

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI)**

**AKIŞ KURAMINA DAYALI STRESLE BAŞA ÇIKMA GRUP
PROGRAMININ ERGENLERİN STRESLE BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Kâmile Bahar Aydın

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Uğur Öner**

**Ankara
Şubat, 2005**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programında DOKTORA TEZİ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi Üyeleri Adı ve Soyadı

İmzası

Başkan.....

Üye.....

Üye.....

Üye.....

Üye.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../ 2005

Prof. Dr. Meral UYSAL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile, insana psikolojik yardımı konu alan Türkçe literatüre “akış kuramı” adı altında bir kuram kazandırılmıştır. Bu kuram temel alınarak da 14-17 yaşlar arasındaki ergenler için gelişimsel ve okul kaynaklı stresli yaşantılarla başa çıkma stratejileri ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçekteki stresle başa çıkma stratejilerini en iyi düzeyde kullanabilmeleri için de ergenlere yönelik Stresle Başa Çıkma Grup Programı hazırlanmıştır. Bu araştırma orijinalliği nedeniyle alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara uyarıcı bir kaynak oluşturması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, bu araştırmanın, akademik olmayan çevrelerce de okunduğunda, insanların mutluluğa ilişkin bakış açılarını, mutluluğu elde etmek için psikolojik enerjilerini daha çok hangi güdüler üzerinde kullandıklarını ve son olarak da yaşantılarının kalitesini artırmak için izleyebilecekleri yollar konusunda farkındalık kazanmaları açısından büyük bir değer taşıdığı kanısındayım.

Bu araştırma süresince, değerli katkılarından dolayı başta tez danışmanım Prof. Dr. Uğur Öner olmak üzere, Prof. Dr. Üstün Dökmen’e, Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak’a, Prof. Dr. Ezel Tavşancıl’a, Doç. Dr. İbrahim Yıldırım’a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Verilerin toplanmasında gösterdikleri yardım ve ilgilerinden dolayı araştırmaya katılan okulların yöneticilerine, öğrencilerine ve özellikle deneysel çalışmalarımı yapma olanağı sağlayan Mimar Sinan Lisesi’nin yöneticilerine ve grup çalışmalarına katılan öğrencilere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca, araştırmanın değişik aşamalarında sıkıntılarımı ve mutluluğumu paylaştığım, değerli hocam Nükhet Çıkrıkçı’ya, değerli arkadaşlarım Dr. Ahmet Özmen’e, Dr. Arzu Oral’a, Dr. Füsün Kesal’a, sevgili kardeşlerim Yadigâr ve Hatice Aydın’a içtenlikle teşekkür ediyorum.

Kâmile Bahar AYDIN

ÖZET

Akış Kuramına Dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programının Ergenlerin
Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Etkisi

AYDIN, Kâmile Bahar

Doktora Tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur Öner

Şubat 2005, 364 sayfa

Bu araştırmada, akış kuramına dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programı'nın, lise birinci sınıfta öğrenim gören, 14-17 yaşlar arasındaki ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmada dört denence test edilmiştir. Bunlar; akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programına katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları, (1) genel başa çıkma, (2) mücadele, (3) kişisel kontrol ve (4) çevreyle etkin temas stratejilerinin düzeyleri böyle bir programa katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olacaktır.

Bu araştırma, kontrol gruplu ön-test ve son-test modele dayalı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, akış kuramı temel alınarak hazırlanmış Stresle Başa Çıkma Grup Programı (SBGP)'dir; bağımlı değişkeni ise, stresle başa çıkma stratejileridir. Bağımlı değişkene ilişkin veriler, bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından akış kuramı temel alınarak geliştirilen Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ) ile belirlenmiştir. SBSÖ toplam 48 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; (1) Mücadele, (2) Kişisel Kontrol ve (3) Çevreyle Etkin Temas stratejileridir. SBSÖ, 14-17 yaşlar arasındaki ergenlerin gelişimsel ve okul kaynaklı var olan ve olası stresli yaşantılara ilişkin başa çıkma stratejilerini

ölçmektedir. Ölçekten elde edilen puan yükseldikçe, etkin ya da işlevsel anlamda başa çıkma düzeyi de yükselmektedir. SBGP, yalnızca var olan değil, olası stresli yaşantılarla da etkin bir biçimde başa çıkabilmek için güçlü bir kişisel donanım kazandırma işlevine sahip bir programdır.

Araştırma, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Ankara Yenimahalle ilçesindeki Mimar Sinan Lisesi'nin, I. sınıfında öğrenim gören, 10 deney, 10 da kontrol grubunda olmak üzere toplam 20 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın deney grubuna, akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı, her biri 90 dakika olmak üzere 13 oturumda uygulanmıştır.

SBGP'nin uygulanma sürecinde ergenlere stratejiler kazandırılırken, şu teknik ve yöntemlerden yararlanılmıştır: Bilgi verme, bilişsel olarak olumlu biçimde yeniden yapılandırma ve değerlendirme, yaşantıyı örnekleme yöntemi, amaç ve vizyon belirleme, zaman yönetimi, problem çözme, hayal etme, etkin dinleme, empati kurma, açık uçlu soru-yanıt, küçük ve büyük grup tartışması, davranışın mantıksal analizi, model alma, rol oynama ve davranışı prova etme, akran desteği, geri bildirim alma ve verme, ev ödevleri ve süreci kişisel dosyalarla izleme.

Araştırmanın, öntest ve sontest puanlarına ilişkin analizlerde, denek sayısı az ve SBSÖ'nin geneline ve alt ölçeklerine ilişkin puanlar çarpık olduğu için, (t) testinin bir alternatifi olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı, ön testlere ilişkin istatistiksel analizlerde 0.05, son testlere ilişkin istatistiksel analizlerde ise 0.01 olarak kabul edilmiştir. İstatistiksel analiz sonuçları, araştırmada kurulan tüm denencelerin 0.01 düzeyinde doğrulandığını göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak, Stresle Başa Çıkma Grup Programının benzer gruplarda uygulanabilecek düzeyde etkili bir program olduğu sonucuna varılmıştır.

ABSTRACT

The Effect of the Group Programme for Coping with Stress Based on Flow Theory the Adolescents' Strategies for Coping with Stress

Aydın, Kâmile Bahar

Doctoral Dissertation, The Department of Psychological Services in Education, Guidance and Psychological Counselling Programme

Advisor: Prof. Dr. Uğur Öner

February 2005, 364 page

This study investigated whether the group programme in which the strategies for coping with stress are implemented first-class high school students' (who are between the ages of 14 and 17) levels of the strategies for coping with stress increase or not. For this purpose, in this study four hypotheses were tested. The first-class high-school students' levels of the strategies for coping with stress will be higher compared to the students who did not participate in such a programme in terms of (1) general coping with stress, (2) struggle (3) personal control, (4) active contact with the environment.

This is an experimental study based on control-group pretest posttest model. The independent variable of the study is the Group Programme for Coping with Stress based on flow theory (GPCS); the dependent variable is the strategies for coping with stress. The data regarding the dependent variable was identified through the Scale of Strategies for Coping with Stress (SSCS) which was developed by the researcher for this study based on the Flow Theory. SSCS consists of 48 items and three subscales as a whole. These subscales are the strategies on (1) Struggle, (2) Personal Control and (3) Active Contact with the Environment. SSCS, measures adolescents' (who are between the ages of 14 and 17) strategies of coping with existing and possible stress resulting from developmental and school (academic activities, social relations, self perception, and future life). As the score in the scale increases, active or functional level of coping strategy increases. The group

programme coping with stress is a programme which has a function of ensuring a powerful personal equipment in order to cope with not only for existing stressful experiences but also for possible stressful experiences.

The research was conducted with 20 students (10 of them were in the experimental group while the rest of 10 students were in the control group) who attend the first class of Mimar Sinan High School in Yenimahalle, Ankara (2003-2004). The group programme for coping with stress were implemented on the experimental group in 13 sessions each of which was 90 minutes.

While helping the adolescents to acquire these strategies during the implementation process of GPCS the following techniques were used: Giving information, reconstruction and reevaluation cognitively in a positive way, experience sampling method, determination of purpose and vision, time management, problem solving, imagining, active listening, empathy, open-ended question-answer, small and big group discussion, logical analysis of the behavior, modelling, role-playing and rehearsal of the behavior, peer support, getting-giving feedback, home assignments and following the process with personal files.

In the analysis of the pretest posttest scores, since the subjects are few and general and subscale of SSCS are skewed Mann-Whitney U test was used as an alternative to (t) test. In the study pretest P-value were considered to be 0.05 and posttest P-value is considered to be 0.01. The results of the statistical analysis showed that all the hypotheses of the study were proved to be correct at 0.01 level. Based on these findings, it was observed that the Group Programme for Coping with Stress is an effective programme which could be implemented on similar groups.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem	1
Problem Cümlesi	9
Araştırmanın Amacı.....	10
Denenceler	10
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	12

BÖLÜM II

STRES VE STRESLE BAŞA ÇIKMAYA İLİŞKİN KAVRAMSAL	
AÇIKLAMALAR KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..	17
Stres ve Stresle Başa Çıkmaya İlişkin Kavramsal Açıklamalar.....	17
Stresin Tanımı	17
Stres Yaşantısının Nedenleri	19
Stres Yaşantısına Verilen Tepkiler.....	25
Psikolojik Tepkiler	25
Fizyolojik Tepkiler	28
Stresin Çeşitleri.....	29
Stresin Sonuçları	31
Stresle Başa Çıkmanın Tanımı	34
Stresle Başa Çıkmanın Etkililiği	36
Stresle Başa Çıkma ve Bazı Kişilik Özellikleri.....	39
Öğrenilmiş Güçlülük (Learned Resourcefulness).....	39

Psikolojik Dayanıklılık (Psychological Hardiness)	40
Yılmazlık (Resilience)	41
Ototelik Benlik (Autotelic Self).....	42
Ergenlik Döneminde Stres ve Stresle Başa Çıkma	44
Stres ve Stresle Başa Çıkma İle İlgili Bazı Kuramsal Görüşler	49
Lazarus ve Folkman'ın Bilişsel Değerlendirme Kuramı.....	49
Bilişsel – Davranışçı Kuram	54
Hobfoll'un Kaynakların Korunumu Kuramı	56
Akış Kuramı	58
Akış Kuramına Göre Stresle Başa Çıkma.....	76
Akış Kuramının Psikolojik Danışma ve Rehberlik	
Alanındaki Yeri ve Diğer Kuramlar İle ilişkisi.....	84
Stresle Başa Çıkma ile İlgili Olarak Yurt Dışında Yapılan Bazı	
Araştırmalar	87
Stresle Başa Çıkma İle İlgili Olarak Türkiye'de Yapılan Bazı	
Araştırmalar	107

BÖLÜM III

YÖNTEM	112
Araştırma Deseni	112
Denekler	113
Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Stresle Başa Çıkma	
Stratejilerinin Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması	116
Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Genel SBSÖ Puanları	
Yönünden Karşılaştırılması	116
Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Mücadele Stratejisi	
Puanları Yönünden Karşılaştırılması	117
Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Kişisel Kontrol Stratejisi	
Puanları Yönünden Karşılaştırılması	118
Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Çevreyle Etkin Temas	
Stratejisi Puanları Yönünden Karşılaştırılması	119

Veri Toplama Aracı	120
Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ)'nin Geliştirilmesinde İzlenen İşlem Yolları	120
SBSÖ'nün Madde Toplam Korelasyon Analizi	122
SBSÖ'nün Faktör Analizi (Temel Bileşenler Analizi)	123
SBSÖ'nün Güvenirliği	126
SBSÖ'nün Geçerliliği	131
SBSÖ'nün Puanlanması ve Yorumlanması	134
SBSÖ'nün Alt Ölçek Tanımları	136
Verilerin Analizi	138
Stresle Başa Çıkma Grup Programı (SBGP)'nin Kapsamı ve Özellikleri	139
Stresle Başa Çıkma Grup Programı'nın Amaçları	150
Stresle Başa Çıkma Grup Programı'nın Öğeleri	151
Stresle Başa Çıkma Grup Programı'nın Temel Kuralları ve Uygulayıcıya Öneriler	154

BÖLÜM IV

BULGULAR	157
Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Genel SBSÖ Puanlarına Göre Karşılaştırılması	157
Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Mücadele Stratejisi Puanlarına Göre Karşılaştırılması	158
Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Kişisel Kontrol Stratejisi Puanlarına Göre Karşılaştırılması	159
Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Çevreyle Etkin Temas Stratejisi Puanlarına Göre Karşılaştırılması	160

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	162
Stresle Genel Başa Çıkma Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	163
Mücadele Stratejisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	168
Kişisel Kontrol Stratejisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	178
Çevreyle Etkin Temas Stratejisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	185

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	195
Sonuç	195
Öneriler.....	196
KAYNAKÇA	199
EKLER.....	214
EK – I Akış Kuramına Dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programı Oturumlarında Uygulanan Etkinlikler ve Değerlendirmeler....	215
EK – II Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği	341
EK – III Özdeğer Grafiği	345
EK – IV Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (Denemelik Form)....	346

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1	Araştırma Deseni	113
Çizelge 2	Denek Seçiminde Aritmetik Ortalamadan Bir Standart Sapma Aşağıda ve Yukarıda Kalan Grupların Toplam SBSÖ Ortalamaları Arası Farklara Uygulanan (t) Tesi Sonuçları	114
Çizelge 3	Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayısal Dağılımları	115
Çizelge 4	Gruplara Göre Öğrencilerin Öntest Genel SBSÖ Puanlarının Ortalama Sıralarına İlişkin Mann Whitney U Tesi Analizi Sonuçları	116
Çizelge 5	Gruplara Göre Öğrencilerin Öntest Mücadele Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına İlişkin Mann Whitney U Tesi Analizi Sonuçları	117
Çizelge 6	Gruplara Göre Öğrencilerin Öntest Kişisel Kontrol Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına İlişkin Mann Whitney U Tesi Analizi Sonuçları	118
Çizelge 7	Gruplara Göre Öğrencilerin Öntest Çevreyle Etkin Temas Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına İlişkin Mann Whitney U Tesi Analizi Sonuçları	119
Çizelge 8	SBSÖ Denemelik Formunun Uygulandığı İlçeler Okullar Şubeler ve Cinsiyet Dağılımı Sonuçları.....	121
Çizelge 9	SBSÖ Denemelik Formunun Madde- Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları	122
Çizelge 10	SBSÖ'nün Faktör Yük Değerleri	124
Çizelge 11	SBSÖ'nün Cronbach Alpha ve Madde-Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları	127
Çizelge 12	SBSÖ'nün Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları.....	128

Çizelge 13	SBSÖ'nün Maddeler Arası Test -Tekrar Test Güvenirlğine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları.....	130
Çizelge 14	SBSÖ ile BDE Puanları Arasındaki İlişkiye Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları	132
Çizelge 15	Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Deneklerin Sontest Genel SBSÖ Puanlarının Ortalama Sıralarına Uygulanan Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları	158
Çizelge 16	Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Deneklerin Sontest Mücadele Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına Uygulanan Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları	159
Çizelge 17	Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Deneklerin Sontest Kişisel Kontrol Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına Uygulanan Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları	160
Çizelge 18	Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Deneklerin Sontest Çevreyle Etkin Temas Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına Uygulanan Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları.....	161

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, denenceleri, sınırlılıkları, temel kavramların tanımları, araştırmanın önemi ve gerekçesi açıklanmıştır.

Problem

Şu anki var olan bilgilere göre, evrende kendi var oluşunu ya da özünü yaratan tek varlık insandır. İnsan davranışını açıklamaya çalışan var oluşçu-insancıl yaklaşımlar, “özü gerçekleştirme güdüsü”nün insan doğasının en temel ve spontan özelliği olduğunu savunmaktadırlar. Özü gerçekleştirme ise, kaçınılmaz olarak çevreyle ya da dış dünya ile teması gerektirmektedir. Yeteneklerin ve becerilerin en üst düzeyde kullanımına dayalı bilim, teknik ve sanat alanlarında ilerlemeyi içeren en üst düzeydeki “karmaşık” bir yaşam biçimi de; yalnızca açlık, susuzluk, barınma gibi temel gereksinimlerin karşılanmasına dayalı “yalın” bir yaşam biçimi de çevreyle teması gerektirmektedir. Bu etkileşim sürecinde, İnsanın organizmik yapısı da dahil, doğal ve toplumsal dünyanın gerçekleri ve bireyden beklentileri, bireyin algılamalarından, kişisel ve çevresel olanaklarından, beklentilerinden ve güdülerinden farklı ya da zıt yönde olabilir. Birey, yaşamı sürdürmek ve farklı derecelerde kalitesini artırmak adına, çevreyle temâsı sürecinde, doğal olarak bir takım engellerle, baskılarla, iç ve dış çatışmalarla karşılaşmaktadır. Bu anlamda stres ya da zorlanma yaşamın kaçınılmaz bir gerçeğidir. Kaldıki, mağara devrinde yaşayan insanlar da, doğanın zorlayıcı koşulları altında stres yaşamaktaydılar. Bu koşullar altında bilincini etkin

kullanan insanlar, yaşamda kalmayı başararak neslin devamını sağlayabilmişlerdir.

İnsanın, biyolojik gelişim evrelerine ilişkin “değişimler” de dahil olmak üzere, doğal dünyadaki iklim ve ısı değişimleri, depremler, kasırgalar, seller vb. olaylar kendi içinde dengeyi sağlamaya yönelik doğal gerçekler olmasına rağmen, insanlar bu olayları “tehdit” içerikli olarak algılamaktadırlar. İnsanlar, stresli yaşantıların en belirgin özelliği olan “tehdit” içeriğini doğal gerçeklere yüklemenin yanı sıra, toplumsal, psikolojik, bilimsel, teknik vb. birçok uyarıcıya da yüklemektedirler. Bu anlamıyla, stres yaşantılarının oluşumunda ve stresle başa çıkmada iç ve dış dünyaya ilişkin uyarımların birey tarafından “algılanması” ve “değerlendirilmesi” önemli bir rol oynamaktadır.

Bazı araştırmacılar (Lazarus ve Coyne, 1981; Akt: Aysan, 1988; Lazarus ve Folkman 1984; Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Abramson ve diğerleri, 1978), stres belirtileri ve bunların birey ve yaşamı üzerindeki etkilerinin oluşumunda “algılama, değerlendirme ve yükleme” anlamlarında “fenomenolojik” olgunun önemli bir rol oynadığını öne sürmektedirler. “Davranış” nasıl ki, kalıtım ve çevreyle etkileşimin (öğrenme yaşantıları) bir sonucu ise, bireyin fenomenolojik ya da görüngü alanı da, önemli ölçüde öğrenme yaşantıları sonucunda oluşmaktadır. Buradan çıkarılabilecek çok önemli bir sonuç, bireyin fenomenolojik olarak bilincini düzenleme biçimi, yeniden öğrenme ve yapılandırma yoluyla değiştirilerek stres yaşantıları da etkin bir biçimde kontrol edilebilir.

Bazı insanlar, günlük yaşamdan (gündelik sıkıntılar), gelişimsel değişmelerden (gelişim evrelerinden) ve travmatik olaylardan (doğal afetler, savaşlar, tecavüze uğrama, organ kaybı, vb.) kaynaklanan strese, çeşitli hastalık belirtileri (psikosomatik hastalıklar) geliştirerek, sosyal yaşamlarında kontrol edilmesi güç sorunlar yaratarak vb. biçimlerde yenik düşerken; bazı insanlar, strese yaşamlarının kalitesini artıracak ya da en azından daha az zarara uğrayacak biçimde yanıtlar vermektedirler (Csikszentmihalyi, 1990, 1993). Bazı insanların ise, gerçekçi ve akılcı olmayan bakış açılarına bağlı

olarak stresi kendilerinin yarattığını (Ellis ve Harper, 1975; Beck, 1967, 1976; Akt: Morris, 1996) unutmamak gerekir.

Csikszentmihalyi (1990, 1993), “Akış Kuramı (Flow Theory)” çerçevesinde, bireyin “bilincini düzenleme” ya da “bilincini kontrol etme” biçiminin, hem stres yaşantılarının ortaya çıkışında, hem de var olan stresin birey ve yaşamı üzerindeki etkilerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Araştırmacı, her insanın “bilince” sahip olduğunu, ancak bilinci düzenleme becerileri açısından bireyler arasında önemli farklar olduğunu, bilinci düzenleme becerilerinin de kısmen bilişsel olgunlaşmaya bağlı olmakla birlikte “öğrenilebilir” bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Bilinci etkin düzenleme becerilerine örnek olarak şu davranışlar gösterilebilir: Amaçları içsel ödüller sunabilecek biçimde öz benliğe uygun olarak belirleme; bir kriz sürecinde mücadele ve kontrol gücü veren yeni bir amaç belirleyebilme; alternatif çözümler üretebilme, kişisel kontrol sağlayabilme, daha büyük bir var oluş için kendini (kişisel arzular, kaygılar, vb.) ön plana çıkarmadan ve aynı zamanda kendini güven altında hissederek dış gerçeği kabullenebilme ve onun bir parçası olabilme, dikkati, çevreye açık tutabilme ve tam olarak yoğunlaştırabilme, çevreyle temas sürecinde geri bildirimle dikkat edebilme, stresli bir yaşantının olumlu yönünü görebilme ve onu fırsata dönüştürebilme, uyarıcıları gerçeğe uygun biçimde yeniden anlamlandırabilme, vb.

Csikszentmihalyi (1990, 1993, 1996, 2000)’nin, akış kuramı olarak bilinen kuramında, stresi; kızgınlık, korku, kaygı, can sıkıntısı (boredom), sıkıntı (distres), duygusal küntlük (apathi) vb. psikolojik öğelerin bilinçte oluşturduğu dağınıklık (psişik entropi) durumu olarak tanımladığı anlaşılmaktadır. Bu tür duygular, bireyin iç ve dış dünyadan gelen uyarılara yüklediği “anlam” a ya da öznel bilgiye (fenomenal bilgi) bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Uyarılara ilişkin öznel bilgi, bireyin gereksinimlerine, beklentilerine, amaçlarına, vb. güdüsel öğelere ilişkin “kayıp” ve “zarara” uğramak gibi stres öğelerini içeriyorsa bilinçte dağınıklık yaratmaktadır; ancak insan, uyarıcılara ilişkin anlamları değiştirebilme ve psikolojik enerjisini odaklayabileceği yeni bir anlam keşfetme gibi vb. biçimlerde bilincinde

yeniden düzen yaratabilme gücüne sahip bir varlıktır. İnsan, stresli bir yaşantıyı bilinçte yeniden düzen yaratabilecek biçimde çeşitli “fırsatlara” dönüştürebilir.

Csikszentmihalyi (1990)'ye göre, psişik entropinin ya da stresin tersi bir durum ise, bilinçte oluşan “akış” halidir. Akış yaşantısı (flow experience) şöyle tanımlanmaktadır: Herhangi bir etkinliğin gerektirdiği zorluklar (challenges-algılanan güçlükler) ile bu zorlukları aşmak için gereken becerilerin (skills-algılanan beceri ya da yeterlikler) her ikisinin de “eşit” ve “yüksek” seviyelerinde yaşanan, bilinç karmaşıklığı ve yeniden bütünleşme sürecidir. Bir akış deneyimi şu özellikleri içermektedir: Hareketin ve farkındalığın kaynaşması, dikkatin sınırlı bir uyarıcı alanında odaklaşması, benlik bilincinin geçici olarak kaybolması (transcendence of ego), bilişsel olarak yeterli olma ve kontrol duygusu, açık amaçlara sahip olma, hemen geri bildirim alma ve içsel güdülenmedir.

Akış yaşantısının en önemli koşulu, amacın gerçekçi bir biçimde belirlenmesidir. Kurama göre, amacın zorluk düzeyi, bireyin yetenek ve becerilerinin çok üstünde olduğunda, öznel yaşantıda “kaygı” duygusu oluşmaktadır. Bireyin kendine güvensizliği ve başarısızlıktan şiddetle kaçınması gibi çeşitli nedenlerle ulaşılması çok kolay ve yeteneklerinin çok altında amaç belirlemesi ise, can sıkıntısına yol açmaktadır. Yeteneklerin, becerilerin ve amacın güçlük düzeylerinin eşit ve düşük düzeylerinde ise, öznel yaşantıda duygusal körelme ya da duygusal küntlük (apathi) olarak ifade edilebilecek bir yaşantı ortaya çıkmaktadır. Kaygı, duygusal küntlük ve can sıkıntısı hallerinde öznel yaşantının kalitesi en düşük durumdadır. Öznel yaşantının bu hallerinde, bilinçte bozukluk (psişik entropi) ya da düzensizlik (disorder in consciousness) egemendir (Csikszentmihalyi, 1990; 1993, 1996, 2000; Moneta ve Csikszentmihalyi, 1999).

Akış yaşantısında öznel yaşantının kalitesi en yüksek durumdadır. Bilincin bu düzeyine ulaşabilmek için yetenek ve becerileri geliştirmek gerekmektedir. Bu da, psişik entropi ile etkili bir mücadele verildiğinde olanaklıdır. Bir başka deyişle, akış yaşantısına, kaygı, can sıkıntısı ve

duygusal küntlük gibi stresli yaşantılarla etkin bir biçimde başa çıkıldığında ulaşılmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990; Moneta ve Csikszentmihalyi, 1999). Birey, bu duyguları daima ileriye doğru güdüleyici, harekete geçirici ve enerji verici olarak kullandığında akış yaşantılarına ulaşabilir. Doğal olarak, akış yaşantısına ulaşma sürecinde yaşanabilecek stres de olumlu bir strestir (eustress). Belirli bir düzeydeki stres, her Şeyden evvel biyolojik var oluşun devamı için gereklidir. Yaşantının kalitesini artırabilmek de belirli bir düzeyde stresi göze almayı gerektirmektedir. İşte, bu araştırma kapsamında hazırlanan Stresle Başa ıkma Grup Programı (SBGP) ile, 9. sınıfta öğrenim gören ergenlerin, gelişimsel ve okul kaynaklı stresli deneyimlerini yaşantılarının kalitesini artırmak yönünde yapıcı bir biçimde kullanmaları ve gelecekteki olası stresli yaşantılara karşı da g cl  bir kişisel donanım kazanmaları hedeflenmektedir.

Akış yaşantısının en önemli koşullarından biri de bireyin amaçlarından büyük bir keyif (enjoyment) alabilmesidir. Amaç, ne kadar  zbenliğe uygun ise, keyif, merak, keşif ve başarı gibi içsel ödüller sunma olasılığı da o kadar yüksektir. Öğrenciler, okul etkinliklerine bu tür içsel ödüller ile katılırlar ise, akademik olarak başarılı ve mutlu olma; amaçlarına ulaşma sürecinde yaşadıkları stresle etkili bir mücadele verme ya da soruna odaklı başa çıkma stratejilerini kullanma olasılıkları da artabilecektir.

Akış kuramına göre, öz farkındalık dikkati dağıtın en önemli bir etkidir; bu nedenle, akış anında birey kendini unuttur. Bireyin, çevreyle (akademik konular, bilimsel, sanatsal, sosyal, vb. Çevresel öğeler) olan teması sürecinde kendi egosunu (arzuları, beklentileri, akademik ve sosyal performans kaygısı, fiziksel görünüme ilişkin olumsuz değerlendirilme kaygısı, başkalarına nasıl bir izlenim bıraktığı, vb. benliğe ilişkin birçok öğeyi) aşırı derecede ön plana çıkarması hem dikkat dağınıklığına, hem de çevreyle uyum sorunlarına yol açmaktadır. Doğal olarak, mutluluk da akış anında dikkat dağıtıcı bir etken olup, akıştan çıktıktan sonra yoğun olarak hissedilen bir duygudur (Csikszentmihalyi, 1990). Csikszentmihalyi (1990), çevreyle temas sürecinde, "geri bildirim" dikkat etmenin de gereğini vurgulamaktadır. Geri bildirim dikkat etmek, etkileşimin yarattığı etkileri ya da olanakları fark

etmeyi sağlamaktadır. Akış kuramına göre, dikkat dinamik bir yapıya ve belirli bir zamanda sadece tek bir noktaya tam olarak yoğunlaşabilme kapasitesine sahip olup bireyin bu kişisel kaynağını hangi noktada yoğunlaştırabileceği önemli ölçüde kendi elindedir. Akış yaşantısı, tıpkı kendini gerçekleştirme sürecinde olduğu gibi, daima ileriye doğru gelişme ve yükselme (maximization) yaşantısıdır. İşte böyle bir yaşantı, dikkatin kişisel olarak etkin kullanımı ile sağlanabilmektedir. Herhangi bir etkinlik ya da işe tam olarak yoğunlaşabilme ve iş bitene kadar bunu sürdürübilme becerisi gelişmenin en temel koşullarından biridir (Csikszentmihalyi, 1990). Eğer ergenler, okul ortamındaki akademik ve sosyal etkileşimlerinde dikkatlerini etkin bir biçimde kullanabilirler ise başarılı ve mutlu olma olasılıkları da artacaktır.

Birey, akış anında tam odaklanma yaşadığı için, yaşamının diğer yönlerinden kaynaklanan stres, bilinçten ayrılmakta ve böylece zarar verici etkisi azalmaktadır. Bu anlamıyla akış yaşantısının, “duygu odaklı” bir başa çıkma stratejisi olduğu söylenebilir; ancak, yaşamdaki temel görevlere (okul ve iş etkinlikleri, aile ve evlilik ilişkileri vb.) ilişkin akış yaşantısının, uyuma, başarıya ve mutluluğa yol açtığı dikkate alındığında, “soruna odaklı” bir başa çıkma stratejisi olduğu sonucuna varılabilir; çünkü, amaç en baştan öz benliğe uygun olarak seçilmektedir. Öz benliğe ve kişilik özelliklerine uygun amaç belirleme stratejisi akılcı ve gerçekçi bir davranıştır. Soruna odaklı stratejilerin en temel özelliği de akıl ve gerçeğin dikkate alınmasıdır. Bunlara ek olarak, bireyin yaşamında derinden anlam bulduğu, bağlandığı ve kendisine akış yaşantıları sunan amaçları ya da nedenleri var ise, yaşam sevinci ve umut gibi duygular hissederek, günlük yaşamdan kaynaklanan ya da beklenmedik bir biçimde ortaya çıkan travmalar karşısında kolay kolay yenilgiye uğramaz. Viktor Frankl (1992), “logo terapi” olarak bilinen modelinde II. Dünya Savaşı sırasında toplama kampında, yaşamda bir “anlam ve amaca” sahip olan ya da bunu yeniden yaratabilen esirlerin, kamp ortamının ağır stresli koşullarına dayanabildiğini ve yaşamda kalmayı başarabildiğini vurgulamaktadır. Frankl, bu içeriği Nietzsche’nin şu sözüyle vurgulamaktadır: “yaşamak için bir *nedeni* olan insan, hemen her *nasıla* katlanabilir.”

Csikszentmihalyi (1990)'ye göre, mutsuzluğun ve çeşitli uyum sorunlarının önemli nedenlerinden biri de, insanların mutluluğu dış koşullarda aramaları ve sahip olduklarıyla da bir türlü doymamalarıdır. Buna göre, insanlar, bilinçlerini biyolojik olarak genlerinde programlanmış hazları (cinsellik ve açlık gibi dürtülere doyum arayışı, vb.) ya da toplum tarafından başarı ve mutluluk ölçütü olarak belirlenmiş, para, statü, vb. maddi ödülleri aramakla düzenlediklerinde mutlu olamayacaklardır. Psikolojik enerjiye bu tür güdülerle yön vermek, yaşantının kalitesini doğrudan artırmamaktadır. Mutluluğun belirleyicisi dışsal koşul ya da ödüller olduğunda, bilincin kontrolü de bu koşulların eline geçmektedir. Mutluluk, genetik ve kültürel temelli ödüllere bağımsız olarak bireysel olarak yaratılabilen bir yaşantıdır. Mutluluk, bu tür gereksinimlerin bireysel olarak yorumlanmasıyla da ilgili bir yaşantıdır. İnsanlar, önceden programlanmış genetik ve kültürel gereksinimlerden bağımsız olarak keyif ve amaç bulma yeteneği geliştirebilirler, kendi kendilerine ödül verebilmeyi öğrenebilirler. Bu da önemli ölçüde içsel yaşantıları kontrol etmekle olanaklıdır. Bilincin kontrolü, büyük ölçüde disiplin, sabır gücü ve yaşamda neyin önemli olup olmadığına ilişkin güçlü bir değişimi gerektirmektedir. İnsanlar, bilincin kontrolü ve yaşamın kalitesini artırma sürecinde, büyük sıkıntılar da yaşayabilirler; ancak böyle bir süreç, bireye mutluluğun en önemli göstergesi olan "kontrol gücünü" ya da olanağını vermektedir.

İşte akış yaşantıları, bireyi doğrudan mutlu eden yaşantılardır. Bu da bedensel ve psikolojik enerji, gerçekçi hedeflere yöneltildiğinde ve yetenekler ile hareket etme fırsatları uyduğunda gerçekleşmektedir. Bir hedefin izlenmesi bilince düzen getirmektedir. Bu süreçte kişi, işine yoğunlaşmalı, işin dışında her şeyi unutmalı ve karşılaştığı engellerin üstesinden gelmek için gereken çabayı göstermelidir. İşte bu süreç, insanların yaşamlarında en çok keyif aldıkları bir zamandır. Psikolojik enerjisi üzerinde kontrol sağlayan ve bunu bilinçli olarak seçilmiş hedeflere yöneltebilen bir kişi, daha karmaşık bir varlığa dönüşür. Böyle bir insan, zamanla, yeteneklerini genişleterek ve daha yüksek hedeflere ulaşarak oldukça sıra dışı bir birey olur (Csikszentmihalyi, 1990).

Csikszentmihalyi (1990,1993)'nin stresle başa çıkma konusunda öne sürdüğü stratejiler, akış kuramının temel ilke ve kavramlarına dayanmaktadır. Bu stratejiler aşağıda özetlenmiştir (Ayrıntılı bilgi için Bölüm II'ye bakınız.):

1. Yeni çözümler keşfetme: Problem ya da stres yaratan durumla doğrudan ilgilenmek. Problem çözme yöntemini kullanarak yeni bir çözüm bulmak ve uygulamak. Durum kontrol edilebilir değil ise, akış yaşantısı sunacak yeni bir amaç belirlemek.

2. Benlik bilincine odaklanmadan kendine güven duymak (unself consciousness self assurance): Bireyin, beklentilerini, gereksinimlerini, amaçlarını ön plana çıkarmadan, bunları geçici olarak ertelemesi ve kendini tehdit altında hissetmeden çevresel durumun gerektirdiği biçimde davranışlarını düzenlemesidir. Bir başka deyişle, çevreye muhalefet olmak yerine, çevrenin bir parçası olmaktır. Bu strateji önemli ölçüde kişisel kontrol becerisini içermektedir.

3. Dikkati dış dünyada yoğunlaştırmak (Attention on the world): Bireyin, dikkatini çevreye açık tutması ve yoğunlaşabileceği yeni bir şey bulabilmesidir. Stresli durumlarda çevreye açılmak, hem stresli yaşantıyı unutmaya hem de stresli bir yaşantıya farklı çözümler bulmaya yardımcı olmaktadır. Çevresel öğelerle (doğal ve toplumsal dünya, bilim ve sanat, vb) temas halinde olmak benliği de geliştirmektedir.

Bu araştırmada, Csikszentmihalyi'nin akış kuramında bilinci etkin düzenleme, yaşantının kalitesini artırma ve stresle başa çıkma konularında öne sürdüğü temel ilke ve kavramlar dikkate alınarak Stresle Başa Çıkma Stratejiler Ölçeği (SBSÖ) geliştirilmiştir. Bu ölçekteki stratejiler (mücadele, kişisel kontrol ve çevreyle etkin temas stratejileri) temel alınarak da akış kuramına dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programı hazırlanmıştır. Bu program ile, 9. sınıfta öğrenim gören ergenlerin program kapsamındaki stresle başa çıkma stratejilerini en iyi düzeyde kullanarak; okul etkinliklerine ve sosyal ilişkilerine içsel ödüllerle güdülenmeleri, geleceklerini içsel ödüller sunan amaçlarla belirlemeleri, psikolojik enerjilerini akademik ve sosyal

etkinliklere ve genel anlamda çevreye odaklanmalarını engelleyen aşırı duygularla (psişik entropi) etkili bir biçimde başa çıkmaları, okul ortamında yaşadıkları gerilimi yapıcı bir biçimde kullanmaları ve hatta yaşantılarının kalitesini artırmak adına kontrol edebilecekleri düzeyde gerilim yaratmaları, genel olarak okulu, kendilerini ve geleceklerini daha olumlu ve mücadeleye davet edecek biçimde anlamlandırmaları, öncelikle kişisel kaynaklarını (bilinç, yetenekler, psikolojik ve bedensel enerji, vb) en etkin bir biçimde kullanarak yaşamlarının kalitesinden ve mutluluklarından kişisel olarak sorumluluk duymaları ve bu yönde gereken çabayı göstermeleri beklenmektedir.

Akış kuramı temel alınarak hazırlanan grup programı ile ergenlere stresle başa çıkma stratejileri en iyi düzeyde kazandırıldığında, onların okul ortamında daha sık akış yaşayabilecekleri umulmaktadır. Akış yaşantısının sonuçları [yaratıcılıkta, performansta, verimlilikte, yetenek ve becerilerin gelişiminde, benlik saygısında, ruh sağlığında artış, stresin zararlı etkilerinde azalma (Csikszentmihalyi, 1993)] da dikkate alındığında, bu araştırmanın yalnızca ergenler için değil, onların çok yönlü gelişiminden sorumluk duyan kişi ve kurumlar için de yararlı olabileceği umulmaktadır.

Ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri (çok yönlü hızlı gelişim), bu özellikler bağlamında ergenlerden beklenen görev ve sorumluluklar, bu öğelere ilişkin uyum sorunları ve özellikle stresle başa çıkma düzeyi düşük olan ergenlerin karşılaşılabilecekleri çeşitli riskler (cinsel dürtüleri kontrol edememe, beklenmeyen hamilelik, madde bağımlılığı, okul başarısızlığı, okulu mezun olmadan terk etme, topluma zarar veren gruplara yönelme, intihar, depresyon gibi ruhsal hastalıklar, vb.) bu araştırmayı gerekli kılan önemli sorun kaynakları olarak görülmektedir.

Problem Cümlesi

Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programına katılan ve katılmayan lise birinci sınıf öğrencilerinin, stresle başa çıkma stratejilerinin düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise birinci sınıfta öğrenim gören 14- 17 yaşları arasındaki ergenlerin, gelişimsel ve okul kaynaklı stresli yaşantılarıyla etkin başa çıkma düzeylerini yükseltmek amacıyla, akış kuramı temel alınarak hazırlanan Stresle Başa Çıkma Grup Programı (SBGP)'nın etkililiğini değerlendirmektir.

Denenceler

Araştırmanın temel problemine dayalı olarak geliştirilen denenceler aşağıda belirtilmiştir.

1. Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programına katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin, kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerinin genel düzeyi, böyle bir programa katılmayan lise birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerinin genel düzeyinden daha yüksek olacaktır.

2. Gruba katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları "mücadele" stratejisinin düzeyi, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olacaktır.

3. Gruba katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları "kişisel kontrol" stratejisinin düzeyi, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olacaktır.

4. Gruba katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları "çevreyle etkin temas" stratejisinin düzeyi, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olacaktır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmaya katılan denekler, düz liselerde öğrenim gören, 14-17 yaşlar arasındaki lise birinci sınıf öğrencilerinden seçildiği için elde edilen bulgular, ancak benzer gruplara genellenebilir.

2. Araştırmada belirlenen stresle başa çıkma stratejileri, Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Stres kaynağı (stressor agent): Stres yaşantılarını ortaya çıkaran bireysel ve çevresel etkenlerdir. Bu araştırmada, okul bağlamındaki idarecilerle, öğretmenlerle ve akranlarla olan sosyal ilişkiler, akademik etkinlikler, gelecek yaşam ve benlik algısı ile ilgili sorunlar ele alınmıştır.

Stres (stress): Dış ve iç ortamdan kaynaklanan etkenlerin, birey tarafından tehdit edici olarak algılanması sonucunda ortaya çıkan bedensel ve psikolojik olarak aşırı uyarılma halidir (Lazarus ve Folkman, 1984; Köknel, 1988; Caine ve Caine, 1994).

Stresle başa çıkma (coping with stress): Bedensel ve psikolojik aşırı uyarılma halini ve bunu belirleyen etkenleri azaltmaya ya da yok etmeye yönelik bilişsel ve davranışsal çabalardır (Snyder, 1999; Akt: Korkut, 2004; Lazarus ve Folkman, 1984; Baltaş ve Baltaş, 1998).

Stresle başa çıkma kavramı, bu araştırmada, yalnızca var olan stresli yaşantılarla başa çıkmayı içermeyip, gelecekteki olası stresli yaşantılarla da etkili bir biçimde başa çıkabilmek için güçlü bir kişisel donanım kazandırmaya yönelik önceden hazırlanıcı başa çıkmayı (proactive coping) içerecek biçimde geniş anlamıyla kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, yalnızca stresin yıkıcı sonuçlarını ortadan kaldırmaya ya da önlemeye yönelik başa çıkmayı

içermeyip, var olan gerilimi yaşantının kalitesini artırmak adına yapıcı bir biçimde kullanma çabalarını da içermektedir.

Stresle etkin başa çıkma stratejileri: Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin kapsamını oluşturan (1) Mücadele, (2) Kişisel Kontrol ve (3) Çevreyle Etkin Temas stratejileri etkin ya da işlevsel başa çıkma stratejileridir.

Akış Kuramına Dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programı: 14-17 yaşlar arasındaki ergenlerin; gelişimsel ve okul kaynaklı var olan ve olası stresli yaşantılarıyla etkin bir biçimde başa çıkabilmeleri için, akış kuramında bilinci etkin düzenleme, yaşantının kalitesini artırma ve stresle başa çıkma konularında öne sürülen bilinç ve becerilere dayalı stresle başa çıkma stratejilerinin düzeylerini yükseltmek amacıyla, önleyici ve müdahale edici, psikolojik ve eğitsel nitelikte hazırlanmış grup programıdır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

- Bu araştırma, etkililiği deneysel olarak test edilmiş SBGP ile ergenlerin gelişimsel ve okul kaynaklı stresli yaşantılarıyla etkin başa çıkma düzeylerini yükselterek, onların bedensel, psikolojik ve sosyal sağlıklarını korumaları ve güçlendirmeleri açısından önem taşımaktadır.
- Alanyazın incelendiğinde, stresle başa çıkma konusunun, yetişkinler üzerinde geniş ölçüde incelenmesine rağmen, ergenler üzerinde çok az incelendiği görülmektedir. Ergenler üzerinde stresle başa çıkma konusundaki araştırmaların 10 yıllık bir geçmişi bulunmaktadır (Rosella, 1994; Akt: Hess ve Copeland, 2001; Copeland ve Hess, 1995). Yapılan araştırmaların önemli bir kısmı ise betimsel olup, deneysel araştırmalar da daha çok, deprem vb. travmatik olaylardan sonra yapılmıştır. Oysaki, günlük yaşamdan ve gelişimsel özelliklerden kaynaklanan stresli yaşantıların sıklığı ve yoğunluğu da travmatik olaylar kadar bireyin yaşamını olumsuz etkilemektedir (Baltaş, 1998). Ayrıca, etkili başa çıkma

stratejileri yaşamın ne kadar erken dönemlerinde kazandırılırsa, bireyin sonraki gelişim dönemlerindeki uyum ve mutluluğu açısından da o kadar etkili olabilir (Seiffge-Krenke, 1995; Aldwin, 2000). Gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında, öğrencilerin gelişimsel ve okul temelli stresli yaşantılarıyla başa çıkabilmeleri için önleme ve müdahaleye dayalı yapılandırılmış stresle başa çıkma stratejileri grup programları ile gençlere etkili yardımlar sunulabilir. Bu nedenlerle, bu araştırma, yeni bir araştırma alanına, etkililiği deneysel olarak test edilmiş uygulanabilir bir programla katkı sağlaması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

- Galassi ve Akos (2004), 21. yüzyıl öğrencilerinin gereksinimleri ön planda tutularak, okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Araştırmacılar, çağdaş psikolojik danışma ve rehberlik programlarının öğrencilerde yılmazlık (resilience) becerilerini geliştirebilecek biçimde yapılandırılması gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmacılar, öğrencilere yılmazlık becerilerini kazandırabilmek için, özel amaçlı olarak hazırlanıp uygulanabilecek şu programlardan söz etmektedirler: Stresle başa çıkma stratejileri, çatışma yönetme, karar verme, problem çözme, etkili iletişim becerileri gibi önleme ve müdahaleye dayalı programlar. Bu araştırmanın temelini oluşturan, akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı, öğrencilerin yılmazlık düzeylerini geliştirebilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır; çünkü, bu programda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bütün stratejiler, alan yazında (Henderson ve Milstein, 1996; Dumant ve Provast, 1998; Galassi ve Akos, 2004;) “yılmaz (resilience)” olarak nitelendirilen öğrencilerin kullandıkları en temel stratejilerdir.
- Hızlı teknolojik gelişmeler, gençleri devamlı olarak uyarıcı bombardımanına maruz bırakarak, onların stresle başa çıkma kaynaklarına meydan okumaktadır. Ergen intiharları, cinayetler, uyuşturucu, alkol vb. madde kullanımı gibi sorunlar, ergenlerin stresle etkin bir biçimde başa çıkabilmeleri için yardıma gereksinimleri olduğunu göstermektedir (Phillips, 1993; Akt: Hess ve Copeland, 2001). Özellikle, görsel-işitsel temelli medyanın şiddet, cinsellik, maddi özendirici, vb.

içerikteki programlarından çocuk ve ergenler daha çok etkilenmektedirler. Bu bakımdan, ergenlerin stresle etkili başa çıkma düzeylerini yükseltmek, içinde bulunulan çağın bir gereği olarak önem taşımaktadır.

- Olumlu ve anlamlı bir yaşam sunacak amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşma bilinç ve becerileri kazandırma, risk altındaki (mezun olmadan okulu terk etme, intihara yönelme, tecavüze uğrama, hamile kalma, AIDS gibi cinsel yolla bulaşan hastalıklara yakalanma, vb.) öğrencileri kurtarabilecek en önemli önleyici bir stratejidir (McWhirter ve diğerleri, 1993; Akt: Sema ve Smith, 1995). Bu araştırmanın kapsamını oluşturan stresle başa çıkma stratejileri grup programı, önemli ölçüde akış kuramına dayandırıldığı için, amaç belirleme stratejisi bağlamında, amaç belirleme, amaca bağlanma ve gelecek yönelimi oluşturma bilinç ve becerilerine geniş ölçüde yer verilmiştir; bu nedenle bu araştırma, öğrencileri, okulu, aileleri ve geniş anlamda toplumu, kısa ve uzun vadedeki çeşitli risklerden koruyucu nitelik taşıması bakımından da önem taşımaktadır.
- Milli eğitimin temel amaçlarından biri, okula başlayan tüm öğrencilerin kendilerine sunulan olanaklardan en üst düzeyde yararlanarak eğitimlerini sürdürebilmeleridir. Ancak lise öğrencilerinden bir kısmı mezun olmadan okulu bırakmaktadırlar. Okulu bırakmanın çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Hess ve Copeland (2001), yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, okulu bırakmanın üç nedene dayandığını öne sürmektedirler. Bunlar: (1) Toplumsal etkenler (fakirlik, anne babanın düşük eğitim düzeyi, azınlık grupta yer alma, vb.), (2) okul ile ilgili etkenler (okul iklimi vb.), (3) öğrencilerden kaynaklanan etkenler (akademik başarısızlık, düşük düzeyde güdülenme, düşük düzeyde benlik saygısı, vb.). Bazı araştırmacılar (Dryfoos, 1990; Kaplan, Dampousse ve Kaplan 1994; Rumberger, 1987; Akt: Hess ve Copeland, 2001) ise, liseyi mezun olmadan bırakan öğrencilerin mezun olanlara göre başa çıkma ve ruh sağlığı düzeylerinin daha düşük olduğunu, yetişkinlik dönemleri boyunca da eğitim eksikliği nedeniyle ekonomik, sosyal ve psikolojik sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra, stresli yaşam olaylarının düşük akademik başarı ve eğitimle ilgili kararlarla (okuldan

kaçma, mezun olmadan okulu bırakma gibi) ilişkili olduğu gözlenmiştir. Fod ve Ryser (1993), yaptıkları bir araştırmada akademik olarak başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere göre akran ilişkilerinde, başa çıkma stratejilerinde ve çalışma alışkanlıklarında daha iyi bir düzeyde olduklarını bulmuşlardır. Bunun yanı sıra, düşük düzeyde aile ve akran sosyal desteği psikolojik sıkıntılara, okul personelinin sosyal desteği de yüksek akademik performansa katkıda bulunmaktadır (DuBais ve diğerleri, 1992; Akt: Hess ve Copeland, 2001). Lise birinci sınıf öğrencilerine dönük önleme ve müdahale amaçlı stresle başa çıkma grup programı, öğrencilerin eğitimlerini devam ettirmeleri, performanslarını artırmaları (Phillips, 1999; Akt: Korkut, 2004) ve sonuçta akademik olarak başarılı olmaları açılarından önem taşımaktadır. Bu önem, eğitime yapılan yatırımların verimliliği ve etkililiği açılarından da dikkate değer görülmektedir.

- Ergenlik, hızlı fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimlerin olduğu bir dönemdir. Hızlanan gelişme, ergenin yaşamında önemli değişimlere neden olmaktadır (Geisthardt, 1996; Hess ve Copeland, 2001). Bu alanlarda ortaya çıkan hızlı ve yaygın gelişim-değişim süreci, ergenin dikkatini ben bilincine (self consciousness) yoğunlaştırarak akademik konulardan kopmasına yol açmaktadır. Özellikle fiziksel açıdan, cinsel olgunlaşmaya bağlı olarak, cinsel dürtülerdeki artışın yarattığı gerilimle de başa çıkabilmeleri için, dikkati etkin kullanma ve amaç belirleme stratejileri, ergenlerin dikkatlerini benlik bilincinden akademik konulara odaklayabilmeleri ve okul temelli stresle başa çıkabilmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır
- Öğrenciler, ilköğretimden ortaöğretime geçişin ilk basamağını oluşturan lise birinci sınıfta, daha yüksek akademik beklentileri karşılamak durumunda kalmaktadırlar. Bir başka deyişle, gelişimsel strese okul geçişinin yarattığı stres de eklenmektedir (Geisthardt, 1996). Bunun yanı sıra, 9. sınıftaki öğrenciler, ileride girecekleri mesleğe hazırlayan akademik programı da seçmek durumundadırlar. Bu nedenle 9. sınıf, kişisel- sosyal, eğitsel ve mesleki gelişimsel görevlerin önem kazandığı bir

dönemdir (Yeşilyaprak, 2003). Bu araştırma, öğrencilerin gelişimsel görevleri karşılama sürecinde yaşadıkları stresle etkin bir biçimde başa çıkabilmeleri açısından da büyük bir önem taşımaktadır.

- Csikszentmihalyi (1993), akış yaşantılarının yetenekleri, yaratıcılığı ve benlik saygısını geliştirdiğini, verimliliği ve performansı artırdığını, stresi azalttığını öne sürmektedir. Bu nedenlerle, akış kuramına dayalı stresle başa çıkma programı, öğrencilerin bütün yönleriyle gelişimlerini desteklemek açısından önem taşımaktadır.
- Csikszentmihalyi (1993), gençler arasında yasal olmayan, şiddet içeren (çalma, yıkıcılık gibi) davranışların önemli nedenlerinden birinin, okulların eğlenceli yerleri olmaktan hızla uzaklaşmasıyla, eğitime yönelik içsel güdülenmenin azalmasıyla ve suç niteliğindeki davranışların okulun sunduğu etkinliklere göre öğrencilere daha fazla eğlence (enjoyment) hissi vermesiyle açıklamaktadır. Bu araştırma, okul etkinliklerinden sorumlu kişi ve kurumların okul ortamını daha eğlenceli hale getirme konusunda farkındalık kazanmaları açısından da önem taşımaktadır.
- Bu araştırma, insana psikolojik yardımı konu edinen uygulayıcı ve araştırmacılara, akış kuramı adı altında yeni bir kuram, bu kuram esas alınarak geliştirilen Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ) ve bu ölçek bağlamında hazırlanarak etkililiği deneysel olarak test edilmiş önleyici ve müdahale edici nitelikte grup programı sunarak yeni araştırmalar için uyarıcı bir kaynak oluşturması açısından da önem taşımaktadır.

BÖLÜM II

STRES VE STRESLE BAŞA ÇIKMAYA İLİŞKİN KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle stres ve stresle başa çıkma kavramları çeşitli yönleriyle açıklanmıştır; daha sonra, stres ve stresle başa çıkmayı “fenomenolojik” olarak açıklayan bazı kuramsal görüşlere; son olarak da, ergenlerde stres ve stresle başa çıkma konusunun incelendiği yurt dışındaki ve Türkiye’deki araştırmalara yer verilmiştir.

Stres ve Stresle Başa Çıkmaya İlişkin Kavramsal Açıklamalar

Aşağıda, stres ve stresle başa çıkma ile ilgili kavramlar çeşitli yönleriyle açıklanmıştır.

Stresin Tanımı

Stres (stress) sözcüğü Latince “estricia” fiilinden türetilmiştir. Sözlüklerde fiil olarak, baskı yapmak, bastırmak, germek, önem vermek, yüklemek ve zorlamak; isim olarak, baskı, basınç, gerilim, güç, kuvvet, önem, şiddet, vurgu, yük, zarar ve zor karşılığında kullanılmaktadır (Köknel, 1988).

Stresin Türkçe sözcük karşılığı, yüklenme ve zorlanmadır (Köknel, 1988; Geçtan, 1993).

Stres, tıp alanında ilk kez 19. yüzyılın ikinci yarısında ünlü Fransız fizyoloğu Claude Bernard tarafından kullanılmıştır. Bernard stresi,

“organizmanın dengesini bozan uyarılar” olarak tanımlanmıştır (Köknel, 1988).

II. Dünya savaşı sonrasında, özellikle ordu mensuplarında görülen “savaş stresine” bağlı duygusal yıkımlar, stres ve etkilerine ilişkin ilgiyi artırmıştır (Lazarus, 1993).

Stres kavramına günümüze değin birbirinden farklı üç tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamalar, farklı kuramsal görüşlere göre özet olarak aşağıda verilmiştir.

1. Tepki yönelimli yaklaşım: Bu yaklaşıma göre stres, bireyin dışında gerçekleşen nesnel bir zorlayıcı uyarıcı durum karşısında verdiği “teпки” olarak tanımlanmaktadır (Canon, 1932; Selye, 1976; Akt: Dağ, 1990). Bu tepkiler, fizyolojik, duygusal, bilişsel ve davranışsal niteliktedir. Tepkilerin temel hedefi, varoluşu sürdürmek ve bozulan dengeyi yeniden sağlamaktır. Canon’un “savaş ya da kaç tepkisi” ile Selye’nin “genel uyum sendromu” tanımlamaları tepki yönelimli yaklaşımlar bağlamında ele alınmaktadır. (Şahin, 1994).

2. Uyarıcı yönelimli yaklaşım: Bu yaklaşıma göre stres, organizmaya zarar veren, zorlanma yaratan, dengeyi, düzeni ve uyumu bozan tüm fizyolojik, psikolojik ve toplumsal “uyarılar” ve “ileticiler (stressor agent)” (Köknel, 1988). Elliot ve Eisdorfer (1982) bu yaklaşımı savunan kişilerdir.

3. Etkileşim yönelimli yaklaşım: Bu yaklaşıma göre, stres, bireyle çevresi arasında etkileşim sürecindeki uyum eksikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre stres, ne sadece bir uyarıcı (stressor) ne de sadece bir tepkidir. Bireysel algı ve değerlendirmeler birey ve çevresi arasındaki etkileşimin stres vericiliğinde temel bir etkidir. Lazarus ve Folkman (1984) bu yaklaşımın temsilcileridir. Günümüzde daha çok etkileşim yönelimli yaklaşım kabul görmektedir.

Stresi farklı yönleriyle açıklamaya çalışan yukarıdaki kuramsal görüşler dikkate alındığında, stresin hem bir uyarıcı hem bir tepki (stres belirtileri, yaşamı sürdürmeye ve bozulan dengeyi yeniden sağlamaya yönelik tepkiler) hem de öznel değerlendirmelere bağlı bir yaşantı olarak tanımlanan çok boyutlu bir yaşantı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çok boyutluluk ve özellikle de insan stresinin öznel değerlendirmelere bağlı olması stresin tanımlanmasını güçleştirmektedir. Tanımlamada karşılaşılan güçlükler de, stres ve stresle başa çıkmayı ölçme ve değerlendirme açılarından da ciddi kavram kargaşası yaratmaktadır (Ersever, 1985; Yıldırım, 1991).

Aşağıda, insan stresini açıklamaya çalışan tüm kuramsal görüşler dikkate alınarak, stres yaşantısının nedenleri, belirtileri (psikolojik ve fizyolojik tepkiler), çeşitleri ve sonuçları açıklanmıştır.

Stres Yaşantısının Nedenleri

Stresli olaylar, kontrol edilebilirlik, tahmin edilebilirlik, benlik kavramının sınırların zorlanması, baskı ve içsel çatışma, engellenme, tehdit ve değişme gibi çeşitli özellikler içermektedir. Bu özellikler, olay ya da durumların stresli algılanmasının nedenleridir. İnsanlar arasında bu özellikler yönünden bireysel farklar bulunmaktadır.

Bir olayın ne kadar stresli olduğu her bireye göre değişmektedir. Yani, insanların aynı olayı kontrol edilebilir, yordanabilir, kapasitesi ve benlik kavramı için bir mücadele olarak değerlendirme dereceleri farklıdır. İşte, bir olayın ne kadar stresli olarak algılandığını etkileyen öznel değerlendirmelerdir (Lazarus ve Folkman, 1984).

1. Kontrol edilebilirlik: Bir olay ne kadar kontrol edilemez olarak görülürse, stresli olarak algılanması da o kadar olasıdır. Kontrol edilmesi güç büyük olaylar, sevilen birinin ölümü, işten çıkarılma ya da ciddi rahatsızlıkları kapsamaktadır. Kontrol edilemez olayların stres verici olmasının açık bir nedeni, ortaya çıkışlarının engellenememesidir (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Olayların, kontrol edilebilir yönündeki bireysel algılanmaları da bu olayların gerçek kontrol edilebilirliği kadar önemlidir. Örneğin, bir deneysel araştırmada, deneklere kaza sonucu ölen kurbanların renkli fotoğrafları gösterilir. Deney grubu bir düğmeye basarak fotoğrafları izlemeyi sonlandırabilme olanağına sahiptir. Kontrol grubu denekleri, aynı fotoğrafları uzunluğu deney grubu tarafından belirlenen bir süre boyunca izlerler; fakat fotoğraflara maruz kalmayı sonlandıramazlar. Deney sonucunda, her iki gruptaki deneklerin kaygı düzeyleri ve galvonik cilt tepkileri (GSR) ölçülmüştür. Her iki grup da, fotoğraflara eşit süre maruz kalmalarına rağmen, deney grubu denekleri, fotoğraflara tepki olarak kontrol grubu deneklerinden daha az kaygı göstermiştir (Geer ve Marsel, 1972; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Bireyin, olayları kontrol edebileceğine ilişkin inancı, bu kontrolü asla gerçekleştiremese bile, olayların stres yükünü azaltmaktadır. Bu konuda bir başka deneysel araştırma şöyledir: İki deney grubu hoşaga gitmeyen, yüksek bir gürültüye maruz bırakılmıştır. Bir gruptaki deneklere bir düğmeye basarak gürültüyü sonlandırma olanağı verilmiştir; ancak, kesin olarak gerekli olmadıkça bunu yapmamaya zorlanmışlardır. Diğer gruptaki deneklere ise, gürültüyü kontrol etme olanağı verilmemiştir. Kontrol düğmesi olan deneklerin hiçbirisi gerçekte bu düğmeye basmamışlardır. Bu nedenle gürültüye maruz kalma her iki grup için de aynıdır. Sonuçta, gürültüyü kontrol olanağı olmayan grubun, bu olanağına sahip olan gruptan daha çok rahatsız olduğu bulunmuştur (Glass ve Singer, 1972; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

2. Yordanabilirlik (predictability): Stresli bir olayın ortaya çıkmasını tahmin edebilmek, olayı kontrol edebilme olanağı olmasa bile stresin şiddetini azaltmaktadır. Laboratuvar deneyleri hem insanların hem de hayvanların tahmin edilebilir kötü olayları, tahmin edilemeyenlere tercih ettiklerini göstermektedir. Araştırmalardan birinde, farelere işaretle bildirilen ve işaretle bildirilmeyen şok arasında seçme hakkı verilmiştir. Sonuçta, tüm farelerin, tahmin edilebilir şok yönünde belirgin bir tercih yaptıkları gözlenmiştir. (Abbott, Schoen ve Badia, 1984; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996). İnsanlar da genellikle tahmin edilebilir şokları, tahmin edilemeyenlere tercih

etmektedirler. İnsanlar, aynı zamanda, tahmin edilebilir şokların olmasını beklerken daha az duygusal irkilme (arousal) göstermekte, daha az stres bildirmekte ve tahmin edilebilir şokları, aynı yoğunluktaki tahmin edilemeyen şoklara göre daha az kötü olarak algılamaktadırlar (Katz ve Wykes, 1985; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Yordanabilirliğin stres yaşantıları üzerindeki etkisi şöyle açıklanabilir. Kötü bir olaydan önceki uyarıcı sinyaller, insan ya da hayvanın zararlı bir uyarıcının etkilerini azaltacak biçimde çeşit hazırlayıcı süreçleri başlatmasına olanak sağlamaktadır. Bir şokun ortaya çıkacağına ilişkin işaret alan bir hayvan ayaklarını şok deneyiminin etkisini azaltacak biçimde değiştirebilir. Bir doktorun muayenehanesinde iğne olmak üzere olduğunu bilen bir insan, acıyı azaltmak için kendisini çekmeye çalışır. Yaklaşan bir kasırganın uyarısını alan bir kadın, evine zarar gelmesini engellemek için pencerelerini tahta ile kaplayabilir. Yordanamayan şokta güvenli bir süre yoktur; tahmin edilebilir şokta ise, denek (insan ya da hayvan) sinyal, şokun meydana gelmek üzere olduğu konusunda uyarıda bulununcaya kadar bir dereceye kadar rahatlayabilmektedir. Bu uyarıcı sinyallere “güvenlik sinyali” de denebilir. Güvenlik sinyalinin varlığına bir gerçek yaşam örneği şöyledir: İşçiyi arkadaşlarının yanında devamlı olarak eleştiren bir patronun bir iş seyahati için şehir dışında olmasıdır. Patronun yokluğu, işçinin rahatlayacak kadar güvende olduğunun işaretidir. Ancak asla şehir dışına çıkmayan ve tahmin edilemeyecek anlarda gün boyunca işçisini eleştiren bir patrona sahip işçinin, güvenlik sinyalleri yoktur ve kronik olarak kendini stresli hissedebilir. İnsanlar hazırlıksız yakalandıkları için, deprem de güvenlik sinyali olmayan bir tür doğa olayıdır (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Kronik yordanamazlığa bir başka örnek, eşlerinin Vietnam Savaşı'nda kayıp olduklarını bilmeyen kadınların durumudur. Eşlerinin yaşıyor mu yoksa ölü mü olduklarını bilmemeleri ıstıraplarını dindirmelerini ve yaşamlarını sürdürmelerini zorlaştırmıştır. Savaşta öldürülen erkeklerin eşleri esir olan erkeklerin eşleriyle karşılaştırıldıklarında, eşleri kayıp olanların fiziksel ve duygusal sağlıklarının en kötü olduğu gözlenmiştir (Atkinson ve diğerleri, 1996).

3. Sınırların zorlanması, baskı: Bazı durumlar, büyük oranda kontrol edilebilir ve tahmin edilebilir olmalarına rağmen, yine de stresli geçirilmektedir. Çünkü bu olaylar ya da durumlar, kişinin yeteneklerinin sınırlarına dayanır ve benlik kavramını zorlar. Final sınavlarının olduğu hafta iyi bir örnektir. Çoğu öğrenci final haftasında yılın kalan kısmında çalıştıklarından daha fazla çalışır. Bu fiziksel ve zihinsel zorluk bazıları için stresli geçer. Aynı zamanda bazı öğrenciler, sınavlarla test edilen bilgilerinin ve zihinsel kapasitelerinin sınırlarını bulurlar. Sınavlarda başarılı olabilen öğrenciler arasında bile, önemli sınavlarda başarısız olabilmeye olasılığı kendilerinin yeterli olduğu konusundaki fikirlerini ve belirli bir meslek edinme kararlarını zora sokabilir. Amerikan Askeri Akademisi harp okullarının bir araştırması, askeri bir kariyer elde etmek için yüksek düzeyde güdülenen fakat, sınavlarda düşük performans gösterenlerin mononukleosis (mononucleosis) hastalığını geliştirme riskinde olduklarını ortaya çıkarmıştır (Kasl, Evans ve Niederman, 1979; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996) Bazı olumlu olarak değerlendirilen yaşantılar da baskı yaratabilir. Örneğin, evlilik yaşamını birçok biçimde yeni uyumları gerektirebilir. Bireylerin, eşlerinin huyları ve alışkanlıkları (Örneğin, kıyafetlerini ortalığa atma alışkanlığı, vb.) karşısında sabır ve hoşgörü sınırları zorlanabilir. Önemli konularla ilgili, (örneğin, ekonomik kararlar) küçük sinirlendirmeler (irritations) ya da büyük anlaşmazlıklar yeni evliler arasında kavgalara neden olduğunda, doğru insanla evlendikleri konusunda inançları zayıflayabilir. Araştırmacılar (Holmes ve Rahe, 1967), yeni uyum sağlamayı gerektiren, yaşamdaki herhangi bir değişikliğin stresli olarak algılanabileceğini ispat etmişlerdir. Yaşam değişikliklerinin etkisini ölçmek için, Sosyal Yeniden Uyum Derecelendirme Ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçekte yer alan yaşam olaylarının stres derecelendirmeleri, olayların istendik ya da istenmedik oluşu ile pek ilgili değildir. Bu ölçekte, evlilik, eşin ölümü, işten çıkarılma gibi yaşam olayları yer almaktadır. Bu ölçekte yer alan yaşam olaylarının gerektirdiği değişimin miktarı stresin miktarını belirlemektedir. Bu ölçekte, evlilik çoğu insan için kritik bir olay olduğu için ölçeğin ortasına yerleştirilmiş ve 50 düzeyinde değişim ve stres yaratıcı etken olarak ele alınmıştır (Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Olumlu olaylar, sıklıkla yeniden uyum sağlamayı gerektirmesine ve bu yüzden de bazen stresli olmasına rağmen, çoğu araştırma olumsuz olayların fiziksel ve psikolojik sağlık üzerinde olumlu olaylardan daha çok etkisinin olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak insanların olaylardan etkilenme biçimlerinde de büyük farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklardan bazıları yaş ve kültürel geçmişle bağlantılıdır (Masula & Holmes, 1978; Reuch & Holmes, 1971; Akt: Atkinson ve diğ. 1996). Ayrıca bazı insanlar sınav haftası gibi büyük değişiklikleri ya da baskı durumlarını stresli bulmazlar. Bu durumları mücadele gerektiren olaylar olarak yaşar ve bu olaylarla güçlenirler (Atkinson ve diğerleri, 1996).

4. İçsel çatışma. Bilinçli ya da bilinçsiz olarak çözülmemiş çatışmalar strese yol açabilmektedir (Atkinson ve diğerleri, 1996). Çatışma, birlikte yerine getirilemeyecek iki ayrı eğilim ya da amacın varlığı söz konusu olduğu zaman oluşmaktadır. Çatışma, İki ayrı içsel gereksinim, dürtü ya da güdünün birbirinin karşıtı olması; iki dışsal istemin birbirine uymaması ya da dışsal isteme karşıt olan güdünün varlığında sözkonusu olmaktadır.

Çatışma, stres olgusu içinde tehdit ya da engellenmeyi kaçınılmaz kılan bir kavramdır. Çatışmayı gideren kesin bir çözümün olmaması, bireyin her iki amaca yönelik olmasından kaynaklanmaktadır. Lazarus (1976)'a göre, birey yaşamında sürekli olarak çatışmadan doğan tehditler ve engellenmelerle başa çıkmaktadır. Bireyler, iç ve dış taleplerin doyumunu sağlamak için uygun ve toplumda kabul edilebilir stratejileri kullanmalarına ilişkin becerilerinde büyük ölçüde farklılık gösterirler. Çatışma, her zaman için psikolojik stres için, nedensel bir durumdur. Ulaşılması zor iki ayrı eğilimin varlığı bireyi tehdit eder ya da engeller. Tehdit, engellenme ve çatışma psikopatoloji için nedensel durumlardır.

5. Engellenme. Engellenme stres olgusu içinde ele alınan önemli bir kavramdır. Engellenme, bireyin çok istediği bir amacına ulaşamadığı ya da bu amacına ulaşmanın ertelendiği durumlarda söz konusu olmaktadır. Engellenme nedenleri değişiktir. Bireyin amacına ulaşması için sahip olduğu

içsel kaynaklar yetersiz olabileceği gibi , dıştan gelen bir engel de amacına ulaşmayı engelleyebilir (Lazarus, 1976).

6. Tehdit: Tehdit bireyin karşılaşabileceği herhangi bir hasarın beklenmesidir. Hasar, tanımdaki anlamıyla bireyin arzu etmediği bir sonuçtur. Potansiyel hasarın fazla olması durumunda, tehdidin de fazla olacağı, bu durumun da, uyum ve başa çıkma çabalarının yoğun olmasına neden olacağı belirtilmektedir. Tehdide uyum sağlamak, tehlikeyi yok etmek ya da beklenen zararı azaltmayı içermektedir. Tehdit, geleceğe yönelik hasarın beklentisi olarak ele alındığında, bireyin mevcut duruma ilişkin değerlendirmesi doğrultusunda oluşmaktadır. Tehdit değerlendirmesinde, bireyin güdüsel örüntüsü, çevreyle ilgili inançları ve tehdidi kontrol edebilme yeteneği önem kazanmaktadır. Değerlendirme, daha çok geçmiş yaşantılara bağlı bir öğrenme ürünüdür. Bireyin tehdidi algılaması için durumla ilgili ip uçlarının önemini öğrenmiş olması gerekmektedir. Bu noktada, tehdidin değerlendirilmesi, genellikle gerçekçi ve nesnel tehlikelerle ilgilidir (Lazarus, 1976).

Tehdit ve engellenme arasındaki en belirgin fark, tehdidin hasara ilişkin bir beklenti olması, engellenmenin ise, hasar oluşuktan sonra yaşanması ile ilgilidir. Bu açıdan ele alındığında tehdit, geleceğe yönelik; engellenme ise, mevcut ve geçmiş yaşantılarla ilgili psikolojik bir durumdur. Engellenen birey, genellikle düzeltici eyleme giderken, tehdit edilen birey ise önlem almaya yönelir (Lazarus, 1976).

7. Değişme. Yaşamda değişikliğe yol açabilecek iyi ya da kötü bir olay ya da durum strese yol açabilir. Yaşanabilecek stres oranı olayın kişinin yaşamında yol açabileceği değişimin miktarı ile belirlenmektedir. Bu nedenle bazı anketler aracılığıyla belirli bir zaman diliminde ortaya çıkan “yaşam değişiklikleri” hesaplanarak stres miktarı belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin, Holmes ve Rahe (1967)’nin geliştirdikleri Sosyal Yeniden Uyumu Değerlendirme Ölçeği ile değişimin miktarına bağlı olarak stres düzeyi ölçülmektedir (Akt: Morris, 1996; Atkinson ve diğerleri, 1996).

Stres Yaşantısına Verilen Tepkiler

Stres yaşantısına verilen tepkiler psikolojik ve fizyolojik olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Bu tepkiler aşağıda açıklanmıştır.

1. Psikolojik Tepkiler

Stresli durumlar neşe (olay zorlayıcı ancak, yönetilebilir olduğunda) ile yaygın kaygı, kızgınlık, hayal kırıklığı ve depressif duygular arasında değişen duygusal tepkiler doğurmaktadır. Stresli durum devam ederse, duygular, başa çıkma çabalarının başarısına bağlı olarak bu duygular arasında ileri geri değişebilir. Bu duygular aşağıda açıklanmıştır (Atkinson ve diğerleri,1996).

Kaygı. Stres oluşturan bir etkene en yaygın tepki kaygıdır. Kaygı ile zaman zaman değişen ölçülerde yaşanan üzüntü, vesvese, gerginlik, korku gibi duygular kastedilmektedir (Atkinson ve diğerleri,1996). Kaygı durumluk ve sürekli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçinde bulunulan geçici bir duruma bağlı olarak yaşanan kaygı “durumluk” kaygıdır. Kişilik özelliklerine bağlı olarak ve çoğunlukla içinde bulunulan durumdan bağımsız olarak yaşanan kaygı ise “sürekli” kaygıdır. Kaygının sürekli olması halinde, bu durum bir semptom olarak değerlendirilmekte ve bireyin sürekli olarak belirgin bir uyum gücüne ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilmektedir. Durumluk kaygıda, toplumsal düzeyde reddedilme, eleştiri, başarısızlık ve acıya ilişkin tehdit gibi belli uyarıcı durumlar önem kazanmaktadır. Sürekli kaygıda ise, bireyin tehdit verici durumlara daha çok maruz kalması ya da bazı kişilik özelliklerine bağlı olarak çok çeşitli durumları tehdit edici olarak algılaması söz konusudur (Öner ve Ayhan, 1983).

İnsanlar, doğal afetlere, savaşa, tecavüze, vb. travmatik yaşantılara maruz kalmaları sonucunda, travma sonrası stres bozukluğu (Post-Travmatik Stress Disorder) geliştirebilirler. Bu rahatsızlıkta kaygıyla ilişkili temel belirtiler şunlardır: (1) daha önce hevesle yaptığı etkinliklere karşı isteksizlik, insanlara yabancılaşma ve genel anlamda dünyaya karşı hissizlik (apathi), (2) travmatik yaşantıyı tekrar tekrar hatırlama ve rüyalarda görme,

(3) uyku rahatsızlıkları, dikkat toplamada güçlük, aşırı tetikte olma ve suçluluk duyguları (Atkinson ve diğerleri,1996).

Öfke ve saldırganlık. Stresli bir duruma verilen bir başka tepki, saldırganlığa neden olabilecek öfkedir. Öfke ve saldırganlık, bir insanın bir hedefe ulaşma çabası engellendiğinde, saldırgan dürtünün, öfkeye neden olan davranışı, nesneyi ya da insanı incitmeye güdülenmesidir. Laboratuvar araştırmaları, bazı hayvanların, aşırı kalabalık, elektirik şoku ve ödül olarak verilmesi beklenen bir yiyeceği alamama gibi çeşitli stres vericilerle karşılaştıklarında saldırgan davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuştur. Öfke kaynağına doğrudan saldırı her zaman olanaklı ya da akıllıca olmayabilir. Bazen de kaynak belirsizdir, kişi neye saldıracağını bilemez, ancak sinirlidir ve bu duyguyu göstermek için bir nesne arar. Bu gibi durumlarda öfke ve saldırganlık başka bir kaynağa yöneltilir (Atkinson ve diğerleri,1996).

Bilişsel çöküntü. İnsanlar, stresli yaşantılara duygusal tepkilerin yanı sıra, önemli bilişsel sarsıntılarla da tepki verirler. Stresli bir durumda, bilişsel olarak dikkat toplamak, mantıklı bir biçimde düşünceleri sıraya koymak oldukça zorlaşır. Strese bağlı bilişsel çöküntü, karmaşık görevlerle ilgili performansı da olumsuz etkilemektedir (Atkinson ve diğerleri,1996).

Stresli bir durumda bilişsel çöküntü iki nedene bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, yüksek düzeyde duygusal uyarılma zihnini bilgi işleyişine müdahale etmektedir. Bu nedenle, stresli bir yaşantıda ne kadar çok kaygı, üzüntü ya da sıkıntı yaşanırsa bilişsel çöküntü yaşama olasılığı da o kadar yüksektir. İkincisi, stresli bir yaşantı sürecinde bilinçte ya da zihinde dikkat dağıtıcı düşüncelerin yer etmesidir. Örneğin kişi, olası davranışları planlar, davranışlarının sonuçları ile ilgili kaygılanır ve durumu daha iyi idare edemediği ya da edemeyeceğini düşündüğü için kendisine kızabilir. Örneğin, sınav kaygısı olan bir öğrenci, testi yapmaya çalışırken olası başarısızlıklar ve yetersizlikleri konusunda kaygılanır. Zihni, olumsuz düşüncelerle o kadar meşguldür ki yönergeleri takip edemez, sorularla sağlanan açık bilgiyi gözden geçirir ya da yanlış yorumlar. Kaygı tırmadıkça, iyi öğrendiklerini bile hatırlamakta güçlük çeker. Stresli bir süreç boyunca

ortaya çıkan bilişsel çöküntü, insanların alternatifli düşüncelerini çok güçleştirmektedir (Atkinson ve diğ.,1996).

Öznel yaşantıda kendine güven duygusu hissedildiğinde, beyinde algı alanı açılmakta, buna karşın çaresizlik duygusunu körükleyen bir tehdit algılandığında ise beyinde algı alanı daralmaktadır. Hart (1983), bu algısal daralmayı “çöküş (downhifting)” olarak ifade etmektedir. Çöküş yaşantısı, algılanan tehdide karşı “çaresizlik” hissedildiğinde verilen psikofizyolojik bir tepkidir. Çöküş, durumunda birey, denenmiş olana yönelir, tepkileri daha otomatik ve sınırlıdır, çevresel ve içsel işaretlerin inceliklerini düşünme yeteneği azalır, yaratıcılık ve açık uçlu düşünme ve sorgulama yeteneği gerektiren karmaşık zihinsel görevlerde daha az yeterli olur. Çöküş yaşantısı, beynin üst düzey zihinsel işlevlerini olumsuz etkilediği için yeni şeyler öğrenme ve çözüm üretme, konular arasındaki karşılıklı bağlantıları ve ilişkileri görebilme yeteneğini zayıflatır (Akt: Caine ve Caine, 1994). Çöküş yaşantısı, Bloom Taksonomisi’ndeki (Bloom, Englehart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956; Akt: Caine ve Caine, 1994) üst düzey zihinsel işlevleri olumsuz etkilediği için, öğrencilerin öğrenme yaşantılarındaki başarısızlığın önemli bir nedenidir. Oysaki, beyinde çok yönlü ilişkiler kurabilmek için, “rahatça almaya hazır olma durumuna” gerek vardır. Tehdit algısı, rahatça alma durumunu olumsuz etkilemektedir (Caine ve Caine, 1994).

Duygu küntlüğü (apathy) ve depresyon. Engellenme duygusuna verilen yaygın bir tepki saldırganlık olmasına rağmen, geri çekilme ve duygu küntlüğü de yaygın bir tepkidir. Stresli koşullar devam eder ve birey onlarla başa çıkmada başarısız olursa duygu küntlüğü depresyonun gelişimini kolaylaştırır. Bazı insanlar, kontrol edilemeyen stresli olaylara karşı duyarsızlık, geri çekilme ve eylemsizlik gibi özellikler taşıyan öğrenilmiş çaresizlik tepkileriyle karşılık verirler (Seligman, 1975; Akt: Atkinson ve diğerleri,1996). Öğrenilmiş çaresizlik kuramı, Nazi Toplama Kampları’ndaki esirlerin kendilerini esir alanlara karşı niçin daha sık ayaklanmadıklarını açıklamak için kullanılmıştır. Esirler, esaretleri konusunda hiçbir şey yapamayacak kadar çaresiz olduklarına inandıkları için kaçmaya çalışmamışlardır. Benzer durum, bazı evlilik ilişkilerinde de gözlenmektedir.

Kendilerini ve çocuklarını geçindirecek ekonomik özgürlüğe sahip olamayan ve çeşitli zorluklar karşısında çaresizlik hisseden kadınlar, kendilerine sürekli şiddet uygulayan eşlerine karşı bağımlılıklarını devam ettirmektedirler (Atkinson ve diğerleri,1996). Ancak, bazı insanların da benzer koşullar altında kişisel olarak daha da güçlendikleri de görülmektedir (Wortman ve Brehm, 1975; Akt: Atkinson ve diğerleri,1996).

2. Fizyolojik Tepkiler

Vücut, algılanan bir tehdide karşı karmaşık bir doğuştan tepkiler dizisi başlatarak yanıt vermektedir. Bu süreçte istem dışı çalışan ve tüm organları yöneten otonom sinir sisteminin işleyişi de değişmektedir. Otonom sinir sistemi, “sempatik” ve “parasempatik” olmak üzere iki ana sistemden oluşmaktadır. Tehdit algılandığı anda, “savaş ya da kaç” tepkiler zincirinin temelini oluşturan sempatik sinir sistemi uyarılmaktadır. Sempatik sistemin uyarılması ile birlikte bedensel düzeyde aşağıdaki tepkiler ortaya çıkmaktadır (Roskies, 1994; Baltaş ve Baltaş, 1998; Tarhan, 2002):

- Depolanmış yağ ve şeker kana karışır (mücadeleye gerekli enerji için hammadde sağlanır),
- Solunum sayısı artar (bedene daha fazla oksijen sağlanır),
- Kanda alyuvarlar artar (beyne ve kaslara daha fazla oksijen taşınır),
- Kalp atışı hızlanır, kan basıncı yükselir (bedenin gereken bölgelerine gerekli kan takviyesi yapılır),
- Kas gerimi artar (kuvvet gerektiren işlere hazırlık yapılır),
- Sindirim yavaşlar ya da durur (iç organlardaki kan, kas ve beyne geçer, bağırsak ve mesane adaleleri gevşer),
- Göz bebekleri büyür (daha fazla ışık alınarak algıyı güçlendirmeye yardımcı olur),
- Bütün duyumlar artar (dış ortamdan daha çok haberdar olunması sağlanır).

- Rahatlama ve gevşeme durumlarından sorumlu olan para sempatik sistemi yavaşlar,
- Bedene daha fazla enerji sağlamak için hormon üretimi artar.

Bireyin fark ettiği bedensel belirtiler ise şunlardır: Nabızda artış, terlemede artış, midede kasılma, kalbin hızlı hızlı çarpması, nefeste daralma, dişlerin gıcırdatılması, konsantrasyon güçlüğü, aşırı tedirginlik ve duyguların yoğunlaşması.

Buzlu bir nehre düşülse de, bıçaklı bir saldırganla karşılaşılsa da ya da ilk paraşüt atlayışında dehşete düşülse de vücut benzer biçimlerde tepkiler vermektedir. Bir stres durumunda, organizmada psikolojik düzeyde gerçekleşen tepkiler kişilik ve çevre gibi bireysel koşullara bağlı olarak değişmesine rağmen, bedensel düzeydeki tepkiler, bütün insanlarda aynı basamaklardan geçmektedir. Bu tepkiler, her iki düzeyde tek tek verilebileceği gibi, bedensel ve psikolojik yapıların ikisinde birden de ortaya çıkabilmektedir (Atkinson ve diğerleri, 1996; Baltaş ve Baltaş, 1998).

Savaş ya da kaç tepkileri uzun süre devam ederse, damarlar büzülür, tansiyon yüksekliği devam eder, karaciğer kana glikoz, kollesterol, yağ asitleri gibi enerji pompalamaya devam eder. Parasempatik sinir sistemi devreye sokulmadığında, fazla yağlar ve şeker yakılamaz, enerji depoları boşalır, organ etkinlikleri aksar ve sonuçta psikosomatik hastalıklar ortaya çıkar. Uzun süreli ve yoğun olarak yaşanan stres, vücudun hastalıklara karşı savunma sistemi olan bağışıklık sistemini (immun sistem) zayıflatarak çeşitli hastalıkların ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Tarhan, 2002).

Stresin Çeşitleri

İnsana stres tepkisini yaşatan durumları esas olarak beş grupta toplamak mümkündür (Baltaş ve Baltaş, 1998):

1. Fizik çevreden kaynaklananlar: Hava kirliliği, gürültü, kalabalık, radyasyon, sıcaklık, soğukluk, toz, vb.

2. İş ya da meşguliyet konusundan kaynaklananlar: Ağır iş, aşırı yüklenme, çok hafif iş, gece işi, parça başına dayanan üretim, zaman baskısı altında çalışma, karar verme güçlükleriyle dolu büyük sorumluluk gerektiren işler, hiçbir biçimde katkı yapmaya olanak bırakmayan işler vb.

3. Günlük stresler: Bunlar günlük yaşamın basit gerilimleridir. Çeşitli durumlar ve olaylar karşısında ya da kişilerin birbirleriyle çelişen amaçları, gereksinimleri nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Stres, gereksinimler karşılanmadığında ve girişimler engellendiğinde artmaktadır. Trafikte sıkışmak ya da karşılaşılan bir terslik, bürokratik bir zorlanma, evde işlerin aksaması, ağlayan çocuk, yanan yemek, işini gereken ilgi ve beceri ile yürütemeyen bir memur karşısında beklemek gibi. Bunlar oldukça sık yaşanan streslerdendir. Olayın kendi ile sınırlı olan bu streslerden, mutlaka korunmak gerekmektedir. Ancak başı ve sonu belli kısa bir zaman ile sınırlı olan bu olaylar yaşamın bütününe etkilememektedir.

4. Gelişimsel stresler: Bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi gelişimsel dönemlere özgü streslerdir. Bu gelişim basamaklarının sağlıklı ve başarılı bir biçimde yaşanmaması, stres verici etkiler doğurur. Çocukların gelişim dönemlerinde bazı takılmaların olması, sonraki yaşlarında streslerden zedelenmeye, yani olumsuz etkilenmeye daha açık olmalarına yol açmaktadır. Bu gelişim basamaklarının başarılı bir biçimde aşılması ise, kendine güven ve çeşitli stres verici durumlarla başa çıkma becerilerinin kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Gelişim krizleri, fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimleri kapsar ve çok çeşitlidir. Örneğin, fizyolojik olarak 1. yılın sonundaki hareketliliğin kazanılması, 11-13 yaşlarında buluş, orta yaşın sonlarında menopoz ve andropoz, vb. Psikolojik alanda, 3 yaşın sonunda bilincin oluşmaya başlaması; 0-3 yaşlarında kendi kendinin farkında olma (self-awareness); 11-12 yaşlarında sembollerle akıl yürütme; sosyal alanda, çocuğun okula başlaması; yetişkinlikte ise iş hayatına geçiş vb.

5. Travmatik stresler: Yaşam krizi niteliğindeki stresler, yaşama başlı başına biçim verecek travmatik olayların yarattıkları streslerdir. Travmatik yaşantılar, normal insan yaşantılarının dışındaki aşırı korku durumlarını içermektedir. Örneğin, depremler ve seller gibi doğal afetler; savaşlar ve nükleer kazalar gibi insan kaynaklı afetler; araba ve uçak kazaları gibi yıkıcı kazalar ve tecavüz ya da cinayet gibi saldırılar, travmatik olaylar içinde ele alınmaktadır (Atkinson ve diğerleri, 1996). Travmatik bir yaşantıdan sonra, bir dizi psikolojik tepki ortaya çıkmaktadır İnsan, ilk başta sersemlemeler, şaşırır ve yaralarının ya da tehlikenin farkında değilmiş gibi görünür; yolunu şaşırılmış bir biçimde, belki de daha büyük sıkıntı için risk yaratarak dolaşır. Örneğin, depremden kurtulan bir kişi açık tehlikeden habersiz yıkılmakta olan binaların arasında dolaşabilir. Bir sonraki aşamada, hala pasiftir ve en basit görevleri bile yerine getiremez, ancak emirleri seve seve yerine getirir. Örneğin, tecavüze uğrayan bir kişi, saldırıdan günler sonra kendisine yiyecek bir şey hazırlamayı bile düşünemez. Fakat yakın bir arkadaşı çağırıp, yemek için dışarı çıkmaları konusunda ısrar ederse ona uyar. Üçüncü aşamada, endişeli ve vesveseli hale gelir; dikkatini toplamakta güçlük çeker ve felakete ilgili öyküyü tekrar tekrar anlatır. Bir araba kazasından kurtulan kişi, başka bir arabanın yanında aşırı sinirli olabilir, dikkatini toplayamadığı için işine dönebilebilir; arkadaşlarına kazanın ayrıntılarını tekrar tekrar anlatabilir (Horowitz, 1986; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Stresin Sonuçları

Uzun süreli ve yoğun olarak yaşanan stres psikolojik ve beden sağlığını olumsuz etkilemektedir. Bu süreç, Selye (1907-1982)'nin genel uyum bozukluğu kuramında şöyle açıklanmaktadır: Birey, stres sürecinde "alarm", "direnc" ve "tükenme" olmak üzere üç evreden geçerek tepkiler vermektedir (Akt: Morris, 1996).

Birinci evre olan "alarm" tepkisi strese gösterilen ilk tepkidir. Bu tepki, beden, fiziksel ya da psikolojik tehlikeyi uzaklaştırması gerektiğini fark ettiğinde başlamaktadır. Bu süreçte duygular da şiddetlenmektedir.

Organizma daha duyarlı ve atik hale gelmekte, solunum sıklığı ve kalp atışları hızlanmakta, kaslar gerilmekte ve aynı anda diğer fizyolojik değişimler de yaşanmaktadır. Tüm bu değişimler, özdenetimin tekrar kazanılması için başa çıkma kaynaklarını harekete geçirmeye yaramaktadır. Alarm evresinde ya doğrudan ya da savunucu başa çıkma stratejileri kullanılabilir. Eğer bu yaklaşımlardan hiçbiri stresi azaltmaz ise, uyumun direnç evresine geçilir (Akt: Morris, 1996).

“Direnç” evresinde ise, psikolojik örgütlenmede giderek artan bozulma ile savaşırken fiziksel belirtiler ve diğer zorlanma işaretleri belirmektedir. Hem doğrudan hem de savunucu başa çıkma teknikleri daha yoğun bir biçimde kullanılır. Tüm çabalar stresi azaltmada başarılı olursa, organizma daha normal bir duruma döner. Eğer stres aşırı ya da uzun sürerse, işe yaramadığı bilirse bile umutsuzca uygun olmayan başa çıkma tekniklerine başvurulur. Bu durum gerçekleştiğinde ise, fizyolojik ve duygusal kaynaklar giderek tükenir ve psikolojik ve fiziksel yıpranma daha da belirgin hale gelir (Akt: Morris, 1996).

“Tükenme” evresinde ise, umutsuz bir çaba içinde stresi kontrol altına almak için giderek daha etkisizleşen savunma mekanizmalarına başvurulur. Bazı insanlar, bu evrede gerçekte bağlarını koparırlar ve duygusal ya da davranış bozukluğu belirtileri gösterirler. Bazı insanlar ise, dikkat toplama güçlüğü, sinirlilik, erteleme ve hiçbir şeyin anlamı olmadığı, hiçbir şeyin değmediği inancını da içeren “tükenmişlik” işaretleri gösterirler (Freudenberger, 1983; Freudenberger ve Richelson, 1980; Maslach, 1982; Akt: Morris, 1996). Ayrıca, deri ya da mide sorunları gibi fiziksel belirtiler ortaya çıkabilir ve tükenmişlik yaşayan bazı insanlar, stresin yarattığı tükenme hissi ile başa çıkmak için alkol ya da uyuşturuculardan medet umabilirler. Eğer stres, devam ederse, kişi onarılamayacak düzeyde fiziksel ve psikolojik hasar görebilir ya da yaşamını kaybedebilir (Akt: Morris, 1996).

Selye'nin kuramının en önemli doğurgularından biri, uzun süre devam eden psikolojik stresin hastalığa yol açabileceği ya da en azından belirli hastalıkları daha kötü hale getirebileceğidir. Bu görüş, tartışmalı olmakla

birlikte, son çalışmalar, kalp, kanser gibi bağışıklık sistemiyle ilgili hastalıkları da içeren en kötü rahatsızlıkların temelinde psikolojik etkenlerin yattığı inancını desteklemektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998; Tarhan, 2002; Morris, 1996).

Psikolojik stresin fiziksel hastalığa yol açmasının iki yolu bulunmaktadır. Bunlardan ilki, insanlar stres yaşadıklarında kalpleri, ciğerleri, sinir sistemleri ve diğer fizyolojik sistemleri daha çok çalışmaya zorlanır. Böylece, stres uzun süre devam ettiğinde insanların bazı türden fiziksel hastalıklara yakalanması pek de şaşırtıcı gelmemelidir. İnsan bedeni, alarm ve harekete geçme durumuna eşlik eden biyolojik değişmelere uzun süre maruz kalacak biçimde düzenlenmemiştir. İkinci açıklamaya göre, stresin bedenin bağışıklık sistemi üzerinde güçlü bir olumsuz etkisi vardır ve uzun süre devam eden stres bedenin kendini hastalıklara karşı koruma yeteneğini yok etmektedir (Morris, 1996).

Stres yaşantısının bedensel ve psikolojik sonuçları şöyle sıralanabilir: Baş ağrıları, hazımsızlık, yorgunluk, cilt bozuklukları, daha ileri düzeylerde ise yüksek tansiyon, astım, ülser, kanser, kalp krizi, felç, depresyon, diğer akıl hastalıkları ve ölüm (şahin, 1994). Bunlara ek olarak, uzun süreli ve yoğun olarak yaşanan stres, bireyin verimliliğini düşürmekte, yaşamdan aldığı zevki azaltmakta ve yakın evre ile olan duygusal ve sosyal ilişkilerini de zedelemektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998).

Stres, bir dengenin bozulması, bir olumsuzluk olmasına karşın uyum sağlama sürecinde olumlu ve güdüleyici bir etkiyi de içermektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu nedenle stres, yapıcı (eustress) stres ve yıkıcı (distress) stres olarak ayrı ayrı tanımlanmaktadır.

Yapıcı ve yıkıcı stres. Selye, 1974 yılında belirli ölçüler içinde olumlu ve yararlı olan uyumun sürdürülmesine yarayan yapıcı stres olarak adlandırdığı yeni bir kavram ortaya atmıştır. Selye (1974)'ye göre, belirli ölçüler içinde stres, organizmanın çalışması, davranışta bulunması, gelişmesi için gereklidir. Başka bir deyişle yararlı stres, engeli aşmak, sorun çözmek

için gerekli olan bedensel ve psikolojik güçlerin toplamından oluşan bir güdüdür (Köknel, 1988). Çin yazısında da “kriz” kelimesi iki sembolle ifade edilmektedir. Bunlardan biri “fırsat”, diğeri “tehlike” anlamına gelmektedir. Yani, bir krizde hem aşılması gereken zorluklar, hem de bu gerginlikler ve güçlükler aşıldığında elde edilecek yeni kazançlar bulunmaktadır. Önemli olan yaşamın özündeki bu gerilim ve rahatlamanın bilinçli ve amaçlı planlanmasıdır (Baltaş ve Baltaş 1998).

Orta düzeyde stres, bireyin yaratıcı gücünü harekete geçirerek, performansını artırarak yapıcı bir etkide bulunmaktadır. Yüksek düzeyde stres ise, bireyin dikkat ve enerjisini tüketerek performansını düşürmekte ve böylece de yıkıcı bir etkide bulunmaktadır (Steer, 1981). Belli bir düzeyde stres, akademik başarıyı da olumlu etkilemektedir (Baltaş ve Baltaş 1998).

Yıkıcı stres ise, stres tepkisinin birey için sağlıksız, olumsuz, yıkıcı sonuçları anlamına gelir ve çeşitli davranışsal, psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklarla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Örneğin, alkol ve ilaçların kötüye kullanımı, kazaya yatkınlık, saldırganlık, uyku bozuklukları, depresyon, aile problemleri, kalp hastalıkları, ülser, vb. olumsuz sonuçlar yıkıcı stresi ifade etmektedir (Dağ, 1990; Baltaş ve Baltaş 1998).

Stresle Başa Çıkmanın Tanımı

Stres sürecinde yer alan bireye ilişkin önemli kişisel özelliklerden biri de başa çıkmadır. 1970'lerde, stres yaşayan her kişinin hastalanmadığı ileri sürülerek bir ara değişken aranmış ve Freud'un “savunma mekanizmaları” yeniden gözden geçirilerek, “başa çıkma” kavramı ortaya atılmıştır. Stresli durumlarda kullanılan ya da depresyon, psikosomatik sorunlar gibi çeşitli psikolojik rahatsızlıklarla ilişkili görülen “başa çıkma” mekanizmalarının belirleyici rolü, araştırmacıların dikkatini gün geçtikçe daha fazla çekmeye başlamıştır (Billings ve Moos, 1981; Coyne, Aldwin ve Lazarus, 1981; Akt: Şahin ve Durak, 1995).

Tarihsel olarak bakıldığında, stresle başa çıkma mekanizmalarının (stratejilerinin) beş farklı açıdan ele alındığı görülmektedir (Şahin ve Durak, 1995). Bunlar:

1. Freud'un psikonaltik kuramında önerdiği bilinç dışı "savunma mekanizmaları" (Ego savunma mekanizmaları),

2. Erikson'un "yaşam dönemleri" yaklaşımında sözünü ettiği, özgüven, özyeterlik ya da içsel kontrol gibi "bireysel kaynaklar",

3. Evrim kuramı ve davranışçı yaklaşımdaki, "problem çözme çabaları",

4. Canon ve Selye (1976) gibi araştırmacıların ileri sürdüğü, hem insanların, hem de hayvanların stres karşısında gösterdiği, genetik olarak programlanmış "savaş ya da kaç" tepkisi,

5. Organizmanın, kendi fizyo-psikolojik kaynaklarının zorlanıp tükenmesi karşısında gösterdiği, "uyum sağlamaya" yönelik, sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalar olarak sıralanabilir (Compas, 1987; Folkman, 1984; Moos ve Billings, 1982, 1986; Patterson, Hamilton ve McCubbin, 1987; Akt: Şahin ve Durak, 1995).

Başta çıkma mekanizmalarının literatürde "kaynaklar", "tarzlar" ve "belirli çabalar" biçiminde sınıflandırıldığı da görülmektedir. Başta çıkma kaynakları, bireyin problem çözme becerilerini, kişiler arası ilişkilerdeki becerilerini, olumlu benlik kavramı gibi kişiliğinin bazı yönlerini ve sosyal desteklerini oluştururken; başta çıkma tarzları, belli durumlarda genellikle kullanılan ya da benzer durumlarda zaman içinde tekrarlanan başta çıkma yöntemlerini kapsamaktadır. Bunlar aynı zamanda kişinin tercihlerinin, dolaylı olarak da inançlarının ve değerlerinin yansımasıdır. Başta çıkma çabaları ise belirli bir stres oluşturucu durumda kullanılan bilişsel ya da davranışsal stratejilerdir ve stresli olay bağlamına göre değişmektedir (Compas, 1987; Akt: Şahin ve Durak, 1995).

Stresle Başa Çıkmanın Etkililiği

Stresin yaşamın kaçınılmaz bir gerçeği ve stresle başa çıkmanın da bir yandan varoluşsal, diğer yandan gelişimsel özellikler taşıması dikkate alındığında başa çıkmanın temel hedefinin stres yaşantısının olumsuz sonuçlarından korunmak (Şahin, 1994) ve var olan gerilimi de yaşantının kalitesini artırmak adına etkili bir biçimde kullanmak (Csikszentmihalyi, 1990) olduğu söylenebilir. Stres yaşantısının, olumsuz yıkıcı sonuçlarından korunmak başa çıkma davranışının etkililiğini, korunmamak da etkisizliği anlamını taşımaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984).

Csikszentmihalyi (1990), etkin başa çıkmayı dönüştürülmüş başa çıkma (transformational coping) ya da olgun savunma (mature defence), etkisiz başa çıkmayı da geriletici başa çıkma (regressive coping) olarak ifade etmektedir. Dönüştürülmüş başa çıkma, stres verici bir olay ya da yaşantıyı yaşamın kalitesini artırmak adına fırsata dönüştürmeyi ifade etmektedir. Dönüştürülmüş başa çıkma akış kuramının mantığına uygun olarak, bilinci yeniden ve etkin bir biçimde düzenleme becerilerine dayanmaktadır.

Etkin başa çıkma stratejileri çok sayıda olup, bunlar koruyucu etkenler olarak görülmektedir; bu nedenle etkin başa çıkma, işlevsel başa çıkma olarak da ifade edilmektedir. Başa çıkma stratejileri çoğunlukla “yaklaşma-uzaklaşma (approach-withdrawal)” (Hess ve Copeland, 2001) ve “problem odaklı, duygu odaklı (problem focused, emotion focused) biçiminde sınıflandırılmaktadır. Problem odaklı başa çıkma stratejileri, stresli durumu değiştirmek için bir şeyler yapmayı amaçlamaktadır. Duygu odaklı başa çıkma stratejileri ise, problemleri düzeltmeye çalışmadan, yalnızca olumsuz etkilerini ortadan kaldırmayı amaçlayan stratejileridir (Lazarus ve Folkman, 1984). Problem odaklı başa çıkma stratejileri, stres yaratan durumun doğrudan çözümüne dayandığı için, duygu odaklı başa çıkma stratejilerinden daha etkili görülmektedir.

Etkin başa çıkma, gelişmeye ve olumlu sonuçlara yol açtığı halde, etkili olmayan başa çıkma çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlara yol açtığı

için ergenlerde riski artırmaktadır (Benson ve Deeter, 1992; Rice ve diğerleri, 1993).

Başta çıkma stratejilerinin etkililiği, “kontrol edilebilirlik” gibi stresli durumun karakteristiğine göre de değişmektedir (Compas, 1987; Compas ve diğerleri, 1988; Roth ve Cohen, 1986; Stark, Spirito, Williams ve Guevremont, 1985; Akt: Lee ve Larson, 1996). Seiffge-Krenke (1993), ergenlerin başta çıkma stratejilerinin uyuma yönelik olup olmadığına karar verirken stres bağlamını göz önünde bulundurmak gerektiğini vurgulamaktadır. Seiffge-Krenke (1993)’ye göre, bir sorun ya da kişi için etkili olan bir başta çıkma stratejisi, başka bir kişi ya da durum için işe yaramayabilir. Ayrıca, bir stratejinin etkililiği zamana göre de değişebilmektedir. İlk başta faydalı olan bir başta çıkma stratejisi devamlı olarak kullanıldığında da etkili olma özelliğini kaybedebilir. Sorunun nedeni yerine belirtilerine müdahaleyi içerdiği için, inkar (denial) ve dikkati başka yöne çekme (distraction) gibi kaçınmaya ilişkin stratejiler daha az etkili başta çıkma stratejileri olarak görülmektedir. Ancak, belirli durumlarda bu başta çıkma biçimleri de duygusal dengeye katkıda bulunabilmektedir.

Stresle başta çıkma stratejilerinin etkililiği ve etkisizliğinde, yaş, cinsiyet, kültür ve diğer bireysel özellikler de belirleyici olabilir. Örneğin, ağlayarak gerilimi boşaltma ve yardım isteme davranışı bebekler ve küçük çocuklar için etkili bir yol iken, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde etkili olmayabilir. Kültürel açıdan bakıldığında ise, ağlayarak gereksinimlerini gidermeye çalışma erkeklerden daha çok kızlar için kabul gören bir davranış olduğuna sık rastlanmaktadır. İçinde yaşanan kültür ve değerler sistemi de başta çıkma stratejilerinin etkililiğinde belirleyici olabilir.

Caplan (1964), stres yaşantılarında ve kriz durumlarında kullanılan başta çıkma stratejilerini uyumlu ve uyumsuz olmak üzere iki boyutta karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Buna göre;

a) Gerçekleri araştırmak ve durumla ilgili bilgiyi sağlamak için doğrudan arayışa geçmek uyumlu, sorunların hayalci düşünceye dayalı yargılarla yadsınması ise uyumsuz bir yaklaşımdır.

b) Olumlu ve olumsuz duyguların serbestçe anlatım bulabilmesi ve içinde bulunulan durumla ilgili sıkıntı ve üzüntünün, olduğu gibi kabul edilmesi uyumlu; buna karşın olumsuz duygulardan yansıtma, yadsıma ve geri çekilme gibi savunma mekanizmaları kullanılarak kaçılması uyumsuz bir yaklaşımdır.

c) Diğerlerinden yardım istemek uyumlu, yardımı kabul etmeye ilişkin direnç göstermek uyumsuz yaklaşımdır.

d) Karşılaşılan durumdaki sorunu çözme kapasitesi ve sorunun kapsamını çeşitli parçalara ayırabilmek uyumlu, aşırı çaba ya da az çaba göstermek uyumsuz bir yaklaşımdır.

e) Stres yaşantısı boyunca başa çıkma stratejilerini değiştirmekte gösterilen istek ve esneklik ile duygu ve gereksinmelerin bilişsel değerlendirmesini eyleme dönüştürmek uyumlu, sorunları genelleştirerek tepki göstermek ve buna bağlı olarak da çabuk yıldığlık göstermek uyumsuz bir yaklaşımdır.

f) Bireyin kendine inanıp güvenmesi uyumlu, bireyin yeteneklerine inanmaması ise uyumsuz bir yaklaşımdır.

Haan (1982), stres yaşantılarında genellikle kullanılan süreçleri şöyle sıralamıştır: Kolaylaştırıcı-zorlaştırıcı tutum, çatışmayı çözücü tutum; duyarlılık; algısal bozukluk; katılık; amaçları belirlemede gösterilen çaba, kendine acıma, kendini suçlama, cezalandırma, kendini reddetme, sağlıkla ilgili olarak kaygılanma, saldırganlık, ego kontrolü, nörotik düzeyde kontrol, nörotik düzeyde kontrolsüzlük, düşmanlığı göstermek, söyleneni yapmaya gösterilen direnç, başkalarını suçlama, başkalarını eleştirme ve talepkâr davranış (Akt: Aysan, 1988).

Stresle Başa Çıkma ve Bazı Kişilik Özellikleri

Aşağıda, stresle etkili başa çıkma ile ilişkili olan bazı kişilik özelliklerine yer verilmiştir.

Öğrenilmiş güçlülük (Learned resourcefulness). Başa çıkma yollarını değişik bir kavram altında toplama çabası, son yıllarda Resonbaum (1983)'un "öğrenilmiş güçlülük" kavramında gözlenmektedir. Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülüğü temelde bilişsel bir beceri olarak tanımlamakta, bu bilişsel becerinin bireyin amaca yönelik davranışını engelleyen duyguların, acıların ve bilişlerin düzenlenmesi işlevi gördüğünü vurgulamaktadır. Rosenbaum (1983), öğrenilmiş güçlülüğü oluşturan bilişsel becerilerin kişide bir dağarcık halinde bulunduğunu ve tümüyle öğrenme yaşantıları (koşullama, model alma, talimatla öğrenme vb.) sonunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Bir davranışın bu kategoride sayılabilmesi için (1) içsel bir olay tarafından başlatılması ve (2) bu olayın söz konusu davranışı gerektiren durumdaki karıştırıcı olumsuz etkiyi azaltması gerekmektedir. Bu da içsel olayları kendi kendine izleyebilme, değerlendirebilme ve duyguları adlandırabilme gibi becerilerin kişide bulunmasını gerektirmektedir. (Rosenbaum, 1983; Akt: Dağ, 1990).

Rosenbaum'a göre "öğrenilmiş güçlülük" esas olarak şu başa çıkma davranış ve stratejilerini içermektedir (Rosenbaum, 1980; Akt: Dağ: 1990):

1. Duygusal ve fizyolojik tepkilerle başa çıkmak için öz yönergelerin (self-instructions) ve bilişlerin kullanılması,
2. Planlama, problemi tanımlama, seçenekleri değerlendirme ve sonuçları tahmin etme,
3. Doyumun ertelenebilmesi,
4. İçsel olayları kişinin kendisinin düzenleyebileceğine ilişkin genel bir inanca sahip olması,

Rosenbaum (1980), bu kavramın belli yönleriyle depresyona yol açan öğrenilmiş çaresizliğin bir antitezi olduğunu ifade etmektedir. Bireyde

öğrenilmiş güçlülüğün yüksek olması, dağarcığında her türlü başa çıkma ve öz kontrol becerilerinin yaygın biçimde bulunduğu anlamına gelmektedir. Böylece, bu özelliklere sahip bir birey, stresle başa çıkma, bu donanımı sayesinde stres vericilerden daha az etkilenmekte ve daha az psikolojik sorun yaşamaktadır (Akt: Dağ, 1990).

Psikolojik dayanıklılık (Psychological hardiness). Kobasa (1982), stres konusunda yaptığı araştırmalarda stresli işlerde çalışan ve başarılarından önemli ve olumsuz olaylar geçmiş kişilerin hasta olmadıklarını gözlemiş ve bu kişilerin bazı özelliklerini belirlemiştir. Kobasa, strese karşı dirençli kişilerin taşıdıkları özelliklerin tümünü “psikolojik dayanıklılık (psychological hardiness)” olarak tanımlamıştır. Kobasa (1982), psikolojik dayanıklılığın üç alt özellikten oluştuğunu öne sürmektedir. Bunlar:

1. Kendini adama (commitment): Bir kişinin, bir amaca ya da bir göreve kendini adayabilmesidir. Psikolojik olarak dayanıklı olan kişiler, yaptıkları her işte, kendilerinden bekleneni yüzeysel ve sıradan değil, bu işi kişisel bir amaç olarak görüp kendilerini vererek yaparlar. Gözlenen davranış boyutunda ise, sosyal ilişkilerinden, başkaları ile olan iletişimlerinden baskı ve gerilim içinde olsalar bile vazgeçmezler. Geri çekilme ve pasif olma yerine, aktif olmayı tercih etmektedirler.

2. Kontrol inancı: Yaşamda güçlüklerle karşılaşıldığında, çaresiz kalmak yerine, olayların sonuçlarını etkileyebilme inancıdır. Dıştan gelen etkilerin kişiyi yönlendiremeyeceği söz konusudur. Bu inanç, kişinin olayların sonuçlarını tümüyle etkileyebileceği beklentisi içinde olduğunu ifade etmez. Ancak, kişi bilgisi, yetenekleri, seçimleri ve hayal gücü ile olayların sonuçlarını etkileme çabasıdır. Kontrol, olayların doğal bir gelişim olarak yaşanabileceği inancının yüksekliği ile strese direnci artırmaktadır. Bu nedenle olaylar, yabancı, beklenmedik ve ezici yaşantılar olarak değerlendirilmemektedir.

3. Meydan okuma: Yaşam olaylarından korkuları olmayan kişiler, yaşamdaki değişimlere açık olup, bu değişimleri karşılamaya hazırdırlar.

Meydan okuma, durağanlıktan çok, değişime inanç olarak ifade edilebilir. Bu değişim, kişinin güvenliğini tehdit edici bir durum olarak değil de gelişimini güdüleyici bir etken olarak ele alınmaktadır.

Birçok özelliğin etkileşimsel bütünlüğünden oluşan psikolojik dayanıklılık, öğrenme yaşantılarına bağlı olarak geliştirilen dönüştürülmüş başa çıkma (transformation coping) yeteneğidir. Bu özelliğe sahip kişiler, stresle öyle başa çıkar ki, stres olumlu bir bakış açısına dönüşür ya da gerçekçi olarak dönüştürülmesi mümkün olmayan olumsuz stresler, onları ortadan kaldıracak bir planla karşılanırlar. Kişinin güçlülük düzeyi, stresi gerginliğe ya da gerginliği hastalığa çevirmekten alıkoyan bir tampon (buffer) görevi görür.

Yılmazlık (Resilience). Handerson ve Milstein (1996)'e göre, yılmazlık terimi davranış bilimciler tarafından üç tür olguyu tanımlamak için kullanılmaktadır: (1) Uzun süreli yoksulluk ya da ana-babanın uyuşturucu kullanması gibi "yüksek risk" taşıyan ortamlarda yaşayan çocuklar arasında gelişimsel açıdan gözlenen olumlu sonuçları ifade etmektedir. (2) Uzun süreli stres yaratan koşullar altında bile, bir çocuğun yeterliklerini sürdürebileceğini belirtmektedir. (3) Herhangi bir nedenle yaşanan bir travmanın olumsuz etkilerinden çabucak sıyrılma, travmayı kısa sürede atlatma; özellikle, iç savaşlarda ve toplama kamplarında yaşanan dehşetten sonra bu olayların etkilerini atlatarak kısa sürede iyileşme. Handerson ve Milstein (1996), yılmazlık özelliklerini şöyle sıralamaktadır.

1. Kendini başkalarına hizmet etmeye ya da bir amaca verme,
2. Doğru karar verme, atılganlık, içtepi kontrolü, problem çözme ve yaşam becerileri,
3. Sokulganlık, arkadaş olma , olumlu ilişkiler kurma yeteneği,
4. Mizah duygusu,
5. İçsel denetim odağı,
6. Bağımsızlık, otonomi sahibi olma (özerklik),
7. Kişisel geleceğe ilişkin olumlu görüş,
8. Esneklik,

9. Öğrenme ve öğrendiğini aktarma yeteneği,
10. Kendi kendini güdüleme yeteneği,
11. Bir şeyde iyi olma, kişisel yetkinlik,
12. Özdeğer ve özgüven duygusu.

Ototelik benlik (Autotelic self). Ototelik benlik, Csikszentmihalyi (1990)'nin akış kuramında ortaya koyduğu, ancak Türkçe ifadesi bulunmayan bir kavramdır. Kobasa (1982)'nin öne sürdüğü psikolojik dayanıklılık ve yılmazlık kişilik özellikleriyle çok benzer bir içeriğe sahiptir. Csikszentmihalyi (1990) bu üç kişilik tipini aynı grupta ele almaktadır. Çünkü, üç kişilik tipinde de yaşama karşı mücadeleci bir bakış açısı söz konusudur. Her üçünde de kendi kendini harekete geçirme, davranışlarına yön verme ve kontrol inancı vardır. Bu özellikler Rosenbaum (1983; Akt. Dağ, 1990)'un öne sürdüğü öğrenilmiş güçlülük kişiliğinde de en temel özelliklerdir.

Ototelik benlik, potansiyel tehdit içeren stresli bir yaşantıyı, mücadeleye (challenge) dönüştürebilme gücüne sahip bir benliktir. Travmatik bir yaşantıyı akış yaşantısına dönüştürebilme, bilinci yeniden düzenleyebilme, yaşamı odaklanma sağlayabilecek biçimde yeniden anlamlandırabilme, dikkati travmatik yaşantıların bilinçte dağınıklık yaratan olumsuz etkilerinden (stres belirtileri) benliğin gelişimine ve mutluluğa olanak sağlayan yeni amaçlara yönlendirebilme bilinç ve becerilerini içermektedir Csikszentmihalyi (1990).

Csikszentmihalyi (1990), akış kuramında, dışsal kaynakların (parasal olarak zengin olmak, sosyal ve duygusal olarak destekleyici insanların varlığı, vb.) mutluluğu garantilemediği, mutluluğun en temel belirleyicisinin kişisel bir kaynak olan bilincin ya da zihnin etkin bir biçimde düzenleyebilme becerisinin olduğunu vurgulamaktadır. Ototelik benliğe sahip olan bir kişi, öznel yaşantısında kendi çabasıyla can sıkıntısı, duygusal küntlük ve kaygı duyguları yerine akış denilen bir yaşantı geçirmektedir. Akış yaşantısının temel özellikleri bu bölümün sonunda yer almaktadır.

Csikszentmihalyi (1990)'ye göre ototelik benliğin temel özellikleri özet olarak şöyledir:

1. Ototelik benlik geliştirmiş bir kişi, özbenliğine uygun açık amaçlar belirler. Seçimlerini içsel ödülleri temel alarak yapar. Amacına uygun eylem sistemlerinden zevk alır.

2. Yaptığı iş ya da etkinliğe tam olarak yoğunlaşır. İçinde bulunduğu anda, benliğine uygun bir eylem sisteminde ya da etkinlikte ne olup bitiğine tam olarak dikkat eder. Yaptığı işe kendini verir (involvement).

Csikszentmihalyi (1990)'ye göre dikkati dağıtan en yaygın durum “ben bilincine (self-consciousness)” odaklanmaktır. Ototelik bir kişi, dışarıdan nasıl görüldüğü ile ilgili endişelenmek yerine, dikkatini amacına adan (committed). Kendisi ile ilgili endişelenmek yerine, yaptığı işe odaklanan bir kişi, paradoksal bir sonuç elde eder. Yani, geçici olarak benliği aşmak ve başka bir varlıkla bütünleşmek, sonuçta benliğin daha yüksek bir düzeyde gelişmesine hizmet etmektedir.

3. Geri bildirim dikkat eder. Çevreyle ya da yaptığı işle olan etkileşimin, kendisi üzerinde ne gibi duygular yarattığını ve kendisine ne tür olanaklar sağladığını fark eder.

4. Anlık yaşantılardan bile zevk alabilir. İçinde yaşadığı dünyanın nesnel koşulları çok berbat olduğunda bile, yaşamdan zevk almasını bilir. Zihnin (mind) kontrolünde olmak, gerçek anlamda her şeyin mutluluk kaynağı olabileceği anlamına gelmektedir. Sıcak bir günde meltemi hissetmek, yüksek bir binanın cam cephesinden yansıyan bulutları izlemek, bir iş sorunu üzerinde çalışmak, bir çocuğu yavru köpekle oynarken seyretmek, vb. öznel yaşantıya düzen verebilecek deneyimler olabilir. Bir başka deyişle, ototelik bir kişi, dış koşulların kendisini mutlu etmesini beklemek yerine, mutluluğu her an için kendisi yaratabilir.

Csikszentmihalyi (1990)'nin akış kuramında öne sürdüğü ototelik benlik, C. Rogersin Birey Merkezli Yaklaşımında öne sürdüğü, “tam olarak işlevde bulunma (full functioning)” ve A. Maslow’un “kendini gerçekleştirme (self actualizing)” koşullarını sağlamaya elverişli davranışsal özellikleri içermektedir. Ototelik benlik, V. Frankl (1992)'in Logo Terapisi'nde öne sürdüğü “anlam arayan” insan modeliyle de uyumlu görülmektedir. Bu kuramların öne sürdüğü sağlıklı insan modellerinin hepsinde ortak ve temel nokta şudur: Stresli bir yaşantıya odaklanarak enerjiyi tüketmek yerine, yetenek ve becerileri geliştirerek, yaşamda yeniden anlam bularak ve zevk alarak kendini etkin kılmaktır.

Şahin (1994) ise, stresin olumsuz etkilerini azaltan kişilik özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Kendine güven, kendiyle barışık olma, stresli durumdan kurtulabileceğine ilişkin kişisel inanç, olayları tehdit olarak değil, büyümek, değişmek için bir fırsat olarak algılama, mizah yeteneği, yapılan işin sonucundan çok, sürecinden keyif alma.

Ergenlik Döneminde Stres ve Stresle Başa Çıkma

Aşağıda, ortaöğretim kademesindeki ergenler için stres vericiler “gündelik sıkıntılar” ve “gelişimsel stres vericiler” olmak üzere iki grupta açıklanmıştır.

Gündelik sıkıntılar. Alanyazında, gündelik sıkıntılar (daily hassles), kronik stres vericiler ve stresli yaşam olaylarının birbirleriyle karıştığı görülmektedir. Gündelik sıkıntılar, daha düşük ya da yüksek sıklıkta ama düşük yoğunlukta; kronik stres vericiler ise, yüksek ya da düşük sıklıkta ama yüksek yoğunlukta; stresli yaşam olayları ise, düşük sıklıkta ama yüksek yoğunlukta yaşam olaylarıdır (Hahn ve Smith, 1999; Akt: Yıldırım, 2004).

Yıldırım (2004), sekizinci sınıf ve lise öğrencilerinin gündelik sıkıntılarını belirlemek için Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ) geliştirmiştir. Türkiye koşullarında toplam 729 öğrenci üzerinden geliştirilen GSÖ'nün

kapsamı “aile”, “arkadaş”, “öğretim yaşamı” ve “geniş çevre (okula gidiş-dönüş, kirlilik, gürültü, vb.)” ile ilgili sıkıntılardan oluşmaktadır. GSÖ’nün bu kapsam içerisinde “anne baba ilgisizliği, anne baba beklentisi, ailenin sosyal ve ekonomik durumu, yüzeysel arkadaşlık ilişkileri, hoşalınmayan arkadaş davranışları, öğretim yaşamından bıkkınlık, öğretim yaşamına ilişkin şikayetler, başarı ve gelecek endişesi, zaman baskısı, okula gidiş dönüş, trafik ve çevre gürültüsü gibi faktörlerden oluştuğu anlaşılmıştır.

Yapılan araştırmalara göre, stres vericiler olarak gündelik sıkıntılar, psikolojik semptomları olumsuz yaşam olaylarından daha güçlü bir biçimde yordamakta (Chamberlain ve Ziko, 1990; Holahan ve Holahan, 1987; Kanner, Coyne, Schaefer, ve Lazarus, 1981; Akt: Yıldırım, 2004) ve stresin yaygınlaşmasında ve bireylerin bazı semptomlar geliştirmelerinde kritik bir rol oynamaktadır (Ledoux, 1989; Akt: Yıldırım, 2004).

Gelişimsel stres vericiler. Ergenlik döneminde en yaygın stres nedeninin, döneme özgü hızlı ve yaygın “değişim” olduğu söylenebilir. Ergenler, bu değişim ile ilişkili olan gelişimsel görevleri karşılamada farklı düzeylerde stres yaşayabilirler.

Havighurst (1972; Akt: Yeşilyaprak, 2003), 15-18 yaşları kapsayan lise çağındaki ergenlerin gelişim görevlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Sevilme, sevme ve sevgisini başkaları ile paylaşmasını öğrenme,
2. Değişen toplumsal gruplara dahil olmasını, bu gruplardaki değişik rolleri ve kendi rolünü öğrenme,
3. Kendi cinsinin biyolojik ve psikososyal rolünü öğrenerek buna uygun davranışlar ve tavırlar geliştirme,
4. Başkalarına ve topluma karşı ödevlerini kavrayacak bir vicdan duygusu ve ahlak anlayışı ve değerler sistemi geliştirme,
5. Uygun bir bağımlılık-bağımsızlık tarzı geliştirme ve yürütme,
6. Fiziksel görünüşünü kabul etme ve bedenini etkili bir biçimde kullanma,

7. Dil, sayılar, şekiller vb. simgelerle düşünmesini, bunları etkili bir biçimde kullanmasını öğrenme ve soyut kavramları anlama, oluşturma yeteneği geliştirme,
8. Fiziksel çevre ve dünyasını keşfedip kontrol etmesini öğrenme,
9. Eş seçme, evlenme, aile kurma gibi sosyal rollere hazırlık,
10. Bir meslek seçme ve çalışma hayatına hazırlık.

Havighurst (1972), ergenlik dönemine özgü gelişimsel görevlerin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesinin ergeni mutlu kılacağını ve ileride karşılaşacağı görevlerde de başarılı olmasını kolaylaştıracağını, başarısız olmanın ise, mutsuzluk ve topluma uyum sorunlarının yanısıra sonraki gelişim görevlerinin başarılmasını güçleştirebileceğini öne sürmektedir (Akt: Yeşilyaprak, 2003). Rice, Herman ve Petersen (1993) ise, gelişimsel özelliklere bağlı değişimin yarattığı stresle başa çıkmada karşılaşılan güçlüklerin bireysel özelliklerin ve sosyal destek kaynaklarının yetersizliği ya da uygunsuzluğundan kaynaklandığını öne sürmektedirler.

Araştırmacılar ergenlik döneminde en sık stres yaşanan durumların kişilerarası ilişkiler (Tyszkowa, 1990; Kohn ve Milrose, 1993; Oral, 1994) ve akademik görevler (Tyszkowa, 1990) olduğunu, artan yaş ile birlikte geleceğe yönelik kaygıların da artış gösterdiğini (Stark, Spirito, Williams ve Guevremont, 1989; Kohn ve Milrose, 1993; Oral, 1994) öne sürmektedirler.

Ergenlik döneminde stresle başa çıkma. Seiffge-Krenke (1993)'ye göre, ergenlerde başa çıkma biçimlerinden "kaçınma (geri çekilme ve kaderci tutumlar)" stratejisi işlevsel değilken, "problem odaklı başa çıkma (bilgi ya da tavsiye alma, sosyal desteği kabul etme, problemi çözmek için çaba gösterme)" işlevseldir. Kaçınma stratejisi çoğunlukla, çocuklarda, psikiyatrik sorunları olan ergenlerde (Reinhard ve Ott, 1994) ve depressif belirtileri olan, benlik saygısı düşük olan, sosyal destekten doyum sağlayamayan (Chan, 1995) ve toplumsal uyumu zayıf olan (Tolor ve Fehon, 1987) ergenlerde gözlenmektedir. Griffth, Dubow ve Ippolito (2000) ise, yedinci, 9. ve 12. sınıflarda öğrenim gören ergenler üzerinde yaptıkları bir araştırmada, gelişimsel ve okul ile ilgili stres vericilerle başa çıkmada 9. sınıfların diğer iki

gruba göre daha fazla kaçınma stratejisine baş vurduklarını bulmuşlardır. Araştırmacılar, bu sonucun, daha düşük bir psikososyal uyumun göstergesi olabileceği gibi bedensel ve psikolojik gelişimin yarattığı strese okul geçişinin de yarattığı stresin eklenmesi sonucunda ortaya çıkmış olabileceğini öne sürmektedirler.

Ergenlerde başa çıkma ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkileri konu alan araştırmalar, strese yol açan etkenlerden kaçmak (avoid) ve onları görmezlikten gelmek (ignore) gibi işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri ile yüksek düzeyde depresyon ve kaygı arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır (Hoffman, Levy, Shiff, Sohlberg ve Zoriski, 1992; Seiffge-Krenke ve Klessinger, 2000; Akt: Hess ve Copeland, 2001).

Etkili olmayan başa çıkma, aynı zamanda, ergenlerin kişiler arası ilişkilerini de sınırlandırmakta ve onların daha sonra karşılaşılabilecekleri stresli yaşantılarda başa çıkma becerilerini ve kaynaklarını kullanma ve geliştirme fırsatlarını da azaltmaktadır (Compas, 1987; Rice ve diğerleri, 1993). Ancak, ergenlik döneminde bilişsel alanda soyut zekanın gelişmesiyle ve deneyim artışıyla birlikte başa çıkma stratejilerinde çeşitlilik ve özellikle de problem çözme stratejilerinde artış gözlenmektedir (Tyzskowa, 1990; Laursen ve Collins, 1994; Fields ve Prinz, 1997).

Ergenlerin etkili başa çıkma stratejilerini kazanmalarında en etkili kaynaklardan biri sosyal rol modelleri olabilir. Sosyal rol modelleri ergenler için aynı zamanda sosyal destek kaynaklarıdır. Alan yazında en sık incelenen ve önemi vurgulanan stresle başa çıkma stratejisi “sosyal destek arama” stratejisidir.

Sosyal destek, bireye öğüt ve bilgi verme, duygusal destek, maddi yardım, takdir, bireyin sorunlarıyla başa çıkmasına yardım etme, bireye model olma, sosyal ilgi biçiminde görülen çok boyutlu bir kavramdır. Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan, anne baba, eş, sevgili, arkadaşlar, aile, öğretmenler, akrabalar, komşular, uzmanlar gibi kimseler bireyin sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır (Yıldırım, 2004). Yıldırım (1998)’ın lise

öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada ergenlerin en önemli sosyal destek kaynaklarının sırasıyla “aile, arkadaşlar ve öğretmenler” olduğu gözlenmiştir.

Sosyal destek, okul uyumsuzluğu ve stresle başa çıkmada tampon etkisiyle öğrencilere yardım etmektedir. Sosyal destek ile, klinik sorunlar arasında negatif yönde (Demoray ve Matecki, 2002); akademik başarı (Meeus ve Wim, 1993; Osserian-Waines ve Almacian, 1994; Cutrona ve diğerleri, 1994; Levitt ve diğerleri, 1994; Yıldırım, 1998) ve okula devam ve okula uyum sağlama (Mallinckrodt, 1998; Ladd, 1990) durumları arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur (Akt: Yıldırım, 2004).

Sosyal desteğin uyum ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkileri dikkate alındığında, ergenlere ve ergenlerin yakın çevrelerindeki önemli kişilere sosyal destek alma ve verme konularında yardım becerileri kazandırmaya yönelik programlar hazırlanılabilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, ergenlerin en sık kullandıkları başa çıkma stratejilerinin şunlar olduğu görülmüştür: Gevşeme, kendine güven, problem çözme, mizah, problemi olumlu biçimde bilişsel olarak yeniden yapılandırma, akran desteği alma, fiziksel olarak dinlenme, eğlence, dikkati başka yöne çekme (distraction) (Copeland ve Hess, 1995; Frydenberg ve Lewis, 1993; Mases ve Allison, 1992; Akt: Hess ve Copeland, 2001), duygusal boşalım (venting feelings), madde kullanımı, şiddete yönelme, dine yönelme (Feldman, Fischer, Ronsem ve Allison, 1992). Araştırmacılar, bu stratejilerden problem odaklı stratejilerin duygu odaklı olanlara göre ergenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını korumada daha yüksek düzeyde etkili olduğunu bulmuşlardır (Blechman ve Culhone, 1993; Glyshow ve diğerleri, 1989; Akt: Hess ve Copeland, 2001; Compas, Orosan, ve Grant, 1993; Ebata ve Moos, 1991; Patterson ve McCubbin, 1987; Akt: Lee ve Larson, 1996).

Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler

Aşağıda, stres ve stresle başa çıkmada fenomenolojinin önemini vurgulayan kuramsal görüşlere yer verilmiştir. Ancak, fenomenolojik bir kuram olmamasına rağmen Hobfoll (2001)'un Kaynakların Korunumu Kuramı'na da, stresle başa çıkmada kişisel kaynakları etkili kullanma ve geliştirmenin önemini vurgulayan akış kuramı ile benzerliği nedeniyle, yer verilmiştir.

Lazarus ve Folkman'ın Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Bu kurama göre, kişi ve çevre dinamik, karşılıklı, iki yönlü ilişki içindedir. Bu etkileşim sürecinde ortaya çıkan stresle başa çıkma, bireyin sahip olduğu kaynakları aşan iç ve dış talepler arasındaki çatışmayı tolere edip azaltmak için içsel olarak gösterilen çabalaradır. Bu kurama göre, gerek stres yaşantısında gerekse stresle başa çıkmada bireyin olayı bilişsel olarak değerlendirmesi önemli bir rol oynamaktadır.

Stres sürecini açıklamada hem çevresel "nesnel" stres kaynağı, hem de bireyin buna ilişkin kişisel değerlendirmelerini dikkate alan Lazarus ve Folkman (1984)'ın kuramlarında, stres verici bir olay ya da durumla karşılaşan birey bu uyarıcının kendisi için bir stres kaynağı olup olmadığına yaptığı "birincil değerlendirme (primary appraisal)" ile karar vermektedir. Bu değerlendirme esas olarak uyarıcı durumun, zarar, kayıp ya da tehdit içerip içermediğinin kişisel olarak saptanması sürecidir. Bu süreç, bazen de bir mücadeleye davet (challenge) değerlendirmesiyle sonuçlanabilir ki, bu değerlendirme bireylerde olayın üstesinden gelme, kazanç ve gelişme beklentileri oluşturmaktadır. Bu durumdaki bireyler heyecan ve istek gibi olumlu duygular yaşarlar. Ancak zarar/kayıp ve tehlike değerlendirmesi yapanlar öfke, korku ya da gücenme gibi olumsuz duygular yaşadıklarından gerçek stres durumları bu bireyler için söz konusudur. Birincil değerlendirmede, bireyin genel inanç sistemi, değerleri ve amaçları, olayların

kontrol edilebilirliğine ilişkin inançları ve stres durumunun eski ya da yeni bir uyarıcı olması gibi koşullar değerlendirmede etkili olabilir (Lazarus ve Folkman,1984).

İkincil değerlendirmede ise birey tüm öz kaynaklarını (kişiliği, morali, sosyal destekleri vb.) değerlendirir. Genel amaç olayın “kontrol edilebilir” olup olmadığına karar vermektir. Her iki değerlendirme aşamasından sonra birey başa çıkma stratejilerini uygulamaya başlar (Lazarus ve Folkman, 1984).

Bu modelde başa çıkma stratejileri sorun odaklı ve duygu odaklı olmak üzere genel olarak iki biçimde ele alınmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Sorun odaklı başa çıkma. Stresin kaynağına yönelik çabaları ifade etmektedir. Gösterilen çabalar, bireyin davranışını ya da çevresini değiştirmeye yöneliktir. Doğrudan doğruya stres veren durumun değiştirilmesini amaçlayan davranışları kapsamaktadır. Kişi yaptığı değerlendirmeler sonucunda stres yaratan durumun kontrol edilebilir olduğuna karar verir ve eyleme geçer .

Sorunu çözmeye yarayan stratejiler, sorunu belirlemeyi, çözüm seçenekleri üretmeyi, seçenekleri yarar ve zararlar açısından değerlendirmeyi, onlar arasından seçim yapmayı ve seçilen seçenekleri uygulamayı içermektedir. Sorun odaklı stratejiler aynı zamanda içe yöneltilir: Kişi çevreyi değiştirmek yerine kendi ile ilgili bir şeyleri değiştirebilir. Değişen istek düzeyleri, başka zevk kaynakları bulmak ve yeni beceriler öğrenmek buna örnek olarak gösterilebilir. Bireyin, bu stratejileri ne kadar etkin uyguladığı, deneyim alanlarına ve kendini kontrol etme kapasitesine bağlıdır (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Örneğin, mezun olabilmesi için gereken bir dersten kalmak üzere olan bir öğrenci, profesörüyle görüşebilir, gereklilikleri yerine getirmek için bir çalışma programı hazırlayabilir ya da dersi yaz okulunda almak üzere kayıt yaptırabilir. Bu davranışların tümü, sorun odaklı başa çıkma stratejileridir. Sorun odaklı başa çıkma stratejilerini kullanan insanlar, hem stresli durum

boyunca hem de bundan sonra daha düşük depresyon düzeyleri sergilemektedirler. Daha az depresyonda olan insanlar da sorun odaklı başa çıkma stratejilerini daha kolay bulabilmektedirler (Billings ve Moos, 1984; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

2. Duygu odaklı başa çıkma. Stres durumunun yarattığı olumsuz duyguların kontrol altına alınıp, olumlu bir yöne odaklanmasına yönelik davranışları kapsamaktadır. Duygu odaklı başa çıkma stratejileri, stres yaratan durumun kontrol edilemeyeceğine karar verildiğinde, duygusal gerilimi azaltmak ya da tümüyle yok etmek için uygulanan stratejileridir (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Olumsuz duygularla başa çıkma stratejileri “davranışsal” ve “bilişsel” olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Davranışsal stratejiler sorunu zihinden çıkarmak için, fiziksel egzersiz yapmayı, alkol ya da diğer uyuşturucuları kullanmayı, öfkeyi belli etmeyi, arkadaşlardan duygusal destek aramayı içermektedir. Bilişsel stratejiler ise, sorunla ilgili düşünceleri geçici olarak ertelemeyi (örneğin, “üzülmeye değer olmadığına karar verdim”.) ve sorunu bilişsel olarak olumlu biçimde yeniden anlamlandırarak tehdidi azaltmayı (Örneğin “Onun arkadaşlığının benim için o kadar da önemli olmadığına karar verdim”.) ifade etmektedir. Bilişsel stratejiler, çoğunlukla problemlili durumun yeniden değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bazı davranışçı ve bilişsel stratejiler uyum sağlayıcı yöndedir, ancak bazıları, bireye daha fazla stres yaratmaktadır (örneğin çok fazla alkol içmek) (Atkinson ve Diğerleri, 1996).

Duygusal ve fiziksel sağlığı olumlu etkileyen bir başka duygu odaklı başa çıkma stratejisi de diğer insanlardan duygusal destek almaktır. Bir insanın, travmanın ardından aldığı sosyal desteğin “niteliği”, sosyal desteğin sağlık üzerindeki etkisini büyük ölçüde etkilemektedir (Rook, 1984; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Bazı arkadaşlar ya da akrabalar stresli zamanlarda yardımcı olmaktan daha çok yük de olabilmektedirler. Sosyal ilişkilerinde yüksek derecede

çatışma yaşayan insanlar, bir yakınıni kaybetme gibi büyük bir stres kaynağının ardından daha düşük düzeylerde fiziksel ve duygusal sağlık sergilemektedirler (Willdholz ve diğerleri, 1985; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Olumlu sosyal destek, kişilerin stres kaynağı üzerinde derin düşüncelerini (rumination) engelleyerek strese duygusal olarak daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olabilmektedir (Nolen-Hoeksema, Parker ve Larson, 1994; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Derin düşünceye dalarak başa çıkma biçimi (ruminative style of coping), kişinin, stresli olayın sonuçları ya da duygusal durumuyla ilgili ne kadar kötü hissettiğini, ne kadar üzülüğünü düşünmek için kendisini izole etmeyi ya da onları değiştirmek için hiçbir şey yapmadan ne kadar kötü şeyler oldukları ile ilgili tekrar tekrar konuşmayı içermektedir. Bir yakınıni yeni kaybetmiş insanlar üzerinde yapılan boylamsal bir araştırma (Nolen-Hoeksema, Parker ve Larson, 1994; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996) üzüntülerine karşı derin düşüncelere dalanların daha uzun süre depresyon sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, toplumsal olarak izole olmuş ya da sosyal ilişkilerinde çok fazla çatışma yaşayan kişilerin derin düşünceye dalma olasılığı çok daha yüksektir (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Başka bir boylamsal araştırma ise tamamen tesadüfen yapılmıştır. Stanford Üniversitesi'nden bir grup araştırmacı, 1989'da San Francisco'da yaşanan büyük bir depremden iki hafta önce, öğrencilerin duygu-odaklı başa çıkma stratejilerini, depresyon ve kaygı düzeylerini ölçmüştür. Araştırmacılar, depremden 10 gün ve 7 hafta sonra öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeylerini tekrar ölçmüşler. Ayrıca öğrencilerin depremin bir sonucu olarak ne kadar çevresel stres yaşadıklarını da belirlemişlerdir (Kendilerinin, arkadaşlarının ve ailelerinin yaralanmaları ve evlerinin zarar görmesi gibi). Sonuçlar, depremden önce duygulara ve düşüncelere dalarak başa çıkma biçimini kullanan öğrencilerin, depremden 10 gün ve hatta 7 hafta sonra da daha yüksek düzeyde depresyonlu ve endişeli olduklarını göstermiştir. İçinde buldukları olumsuz psikolojik durumdan kaçınmak için alkol almak gibi

tehlikeli stratejiler kullanan öğrencilerin kaygılı ve depresyonlu psikolojik durumları daha uzun sürmüştür. Aksine, ruh hallerini iyileştirme ve tekrar bir kontrol hissi kazanmak için memnun edici etkinliklerde bulunan öğrenciler kısa ve ılımlı depresyon ve kaygı süreçleri geçirmişlerdir (Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1991a; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Araştırmalar, derin düşünceye dalarak başa çıkmayı kullanan insanların stres yaşantılarının ardından etkili sorun çözmede bulunma olasılıklarının da düşük olduğunu göstermektedir. Aksine, ruh hallerini bir süre için rahatlatabilmek için memnun edici etkinliklerde bulunan insanların ise, etkili başa çıkma stratejilerine dönme olasılıkları daha yüksektir (Nolen-Hoeksema, Parker ve Larson, 1992; Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1991a; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Lazarus (1976), stresin yol açtığı hoş olmayan durumun etkisini azaltmaya yönelik duygu odaklı başa çıkma biçimini, semptomatik ve psişik davranış olmak üzere iki biçimde ele almaktadır. Semptomatik davranış, bireyin alkol, trankilizan gibi sakinleştirici maddeleri kullanmasını ve kas gevşetme yollarına baş vurmasını ifade etmektedir. Davranışın psişik olması ise, bireyin bilişsel savunma mekanizmaları kullanması ile açıklanabilir. Birey, özdeşleşme, yer değiştirme, bastırma, tepki geliştirme, yansıtma ve mantığa bürüne gibi savunma mekanizmalarını kullanarak kendisi için tehdit edici olarak algıladığı yaşantılarda bu yaşantıdan oluşacak zararı azaltma yoluna gitmektedir. Kurama göre, kullanılan başa çıkma stratejilerinin başarılı olması stresin giderek ortadan kalkmasını sağlarken, başarısız olması kaygı ile başlayan çeşitli psikolojik ve fizyolojik tepkilerin gelişmesine yol açmaktadır.

Lazarus (1993), stresle başa çıkma süreci üzerinde yaptığı çalışmalar (Folkman ve Lazarus, 1985; Folkman ve arkadaşları, 1986a; Folkman ve arkadaşları, 1986b) sonucunda elde ettiği bulguları aşağıdaki biçimde özetlemiştir:

1. Başa çıkma, karmaşık bir süreçtir ve kişiler her stres verici durumla karşılaştıklarında temel başa çıkma stratejilerinin çoğunu kullanmaktadırlar.

2. Başa çıkma, durumun kontrol edilebilir olup olmamasına bağlıdır. Durum, değiştirilebilir olarak değerlendirildiğinde problem odaklı başa çıkma; değiştirilemez olarak değerlendirildiğinde ise duygu odaklı başa çıkma yollarına başvurulmaktadır.

3. İş, sağlık ve aile ile ilişkili stresli durumlarla karşılaşıldığında, genel beklentilerin aksine, kadınlarla erkeklerin başa çıkma biçimleri arasında büyük benzerlikler görülmektedir.

4. Bazı başa çıkma stratejileri belirli çevresel koşullara bağlı iken bazıları sabittir. Örneğin, durumla ilgili olumlu düşünme kişilikle ilişkili olup görece sabittir, sosyal destek arama ise çevresel koşullara bağlı olduğu için değişkendir.

5. Karmaşık bir stres verici durumun bir aşaması diğer aşamasından farklı bir başa çıkma stratejisinin kullanılmasını gerektirebilir.

6. Başa çıkma davranışı, duygusal sonuçların güçlü bir yordayıcısı olarak görev yapmaktadır. Bazı stresle başa çıkma stratejileri olumlu sonuçları, bazıları da olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir.

7. Başa çıkma stratejilerinden hangisinin uygulanacağı, stres verici duruma, bireyin strese yatkınlık biçimine, düzeltilmesi istenilen alanın türüne - kişinin kendisini iyi hissetmesi, sosyal işlevsellik, fiziksel sağlık gibi- göre değişiklik göstermektedir.

Bilişsel - Davranışçı Kuram

Bilişsel yaklaşıma göre, akılcı ve gerçekçi olmayan yüklenme biçimi stresli yaşantıların en önemli bir nedenidir. Abramson arkadaşları(1978), öğrenilmiş çaresizlik (learned helplessness) özelliği taşıyan kişilerin, olumsuz olayları kendilerine ait ("Bu benim hatam") ve yaşamlarının birçok alanını

etkileyebilecek nedenlere (“Bu yaptığım her şeyi etkileyecek.” “Bu sonsuza kadar sürecek”) bağladıklarında, olumsuz olaylara karşı çaresiz, üzüntülü bir tepki gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne sürmüştür. Örneğin, eşi tarafından terk edilen bir kişi evliliğinin bitmesini “kötü” kişiliğine (içsel sabit ve genellenmiş bir atıf) bağlarsa, gelecekteki ilişkilerinin de başarısız olacağını sanabilir ve özsaygısını kaybetme eğiliminde olabilir. Bunun sonucu olarak da düşük düzeyde güdülenme, pasiflik ve üzüntü sergiler. Aksine, eğer evliliğindeki başarısızlığı kendisi ve karısı arasındaki basit geçimsizliğe bağlamak gibi daha az kötümser bir atıfta bulunursa öz saygısını ve geleceğe yönelik çabasını koruyabilir (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Abramsan ve arkadaşları (1978), yaptıkları araştırmalarda, insanların yükleme biçimlerinin (attributional styles), olay ve durumları stresli olarak görme ve zor olaylara karşı çaresiz ve depressif tepkilerde bulunma düzeylerini belirlediğini bulmuşlardır.

Kötümser yükleme biçimi, fiziksel rahatsızlıklarla da ilişkilidir. Daha fazla kötümser yükleme biçimi olan öğrenciler, daha iyimser bir yükleme biçimine sahip olan öğrencilere göre daha fazla hastalık bildirmekte ve sağlık merkezlerine daha fazla baş vurmaktadırlar. 35 yıllık boylamsal bir araştırmada, araştırmacılar kötümser yükleme biçimi olan 25 yaşındaki erkeklerin sonraki yıllar boyunca daha iyimser bir yükleme biçimi olan erkeklere göre fiziksel hastalık geliştirme olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Kötümser bir yükleme biçimi olan insanlar, yaşamları üzerinde kontrolleri olmadığını hissetme eğilimindedirler ve kontrol edilemezlik algıları zayıf işleyen bağışıklık sistemleri ile de ilişkili görülmektedir. Kötümser düşünce biçimi, bağışıklık sisteminin işleyişini zayıflatarak, doğrudan ya da sağlığı iyileştiren davranışlarda bulunma eğilimini azaltarak dolaylı yoldan sağlığı etkilemektedir (Peterson, Seligman ve Vaillant, 1988; Peterson ve Seligman, 1987; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Bilişsel davranışçı kuramın temsilcilerinden Ellis (1975) ve Beck (1967-1976) de akılcı ve gerçekçi olmayan düşünce ve inanç sisteminin

strese yol açtığını öne sürmektedirler. Ellis (1975), birçok insanın normal yaşam stresine gereksiz yere eklenen akıl dışı ve kendine zarar veren düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir. Ellis (1975)'e göre bazı insanlar "Asıl olan yaptıklarımdan dolayı hemen herkesin beni sevmesi ve takdir etmesidir." düşüncesine inanmaktadırlar. Ancak, bu inançlarının onaylanmadığını gösteren herhangi bir işaret onlar için büyük ölçüde stres kaynağı olmaktadır (Akt:Morris, 1996).

Sonuç olarak, bilişsel-davranışçı yaklaşımı savunan kuramcılar, akılcı ve gerçekçi olmayan düşünce ve inanç sistemine bağlı olarak, insanların stresi kendi kendilerinin de yarattığını öne sürmektedirler. Stresin ortaya çıkışında hatalı algılama ve değerlendirme biçimlerinin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadırlar. Stresle başa çıkma sürecinde bireylere yardımcı olurken de düşünce ve inanç sistemini daha esnek, iyimser ve gerçekçi biçime dönüştürme üzerine odaklanmaktadırlar.

Hobfoll'un Kaynakların Korunumu Kuramı

Hobfoll (2001), "Kaynakların Korunumu" olarak bilinen kuramında, stresin şu koşullar altında ortaya çıktığını öne sürmektedir: Bireyin değer verdiği kaynaklar; (1) kayıp tehdidi altında olduğunda, (2) gerçekten kayıp olduğunda ve (3) önemli ölçüde kaynak yatırımının ardından, yeteri kadar kaynak kazanımı olmadığında ortaya çıkmaktadır. Kaynak kaybı, kaynak kazanımından daha çok stres yaratmaktadır, çünkü, insanlar olumsuz ya da tehdit edici bir duruma daha çok ağırlık vermektedir. İnsanın bu özelliği ise, hem doğuştan hem de ilk öğrenmeleriyle ilgilidir. İnsanlar bu özelliklerini otomatik olarak göstermektedirler.

Bireyler, kaynaklarını artırarak gelecekte karşılaşılabilecekleri beklenmedik stres verici durumlara karşı hazırlıklı olmaya çalışmaktadırlar. Bu yönüyle kaynak sağlama ve artırmaya doğru güdülenme, ön hazırlık yaparak başa çıkma (proactive coping) stratejisidir. İnsanlar, yaşam amaçlarını dikkate alarak, çevresel engel ve avantajları değerlendirerek

kaynaklarını genişletme ya da sınırlandırma yönünde eylemde bulunurlar. Bir başka deyişle, insanlar yalnızca stres yaşantısı ortaya çıktığında başa çıkma yönünde güdülenmezler, stres yaşantısı ortaya çıkmadan önce de kaynaklarını artırarak ve sağlamlaştırarak başa çıkma davranışı göstermektedirler.

İnsanlar travmatik stresli durumlarda hem oluşan zararı telafi etme hem de kaynaklarını koruma yönünde eylemde bulunmaktadırlar. Kişisel, sosyal, ekonomik ve diğer kaynaklardan güçlü bir donanım oluşturabilen insanlar, şiddetli ve travmatik strese karşı daha iyi bir uyum sağlayabilirler. Böyle durumlarda proaktif bir biçimde var olan kaynaklarını kullanırlar. Bireyler, aileler ve diğer gruplar, kaynak kaybını dengelemek, ilerleyen kaynaklar oluşturmak ve kaynak kazanma girişimleri için kaynak yatırımı yapmalıdırlar. Bunun için, kendini yönetme (self-directed) davranışının önemli bir etkisi vardır (Hobfoll, 2001).

Schongflug (1985), yaptığı bir dizi deneysel araştırmada, kaynaklarının tükendiğini öne süren deneklerin, daha sıklıkla savunmacı stratejiler kullandıklarını bulmuştur. Bir başka deyişle, var olan kaynaklarını korumak için başa çıkma çabası göstermemekteler ve kaynak yatırımında bulunmamaktadırlar. Buna benzer olarak Breznitz (1983) ise, yeteneklerine güvenmeyen bireylerin zararlı olabilecek derecede aşırı bir kaçınma ya da inkar etme stratejilerini kullandıklarını bulmuştur (Akt: Hobfoll, 2001). Carver (1993) ise yaptığı bir araştırmada travmatik stres yaşayan ve daha büyük bir kaynak kaybı yaşayan bireylerin post travmatik stres bozukluğu geliştirdiklerini bulmuştur. Bir başka deyişle, daha fazla kaynak kaybı yaşayan bireyler, etkili başa çıkma yerine, olumsuz sonuçlar yaratan savunmacı başa çıkma stratejilerini kullanmaktadırlar.

Kaynak korunumu süreçleri, tüm yaşam koşullarının, kronik ve akut kaynak kaybı durumlarının bir ürünüdür. Kaynak yokluğu, kaynak kaybına yol açmaktadır. Bireyler, kayıplar olduğunda kaynak korunumu stratejilerini kullanmaktadırlar. Mümkün olduğunca başarılı bir biçimde uyum sağlamak için var olan kaynaklarını kullanmaktadırlar. Sağlıklı uyum yeni kaynaklar

sağlamaktadır, bunun sonucunda da kaynak havuzu tekrar dolmaktadır. Bunun aksine başarısız uyum, hem olumsuz duygulara, hem de kaynak kaybına yol açmaktadır. Böylece, başarısız bir uyum sonradan, kronik ve geçici kayıp durumlarının artmasıyla sonuçlanan ikincil kaynak kayıplarını doğurmakta ve kaynak havuzunu zayıflatmaktadır (Hobfoll, 2001).

Hobfoll (2001)'a göre kaynakların önem düzeyini bir ölçüde içinde yaşanan kültür belirlemektedir. Bireyin değer verdiği tüm kişisel özellikler, nesnelere, araçlar ya da koşullarla kendi enerjisi, öz saygısı, sosyo-ekonomik statüsü kaynaklarını oluşturmaktadır.

Stresin oluşumunda ve stresle başa çıkmada fenomenolojik bir süreç olan bilinci etkin düzenlemenin önemini vurgulayan başka bir araştırmacı ise, Mihaly Csikszentmihaly'dir. Bu araştırmada, Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Grup Programı akış kuramı temel alınarak geliştirildiğinden, bu kuram, aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

AKIŞ KURAMI (FLOW THEORY)

Akış kuramı (Flow theory), Mihaly Csikszentmihalyi tarafından 1965 yılında sanatkarların öznel yaşantılarının incelenmesini konu alan, doktora teziyle geliştirilmiştir. Daha sonra, akış kuramı temel alınarak, satranç oyuncuları (Csikszentmihalyi, 1975a), oyun ve boş zaman etkinlikleri (Csikszentmihalyi, 1975b), yabancılaşma ve amaçsızlık, kültürler arası farklılıklar (Massimini, Csikszentmihalyi ve Delle Fave, 1988), çalışan kadınlar (Allison ve Duncan, 1988), başarı düzeyi düşük ve yüksek İngilizce öğrencileri (Larson, 1988) ve Matematik öğrencileri (Nakamura, 1988), okyanus gezgincileri (Macbeth, 1988), tek başına büyük sıkıntılar çekmiş kişiler (Logan, 1988) üzerinde araştırmalar yapılmıştır (Akt: Parr ve Montgomery, 1998).

Akış kuramı, bilgi kuramını temel alan fenomenolojik bir yaklaşımdır. Kuramın asıl ilgi alanı, insanların neyi yaşadıkları ve bunu nasıl

yorumladıklarıyla ilgilidir. Patolojiden daha çok, en iyi yaşantıları (optimal experiences), büyüme ve gelişmeyi inceleyen Allport (1955) ve Maslow (1971)'un görüşleriyle uyum halindedir (Parr ve Montgomery, 1998).

Akış kuramının temel kavramları (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000) aşağıda ayrıntılı biçimde açıklamıştır.

Bilincin yapısı ve işlevi. İnsan, bilincinin içeriğini değiştirebilme ve onu kontrol edebilme gizil gücüne sahip bir varlıktır. Bu nedenle İnsan, bu kişisel kaynağını kullanarak zorlukların üstesinden gelebilir ve mutlu olabilir. Tarihin belli dönemlerinde yaşamış olan toplumlar da, “eğer bir kişi kendi duygu ve düşüncelerini kontrol etmeyi öğrenememiş ise, o kişinin tam anlamıyla insan sayılamayacağı” yönünde çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir (Csikszentmihalyi,1990).

Bir kimsenin “insan” olabilmesi, eğer kendi duygu ve düşüncelerini tanımaya ve bunları denetlemeye bağlı ise bunun başarılabilmesi için öncelikle bilincin nasıl işlediğini anlamak gerekmektedir. Bilincin işlevi, her şeyden önce, biyolojik bir yapıyla ilgilidir. İnsan, doğuştan getirdiği karmaşık bir sinir sistemi ve bunun işleyiş mekanizmasına sahiptir. Ancak bu, bilincin işleyişinin tümüyle biyolojik bir programa bağlı olduğu ve kontrol edilemeyeceği anlamına gelmemektedir. Aksine bilinç, sinir sisteminin yüzyıllar boyu evrimleşmesi sonucunda genetik programlarını (yönergelerini) aşma yeteneği geliştirmiştir ve ne yapacağını bağımsız bir biçimde kendisi belirlemektedir (Csikszentmihalyi,1990).

Bilincin işlevi, organizmanın kendi içinde ve çevresinde neler olup bittiğine ilişkin bilgileri temsil etmektir. Bilinç, bu bilgileri değerlendirir ve organizma buna göre davranışta bulunur. O halde bilinç duyular algılar, duygular ve düşünceler için bir süzgeç işlevine sahiptir ve bir yığın bilgi arasından hangilerine öncelik vereceğini belirlemektedir. Kuşkusuz bilinç olmadan da çevrede olan bitenlere karşı tepki gösterilebilir, ancak bu tepkiler, refleksif ya da dürtüsel nitelikte eylemlerdir. Oysaki, insan bilinç sayesinde duygularının kendisine neler söylediğini dikkatli bir biçimde değerlendirir ve

bunlara uygun tepkiler gösterebilir. Hatta insan daha önce var olmayan bilgileri de çıkarsama yolu ile elde edebilir. İnsan bilinç sayesinde hayal kurabilir, şiir yazabilir, yalan söyleyebilir ve bilimsel bir kuram oluşturabilir (Csikszentmihalyi, 1990).

İnsan, gerçekte yaşadığı şey ne olursa olsun bilincinin içeriğini değiştirerek kendini mutlu ya da zavallı hissedebilir ve çevrede olanlara karşı ilgisiz kalabilir. Bazı insanlar umutsuz sayılabilecek kimi durumları kişisel güçlerini kullanarak birer gelişme fırsatına dönüştürebilirler. Engellere ve aksiliklere rağmen ayakta kalabilme yeteneği, yaşamda sadece başarılı olabilmek için değil, aynı zamanda yaşamdan keyif (enjoyable) alabilmek için de en önemli kişisel güçtür. İnsanların, yaşantılarının kalitesini artırabilmeleri için, duygu ve düşüncelerini bir başka deyişle, “bilinçlerini” kontrol etme yollarını öğrenmeleri gerekmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

Sinirbilim (neuroscience), bilişsel bilim (cognitive science), nöroanatomi, psikanaliz, fenomenoloji ve yaratıcı zeka gibi farklı disiplin ve kuramlar doğrudan doğruya bilincin yapısı ve nasıl işlediği ile ilgilenmişlerdir. Ancak bu bilim dalları kendi bakış açılarından bilincin belli bir yönünü açıklamaya çalışmışlar, herkes için kabul görür biçimde tutarlı ve bütüncül bir açıklama getirememişlerdir (Csikszentmihalyi, 1990).

Fenomenolojik yaklaşım, bilinci açıklarken “bilgi kuramı”nı temel almaktadır. Fenomenolojik açıdan bilinç, anatomik yapılar, nörokimyasal süreçler ya da bilinçdışı süreçler üzerine odaklanmak yerine, doğrudan yaşanmış bir olaya bakıldığında anlaşılabilir. Bu nedenle akış kuramı, insan davranışlarını anlamak için doğrudan onun deneyimleri üzerine odaklanmanın önemini vurgulamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990).

Bilinç, uyarıcılara ilişkin algılanan bilgileri temsil etmektedir. Bilinçli olmak ise, belli bir durumda kişinin kendi içinde ortaya çıkan olguları (duyumlar, duygular, düşünceler, niyetler) fark etmesi ve bunların yönünü değiştirebilmesidir. İnsan, rüyalarda olduğu gibi olguların yönünü değiştiremiyor ise o zaman bilinçten söz edilemez. Bilinci oluşturan, görülen,

duyulan, düşünülen, arzu edilen şeylerle ilgili gerektiğinde kullanılacak ve değiştirilebilecek bilgilerdir. Bu nedenle bilinç “kasıtlı olarak düzene konmuş bilgi” olarak düşünülebilir (Csikszentmihalyi, 1990).

İnsan olaylardan habersiz olduğu ve olayların içinde yer almadığı zaman bilinç, yaşanmış öznel gerçeklerle ilişki kurar. Hissedilen, koklanan, duyulan ya da hatırlanan her şey bilince girmeye ve onun bir parçası olmaya adaydır, ancak bilinç sinir sisteminin içinde ve dışında ortaya çıkan uyarıcılara seçici olarak biçim vererek ve onlara kendi gerçekliliğini yükleyerek tepkide bulunur. Bilincin bu durumu ya da işlevini sağlayan kişinin kendi yaşamıdır. Doğumdan ölüme kadar duydukları, gördükleri, hissettikleri, umdukları ve çektiği sıkıntılardır (Csikszentmihalyi, 1990).

Bilincin düzene konmasında “niyet” (intention) önemli rol oynamaktadır. Niyet, bilgiyi düzenli bir biçimde bilinçte tutan ve farkındalığa bağlı olarak ortaya çıkan güç olarak tanımlanabilir. Niyet, hem biyolojik gereksinimler hem de öğrenme sürecinde içselleştirilmiş sosyal hedefler tarafından biçimlendirilmiş bilgi parçasıdır. Niyet, “dikkati” bazı nesnelere doğru yönelten ve bazı nesnelere uzaklaştıran, diğerleri yerine belli bazı uyarıcılar üzerine zihni odaklayan manyetik alan gibi işlev görür (Csikszentmihalyi, 1990).

Niyet, bir kişinin belli bir şeyi neden yaptığını değil, sadece yaptığı şeyi ifade eder. Örneğin, ne zaman kan şekeri seviyesi kritik bir noktanın altına düşerse, kişi kendini gergin ve sinirli hissedebilir, karın krampları çekebilir. Kişi, kandaki şeker seviyesini normale getirmek için, genetik olarak programlanmış bilgiyle yiyeceğe yönelir. Yemek yiyene ve açlığını giderene kadar yiyecek arar. Bu durumda kişi, “dikkatini” yemeğe yönelterek, bilincin içeriğini düzenleyen açlık dürtüsü olduğunu söyleyebilir. Bu durum, kimyasal olarak doğru olmakla birlikte, fenomenolojik açıdan doğru değildir. Aç insan, kandaki şeker seviyesinin farkında değildir. Sadece “açlık” olarak adlandırmayı öğrendiği bilincindeki bilgi parçasının farkındadır. Kişi aç olduğunu fark ettiğinde, yiyecek edinme isteği duyacaktır. Bu biçimde davranırsa, bir ihtiyaç ya da dürtüye itaat etmiş olacaktır. Ancak tercihen

açlığın verdiği sancuları, tamamen göz ardı edebilir. Kilo vermek, para biriktirmeye çalışmak ya da dini inançlar nedeniyle oruç tutmak gibi daha önemli niyetleri olabilir. Bazen ölüm orucu tutan siyasi protestocularınki gibi, ideolojik bir yargıya uyma isteği gönüllü ölümle sonuçlanarak genetik verilere üstün gelebilir (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış kuramı, insanı, teleonomiye* ya da üç tür güdüye uygun biçimde davranan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Bu teleonomiler, “genetik”, “kültür” ve “benlik” ile ilgilidir. Genetik teleonomi, yemek yeme, sağlıklı olma ya da cinsel olarak doyumlu olma gibi kişinin organizmasında genetik olarak programlanmış olan amaçları ve zevkleri aramakla ilgilidir. Kültürel teleonomi, sosyal ve ekonomik başarıları aramak ve sürdürmekle ilgilidir. Benlik teleonomisi ise, genetik ve kültürel teşvik edici ve pekiştirici etkenlerin yokluğunda bile, bilinçte karmaşıklığı ve düzeni artırmaya ya da bilinci yeniden örgütlemeye yol açan, başarı, merak, keyif, keşif gibi içsel ödüller sunan güduları aramak ve bu güdülere doyum sağlamakla ilgilidir. Benlik teleonomisi, algılanan beceriler (skills) ve mücadelelerin (challenges) gittikçe yükselen düzeylerine doğru sonsuz bir artış (maksimizasyon) süreci sağlamaktadır. Bu süreç içindeki ilerleyişin (optimizasyonun) amacı, önceden tanımlanmış bir sonuçtan daha çok deneyimin kendisidir. Akış kuramı, bir kişi öncelikle benlik teleonomisiyle harekete geçtiğinde bilinçte en iyi (optimal) bir deneyim olan akış yaşantısının (flow experience) ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Csikszentmihalyi ve Massimini, 1985; Akt: Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996; Csikszentmihalyi, 1990, 1993).

Kurama göre, genetik olarak önceden programlanmış ve sonradan kazanılan niyetler ve amaçlar öncelik sırasına göre hiyerarşik olarak sıralanabilir. Bazen tek bir hedef diğerlerinin önüne geçebilir. Bu nedenle bilinç, farklı amaçlar ve niyetler doğrultusunda kontrol edilebildiği için, her birey kendi kişisel gerçekliğini kontrol edebilme özgürlüğüne sahiptir. Ancak bilinç, belirli bir zamanda bilgiyi işleme kapasitesi bakımında sınırlı bir özelliğe sahiptir. Sinir sisteminin belirli bir zamanda ne kadar bilgi alabileceği

* Teleonomic: Floyd Allport'un varsayılan (hypothesized) bir amaçtan çıktığı gözlenebilen davranışları betimlemek için kullandığı terimdir (Reber, 1988).

konusunda kesin sınırlar vardır. Kişi aynı anda birçok şeyi bir arada yapamaz. Düşünceler birbirini izlemek zorundadır aksi durumda, karmaşık bir yığın oluştururlar. Bir insan, bir problem ile ilgili düşünürken ne mutluluğu ne de üzüntüyü tam anlamıyla yaşayabilir. Aynı anda koşamaz, şarkı söyleyemez, çek defterlerinin hesaplarını yapamaz. Çünkü bunların her biri dikkat kapasitesinin büyük bir bölümünü kullanmayı gerektirmektedir. Başka bir deyişle, yapılan iş ne kadar çok karmaşık ise o kadar çok yoğunlaşma gerektirmektedir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993).

Psişik enerji olarak dikkat. Dikkat bilincin düzenlenmesinde önemli bir işleve sahiptir. Bilgi, dikkat yardımıyla toplanır, depolanır ve geriye getirilir. Yaşanan bir olay ile ilgili bilgiyi, bellekteki bu olay ya da duruma uyan mevcut milyonlarca bilgi içersinden seçen “dikkattir.” İnsanlar bu enerjinin yöneltilebileceği karmaşık (s sofistik) yollar geliştirmişlerdir Buna göre bilgi yeniden düzenlenebilir ve dikkatin nereye yöneltilebileceği seçici bir biçimde kontrol edilebilir. Dikkat, sınırlı bir kapasiteye sahip olup o anda karşılaşılandan daha fazla bilgiye ulaşamaz ya da odaklanamaz. Örneğin, trafikte kararsız bir biçimde şerit değiştiren başka bir aracı fark eden bir sürücü, olası bir kazadan kaçınmak için cep telefonu ile konuşmayı bitirmek durumundadır. İnsanlar, dikkat gücüyle, bilinçlerini amaçları yönünde kontrol edebilirler. Böylece kısıtlı bir kapasiteye sahip olan dikkat “isteğe bağlı olarak” ya belli bir noktada yoğunlaştırılır ya da amaçsız ve gelişigüzel hareketlerle boşa harcanır. Dikkat, bilincin düzenlenmesinde dinamik bir özelliğe sahip olduğu için psişik enerji olarak da kabul edilmektedir. Dikkat kontrol edilebilen bir enerjidir. Bilincin içeriği (hatıralar, duygular, düşünceler vb.) bu enerjinin nasıl kullanıldığına bağlı olarak nitelik kazanır. Bu nedenle dikkat, yaşantının kalitesini artırmada önemli bir araçtır. İnsanlar bu enerjinin nasıl kullanılacağı konusunda eğitilebilirler. Bazı insanlar, bu çok değerli kaynağı gerektiği gibi kullanırken bazıları bunu amaçsız ve gelişigüzel harcamaktadırlar. Bilincini kontrol edebilen bir kişi, istediğinde dikkatini toplama, dalgınlığa engel olma ve başarı sağlayana kadar yoğunlaşabilme yeteneğine sahiptir. Bunları yapabilen bir kişi genellikle yaşamın günlük akışından keyif alabilir (Csikszentmihalyi, 1990).

Benlik. Bilincin içeriğini oluşturan önemli olgulardan biri benliktir. Benlik dikkatin odak noktasında yer alır ve bilinç yoluyla algılanabilen her şeyi içerir; tüm hatıralar, eylemler, arzular, zevkler ve çekilen acılar vardır içinde. Her şeyden önemlisi, benlik, kişinin yıllardır yavaş yavaş ortaya çıkardığı amaçlar hiyerarşisini temsil etmektedir. Bir siyasi eylemcinin benliği onun kendi ideolojisinden ayırt edilememektedir. Bir bankacının benliği de, onun yatırımlarıyla bütünleşmiştir. Benlik, bilincin diğer bütün içeriklerini ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini sembolik olarak gösterir. Benlik, amaçlar yönünde dikkati kontrol etmekte, dikkat ise, odaklandığı konularda benliğin içeriğini belirlemektedir. Yani benlik ile dikkat ya da psişik enerji arasında dinamik bir ilişki vardır. Bilinç, mutlak kurallara bağlı doğrusal bir sistem olmayıp içinde döngüsel bir nedenselliğin (causality) olduğu bir sistemdir. Bu nedenle benlik ile dikkat arasında dinamik bir etkileşim vardır ve birbirlerini belirleyici olmaktadır (Csikszentmihayi, 1990; 1993).

Benlik ve dikkat, bilincin kontrol edilmesinde önemli olgulardır. Deneyim, psişik enerjiyi ya da dikkati kullanma biçimine bağlı olarak değişmektedir. Benliğin içeriğini oluşturan amaçlar veya niyetler ise dikkatin hangi noktada odaklanacağını belirlemektedir. Eğer geliştirmek istenen bir durum varsa ona dikkat etmek gerekmektedir. İnsan, dış dünyada var olan olaylarla da gelişim gösterebilir. Piyangoda büyük ikramiye kazanmak, doğru insanla evlenmek ya da adaletsiz sosyal sistemin değişmesine yardımcı olmak gibi. Ancak bu dışsal olaylar bile bilinç durumlarında meydana gelmelidir, deneyiminin kalitesini etkilemeden önce olumlu bir biçimde benlikle bağlantılı olmalıdır (Csikszentmihayi, 1990; 1993).

Bilinçteki bozukluk: Psişik entropi. Bilinci olumsuz etkileyen, temel güçlerden biri psişik entropidir. Psişik entropi, sıkıntı (distress), acı, korku, öfke, kaygı ve kıskançlık gibi çeşitli duyguların zihinde yarattığı dağınıklık durumudur. Bu durum, öznel bilgi kişinin niyetleriyle çeliştiğinde ve onları uygulamaya geçirmesine engel olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bütün bu bozukluk türleri, dikkati, istenmeyen uyarıcılara yönlendirmeye neden olur ve tercih edilen şeylere odaklanmasını engeller. Böylece psişik enerji kontrol edilmesi zor ve etkisiz bir hal alır. Bilinçteki dağınıklığın uzun bir süre devam

etmesi benliği zayıflatır. Benlik, bir süre sonra, öyle bir hal alır ki artık ne dikkatini toplayabilir ne de amaçlarını gerçekleştirebilir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996).

Uyarıcılar, kendilerinden kaynaklanan olumlu ya da olumsuz etkiye sahip değildir. Uyarıcının zararlı olup olmadığına ilişkin “bilgi” öznel algılamaya bağlıdır. Benlik, kendi ilgi alanlarının bulunduğu çevredeki ham bilgiyi yorumlar ve bunun zarar verici (harmful) olup olmadığına karar verir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996).

Sahip olunan her bilgi parçasının, benlik üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu bilgi, amaçları tehdit eder mi, onları destekler mi yoksa hiçbir etkisi olmaz mı. Yani bir uyarıcıya ilişkin bilgi fenomenolojiktir ve tehdit içerip içermediği kişiden kişiye değişir. Örneğin borsa piyasasındaki düşüş haberi bankacının keyfini kaçıtırırken, siyasi eylemcinin benlik duygusunu pekiştirir. Uyarıcılara ilişkin bilgi tehdit içerdiğinde, ya bilinçte dağınıklık oluşturur ya da psişik enerjisi serbest bırakarak amaçları gerçekleştirme yönünde güdülenme sağlar (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996).

Bilinçteki düzen: Akış. Bilinçteki dağınıklığın (psişik entropi) tersi bir durum, en iyi bir yaşantı olan akış halidir. Bilinçlilik hallerinde, bilgi, benliğin amaçlarına uygunluk gösterdiğinde psişik enerji hiçbir engelle karşılaşmadan bir akış gösterir. Bu süreçte, bilinçte ne bir bozukluk ya da kaygı duygusu ne de yetersizlik algısı vardır. Bu deneyimi yaşayan kişiler, kendileriyle baş başa kaldıkları zaman kendilerine “her şey yolunda gidiyor” diyebilirler ya da yaptıkları işte ya da genel olarak yaşamda doğru adımlarla ilerlediklerinin farkındadırlar. Bu olumlu geri bildirim, kişinin benliğini güçlendirir, kendine güven duygusunu artırır. Böylece kişi, dikkatini yaptığı iş ile ilgili olarak hem iç, hem de dış çevreye özgürce yönlendirebilir. Yapılan iş ya da etkinlik birey için mücadeleye (challenge) davet edici bir nitelik taşımaktadır. Kişi, performansının sınırlarına ulaşmaya çalışmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

Akış deneyimi en iyi düzeyde (optimal) bir deneyimdir. Bu deneyim, kişinin dikkatini özgür bir biçimde kendi amaçlarına ulaşmak için yatırdığı (invested) durumlarda söz konusudur. Böyle durumlarda, bilinçteki düzeni bozacak kişinin kendisine yönelik ne bir tehdit ne de kendini savunması gereken herhangi bir durum söz konusudur. Bu duruma “akış deneyimi” denmektedir, akıntıya kapılmak ya da uçmak gibi bir deneyimdir. Psikik entropinin tersi olan bu duruma negentropi de denmektedir. Negentropi durumundaki bir insan daha güçlü ve daha güvenli bir benlik geliştirir. Çünkü psikik enerjisini kendi seçimi olan amaçlarına başarılı bir biçimde yönlendirebilecek durumdadır. İnsan kendi bilincini bu biçimde düzenleyebildiği zaman yaşamının kalitesi de artmaktadır. Akış durumunda iken psikik enerjinin kontrolü kişinin kendi elindedir ve yaptığı her şey bilince yeni bir düzen ekler (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

Akış deneyimi, bilince bozukluk veren, benliği zayıflatan psikik entropiye karşı etkili bir mücadele verildiğinde yaşanmaktadır. Bu mücadelenin sağladığı derin hoşnutluk duygusu kontrol altına alınmış konsantrasyonun eşit bir derecesini gösterir. Bir başka deyişle akış yaşantısı, dikkati yoğunlaştırabilme ve bunu sürdürülebilmekle olanaklıdır (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

Karmaşıklık ve benliğin gelişimi. Akış deneyiminin ardından benliğin organizasyonu, önceki duruma göre daha da karmaşık bir hal alır. Karmaşıklığın artması benliğin gelişmesi demektir. Karmaşıklık, ayrışma (differentiation) ve bütünleşme (integration) olmak üzere iki psikolojik sürecin sonucudur. Ayrışma, kendini başkalarından ayırmaya, biricikliğe doğru bir hareketi ifade etmektedir. Bütünleşme ise, bunun tam tersidir; başkalarıyla, benliği aşan varlıklarla ve düşüncelerle oluşturulan bir birliktir. Benliğin karmaşıklığı bu iki zıt eğilimi bir araya getirmedeki başarıdır. Benlik, akış yaşantısının bir sonucu olarak daha da farklılaşır. Çünkü üstesinden gelinen her zorluktan sonra, insanlar geriye dönüp baktıklarında, kendilerini daha farklı, daha güçlü, daha kendilerine özgü ve biricik olduklarını görmekteirler. Bütünleşme de benliğin karmaşıklaşmasına katkıda bulunmaktadır. Burada karmaşıklık birbirinden bağımsız parçaların bütünleşmesi gibi olumlu bir

anlam ifade etmektedir. Örneğin karmaşık bir motorda farklı işlevlere sahip çok sayıda parça, aynı amaç için bir bütünlük oluşturmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

Yaşamın kalitesinin artırılması. Yaşamın kalitesini artırmak için benimsenebilecek iki temel yol vardır. Bunlardan ilki, kişinin dışsal koşulları kendi amaçlarına uydurmaya çalışması; ikincisi ise, kişinin kendini değiştirmesidir. Örneğin güvenlik duygusu, mutluluğun önemli bir ögesidir. Güvenlik duygusu, bir tabanca satın alınarak kapıları daima kilitli tutarak, yaşanan bölgede daha fazla sayıda polisin görevlendirilmesi için politik baskı yaparak ya da sivil düzenin önemi hakkında toplumun daha fazla bilinçlenmesine yardım edilerek artırılabilir. Bütün bu farklı çabalar, kişinin çevre koşullarını kendi amaçlarına daha uygun hale getirmesini hedeflemektedir. Kişinin kendini daha güvende hissetmesinin diğer bir yolu, güvenlikten ne anladığını değiştirmesidir. Bir başka deyişle kişi, güvenliğin eksiksiz bir biçimde sağlanmasını beklemek yerine, risklerden kaçınmanın mümkün olmadığını kabul ederek, güvensizlik tehdidinin de olduğu ama yine de yordanabilir bir dünyada yaşamının zevkini çıkarmaya çalışabilir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

Bu stratejilerin ikisi de tek başına kullanıldığında etkili değildir. Dışsal koşulları değiştirmek ilk başta işe yarar gibi görünebilir, ama eğer bir kimse kendi bilincini kontrol altında tutamıyorsa, eski korkuları ya da arzuları er geç geri dönecek ve önceki kaygılarını tekrar yaşayacaktır. Açıkçası bir kişi, okyanusta bir ada satın alsa ve adanın etrafını silahlı muhafızlarla korumaya alsaydı bile yine de tam bir içsel güvenlik duygusu yaşamayabilir. Burada anlatılmak istenen şey, dışsal koşulları kontrol etmenin, kesin olarak yaşantının kalitesini artırmadığı ya da iyileştirmedir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

Ekonomik olarak çok zengin olup da psikiyatrik yardım alan insanlar göz önüne alındığında, para vb. dışsal koşulların gerçek mutluluğu garantilemediği daha iyi anlaşılabilir. Yine de insanlar, yaşamlarında dışsal koşulları değiştirmenin bir çözüm olacağını ümit etmeye devam etmektedirler.

İnsanlar daha fazla para kazanırlarsa, atletik bir bedene sahip olurlarsa veya daha anlayışlı bir eşe sahip olurlarsa mutlu olacaklarını düşünmektedirler. Oysaki, refah, statü ve para gibi dışsal koşullar ya da amaçlar yaşamın kalitesini dolaylı olarak, akış deneyimleri ise doğrudan etkilemektedir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

Yaşamın kalitesini artırmada haz (pleasure) ve keyfin (enjoyment) yeri. Haz, bilinçteki bilgi, kişiye biyolojik programlar ya da sosyal koşullar tarafından belirlenen beklentilerin karşılandığını söylediği zaman hissedilen hoşnutluktur. Aç iken yenen bir yemeğin tadı kişiye haz verir, çünkü yiyecek fizyolojik dengesizliği gidermektedir. Yorucu bir günün ardından kanepeye uzanıp sevilen bir TV programının izlenmesi de kişiye haz verir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

Haz, yaşamın kalitesinin önemli bir ögesi olmakla birlikte mutluluğu getirmez. Uyku, dinlenme, yiyecekler, cinsel ilişki vb. gereksinimler sadece bozulan homeostatik dengeyi tekrar sağlamaktadır. Bunlar psikolojik gelişmeye yol açmadıkları gibi, benliğin karmaşıklaşması için de herhangi bir katkıda bulunmazlar. Haz, düzeni korumaya yardımcı olur ama bilinçte yeni bir düzen yaratmaz (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

İnsanlar bir an durup yaşamda nelerin kendilerini eğlendirdiğini, memnun ettiğini düşündüklerinde, hazza benzeyen ama ondan biraz daha farklı keyif (enjoyment) adı verilen bazı deneyimlerini hatırlayabilirler. Keyif veren olaylar, bir insan sadece bir gereksinimini ya da arzusunu doyurma ya da sadece öncelikli beklentilerini karşıladığı zaman değil, yapmayı planladığı bir şeyi yaptığı ve daha önce hayal bile edemediği beklenmedik bir şeye eriştiği zaman ortaya çıkabilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000).

Keyif duygusu, yaratıcılık, yenilik ve başarı gibi öğeleri içermektedir. Kişiyi yeteneklerini en son sınırına kadar kullanmaya zorlayan sıkı bir tenis maçı yapması, yeni bir düşünce oluşumunu sağlayan bir kitabın okunması, birisiyle yeni fikirlerin uyanmasına yol açan bir görüşme yapılması vb. keyif

vericidir. Bir iş ihalesini kazanmak ya da bir görevin bir bölümünü başarıyla tamamlamak, bir matematik problemini doğru bir biçimde çözmek keyif vericidir, ancak bu deneyimlerin hiçbiri, özellikle de ortaya çıktığı zaman diliminde hiç de keyif verici olmayabilir, aksine sıkıntılı anlar da yaşanabilir. Böyle deneyimler, başarıyla sona erdikten sonra yeniden yaşanma arzusu vermektedir. Keyif verici bir deneyimden sonra kişi, değiştiğini, benliğinin geliştiğini ve karmaşıklaştığını fark etmektedir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993,1996, 2000).

Haz ve keyif birbirinden farklı duygulardır. İnsan psişik enerji harcamadan da haz duyabilir. Oysa keyif, psişik enerjinin (dikkatin), herkesten farklı bir biçimde kullanılmasının sonucu olarak meydana gelmektedir. Başka bir deyişle, eğer beyindeki uygun merkezler elektiriksel olarak uyarılmış ise ya da ilaçların kimyasal uyarımları sonucunda bir insan hiçbir çaba harcamadan haz duyabilir. Ancak dikkat, tam olarak söz konusu etkinliğe odaklanmadan bir tenis maçından, bir kitabı okumaktan ya da bir görüşme yapmaktan keyif almak mümkün değildir. Haz kısa sürelidir, bu nedenle bu tür deneyimler benliği geliştirmezler. Benliğin karmaşıklaşması, psişik enerjinin yeni ve göreceli olarak kişiye meydan okuyan (challenging) amaçlara adanmasını gerektirmektedir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993,1996, 2000).

Keyfin öğeleri. Csikszentmihalyi (1990, 1993,1996, 2000), yaptığı araştırmalar sonucunda keyfin 9 temel ögesini ortaya koymuştur. Keyif, genellikle tamamlanma özelliği taşıyan etkinlik ya da görevlerde yaşanmaktadır. İnsanlar keyif aldıkları deneyimlerden söz ederlerken bu öğelerden bir ya da birkaçını dile getirmektedirler.

1. Tam konsantrasyon: Kişinin tüm dikkati yaptığı iş üzerinde odaklanmıştır.

2. Açık ve net amaçlara sahip olma: Dikkatin üzerinde odaklandığı işlerde açık amaçlar vardır.

3. Kısa süre içersinde hemen geri bildirim alma: Günlük olağan durumların aksine kişi, keyifli bir akış etkinliğinde işini ne derece iyi yaptığına ilişkin kısa sürede olumlu bir geri bildirim alır.

4. Benlik bilincinin kaybolması (transendence of ego): Kişi, günlük yaşamın kaygı ve engellerini bilincinden uzaklaştıracak kadar derin ama, bunun için pek de çaba harcamadan ben bilincinden uzaklaşarak kendini işine kaptırır.

5. Kontrol duygusu: Keyifli deneyimler, insanlara kendi eylemleri üzerinde bir kontrol duygusu denemelerine izin veren deneyimlerdir.

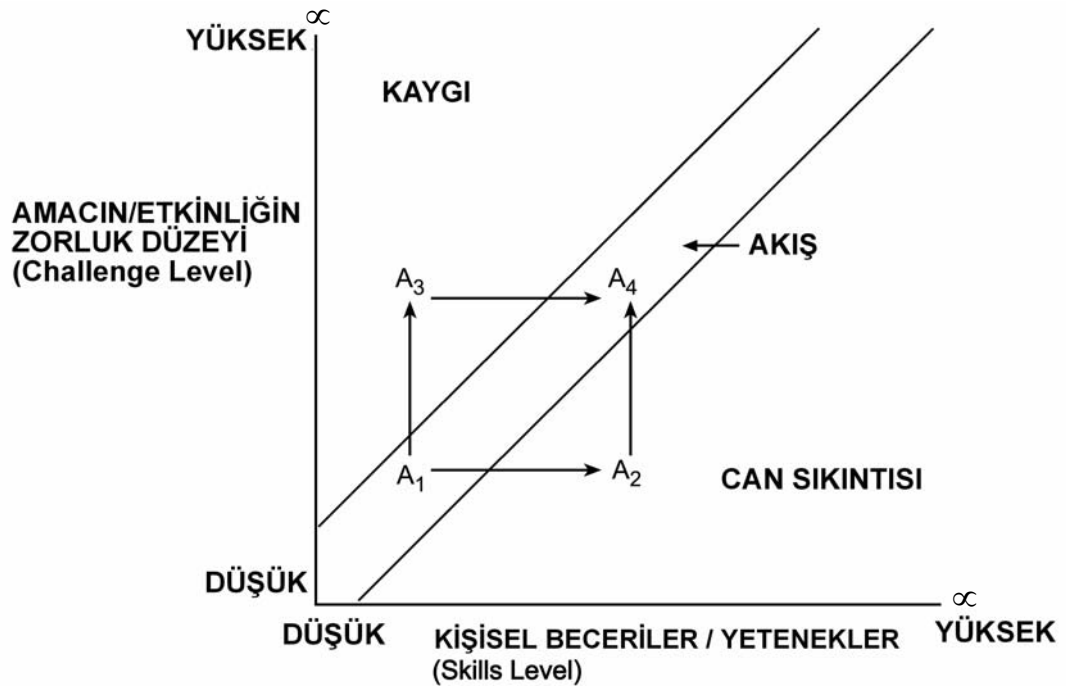
6. Benliğin güçlenmesi: Keyifli bir akış deneyimi sona erdikten sonra, benlik daha güçlü ve kompleks bir hal alır. Bu durum, kişinin yeni ve daha çok odaklanma gerektiren akış deneyimlerine girmesine yol açar.

7. Zaman algısının değişmesi: Keyifli bir akış sürecinde içinde bulunulan zaman unutulur ve saatler birkaç dakikaymış gibi gelip geçebilir ya da tam tersi olur. Bir patenci aslında birkaç saniye olan hızlı bir dönüşü on kere daha uzun algılayabilir. Başka bir deyişle saat zamanı artık algılanan zaman uzunluğunu göstermez. Zamanın nasıl geçtiği yapılan etkinliğe bağlıdır. Akış anında geçmiş ya da gelecek kavramı yoktur, sadece içinde bulunduğu anda kişi için anlamlı olan zaman, uzamış bir şimdiki zamandır (Goleman, 2000).

8. Etkinlik ototeliktir (autotelic):* Tüm bu koşulların varlığı, etkinliğin başka bir amaç için değil, kendisi için yapıldığını gösterir. Kişi bilgisayar kullanmaktan korkabilir ve işi gerektirdiği için kullanmayı öğrenebilir. Fakat becerileri arttıkça, bilgisayarın ne yapmasını sağladığını fark eder. Bilgisayarın kendisini kullanmaktan hoşlanmaya da başlayabilir. Bu noktada etkinlik ototeliktir. Resim, müzik, spor gibi bazı etkinlikler ototeliktir, verdikleri deneyimi hissetmek dışında onları yapmak için başka bir neden yoktur. Yaşamdaki çoğu şey “egzotelik (exotelic)”tir. Keyif verdikleri için değil, ancak ilerde bir hedefe ulaşmak için yapılırlar. Bazı etkinlikler her iki özelliğe de

sahiptirler. Bir çok açıdan mutlu bir yaşamın sırrı, mümkün olduğu kadar sık akış yaşamayı öğrenmektir. Eğer iş ve aile hayatı ototelik olursa, o zaman yaşamda boşa giden bir şey yoktur ve her şey kendisi için yapılmaya değerdir.

9. Mücadeleler (challenges) ve beceriler (skills) arasında denge vardır: Akış yaşantısında yeteneklerle harekete geçmek için karşılaşılan fırsatlar arasında iyi bir uyum vardır. Günlük yaşamda bazen becerilere oranla zorlukların daha fazla olduğu fark edildiğine hayal kırıklığı ve kaygı yaşanır. Potansiyellerin onu kullanacak fırsatlardan daha fazla olduğu fark edildiğinde ise can sıkıntısı yaşanır. Çok daha iyi bir rakip ile tenis ya da satranç oynamak hayal kırıklığına, çok daha zayıf bir rakip ile oynamak ise can sıkıntısına yol açar. Gerçekten keyifli bir oyunda oyuncular sıkılma ile kaygı arasındaki ince bir çizgide dengelenmişlerdir. Aynı durum bir iş, bir konuşma ya da bir ilişki iyi gidiyorken de geçerlidir. Şekil 1, akış kuramı açısından bilinç hallerini göstermektedir.



Şekil 1: Bilinç karmaşıklığının akış deneyimlerinin bir sonucu olarak artmasının nedeni (Csikszentmihalyi, 1990).

* Autotelic: Yunanca'da kendisi hedef olan şey demektir (Csikszentmihalyi, 1990).

Etkinliğin ya da amacın güçlük düzeyi ile becerilerin düşük ve yüksek düzeylerinin ikili bileşimi dört ayrı koşulda sonuçlanmaktadır. Bunlar:

1. Yüksek düzeyde zorluk (challenge) – Yüksek düzeyde beceri (skill)
= Akış (flow)
2. Düşük düzeyde zorluk – Yüksek düzeyde beceri =Can sıkıntısı
(boredom)
3. Düşük düzeyde zorluk – Düşük düzeyde beceri =Duygusal küntlük
(apathi)
4. Yüksek düzeyde zorluk –Düşük düzeyde beceri =Kaygı

Bilincin bu dört durumu, Alex örneğiyle şöyle açıklanabilir (Csikszentmihalyi, 1990):

Şekil 1'deki diyagram, bir tenis sporunu temsil etmektedir. Deneyimin kuramsal olarak iki önemli boyutu olan zorluklar ve beceriler ise, diyagramın iki kolunda gösterilmektedir. A harfi Alex'i, tenis oynayan bir çocuğu temsil etmektedir. Diyagram, Alex'i dört farklı zaman diliminde göstermektedir. İlk oynamaya başladığında (A1) Alex'in hemen hemen hiç becerisi yoktur ve karşılaştığı tek güçlük topu filenin yukarisına atmaktır, bu çok zor bir iş değildir. Ancak, zorluk ilkel becerilerine tam olarak uygun olduğu için, Alex muhtemelen bundan zevk alacak ve bu noktada akış içinde olacaktır. Fakat o noktada uzun süre kalamaz, bir süre sonra uygulama yapmaya devam ederse becerileri de gelişecektir ve o zaman sadece topu fileden yukarı atmaktan sıkılacaktır (A2). Alex, kendisinden daha çok uygulama yapmış bir rakiple karşılaşacak olursa, kendisi için sadece topu havaya atmaktan daha büyük güçlükler olduğunu fark edecektir. Bu noktada kötü performansıyla ilgili olarak biraz kaygı duyacaktır (A3)

Sıkılma (boredom) da kaygı da olumlu deneyimler olmadığı için, Alex akış durumuna dönmek için güdülenecektir. Diyagramdan görülebileceği gibi Alex, sıkılırsa (A2) ve tekrar akış içinde olmak isterse özde bir tek seçeneği vardır: Karşı karşıya kaldığı zorlukları artırmak (bir başka seçeneği de tenisi tamamen bırakmaktır. Bu durumda A'nın diyagramdan silinmesi işten bile

değildir.). Alex, becerilerine uygun yeni ve biraz daha zor bir hedef bulabilirse; -örneğin, kendisinden sadece biraz daha ileri düzeyde olan bir rakibi yenmek gibi- o zaman akışa geri dönebilir (A4).

Eğer Alex kaygılı ise (A3), yeniden akışa dönebilmesi için becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Teorik olarak karşı karşıya kaldığı güçlükleri de azaltabilir ve başladığı yerdeki akışa (A1) geri dönebilir, ancak kişi, pratikte zorlukların farkına vardığında onları göz ardı etmesi zordur.

Diyagram, hem A1'in hem de A4'ün Alex'in akışta olduğu durumları göstermektedir. Her iki durum da aynı derecede zevkli olmasına rağmen, aralarında bazı farklar vardır. A4, daha fazla zorluk içerdiği ve oyuncudan daha fazla becerileri talep ettiği için A1'den daha karmaşık bir deneyimdir. A4, karmaşık ve zevkli olmasına rağmen durağan bir durumu temsil etmez. Alex oynamaya devam ederken, ya o düzeyde bulunduğu sıradan fırsatlardan sıkılacaktır ya da nispeten düşük becerilerinden dolayı kaygı duyacak ya da hayal kırıklığı yaşayacaktır. Bu yüzden keyif alma isteği, onu tekrar akış haline dönmeye itecektir. Ancak bu kez de A4'den bile daha yüksek düzeyde bir karmaşıklığa güdülenecektir.

Bilincin bu dinamik özelliği, akış etkinliklerinin neden büyümeye ve keşfe yönelttiğini açıklamaktadır. Kişi uzun süre aynı şeyi, aynı düzeyde yapmaktan keyif alamaz, ya sıkılır ya da hayal kırıklığına uğrar. Böyle bir deneyimden sonra tekrar keyif alma arzusu, kişiyi becerilerini geliştirmeye ya da onları kullanmak için yeni fırsatlar keşfetmeye iter. Akış deneyiminde önemli olan, sadece durumun ortaya koyduğu "gerçek" güçlükler değil, kişinin farkında olduğu güçlüklerdir. Kişinin nasıl hissedeceğini belirleyen gerçekte sahip olduğu beceriler değil, algıladığı becerilerdir (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış kuramı bir içsel güdülenme kuramıdır; çünkü akış yaşantısı, kişinin etkinliğe tamamıyla kendini verdiği, onunla iç içe olduğu (involvement) anlarda yaşanan bütüncül (holistic) bir duyarlıktır (Pintrich ve Schunk, 1996).

Spor, oyun, sanat ve hobi gibi etkinlikler sürekli akış yaşantısı sunan etkinliklerdir. İnsan, bilincini kontrol etmek ve eğlenmek için sınırsız olanaklardan yararlanabilir. Örneğin, fiziksel ve duyuumsal becerilerin (physical sensory skills) geliştirilmesiyle atletizm, müzik, yoga ya da sembolik becerilerin (symbolic skills) geliştirilmesi ile şiir, felsefe ya da matematikle uğraşılabilir. Birçok insan, yaşamının büyük çoğunluğunu çalışarak ve başta aile bireyleriyle olmak üzere diğer insanlarla etkileşim kurarak geçirmektedir. İnsanların işlerini akış üreten etkinliklere dönüştürmeyi öğrenmeleri ve anne babaları, eşleri, çocukları ve arkadaşlarıyla ilişkilerini daha eğlenceli hale getirme yollarını bulmaları oldukça önemlidir (Csikszentmihalyi, 1990).

Stres, gerginlik ve hormonlar. Zihin-beden ya da zihin-beyin (mind-brain) ilişkisi üzerine bazı görüşler bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, duygu ve düşüncelerin doğrudan beyindeki elektro-kimyasal ve hormonal olaylardan doğduğunu ve bu nedenle de fenomenolojinin nörofizyolojinin bir işlevi olduğunu savunan görüştür. Bir başka deyişle, duygu ve düşünceler üzerinde hiçbir kişisel kontrol sağlanamamakta, duygu ve düşünceler tamamıyla fizyolojik süreçlerin bir işlevi olarak ortaya çıkmaktadır. İkinci görüş, bu görüşe tamamıyla zıt düşmektedir. Bu görüşe göre, zihin ya da bilinç (mind) tamamıyla kendi biyolojik doğasından bağımsız bir biçimde işlemektedir; bu işlevine bağlı olarak da, zihin, bedenin dışındaki fiziksel olayları doğrudan etkileyebilmektedir. Örneğin, bir insan, kanseri yok edebilir, havada asılı binalar oluşturabilir (Csikszentmihalyi, 1993).

Herhangi bir zihinsel yaşantı, beyindeki nörofizyolojik süreçlere dayanmaktadır. Asıl sorun, zihindeki bu yaşantıların sonradan bazı kimyasal ağları etkileyip etkilemeyeceğidir, bir çok bilim adamı, etkileyebileceği görüşündedir. Stres, adrenalin salgılanmasındaki değişimler, göz bebeğinin büyümesi, kalp atışının hızlanması, kan basıncının artması gibi fizyolojik değişim koşullarında ölçülmektedir. Tüm bunlar, bedenin, dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı koyabilmek için olumlu yönde uyum sağlayıcı tepkilerdir. Ancak bu fizyolojik stres tepkileri yoğun ve uzun süreli olduğunda bedenin iç dengesini bozmaktadır. Stresi dış gerçeklere dayalı olarak

açıklayan görüşler şunu vurgulamaktadırlar: “Dışsal stres yaratıcılar fiziksel bozulmaya neden olabilecek stres tepkilerine neden olmaktadır. Bir başka deyişle, fizyolojik stres tepkilerini belirleyen dış etkenlerdir. Bu durumda stresle başa çıkmanın en etkin yolu, strese neden olan dış etkenleri ortamdaki kaldırmaktır” (Csikszentmihalyi, 1993).

Ancak, bir kişinin yaşadığı stres tamamıyla dış etkenlere bağlı değildir. Zihni/bilinci kontrol ederek dış etkenlere dayalı stresi azaltmanın birçok yolu bulunmaktadır. Eski zamanlarda kılıç ve kalkanla savaşan insanlar için ani stres tepkileri, bireyin kendini koruması açısından yararlı olabilmektedir. Ancak, ileri teknoloji ürünü bir helikopterde oturan savaşçı daha güvende olduğu için adrenalin düzeyi normaldir, ama bu savaşçı, hormonlarını kontrol etmeyi başaramaz ise, kolaylıkla bir kazaya neden olabilir. Bu nedenle, insanların dış etkenleri yorumlama biçimi stres tepkilerinin şiddetini belirleyen önemli bir etkidir. Bir başka deyişle, zihin fizyolojiyi kontrol edebilir. Nevrotik ve depresyonlu kişiler, olayları daha olumsuz bir biçimde yorumladıkları için olaylara tepkileri de daha şiddetli olmaktadır. Genetik bozukluklar nedeniyle daha kolay ve yaygın olarak stres altında yaşamak doğrudur. Ancak bu insanın, olayları yorumlama biçimini öğrendiği de doğrudur. Sonuç olarak sağlıklı bir insan, öncelikle dış etkenleri değiştirmek yerine, kendi bilincini değiştirme yönünde çaba gösterir (Csikszentmihalyi, 1993).

Davranış ve yaşantı, fizyolojiyi değiştirmektedir (modify). Genellikle, testesteron hormonunun üstünlük ve erkeksi davranışlara neden olduğuna inanılmaktadır. Eğer bir uysal erkek maymun, içinde bulunduğu ast-üst düzeni olan bir gruptan alınıp dişi maymunların arasına bırakılırsa, bu erkek maymun daha iddialı olur ve vücudundaki testesteronun düzeyi artar. Tam tersi bir durumda, eğer yüksek testesteronlu dominant bir maymun, güçlü üstünlük yapısına sahip başka bir gruba bırakılırsa, bu maymun hiyerarşinin alt kademelerinde yer alacağı için vücudundaki testesteronun düzeyi düşecektir. Açıkça görülüyor ki, üstünlük ya da dominant olmak hormon düzeylerinin bir yansıması değildir. Çevrenin yarattığı sonuçlar ve kişinin hiyerarşi içindeki yerine “bakış açısı” da karmaşık nedenler çarkının önemli bir öğesidir (Csikszentmihalyi, 1993).

Akış Kuramına Göre Stresle Başa Çıkma

Csikszentmihalyi (1990), bilinci düzenleme becerilerinin stresle başa çıkmada etkili bir psikolojik kaynak olduğunu, yaşamda akışı keşfetmeyi bilen kişilerin umutsuz gibi görünen durumlarda bile mutlu olacaklarını öne sürmektedir. Araştırmacı, bu konudaki görüşlerini, Milan Üniversitesi psikoloji bölümünden Prof. Dr. Fausta Massimini tarafından, kaza sonucu görme yeteneğini kaybeden, kısmi felç olan kişiler üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarıyla desteklemektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, mağdurların büyük bir kısmı, engele neden olan kazadan, yaşamlarındaki en olumsuz ve en olumlu olaylardan biri olarak söz etmişlerdir. Bu sonuca, akış kuramı açısından bakıldığında, trajik olayların olumlu olarak görülmesinin asıl nedeni, temel ve benliğe uygun olmayan seçimleri azaltırken kişiye daha açık amaçlar sunmasıdır. Engeli mücadeleye dönüştürebilen kişiler, daha önce eksikliğini duydukları yeni ve açık amaçlar fark etmektedirler. Yaşamı, yeniden öğrenmek kendi başına bir keyif ve gurur kaynağı olmakta ve kaza sonucu oluşan engeli psikolojik dağınıklık (psişik entropi) ya da stres kaynağından içsel düzene dönüştürmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

Yaşamın merkezi bir amacını engelleyen beklenmedik önemli bir felaket (catastrophe), geriye kalan amaçların gerçekleşmesinde önemli rol oynayan benliği ya bozacak ya da üstesinden gelinebilir zorlukta yeni ve daha açık amaçlar sağlayacaktır. Nesnel bir biçimde tehdit içeren bir olay, mağdurların yaşamına yeni ve beklenmeyen yollarla bir zenginlik getirebilir. Bir kişinin en temel yeteneklerinden (görme yeteneği gibi) birinin kaybı bile bilincinin yok olduğu ya da eksildiği anlamına gelmemektedir; ancak, aynı stres verici bir olay bir kişiye zarar verirken bir başkası bunu içsel düzene dönüştürebilmektedir (transform it into inner order). Belirli olaylar, diğerlerine göre daha fazla psikolojik zarara neden olmaktadır. Örneğin, eşlerden birinin ölümü eve ipotek konmasından daha fazla stres vericidir, ancak şurası da açıktır ki, aynı stres verici bir olay, bir kişiyi tam olarak mutsuz kılarken, başka bir kişi bu olayın olumlu yönlerini de görmekte ve daha az etkilenmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

Csikzentmihalyi (1990), İnsanların stresli olaylara verdikleri yanıtları “stresle başa çıkma yeteneği” ya da “stresle başa çıkma tarzı” olarak adlandırmakta ve stresle başa çıkmada üç farklı kaynaktan söz etmektedir. Bunlar:

1. Dışsal destekler, özellikle sosyal destek örüntüleri; örneğin, önemli bir hastalığın etkisi, kişinin güven ve sevgi dolu bir aileye sahip olmasıyla azalabilir.

2. Psikolojik kaynaklar; kişilik özellikleri ve zeka gibi kişilikle ilgili kaynaklardır. Örneğin, yeni bir şehre taşınmak ve yeni arkadaşlar kazanmak, dışa dönük bir kişiden daha çok içe dönük kişi için stres vericidir.

3. Stresle başa çıkma stratejileri; kişinin daha çok kontrolü altında olan, daha esnek ve amaçlarıyla en yakın ilişkisi olan kaynaklardır.

Dışsal destekler, tek başına stresi azaltmada o kadar etkili değildir. Bunlar sadece kendi kendine yardım edebilen insanlara yardımcı olabilir. Psikolojik kaynaklar da geniş ölçüde bireyin kontrolü dışındadır. Yani kişinin doğuştan olduğundan daha çok zeki ya da daha sempatik olması zordur (Csikszentmihalyi, 1990).

İnsanlar, strese olumlu ve olumsuz olmak üzere iki biçimde yanıt vermektedirler. Strese olumlu yanıt, olgun savunma (mature defense) ya da dönüştürerek başa çıkma (transformational coping); olumsuz yanıt ise, nevrotik savunma ya da gerileyerek başa çıkma (regressive coping) olarak ifade edilmektedir. Strese karşı olumsuz yanıt, bireyin stres verici durumu inkar etmesi, ondan kaçması, içine kapanması, kendini uykuya, yemeğe vermesi, kendini alkole vererek hayal kırıklıklarını maskeleyemeye çalışması gibi kişinin kontrol sağlayamadığının göstergesi olan başa çıkma yollarıdır. Strese karşı olumlu yanıt ise, bireyin stres vericiler ya da stres belirtileri üzerinde bilinçli ve akılcı çabalar göstererek gelişme yolunu seçmesidir. Örneğin, bireyin, problemi mantıksal olarak analiz etmesi, yeniden tanımlaması, alternatif çözümler ve amaçlar belirlemesi, önceliklerini

belirlemesi, problemin olumlu yönlerini görmesi, kızgınlık ve korku duygularını geçici olarak bastırarak soğukkanlı davranma yolunu seçmesi gibi (Csikszentmihalyi,1990).

Csikszentmihalyi (1990), felaketi mücadeleye dönüştürme yeteneğinin önemli bir başa çıkma yolu olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmacı, bu yeteneğe sahip olanları “hayatta kalanlar” (survivors) olarak adlandırmakta ve bu kişilerin yılmazlığa (resilience) ve cesarete (courage) sahip olduklarını belirtmektedir. Csikszentmihalyi (1990)'ye göre, her insan er geç hayal kırıklıkları, çok kötü hastalıklar, ekonomik iflas ve sonuçta ölümün kaçınılmazlığı gibi amaçlarıyla çelişen olaylardan bir ya da birkaçıyla yüzleşmek zorunda kalacaktır. Bu türden birçok olay bilinçte bozukluk oluşturan olumsuz geri bildirimlerdir. Bu olayların her biri benliği tehdit eder ve onun işlevini bozar. Eğer travma yeterince ciddi ise, kişi önemli amaçlar üzerinde yoğunlaşma yetisini kaybedebilir. Böyle bir durumda benlik artık kontrol sağlayamaz. Eğer bozulma çok ciddi ise bilinç gelişigüzel işler. Kişi bilincini kaybeder ve çeşitli ruhsal hastalıkların belirtileri görevi devralır. Çok ciddi olmayan durumlarda kendini tehdit altında hisseden benlik yaşamını sürdürür ancak gelişmesi durur; herhangi bir kriz durumunda siner, geri çekilir, büyük savunmaların arkasına sığınır, denetimsiz, güvensiz ve kuşkucu bir biçimde kuru bir yaşam sürer. Bu nedenle cesaret, yılmazlık, güçlülere rağmen bir işi sonuna kadar sürdürme (perseverance), olgun savunma ya da dönüştürülmüş başa çıkma becerileri çok önemlidir. Kişi böyle olumlu stratejiler geliştirir ise, olumsuz olayların en azından etkisi azaltılabileceği gibi, bu olaylar benliğin daha güçlü ve karmaşık bir hal almasında mücadeleye davet edici fırsatlar olarak bile kullanılabilir.

Dönüştürülmüş başa çıkma becerileri genellikle ergenliğin son dönemine kadar gelişir. Küçük çocuklar ve ergenliğin başında olanlar, yaşamlarında yanlış giden şeylere karşı kendilerini koruyan destekleyici sosyal ağlara geniş ölçüde bağlıdırlar. Kötü bir not, yüzde çıkan bir sivilce, okulda kendisini ihmal eden bir arkadaş gibi önemsiz olaylar bile bir ergen için sanki dünyanın sonu gelmiş, yaşamının hiçbir amacı, anlamı kalmamış gibi görünür. Bu durumda diğer insanlardan gelen olumlu geri bildirimler,

genel olarak ergenin duygu durumunu birkaç dakika içinde eski haline getirebilir. Örneğin, bir gülümseme, telefon görüşmesi, sevilen bir şarkı ergenin endişesini azaltarak ve bilincindeki düzeni sağlayarak dikkatini toplamasına yardım edebilir (Csikszentmihalyi, 1990).

Ergenler (teenagers) 17-18 yaşlarına kadar bakış açılarında olumsuz olaylara yer verebilseler de beklemedikleri ve arzu etmedikleri olumsuz olaylar tarafından artık yıkıma uğramazlar Birçoğu için bilinci kontrol etme yeteneği bu yaşlarda başlamaktadır. Bu yetenek kısmen zaman evrelerinin bir ürünüdür. Daha büyük ergenler, geçmişteki hayal kırıklıklarının o anda görüldüğü kadar kötü olmadığını fark ederler. Diğer insanların da aynı problemleri yaşadıklarını ve çözebildiklerini görürler. Böylece sıkıntıların paylaşıldığı ya da evrensellik bilgisi ergenin benmerkezci düşünce biçimine yeni ve önemli bir bakış açısı sağlar (Csikszentmihalyi, 1990).

Gençler, baş etme becerilerinin gelişiminde en üst noktaya, hiçbir dışsal hayal kırıklığının kişinin kim olduğunu tamamıyla sabote edemediği (undermine) ve kişisel olarak seçilmiş amaçlara dayanan yeterince güçlü bir benlik algısı geliştirdikleri zaman ulaşırlar Bazı insanlar için zorluklara karşı dayanma gücü aileyle, ülkeyle, dinle ya da bir ideolojiyle özdeşleşmeyi içeren bir amaca; bazı insanlar içinse, sanat, müzik ya da fizik, kimya gibi uyumlu semboller sistemi üzerinde tam bir egemenliğe dayanmaktadır. Bazı insanlar stresten zarar görürken bazıları bundan bir güç elde etmektedirler (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış kuramına göre, stresi mücadeleye dönüştürmenin üç temel yolu bulunmaktadır(Csikszentmihalyi, 1990). Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır:

(1) Benlik bilincine odaklanmadan kendine güven duyma (Unself consciousness self assurance), (2) dikkati dış dünyada odaklaştırabilme (focusing attention on the world), (3) yeni çözümler ortaya koyabilme (the discovery of new solutions).

1. Benlik bilincine odaklanmadan kendine güven duyma (Unself consciousnes self assurance). Kişinin kendi kaderini belirlemede, kişisel kaynaklarının yeterli olacağına ilişkin mutlak bir inanca sahip olmasıdır. Bu mantıkla harekete geçen bir kişi, kendinden emin (self assured) olarak adlandırılır. Ancak aynı zamanda bu kişilerin egoları tuhaf bir biçimde yok gibidir. Bir başka deyişle, ben merkezci (self-centered) değildirler. Bu tutum, kendi amaçlarının ve niyetlerinin her şeyden önce geldiğinde ısrar eden bir birey olarak, kişinin kendisini içinde yaşadığı çevreye zıt ya da muhalefet olarak görmediğinde ortaya çıkmaktadır. Kişi, çevresine muhalefet olmak yerine, kendisini onun bir parçası olarak hisseder ve yaşamak zorunda olduğu sistemin içinde elinden gelenin en iyisini yapmayı dener. Paradoksal olarak bu hoşgörü hissi yani, kişinin amaçlarını daha büyük bir var oluş için ikinci sıraya koyması ve bunu gerçekleştirmek için kendi istekleri, tercihleri dışında farklı bir kurallar dizisine uymak gerektiğini fark etmesi güçlü insanların en ayırt edici özellikleridir. Örneğin, soğuk bir günün sabahı işine acele ile ulaşmaya çalışan bir kişinin arabasının çalışmaması. Böyle durumlarda bir çok insan, amacına ulaşma konusuna o kadar odaklanır ki, başka bir plan yapmayı düşünemez. Böyle bir durumda arabaya lanetler yağdırabilir, kontak anahtarını kontrolsüz bir biçimde çevirir durur, kontrol paneline kızgınlıkla vurabilir. Sonuç olarak bunların hiç birisi yarar sağlamaz. Böyle davranan kişilerin ego katılımları (ego involvement), amaçlarını gerçekleştirmelerine ve engellerle etkili bir biçimde başa çıkmalarına engel olur. Daha mantıklı bir yaklaşım şehir merkezine arabayla varmanın araba için hiçbir farklılık yaratmayacağını fark etmektir. Arabanın kendi yasaları vardır ve arabayı çalıştırmamanın tek yolu bu kuralları hesaba katmaktır. Eğer arabayı çalıştırmayla ilgili hatanın ne olduğuna ilişkin kişinin hiçbir fikri yoksa bir taksi çağırmak ya da başka bir amaç belirlemek daha mantıklı olacaktır.

Temelde kişinin, kendine güven duygusunun bu düzeyine ulaşabilmesi için kendine, çevresine ve bu çevredeki yerine güvenmesi gerekmektedir. Örneğin, iyi bir pilot becerilerini bilir, kullandığı uçağa güvenir ve fırtına anında kanatları buzlandığında hangi hareketlerin gerekli olduğunun farkındadır. Bu nedenle, hangi hava koşulları olursa olsun bunlarla başa çıkma yeteneğine güvenir. Bir başka deyişle, uçağı kendi isteklerine uymaya

zorlamaz, ancak uçağın özelliklerini hava koşullarına uydurmada kendisinin bir araç olduğunun farkındadır.

2. Dikkati dış dünyada odaklama (focusing attention on the world). Dikkatin tümüyle içsel dünyaya odaklandığı, kişinin psişik enerjisinin çoğunun egonun kaygıları ve istekleri tarafından tüketildiği (absorbed) sürece çevreye dikkat etmek oldukça zordur. Stresi keyifli bir mücadeleye nasıl dönüştürebileceğini bilen insanlar, kendileri ile ilgili düşünmeye daha az zaman harcarlar. Bu kişiler tüm enerjilerini gereksinimleri olduğuna inandıkları şeylere doyum sağlamaya çalışarak ya da sosyal olarak koşullanmış arzuları ile ilgili endişelenerek harcamazlar. Bu kişilerin dikkatleri, çevrelerinden bilgi işlemek için daima açıktır. Odak, kişinin amaçları tarafından belirlenir. Ancak dışsal olaylar, kişinin başarmak istediği şeyle doğrudan bir biçimde ilgili olmasa bile, dışsal olaylara dikkat etmek ve bunlara uyum sağlamak için yeterince açıktır

Dikkatin açık olması, kişinin nesnel olmasını, olası seçeneklerin farkına varmasını, kendisini çevreleyen dünyadan bir parça hissetmesini olanaklı kılmaktadır. Çevreye tam olarak katılım (total involvement), çevredeki güzelliklere, olay ve olgulara dikkat etme ve aynı zamanda onlardan anlam bulmayı ve keyif almayı da sağlamaktadır.

Kişinin çevresiyle birliği başarması, sadece keyifli akış deneyimlerinin bir ögesi değil, aynı zamanda felaketin (adversity) yenilebileceği merkezi bir mekanizmadır. İlk olarak, dikkat benliğinin dışında bir yerde odaklandığında, kişinin arzularına ilişkin hayal kırıklıklarının bilinçte karışıklık (disrupt) oluşturma olasılığı azalabilir. Kişi, içsel düzensizliğe (internal disorder) yoğunlaşmak yerine, etrafında olan şeylere dikkatini yönelterek stresin zararlı etkilerini azaltabilir. İkinci olarak, kişi dikkatini çevreye verdiğinde onun bir parçası olur. Yani kişi psişik enerjisi aracılığıyla kendisini çevreye bağlayarak sisteme katılır. Bu durum, kişinin sistemin özelliklerini anlaması için ona olanak sağlar, böylece stresli bir duruma uyum sağlamak için daha iyi bir yol bulabilir.

Arabanın çalışmadığı örneğine tekrar dönmek gerekirse; eğer kişinin dikkati, “ofise varma” amacına tamamen odaklanırsa, zihni geç kaldığında neler olacağına ilişkin hayallerle ve işbirlikçi olmayan araçla ilgili düşmanca düşüncelerle dolabilir. Dahası kişinin, motorun suyunun taşması ya da akünün bitmesi gibi, arabanın kendisine söylemeye çalıştığı şeye dikkat etme olasılığı oldukça azdır. Benzer biçimde, uçaktan yapmasını istediği şey üzerinde düşünmede çok enerji harcayan bir pilot, emniyetli bir biçimde seyir etmesini sağlayacak bilgiyi kaçırabilir.

Tehdit içeren bir durum altında, psişik enerjiyi iç dünyaya odaklamak ve onu tehdide karşı bir savunma olarak kullanmak, doğuştan gelen bir özelliktir ve bu özellik başa çıkma yeteneğinden daha sık ortaya çıkmaktadır. Bu durum, içsel yaşantıdaki düzensizliği artırmakta, strese karşı verilebilecek yanıtın esnekliğini azaltmaktadır. Bunun en kötü bir sonucu da, kişinin hayal kırıklıklarıyla başbaşa kalmasına ve dünyada geriye kalan diğer şeylerden soyutlanmasına yol açmasıdır. Bu tutumun aksine, eğer kişi çevresinde olup biten şeylerle temas halinde olursa, strese karşı yeni yanıtlar önerebilen, yeni olasılıkların ortaya çıkma olasılığı artar ve kişinin yaşamın akışından tamamıyla kopuk olması daha az olası olur.

3. Yeni çözümlerin keşfi (the discovery of new solutions).

Psikolojik dağınıklığa (psişik entropi) ya da strese yol açan bir durumla başa çıkmak için iki temel yol bulunmaktadır. Bunlardan ilki, kişinin amaçlarını gerçekleştirmek için dikkatini engeller üzerinde odaklaması ve bu engelleri kendi yolundan atmasıdır. Böylece bilinçteki uyum yeniden sağlanabilir, bu doğrudan bir yaklaşımdır. İkincisi, alternatif amaçların daha uygun olup olmayacağını keşfetmek için kişinin kendisini de içeren toplam durum üzerinde odaklanmasıdır. Böylece farklı çözümler bulma olanağı artar. Örneğin, A kişisi çalıştığı şirkette başkan yardımcılığına atanmak üzereyken, kendi yerine şirket başkanıyla daha iyi geçinen başka bir arkadaşının atanacağını öğrenir. Bu durumda A, iki temel tercihe sahiptir: Birinci yaklaşıma göre A, bu görev için kimin daha iyi olduğu konusunda şirket başkanının fikrini değiştirmenin yollarını bulmaya çalışabilir (Bu doğrudan bir yaklaşımdır). İkinci yaklaşıma göre A, şirketin başka bir bölümüne geçmek,

kariyerini tümüyle değiştirmek ya da kariyer amaçlarını azaltmak (daha küçük ölçeklemek) ve psişik enerjisini ailesine, topluma ve kendini geliştirmeye yatırmak gibi başka amaçlar geliştirmeyi düşünebilir. Hiçbir çözüm kendi mutlak mantığından daha iyi değildir. Önemli olan A kişinin bulduğu çözümün, kendi üst düzey amaçları (overall goals) bakımından akla uygun olup olmadığı ve bunun yaşamındaki keyfi artırıp artırmadığıdır.

A kişisi hangi çözümü benimserse benimsesin, kendisini, gereksinimlerini ve arzularını oldukça ciddi bir biçimde ön plana çıkartırsa, işler istediği gibi gitmemeye başlar başlamaz başı sıkıntıya girecektir. Daha gerçekçi tercihler bulabilmek için yeterince dikkati olmayacaktır ve keyif alabileceği yeni mücadeleleri bulmak yerine stres verici olaylar tarafından kuşatılacaktır.

Yaşamda karşılaşılan her durum gelişmek için yeni olanaklar sağlayabilir. Görme işlevinin kaybı, felç gibi büyük felaketler (disasters) bile keyifli ve daha karmaşık koşullara dönüştürülebilir. Ölümün yaklaşması bile umutsuzluktan ziyade bilinçte uyum oluşturabilir. Ancak bu dönüştürmeler, kişinin beklenmedik fırsatları algılamaya karşı istekli olmasını gerektirmektedir. Bir çok insan genetik programlar ve sosyal koşullandırmalar tarafından belirlenmiş rutin bir yaşama öylesine katı bir biçimde tutunmuştur ki, başka bir eylem tercihini seçmeyi göz ardı etmektedir. Sadece genetik ve sosyal yönergelerle (instructions) yaşamak her şey iyi gittiği sürece iyidir. Ancak sosyal ve biyolojik amaçlar hayal kırıklığına dönüştüğünde ki bunlar uzun vadede kaçınılmazdır, kişi yeni amaçlar formüle etmeli ve kendisi için yeni akış etkinlikleri yaratmalıdır. Aksi halde psişik enerjiyi içsel karmaşasında (inner turmoil) boşu boşuna harcayacaktır.

Kişi kendi benliğini ön plana çıkarmadan kendini güven altında hissederse, (unself consciousness self assurance), çevreye açık olur ve ona katılırsa (focusing attention on the world), çözüm, muhtemelen ortaya çıkacaktır.

Genel olarak insanlar, yaşamdan istedikleri şeye onun peşin yargılarıyla (preconceived notions) başlamaktadırlar. Bunlar yaşama güvenmek için, genler tarafından programlanmış temel gereksinimleri (yiyecek ve seks ihtiyacı, diğer şeyler üzerinde hakimiyet sağlamak gibi) içermektedir. Bunlar, uygun kiloda olmak, zengin olmak ve beğenilmek gibi spesifik kültürün insanlara aşılacağı arzuları da içermektedir. Eğer insanlar bu amaçları yürekten benimserler ve şanslıysalar tarihsel zaman ve yerleri içinde ideal fiziksel ve sosyal imajı aynen sürdürebilirler. Ancak, bu türden amaçları gözetmek psişik enerjinin en iyi kullanımı mıdır ve insan sonuçları keşfedemez ise ne olur? İnsan, tuval üzerinde ne olduğunu özenle izleyen ressam gibi, çevresinde olanlara dikkat etmedikçe ve kendisini nasıl hissettiği üzerinde olayların doğrudan temel etkilerini değerlendirmedikçe olayları sadece peşin yargılarıyla (preconceived notions) değerlendirmenin dışında asla diğer fırsatların farkına varamaz (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış Kuramının Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanındaki Yeri ve Diğer Kuramlar İle İlişkisi

Akış kuramının psikoloji alanına sağladığı en önemli katkı, farklı kültür, yaş ve cinsiyetlerdeki binlerce insan üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen verilere dayanarak “mutluluk” yaşantısı ya da bilinç durumunun kuramsal açıklamasını ortaya koymasıdır. Bir başka deyişle, akış kuramında, “akış yaşantısı” yoluyla mutluluğun kuramsal açıklaması yapılmaktadır.

Csikszentmihalyi (1990)'ye göre, “mutluluk” biyolojik olarak genetik yapıda programlanmış gereksinimlerin (açlık, cinsellik gibi dürtülere doyum sağlama) karşılanması ile hissedilen bir duygu değildir. Benzer biçimde, toplumsallaşma sürecinde öğrenme yaşantıları ile kazanılan ve mutluluğun ölçütü olarak görülen “parasal olarak zengin olmak, sağlıklı olmak, sosyal statüler elde etmek, fiziksel olarak güzel olmak” gibi gereksinimlerin karşılanmasıyla da hissedilen bir duygu değildir. Kişinin kendisini mutlu hissetmesi, genetik ve kültürel olarak önceden programlanmış gereksinim ve ödüllere bağlandığında, “bilincin kontrolü” de dış güçlerin eline geçmektedir.

Mutluluk, bireyin bilincinin içeriği üzerinde kişisel kontrolü sağlamakla olanaklıdır. Mutluluk, V. Frankl'ın "logo terapisi"nde insanın yeniden anlam üretebileceği ya da bulabileceği görüşünde olduğu gibi, bireysel olarak yaratılan ve hissedilen bir yaşantıdır. İnsanlar, dış koşullardan (biyolojik ve kültürel olarak programlanmış gereksinimler ve ödüller) bağımsız olarak keyif alma ve amaç belirleme yeteneği geliştirebilirler, kendi kendine ödül vermeyi öğrenebilirler. Bu anlamda mutluluk, bilincin kişisel olarak kontrolü ile olanaklı bir yaşantı olup, sabır, cesaret ve mücadeleye dayalı güçlü bir çabayı da beraberinde getirmektedir.

Bilim ve teknik alanlarındaki hızlı gelişmelere bağlı olarak çeşitli olanakların artması ve yaşamın eskisine göre kolaylaşmasına rağmen, insanların, yaşamlarının önemli bir kısmını sıkıntı ve anksiyete ile geçirmelerinde, mutluluğu yanlış şeylerde aramalarının yanı sıra sahip oldukları ile de bir türlü doymamaları ve her zaman için elde edebileceklerinden çok daha fazlasını istemeleri önemli bir rol oynamaktadır (Csikszentmihalyi ,1990).

Öznel yaşantının kalitesinin en yüksek olduğu akış deneyimi, insanların bedensel ve psikolojik enerjilerini kişiye meydan okuyan ve içsel ödüller sunan bir şeyi elde etmek için gönüllü olarak sınırlarını zorlayan bir çaba gösterdiklerinde yaşanmaktadır. Akış yaşantısı, bir yüzücü için kendi rekorunu kırmaktır, bir kemancı için zor bir müzik parçasını çalmaktır. İşte, akış kuramına göre birey, akış yaşantıları yoluyla mutluluğu kendisi yaratmaktadır.

Akış kuramı ile psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki diğer kuramlar arasındaki benzer ve farklı yönler, araştırmacının bakış açısı ile aşağıda özet olarak açıklanmıştır:

- Akış kuramı, insanın bilinç ve özgür iradesini kullanarak biyolojik ve kültürel yönergeleri aşabileceğini ve böylece de yaşantısının kalitesini ve mutluluğu yaratabileceğini vurguladığı için deterministik olmayan bir kuramdır. Bu yönüyle de, psikanalitik ve

davranışçı kuramlardan farklılaşmakta, varoluşçu-insancıl kuramlarla ortak bir içerik taşımaktadır.

- Bu kuramı alandaki diğer kuramlardan farklılaştıran en önemli özellik, benlik farkındalığının (self awareness) herhangi bir işe ya da duruma yoğunlaşmayı engelleyen en önemli etken olarak ele alınmasıdır. Akış yaşantısı sürecinde kendini geçici olarak unutmak akıştan çıktıktan sonra, benliğin gelişimine yol açmaktadır.
- Davranışlar üzerinde fenomenolojinin temel bir etkide bulunduğunu vurguladığı için, varoluşçu ve birey merkezli yaklaşımlarla benzer bir içerik taşımaktadır. Akış kuramı, bireyin fenomenal dünyasını daha nesnel ve doğru bir biçimde anlayabilmek için, “yaşantıyı örnekleme yöntemini (sampling experience method)” kullanmaktadır. Bu yöntemle, öznel yaşantıya ilişkin bilgiler, unutmaya bağlı veri kaybına uğramadan yaşantı anında ve ayrıntılı olarak toplanmaktadır. Fenomenolojik alanı inceleme “yöntemi” bakımından da varoluşçu ve birey merkezli yaklaşımlardan farklılaşmaktadır.
- Kuram, uyarıcıları bilişsel olarak yeniden anlamlandırmanın, bir başka deyişle bilinci yeniden düzenlemenin, davranışları ve yaşantının kalitesini belirlediğini vurguladığı için, bilişsel (A. Beck) ve bilişsel davranışçı (A. Ellis) yaklaşımlarla da benzer bir içerik taşımaktadır.
- Kuram, amaç belirlemede ve mutluluk duygusunda kişisel seçimlerin ve içsel ödüllerin önemini vurguladığı için, içsel güdülenme kuramıdır. Örneğin, Dweck ve Nicholls (1992)'un güdülenme kuramlarıyla da benzerlik taşımaktadır.

Stresle Başa Çıkma İle İlgili Olarak Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Ergenler üzerinde stres ve stresle başa çıkma stratejileri konusunda, yurt dışında yapılan betimsel ve deneysel araştırmalar tarih sıralamasına göre aşağıda verilmiştir.

Woodward ve Kalyan – Masih (1990), kırsal bölgelerden gelen üstün yetenekli ergenlerin yalnızlık, başa çıkma stratejileri ve bilişsel stilleri arasındaki ilişkileri konu alan betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, 16-18 yaşlar arasındaki, 52 (16'sı kız, 36'sı erkek) üstün yetenekli öğrenci üzerinde yapılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin seçiminde, IQ, yüksek akademik başarı, liderlik nitelikleri ve sanatsal yetenekler ölçüt alınmıştır. Bu araştırmada başa çıkma stratejilerini ölçmek için, Kalyan-Masih Başa Çıkma Envanteri (Kalyan-Masih Coping Inventory I: Kalyan-Masih, 1985) kullanılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: (1) Üstün yetenekli ergenlerin % 51'i ortalama düzeyde yalnızdırlar. Bu öğrenciler en fazla reddedildiklerinde, dışlandıklarında, ilişkiden soğuduklarında ve durumu kontrol edemediklerinde kendilerini yalnız hissetmektedirler. (2) Üstün yetenekli ergenlerin yalnızlıkla baş edebilmek için en sık başvurdukları stratejiler ise şunlardır: (a) okuma, müzik dinleme gibi kişisel özel uğraşlarla ilgilenme, (b) Bilişsel olarak yeniden yapılandırma (cognitive reframing). Bu strateji, bir duruma ilişkin olarak kişinin tutum ya da algısını daha olumlu bakış açısına dönüştürmeyi ifade etmektedir. (c) Sosyal teması genişletme (extending social contacts), (d) kendini bir işle meşgul etme. Üstün yetenekli ergenlerin, yalnızlık durumlarında en az yöneldikleri başa çıkma stratejileri ise, dini etkinliklere yönelme, yetişkin yardımı isteme, olumsuz kaçış yollarına baş vurmadır. (3) Üstün yetenekli ergenlerin “bilişsel stilleri” Witlin ve Goodenough (1981)'in “Alana Bağımlı (Field Dependent-FD) ve Alandan Bağımsız (Field Independent- FI)” modeli ile belirlenmiştir. FD özelliği taşıyan kişiler daha çok dışsal destek kaynaklarına ve kişiler arası ilişkilere bağımlıdırlar. FI özelliği taşıyan kişiler ise, daha çok içsel kaynaklarına

güvenmektedirler ve daha çok otonomi (özerk) sahibidirler. Bu araştırmada FI özelliği taşıyan ergenler, kendilerini kalabalık içinde bile yalnız hissetmektedirler; FD özelliği taşıyan ergenler ise, başkalarıyla birlikte olmadıklarında yalnızlık hissetmektedirler. Araştırmada bu iki grup öğrencinin yalnızlıkla başa çıkma stratejilerinin de farklı olduğu gözlenmiştir. FI grubundaki ergenler bireysel amaçlara yönelme ve bilişsel yeniden yapılandırma stratejilerini kullanırken, FD grubundaki ergenler dine yönelme, fiziksel egzersiz ve profesyonel yardım alma gibi stratejileri kullanmaktadırlar. Yalnızlıkla başa çıkmada FI grubundaki ergenler daha özerk ve kendilerine güvenmekte iken, FD grubundakiler dışsal destek kaynaklarına güvenmektedirler.

Benson, Deeter ve Thomas (1992), ergenlerde stres ve depresyon arasındaki ilişkiyi ılımlaştırıcı (moderators) faktörler konusunda betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma 16-19 yaşlar arasındaki 10. ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 100 kız ve erkek öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada, (1) stresli yaşam olaylarının sıklığı, istenirliği ve bireysel etkisi Yaşam Olayları Kontrol Listesi (Life Events Checklist-LEC: Johnson ve Mc Cutcheon, 1980) ile, (2) sosyal destek doyumu ve sosyal desteğin miktarı Sosyal Destek Anketi- SSQ (Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983) ile, (3) kontrol odağı Kontrol Odağı Ölçeği (Locus of Control Scale: Nowicki ve Strickland, 1973) ile, (4) depresyon belirtilerinin yoğunluğu da Beck Depresyon Envanteri (Beck, Beamesderfor, 1974) ile ölçülmüştür.

Bu araştırmadan (Benson, Deeter ve Thomas 1992) elde edilen bulgular şöyledir: (1) Sosyal destek doyumu, olumsuz yaşam olaylarının gücü ve kontrol odağı depresyon düzeyini doğrudan belirleyen faktörlerdir. (2) Kontrol odağı dışta olanların depresyon düzeyleri, kontrol odağı içte olanlarıkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. (3) Sosyal destek doyumu ve olumsuz yaşam olayları arasındaki karşılıklı etkileşim, depresyon düzeyine anlamlı düzeyde katkıda bulunmaktadır. Bulgulardan, sosyal desteğin depresyon olasılığını azalttığı, stresli yaşam olaylarının ve dışsal kontrol odağının ise depresyon olasılığını artırdığı anlaşılmaktadır.

Klingman ve Hochdorf (1993), ergenlerin stresle başa çıkma becerileri ve kendini yıkıcı özellikleri (intihar eğilimleri, yalnızlık ve umutsuzluk) üzerinde bilişsel-davranışçı yaklaşımı dikkate alarak geliştirdikleri önleme programının etkisini konu alan deneysel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, orta sosyo ekonomik düzeyden 237 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 116 (56'sı kız, 60'ı erkek), kontrol grubunda ise, 121 (56'sı erkek, 65'i kız) öğrenci yer almıştır. Araştırmada; (1) stresle başa çıkma becerileri Öykü Tamamlama Testi (Story Completion) ile (2) anlam farklılıkları ise, Anlam Farklılıkları Ölçeği (Semantic Differential-SD; Osgod, Suci ve Tannenbaum, 1957) ile ölçülmüştür. Anlam Farklılıkları ölçeği, "benlik" ve "distress" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, değerlendirme, etkinlik ve etkililik (potency) gibi üç farklı alandan birbirine zıt sıfatlar yer almaktadır. Örneğin, güzel/çirkin, sakin /heyecanlı, güçlü/zayıf vb. Bu araştırmada kullanılan önleme programının temelini bilişsel davranışçı yaklaşımlar oluşturmaktadır. Bu nedenle, bilişsel yeniden yapılandırma (cognitive-behavioral modification) tekniklerine geniş ölçüde yer verilmiştir. Araştırmacılar (Klingman ve Hochdorf, 1993), bilişsel stil, başa çıkma stratejileri ve kendini yıkıcı davranışlar arasındaki ilişkiler konusunda alan yazından şu bulguları öne sürmektedirler: Ergenlerde intihar girişiminin önemli belirleyicilerinden biri "umutsuzluk"tur. Umutsuzluk ise, yaşamı devam ettirebilmek için farklı seçenekleri algılayamamanın bir sonucudur (Bartfai, Winberg, Nordstrom ve Asberg, 1990). İntihar girişiminde bulunmuş ergenler, böyle bir girişimde bulunmamış psikiyatrik hastalar ve normal akranlarına göre, daha yüksek düzeyde "umutsuzluğa" sahiptirler (Spirito, Williams, Stark ve Hart, 1988). Yalnızlık da intihar riskini ortaya çıkaran bir duygu durumudur. Sosyal izolasyon ve sosyal beceri yetersizliği ise, depresyonun oluşumuna katkıda bulunarak, intihar riskini dolaylı olarak belirlemektedir (Lewinshon, 1975; Shneidman, Farberow ve Litmon, 1970; Spirito, Hart, Overholser ve Holverson, 1990; Wentz, 1977). Depresyon ve intihar gibi kendini yıkıcı durumların ortaya çıkışıyla başa çıkma stratejileri arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Bu süreçte, uyumsuz davranışsal başa çıkma stratejilerinin (örneğin, kaçınma) sık kullanımı ve uyuma yönelik başa çıkma stratejilerinin (örneğin, problem çözme) kullanılmaması önemli rol oynamaktadır (Curren,

1987; Jacobs, 1971; Spirito, Overholser ve Stark, 1989). Bilişsel ve davranışsal bazı başa çıkma stratejileri stresli (distress) ergenleri kendini yıkıcı davranışlardan koruyabilir (Spirito ve diğerleri, 1989). Bilişsel yönelimli yaklaşımlar açısından bakıldığında, ergenlerin kendilerini ve çevrelerini akılcı ve işlevsel olmayan bir biçimde yorumlamaları kendini yıkıcı davranışlara yol açmaktadır. Bu durumda, daha akılcı ve gerçekçi bir bilişsel setil kazandırıldığında ergenler, stresle daha etkili bir biçimde başa çıkabilirler. Bilişsel yaklaşımı temel alan bazı eğitim modelleri, ergenlerin etkili başa çıkma becerilerini [problem çözme, kendini ödüllendirme (self-reward), atılganlık (assertiveness) vb.] kazanmalarında etkili olabilir. Bu amaçla, öğrenilmiş güçlülük (learned resourcefulness: Rosenbaum, 1998) yetkinlik algısı (self efficacy: Bandura, 1982; Goldfried ve Robbins, 1982), stres aşılama (stress inoculation: Goldfried, 1980; Meichenbaum ve Cameran, 1983) sosyal destek ağı arama (social – support network seeking: Lehman and Solevey, 1990) beceri eğitimleri ergenlerin daha etkili stresle başa çıkma stratejileri kazanmalarına yardımcı olabilir (Klingman ve Hochdorf (1993).

Klingman ve Hochdorf (1993)'un geliştirdikleri önleyici müdahale programının temelini, bilişsel-davranışçı bir yaklaşım olan Meichenbaum (1977, 1985)'un üç aşamalı müdahale modeli oluşturmaktadır. Bunlar, (1) Eğitimsel-kavramsal (educational concept), (2) beceri kazanma (exercise-training), (3) tekrarlama ve uygulama (implementation-application). Bu aşamaları içeren önleyici program, her biri 18 öğrenciden oluşan altı deney grubuna 50 dakikalık seanslarla 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Müdahale gruplarını okul danışmanları ve psikologlar yönetmiştir. Grup yöneticilerine müdahale rasyoneli, stratejiler, yeniden eğitim (training) gibi konularda üç saatlik eğitim ve müdahale süreciyle ilgili el kitapçığı verilmiştir. Grup yöneticilerine şu konularda teorik bilgiler de verilmiştir: Ergenlik ve distress, öğrenilmiş çaresizlik, umutsuzluk ve depresyon, kendini yıkıcı davranışlar ve gençlik intiharları, yetkinlik algısı ve kişisel kontrol, öğrenilmiş güçlülük, empati, yardım isteme davranışı ve akran desteği, stres aşılama ve önleme.

Bu araştırmadan (Klingman ve Hochdorf, 1993) elde edilen bulgular özet olarak şöyle sıralanabilir: (1) Müdahale sonucunda erkek öğrencilerin

intihar eğilimleri anlamlı düzeyde azalmıştır. (2) Günlük yaşamdaki stres ve stresle başa çıkma konularında farkındalık artmıştır. (3) Kızların empati düzeyleri yükselmiştir. (4) Öğrencilerin, intiharın özellikleri, yardım kaynakları, krizdeki bir arkadaşına yardımcı olma konularında farkındalıkları artmıştır. (5) Ergenlerin yalnızlık düzeylerinde farklılık olmamıştır. (6) Problem çözme stratejilerinde (alternatif yollar bulma vb.) artış gözlenmiştir. (7) Müdahalenin bitiminden üç ay sonra deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin “gatekeepers (bir kişideki distress belirtilerini fark etme ve ona yardımcı olma)” düzeylerinde artış gözlenmiştir.

Seiffge-Krenke (1993), klinik biçimde profesyonel yardım alan ergenlerle, böyle bir yardımı gerektirmeyen normal ergenlerin stresli durumlarda kullandıkları başa çıkma stratejileri üzerine betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya farklı kültürlerden gelen 12-20 yaşlar arasındaki 3000 ergen katılmıştır. Bu araştırmada ergenlerin, aile, akranlar, okul ve gelecek gibi farklı gelişimsel alanlardan kaynaklanan sorunlara verdikleri yanıtlar üç temel başa çıkma stratejisi ile ele alınmıştır. Bunlar: (1) Aktif başa çıkma (active coping), (2) içsel başa çıkma (internal coping) ve (3) geri çekilerek başa çıkma (with drawal coping)’ dir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: (1) Normal ergenler, stresle başa çıkmada “Sosyal kaynaklardan destek alma” ve “olası çözümler üzerinde düşünmeyi (problem çözme yöntemi)” seçerken; risk altındaki klinik yardım gören ergenler hem savunmacı ve hem de işlevsel olan başa çıkma stratejilerini aynı anda kullanmaktadırlar. Yani klinik denekler ikilemli / kararsız (ambivalent) bir başa çıkma süreci izlemektedirler. Savunmacı başa çıkma bağlamında ele alınan “problemin varlığını inkar etme ve ilgiyi başka yöne çekme (distraction) stratejileri sorunun nedenleri yerine belirtilerine müdahaleye dayandığı için daha az etkili başa çıkma yollarıdır. Ancak savunmacı başa çıkma, bazı problem durumlarında duygusal dengeyi sağladığı için olumlu bir sonuç da vermektedir (Houser ve Bowlds, 1990; Akt: Seiffge-Krenke, 1993).

Rice, Herman ve Petersen (1993), 10-15 yaşlar arasındaki depresyona girme riski taşıyan ergenlere ve onların ailelerine yönelik stresle başa çıkma grup programı uygulamışlardır. Müdahale programı, stres, stres

yönetimi ve sosyal beceri konularında bilinçlendirme ve beceri kazandırmak amacıyla yürütülmüştür. Program, 40 dakikalık sürelerle 16 oturumdan oluşturulmuştur. Bilinç ve beceri kazandırmada bilgi verme ve rol oynama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, stresle başa çıkma grup programının ergenlerin başa çıkma ve sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Geisthardt (1996) öğrenme güçlüğü olan (learn disabilities) ve olmayan iki grup öğrenciyi okul kaynaklı stresle başa çıkma stratejileri yönünden karşılaştırmıştır. Araştırma, 59 (27 kız, 32 erkek) öğrenme güçlüğü olan, 402 (241 kız, 161 erkek) öğrenme güçlüğü olmayan lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada; (1) öğrencilerin genel yetenekleri, wechesler Zeka testi (Weschler Intelligence Scala-WISC-R: Wechisler, 1974) ile, (2) okuldaki stresli yaşam olayları, Okul Olayları Kontrol Listesi (School Events Checklist: Colington, 1984; Johnson ve McCutcheon, 1980; Newcomb, Huba ve Bentler, 1986; Swearingen ve Cohen, 1985) ile, (3) başa çıkma stratejileri Başa Çıkma Yanıtları Envanteri (Coping Response Inventory: Ebata ve Moos, 1991) ile ölçülmüştür. Başa Çıkma Yanıtları Envanteri'nde altı farklı başa çıkma stratejisi bulunmaktadır. Bunlar: (a) Mantıksal analiz (logical analysis: Bir stres verici durumu ve onun sonuçlarını anlamaya çalışmak ve zihinsel olarak hazırlıklı olmak), (b) Olumlu yeniden değerlendirme (positive reappraisal: Durumun gerçekliğini kabul etmek ve problemi olumlu yönleriyle yeniden yapılandırmak), (c) problem çözme (problem solving: problemle doğrudan ilgilenmek ve eyleme geçmek), (d) Bilişsel kaçınma (Cognitive avoidance: Problem üzerinde gerçekçi bir biçimde düşünmekten kaçınmak), (e) alternatif ödülleri arama (Seeking alternative rewards: Alternatif doyum kaynakları aramak), (f) duygusal boşalım (emotional discharge: Olumsuz duyguları ifade ederek gerilimi azaltmaya çalışmak). Bu araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: (1) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik başarısızlığa sahiptirler ve daha düşük düzeyde okul etkinliklerine seçilmektedirler, (2) Ancak beklenenin aksine, bu iki grup öğrenci okul kaynaklı stresi algılamaları bakımından birbirlerinden farklı değildirler. Araştırmacı (Geisthardt, 1996) bu bulguya, araştırmaya katılan öğrenme

güçlüğü olan öğrencilerin sayıca çok az olması ve normal gruba göre yaşça daha büyük olmaları biçiminde açıklama getirmektedir. (3) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, olmayan öğrencilere göre, akademik bir stresle başa çıkma durumunda “bilişsel kaçınma” stratejisini daha sık kullanmaktadırlar. Araştırmacının (Geisthardt, 1996) alan yazından (Anderson ve diğerleri, 1980; Barton, 1988; Schneider ve Yoshido, 1988; Toro, Weissberga, Guare, ve Liebertstein, 1990) aktardığına göre, öğrenme güçlüğü (LD) olan öğrenciler olmayan öğrencilere göre yalın bilişsel süreçleri gerektiren başa çıkma stratejilerini (bilişsel kaçınma, duygusal boşalım) daha sık, karmaşık bilişsel süreçleri gerektiren başa çıkma stratejilerini (mantıksal analiz, olumlu bakış açısı, problem çözme, alternatif ödüller arama vb.) daha az kullanmaktadırlar. (4) Araştırmanın bir başka bulgusu, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olmayanlara göre, akademik ve kişiler arası stres vericilerle karşılaştıklarında çok daha az düzeyde akran desteğini harekete geçirdikleri biçimindedir. Araştırmacı (Geisthardt, 1996), bu bulguya LD özelliğine sahip öğrencilerin, sosyal becerilerinin yetersizliğinin ya da yokluğunun akran ilişkisini sınırlandırdığı biçiminde açıklama getirmektedir.

Lee ve Larson (1996), üniversite giriş sınavı stresiyle ve bu stresle bütünleşen günlük yaşamdan kaynaklanan stresle başa çıkma stratejilerinin etkililiğini konu alan betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, 12. sınıfta öğrenim gören, 17- 19 yaşlar arasındaki 358 (142’si kız, 216’sı erkek) Koreli ergen üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada, (1) Öğrencilerin yaşadıkları olumsuz yaşam olaylarını belirleyebilmek için, Yaşam Olayları Envanteri-Öğrenci Formu (Life Events Inventory-Students Form: Coddington, 1972a,b); (2) depresyon belirtilerini ölçmek için Çocuklarda Depresyon Envanteri (Children’s Depression Inventory-CDI: Kovacs, 1985); (3) fiziksel belirtileri ölçmek için Fiziksel Belirtileri Kontrol listesi (Physical Symptoms Checklist: Mechanic, 1980); başa çıkma stratejilerini ölçmek için de Başa Çıkma Yanıtları Envanteri (Coping Reactions Inventory-CRI: Billings ve Moos, 1981, 1984) kullanılmıştır. CRI’de (1) problem odaklı ve (2) duygu odaklı olmak üzere iki başa çıkma stratejisi bulunmaktadır. Problem odaklı başa çıkma stratejisi, “bilgi arama” ve “problem çözme” olmak üzere iki tür başa çıkma davranışından oluşmaktadır. Bilgi arama sosyal ağlardaki kişilerin (Social

netwok members) rehberliğine ve bilgisine başvurma anlamını taşımaktadır. Duygu odaklı başa çıkma, “etkili düzenleme” (effective-regulation) ve “duygusal boşalma” olmak üzere iki tür başa çıkma davranışından oluşmaktadır. Etkili düzenleme stratejisi, toplumun kabul gördüğü etkinliklere girerek, morali artırarak, fevri davranışları baskı altında tutarak strese bağlı duyguları kontrol etmeyi ifade etmektedir. Duygusal boşalma ise, davranışsal ve sözel olarak (örneğin küfredmek, bağırarak...) toplumca kabul edilme düzeyi düşük yöntemlerle gerilimi boşaltmayı ifade etmektedir.

Bu araştırmadan (Lee ve Larson, 1996) elde edilen bulgular şöyledir: (1) Sınav stresine ek olarak günlük yaşamlarında da stres yaşayan ergenler, fizyolojik ve psikolojik olarak daha yüksek stres belirtileri göstermektedirler. (2) Bilgi arama stratejisi cinsiyete göre değişmemektedir. (3) Duygusal boşalma stratejisi cinsiyete göre değişmektedir. Sınav stresiyle başa çıkmak için, erkekler kızlara göre bağırarak, küfrederek duygularını serbestçe ifade etme, sigara ve içki içme gibi duygusal boşalma stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar. Bu bulgu ataerkil Kore kültürüne ilişkin cinsiyet rolleriyle uyumlu görülmektedir. (4) “problem çözme” ve “bilgi arama” stratejileri depresyonun daha düşük düzeyleriyle ilişkilidir. (5) Duygusal boşalma stratejisi yüksek düzeyde fizyolojik belirtilerle ilişkilidir. (6) Etkili düzenleme stratejisi kızlar lehine daha düşük stresle ilişkilidir. Tüm bu ilişkiler, hem sınav hem de sınav dışı stresle (akranlarla rekabete dayalı akran ilişkileri kaynaklı stres, ailenin yüksek başarı beklentilerine dayalı aile kaynaklı stres) baş etme stratejileri olarak görülmektedir.

Moneta ve Csikszentmihalyi (1996), etkinliklere ilişkin algılanan beceriler ve algılanan güçlük düzeyleri arasındaki ilişkilerin günlük yaşantının kalitesine etkilerini konu alan betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, 14-17 yaşlar arasındaki, matematik, fen, müzik atletizm alanlarında yetenekli olan 208 ergen üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada öznel yaşantının kalitesini belirlemek için yaşantıyı örnekleme yöntemi (Csikszentmihalyi ve Larson, 1987) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: Öznel yaşantının kalitesi, algılanan mücadele (etkinliğin güçlük düzeyi) ve beceriler arasındaki denge ya da dengesizlik durumlarına göre

farklılaşmaktadır. Yaşantının kalitesi, mücadele ve beceriler arasındaki dengesizlikle olumsuz yönde ilişkilidir. Mücadele ve beceriler arasındaki dengesizlik durumu, özellikle “başarının” temel olduğu akademik ortamlarda yaşantının iki önemli niteliği olan “kendini verme” (involvement) ve “yoğunlaşma” boyutları üzerinde olumsuz ve anlamlı düzeyde etkilidir. Bir başka deyişle, beceriler ve mücadeleler arasındaki dengesizlik durumu sosyal ilişkilerden daha çok “başarının” temel olduğu konularda ya da ortamlarda güdülenmeyi ifade eden dikkati yoğunlaştırma ve kendini vermeyi olumsuz ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bu sonuç aynı zamanda şunu göstermektedir: Eğer, öğretmenler, öğrencilere okul etkinliklerinde eşit ve yüksek düzeylerde mücadele-beceri olanağı sağlayabilirlerse, öğrencilerin öznel yaşantılarında güdülenme düzeyleri de yükselecektir.

Sowa ve May (1997), Lazarus ve Folkman’ın strese uyum paradigmasını (bilişsel değerlendirme paradigması-cognitive appraisal paradigm) esas alarak üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin sosyal ve duygusal uyumlarını betimsel olarak incelemişlerdir. Araştırma, 9-14 yaşlar arasındaki 20 (17’si kız, 3’ü erkek) üstün yetenekli öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu öğrenciler ilk önce, üstün yetenekli öğrencilerle ilgili profesyonel gazetelere verilen reklamlar aracılığıyla ve üstün yetenekli öğrencilerle ilgili programların yöneticileriyle temasa geçilerek, daha sonra ise, öğrencilerin kendileriyle, anne babalarıyla ve öğretmenleriyle sosyal ve duygusal uyuma yönelik açık uçlu sorular sorularak yapılan görüşmelerle seçilmişlerdir. Araştırmaya katılan her öğrenci okul çevresinde üstün yetenekli olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin kendilerinden, anne babalarından ve öğretmenlerinden alınan bilgilere göre, bu öğrencilerin yaklaşık yarısının öğretmenlerle, anne babalarıyla, kardeşleriyle ve akranlarıyla iyi ilişkiler kuramama ve okulla ilgili hayal kırıklıkları gibi sorunları içeren uyum problemleri yaşadıkları anlaşılmıştır. Bunun ardından, üstün yetenekli öğrencilerin nasıl uyum sağladıkları ve stresle nasıl başa çıktıklarına ilişkin öğrencilerin kendileriyle ve yakın çevrelerindeki kişilerle (anne, baba, öğretmen) ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, öğrenciler, evde ve dış ortamlarda katıldıkları etkinliklerde (izcilik, basketbol maçları gibi) gözlenmişlerdir. Bir yılı aşkın bir süre yapılan gözlem ve görüşmelerde üstün

yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimleri üzerine odaklanılmıştır. Daha sonra, gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin ve bu veriler ışığında varılan sonuçların doğruluğu konusunda dönüt alabilmek için araştırmaya katılan kişilerle (üstün yetenekli öğrenciler, anne babaları, öğretmenleri, arkadaşları) yeniden bir araya gelinmiştir. Bu işlemler sonucunda, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerle ilgili “Sosyal ve Duygusal Uyum Modeli (Social Emotional Adjustment Model-SEAM) ortaya konmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara geçmeden önce, SEAM’ın özünü oluşturan Lazarus ve Folkman (1984)’ın bilişsel değerlendirme paradigmasını açıklamak yararlı olacaktır. Lazarus ve Folkman (1984), uyumu, kişisel olanakları aşan ya da zorlayan biçiminde değerlendirilen bazı içsel ve dışsal talepleri yönetmek için sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlamaktadırlar. Strese uyum modelinin temelini oluşturan, bilişsel değerlendirme paradigması (cognitive appraisal paradigm) “süreç uyumu (proses adjustment)” ve “başarı uyumu (achievement adjustment)” olmak üzere iki mekanizmadan oluşmaktadır. Süreç uyumu, çevrenin beklentileriyle baş etmek için bilişsel çabayı ifade etmektedir. Başarı uyumu ise, çevreye uyum sağlamak için davranışsal çabayı ifade etmektedir. Süreç uyumu, Lazarus tarafından 1993’te “problem odaklı” ve “duygu odaklı” bilişsel değerlendirme biçiminde tanımlanmıştır. Birey, problem odaklı başa çıkmada, bilişsel değerlendirme yöntemini, çevreyle ilgili stresi azaltmaya ya da sorunları çözmeye yönelik davranışları belirlemek için kullanır. Duygu odaklı başa çıkmada ise, bilişsel değerlendirme yöntemi, stresi azaltmak için bireyin çevresiyle ilgili yorumunu değiştirmesini ifade etmektedir. Süreç uyumu içerisinde, bilişsel değerlendirme yönteminin kullanımı, çevrenin yorumlanması konusunda davranışlar ya da değişiklikler yaratmaktadır. Eğer bu değerlendirme yöntemi, bireyin çevresinde uyumlu davranışlar göstermesine yardım ediyorsa “başarı uyumu” ve “süreç uyumu” birbirine paralel bir biçimde işlemektedir (Lazarus ve Folkman, 1984; Lazarus, 1993; Akt: Sowa ve May, 1997). Üstün yetenekli çocuklarda tümdengelimci akıl yürütme dört yaşında başlamaktadır (Hollingworth, 1931; Morelock, 1992; Torronce, 1965; Akt: Sowa ve May, 1997). Tümdengelimci akıl yürütmenin erken gelişimine bağlı olarak üstün yetenekli çocukların erken olgunlaşması,

araştırmacıları üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal uyumlarını bilişsel değerlendirme paradigması açısından incelemeye yöneltmiştir (Sowa ve May, 1997).

Bu araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: Stresle etkin başa çıkma, başarı uyumu ve süreç uyumunun birbiriyle paralel bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Oysaki, bu araştırmadan elde edilen bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin, öncelikle ailelerinin daha sonra ise okul ve akran çevresinin işlevsel özelliklerine bağlı olarak, stresle başa çıkmada ya başarı uyumuna ya da süreç uyumuna bağlı kaldıklarını göstermiştir. Başarı uyumuna bağlanmış üstün yetenekli öğrenciler, çevrenin beklentilerini karşılamaya odaklanırken, süreç uyumuna bağlanan üstün yetenekli öğrenciler, kişisel inanç ve gereksinimlerine odaklanmaktadır. Aileler ve okullar, üstün yetenekli öğrencilerin her iki uyum mekanizmasını eş zamanlı olarak kullanabilmeleri için bu öğrencilere yardımcı olmaları gerekmektedir (Sowa ve May, 1997).

Dumant ve provast (1998), sekizinci ve 11. sınıflarda öğrenim gören toplam 297 ergen üzerinde “Ergenlerde yılmazlık (resilience): Sosyal desteğin koruyucu rolü, başa çıkma stratejileri, benlik saygısı, stres ve depresyon yaşantılarıyla ilgili sosyal etkinlikler”i konu alan betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan deneklerin yaş ortalaması sekizinci sınıflarda 14, 11. sınıflarda ise 16’dır. Deneklerin 153’ü kız, 144’ü erkektir. Bu araştırmada, (1) günlük sıkıntıları ölçmek için, Ergen Sıkıntıları Envanteri (Adolescent Hassless Inventory: Bobo ve diğ., 1986); (2) sosyal desteği ölçmek için Sosyal Destek Anketi (Social Support Questionnaire-SSQ- 6: Sarason ve diğerleri, 1987) kullanılmıştır. SSQ algılanmış sosyal destek doyum düzeyini ve sosyal etkileşim çevresindeki kişilerin sayısını belirlemektedir. (4) Stresle başa çıkma stratejilerini ölçmek için, Başa Çıkma Yolları Anketi (Ways of Coping Questionnaire: Folkman ve Lazarus, 1988; Bouchord ve diğerleri, 1995) kullanılmıştır. Bu ankette, problem çözme ve kaçınma stratejilerinden oluşan 21 madde bulunmaktadır. (5) Benlik saygısını ölçmek için, Çocuklar için Kendini Algılama Profili (Self-Perception Profile for Children: Harter, 1985), (6) sosyal etkinlikleri belirlemek için Mikro Sisteme

Katılım Ölçeği (Involvement Microsystem Scale: Seidman ve diğerleri, 1995) kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, ergenlerin bazı iç (benlik saygısı, başa çıkma) ve dış (sosyal destek, sosyal etkinlikler) kaynaklarının stres ve depresyon yaşantıları üzerindeki koruyucu etkilerini incelemektir. Bu amaçla araştırmaya katılan denekler “günlük sıkıntılarının sıklığı” ve “depressif belirtilerinin yoğunluğu dikkate alınarak üç gruba ayrılmışlardır. Bunlar: (1) Yılmaz (resilient) öğrenciler: Günlük stres düzeyleri yüksek, depresyon belirtileri düşüktür. (2) İyi uyumlu (well adjusted) öğrenciler: Günlük stresin sıklığı da depresyon belirtileri de düşüktür. (3) Kırılgan (vulnerable) öğrenciler: Stres düzeyleri de depresyon belirtileri de yüksek olan öğrencilerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: Benlik saygısı, toplum çıkarlarına karşı yasadışı eylemler ve antisosyal davranışlar grupları ayırmada etkilidir. İyi uyum sağlamış ergenler, diğer iki gruptaki ergenlere göre daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahiptirler. Yılmaz ve kırılgan niteliklerdeki ergenler, iyi uyum sağlamış ergenlere göre, daha yüksek düzeylerde yasa dışı ve antisosyal etkinliklerde bulunmaktadır. Araştırmanın bir başka bulgusu, yılmaz gruptaki ergenlerin, diğer iki gruba göre soruna odaklı başa çıkma stratejilerini daha sık kullandıkları yönündedir.

Parr ve Montgomery (1998), öğrencilere yılmazlık (resilience) becerileri kazandırmada, akış kuramının ilke ve kavramlarını temel alarak beş adımlık bir yılmazlık programı geliştirmişlerdir. Bu program aşağıda açıklanmıştır:

1. Açık amaçlara sahip olma: Açık ve ulaşılabilir amaçları olan öğrenciler, kendi yaşantıları için bir yapı oluştururlar. Amacı olmayan öğrenciler, içinde buldukları dönemin gelişimsel ve günlük yaşamdan kaynaklanan sorunlara yoğunlaşarak psikolojik enerjilerini tüketirler. Dikkatlerini sürekli olarak bu sorunlara yoğunlaştırdıkları için, cesaretleri düşüktür, kolaylıkla endişelenmeye ve kırılganlığa hazır bir durumdadırlar. Amaç belirlemek kişinin kendisini var kılmaktır. Daha önceden karşılaşılan zorluklar başarıyla aşıldığı için, yeni ve daha karmaşık olanlara yönelim artacaktır. Aşılacak her zorlayıcı durum, bireye yeni ve karmaşık beceriler kazandırmaktadır. Kazanılan her başarı, bireyin benlik saygısını da artırıcı

yönde olmaktadır (Wells, 1988; Akt: Parr ve Montgomery, 1996). Bu durumda, öğrencilere amaç kazandırmak, onların, inisiyatif, proaktivite, sorumluluğun kabulü ve bağlılık gibi yılmazlık özelliklerini geliştirmektedir. Okul danışmanları, öğrencilerin amaçlarını netleştirmelerine yardımcı olmak için bazı tekniklerden faydalanabilirler. Örneğin; açık soruşturma tekniğiyle öğrencilere, “Ne istiyorsun? Sihirli bir değneğin olsaydı neyi değiştirirdin? Eğer bir mucize olsaydı ve senin problemlerinin tümü yok olsaydı, yaşamın nasıl olurdu?” gibi sorular yöneltilebilir. Öyküler, fabıllar, sinema filmleri, otobiyografiler, oyunlar ve sembolük örneklemin diğer biçimleri öğrencilerin amaçlarını belirlemelerine yardımcı olabilir. Okul danışmanları, öğrencinin koşullarına ve olanaklarına benzeyen bir kahramanın yaşamını içeren öyküler seçebilirler ya da bunu kendileri oluşturabilirler. Danışman, duraklama, farklı ses perdeleri vb. sözsüz ip uçlarını kullanarak öykünün özellikle öğrenciyle ilgili olan öğelerine dikkat çekebilir. Bu tekniklerle, öğrencilerin stresi mücadeleye ve uzun vadeli amaçlara nasıl dönüştürülebildiğini görmeleri önemlidir. Eğer öyküler duygusal olarak zengin bir içeriğe sahip ise, öğrenciler öyküleri dinlerken doğal olarak akışa gireceklerdir. Ev ödevi gibi birçok okul etkinliği öğrencilerin zorlukları görmelerini ve bu zorlukları aşmak için beceriler geliştirmelerini sağlamalıdır. Zaman zaman öğrenciler, amaçlarını kendileri seçmiş olsalar bile, amaçları gerçekleştirmek için gerekli becerilere sahip olmadıklarından amaçlarından vazgeçebilirler. Öğretmenler sık sık öğrencilerin amaçlarını gözden geçirmelerine ve amaca bağlanma becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdırlar. Öğrenciler, amaçları üzerinde kontrol hissettikçe, yılmazlık özellikleri olan proaktivite, bağlılık, risk almaya istekli olma ve inisiyatif ortaya çıkacaktır.

2. Odaklanma: Şu anki durum üzerinde odaklanarak ve o andaki duygular ve beden üzerindeki farkındalığı artırmaktır. Öğrenciler, içinden çıkılmaz bir durumda iseler, bir başka deyişle, bilinçlerindeki düzensizliği aşmak için bir yol bulamamışlar ise, Gestalt kuramının teknikleri faydalı olabilir. Akış kuramı da bu odaklanmayı, öğrencilerin dış dünyalarına odaklanarak ve ondan anlam bularak katılmalarını önermektedir. Dikkatin dış dünyanın zengin ayrıntılarına odaklanması görüşü, gerçeğin bir tehdit, karşı

gelinen ya da önlenen bir şey olduğu görüşüyle çalışmaktadır. Bu iç ve dış farkındalık durumu, öğrencilerin kavrama, yaratıcılık, yeni fikirlere açık olma yenilik arayışı ve dikkat toplama gibi yılmazlık özelliklerini geliştirebilir. Okuma, hobiler, çeşitli projeler de öğrencilerin enerjilerini odaklayabilecekleri önemli etkinliklerdir. Resim çalışması ve oyun terapisi de öğrencilerin farkındalıklarını ifade edebilecekleri tekniklerdir. Yönlendirilmiş imgelem, kas gevşetme, yoga, meditasyon ve dua etme gibi teknikler de akış kuramından teorik olarak farklı olmalarına rağmen öğrencilerin psikolojik dağınıklıklarının azalmasına ve bilinçlerini yeniden düzenlemelerine yardımcı olabilir. Bu teknikler, öğrencilerin, duyguları düzene koyma, dürtüleri kontrol etme ve hazzı geciktirme gibi yılmazlık özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

3. Seçeneklere sahip olma: En iyi deneyimlerle (optimal experiences) yakından ilişkili olan içsel güdülenme, öğrencilerin kontrolün ellerinde olduğunu ve seçenekleri olduğunu hissettikleri zaman gelişir. Akış kuramı, öğrencilere kendi seçtikleri amaçları gerçekleştirebilmelerinde ne kadar fazla ilerlediklerini tahmin edebilmeleri için “geri bildirim” önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin, seçtikleri etkinlikleri yöneten kuralları anlamaları da önemlidir. Bu durumda, öğrencilere akış kuramını temel alarak yardım ederken, onlara ne gibi seçeneklere sahip olduklarının ya da bu seçeneklerin ne gibi olası sonuçlarıyla karşılaşabileceklerinin açıklanması önemlidir. Ayrıca danışmanlar, öğrencilerin sürdürdükleri sosyal ve akademik alanlardaki etkinlikleri sınırlandıran açık ve kapalı biçimdeki kurallara da dikkat çekerler. Kendini ayarlama (self monitoring), öğrencilerin hangi seçimleri yaptıklarını aydınlatmaya ve becerileriyle ilgili geri bildirim sağlamaya yardımcı olabilir. Ödüller ve yaptırımlar da geri bildirim biçimleridir.

4. Bağlanma (commitment): Eğer danışmanlar, öğrencilerin doğuştan getirdikleri büyüme ve gelişme gizil güçlerine inanmalarını sağlarlar ise, öğrencilerin, çeşitli hayal kırıklıkları ve aksiliklere rağmen amaçlarına bağlanmalarına yardımcı olabilirler. Bunun için danışmanlar, danışanlarıyla Rogers (1957)’in iyi ilişki koşullarını (empati, saygı, saydamlık, danışmanın tutarlılığı) dikkate alarak bir ilişki kurmalıdırlar. Akran rehberliği de ergenler

için gelişimi artıran ilişkiler sağlamak için etkili bir yoldur. Öğrenciler, bu güveni hissedersen, bağlılıklarını (commitment) yaşam projeleriyle sergilerler ve yaşama karşı iyimser bir bakış açısı geliştirebilirler.

5. Benliğin gelişimi: Akış kuramına göre, benliğin karmaşıklığına (self complexity) gelişimsel olarak uygun zorluklarla karşılaşıldığında ve bunlar aşıldığında ulaşılmaktadır. Öğrencilerin kendi benliklerine uygun amaçlar belirleyebilmeleri için aile müdahalesi gerekli olabilir. Aşırı hoş görülme ve ilgisiz anne babalar çocukların gelişimini olumsuz etkileyebilirler. Bazı anne babalar da karşılayamadıkları gereksinimlerini çocukları yoluyla doyurmaya yönelebilirler. Örneğin, oğlu, müzikle ilgilenmesine rağmen, oğlunun futbol oyuncusu olmasını isteyen baba ya da anlamsız bir evlilik ilişkisinden dolayı ortaya çıkan ilişki boşluğunu kızıyla doldurmak isteyen anne gibi . Oyun terapisi yoluyla öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark etmelerine, kabul etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Grup danışması yoluyla da grup adına fedakarlık, evrensellik ve varoluşsal konularda farkındalık kazandırılarak öğrencilerin benliklerinin bütünleşme yönü (self integration) geliştirilebilir. Özellikle grup, farklılıkları destekleyen ve bunlara saygı gösteren kurallar geliştirirse, hem benliğin tekliğini (self differentiation) hem de benliğin bütünlüğünü geliştirebilir. Benliğin gelişimi, yılmazlığın, kendine güven, bağımsızlık, iyimser bakış açısı ve proaktivite özellikleriyle ilgilidir.

Hay, Bryne ve Butler (2000), sosyal ilişkilerinde stres yaşayan ve benlik saygıları düşük olan öğrencilerin benlik saygılarını ve güdülenmelerini yükseltmek amacıyla bir başa çıkma grup programı uygulamışlardır. Program, sorun çözme, çatışma çözme ve benlik kavramını çok boyutlu geliştirmeye yönelik 11 oturumdan oluşturulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin özellikle genel benlik saygısı ve fiziksel görünüme ilişkin benlik saygısı alanlarında geliştikleri gözlenmiştir. Araştırmacılar, çatışma çözme ve problem çözme becerilerinin öğretilmesinin olumlu benlik kavramı üzerinde önemli etkileri olduğunu öne sürmektedirler.

Kobus ve Reyes (2000), şehirde yaşayan, düşük gelirli, Meksika kökenli Amerikalı ergenlerin algıladıkları stres kaynaklarını ve bunlarla başa

çıkma stratejilerini belirlemek için betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, etnik durumda olan, 10. sınıfta öğrenim gören, ortalama olarak 16 yaşındaki toplam 158 ergen (% 62'si kız, % 28'i erkek) üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada, (1) ergenlerin stresli yaşam olaylarını belirleyebilmek için Yaşam Olayları Listesi (Life Events Checklist-LEC: Johnson ve Mc Cutcheon, 1980), (2) başa çıkma stratejilerini belirleyebilmek için de, alan yazında var olan stratejileri derleyerek 10 stratejiden oluşan bir ölçek kullanmışlardır. Bu ölçek aşağıdaki başa çıkma stratejilerinden oluşmaktadır: (1) Arkadaş sosyal desteği, (2) aile sosyal desteği, (3) başkalarından sosyal destek alma, (4) duygularını açığa vurma (venting emotions), (5) aktif başa çıkma (active coping), (6) şiddete yönelme (rebellious coping), (7) dikkati başa yöne çekme, (8) davranışsal kaçınma ya da geri çekilme (behavioral avoidance or withdrawal) (9) Zihinsel kaçınma ya da geri çekilme (mental avoidance or withdrawal), (10) Kendine güven.

Bu çalışmadan (Kabus ve Reyes, 2000) elde edilen bulgular şöyledir: (1) Stres verici yaşam olaylarının en başında "aile" ile ilişkili konular gelmektedir. Aileden kaynaklanan stresle baş edebilmek için özellikle kızlar anneden destek almaktadırlar. Bu bulgu, stres yaşadıkları durumlarda özellikle kızların, aile desteğine yönelmeleri aile bağları ve ilişkilerinin önem taşıdığı Meksika kökenli Amerikalıların kültürel normlarıyla uyumlu olduğu biçiminde açıklanmaktadır (Diaz -Guerrera, 1987; Marrin ve Marrin, 1991; Akt: Kabus ve Royes, 2000). (2) Kızlar, "aile sosyal desteği" stratejisinin yanı sıra, erkeklere göre, "duyguları açma" stratejisini de çok sık kullanmaktadırlar. (3) Öğrencilerin en sık başvurdukları başa çıkma stratejileri sırasıyla şunlardır: Aktif başa çıkma, aile sosyal desteği, kendine güven ve davranışsal kaçınmadır. (4) Öğrenciler, "kişisel" ve "okul" ile ilgili stres vericilerle başa çıkabilmek için "aktif" ve "problem odaklı" stratejiler kullanmaktadırlar.

Hess ve Copeland (2001), 92 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde, stresli yaşam olayları, stresle başa çıkma stratejileri ve okuldaki mezun olma değişkenleri arasındaki ilişkileri konu alan üç yıllık boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar, ergenlerin (1)"stresli yaşam olaylarını"

belirleyebilmek için, Ergen Yaşam Değişimi Olayları Ölçeği'ni (Adolescent Life Change Event Scale-ALCES; Yeaworth, York, Hussey, Ingle ve Goodwin, 1980) kullanmışlardır. ALCES, ergenlik dönemi boyunca ortaya çıkan kişisel, sosyal ve ailevi değişimleri içeren 31 olaydan oluşmaktadır. (2) Ergenlerin başa çıkma stratejilerini belirleyebilmek için de, Problemlerle Yaşantılar için Ergen Başa Çıkma Yönelimleri (Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences-A-COPE: Patterson ve McCubbin, 1987) ölçeği kullanılmıştır. A-COPE, 54 maddeden ve 12 faktörden oluşmaktadır. Araştırmacılar (Hess ve Copeland, 2001), liseden mezun olan ve liseyi terk eden öğrencileri stresli durumlarda başvurdukları başa çıkma stratejileri yönünden karşılaştırmışlar ve şu bulguları elde etmişlerdir: Stresle başa çıkma stratejileri olarak “profesyonel destek aramak” ve “sosyal etkinlikler”, ile liseyi mezun olmadan terk etme durumu arasında anlamlı düzeyde ilişki vardır. Aile katılımı (family involvement) stratejisi ise liseyi mezun olmadan terk etme davranışı arasında olumsuz yönde ilişkiler vardır.

Araştırmacılar (Hess ve Copeland, 2001), liseyi tamamlamadan terk eden öğrencilerin, mezun olan akranlarına göre okul bağlamında daha çok stresli olaylarla karşılaştıkları ve daha yoğun stres yaşadıkları bulgusunu destekleyen başka araştırma bulgularının (Dubow-Tisak, 1989; Grannis, 1992) da olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle, profesyonel destek arama (örneğin, okul danışmanından destek alma) stratejisine başvuran öğrencilerin daha yoğun stres yaşadıkları için okulu terk etme olasılıklarının da yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğunu vurgulamaktadırlar. Aileye katılım (family involvement) stratejisi ile liseyi mezun olmadan terk etme durumu arasındaki olumsuz ve anlamlı yöndeki ilişkiye şöyle bir açıklama getirmektedirler: “mezun olan öğrenciler stres yaşadıklarında, aileleriyle temasa geçmektedirler, mezun olamadan okulu terk edenler ise aileleriyle etkileşime geçmemektedirler.” Araştırmacılar (Hess ve Copeland, 2001), sosyal etkinlik stratejisini, akranların birbirleriyle etkileşimine ve sosyal ve akademik yaşamdan kaynaklanan sorunlarda destek alıp vermeye olanak tanıdığı için etkin bir strateji olarak görmektedirler. Araştırmacıların Catteroll (1998)'den aktardıklarına göre, okul ortamında okul ile ilgili sosyal etkinliklere katılım, akademik yılmazlığın (academic resilience) bir göstergedir. Ancak bu

araştırmada liseden mezun olma ile sosyal etkinlik stratejisi arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar bu sonucu, yönelinen sosyal etkinlik ve arkadaş özelliğiyle açıklamaktadırlar. Liseyi mezun olmadan terk edenlerin yöneldiği hiçbir sosyal etkinliğin okulla ilgili olmadığı ve okul etkinliklerine ilgisi çok az olan akranlarla zaman geçiren ergenlerin akademik performanslarının da düştüğü ve bu durumun da okulu bitirmeyi olumsuz etkilediği biçiminde yorumda bulunmaktadırlar. Hess ve Copeland (2001)'in Delgoda ve Goilon (1986)'dan da aktardıklarına göre, okulu bitiren öğrenciler daha çok okul ile ilgili sosyal etkinliklere, okulu terkeden öğrenciler ise okul bağlamının dışında “boş boş gezme” gibi destek sağlama olanağı sınırlı olan etkinliklere yönelmektedirler. Bununla birlikte, okula devam etmeyen, yaşadıkları stresi azaltmak için zamanlarının çoğunu akranlarıyla geçiren öğrenciler okulu bitirememe riskiyle yüz yüze kalmaktadırlar (Hess ve Copeland, 2001).

Caldwell, Zimmerman, Bernat, Sellers ve Notaro (2002), Afrika kökenli Amerikalı ergenler üzerinde ırksal kimlik ve anne desteğinin stresle (distres) ilişkisini konu alan betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 12. sınıfta öğrenim gören 521 Afrika kökenli Amerikalı ergen katılmıştır. Araştırmaya katılan zenci öğrencilerin (1) ırk kimliği tutumlarını belirlemek için, Çok Yönlü Irksal Kimlik Modeli (The Multidimensional Model of Racial Identity – MMRI: Sellers ve diğerleri, 1997) kullanılmıştır. Bu model, zenci olmakla ilgili bireysel değerlendirmeleri dört boyutta incelemektedir. Araştırmada bu modelin “ırksal merkezîyet (racial centrality)” ve “özel ilgi (private regard)” boyutları kullanılmıştır. Irksal merkezîyet, bireylerin ırk açısından kendilerini belli bir standartta tanımlamalarını; özel ilgi ise, zenci ırkına ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri ve ırksal grup içindeki aidiyet duygularını ifade etmektedir. (2) Anne desteği değişkenine ilişkin bilgileri elde etmek için, beş maddelik Anne Desteği Ölçeği (Maternal Support: Procidano ve Heller, 1983); (3) ruh sağlığı düzeylerini belirlemek için Kısa Belirti İndeksi (Brief Symptom Index: Derogatis ve Spencer, 1982), (4) algılanmış stresi ölçmek için de, 11 maddelik bir stres ölçeği (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983) kullanılmıştır.

Bu araştırmadan (Caldwell, Zimmerman, Bernat, Sellers ve Notaro (2002) elde edilen bulgular şöyledir: (1) Anne desteğinin, ırksal kimliğin ırksal merkezietęi tutumlar ve özel ilgi boyutları üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. (2) ırksal merkezietęi tutumlar ile algılanmış stres arasında yüksek bir ilişki vardır. Yani "ırk" zenci ergenler arasında ne kadar çok merkezde görölüyor ise, algıladıkları stres de o kadar yüksek olmaktadır. Araştırmacıların (Caldwell ve diğerleri, 2002) Shelton ve Sellers (2000)'ten aktardığına göre bu sonuç, zenci ergenlerin ırk ile fazlasıyla ilgilendiklerini, karmaşık durumları da ırksal açıdan yorumladıklarını göstermektedir. (3) Anne desteği ile depresyon belirtileri ve kaygı arasındaki ilişkiler; dolaylı bir biçimde "algılanmış stres" tarafından belirlenmektedir. Bu dolaylı ilişki, anne desteğinin ergenlerdeki depressif belirtiler ve kaygı düzeylerini doğrudan azaltmak yerine, ergenlerin yaşamlarındaki stresi değerlendirmelerine ve stresle başa çıkmalarına yardımcı bir etken olduğunu göstermektedir. (4) ırksal kimlik ve ruh sağlığı arasında da dolaylı bir ilişki bulunmaktadır.

Hardin, Weinrich, Weinrich, Garrison, Adoly, Hardin (2002), beklenmedik bir felaket olayını (catastrophic), yaşayan ergenlerin psikolojik stresini (mental distress) azaltmak için geliştirdikleri psikolojik müdahale programının uzun dönemli etkisini konu alan deneysel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma, Güney Caroline'daki iki lisede yapılmıştır. Deneysel işlemede okul ve ırk değişkenleri kontrol edilmiştir. Araştırma, 13-18 yaşları arasındaki 1030 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Örneklemin % 44'ü beyaz, % 54'ü zenci, % 50'si kız, %50'si erkektir. 1030 örneklemin 550'si kontrol grubunu, 480'ni deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçme araçları: (1) Öğrencilerin, stres düzeyleri (distress) Derogatis Kısa Belirti Envanteri ile belirlenmiştir. BSI, depresyon, kaygı, hostilite ve somatizasyon faktörlerinden oluşmaktadır. (2) Öğrencilerin, travmatik olayın üstesinden gelebilmelerinde kendilerine olan inanç ve güvenlerini ölçmek için Yetkinlik Algısı Ölçeği (Self Efficacy Scala: Coppel, 1980; Murphy, 1987); (3) sosyal destek algılarını belirleyebilmek için Sosyal Destek Ölçeği (Social Support Scala: Coppel, 1980; Murphy, 1987) kullanılmıştır. (4) Hugo Kasırgası'na maruz kalma durumunu ölçmek için de, Hugo Kasırgasına Maruz Kalma Anketi geliştirilmiştir. Bu anket, kasırga esnasında bir yakının yaralanması,

ölümü, kendisinin yaralanması, yaralanmaktan korkma, bu olay nedeniyle başka bir yere taşınma gibi konulara ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Hugo kasırgasını yaşamış 1030 ergenin, 480'inden oluşturulan deney grubuna Katastrofik Strese Müdahale (Catastrophic Stress Intervention-CSI) programı uygulanmıştır. Araştırmanın hipotezi, "Müdahale edilen ergenlerin kontrol grubundaki ergenlere göre daha az stres yaşayacakları ve CSI'nin etkisinin uzun dönemli olacağı" biçimindedir. CSI programının amacı, Hugo kasırgasına maruz kalmış ergenlerin, stres yaşantılarını bilişsel olarak anlamalarını, sosyal destek ve yetkinlik algılarını artırarak ruhsal streslerini azaltmalarını ve iyilik hallerini (well being) uzun dönemli yaşamalarını sağlamaktır. CSI programı üç yıl uygulanmış, deneysel işlemin etkileri altı ayda bir değerlendirilmiştir. CSI programı 120 kişilik, klinik deneyimi olan bir ekiple yürütülmüştür. Müdahale ekibi, kadın, erkek ve farklı etnik kökenli (beyaz ve zenci) uzmanlardan oluşturulmuştur. Grup sorumlularına, CSI eğitimi ve uygulamalarda rehberlik etmesi için bir elkitapçığı verilmiştir. CSI oturumları, okulun günlük akademik ders programının bitiminden hemen sonra yapılmıştır. Oturumlar, kasırga anında acil durum sığınağı olarak kullanılan odalarda yürütülmüştür. Her bir müdahale oturumu yaklaşık 3.5-4 saat sürmüştür. Deney grubu öğrencileri günlük akademik dersleri bitir bitmez müdahale ekibiyle informal biçimde bir araya gelmişler, hep birlikte müzik dinleyerek, kek, hamburger ve pizza yemişlerdir. Bunun ardından, tesadüfi yolla 10-16 kişilik küçük gruplar iki grup sorumlusu ile birlikte ayrı odalarda toplanmışlardır. 60 dakikalık küçük gruplarda yapılan müdahalenin ardından büyük gruplar oluşturulmuştur. Büyük gruptaki müdahale süreci uzman panelleri, fotoğraf çekme, resim yapma gibi etkinliklerle daha çok eylem yönelimli biçimde sürdürülmüştür. CSI programında, ergenlerin stresi anlamaları ve onunla sağlıklı başa çıkabilmeleri için öğretici (didaktik) ve problem çözme odaklı yöntemler izlenmiştir. Ergenlerin sosyal destek ve yetkinlik algılarını artırabilmek için, "opra win-free" formatında komedi filmleri izletilmiş, sanatsal ve görsel imgeleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Her müdahale oturumunun sonunda, denekler küçük ve büyük grup süreçlerini yazılı olarak kısaca değerlendirmişlerdir. Bunun ardından denekler, küçük bir miktarda teşvik ücreti almışlar, sonra da otobüslerle evlerine dağıtılmışlardır. Her bir denek, müdahalenin yapıldığı her bir yıl için 75 – 85 \$'a mal olmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, CSI programına katılmakla stresin azalması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bu ilişki ilk iki yıl için anlamlı bulunmuştur. 12., 18., ve 24. aylarda depresyon, kaygı, hostilete ve somatizasyon düzeylerinde deney grubu öğrencileri lehine gözlenen bu farklılık, 30. ve 36. aylarda dağınıklık göstermiştir.

Verma (2002), Hindistanlı ergenlerin okul stresini konu alan betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırma toplam 100, sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin okul yaşantılarının niteliğini belirlemek için yaşantıyı örnekleme yöntemini kullanmıştır (Experience Sampling Method; Csikszentmihayi ve Larson, 1987). Bu yöntemle öğrencilere bir hafta boyunca tesadüfi zamanlarda 4764 sinyal verilmiştir. Sinyaller kol saati aracılığıyla verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: Kızlar okul ile ilgili etkinliklere erkeklerden daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Cinsiyet ayrımı yapılmadığında bütün öğrenciler, okul etkinliklerine karşı daha düşük düzeyde olumlu duygularla katılmaktalar, daha düşük düzeyde etkinlik, daha düşük düzeyde içsel güdülenme ve daha yüksek düzeyde sosyal kaygı yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler, daha yüksek düzeyde akademik kaygı yaşamaktalar ve daha düşük düzeyde de akademik başarıya sahiptirler. Tüm bu sonuçlar, öğrencilerin okul etkinliklerine ilişkin yaşantılarının kalitesinin düşük olduğunu ve akademik etkinliklerde akış yaşayamadıklarını göstermektedir.

Stresle Başa Çıkma İle İlgili Olarak Türkiye’de Yapılan Bazı Araştırmalar

Stres ve stresle başa çıkma stratejileri konusunda, Türkiye koşullarında ergenler üzerinde yapılan betimsel ve deneysel araştırmalar tarih sıralamasına göre aşağıda verilmiştir.

Özkan (1984), 14-19 yaşlar arasındaki ergenlerde görülen korku ve kaygıları incelemiş. Araştırmacının, 359 (224’ü erkek, 135’i kız) lise öğrencisi

ergenden elde ettiği sonuçlar şöyledir. Ergenlerde en çok rastlanan korkular arasında hayvan korkusu ve süregiden çocukluk korkuları yer almaktadır. Kaygı düzeyinde, savaşla ilgili kaygılar, gelecekle ilgili kaygılar (üniversiteye girememe, meslek seçimi gibi), benlikle ilgili kaygılar (başarısızlık korkusu ve kendini gerçekleştirememe kaygısı) yer almaktadır. Ayrıca, ölüm korkusuna az rastlanmakla birlikte, ölümün türü ergenleri çok kaygılandırmaktadır. İnsan ilişkileri konusunda, en çok “insanlara güvenememe” kaygılandırırken, “evlilik” konusunda en kaygılandırıcı sorun “eş seçimi” ile ilgili olduğu belirtilmektedir. “Fiziksel çekicilik” ile ilgili kaygılar en önemli, “cinsel kimlik” kaygısı en önemsiz kaygılar arasında sayılmaktadır.

Aysan (1988), lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlerle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmacı, bu amaçla, İzmir genel liselerinin I. ve III. Sınıflarında öğrenim gören 612 (357’si kız, 255’i erkek) öğrenciye Lazarus ve Folkman’ın kuramını dikkate alarak geliştirdiği Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği’ni uygulamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: (1) Aile üyelerinin hepsine ya da herhangi birisine yakınlık duyulması, duygusal ve eğitimle ilgili sorunların anne baba, öğretmen ve çevreden bir büyükle konuşulması, anne babanın problem durumlarındaki yaklaşım tarzının çocuk tarafından çabaya yönelik olarak algılanması ve ekonomik düzeyin yüksek olması, öğrencinin akademik başarısının ve beklentisinin yüksek olması, kendilerini kararlı, mücadeleci, becerikli, mutlu olarak algılamalarının ve desteği içten almalarının, problem çözme ve sosyal destek arama stratejilerini artırıcı yönde etkili olurken; kendini suçlama ve kaçınma stratejilerini azaltıcı yönde etkili olduğu gözlenmiştir. (2) anne baba tutumunun “otoriter” ve “ilgisiz” olarak algılanmasının, anne babanın çocuklarını cezalandırmasının, alkol kullanmasının, annenin okur yazar olmamasının kendini suçlama, kaçınma ve hayal kurma stratejilerinin kullanımını artırırken, problem çözme ve sosyal destek arama stratejilerinin kullanımını azaltıcı yönde etkilediği gözlenmiştir. (3) Stresle başa çıkma stratejileri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kızlar erkekelere göre daha fazla problem çözme ve sosyal destek arama stratejilerine yönelirken, erkeklerin

de kızlara göre, daha az kendini suçlama ve hayal kurma, buna karşılık daha fazla kaçınma stratejisi kullandıkları gözlenmiştir.

Canat (1989), intihar girişiminde bulunan ergenlerin son bir yıl içinde yaşadıkları stresli yaşam olaylarını, nevrotik belirtiler gösteren hastalar ve herhangi bir ruhsal yakınma göstermeyen ergen gruplarının yaşam olaylarıyla karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma, 17-21 yaşlar arasındaki ergenler üzerinde yapılmıştır. Ergenler, her biri 28 kişiden oluşan, (1)intihar girişimi olan, (2) nevrotik belirtiler gösteren ve (3) herhangi bir ruhsal belirti göstermeyen “kontrol” grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırmada, demografik form ve Ergen Yaşam Değişikliği Olayları Soru Formları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: (1) Her üç gruptan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında; intihar ve nevroz grubu arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, intihar girişimi olan grupta puan ortalaması nevrotik belirtiler gösteren ergenlere göre daha yüksektir. Bu gruplar kontrol grubu ile karşılaştırıldıklarında anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, gerek intihar girişimi olan, gerekse nevrotik belirtiler gösteren gruplarda stresli yaşam olayları ruhsal yakınma göstermeyen gruba göre daha fazla bulunmuştur

Altıparmak (1994), lise kademesinde öğrenim gören ergenlerin stres yaşantılarında sporun etkisini incelemiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: (1) Öğrenim görülen okulun tipi ile başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. (2) Başa çıkma stratejileri cinsiyete göre değişmektedir. Kızlar, problem çözme, sosyal destek arama, kaçınma stratejilerini erkeklerden anlamlı düzeyde daha sık kullanmaktadırlar. (3) Başa çıkma stratejileri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. (4) Anne babanın eğitim düzeyi ile başa çıkma stratejileri arasındaki anlamlı ilişki, yalnızca kendini suçlama stratejisinde görülmüştür. Anne babanın eğitim düzeyi arttıkça kendini suçlama stratejisinin kullanımında azalma görülmektedir. (5) Babası memur olan çocuklarda kendini suçlama stratejisinde artış gözlenirken, babası işçi, çiftçi ve serbest meslekten olan çocuklarda ise azalmaktadır. (6) Kardeş sayısı arttıkça kendini suçlama

stratejisinin kullanımında da artış gözlenmektedir. (7) Ekonomik durum düştükçe, kendini suçlama stratejisinin kullanımında artış gözlenmektedir. (8) spor yapan ergenlerde sosyal destek arama stratejisinin daha sık kullanıldığı, spor yapmayan ergenlerde ise kendini suçlama ve hayal etme stratejisinin daha sık kullanıldığı bulunmuştur. (9) Bireysel sporlar yapan ergenlerde problem çözme stratejisinin daha sık kullanıldığı; ekip sporları yapanlarda kendini suçlama ve hayal etme stratejisinin daha sık kullanıldığı; bireysel ve ekip sporu yapanlarda spor yapmayanlara göre sosyal destek stratejisinin daha sık kullanıldığı; bireysel spor yapanlar ile spor yapmayanlarda ise kendini suçlama ve hayal etme stratejilerinin daha sık kullanıldığı gözlenmiştir. Araştırmacı, spor yapmanın stres yaşantıları ile başa çıkmada etkin bir yol olduğu sonucuna varmıştır.

Oral (1994), ergen ve genç yetişkinlerin stres kaynaklarını ve bunlarla başa çıkma stratejilerini cinsiyet ve okul türüne göre incelemiştir. Araştırmaya, 10 ile 25 yaşlar arasında değişen 1032 öğrenci katılmıştır: Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: (1) Stresin en sık yaşandığı yaşam alanı kişiler arası ilişkilerdir. Bunu sırasıyla akademik sorunlar, önemli birinin ölümü ve sağlık sorunları takip etmiştir. Stres kaynaklarının sıklığında cinsiyete, yaşa ve okula göre farklılıklar gözlenmiştir. (2) Başa çıkma stratejilerinin cinsiyete göre farklılaştığı gözlenmiştir. Kadercilik, iyimserlik, geri çekilme, kendini suçlama ve doğa üstü güçlere inanma erkekler tarafından, çaresizlik ve sosyal desteğe baş vurma kızlar tarafından en sık kullanılan başa çıkma stratejileridir. (3) Normal okula giden lise öğrencileri aktif baş etme ve iyimserlik stratejilerini imam hatip öğrencilerine göre daha sık uygularken, kadercilik stratejisi imam hatip lisesi öğrencileri tarafından daha sık uygulanmaktadır. (4) Başa çıkma stratejilerinin, stresli olaylara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Birinin ölümü durumunda, kadercilik, sosyal destek, geri çekilme ve iyimserlik stratejileri sık kullanılırken, akademik konularla ilgili stresli durumlarda kendini suçlama stratejisinin daha sık kullanıldığı gözlenmiştir.

Aysan (1994), 15-16 yaşları arasındaki sekiz kız öğrenci üzerinde stresle başa çıkma programı uygulamıştır. Bu araştırmadan elde edilen

bulgulara göre, öğrencilerin kaçınma ve depresyon düzeylerinde önemli bir azalma, problem çözme ve iç kontrol düzeylerinde ise artış olduğu gözlenmiştir.

Özcan (2000), doğal afetlere maruz kalmış, 9. ve 10. sınıflarda öğrenim gören ergenler üzerinde, altı oturumluk bir grup rehberliği programının psikolojik sağaltım üzerindeki etkisini konu alan deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma, 17 Ağustos depremini yaşamış 17 ergen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada “Tek Grup Ön-test ve Son-test modeli uygulanmıştır; değişkenlerin ölçümünde, Post Travmatik Stres Bozukluğu Envanteri, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterleri kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir: 17 Ağustos depremine maruz kalmış ergenlerin grup rehberliği uygulanmadan önceki durumluk kaygı, sürekli kaygı ve post travmatik stres bozukluğu belirti düzeyleri ile grup rehberliği uygulamasından sonraki düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gerek yurt dışındaki gerekse Türkiye’deki ergenler üzerinde stresle başa çıkma konusunda yapılan ve ulaşılabilen araştırmaların tamamı incelendiğinde, varılan sonuçlar şöyledir: Ergenler üzerinde yürütülen stresle başa çıkma önleme ve müdahale programları “grup” çalışmalarına dayanmaktadır. Bu programlarda ergenlere daha çok sorun odaklı başa çıkma stratejileri kazandırılmaktadır. Ergenlerin, soyut algılama ve üst düzeyde bilişsel değerlendirmeyi gerektiren, problemin doğrudan çözümüne dayalı stresle başa çıkma stratejilerini de kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç, 14-17 yaşlar arasındaki ergenlerin soyut algılama ve üst düzeyde bilişsel değerlendirmeyi gerektiren soruna odaklı stresle başa çıkma stratejilerini (mücadele, kişisel kontrol ve çevreyle etkin temas stratejileri) akış kuramı temel alınarak hazırlanan grup programı ile en iyi düzeyde kazanabilecekleri konusunda fikir verici görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grupları, veri toplama aracının geliştirilmesi ve bu aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizi, akış kuramına dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programı (EK-I)'nın genel niteliklerine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu karışık (split-plot) desen kullanılmıştır. Araştırmanın, bağımsız değişkeni, sadece deney grubuna uygulanan Stresle Başa Çıkma Grup Programıdır; bağımlı değişkeni ise stresle başa çıkma stratejileridir.

Deney grubuna Stresle Başa Çıkma Grup Programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol gruplarına öntest olarak Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Bu işlemden sonra, deney grubuna her biri 90 dakika süren ve 13 oturumdan oluşan Stresle Başa Çıkma Grup Programı uygulanmıştır. Bu işlem sona erdikten sonra da deney ve kontrol gruplarına sontest olarak Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ) uygulanmıştır.

Grupların stresle başa çıkma stratejilerinin düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Man-Whitney U (M-W U) testi ile test edilmiştir. Araştırmada kullanılmış olan desen Çizelge1'de verilmiştir.

Çizelge 1
Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest (SBSÖ)	İşlem	Son-test (SBSÖ)
Deney	X	Akış Kuramına Dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programı	X
Kontrol	X	--	X

Denekler

Araştırma, 2003-2004 eğitim öğretim yılında Ankara ili, Yenimahalle ilçesi Mimar Sinan Lisesi'nin 9. sınıfında öğrenim gören, kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerinin düzeyleri düşük olan öğrenciler arasından yansız olarak seçilmiş 20 denekle yürütülmüştür.

Denek seçimi için öncelikle, Mimar Sinan Lisesi'nde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine (n= 253) bu araştırma bağlamında geliştirilen Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ) uygulanmıştır. Bu uygulamaya ilişkin, ölçekten alınan puanların, aritmetik ortalaması (\bar{X} = 182.57) ve standart sapması (S= 27.57) hesaplanmıştır. Daha sonra aritmetik ortalamanın bir standart sapma aşağısındaki ve üstündeki öğrenciler belirlenmiştir. Aritmetik ortalamadan bir standart sapma aşağıda (n = 40) ve bir standart sapma yukarıda olan (n=32) deneklerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra, bu iki grubun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı (t) testi ile test edilmiştir. İstatistiksel analiz sonucunda, bu iki grubun anlamlı düzeyde (t = 32.70; p< 0.001) birbirinden farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Aritmetik ortalamadan bir standart sapma

aşağıda ve yukarıda kalan grupların ortalamaları arasında farklara uygulanan (t) testi analizi sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2

Denek Seçiminde Aritmetik Ortalamadan Bir Standart Sapma Aşağıda ve Yukarıda Kalan Grupların Toplam SBSÖ Ortalamaları Arası Farklara Uygulanan (t) Testi Sonuçları

İstatistikler Gruplar	n	\bar{X}	s	sh	sd	t	p
Üst Grup	32	216.13	19.99	4.26	70	18.66	0.000
Alt Grup	40	136.65	15.03				

Çizelge 2’de görüldüğü gibi ortalamanın bir standart sapma altında ve üstünde kalan gruplar arasında $\{t(70) = 18.66, p < 0.001\}$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını, Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları toplam puanları aritmetik ortalamadan ($X = 182.57$) bir standart sapma aşağıda kalan öğrenciler ($n = 40$) oluşturmuştur. Daha sonra, SBSÖ’den 155 (aritmetik ortalamadan bir standart sapma aşağısı) ve altında puan alan öğrencilerin ($n = 40$) isim listesi oluşturulmuştur. Her bir öğrenciye bir numara verilmiş, numaralar tekrar torbaya atılmak üzere torbadan çekilmiştir. Böylece deney ve kontrol grubu olmak üzere 20’şer kişilik iki isim listesi oluşturulmuştur. Grupların isim listeleri oluşturulurken aynı ya da çok yakın puan alan öğrenciler cinsiyetlerine göre de kendi içlerinde gruplandırılmışlardır. Daha sonra, deney grubu öğrencileriyle görüşülmüştür. Bu görüşmede, deney grubu öğrencilerine grup yaşantıları, grup süreci ve grubun amacına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bununla birlikte,

öğrencilere Stresle Başa Çıkma Grup Programına katılmada, önemli bir engellerinin olup olmadığı ve gönüllü olup olmadıkları da sorulmuştur. Sonuçta, grup yaşantılarına katılmada engeli olmayan ve gönüllü olan 15 öğrenci deney grubuna alınmıştır. Kontrol grubuna öğrenci seçiminde, deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri ve puanlarıyla eşitliği göz önünde bulundurularak 15'şer kişilik isim listesi oluşturulmuştur. Kontrol grubu öğrencileriyle ön görüşme yapılmamıştır. Bir başka deyişle, araştırmanın kontrol grubunu oluşturduklarına ilişkin bilgi verilmemiştir.

Grup uygulamaları başladıktan sonra, deneysel işlemin ilk oturumuna iki öğrenci gelmemiş, üç öğrenci de üçüncü oturuma gelmemiş ve sonraki oturumlara da katılamayacaklarını bildirmişlerdir. Böylece, deney grubundaki öğrenci sayısı 10'a düşmüştür. Bunun üzerine kontrol grubundaki öğrenci sayısı da yansız olarak 10'a düşürülmüştür. Sonuçta, toplam 20 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının cinsiyetlerine göre sayısal dağılımları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3
Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayısal Dağılımları

Gruplar Cinsiyet	Deney	Kontrol	Toplam
Kız	7	7	14
Erkek	3	3	6
Toplam	10	10	20

Çizelge 3'e bakıldığında, yansız olma yoluyla deney grubuna giren öğrencilerden 7'si kız, 3'ü erkek; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin de

7'si kız 3'ü erkek olmak üzere, araştırma 14 kız ve 6 erkekten oluşan toplam 20 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması

DeneySEL araştırmalarda, gruplara herhangi bir uygulama yapılmadan önce grupları denkleştirmek gerekmektedir. Aşağıda, deney ve kontrol gruplarının SBSÖ'nden aldıkları öntest puanlarına uygulanan Mann-Whitney U testi analizi sonuçları verilmiştir. Denek sayısı az ve SBSÖ puanlarına ilişkin dağılımlar çarpık olduğu için bu yöntemle baş vurulmuştur. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Genel SBSÖ Puanları Yönünden Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin ön test genel (faktör ya da alt ölçek ayırımı yapılmaksızın ölçeğin tümünden elde edilen puan) SBSÖ puanları arasına uygulanan Mann-Whitney U testi analizi sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4

Gruplara Göre Öğrencilerin Öntest Genel SBSÖ Puanlarının Ortalama Sıralarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

İstatistikler	n	Ortalama Sıra	M-W U	z	p
Gruplar					
Deney	10	10.20	47	-0.227	0.82
Kontrol	10	10.80			

Çizelge 4'te görüldüğu gibi deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin, SBSÖ'nin tümünden aldıkları öntest puanlarının ortalama

sıraları birbirine çok yakın çıkmıştır. U istatistiğine ait olasılık ($p= 0.82$) seçilen manidarlık düzeyinden (0.05) daha büyük çıkmıştır. Bu sonuç, toplam stresle başa çıkma stratejilerinin düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin genel başa çıkma düzeyleri deney ya da kontrol grubunda olup olmamaya göre anlamlı düzeyde değişmemektedir.

2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Mücadele Stratejisi Puanları Yönünden Karşılaştırılması

Mücadele stratejisi alt ölçeğine ilişkin öntest puanlarına uygulanan Mann-Whitney U testi analizi sonuçları Çizelge 5’de verilmiştir.

Çizelge 5
Gruplara Göre Öğrencilerin Öntest Mücadele Stratejisi Puanlarının Ortalama sıralarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

İstatistikler	n	Ortalama Sıra	M-W U	z	p
Gruplar					
Deney	10	9.60	41	-0.681	0.496
Kontrol	10	11.40			

Çizelge 5’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin, Mücadele stratejisinden aldıkları öntest puanlarının ortalama sıraları birbirine çok yakın çıkmıştır. U istatistiğine ait olasılık ($p= 0.496$) seçilen manidarlık düzeyinden (0.05) daha büyük çıkmıştır. Bu sonuç, Mücadele stratejisi düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, araştırma grubunu oluşturan

öğrencilerin, Mücadele stratejisine ilişkin başa çıkma düzeyleri deney ya da kontrol grubunda olup olmamaya göre anlamlı düzeyde değişmemektedir.

3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Kişisel Kontrol Stratejisi Puanları Yönünden Karşılaştırılması

Kişisel Kontrol stratejisi alt ölçeğine ilişkin öntest puanlarına uygulanan Mann-Whitney U testi analizi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6

Gruplara Göre Öğrencilerin Öntest Kişisel Kontrol Stratejisi Puanlarının Ortalama sıralarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

İstatistikler	n	Ortalama Sıra	M-W U	z	p
Gruplar					
Deney	10	11.70	38	-0.909	0.363
Kontrol	10	9.30			

Çizelge 6'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin Kişisel Kontrol stratejisi alt ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının ortalama sıraları birbirine çok yakın çıkmıştır. U istatistiğine ait olasılık ($p=0.363$) seçilen manidarlık düzeyinden (0.05) daha büyük çıkmıştır. Bu sonuç, Kişisel Kontrol stratejisi düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin, Kişisel Kontrol stratejisine ilişkin başa çıkma düzeyleri deney ya da kontrol grubunda olup olmamaya göre anlamlı düzeyde değişmemektedir.

4. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Çevreyle Etkin Temas Stratejisi Puanları Yönünden Karşılaştırılması

Çevreyle Etkin Temas stratejisi alt ölçeğine ilişkin öntest puanlarına uygulanan Mann-Whitney U testi analizi sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir

Çizelge 7
Gruplara Göre Öğrencilerin Öntest Çevreyle Etkin Temas Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

İstatistikler Gruplar	n	Ortalama Sıra	M-W U	z	p
Deney	10	10.30	48	-0.151	0.880
Kontrol	10	10.70			

Çizelge 7’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin, Çevreyle Etkin Temas stratejisinden aldıkları öntest puanlarının ortalama sıraları birbirine çok yakın çıkmıştır. U istatistiğine ait olasılık ($p=0.880$) seçilen manidarlık düzeyinden (0.05) daha büyük çıkmıştır. Bu sonuç, Çevreyle Etkin Temas stratejisi düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin, Çevreyle Etkin Temas stratejisine ilişkin başa çıkma düzeyleri deney ya da kontrol grubunda olup olmamaya göre anlamlı düzeyde değişmemektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerini belirleyebilmek için, araştırmacı tarafında Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ) geliştirilmiştir (EK-II). Bu araştırma, akış kuramına dayandırıldığı için, akış kuramını temel alan stresle başa çıkma stratejileri ölçeği geliştirme gereği duyulmuştur. Stresle başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin işlem yolları aşağıda açıklanmıştır.

Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ)'nin Geliştirilmesinde İzlenen İşlem Yolları

1. aşamada, ölçekte yer alacak stres kaynaklarını ve başa çıkma stratejilerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından bir Soru Formu hazırlanmıştır. Bu soru formu, Ankara merkez ilçelerindeki üç genel lisede (Abidin Paşa, Şehit Nuri Pamir ve Kurtuluş liseleri) öğrenim gören toplam 175 lise birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Soru Formu, 2001-2002 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır. Bu soru formunda, öğrencilerden, (1) akademik yaşantılarında (dersler, ödevler, sınavlar vb.), (2) okul bağlamındaki sosyal ilişkilerinde (idareciler, öğretmenler ve akranlarla) (3) gelecek yaşam ve (4) benliğe ilişkin konularda yaşadıkları sorunları, bu sorunların önem düzeyini ve başvurdukları çözüm yollarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmacı soru formunu öğrencilere vermeden önce, stres ve stresle başa çıkma ile ilgili kısa bir açıklama yapmıştır.

2. aşamada, öğrencilerin “çok önemli” olarak belirttikleri ve frekansı yüksek olan sorunlar ve bu sorunlarla ilgili başvurdukları çözüm yollarından oluşan bir liste elde edilmiştir. Bu listede, sorunlar ve stratejiler birleştirilerek birer cümle haline getirilmiştir; yani, her madde bir stres kaynağını ve buna ilişkin bir stratejiyi ifade etmektedir. Araştırmacı, bu listeye akış kuramını temel alarak yeni maddeler de eklemiştir.

3. aşamada, elde edilen 114 maddelik denemelik form, akış kuramının öne sürdüğü ilke ve kavramlara, ölçme-değerlendirme ve Türkçe imla kurallarına uygunluğu bakımından farklı alanlardan (psikolojik danışma ve rehberlik, ölçme-değerlendirme ve Türk dili uzmanları) yedi kişilik bir uzman grubuna görüşleri alınmak üzere sunulmuştur.

4. aşamada, denemelik form, uzmanlardan alınan geri-bildirimlerle bazı maddelerde düzeltmeler yapılarak uygulanmıştır. Denemelik form, 2002-2003 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara'daki beş düz lisede 9. sınıfta öğrenim gören toplam 331 öğrenciye uygulanmıştır.

SBSÖ'nin denemelik formunun uygulandığı ilçeler, okullar, şubeler ve cinsiyet dağılımına ilişkin sonuçlar Çizelge 8'de verilmektedir.

Çizelge 8
SBSÖ Denemelik Formunun Uygulandığı İlçeler Okullar Şubeler ve Cinsiyet Dağılımı Sonuçları

İlçeler	Genel Liseler	Şubeler	Kız	Erkek	TOPLAM
Mamak	Ege	9-A, 9-M, 9-G	35	34	239
	Abidin Paşa	9-A, 9-D,	38	49	
	Şehit Nuri Pamir	9-A, 9-B, 9-C	52	31	
Çankaya	Kurtuluş	9-C	15	10	25
Yeni mahalle	Mustafa Kemal	9-E, 9-F	32	35	67
TOPLAM	5	11	172	159	331

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, 114 maddelik Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin denemelik formu, üç farklı ilçedeki düz liselerin 9. sınıfında öğrenim gören 172 kız, 159 erkek olmak üzere toplam 331 öğrenciye uygulanmıştır. Denemelik formun uygulandığı öğrencilerin yaş ortalaması $\bar{X} = 15.53$ 'dür. Bu uygulama sürecinde, öğrenciler tarafından okunup da anlaşılmayan hiçbir maddenin olmadığı görülmüştür.

SBSÖ'nün Madde -Toplam Korelasyon Analizi

5. aşamada, SBSÖ'nün kapsamını oluşturan 114 maddenin herbirinin madde toplam korelasyonları incelenmiştir. SBSÖ'nün madde toplam korelasyon analizi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9

SBSÖ Denemelik Formunun Madde – Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları

Mad. No	Madde - Toplam Korelasyonu	Mad. No	Madde - Toplam Korelasyonu	Mad. No	Madde - Toplam Korelasyonu	Mad. No	Madde - Toplam Korelasyonu
1	,1224	30	,2527	59	,2151	88	,1904
2	,1332	31	,0917	60	,3395	89	,2898
3	,1017	32	,0710	61	,3201	90	,1817
4	,3011	33	,2582	62	,2319	91	,2710
5	,1660	34	-,1032	63	,2673	92	,2068
6	,1754	35	,2829	64	,4199	93	,1997
7	,2359	36	,3751	65	,2448	94	,1871
8	,0116	37	,1582	66	,1115	95	,2191
9	,0889	38	,2301	67	,3192	96	,1556
10	,1203	39	,3161	68	,3255	97	,2186
11	,0412	40	,2627	69	,2137	98	,1989
12	,2382	41	,2110	70	,2066	99	,2959
13	,1874	42	,2804	71	,2613	100	,1197
14	,1976	43	,2381	72	-,0274	101	,3235
15	,2437	44	,3707	73	,2293	102	,2848
16	,1721	45	,2684	74	,3036	103	,2501
17	,2168	46	,1193	75	,2989	104	,0937
18	,3189	47	,3116	76	,1472	105	,2018
19	,1868	48	,1889	77	,2209	106	,2156
20	,2306	49	,2304	78	,1732	107	,2253
21	,1058	50	,3062	79	,1678	108	,2408
22	,1038	51	,2356	80	,2704	109	,1026
23	,1375	52	,4151	81	,0922	110	,3176
24	,2016	53	,3305	82	,2709	11	,1637
25	,2661	54	,1766	83	,0544	112	,0902
26	,2854	55	,3446	84	,3399	113	,1817
27	,1624	56	,1212	85	,2340	114	,2491
28	,1247	57	-,0813	86	,1530		
29	,2229	58	,2830	87	,0680		

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, denemelik formda yer alan toplam 114 maddeden 66'sının madde toplam korelasyonu .20-.42 arasında

değişmektedir; ayrıca, 66 maddeden herbirinin madde-toplam korelasyon katsayısı pozitif yöndedir.

Tavşancıl (2002)'a göre, bir maddenin toplam puanla korelasyonu 0.20'nin altında ise, o madde toplam güvenilirliği düşürücü bir etki yapmakta olup, ilgili maddenin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Bir maddenin toplam puanla korelasyonu düşük ise, o maddenin farklı bir özelliği ölçtüğü biçiminde yorumlanmaktadır; ayrıca, her bir maddenin, ölçeğin toplanabilirlik özelliğini bozmaması açısından madde-toplam korelasyon katsayısının da negatif olmaması gerekmektedir.

SBSÖ' nün Faktör Analizi (Temel Bileşenler Analizi)

6. aşamada, SBSÖ'nün yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Madde güvenilirliği .20 ve üzerinde olan 66 maddeye temel bileşenler analizi tekniği uygulanmıştır. Faktörlere bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla uygulanan eksen döndürme (rotation) analizinde varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004). Bu uygulamada, 0.30 ve üzerinde yüksek yük değerine sahip olup birden fazla faktörde .10 ve altında bir farkla faktör yük değeri taşıyan maddelerin ölçekten çıkarılması ölçüt olarak kabul edilmiştir. (Tavşancıl, 2002; Büyüköztürk, 2004). Bu ölçüt sağlanana kadar Stresle Başa Çıkma Stratejileri maddelerine faktör analizi uygulanmıştır. Sonuçta, 49 maddeden ve üç alt ölçekten oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Güçlü bir yapıya ulaşabilmek için, faktör içi güvenilirlik analizlerinde, madde-toplam korelasyonu en az .30 olan maddelere yer verilmesi de bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu uygulamada, üçüncü faktörde yer alan 17. maddenin madde toplam korelasyonunun .2880 olduğu görülmüş ve bu madde ölçekten çıkarılmıştır. 17. madde ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan 48 maddeye tekrar faktör analizi uygulanmıştır. Sonuçta, 48 maddeden ve üç alt ölçekten oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

SBSÖ'nün faktör analizinde önemli faktör sayısı, araştırmacı tarafından üç olarak belirlenmiştir. Bir başka deyişle özdeğeri 1'in üzerinde olan ve en yüksek öz değere sahip olan üç faktör seçilmiştir. Özdeğere göre çizilen çizgi grafiğinde (EK-III) dördüncü faktöre kadar faktörler arasında yüksek ivmeli düşüşler gözlenmiştir. Dördüncü ve sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir; yani, dördüncü ve sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları birbirlerine çok yakın çıkmıştır, bu da, ölçeğin üç faktörden oluştuğunun bir kanıtıdır.

Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin döndürme öncesi ve sonrası faktör yük değerleri Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10
SBSÖ'nün Faktör Yük Değerleri

Madde No	Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri	Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
63	,461	,623		
85	,404	,602		
70	,454	,578		
80	,479	,564		
106	,469	,563		
89	,503	,557		
91	,524	,554		
107	,483	,530		
42	,444	,529		
50	,423	,512		
69	,456	,488		
36	,537	,486		
71	,459	,474		
114	,413	,451		
53	,537	,451		
55	,536	,450		
41	,449	,416		
84	,422	,377		

Çizelge 10'un devamı

Madde No	Döndürme Öncesi Faktör Yük Değerleri	Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
29	-,520		,630	
44	,569		,599	
47	,580		,586	
18	,555		,584	
64	,617		,538	
52	,494		,503	
4	,487		,500	
45	,385		,499	
38	-,351		,496	
25	,486		,489	
68	,459		,476	
51	,383		,456	
60	,472		,411	
65	,374		,405	
12	,391		,347	
33	,393		,346	
43	,562			,656
30	,567			,644
59	,566			,600
82	,545			,580
15	,497			,576
92	,493			,552
24	,446			,544
99	,451			,517
35	,500			,509
97	,397			,507
105	,464			,503
77	,456			,459
20	,440			,401
61	,406			,363
Açıklanan Varyans		%11.58	%10.35	%9.08
Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans : % 31				

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, SBSÖ'nün döndürme öncesi faktör yük değerleri -0.35-0.58 arasında değişmektedir. SBSÖ'nün, döndürme sonrasına bakıldığında ise, I. Alt ölçeğinde 18 madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri, 0.38 ile 0.62; II. Alt ölçeğinde 16 madde

bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri 0.35-0.63; III. Alt ölçüğünde ise 14 madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri de 0.36-0.66 arasında değişmektedir.

Faktör örüntüsünün oluşturulmasında, 0.30-0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği ileri sürülmektedir (Scherer ve Liebert, 1980; Cathell ve Boggaley, 1960; Akt: Tavşancıl, 2002). Faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması ise, maddelerin ayıklanmasında iyi bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0.30'a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Çizelge 10'da görüldüğü gibi, SBSÖ'nin döndürme öncesi ve sonrası faktör yük değerleri kabul edilen sınırlar içindedir.

Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilemeye çalışılmıştır. İlk faktöre "Mücadele", ikinci faktöre "Kişisel Kontrol", üçüncü faktöre ise "Çevreyle Etkin Temas" isimleri verilmiştir.

SBSÖ'nün Güvenirliği

SBSÖ'nün güvenilirlik katsayıları için Cronbach Alpha ve madde-toplam istatistikleri incelenmiştir. Ayrıca, ölçeğin zaman etkisine karşı kararlılığın test etmek için de test-tekrar test (rxx) tekniği kullanılmıştır. SBSÖ'nün güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

SBSÖ'nün iç tutarlılığı ve madde-toplam korelasyon analizi.

SBSÖ'nün iç tutarlılığının test edilmesi için herbir maddenin, ölçekten elde edilen toplam puan ile ilişkisi incelenmiştir. Bir başka deyişle, örnekleme oluşturan öğrencilerin ölçekteki maddeye verdikleri puan ile, o maddenin ölçeğin geneline ilişkin toplam puan arasındaki korelasyonlar bulunmuştur.

SBSÖ'nün Cronbach Alpha ve madde-toplam korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11
SBSÖ'nün Cronbach Alpha ve Made-Tolam Korelasyon Analizi
Sonuçları

Sıra No	Madde No	Tüm Ölçek	I. Alt Ölçek	II. Alt Ölçek	III. Alt Ölçek
1	63	,3611	,5302		
2	85	,3171	,4783		
3	70	,3987	,4810		
4	80	,3943	,5095		
5	106	,2464	,4043		
6	89	,4137	,5221		
7	91	,4329	,4957		
8	107	,3968	,4974		
9	42	,3538	,4664		
10	50	,3600	,4216		
11	69	,3524	,4777		
12	36	,4637	4631		
13	71	,3922	,4420		
14	114	,3317	,4009		
15	53	,4694	,4522		
16	55	,4455	,4739		
17	41	,3508	,3918		
18	84	,3585	,3492		
19	29	,3005		,4396	
20	44	,4973		,5726	
21	47	,4794		,5217	
22	18	,4629		,5293	
23	64	,5482		,5310	
24	52	,4381		,4667	
25	4	,4022		,4591	
26	45	,3639		,4305	
27	38	,3093		,3429	
28	25	,4304		,4581	
29	68	,3829		,4061	
30	51	,3292		,3895	
31	60	,3995		,4295	
32	65	,3614		,3608	
33	12	,3029		,3192	
34	33	,3225		,3011	
35	43	,2425			,5038
36	30	,3429			,5572
37	59	,2366			,4881
38	82	,3073			,5063
39	15	,2275			,4163
40	92	,2338			,4476
41	24	,2570			,4368
42	99	,2894			,4300
43	35	,2388			,3962
44	97	,2096			,4007
45	105	,2089			,4270
46	77	,2818			,4155
47	20	,2384			,3368
48	61	,4049			,3584
Toplam $\alpha=0.8848$ n=331			$\alpha=0.8542$ n= 331	$\alpha=0.8250$ n= 331	$\alpha=0.8089$ n= 331

Çizelge 11'de görüldüğü gibi ölçekteki her bir maddenin toplam 48 maddeyle olan korelasyonu 0.21-0.55 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel

güvenirliliği ise 0.88 olup iç tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Bu aynı zamanda, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bir kanıt olarak da kabul edilmektedir.

Alt ölçeklere bakıldığında ise, I. Alt ölçeğin madde-toplam korelasyonları 0.35-0.53 arasında değişmekte olup iç tutarlılığı 0.85; II. Alt ölçeğin madde toplam korelasyonları 0.30-0.57 arasında değişmekte olup iç tutarlılığı 0.83; III. Alt ölçeğin madde-toplam korelasyonları ise 0.34-0.56 arasında değişmekte olup iç tutarlılığı 0.81'dir. Bu değerler, kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu için, SBSÖ'nin yeterli bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

SBSÖ'nün test-tekrar test güvenirliliği. SBSÖ'nün test-tekrar test güvenirliliği, 2003-2004 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Ankara'da üç genel lisede 9. sınıfta öğrenim gören 115 ergene bir hafta ara ile iki defa uygulanmıştır.

Çizelge 12'de SBSÖ'nün test- tekrar test güvenirliliğine ilişkin Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 12

SBSÖ'nün Test-Tekrar Test Güvenirliliğine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

İstatistik	n	r
Ölçek		
Mücadele Alt Ölçeği	115	0.84**
Kişisel Kontrol Alt Ölçeği		0.91**
Çevreyle Etkin Temas Alt Ölçeği		0.84**
SBSÖ Genel		0.91**

** 0.01

Çizelge 12 incelendiğinde, test tekrar test güvenilirlikleri; SBSÖ'nün geneli için 0.91, Mücadele Alt Ölçeği için $r = 0.84$, Kişisel Kontrol Alt Ölçeği için, $r = 0.91$, Çevreyle Etkin Temas Alt Ölçeği içinse $r = 0.84$ olup, bu değerler $p < 0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Bir ölçeğin, zamana karşı değişmez olduğunu (kararlılık gösterdiğini) saptamak üzere hesaplanan korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek olması istenir ve bu sınır, ölçekler için en az 0.70'dir. Diğer bir anlatımla, bir tutum ölçeğinin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için, hesaplanan korelasyon katsayısının en az 0.70 olması gerekmektedir (Fink ve Kosecoff, 1985; Anastasi, 1988; Akt: Tavşancıl, 2002). SBSÖ'nin genel ve alt ölçekler için elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları oldukça yüksektir ve pozitif yöndedir. Elde edilen sonuçlar, SBSÖ'nün bir haftalık süreye ilişkin kararlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

SBSÖ'nün maddeler arası test-tekrar test güvenilirliği. Bir ölçme aracını, aynı gruba aralıklı olarak iki kez vererek güvenilirliğin saptanmasında, iki uygulama sonucu elde edilen ölçümler arasındaki ilişkiyi hesaplamak yeterli değildir. Bireylerin, toplam puanları arasında önemli fark olmayabilir; ancak, her maddeyi farklı yanıtlayabilirler. Bundan dolayı, her iki uygulamadaki maddeler arasındaki tutarlılığa da bakmak gerekmektedir (Tavşancıl, 2002).

SBSÖ'nün kapsamını oluşturan 48 maddenin, bir hafta ara ile iki kez uygulanması sonucunda, maddeler arası test-tekrar test güvenilirlikleri Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır. Bu yönetime ilişkin analiz sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13
SBSÖ'nün Maddeler Arası Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin
Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Mad. No	r	p	Mad. No	r	p
1	0,61	0,01	25	0,41	0,01
2	0,55	0,01	26	0,31	0,01
3	0,66	0,01	27	0,48	0,01
4	0,31	0,01	28	0,59	0,01
5	0,46	0,01	29	0,46	0,01
6	0,49	0,01	30	0,45	0,01
7	0,49	0,01	31	0,43	0,01
8	0,61	0,01	32	0,51	0,01
9	0,44	0,01	33	0,37	0,01
10	0,67	0,01	34	0,46	0,01
11	0,50	0,01	35	0,63	0,01
12	0,59	0,01	36	0,52	0,01
13	0,41	0,01	37	0,42	0,01
14	0,55	0,01	38	0,51	0,01
15	0,62	0,01	39	0,40	0,01
16	0,43	0,01	40	0,60	0,01
17	0,62	0,01	41	0,46	0,01
18	0,54	0,01	42	0,44	0,01
19	0,61	0,01	43	0,35	0,01
20	0,51	0,01	44	0,55	0,01
21	0,48	0,01	45	0,59	0,01
22	0,34	0,01	46	0,42	0,01
23	0,45	0,01	47	0,57	0,01
24	0,48	0,01	48	0,47	0,01

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, SBSÖ'nün kapsamını oluşturan tüm maddeler, pozitif yönde ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır. İki uygulama arasındaki ilişkinin miktarını gösteren Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları ise, 0.31 ile 0.66 arasında olup kabul edilen sınırlar içindedir.

SBSÖ'nün Geçerliği

SBSÖ'nün geçerliliğine ikinci bir kanıt olarak ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemi izlenmiştir. Stresle başa çıkma düzeyi yüksek olan bireylerin depresyon düzeylerinin düşük, stresle başa çıkma düzeyi düşük olan bireylerin ise depresyon düzeylerinin yüksek olduğuna ilişkin alan yazındaki araştırma bulguları (Bölüm II ve Bölüm IV'e bakınız) dikkate alınarak Beck Depresyon Envanteri kullanılmıştır.

Beck Depresyon Envanteri (BDE). BDE, Beck (1978) tarafından bilişsel kuram (Cognitive Theory) temel alınarak geliştirilmiştir. Envanter, depresyonda görülen somatik, duygusal, bilişsel ve güdülenme belirtilerini ölçmektedir. Envanterin amacı, depresyon tanısı koymak değil, depresyon belirtilerinin derecesini objektif olarak ölçmektir. Envanterde toplam 21 belirti kategorisi bulunmaktadır. BDE'nin Türk toplumuna uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Şahin (1988-1989) tarafından yapılmıştır (Akt: Savaşır ve Şahin, 1997). BDE'nin yarıya bölme güvenirliği, 259 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmış olup, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı 0.74'dür. Envanterin ölçüt bağıntılı geçerliği, psikiyatrik bir örnekleme MMPI-D skalası ile yapılmış, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı 0.63 olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise, korelasyon katsayısı 0,50 olarak bulunmuştur. Hisli'nin 1399 ortaöğretim öğrencisi ile yaptığı bir çalışmada da MMPI-D skalası ile korelasyonunun 0.47, STAI-T ile korelasyonun da 0.55 olduğü görülmüştür. Otomatik düşünceler ölçeği ile korelasyonun ise, 0,74 olduğü bulunmuştur (Akt: Savaşır ve Şahin, 1997). Şahin ve arkadaşlarının (1992), 575 üniversite öğrencisi ile yaptığı bir çalışmada da BDE'nin "Etkisiz Başa Çıkma Ölçeği " ile korelasyonu 0,50, "Etkili Başa Çıkma Ölçeği " ile korelasyonu ise, -0.30 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu iki ölçeğin faktör alt ölçekleri ile BDE arasında -0.15 ile -0.44 arasında değişen korelasyonlar bulunmuştur (Akt: Savaşır ve Şahin, 1997).

SBSÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerliliğini belirlemek için, Ankara'daki dört genel lisede (Abidin Paşa, Başkent, Mimar Kemal ve Mimar Sinan Liseleri) öğrenim gören 308 (153'ü kız, 155'i erkek) dokuzuncu sınıf öğrencisine SBSÖ ile birlikte BDE uygulanmıştır.

Çizelge 14'te SBSÖ ile BDE puanları arasındaki ilişkiye uygulanan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 14
SBSÖ ile BDE Puanları Arasındaki İlişkiye Uygulanan Pearson
Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

SBSÖ	n	BDE
Mücadele Alt Ölçeği	308	-0.16**
Kişisel Kontrol Alt Ölçeği		-0.23**
Çevreyle Etkin Temas Alt Ölçeği		-0.57**
SBSÖ GENEL		-0.40**

**0.01

Mücadele stratejisi alt ölçeği: Çizelge 14'ün incelenmesinde, SBSÖ'nün birinci alt ölçeği olan Mücadele Stratejisi ile BDE arasında düşük miktarda, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0.16$, $p < 0,01$). İlişkinin negatif yönde olması mücadele düzeyi yükseldikçe, depresyonun düştüğü biçiminde yorumlanabilir. Korelasyon katsayısı nedensellik göstermediği için, aynı yorum depresyon için de geçerlidir.

Kişisel Kontrol stratejisi alt ölçeği: Çizelge 14'ün incelenmesinde SBSÖ'nün ikinci alt ölçeği olan Kişisel Kontrol Stratejisi ile BDE arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0.23$, $p < 0.01$). İlişkinin negatif yönde olması, kişisel kontrol düzeyi yükseldikçe, depresyonun düştüğü biçiminde yorumlanabilir. Korelasyon katsayısı nedensellik göstermediği için, aynı yorum depresyon için de geçerlidir.

Çevreyle Etkin Temas stratejisi alt ölçeği: Tablo-14'ün incelenmesinde, SBSÖ'nün üçüncü alt ölçeği olan Çevreyle Etkin Temas stratejisi ile BDE arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0.57$, $p < 0.01$). Buna göre, çevreyle etkin temas yükseldikçe depresyon düzeyi de anlamlı biçimde düşmektedir. Korelasyon katsayısı nedensellik göstermediği için, aynı yorum depresyon için de geçerlidir

SBSÖ'nün genel geçerliği: Tablo-14'de görüldüğü gibi, SBSÖ ile BDE arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -0.40$, $p < 0.01$). Bu sonuç, stresle başa çıkma stratejilerinin düzeyi yükseldikçe, depresyon düzeyi düşmekte ya da depresyon düzeyi yükseldikçe, stresle başa çıkma stratejilerinin düzeyinin de düştüğü biçiminde yorumlanabilir.

Bu araştırmada, SBSÖ'nün Beck Depresyon Envanteri ile ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasından elde edilen sonuçlar, Şahin ve arkadaşları (1992; Akt: Savaşır ve Şahin, 1997)'nin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla da desteklenmektedir.

Ölçme aracının geçerliliği için hesaplanan korelasyon katsayısı, istatistiksel anlamlılık bakımından yorumlanmaktadır. İlişki, aranılan özelliğe bağlı olarak değişmekle birlikte, geçerlik katsayısı için hesaplanan .30 ve daha yüksek korelasyonlar ölçme aracının geçerli olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2004). Mücadele ve Kişisel Kontrol alt ölçekleriyle Beck Depresyon Envanteri arasındaki ilişkinin miktarları düşük olmakla birlikte, anlamlı çıkmaları örneklem büyüklüğünden kaynaklanmış olabilir; çünkü, büyük örneklerde düşük korelasyonların anlamlı çıkma olasılığı bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2004).

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında Türkiye koşullarındaki 14-17 yaşları arasında, 9. sınıfta öğrenim gören ergenlerin gelişimsel ve okul kaynaklı stresli yaşantılarına ilişkin başa çıkma stratejilerini belirlemek için geliştirilen Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği, benzer gruplarda uygulanabilecek nitelikte yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçektir.

SBSÖ'nün Puanlanması ve Yorumlanması

SBSÖ'de 48 madde yer almaktadır. Tüm alt ölçeklerdeki maddelere 1 ile 5 arasında puan verilmektedir. Alt ölçeklerde “bana hiç uygun değil (1), bana biraz uygun (2), bana orta derecede uygun (3), bana büyük ölçüde uygun (4), bana tamamen uygun (5) biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan 17 madde bulunmaktadır. Bunlar: 2, 3, 6, 9, 10, 12, 15, 18, 20, 21, 23, 26, 31, 32, 35, 42 ve 44. Bu maddelerde “Bana Tamamen Uygun” 1'e, “Bana Hiç Uygun Değil” 5'e dönüştürülmektedir. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan 240, en düşük puan ise 48'dir. Tüm ölçekte yüksek puan, bireyin stresle etkin başa çıkma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Mücadele stratejisi alt ölçeğinde toplam 18 madde bulunmaktadır. Bunlar: 36, 41, 42, 50, 53, 55, 63, 69, 70, 71, 80, 84, 85, 89, 91, 106, 107, 114. Bu alt ölçekte en yüksek puan 90, en düşük puan 18'dir. Mücadele stratejisinde puan düştükçe, bireyin bu stratejiyi var olan ya da olası stresli durumlara karşı düşük düzeyde kullandığı, puan yükseldikçe yüksek düzeyde kullandığı anlaşılmaktadır. Mücadele stratejisi etkin ya da işlevsel bir stratejidir.

Kişisel Kontrol stratejisi alt ölçeğinde toplam 16 madde bulunmaktadır. Bunlar: 4, 12, 18, 25, 29, 33, 38, 44, 45, 47, 51, 52, 60, 64, 65, 68. Bu alt ölçekte en yüksek puan 80, en düşük puan 16'dır. Kişisel kontrol stratejisinde puan düştükçe, bireyin bu stratejiyi var olan ya da olası stresli durumlara karşı düşük düzeyde kullandığı, puan yükseldikçe de yüksek düzeyde kullandığı anlaşılmaktadır. Kişisel Kontrol etkin ya da işlevsel bir stratejidir.

Çevreyle Etkin Temas stratejisi alt ölçeğinde toplam 14 madde bulunmaktadır. Bunlar: 15, 20, 24, 30, 35, 43, 59, 61, 77, 82, 92, 97, 99, 105. Bu alt ölçekte en yüksek puan 70, en düşük puan 14' dür. Çevreyle Etkin Temas stratejisi alt ölçeğinde puan düştükçe, bireyin bu stratejiyi var olan ya da olası stresli durumlara karşı düşük düzeyde kullandığı, puan yükseldikçe

de yüksek düzeyde kullandığı anlaşılmaktadır. Çevreyle Etkin Temas etkin ya da işlevsel bir stratejidir.

SBSÖ'nün tümünde puan yükseldikçe, akış kuramı açısından, bireyin bilincini etkin düzenleme düzeyinin de yükseldiği anlaşılmaktadır. Bireyin başa çıkma düzeyindeki artış, hem stresli bir yaşantı varken işlevsel sonuçlar yaratabilecek, hem de olası stresli yaşantılara karşı dayanıklılık sağlayabilecek nitelikte güçlü bir kişisel donanıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, SBSÖ önceden hazırlayıcı (proactive coping) başa çıkma niteliği de taşımaktadır. Başa çıkma düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin akademik ve sosyal etkileşimlerinde akış yaşama sıklıklarının da artabileceği beklenmektedir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen SBSÖ, alan yazındaki psikolojik dayanıklılık (psychological hardiness), yılmazlık (resilience) ve öğrenilmiş güçlülük (learned resourcefulness) gibi kişilik özellikleri ile de benzer içerik ve işlevlere sahip görülmektedir; çünkü, bu özellikleri ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklerin tamamı, içsel denetim odağı, kişisel kontrol, içsel güdülenme, kendini bir amaca adanma, mücadele, kişisel kaynakları (dikkat, yetenekler, vb.) etkin kullanma gibi başarı, uyum ve ruh sağlığını olumlu etkilediği gözlenen psikolojik öğelerden oluşmaktadır. Ancak, alanyazında psikolojik dayanıklılık, yılmazlık ve öğrenilmiş güçlülük kişilik özellikleri doğrudan stresle başa çıkma stratejisi olarak ele alınmadığı gibi (özellikle ilk ikisi), bu özellikleri ölçmek amacıyla geliştirilen psikolojik ölçme araçlarının hiçbirisi Türkiye koşullarında geliştirilmemiştir. Bu nedenle, bu araştırma kapsamında geliştirilen SBSÖ'yü farklı kılan en temel özellik, akış kuramında bilinci etkin düzenleme, yaşantının kalitesini artırma ve stresle başa çıkma konularında öne sürülen ilke ve kavramların temel alınarak, Türkiye koşullarındaki ergenler üzerinde geliştirilmiş olmasıdır.

SBSÖ'nin yanıtlanması 20–25 dakikada tamamlanmaktadır. Ölçeği, psikolojik yardım alanında yetişmiş uzmanların uygulaması uygun görülmektedir.

Aşağıda, Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin alt ölçek tanımları verilmiştir. Ölçeğin tamamının ve alt ölçeklerdeki stresle başa çıkma stratejilerinin etkililiğine (işlevselliğine) ilişkin ayrıntılı açıklamalar, akış kuramının yanı sıra, diğer kuramlar ve benzer araştırma bulguları da dikkate alınarak Tartışma ve Yorum Bölümü'nde verilmiştir.

Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin Alt Ölçek Tanımları

1. Mücadele Stratejisi alt ölçeği. Mücadele stratejisi en genel anlamıyla, bireyin var olan ya da olası herhangi bir güçlüğe karşı “etkin çabasını” ifade etmektedir. Mücadele stratejisi alt ölçeğinin kapsamını oluşturan maddelere bakıldığında, mücadeleci bir bireyin “amaçlarını gerçekçi bir biçimde belirlediği”, “yılmaz”, “iyimser” ve “sosyal ilgili” davranışlar gösterdiği anlaşılmaktadır. Mücadele alt ölçeğine ayrıca faktör analizi uygulanmamış, bu alt ölçekteki maddeler benzerliklerine göre gruplandırılarak isimlendirilmiştir. Mücadele stratejisinin davranışsal özellikleri, Stresle Başa Çıkma Grup Programının hazırlanması ve uygulanması sürecinde, kazandırılacak davranışlara açıklık sağlamak amacıyla aşağıdaki biçimde tanımlanmıştır.

Gerçekçi amaç belirleme: Bireyin amaçlarını belirlerken kişilik özelliklerini ve yaşantılarını dikkate almasıdır. Kişilik özelliklerine dayalı amaçlar, içsel güdülenme ve tam odaklanma sağlayarak akış yaşantısının temel koşulunu oluşturmaktadır [SBSÖ (EK-II)'de 1. ve 37. maddeler].

Yılmazlık: Bireyin amaçlarına yönelik aktif çabasını, iç ve dış dünyasından kaynaklanan çeşitli engellere rağmen sürdürmesi ve pes etmemesidir. Alternatif çözüm yolları arayıp uygulama, çevredeki olanakları araştırıp değerlendirme, dikkat dağınıklığına engel olma, kendi kendine olumlu yönergeler verme yılmazlık becerileri arasında yer almaktadır [SBSÖ (EK-II)'de 7., 13., 16., 19., 22., 24, 41., 43., 45., 46. maddeler].

İyimserlik: Herhangi bir stresli yaşantının kayıp, zarar ve baskı verici yönüne kilitlenmek yerine, olumlu yönlerini de görmek ve yaşanan sıkıntılardan bir “ders almak”tır. Stresli yaşantılar, iyimser bakış açısı ile çeşitli fırsatlara dönüştürülebilir. İyimserlik, bireyin yaşamla mücadelesini sürdürebilmesi için temel bir yaklaşım tarzıdır [SBSÖ (EK-II)’de 4., 34., 36. 39. maddeler].

Sosyal ilgi: Bireyin, insanlarla temas etmeye ve yakın ilişkiler kurmaya istek duyması, çaba göstermesi; temas ettiği insanlar arasında farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların doğal bir olgu olduğunu kabul etmesi; insanları tanımaya ve anlamaya çaba göstermesidir [SBSÖ (EK-II)’de 27. ve 30. maddeler].

2. Kişisel Kontrol Stratejisi. Bireyin içinde yaşadığı dış dünya gerçeklerine (okul kuralları, akademik ve sosyal konular, vb.) karşıt bir tavır izlemek, kendi egosunu ön plana çıkarmak, ben-merkezci ve duygusal davranmak yerine bu gerçekleri de hesaba katarak duygu, düşünce ve davranışlarını kişisel çabasıyla yeniden düzenlemesi ve ayarlamasıdır. Kişisel kontrol stratejisi alt ölçeğini oluşturan maddelere bakıldığında, kişisel olarak kontrollü bireylerin, akademik etkinliklere içsel olarak güdülendikleri, kendi kendilerini denetleyebildikleri ya da içsel denetim odaklı oldukları, sorumluluk üstlendikleri, sabır ve sebat gösterdikleri, hemen doyumunu erteleyebildikleri, gelecek yönelimli davrandıkları ve empati kurabildikleri anlaşılmaktadır. Kişisel Kontrol Stratejisinde bireyin duygu düşünce ve davranışlarının denetimi kendi elindedir. Bu strateji ile hareket eden bir birey, çevresiyle temasın bıraktığı ilk duygusal etkiler doğrultusunda davranmayıp, duygu, düşünce ve davranışlarını akılcı ve gerçekçi bir biçimde yeniden düzenlemektedir. Kişisel Kontrol Stratejisi alt ölçeğindeki maddelerin içeriğine bakıldığında, akış kuramı açısından, kişisel kontrolü sağlayamayan bireylerin “tepkisel” davranışlar gösterebilecekleri beklenmektedir.

3. Çevreyle Etkin Temas Stratejisi: Bireyin, kendine güven duyarak dikkatini çevresel öğelere (akademik, sosyal konular, vb.) yoğunlaştırması ve

bu öğelere etkin katılımında bulunmasıdır. Akış kuramı açısından, kaygı, korku, yetersizlik algısı ya da öz kaynaklara güvensizlik, çaresizlik ve umutsuzluk gibi duygulara kilitlenmenin çevreye ilişkin konsantrasyon kaybına yol açtığı dikkate alındığında, çevreleriyle etkin temasta bulunamayan bireylerin, dikkatlerini kendilerine odaklayabilecekleri ve etkin olmayan eylemlerde bulunabilecekleri, kaçış ya da geri çekilme biçiminde stratejiler izleyebilecekleri beklenmektedir. Örneğin, bireyin fiziksel görünümüne, akademik ve sosyal yeteneklerine ve performansına ilişkin başkalarının olumsuz değerlendirilme kaygısına, geçmişteki hayal kırıklıklarına ve genel anlamda geleceğe yönelik kaygılara odaklanması durumunda, dikkat benlik-farkındalığına (self awareness) kilitleniyor, dış dünya ile tam bir temas sağlanamıyor ya da işlevsel olmayan biçimde kuruluyor. Kuramsal olarak psikolojik enerji aynı anda tek bir şeye tam olarak odaklanabilmekte, yapılan iş ya da durum karmaşık ise daha çok odaklanma gerektirmektedir. Çevreyle etkin temas stratejisinde bilincin kontrolü bireyin kendi elinde olup, birey daha atılgan eylemlerde bulunurken, kendine aşırı odaklanma durumunda, bilinçte dağınıklık yaşanmakta ve birey kaçış, geri çekilme gibi etkin olmayan stratejiler kullanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen SBSÖ, akış kuramında yaşantının kalitesini artırma ve stresle başa çıkma konularında öne sürülen “ben bilincine odaklanmayan kendine güven, dikkati dış dünyada odaklama ve yeni çözümlerin keşfi “ stratejileri ile örtüşmektedir. Bu stratejilerin tamamı, bilinçte düzen ve akış yaşantıları sunma işlevine sahip görülmektedir. Akış yaşantılarının sonuçları (örneğin, benliğin gelişimi) da dikkate alındığında, stersle başa çıkma stratejiler işlevleri açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan deneklerin “Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ)’ne ait öntest ve sontest puanları her iki grup için

ayrı ayrı olmak üzere sınıflandırılmış ve verilerin analizi araştırmancının denencelerini test edecek bir düzen içinde yapılmıştır.

Denencelerin test edilmesinde, SPSS 10.0 Programındaki Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bu test, iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test etmektedir. “U” testi bağımlı değişkenin en az “sıralama ölçeğinde” ve “sürekli” olmasını gerektirmektedir. Bu araştırmada bağımlı değişkeni ölçmek için kullanılan Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği eşit aralıklı bir ölçek olup, süreklilik gösteren bir değişkene dayanmaktadır. Mann Whitney U-Testi, az denekli ve puanların normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda t-testinin bir alternatifi olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmada denek sayısı (n=20) az ve SBSÖ’den elde edilen puanlara ilişkin dağılımlar çarpık olduğu için öntest ve sontest puanlarına ilişkin tüm analizlerde “Man Whitney U” testi kullanılmıştır. Ön testlere ilişkin analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak 0.05, son testlere ilişkin analizlerde ise 0.01 kabul edilmiştir.

Stresle Başa Çıkma Grup Programı (SBGP)’nin Genel Kapsamı ve Özellikleri

Stresle başa çıkma grup programı, 90 dakikalık 13 oturumda grupla uygulanmak üzere hazırlanmıştır. SBGP, stres yaşantılarını ortaya çıkaran ve sürdüren etkenlere ilişkin bilgilendirme ve stres yaşantılarıyla başa çıkmaya yardım edecek farkındalık ve beceri kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılmış grupla uygulanan bir paket programı niteliğindedir. SBGP, gelişimi destekleyici, gelişimsel ve okul yaşamıyla ilgili stresli yaşantıların olumsuz sonuçlarından korunmaya yönelik “önleyici” ve bu bağlamlardaki sorunları çözmeye yönelik “müdahaleye” dayalı bir programdır. Stresle başa çıkmada kaynaklar kişisel ve çevresel olmak üzere iki grupta ele alındığında, stresle etkin başa çıkma stratejileri kişisel bir kaynaktır. Bu kaynağa yetersiz düzeyde sahip olan ergenlerin, risk altında oldukları düşünüldüğünde, akış

kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programının önleyici işlevi önem taşımaktadır.

SBGP'nın bir paket program olarak hazırlanmasının amacı, gerek Türkiye'de gerekse dış ülkelerde ergenler üzerinde çok az sayıda araştırma yapılan stresle başa çıkma konusunda etkililiği deneysel olarak test edilmiş bir programla psikolojik yardım veren uzmanlara yardımcı olmak ve verilen yardımın etkililiğini sağlamaktır. Bu amaçla, programın psikolojik yardım veren uzmanlar tarafından aynı biçimde uygulanmasını sağlamak için uygulama basamakları ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır.

Stresle başa çıkma grup programı, grup içinde stresle etkin başa çıkma stratejilerinin düzeyleri düşük olan bireylerin, birbirleriyle duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin paylaşımlarda bulunarak, stresle etkin başa çıkma stratejilerine ilişkin artan bir farkındalık kazanmalarına, farklı açılardan yaşantılarını değerlendirmelerine, birbirlerinden destek almalarına, stresle başa çıkmada farklı becerilerin kazandırılmasının ardından bu becerileri grup ortamı içerisinde denemeye izin veren durumların yaşanmasına olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Programın içeriğinde bu amaçla hazırlanmış uygun teknikler ve alıştırmalar yer almaktadır. Programın gerektiği gibi uygulanması sonucunda, özellikle okul ortamında okul kuralları, akademik etkinlikler, sosyal ilişkiler, benlik algısı ve gelecek yaşam gibi konularda stres yaşayan ergenlerin daha geniş bir bakış açısı ve etkili davranış biçimleri kazanarak stresle başa çıkma yeterliğine ulaşmaları beklenmektedir.

Stresle başa çıkma stratejileri grup programı oluşturulurken, tezin ikinci bölümünde yer verilen ilgili kuramsal görüşlerden ve benzer programlardan yararlanılmıştır; ancak, bu program önemli ölçüde akış kuramının bilincin kontrolü ve stresle başa çıkma stratejileri konusundaki ilke ve kavramlarına dayandırılmıştır. Bu nedenle de programa akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı ismi verilmiştir. Bu programın kapsamını oluşturan, "mücadele" "kişisel kontrol" ve "çevreyle etkin teması" ifade eden stresle başa çıkma stratejileri, akış kuramında öznel yaşantının

kalitesini artırma ve stresle başa çıkmaya ilişkin konularda öne sürülen ilke ve kavramlarla uyum halindedir; ancak, lise birinci sınıfta öğrenim gören ergenlere bu stratejileri kazandırırken diğer kuramların (örneğin, bilişsel davranışçı ve davranışçı yaklaşım) tekniklerinden geniş ölçüde yararlanılmıştır. Programın hazırlanma aşamasında, alanyazın taraması yapılmış ve aynı ya da benzer amaçla hazırlanmış programlar (Meichenbaum, 1985 (Akt: Sedgwick, 1989); Bilgin, 1983; Malgady, Rogler ve Costantino, 1990; Hardin ve diğerleri, 2002; Klingman ve Hochdorf, 1993; Rice, Herman ve Petersen, 1993; Aysan, 1994; Parr ve Montgomery, 1998; Hay, Bryne ve Butler, 2000; Öner, 2002; Kulaksızoğlu, 2003; Rowshan, 2003; Uçak-Şimşek, 2003) incelenmiştir. Ancak bu program, gerek içerik gerekse biçimsel olarak bir başka programın aynısı ya da büyük oranda benzeri olmayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Bu programa akış kuramı niteliği kazandıran temel özellikler şöyle sıralanabilir:

1. Csikzentmihalyi (1990, 1993), akış kuramında bireyin bilincini yeniden düzenleyebilme olanağına sahip olduğunu ve bireyin böyle bir kişisel olanağı etkin bir biçimde kullanarak stresli bir yaşantıyı akış yaşantısına dönüştürebileceğini vurgulamaktadır. Stresli bir yaşantıyı akış yaşantısına dönüştürebilme, bu programla ergenlere kazandırılmaya çalışılan “mücadele”, “kişisel kontrol” ve “çevreyle etkin temas” stratejileriyle olanaklı görülmektedir.

2. Sosyal destek arama stratejisi, alanyazında gerek ergenlerde gerekse yetişkinlerde duygu ve problem odaklı başa çıkma biçimi olarak en fazla incelenen bir stratejidir. Türkiye koşullarındaki ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada (Yıldırım, 1998), ergenlerin önemli sosyal destek kaynaklarının sırasıyla, aile, arkadaşlar ve öğretmenler olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, sosyal desteğin, ruh sağlığını hem doğrudan hem de dolaylı (tampon etkisi) biçimlerde olumlu yönde etkilediğine, akademik başarıyı ve okula uyumu artırdığına ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu yer almaktadır (Bölüm II ve Bölüm IV’de bakınız.). Bu araştırmada tanımlandığı biçimiyle “sosyal ilgi”

stratejisi, ergenlerin hem var olan sosyal destek kaynaklarından etkin bir biçimde yararlanmalarında, hem de yeni sosyal destek kaynakları yaratmalarında temel bir koşul olarak görülebilir. Ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda, en sık stres yaşanan yaşam alanının sosyal ilişkiler olduğuna ilişkin araştırma bulguları (Bölüm II ve Bölüm IV’de bakınız.) dikkate alındığında, sosyal yaşamda doyum ve mutluluğa ulaşmak, var olan ya da olası stresli yaşantılarla başa çıkabilmek için mücadelecı bir yaklaşım olan sosyal ilgi stratejisinin önemi açık hale gelmektedir.

Akış kuramında, “benliğin” sosyal çevre ile bütünleşme (integration) yoluyla geliştiği vurgulanmaktadır. Akış yaşantısı, yalnızca, akademik, mesleki ve hobi etkinliklerinde değil, sosyal ilişkilerde de yaşanmaktadır. Bu durumda, sosyal ilgi sosyal ilişkilerde akış yaşantısının temel koşullarından biridir. Bunun yanı sıra, birey, önemli yaşam amaçlarına tek başına değil, diğer insanların desteğiyle ulaşmaktadır.

3. İyimserlik, akış kuramında bilinci etkin düzenleme yollarından biri olup program sürecinde geniş ölçüde işlenmiştir. İyimserlik, öğrencilerin kişisel ve çevresel olanaklarını fark etmeleri ve bunları değerlendirmeleri, stresli olarak anlamlandırdıkları yaşantıların olumlu yönlerini görmeleri, bu yaşantılarından “ders almaları” vb. biçimlerde işlenmiştir.

4. Bu programa akış kuramı niteliği kazandıran bir başka önemli özellik, amaç belirleme stratejisinin ağırlıklı olarak ele alınmasıdır. İlgı ve yetenek gibi temel kişilik özelliklerine dayalı amaç belirme stratejisinin akış yaşantısı sağlama olasılığı daha yüksek, stres yaratma olasılığı ise daha düşüktür. Akış yaşantısı sunan amaçlar, yüksek düzeyde odaklanma sağlamaktadır. Bu süreçte birey, günlük yaşamdan kaynaklanan, duruma bağlı stresin zararlı etkilerinden de korunmaktadır. Akış yaşantısı sunan amaçlar, genel anlamda canlılık, yaşam sevinci ve stresli durumlarla mücadele arzusu yaratmaktadır. Akış yaşantılarıyla yapılan etkinliklerde başarılı olma olasılığı da çok yüksektir. Öğrenciler, okul etkinlikleri ile yaşam amaçları arasında sıkı bir bağlantı kurarlar ise, okul etkinliklerine içsel güdülenmeleri de artabilecektir. İçsel güdülenmeleri arttıkça akış yaşama ve

sonuçta da başarı düzeyleri yükselecektir. Bu programda, öğrencilere akış yaşantısının özellikleri ve önemi konusunda bilgi verilmiş, doğru amaç belirleme yöntemi öğretilmiş, kişilik özelliklerine dayalı vizyon belirlemeleri sağlanmış, amaç belirleme-akış yaşantısı-stres yaşantısı arasındaki ilişkiler konusunda farkındalık kazandırılmıştır. Amacın, yetenek ve becerilerin çok üstünde belirlenmesinin kaygıya, çok altında belirlenmesinin de can sıkıntısı ve duygusal küntlük gibi stresli yaşantılara yol açtığı; akış yaşantısının yetenek, beceri ve amacın güçlüğüne eşit ve yüksek düzeylerinde yaşandığı; akış yaşantısına ulaşabilmek için gereken çabaları göstermek gerektiği konularında farkındalık kazandırılmıştır.

5. Akış kuramını temel alan Stresle Başa Çıkma Grup Programının temel işlevi, öğrencilerin yaşamlarındaki stresi tümüyle yok etmek olmayıp, stres vericilerin yarattığı gerilimi yapıcı bir biçimde kullanmaları için bilinç ve beceriler kazandırmaktır. Kaldığı, yaşamın kalitesini artırmak bazı zorlukları da göze almayı gerektirmektedir. Örneğin, amaç belirlemek ve ona ulaşana kadar çaba göstermek bazı zorlukları da göze almayı gerektirmektedir. Programı, diğer başa çıkma programlarından ayıran en önemli özellik de programın bu işlevidir.

6. Bu programa akış kuramı niteliği kazandıran bir başka önemli özellik, dikkati etkin kullanma stratejisine ağırlıklı olarak yer verilmesidir. Akış kuramında dikkat, psikolojik enerji olarak da ele alınmakta ve bu enerjiyi kullanma biçimi de yaşantının kalitesini ve benliğin gelişimini belirlemektedir. Bu program kapsamındaki stresle başa çıkma stratejilerinin tamamı psikolojik enerjinin etkin kullanımına dayanmaktadır.

Akış kuramına göre, “benlik farkındalığı” dikkati dağıtan en önemli etkendir. İşte, akış yaşantıları da bireyin benliğine ilişkin tüm kaygılardan arınarak dikkatini yaptığı işe odaklandığında yaşanmaktadır. Oysaki ergenlik döneminde, bedensel, duygusal ve psikolojik boyutlarda hızlı gelişime bağlı olarak benlik farkındalığı da artmaktadır. Benlik farkındalığı, benliğin çeşitli özelliklerine (fiziksel görünümü, yetenekleri, akademik ve sosyal performansı, vb.) karşı olumsuz bilgiye sahip olan ergenlerde daha yoğun ve stresli

yaşanmaktadır. Bu da ergenlerin akademik ve sosyal ortamlarda etkin olmaktan kaçınmalarına yol açmaktadır. Bir başka deyişle “çevreyle etkin temas” sağlamalarını engellemektedir. Program uygulamalarında ergenlere dikkati etkin kullanma bilinç ve becerileri kazandırmak için amaç belirleme stratejisine geniş ölçüde yer verilmiş olmakla birlikte, bilişsel yeniden yapılandırma yöntemine de baş vurulmuştur. Ergenlerin, benliklerinin kaygı uyandıran çeşitli boyutları (fiziksel görünüm, akademik ve sosyal yetenek ve performansları), geçmişteki olumsuz yaşantıları ve geleceğe yönelik olumsuz beklentileri akılcı, gerçekçi ve iyimser bir biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Benliğe ilişkin olumlu görüşlerin; kendini kabul, kendine güven ve saygı duyguları sağlayarak stresle etkin başa çıkma davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği de düşünüldüğü için olumlu benlik kavramı geliştirmeye yönelik alıştırmalara da geniş ölçüde yer verilmiştir.

7. Kişisel kontrol, akış kuramında bilinci etkin düzenlemenin ve yaşantının kalitesini artırmanın en açık göstergesi olarak ele alınmaktadır. Bu stratejiyi kazandırmak için de program bağlamında amaç ve vizyon belirleme, gelecek yönelimi oluşturma, zaman yönetimi, empati kurma, davranışın mantıksal analizi yöntemi gibi yollardan yararlanılmıştır.

8. Her oturumun sonunda, üyeler, oturumları “sağladıkları kazançlar” “zevk alma” ve “odaklanma” yönünden değerlendirmişlerdir. Böylece uygulamaların etkililiğini değerlendirme ve araştırmacıya çalışmalarını düzenlemek için geribildirim oluşturma olanağı sağlanmıştır. Grup üyelerinin zevk alma ve odaklanma düzeyleri, öğrencilerin grup yaşantılarında akış yaşama düzeylerini de belirlemektedir.

9. Programa akış kuramı niteliği kazandıran bir başka önemli özellik de, akış kuramı bağlamında Csikszentmihalyi ve Larson (1987) tarafından geliştirilen “yaşantıyı örnekleme yöntemi (experience sampling method)”nin kullanılmış olmasıdır.

Bu programda stresle etkin başa çıkma stratejilerinin düzeyini yükseltmek için kullanılan teknik ve yöntemler şunlardır:

1) Bilgi verme, 2) bilişsel olarak olumlu biçimde yeniden yapılandırma, 3) yaşantıyı örnekleme yöntemi, 4) amaç ve vizyon belirleme, 5) zaman yönetimi, 6) problem çözme, 7) hayal etme, 8) etkin dinleme, 9) empati kurma, 10) davranışın mantıksal analizi, 11) model alma (film ve öykü kahramanlarının davranışlarını), 12) açık uçlu soru-yanıt yöntemi (sorular daha çok Sokratik biçimde sorulmuştur.), 13) küçük ve büyük grup tartışması, 14) rol oynama ve davranışı prova etme, 15) akran desteği, 16) süreci kişisel dosyalarla izleme, 17) geri bildirim alma ve verme ve 18) ev ödevleri.

Bu araştırmada kullanılan araçların (form, öykü vb.) önemli bir kısmı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form, şekil, özgün söz, öykü, şiir ve şarkı gibi araçların bir kısmı başka yayınlardan aynen alınarak ya da uyarlanarak kullanılmıştır: I. Oturumda: Stresi Yaratan Durumlar ve Olaylar (Baltaş ve Baltaş, 1998; Köknel, 1988); Stres Yaşantısı Sırasında Ortaya Çıkan Bedensel Tepkiler ve Anlamları (Baltaş ve Baltaş, 1998; Atkinson ve diğerleri, 1996; Şahin, 1994; Tarhan, 2002); Uzun Süreli ve Yoğun Olarak Yaşanan Stres Sonucunda Ortaya Çıkan Rahatsızlıklar (Baltaş ve Baltaş, 1998). II. Oturumda: Problem Çözme Basamakları (Cüceloğlu, 1998). III. Oturumda: Özgün söz (Cüceloğlu, 1998); “Zaman” şarkısı (Kıraç’ın Zaman albümünden alınmıştır); terapötik öyküler (Aydın, 1959). IV. Oturumda: Etkin Dinleme Yolları (Cüceloğlu, 1998; Öner, 2002); Etkin Dinleme Sonuçları (Öner, 2002). V. Oturumda: Akış Yaşantısı; Akış yaşantısının Özellikleri ve Koşulları (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996, 2000). VIII. Oturumda: Yaşantıyı Örnekleme Formu (Csikszentmihalyi ve Larson, 1987); Merdiven Resmi (Öner, 2002). IX. Oturumda: Amaç Belirlemede İzlenecek Yollar (Kuzgun’un Kendini Değerlendirme Envanteri Elkitabı; Erkan, 2002). X. Oturumda: Dikkate ilişkin Özet Bilgi (Csikszentmihalyi, 1990); Dikkat Konusunda Özgün Sözler (Çalışkan, 2001; Elitez, 2004); Örnek Zaman Planı; Plan Yaparken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar (Öner, 2002); Özet Bilgi (Yeşilyaprak, 2003). XI. Oturumda: Krizin Yarattığı Olanak (Peseschkian, 1998); XI. ve XII. Oturumlarda: Film İzleme ve Değerlendirme Yönergesi (Uçak-Şimşek, 2003). Araştırmacıların, sözkonusu araçların (formlar vd.) hem orjinallerine hem de bu programdaki kullanılış biçimlerine bakmaları

yararlı olacaktır; çünkü, bazı araçlar programın içeriğine ve amacına uyarlamak için orjinalinden önemli ölçüde değiştirilmiştir.

Yaşantıyı örnekleme yöntemi, Türkçe literatürde ilk defa bu araştırmada kullanıldığı için aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Yaşantıyı örnekleme yöntemi (YÖY): Bu yöntem, öğrencilerin yaşantılarını daha nesnel ve ayrıntılı olarak tanımaları, davranışlarının gerisindeki güdülerini görebilmeleri, dikkat ve zamanlarını ne kadar etkili kullandıklarını fark edebilmeleri için uygulanmıştır.

YÖY'ün uygulanışı: Yaşantıyı örnekleme formları, öğrencilere birinci oturumun sonunda bireysel çalışma olarak verilmiştir. Ödev verme aşamasında, öğrencilere bu yöntemin amacı ve önemi açıklanmıştır: Öğrencilere, kendilerini bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal yönlerden ayrıntılı olarak tanıyabilecekleri; stresle etkin başa çıkabilmenin, sağlıklı kararlar alabilmenin ve doğru amaçlar belirleyebilmenin en önemli koşulunun kişinin kendisini doğru ve ayrıntılı bir biçimde tanıması olduğu söylenmiştir.

Üyelerin her birine 21 tane form verilmiştir, her bir form yaşantıyı kaydetmek için kullanılmıştır. Öğrencilere bu formları nasıl dolduracakları açıklanmıştır. Bir haftalık sürede her gün en fazla üç defa olmak üzere tesadüfi zamanlarda cep telefonlarıyla grup lideri tarafından sinyal verileceği; yaşantı ile kayıt arasındaki sürenin 60 dakikadan fazla olmaması gerektiği, 60 dakikayı geçen sürelerde kayıt yapılmayacağı açıklanmıştır. Bu sinyaller, mümkün olduğunca ders saatlerine denk getirilmemeye çalışılmıştır. Öğrencilerin, haftalık ders programları alınarak, sinyaller dersin hemen bitimine denk getirilmeye çalışılmıştır; aslında, yöntemin özü gereği sinyaller ders anında da verilerek, öğrencinin o anki yaşantısının (konsantrasyon düzeyi, duyguları, vb.) belirlenmesi gerekiyordu. Sesli sinyallerin, tüm sınıfın dikkatini dağıtabileceği, sinyali alan öğrencinin sınıfta dikkat çekebileceği ve dikkati dağılacağı kaygısıyla böyle bir yol izlenmemiştir.

Ödev verme aşamasında, “yaşantıyı örnekleme formu” tepegözden yansıtılarak, bu formun nasıl doldurulacağına ilişkin bir deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada, öğrenciler ilk formlarını o anda sinyal geldiğini düşünerek grupta doldurmuşlardır. Böylece anlaşılmayan kısımlar, bütün

üyeler bir aradayken ve en baştan açığa ve çözüme kavuşması sağlanmıştır. Öğrencilere, doldurdukları her formu kişisel dosyalarına koymaları; bu yöntemle elde edilen yaşantısal bilgilere ilişkin istatistiksel sonuçların her öğrenci ile bireysel danışma yolu ile öğrencilerin tamamını ilgilendiren ortak sonuçların ise, 8. oturumda grupta paylaşılacağı söylenmiştir.

Yaşantısal verilerin analizi: Grup üyelerince doldurulmuş olan formlar araştırmacı tarafından yedi gün sonunda toplanıp istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Analiz işlemlerinde, kategorik değişkenlere ait verilerin analizinde yüzde (%), nicel ve sürekli değişkenlerde ise, aritmetik ortalama (\bar{X}) yöntemi kullanılmıştır (Arseven, 2003). Verilerin analizi ve sonuçların öğrencilerle paylaşımını daha pratik hale getirebilmek için, formdaki etkinlik ya da eylemler araştırmacı tarafından kategorik hale getirilmiştir. Bu çalışmada eylemler dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar aşağıda tanımlanmıştır.

1. *Akademik etkinlikler:* Dersler, ödevler, sınavlar gibi akademik konuları öğrenmeye, pekiştirmeye ve değerlendirmeye dayalı eylemlerdir.

2. *Sosyal konular ve ilişkiler:* Öğrencinin çevresindeki insanlarla (aile üyeleri, arkadaşlar, öğretmenler, idareciler vb.) sosyal ve duygusal paylaşımı, yardımlaşması, sohbet vb eylemleri.

3. *Temel ihtiyaçlar:* Yemek yeme, uyuma, kişisel temizlik, sağlık konuları, dinlenme vb.

4. *Eğlence:* TV İzleme, müzik dinleme, oyun, hobi etkinlikleri, vb.

Sonuçların paylaşılması: Sonuçlar paylaşılırken, araştırmacı ve öğrenci karşılıklı yakın mesafede oturmuşlardır. Araştırmacı, öğrencinin doldurduğu formları ve bu formlara ilişkin istatistiksel analiz sonuçlarını öğrencinin tam olarak görebileceği bir biçimde sehpa koymuştur. Araştırmacı, sonuçları psikolojik danışma ilişkisi içinde öğrenciyle paylaşmıştır. Araştırmacı, bu süreçte, öğrencilerin hangi etkinliklerde akış ya da stres yaşadıklarına karar vermelerine; duygu düşünce ve davranışları arasındaki ilişkileri, çelişkileri görmelerine; psikolojik enerjilerini ve zamanlarını nasıl kullandıklarını; gereksinimlerini, güdülenme ve odaklanma düzeylerini fark etmelerine yardımcı olmuştur. Araştırmacı, analiz sonuçlarına bakarak hiçbir öğrenci için yargılama ve teşhiste bulunmamıştır.

Yaşantıyı örnekleme yönteminin uygulanmasında, tüm öğrencileri ilgilendiren ortak sonuçlar ise, 8. Oturumda grup sürecinde paylaşılmıştır.

Aşağıdaki, Yaşantıyı Örnekleme Formu'nun yönergesi, araştırmacı tarafından yazılmıştır. Formun kendisi Csikszentmihalyi ve Larson (1987) tarafından geliştirilmiştir. Bu formun Türkçeye çevirisi, tez danışmanının rehberliğinde araştırmacı tarafından yapılmıştır.

YAŞANTIYI ÖRNEKLEME FORMU

Sevgili öğrenciler, Yaşantıyı Örnekleme Formu ile günlük yaşantılarınız yoluyla, kendinizi birçok yönünüzle tanımanız ve anlamamız amaçlanmıştır. Stresle etkin bir biçimde başa çıkabilmek için, kişinin öncelikle kendisini doğru ve ayrıntılı bir biçimde tanıması gerekmektedir. Kendini tanımak ise, bu konuda güçlü bir istek ve çaba gerektirmektedir.

Bu formu, kendinizi tıpkı bir kâşif gibi algılayarak, kendinizi tanımaya ve anlamaya güçlü bir istek duyarak doldurunuz. Formu dürüst ve titizlikle doldurunuz. Bu forma vereceğiniz bilgiler, sadece araştırmacı tarafından incelenip, sizin dışınızda başka hiçkimseyle paylaşılmayacaktır. Elde edilen sonuçlar her birinizle ayrı ayrı özel bir ortamda paylaşılacaktır. Bireysel görüşmelerden sonra, gruptaki tüm öğrencileri ilgilendiren ortak sonuçlar ise, sekizinci oturumda paylaşılacaktır.

Bu formu doldururken aşağıdaki davranışlara dikkat ediniz:

1. Dürüst yanıtlar veriniz.
2. Ad ve soy adınızı,
3. Yaşantınızın geçtiği tarihi,
4. Yaşantınızın geçtiği saati,
5. Formu doldurduğunuz saati belirtiniz.
6. Yaşantınızın geçtiği saatle formu doldurduğunuz saat arasında bir saatlik bir sürenin geçmemesine dikkat ediniz.
7. Formu doldurduktan sonra kişisel dosyanızda saklayınız.
8. Çok özel olduğunu düşündüğünüz yaşantılarınız için, "özel yaşantı" kısmını işaretleyiniz.

Ad ve soy ad:
 Özel yaşantı:
 Tarih:
 Yaşantının geçtiği Saat:
 Formun doldurulduğu saat:

Sinyal geldiğinde;

1. Tam olarak ne yapıyordunuz?

2. Başka ne yapıyordunuz?.....

3. Neredeydiniz?.....

4. Bu işi/ davranışı niçin yapıyordunuz?.....

- a) Yapmak zorunda olduğunuz için mi? (b) Yapmayı kendiniz istediğiniz için mi? (c) Yapacak başka bir şey olmadığı için mi?

	AZ	ÇOK
5. Bu işe/davranışa yoğunlaşma (kendini verme, dikkat toplama) düzeyiniz ne kadar	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
6. Bu işe/ davranışa yoğunlaşmanız zor oldu mu?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
7. Fiziksel ve diğer özellikleriniz yönünden kendinizi düşündünüz mü?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
8. Kendinizi ne düzeyde iyi hissettiniz?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
9. Bu iş/ davranış sizin kontrolünüz/ denetiminiz altında mıydı?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
10. Bu iş/davranış sizin beklentilerinizi karşılıyor muydu?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
11. Bu iş/davranış başkalarının beklentilerini karşılıyor muydu?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	

12. Bu işi davranışı yaparken hangi duyguları, ne düzeyde yaşadınız?

A		B
Tetikte/uyanık	3 2 1 0 1 2 3	Uyuşuk/yarı uykulu
Mutlu	3 2 1 0 1 2 3	Üzgün
Tahrik edilmiş	3 2 1 0 1 2 3	Neşeli
Güçlü	3 2 1 0 1 2 3	Zayıf
Etken	3 2 1 0 1 2 3	Edilgen
Yalnız/soyutlanmış	3 2 1 0 1 2 3	Sosyal
Utanmış/mahçup	3 2 1 0 1 2 3	Gururlu
Kendini vermiş, işin içinde	3 2 1 0 1 2 3	kendini vermemiş/ İşin dışında
Heyecanlı/ilgili	3 2 1 0 1 2 3	Sıkılmış
İçine kapanmış	3 2 1 0 1 2 3	Dışa açık
Zihni açık		Zihni karışık
Gergin		Rahatlamış
İşbirlikçi	3 2 1 0 1 2 3	Rekabetçi

13. Bu etkinliği yaparken bedeninizde bir ağrı, acı, sızı gibi rahatsızlıklar hissettiniz mi? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

1. Kiminle beraberiniz?

- a) yalnız b) arkadaş (lar) Kız () Erkek () kaç tane?
 c) annemle d) babamla e) kız/erkek kardeş f) yabancılarla g) başka

	AZ	ÇOK
15. Yaptığınız işin zorluk düzeyi nedir?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
16. Bu etkinlik için yeteneklerinizin/becerelerinizin düzeyi nedir?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
17. Bu iş /davranış sizin için ne kadar önemliydi?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
18. Bu iş/davranış başkaları için ne kadar önemliydi?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
19. Yapmak istediğiniz işte ne düzeyde başarılı oldunuz?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
20. Bunun yerine başka bir şey yapmayı ne düzeyde isterdiniz?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
21. Yaptığınız işten ne düzeyde memnun oldunuz?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
22. Bu işi üst düzey amaçlarınızla ilgili olarak düşündüğünüzde önemli miydi?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	

23. Eğer seçme şansınız olsaydı;

- a) kiminle birlikte olmak isterdiniz?

b) ne yapıyor olmak isterdiniz?

Stresle Başa Çıkma Grup Programının Amaçları

Stresle Başa Çıkma Grup Programının genel amacı, stresle etkin başa çıkma stratejilerini düşük düzeyde kullanan ergenlere stresle başa çıkma stratejilerinin düzeylerini yükseltmek için farkındalık ve beceri kazandırmaya yardım edecek yaşantıları sağlamaktır.

Programın tüm aşamaları tamamlandıktan sonra şu amaçlara ulaşılabileceği beklenmektedir:

1. Stres yaşantıları konusunda bilgilenme, bilinçlenme.
2. Stresle başa çıkma stratejisi kavramını kavrayabilme, etkin olan ve olmayan stresle başa çıkma stratejilerini ayırt edebilme ve etkin başa çıkma stratejilerinin önemini kavrayabilme.
3. Stresle başa çıkmada, "mücadele" anlamı içeren "yılmazlık", "iyimserlik", "sosyal ilgi" ve "gerçekçi amaç belirleme" stratejilerine ilişkin bilinçlenme,
4. Yılmazlık ve iyimserlik stratejilerini beceri olarak gösterme.
5. Sosyal ilgi stratejisi konusunda bilinç ve beceri kazanma.
6. Akış yaşantısı ve önemi konusunda bilinçlenme.
7. Çevreyle etkin temas stratejisine ilişkin bilinç ve beceri kazanma.
8. Kişisel kontrol stratejisine ilişkin bilinç ve beceri kazanma.
9. Gelecek yönelimi oluşturma.
10. Kişilik özelliklerine dayalı amaç belirleme bilinç ve becerileri kazanma ve bu amaca ulaşabilmek için stresle başa çıkma stratejilerini kullanma.
11. Dikkati ve zamanı etkin kullanma bilinç ve becerileri kazanma.
12. Bu programda üzerinde çalışılan stresle etkin başa çıkma stratejilerini, film terapisi yoluyla içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.
13. Grup uygulamalarını sonlandırma.

Stresle Başa Çıkma Stratejileri Grup Programının Öğeleri

I. Oturum: Grubu oluşturma ve stres yaşantıları konusunda bilgilenme, bilinçlenme:

1. Grup üyeleriyle tanışma,
2. Grubun genel amacını açıklama (Niçin buradayız?),
3. Kişisel amaç ve beklentileri belirleme (Niçin buradayım?),
4. Grup kurallarını kararlaştırma,
5. Stresin fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda nasıl bir yaşantı olduğu, nedenleri ve olumlu olumsuz etkileri ile ilgili bilgilenme, bilinçlenme.

II. Oturum: Stresle başa çıkma stratejisi kavramını kavrayabilme, etkin olan ve olmayan stresle başa çıkma stratejilerini ayırt edebilme, etkin başa çıkma stratejilerinin önemini kavrama.

1. Stresle başa çıkma stratejisi kavramını öğrenme,
2. Stresle etkin ve etkin olmayan başa çıkma stratejileri arasındaki farkları görebilme,
3. Stresle etkin başa çıkma stratejilerinin kişisel kaynakları geliştirdiğini, güçlendirdiğini fark etme,
4. Stresle başa çıkma stratejileri ölçeğindeki etkin olan ve olmayan başa çıkma stratejilerini öğrenme,
5. Bilişsel olarak stresle etkin başa çıkma stratejisi dağarcığını geliştirme.

III. Oturum: (I) Stresle başa çıkmada, “mücadele” anlamı içeren “yılmazlık”, “iyimserlik”, “sosyal ilgi” ve “gerçekçi amaç belirleme” stratejilerine ilişkin bilinçlenme, **(II)** Yılmazlık ve iyimserlik stratejilerini beceri olarak gösterme.

1. Yılmazlık, iyimserlik, sosyal ilgi ve gerçekçi amaç belirleme stratejilerini bilişsel olarak kavrama,
2. Engeller karşısında pes etmeme, farklı ve etkili çözümler araştırarak ve uygulayarak yılmaz davranış gösterme,
3. Yaşamdaki kişisel çabalarla değiştirilemez olduğu düşünülen, ancak değiştirilebilir özellikte olan şeyler için yılmaz davranma,

4. Yaşamda kişisel çabayla gerçekten değiştirilemez olan şeyler için iyimser davranma,
5. Stresli yaşantıların olumlu yönlerini görebilme ve bunlardan bir ders çıkarma,
6. Kişiliğindeki olumlu özellikleri fark ederek benlik saygısını artırma.

IV. Oturum: Sosyal ilgi stratejisi konusunda bilinç ve beceri kazanma.

1. Sosyal durumlarda karşısındaki kişiyi farklı yönleriyle doğru tanıma ve anlama,
2. İnsanlarla doyum ve mutluluk verici ilişkiler kurmak isteme ve bu yönde çaba gösterme.

V. Oturum: Akış yaşantısı ve önemi konusunda bilinçlenme.

1. Akış yaşantısının özellikleri ve önemi konusunda bilgilenme,
2. Bir amaç belirlerken ilgi ve yetenek gibi temel kişisel özelliklerini dikkate alma,
3. Kişilik özelliklerine uygun amaçların “akış” yaşantısı sunduğunun farkına varma,
4. Akış yaşayabileceği amaçlar belirleme bilinci kazanma.

VI. Oturum: Çevreyle etkin temas stratejisine ilişkin bilinç ve beceriler kazanma.

1. Fiziksel görünümüne ilişkin başkalarının olumsuz değerlendirilme kaygısına kilitlenmeden, dikkati çevresel öğeler (akademik, sosyal, vb. öğeler) üzerinde yoğunlaştırma,
2. Yetenek, beceri ve performansa ilişkin başkalarının olumsuz değerlendirilme kaygısına kilitlenmeden, dikkati çevresel öğeler (akademik, sosyal, vb. öğeler) üzerinde yoğunlaştırma,
3. Kendine güven, kendini kabul duyguları geliştirme.

VII. Oturum: Kişisel kontrol stratejisine ilişkin bilinç ve beceriler kazanma.

1. Bencil davranmama, dış dünya gerçeklerini dikkate alarak davranışlarını ayarlama.

2. Duygularını bir amaç yönünde düzenleme, içsel güdülenme, kendini adama,
3. Gelecek yönelimli davranma,
4. Olası sonuçlarını düşünerek davranışlarını ayarlama.

VIII. Oturum: Gelecek yönelimi oluşturma.

1. Bir vizyon belirleme ve bu vizyona ulaşabilmek için, akademik etkinliklere içsel bir istek ve tam bir dikkatle katılma,
2. Bu vizyona ulaşabilmek için, stresle etkin başa çıkma stratejilerini kullanma.

IX. Oturum: Kişilik özelliklerine dayalı bir amaç belirleme ve bu amaca ulaşabilmek için stresle başa çıkma stratejilerini kullanma.

1. Kişilik özelliklerine dayalı amaç belirleme bilinç ve becerileri kazanma.
2. Mesleki bir amaç belirleme ve bu amaca ulaşabilmek için, “mücadele”, “kişisel kontrol” ve “çevreyle etkin temas” stratejilerini kullanma.

X. Oturum: Dikkati ve zamanı etkin kullanma bilinç ve becerileri kazanma.

1. Dikkat ve zamanı öncelikler doğrultusunda kullanmanın stresle etkin başa çıkma stratejisi olduğunu kavrama,
2. Günlük ve haftalık yazılı plan yapma,
3. Kişiliği ve yaşantıyı zenginleştirmek ve stresli durumlarda odaklanma sağlamak için hobi edinme.

XI. Oturum: Bu programda üzerinde çalışılan stresle etkin başa çıkma stratejilerini” Forrest Gump” adlı film yoluyla içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

1. Film kahramanlarının davranışlarından “mücadele” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

2. Film kahramanlarının davranışlarından “kişisel kontrol” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.
3. Film kahramanlarının davranışlarından “çevreyle etkin temas” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

XII. Oturum: Bu programda üzerinde çalışılan stresle etkin başa çıkma stratejilerini “Hayat Güzeldir” adlı film yoluyla içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

1. Film kahramanlarının davranışlarından “mücadele” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.
2. Film kahramanlarının davranışlarından “kişisel kontrol” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.
3. Film kahramanlarının davranışlarından “çevreyle etkin temas” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma

XIII. Oturum: Grup uygulamalarını sonlandırma.

1. Stresle başa çıkma stratejileri grup programı uygulamalarının genel değerlendirmesini yapma,
2. Sontest ölçümünü yaparak grup uygulamalarını sonlandırma.

Stresle Başa Çıkma Grup Programının Temel Kuralları ve Uygulayıcıya Öneriler

1. Bu program, bir grup yaşantısı içinde uygulanabilir. Uygulama, grup lideri ve bu tez kapsamında uygulanan Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin düzeyleri düşük olan grup üyelerinin katılımı ile gerçekleştirilebilir.

2. Grup oturumlarına başlamadan önce, hazırlık görüşmeleri sırasında grup üyelerine kendilerini ne tür yaşantıların beklediğine ve grubun özelliklerine ilişkin bilgi verilmelidir. Deney grubu öğrencilerinin velilerine de grup oturumlarının sürecine ve amacına ilişkin bilgi verilmelidir.

3. Bu programı uygulayacak kişinin, stres, stresle başa çıkma ve akış kuramına ilişkin bilgiye ve grup deneyimine sahip olması gerekir.

4. Ev ödevleri verilirken grup üyelerine yeterli açıklama yapılmalı ve yazılı olarak grup üyelerine dağıtılmalıdır. Ev ödevlerinde üyelerin önerileri doğrultusunda kolaylaştırıcı nitelikte bazı değişiklikler yapılabilir.

5. Her oturumun başlangıcında bir önceki oturumun özeti yapılmalı ve ev ödevleri incelenmelidir.

6. Grup üyelerinin her oturuma ev ödevlerini yaparak gelmeleri beklenmelidir.

7. Önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmek için, düzenlenen grup oturumlarının belirlenen tarih ve sürede tamamlanmasına özen gösterilmelidir; ancak, grup oturumlarında temel olanın harcanan zaman değil, grup oturumlarının içeriği olduğu görüşüne bağlı kalınmalıdır.

8. Daha sonra gerektiğinde kullanabilmeleri için, her grup üyesine oturumlara ilişkin bir dosya verilmelidir. Bunun için her oturumda verilmesi gereken bilgilerin yazılı olduğu formlar çoğaltılarak dosya içinde üyelere verilmelidir.

9. Grup üyelerinin birbirlerini cesaretlendirmelerine, yardım alıp vermelerine ve birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlanmalıdır.

10. Grup lideri, her bir grup üyesinin grup yaşantılarına katılımını sağlamaya özen göstermeli, üyeleri bu yönde yüreklendirmelidir.

11. Grup üyeleri konuşmak istemedikleri zaman konuşmaya zorlanmamalı, her bir grup üyesinin katılım hızına saygı duyulmalıdır.

12. Grup üyelerinin çok zorunlu durumlar dışında her oturuma katılmaları ve oturumlara tam vaktinde gelmeleri beklenmelidir.

13. Grup üyelerinin kendilerine ilişkin paylaştıkları özel yaşantıların, grup dışında konuşulmaması ve başkalarına anlatılmaması konusunda yeterli farkındalık kazandırılmalıdır.

14. Grupta üyelerin birbirlerini dikkatle dinlemeleri, yargılamak yerine birbirlerini anlamaları ve ortak yaşantılarını paylaşmaları beklenmelidir.

15. Grup oturumları sırasında grup lideri ve üyeler birbirlerine saygılı davranmalıdır.

17. Grup oturumlarında grup lideri ve üyeler, birbirlerini görecektir biçimde minderlere ya da aynı seviyedeki sandalyelere daire biçiminde oturmalıdırlar.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın denenceleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Stresle Başa Çıkma Grup Programının (SBGP) uygulandığı ve uygulanmadığı lise birinci sınıf öğrencilerinin sontest Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SBSÖ) puanları incelenmiştir. Sontest ölçümünden elde edilen puanlara denek sayısı az ve dağılım çarpık olduğu için, nonparametrik istatistik teknik olan “Mann Whitney U” testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Bulgular, araştırmanın “Giriş Bölümü”ndeki denencelerin sırasına göre aşağıda verilmiştir.

1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Genel SBSÖ Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci denencesi, “akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programına katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerinin genel düzeyi, böyle bir programa katılmayan lise birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerinin genel düzeyinden daha yüksek olacaktır.” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci denencesine ilişkin Mann Whitney U-Tesi analiz sonuçları Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15
Deney ve Kontrol Grubunu oluşturan Deneklerin Sontest Genel SBSÖ
Puanlarının Ortalama Sıralarına Uygulanan Mann Whitney U-Testi
Analizi Sonuçları

İstatistikler Gruplar	n	Ortalama Sıra	Mann Whitney U	z	p
Deney	10	15.50	0.000	-0.785	0.000
Kontrol	10	5.50			

Çizelge 15'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına ait sontest genel (faktör ayrımı yapılmaksızın ölçeğin tamamından elde edilen toplam puan) SBSÖ puanlarının ortalama sıraları arasında farkın büyük olduğu görülmektedir. U istatistiğine ait olasılık ($p=0.000$) seçilen manidarlık düzeyinden (0.01) daha küçük çıkmıştır. Bu sonuç, stresle başa çıkma stratejilerinin genel düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı, başa çıkma stratejilerinin genel düzeyleri açısından grupları ayırmada etkili olmuştur. Deney grubunun genel başa çıkma düzeyi, kontrol grubuna kıyasla uygulanan programa bağlı olarak anlamlı düzeyde yükselmiştir.

2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Mücadele Stratejisi Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci denencesi, "Gruba katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları "mücadele" stratejisinin düzeyi, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olacaktır." biçiminde ifade

edilmiştir. Araştırmanın ikinci denencesine ilişkin Mann Whitney U-Tesi analiz sonuçları Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Deneklerin Sontest Mücadele Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına Uygulanan Mann Whitney U-Testi Analizi Sonuçları

İstatistikler Gruplar	n	Ortalama Sıra	Mann Whitney U	z	p
Deney	10	14.65	8.500	-3.139	0.002
Kontrol	10	6.35			

Çizelge 16’ya bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına ait sontest “Mücadele” stratejisi puanlarının ortalama sıraları arasında farkın büyük olduğu görülmektedir. U istatistiğine ait olasılık ($p=0.002$) seçilen manidarlık düzeyinden (0.01) daha küçük çıkmıştır. Bu sonuç, “mücadele” stratejisi açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı, “mücadele” stratejisini kullanma düzeyleri açısından grupları ayırmada etkili olmuştur. Deney grubunun “mücadele” düzeyi, kontrol grubuna kıyasla uygulanan programa bağlı olarak anlamlı düzeyde yükselmiştir.

3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Kişisel Kontrol Stratejisi Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü denencesi, “Gruba katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları “kişisel kontrol” stratejisinin düzeyi, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olacaktır. Araştırmanın

üçüncü denencesine ilişkin Mann Whitney U-Tesi analiz sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Deneklerin Sontest Kişisel Kontrol Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına Uygulanan Mann Whitney U-Testi Analizi Sonuçları

İstatistikler Gruplar	n	Ortalama Sıra	Mann Whitney U	z	p
Deney	10	15.20	3.00	-3.564	0.000
Kontrol	10	5.80			

Çizelge 17’ye bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına ait sontest “kişisel kontrol” stratejisi puanlarının ortalama sıraları arasında farkın büyük olduğu görülmektedir. U istatistiğine ait olasılık ($p=0.000$) seçilen manidarlık düzeyinden (0.01) daha küçük çıkmıştır. Bu sonuç, “Kişisel Kontrol” stratejisi açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı, “kişisel kontrol” stratejisini kullanma düzeyleri açısından grupları ayırmada etkili olmuştur. Deney grubunun “Kişisel Kontrol” düzeyi, kontrol grubuna kıyasla uygulanan programa bağlı olarak anlamlı düzeyde yükselmiştir.

4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Çevreyle Etkin Temas Stratejisi Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü denencesi, “Gruba katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları “çevreyle etkin temas”

stratejisinin düzeyi, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olacaktır.” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın dördüncü denencesine ilişkin Mann Whitney U-Tesi analiz sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18

Deney ve Kontrol Grubunu oluşturan Deneklerin Sontest Çevreyle Etkin Temas Stratejisi Puanlarının Ortalama Sıralarına Uygulanan Mann Whitney U-Testi Analizi Sonuçları

İstatistikler / Gruplar	n	Ortalama Sıra	Mann Whitney U	z	p
Deney	10	15.20	58.00	-3.650	0.000
Kontrol	10	5.80			

Çizelge 18’e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarına ait sontest “çevreyle etkin temas” stratejisi puanlarının ortalama sıraları arasında farkın büyük olduğu görülmektedir. U istatistiğine ait olasılık ($p=0.000$) seçilen manidarlık düzeyinden (0.01) daha küçük çıkmıştır. Bu sonuç, “çevreyle etkin temas” stratejisi açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı, “çevreyle etkin temas” stratejisini kullanma düzeyleri açısından grupları ayırmada etkili olmuştur. Deney grubunun “çevreyle etkin temas” düzeyi, kontrol grubuna kıyasla uygulanan programa bağlı olarak anlamlı düzeyde yükselmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada dört denence test edilmiştir. Bunlar; akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programına katılan lise birinci sınıf öğrencilerinin, katılmayan öğrencilere göre kullandıkları (1) genel başa ıkma, (2) Mücadele, (3) Kişisel Kontrol ve (4) evreyle Etkin Temas stratejilerinin düzeyleri daha yüksek olacaktır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda tüm denencelerin doğrulandığı görölmüştür. Bir başka deyişle, deney grubundaki öğrencilerin, SBSÖ'nin faktör ya da alt ölçek ayrımı yapılmaksızın tamamından elde edilen toplam puana ilişkin "genel başa çıkma" ve alt ölçeklere ilişkin "mücadele", "kişisel kontrol" ve "evreyle etkin temas" başa çıkma stratejilerinin düzeyleri kontrol grubuna kıyasla programa bağlı olarak anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Bu bölümde, Stresle Başa ıkma Stratejilerinin ve bu stratejilerin düzeylerini yükseltmek amacıyla uygulanan programın etkililiği akış kuramı ve diğer kuramsal görüş ve benzer araştırma bulguları dikkate alınarak tartişılıp yorumlanmıştır; ancak, bu araştırma kapsamında hazırlanan programın etkililiğinin, program uygulamalarıyla kazandırılmaya çalışılan stresle başa çıkma stratejilerinin etkililiği ya da işlevselliği ölçüsünde önem kazandığına inanılmaktadır. Bu nedenle, tartişma ve yorumlamalarda stresle başa çıkma stratejilerinin etkililiği ya da işlevselliğine kuramsal görüş ve araştırma bulguları dikkate alınarak ağırlık verilmiştir.

Giriş bölümündeki denencelerin sırası dikkate alınarak yapılan tartişma ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Stresle Genel Başa Çıkma Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Deney grubuna Stresle Başa Çıkma Grup Programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol grupları arasında öntest genel başa çıkma düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık bulunmazken, bu iki grubun sontest genel başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Sontest genel başa çıkma düzeyleri yönünden deney ve kontrol grupları arasında gözlenen farklılık, uygulanan grup yaşantılarından kaynaklandığı biçiminde yorumlanmaktadır. Ayrıca, deney grubunun öntest genel başa çıkma puanlarına ilişkin ortalama sıranın deneysel işlemden sonraki sontest ölçümlerinde yükseldiği, kontrol grubunun öntest genel başa çıkma puanlarına ilişkin ortalama sıranın, ise sontest ölçümünde oldukça düştüğü gözlenmektedir. Bunun yanı sıra, sontest ölçümleri her iki gruba da dönem sonu sınavlarının yapıldığı stres verici olarak değerlendirilebilecek bir süreçte, aynı koşullarda uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri, dönem sonu sınav sürecinde, okul etkinliklerine ilişkin güçlükleri sahip oldukları akademik yeterliklerden daha yüksek düzeyde, buna bağlı olarak da stresle başa çıkma yeterliklerini de çok düşük düzeyde algılamış olabilirler. Bu sonuçlar, ergenlerin stresle başa çıkma konusunda yardıma gereksinim duyduklarını, bu araştırma kapsamında deney grubuna verilen yardımın da etkili olduğunu göstermektedir. SBGP benzer gruplara uygulandığında aynı etkiyi gösterebilir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin alt ölçek ya da faktör ayrımı yapılmaksızın tamamına ilişkin puanın, uygulanan programa bağlı olarak yükselmesi, stresle etkin başa çıkma düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedir. Genel başa çıkma düzeyinin yükselmesi, bireyin stresle başa çıkmada hem halihazırda var olan hem de gelecekteki olası stresli yaşantılarla etkin bir biçimde başa çıkabilmesi için, güçlü bir kişisel donanıma sahip olduğunu ifade etmektedir. SBSÖ'nin faktör ayrımı yapılmaksızın kapsamını oluşturan davranışsal özellikler (kendine güven, dikkati yönetme, içsel güdülenme, duygu, düşünce ve davranışları dış gerçekleri dikkate alarak yeniden ayarlama, desteği içten alma, empati

kurma, gelecek yönelimli olma, gerçekçi amaç belirleme, sosyal ilgi, yılmazlık, iyimserlik,) alan yazındaki etkin sonuçlara yol açan stresle başa çıkma stratejileriyle ya da uyum ve başarı sağlayıcı olarak kabul gören davranışlarla benzer içerik ve işlevlere sahip görülmektedir.

Stresle başa çıkma düzeyinin yükselmesi, bireyin okul bağlamındaki, benlik algısına, akademik etkinliklere, gelecek yaşama, sosyal ilişkilere ve genel olarak okul ortamına ilişkin stresli yaşantılarında aktif ve soruna odaklı stratejiler kullandığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencinin okul bağlamındaki, benliğine, akademik etkinliklere, gelecek yaşamına ve sosyal ilişkilerine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını başarı ve uyum sağlayıcı biçimde düzenlediği anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar (Menaghan, 1982; Pearlin ve Schooler, 1978), aktif ve soruna odaklı başa çıkma stratejileri ile depresyon arasında negatif yönde ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, başa çıkma biçimi ruh sağlığını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı yoluyla, 14- 17 yaşlar arasındaki ergenlerin, başa çıkma düzeyleri yükseltildikçe, onların psikolojik sağlıklarının da artacağı sonucuna varılabilir.

SBSÖ'nin tamamına ilişkin toplam puandaki artış, akış kuramı açısından bakıldığında, bireyin bilincini etkin düzenleme becerilerindeki artışın da bir ifadesidir; çünkü, bu ölçek Csikszentmihalyi (1990, 1993; 1996; 2000)'nin akış kuramında bilinci etkin düzenleme, yaşantının kalitesini artırma ve stresle etkin başa çıkma konularında öne sürdüğü kuramsal görüşler dikkate alınarak geliştirilmiştir.

Lazarus ve Folkman (1984), çevreyle etkileşim sürecinde uyarıcıları tehdit edici ya da mücadeleye davet edici olarak algılamada, daha sonra da duygu ve soruna odaklı başa çıkma stratejilerinden hangisinin uygun olacağına karar vermede “bilişsel değerlendirmelerin” temel bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu kurama göre eğer birey, durumu “kontrol edebileceğine” ilişkin “bilişsel değerlendirme”de bulunursa soruna odaklı başa çıkma stratejilerini kullanmaktadır. Alanyazında soruna odaklı stratejiler duyguya odaklı stratejilere göre daha etkin görülmekte ve soruna odaklı

stratejilerle ruh sağlığı arasında pozitif korelasyonların olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu yer almaktadır (Bölüm II'ye bakınız.) Lazarus ve Folkman (1984)'ın kuramsal görüşleri ve ilgili araştırma bulguları dikkate alındığında, SBSÖ'nin tamamına ilişkin puan yükseldikçe bireyin "kontrol inancının" yükselmiş olabileceğine ilişkin bir sonuca varılabilir. Bu araştırmanın üçüncü denencesinden elde edilen bulgu da bu yorumu desteklemektedir.

Bunun yanı sıra, gerek stres yaşantılarının oluşumunda gerekse stresle başa çıkmada "bilişsel değerlendirme" biçiminin "akılcılığı" ve "gerçekçiliği" önemli rol oynamaktadır. Stresle başa çıkma sürecinde önemli olan, bireyin, "stres verici durumu" ve "kişisel güçleri, değerleri, amaçları, sosyal destek kaynakları vb. yönlerden kişisel koşulları" nı akılcı ve gerçekçi bir biçimde değerlendirerek uygun stratejiyi uygulamasıdır. Örneğin, bireyin kişisel çabasıyla "değiştiremeyeceği" bir durumu değiştirmeye çalışması, süreç içinde daha çok stres yaşamasına yol açabilir. Bireyin, kişisel çabasıyla değiştirebileceği bir durumu da "değiştirilemez" olarak değerlendirerek "kaçış", "geri çekilme" gibi stratejiler izlemesi, uzun vadede daha fazla stres yaşamasına yol açabileceği gibi, gizil güçlerini geliştirmesini ve yaşantısının kalitesini artırmasını da engelleyebilir.

Bu araştırma kapsamında, SBSÖ'nin Beck Depresyon Envanteri ile yapılan geçerlik çalışmasından elde edilen negatif yönde anlamlı korelasyon ($r=-0.40$, $p<0.01$) dikkate alındığında, başa çıkma düzeyi arttıkça uyarıcıları akılcı ve gerçekçi bir biçimde değerlendirme düzeyinin de artış gösterdiği sonucuna varılabilir. Çünkü, Beck (1967)'e göre, depresyon bireyin kendine, dünyaya ve geleceğe ilişkin akılcı ve gerçekçi (işlevsel) olmayan düşünceler ya da sayıltılar sonucunda ortaya çıkmaktadır (Akt: Savaşır ve Şahin, 1997). Ellis (1955) de duygusal rahatsızlıkların temel belirleyicisinin mantıklı olmayan inançlar olduğunu öne sürmektedir (Akt: Nelson-Jones, 1982). Bu iki kuram, stoik filozof Epiktetus'un "İnsanları üzen, nesnelere ve olaylar değil, bunlara ilişkin edindikleri düşüncelerdir." (Toprak, 1994) görüşüne dayanmaktadır. Demekki, başa çıkma biçimiyle bilişsel değerlendirme biçimi arasında bir ilişki bulunmaktadır. İşlevsel olmayan bilişsel değerlendirme

biçimi ve bunun gerisinde yer alan işlevsel olmayan düşünce ve inançlar etkin olmayan başa çıkma stratejilerini harekete geçirerek depresyon gibi ruh sağlığı sorunlarına yol açmaktadır. İşlevsel şemalar ve bilişsel değerlendirme biçimi de etkin başa çıkma stratejilerini harekete geçirerek psikolojik ve beden sağlığını koruyucu etkilerde bulunmaktadır.

Akış kuramı da özünde, öne sürdüğü görüşler dikkate alındığında, bilişsel bir kuramdır; çünkü, bu kuramda da “uyarıcıları yeniden anlamlandırarak ve değerlendirerek sosyal ve biyolojik yönergelerin, kalıp yargıların aşılacağı” vurgulanmaktadır. Örneğin, karnı aç olan her insan mutlak anlamda yiyeceğe yönelmemektedir. Kişi, oruç tutmaya ya da diyet yapmaya niyet etmişse açlığın verdiği sancılara katlanabilir, dikkatini yiyecekler üzerinde odaklamaktan uzaklaştırabilir. Açlık uyarımının farklı anlamlarda yorumlanması, bilincin yeniden düzenlendiğini ifade etmektedir. Her insan, bilince sahip olmakla birlikte, bilinci düzenleme becerileri bakımından birbirlerinde farklıdırlar ve bu beceri bilişsel olgunlaşmanın yanı sıra bilinçli bir çaba ile öğrenilerek geliştirilebilir. Kuramsal görüşler dikkate alındığında, SBSÖ'nin toplam puanına ilişkin başa çıkma düzeyi arttıkça, işlevsel düşünce ve değerlendirme becerilerine dayalı olarak, bilinci yeniden ve etkin düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna varılabilir.

Başta çıkma düzeyindeki artış, psikolojik güçlülükteki (psychological hardiness) artışın da bir ifadesi olabilir; çünkü, psikolojik güçlülüğün kapsamını oluşturan davranışsal özellikler (kendini adama, kontrol ve meydan okuma), SBSÖ'nin davranışsal özellikleri ile benzer içerik ve işlevlere sahip görülmektedir. Araştırmacılar (Kobasa, 1979; Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982), psikolojik güçlülüğün, stresi gerginliğe ya da gerginliği hastalığa dönüştürmekten alıkoyan tampon (buffer) görevi gördüğünü öne sürmektedirler.

Lise ve üniversite öğrencilerinin psikolojik güçlülüklerini artırmak amacıyla uygulanan programlardan (Rowe, Dane ve Miller, 1992) sonra, şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Genel stres, aile ilişkilerine bağlı stres, okuldan kaynaklanan stres, tükenmişlik ve hastalık belirtilerinde azalmalar,

2. Okul doyumu, sosyal destek, kendini adama, meydan okuma ve etkin başa çıkma stratejilerinin kullanılmasında artış,

3. Okula devam, akademik başarı, öğrenmeye karşı içsel güdülenme ve öğretmenlerin olumsuz, yıkıcı olarak nitelendirilen davranışlarda azalmalar,

4. Olumlu arkadaş ve aile ilişkilerinde artış, madde kullanımında ve cinsel dürtülerin dışa vurumunda (cinsel acting-out) azalmalar görülmüştür.

Psikolojik Güçlülük Eğitim Enstitüsü'nün yaptığı araştırmalarda ise, güçlülük eğitiminden sonra şu sonuçlar elde edilmiştir: Bedensel ve psikolojik hastalık belirtilerinde, stresli yaşam olaylarında ve tükenmişlikte (burnout) azalma, çalışma performansında artış gözlenmiştir (Hardiness Research, 1992).

Bu araştırmanın birinci denencesine ilişkin elde edilen bulgular, Wheeler ve Frank (1988)'in araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Wheeler ve Frank (1988), stres durdurucuları (buffers) konusunda yapılan araştırmalarda en sık incelenen 22 değişkenin, psikiyatrik yardım gerektirmeyen "normal" bir grup üzerinde faktör analizini yapmışlardır. Araştırma sonucunda, en güçlü stres durdurucu olarak bulunan amaçlı olma (sense of purpose), yeterli olma duygusu, sosyal ilişkiler içinde olma ve iç kontrole inanma faktörleri SBSÖ'nin kapsamındaki stratejilerle benzer içerik ve işleve sahip görülmektedir. Bir başka deyişle, SBGP'nin önceden hazırlayıcı (proactive coping), aşırı ve olumsuz stresten (distress) koruyucu işleve sahip bir program olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, Aysan (1994)'in araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. SBSÖ'nin kapsamını oluşturan stratejiler Goleman (2000)'nin öne sürdüğü "duygusal zeka"nın faktörleriyle (empati,

güdülenme, duyguları kontrol, sosyal beceriler ve öz bilinç) benzer içerik ve işleve sahip görülmektedir. Bir başka deyişle, akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı yoluyla stresle genel başa çıkma düzeyi yükselen ergenlerin duygusal zekaları da artmış olabilir.

Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük kuramı (learned resourcefulness) dikkate alınarak geliştirilen ve Dağ (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'den puanın artışı, bireyin stresle başa çıkma davranışının genişliğini ve aynı zaman da Siva (1991) tarafından yapılan bir başka geçerlik, güvenilirlik çalışmasında da bireyin kişisel kontrol düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. SBSÖ'ne ilişkin başa çıkma düzeyi arttıkça, bireyin başa çıkma davranışının ve aynı zamanda kontrol inancının arttığı sonucuna varılabilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda (Whiton, 1983; Mitchell, Cronkite ve Moos, 1983; Cooper ve Baglioni, 1988; Epstein ve Mejer, 1989; Smith, 1989; Akt: Dağ, 1990), öğrenilmiş güçlülük düzeyinin artışıyla psikopatoloji arasında negatif korelasyonlar elde edilmiştir. Bir başka deyişle, öğrenilmiş güçlülük arttıkça, psikolojik sağlık düzeyi de artmaktadır. SBGP ile öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ya da kontrol inançlarının arttığı sonucuna varılabilir. Bu araştırmanın üçüncü denencesinden elde edilen bulgu da bu yorumu desteklemektedir.

2. Mücadele Stratejisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Deney grubuna Stresle Başa Çıkma Grup Programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol grupları arasında öntest mücadele stratejisi puanları yönünden anlamlı bir farklılık bulunmazken, bu iki grubun son test mücadele stratejisi düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Son test mücadele stratejisi düzeyleri yönünden deney ve kontrol grupları arasında gözlenen farklılık, uygulanan grup yaşantılarından kaynaklandığı biçiminde yorumlanmaktadır. Ayrıca, deney grubunun öntest mücadele stratejisi puanlarına ilişkin ortalama sıranın, deneysel işlemde sonraki sontest ölçümlerinde yükseldiği; kontrol grubunun ön test mücadele stratejisi puanlarına ilişkin ortalama sıranın ise sontest ölçümünde oldukça düştüğü

gözlenmektedir. Bunun yanı sıra, son test ölçümleri her iki gruba da dönem sonu sınavlarının yapıldığı stres verici olarak değerlendirilebilecek bir süreçte, aynı koşullarda uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri, dönem sonu sınav sürecinde, okul etkinliklerine ilişkin güçlükleri sahip oldukları akademik yeterliklerden daha yüksek düzeyde, buna bağlı olarak stresle başa çıkma yeterliklerini de çok düşük düzeyde algılamış olabilirler. Bu sonuçlar, ergenlerin, stresle başa çıkma konusunda yardıma gereksinim duyduklarını ve bu araştırma kapsamında deney grubuna verilen mücadele stratejisine ilişkin yardımın da etkili olduğunu göstermektedir. SBGP benzer gruplar üzerinde uygulandığında da aynı etkiyi gösterebilir.

Mücadele stratejisine ilişkin tartışma ve yorumlar kuramsal görüşler ve benzer araştırma bulguları dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Gerçekçi amaç belirleme stratejisi: Bireyin, amaçlarını belirlerken kişilik özelliklerini ve yaşantılarını dikkate almasıdır. Csikszentmihalyi (1990, 1993, 1996, 2000)'ye göre, akış, "amaç" ilgi, yetenek gibi bireyin kişisel koşullarına uygun olduğunda yaşanmaktadır. Akış sürecinde öznel yaşantının kalitesi en iyi durumdadır. Amacın güçlük düzeyi bireyin yeteneklerinin çok altında olduğunda, öznel yaşantıda can sıkıntısı; kişisel yeterlilikler ile amacın güçlüğü'nün düşük düzeylerinde ise, öznel yaşantıda duygusal küntlük oluşmaktadır. Can sıkıntısı ve duygusal küntlük durumlarında öznel yaşantının kalitesi en düşük durumdadır. Öznel yaşantının, kalitesinin düşük ve aynı zamanda stresli olduğu bir başka durumu ise, "kaygı" halidir. Öznel yaşantının bu durumu, amacın güçlüğü'nün bireyin yeterliliklerinin çok üstünde olduğunda yaşanmaktadır. Bir başka deyişle, gerçekleştirilmesi çok zor, bireyin kişisel kontrolünde olmayan hedefler strese yol açmaktadır. Eğer ki birey, amacına ilişkin etkinliklerden zevk alıyor ve bu etkinlikler bireyin yetenek ve becerilerini biraz zorlayıcı düzeyde ise, bireyin kaygı yaşantısı ile baş edebilmesi için becerilerini geliştirme yönünde çaba göstermesi gerekmektedir. Birey, zorluklarla karşılaştığında ya amacından vazgeçecektir ya da mücadeleyi göze alarak amacında ısrar edecektir. Bu süreçte, casaret duygusu, yılmazlık (resilience)

ve problem çözüme becerileri önemli rol oynamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Eğer birey, amacıyla ilgili mücadelesini sürdürür ise, zamanla yetenek ve becerilerinin düzeyi artacak ve akış yaşantısını günlük düzeyi daha yüksek etkinliklerde daha karmaşık bir düzeyde yaşayacaktır. Çünkü, aşılacak zorluk, bireyin öz güven duygusunu ve kontrol inancını da artırarak mücadeleye davet edici nitelikte yeni zorlukların peşinden koşmasına yol açacaktır. Tam odaklanma ve zevk öğelerini içeren akış yaşantısı sonucunda, benliğin karmaşıklığı, öz saygı, performans, başarı ve psikolojik sağlık düzeylerinde de artışlar gözlenmektedir (Csikszentmihalyi, 1993). Akış yaşantıları, bireyin yaşamın anlamlı olduğu ve yaşamak için bir nedeni olduğu inancını destekleyerek yaşama bağlılığını artıracaktır. İşte bu tema, Frankl (1991)'in toplama kampı deneyimlerinden yola çıkarak geliştirdiği "Logo Terapi" sinin de özünü oluşturmaktadır. Varoluşçu felsefeyi temel alan bu öz şöyle açıklanmaktadır: "Yaşamak acı çekmektir, yaşamı sürdürmek, çekilen bu acıda bir anlam bulabilmektir. Eğer yaşamda bir amaç varsa, acı da ölüm de bir amaç olmalıdır. Ama hiç kimse, bir başkasına bu amacın ne olduğunu söyleyemez. Herkes, bunu kendi başına bulmak ve bulduğu yanıtın öngördüğü sorumluluğu üstlenmek zorundadır. Kişi, bunu başarabildiği takdirde, onur kırıcı bütün rezilliklere karşın gelişimini sürdürecektir." Frankl, bu içeriği, Nietzsche'nin şu sözüyle vurgulamaktadır: "Yaşamak için bir nedeni olan kişi, hemen her *nasıla* dayanabilir."

Freud, psikolojik sağlığın en önemli göstergesinin sevmek ve çalışmak olduğunu vurgulamıştır. Rogers (1951) ise, psikolojik sağlığı tam olarak işlevde bulunma ile eş değer görmektedir (Lazarus, 1969; Akt: Kuzgun, 2000). Bu durumda, çalışma yaşamıyla psikolojik sağlık arasında önemli bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. İnsan yaşamının 1/3 ünün mesleki etkinlikler yoluyla çalışma ile geçtiği dikkate alındığında, mesleki, iş etkinliklerinin kişilik özellikleriyle uyumunun ve akış yaşantısının önemi anlaşılabilir. Mesleki etkinliklerden duyulan haz ve sağlanan doyum genel yaşama yansımaktadır. Aynı biçimde, çalışma yaşamındaki huzursuzluk ve doyumсуzлuk da kişinin psikolojik sağlığını tehdit etmektedir. Çalışma yaşamındaki mutsuzluğun en önemli nedeni ise, kişinin seçtiği mesleğin niteliklerine uygun olmamasıdır (Shaffers ve Shoben, 1956; Holland, 1973; Akt: Kuzgun, 2000). Eğer

insanlar, çalışma ve aile yaşamı gibi temel yaşam alanlarında amaçlarını kişisel niteliklerine uygun olarak seçerler ise, bu konularda yaşantılarının kalitesi ve akış yaşama sıklıkları da yüksek olacaktır. Ergenler, eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal amaçlarını belirlerken kişilik özelliklerini dikkate alırlar ise, yaşamın bu boyutlarında akış yaşama olasılıkları da yüksek olacaktır. Bunun yanı sıra, kendini gerçekleştirme ve yapılan işten ve etkileşimden doyum sağlama düzeyleri de daha yüksek olabilecektir.

Akış kuramına göre, "benlik," amaçlar hiyerarşisinden oluşmaktadır. Amaçların gerisinde ise, yarattıkları etkiler bakımından üç farklı güdü yer almaktadır. Bunlar; (1) genetik (genetik teleonomi), (2) kültürel (kültürel teleonomi) ve (3) benlik (benlik teleonomisi) ile ilişkili güdülerdir. Genetik temelli amaçlar, yaşamın kalitesinden çok yaşamın devamını sağlamaya yöneliktir. Kültürel temelli amaçlar ise, kaynağını doğrudan benlikten almayan ve öncelikli olarak toplumun beklentilerini karşılamaya dönük amaçlardır. Benliğe ilişkin amaçlar ise, kaynağını öz benlikten alan, bireyin yaşantısını ve mutluluğunu doğrudan etkileyen seçimleri ve etkinlikleri içermektedir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993). Eğer bireyin benliği, amaçlar hiyerarşisinde öncelikli olarak biyolojik güdülere doyum sağlama üzerine kurulmuş ise, birey psikolojik enerjisini (dikkatini) daha çok bu güdülere doyum sağlama çabasıyla kullanacaktır. Oysaki, biyolojik temelli güdülerin karşılanmasından sağlanan haz kısa süreli olup, benliğin karmaşıklaşmasında da doğrudan etkili değildir. Eğer, benlik, yapılan etkinliklere ilişkin başarı, merak, keşif ve keyif gibi içsel ödüller üzerine kurulmuş ise, psikolojik enerji, bu güdülere doyum sağlama yönünde kullanılacaktır. İçsel ödüller ya da içsel güdülenmeye dayalı amaçlar, hem benliğin daha çok karmaşıklaşmasına ve gelişmesine hem de akış deneyimleri yoluyla yaşantının kalitesinin artmasına yol açmaktadır. İnsan bilincini hangi güdüler ile düzenleyeceğinden kendisi sorumludur. İnsan, bilincini yeniden yapılandırma gücüne sahip olduğu için akış yaşantısı sunan güdüler, biyolojik temelli güdülerin önüne geçebilir (Csikszentmihalyi, 1990, 1993). Öğrenciler, eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal hedeflerini kişilik özellikleri bağlamında ele alınan ilgi, yetenek ve içsel ödülleri temel alan değer yargıları ile belirlerler ise okul ortamında daha sık akış yaşayabilirler. Bu anlamıyla gerçekçi amaç belirleme stratejisi, akış

kuramı açısından psikolojik enerjinin en etkili kullanımı ve bilincin etkin düzenleme biçimidir. Akış kuramında, özellikle, travmatik bir yaşantıdan sonra akış yaşantıları sunan bir amaç belirlemek ve bunun peşinden koşmak, travmayı mücadeleye dönüştürme (transformational coping) biçimi olarak ele alınmaktadır.

Rovshan (2003) da “amaçlı olma” ve “amacı gerçekçi belirleme” konularında, Csikszentmihalyi (1990, 1993)’nin görüşlerini desteklemektedir. O’na göre de hiçbir hedefin olmaması ve gerçekleşmesi olanaklı olmayan hedefler seçmek, strese yol açmaktadır. Hiçbir amacı olmayan insanlar, günlük yaşamlarında daha çok şikayetçi olmaktadır ve yaşamın iniş-çıkışlarından daha çok etkilenmektedirler. Amaçlar, kişiyi yaşama bağlamakta ve yeni seçenekler sunmaktadır. Amaç belirlemenin, stresle başa çıkmadaki önemli bir etkisi, odaklanma sağlayarak, stresin zararlı etkilerinden korunma olanağı vermesidir. Amaç belirlemek, aynı zamanda, çıkabilecek engellerden haberdar olmayı ve onlara karşı hazırlıklı olmayı da sağlamaktadır.

Hedeflerin tamamıyla bireyin kişisel koşullarıyla örtüşmesi, süreç içinde hiçbir zaman stres yaşanmayacağı anlamına da gelmemektedir. Bireyin akış noktasına gelene kadar yaşadığı stres olumlu, kazanç sağlayıcı bir strestir. Bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde ilerlemesi, baş edebileceği düzeyde zorlanmayı da göze almasını gerektirmektedir. İşte, öz benliğe uygun ve akış hissi veren amaçlar, süreç içinde karşılaşılan stresle (engellenmeler, vb.) başedebilmek için bireye enerji, canlılık, sabır ve dayanma gücü vermekte, problem odaklı çözüm yollarını uygulama olanağı sağlamaktadır.

Sosyal ilgi stratejisi: Bireyin, insanlarla temas etmeye ve yakın ilişkiler kurmaya istek duyması; temas ettiği insanlar arasında farklılıklar olduğunu, bu farklılıkların doğal bir olgu olduğunu kabul etmesi; insanları tanımaya ve anlamaya çaba göstermesidir.

Adler (1927), sosyal ilgiyi, sevgi, yakınlık, yardımlaşma, paylaşma, diğerlerinin kişisel haklarına saygı duyma, amaçlarına ulaşma yöntemlerini diğer insanlara zarar vermeyecek biçimde seçme ve amaçlarını diğer insanlar üzerinde ezici bir üstünlük sağlamayacak ya da yıkıcı olmayacak biçimde belirleme biçiminde açıklamaktadır. Adler (1927), sosyal ilgiyi, normal bir insanın uyum yapması için zorunlu bir öge; sosyal ilginin yokluğunu ya da eksikliğini de normal dışı davranışların temel belirleyicisi olarak görmektedir. İnsanın, eksiklik duygusuna karşılık, gerçek üstünlüğe yıkıcı olmadan ve diğer insanlarla sevgi ilişkisini geliştirerek ulaşabileceğini vurgulamaktadır (Akt: Geçtan, 1998). A. Maslow ise, “bir gruba ait olma ve sevme-sevilme” gereksinimini, temel bir güdü olarak ele almaktadır. Csikszentmihalyi (1990) ise, “benliğin” gelişiminde sosyal çevre ile temasın önemini vurgulamaktadır. Benlik, gücünü bütünleşme ve farklılaşma olmak üzere iki süreçten geçerek kazanmaktadır. Bütünleşme ve farklılaşma ise, sosyal çevreyle etkin temas sürecinde gerçekleşmektedir.

İnsan, var oluşunu ancak doğal ve toplumsal dünyayla etkileşimi içinde gerçekleştirir; evde, okulda, işyerinde ve birçok toplumsal ortamda kendini tanıır; sosyal beceriler kazanır; amaçlarına ulaşabilmek için diğer insanlardan sosyal ve duygusal destek alır, yakın ilişki gereksinimini karşılar. Öner (1983)'e göre ergenlik döneminin en önemli gelişimsel görevlerinden biri, bir gruba ait olma gereksinimlerinin karşılanabilmesidir. Kendini bir gruba ait hissetme ve bu grupta yakın ilişkilerden mutluluk ve doyum hissetme bireye güven duygusu verir. Bu nedenle, insanları yaşamında önemli unsurlar olarak algılamak ve onlarla temas etmeye çaba göstermek stresle etkin başa çıkma yoludur. Diğer yandan, insanlar, fiziksel görünüşleri, inançları, niyetleri, beklentileri, gereksinimleri, değerleri, alışkanlıkları, yaşam biçimleri vb. yönlerden birbirlerinden farklıdır. Temas edilen insanları dikkatle tanımak, bireye davranışlarını düzenleme olanağı verir. Farklılıkları saygıyla karşılamak da temasın kalitesini artırır. Tüm bu davranış tarzları, bireye kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan stresle etkin başa çıkma olanağı sağlar.

Stres ve stresle başa çıkma literatürü incelendiğinde, bütün araştırmalarda sosyal konuların hem bir stres kaynağı, hem de bir başa

çıkma stratejisi olarak ele alındığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar (Oral, 1994; Kobus ve Reyes, 2000) ise, stresin en sık yaşandığı yaşam alanının “kişiler arası ilişkiler” olduğunu bulmuşlardır.

Sosyal ilgi stratejisinin, üzerinde pek çok araştırma yapılmış olan “sosyal destek (social support)” stratejisine kaynak oluşturduğu söylenebilir. Sosyal destek stratejisi, insanların stresli durumlarında duygusal ve araçsal anlamda diğer insanlardan aldıkları yardımı ifade etmektedir. Sosyal destek, olumsuz yaşam olaylarının yorumunu ve onlara verilen duygusal yanıtları kontrol eden, ortaya çıkan yaşam değişikliklerinin arkasından gelen koruyucu bir etkidir (Benson, Deeter ve Thomas, 1992). Sosyal destek, akran ilişkilerinin büyük bir önem kazandığı, değişken sosyal rollerle yüz yüze gelinen ergenliğin başlangıç ve orta döneminde çok daha büyük bir önem taşımaktadır (Berndt, Garbarino, Burston, Raber, Russell ve Erouter, 1978; Akt: Geisthardt, 1996). Yıldırım (1998)’in lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada da ergenler için en önemli sosyal destek kaynaklarının sırası ile aile, arkadaşlar ve öğretmenler olduğu bulunmuştur.

Sosyal destek sistemlerine (örneğin, aile) bağımlılığın hala devam ettiği ergenlik döneminde bazı ergenlerin, yakın çevrelerinde yardım alabilecekleri bir yakınları olmayabilir. Böyle bir durumda ergen, sosyal destek kaynaklarını, kişisel çabaya dayalı olan sosyal ilgi stratejisini kullanarak kendisi yaratabilir. Sosyal ilgi stratejisi, bu araştırmada tanımlandığı anlamıyla yılmazlığın (resilience) en önemli bir özelliğini oluşturmaktadır. Parçalanmışlık, fakirlik, uyuşturucu bağımlılığı vb. riskleri taşıyan ailelerden gelen yılmaz ergenlerin en önemli özelliklerinden biri sokulganlık, arkadaş olma ve olumlu ilişkiler kurma yeteneğidir. Yılmaz ergenler, bu özellikleri sayesinde yüksek risk faktörlerini aşarak kişisel gelişimlerini sürdürmektedirler (Handerson ve Millstein, 1996).

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, sosyal destek ruh sağlığını doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki biçimde etkilemektedir. Bunlardan ilkinde göre, sosyal destek sağlığı doğrudan etkilemekte ve sosyal desteğin olmaması hastalığın oluşmasına yol açmaktadır (Handerson, Byrne,

Duncan, 1980; Akt: Banaz, 1992). İkincisi ise, sosyal destek, stresin etkisine tampon görevi görerek hafifletmektedir (Leavy, 1983; Cohen ve Willes, 1985; Warheit, 1979; Akt: Banaz, 1992). Sosyal destek ile ergenlerin akademik başarıları, okula devam ve uyumları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Bölüm II'ye bakınız.).

Alan yazında, sosyal destek (Deeter, Lin, Simeone, Enson ve Kuo, 1979; Akt: Benson, Deeter ve Thomas, 1992; Hardin ve Diğerleri, 2002; Hess ve Copeland, 2001; Caldwell ve Diğerleri, 2002; Kobus ve Reyes, 2000; Geisthardt, 1996; Woodward ve Kalyan-Masih, 1990; Klingman ve Hochdorf 1993; Dumant ve Provast, 1998), sosyal kaynaklar yoluyla etkin başa çıkma (Seiffge-Krenke, 1993), sosyal etkinliklere katılım (Hess ve Copeland, 2001; Woodward ve Kalyan-Masih, 1990) ve sosyal bağlantıları genişletme (extending social contacts) (Woodward ve Kalyan-Masih, 1990) etkin başa çıkma stratejileri olarak ele alınmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmada mücadeleci bir yaklaşım olarak ele alınan sosyal ilgi stratejisinin etkililiği, alan yazında yapılmış benzer araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

İyimserlik stratejisi: Herhangi bir stresli yaşantının, kayıp, zarar, ve baskı verici yönüne kilitlemek yerine, olumlu yönlerini de görmek ve yaşanan sıkıntılardan “ders almak”tır. İyimserlik stratejisi ile stresli yaşantılar “fırsatlara” dönüştürülebilir. İyimserlik, bireyin yaşamla mücadelesini sürdürebilmesinde temel bir yaklaşım tarzıdır.

Çin yazısında kriz kelimesinin “tehlike” ve “fırsat” anlamlarını içerdiği görülmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Stresli bir yaşantının olumlu, fırsat sunan yönünü görebilmek ve bunu mücadeleye dönüştürebilmek iyimserlik ile açıklanabilir. Potansiyel olarak tehdit ve tehlike olguları içeren travmatik yaşantıların (Csikszentmihalyi, 1990), gündelik sıkıntıların ve gelişimsel değişimlerden kaynaklanan stresin kişisel mücadeleye dönüştürülmesinde iyimser bakış açısı önemli rol oynamaktadır

İyimserlik, özsaygı, yetkinlik algısı (self efficacy) ve mutluluk gibi psikolojik öğelerle ilişkili olmakla birlikte, bunlardan farklıdır. İyimserlik, Pollyanna tutumuyla da karıştırılmamalıdır. Pollyannacı tutum, sorunu çözmekten kaçış anlamında, savunucu bir yaklaşımı içermektedir. Sağlıklı iyimserlik stratejisinde kişi, problemlerle ve gerçeklerle yüz yüze gelmeye, sorunu çözmeye ve farklı çözüm yollarını görmeye daha hazırdır. İyimser kişiler, kendilerini, geleceklerini etkileyen ve yaşamlarında değişim sağlayan bir temsilci olarak görürler (Tucker-Ladd, 1996). Seligman (1995), anne babalara, çocukların depresyondan korunmaları ve kendilerine güven duyabilmeleri için “iyimser” çocuk yetiştirmenin önemini vurgulamaktadır (Akt: Tucker-Ladd, 1996).

Araştırmacılar (Seligman, 1991, 1995; Scheiver ve Carver, 1992; Akt: Tucker- Ladd, 1996; Csikszentmihalyi, 1990, 1998; Scheiver ve Carver, 1987; Peterson, 2001; Williams, Riels ve Roper, 1990), iyimser bakış açısını ruh ve beden sağlığının temel belirleyicisi olarak görmektedirler. Öğrenilmiş çaresizlik kuramı ile tanınan Seligman (1991, 1995), iyimserlik kavramını “geleceğe yönelik olumlu umut beklentisi” olarak açıklamakta ve bunun da psikolojik ve beden sağlığını koruduğunu öne sürmektedir (Akt: Tucker-Ladd, 1996).

Csikszentmihalyi (1998)'ye göre fiziksel ve ruh sağlığının anahtarı iyimserliktir. O'na göre, günümüz insanı mutsuz ve yaşamdan doyum sağlayamamaktadır. Bunun sonucunda da depresyon gibi ruhsal hastalıklarda çok büyük artış olmaktadır. Bu durumun nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. İnsanların kendilerini sürekli olarak daha zengin insanlarla kıyaslamaları,
2. Günümüz kültüründe başarının parayla ölçülmesi, vatanseverlik, iyi yurttaş olma gibi erdemlerin geri planda kalması,

3. İnsanların ne kadar çok paraya, maddi zenginliğe sahip olurlarsa olsunlar, doymamaları ve daha çoğunu istemeleri,

4. Böylece, insanların, zamanlarının tamamına yakını, zenginliği elde etmek ve sürdürmek için harcayarak, yaşam doyumu için gerekli olan dostluk, sevgi, aşk, okuma ve içsel ödülleri sunan sanat ve spor gibi etkinlikler için az zamanlarının kalmasıdır.

Csikszentmihalyi'ye göre, insanların, amaçlarını ve seçeneklerini toplumun başarı ve mutluluk ölçütü olarak belirlediği değerlerden daha çok içsel ödülleri temelinde belirlemeleri ve aynı zamanda yaşama karşı iyimser bir tutum geliştirmeleri, stresle etkin bir başa çıkma yoludur. Csikszentmihalyi'ye göre Seligman'ın "Öğrenilmiş İyimserlik Kuramı" ve kendine ait "Akış Kuramı" ile iyimserlik bilinç ve becerileri öğretilir.

Kuramsal görüşler ve araştırma bulguları dikkate alındığında, lise öğrencilerine, okulun (akademik konular, okul kuralları, öğretmen ve akranlar, vb.), okul içindeki yaşantılarının, kişisel özelliklerinin ve koşullarının olumlu yönlerini görme bilinci kazandırılır ise, öğrencilerin okul yaşamlarında daha az stres algılamaları ve var olan enerjilerini mücadele yönünde harekete geçirmeleri sağlanabilir. Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programı uygulamalarında da benzer yollar izlenmiş ve programın ergenlerin iyimserlik düzeylerini yükseltmede etkili olduğu gözlenmiştir.

Yılmazlık stratejisi: Bireyin, amaca yönelik aktif çabasını, iç ve dış dünyasından kaynaklanan çeşitli engellere rağmen sürdürmesi ve pes etmemesidir.

Yılmazlık stratejisi, Csikszentmihalyi'nin akış kuramında stresle başa çıkmada öne sürdüğü "yeni çözümleri keşfetme", Lazarus ve Folkman'ın da "bilişsel değerlendirme paradigmasında" yer alan problem odaklı başa çıkma stratejileri ile benzer içerik ve işleve sahip görülmektedir. Bu kuramların, problem çözmeye yönelik öne sürdükleri görüşler dikkate alındığında

“yılmazlık” stratejisi problemin doğrudan çözümüne yönelik etkin bir stratejidir.

Problem çözmeye yönelik başa çıkma stratejileri stresin kaynağı ile ilgili çabalara ilişkindir. Gösterilen çabalar, bireyin ya kendi davranışını ya da çevresini değiştirmeye yöneliktir. Problemi çözmekten kaçmak, problemin varlığını inkar etmek ve çaresizlik gibi stratejiler de duygu odaklı ve savunmaya (defence) yönelik stratejiler olarak görülmektedir. Bu tür stratejilerle, depresyon ve psikolojik belirti gösterme değişkenleri arasında pozitif; problem odaklı stratejiler arasında ise negatif korelasyonlar elde edilmiştir (Dağ, 1990; Siva, 1991; Lee ve Larson, 1996; Dumant ve Provast, 1998). Araştırma bulguları dikkate alındığında, yılmazlık stratejisi olumlu sonuçlara yol açan problem odaklı bir stratejidir.

2. Kişisel Kontrol Stratejisi'ne İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Deney grubuna Stresle Başa Çıkma Grup Programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol grupları arasında öntest kişisel kontrol stratejisi puanları yönünden anlamlı bir farklılık bulunmazken, bu iki grubun sontest kişisel kontrol stratejisi düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Sontest kişisel kontrol stratejisi düzeyleri yönünden deney ve kontrol grupları arasında gözlenen farklılık, uygulanan grup yaşantılarından kaynaklandığı biçiminde yorumlanmaktadır. Ayrıca, deney grubunun öntest kişisel kontrol stratejisi puanlarına ilişkin ortalama sıranın, deneysel işlemden sonraki sontest ölçümlerinde yükseldiği; kontrol grubunun öntest kişisel kontrol stratejisi puanlarına ilişkin ortalama sıranın ise sontest ölçümünde oldukça düştüğü gözlenmektedir. Bunun yanı sıra, sontest ölçümleri her iki gruba da dönem sonu sınavlarının yapıldığı stres verici olarak değerlendirilebilecek bir süreçte, aynı koşullarda uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri, dönem sonu sınav sürecinde, okul etkinliklerine ilişkin güçlükleri sahip oldukları akademik yeterliklerden daha yüksek düzeyde, buna bağlı olarak stresle başa çıkma yeterliklerini de çok düşük düzeyde algılamış

olabilirler. Bu sonuçlar, ergenlerin, stresle başa çıkma konusunda yardıma gereksinim duyduklarını ve bu araştırma kapsamında deney grubuna verilen kişisel kontrol stratejisine ilişkin yardımın da etkili olduğunu göstermektedir. SBGP benzer gruplar üzerinde uygulandığında da aynı etkiyi gösterebilir.

Kişisel kontrol stratejisine ilişkin tartışma ve yorumlar kuramsal görüşler ve benzer araştırma bulguları dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Kişisel kontrol stratejisi, bireyin, içinde yaşadığı dış dünya gerçeklerine (okul kuralları, akademik ve sosyal konular, vb.) karşıt bir tavır izlemek, kendi egosunu ön plana çıkarmak, ben-merkezci ve duygusal davranmak yerine bu gerçekleri hesaba katarak duygu, düşünce ve davranışlarını kişisel çabasıyla yeniden düzenlemesi ve ayarlamasıdır. Bu strateji, içsel güdülenme, sorumluluk üstlenme, sabır ve sebat gösterme, gelecek yönelimli davranma, hemen doyumunu erteleyebilme, empati kurma gibi davranışsal özellikleri içermektedir.

Kişisel kontrol stratejisinde, bireyin duygu düşünce ve davranışlarının denetimi kendi elinde olup dış güçler tarafından denetim sağlanmayı gerektirmemektedir. Kişisel kontrol stratejisinde, birey çevresiyle temasın bıraktığı ilk duygusal etkiyi bilinçli bir zihinsel değerlendirmeden geçirerek davranışlarını düzenlemektedir.

Kişisel kontrol stratejisinin insan ilişkilerindeki yeri empati ile açıklanabilir. İnsan ilişkilerinde empati becerisini kullanan bir kişi, kendi duygu ve düşüncelerine odaklanarak bencil davranmamakta, dış gerçeği de hesaba katarak davranışlarını yeniden düzenlemektedir. Dökmen (1995)'e göre de ben-merkezilik ile empatik anlayış birbiriyle bağdaşmamaktadır. Ben-merkezci davranan bir kişinin karşısındaki kişinin rolüne girmesi ve olaylara onun bakış açısından bakması, yani empati kurması mümkün değildir. Bu durumda empati kurabilmek ya da başkalarının rolüne girebilmek için ön şart, ben-merkezilikten kurtulmaktır. Ben-merkezci davranan insanlar, nesnelere ve başka insanlara ilişkin gerçekleri fark etmede, diğer insanların rolüne girmede güçlük çekmektedirler. Böyle olunca da diğer

insanların bakış açılarını, neler düşündükleri ve hissettiklerini yeterince anlayamamaktadırlar (Ford,1979; Akt: Dökmen, 1995). Bu görüşler doğrultusunda, empatik olamayan bir kişinin çevresiyle daha fazla çatışma ve uyumsuzluk yaşadığı söylenebilir.

Kişisel olarak kontrollü olan bireylerin, çevreyle olan temasları sürecinde, içsel olarak güdülenebildikleri, sorumluluk üstlenebildikleri, sabır ve sebat gösterebildikleri, hemen doyumunu erteleyebildikleri, gelecek yönelimli davranabildikleri ve empati kurabildikleri anlaşılmaktadır. Kişisel kontrol stratejisini tanımlayıcı açıklamalar dikkate alındığında; çevreyle olan teması sürecinde kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edemeyen bir bireyin, “tepkisel” davranabilecekleri ve dış güçler tarafından denetlenmeyi gerektirecek davranışlar gösterecekleri beklenmektedir.

Kişisel kontrol stratejisine, fenomenolojik kuramsal görüşler açısından bakıldığında, bu stratejinin uygulanmasında, “akılcı ve gerçekçi bilişsel değerlendirme biçimi”nin önemli rol oynadığı söylenebilir.

Kişisel kontrol stratejisini kullanan birey, bilinçli bir biçimde duygularını yönetmektedir. Akış kuramı açısından bakıldığında, kişisel kontrol, daha önemli bir varoluş ya da sonuçlar için bireyin dürtülerini, isteklerini, duygularını arka plana itmesi ve dış dünya gerçeklerini bilinçli bir biçimde değerlendirerek davranışlarını çevre koşullarının gerektirdiği biçimde yeniden düzenleyebilmesidir. İşte bu, yeniden düzenleme becerisi, yalnızca kişinin kendisinin ne istediği ya da beklediği değil, dış gerçeklerin de kişiden nasıl davranması gerektiğine dikkat etmesini gerektirmektedir. Bu anlamıyla kişisel kontrol stratejisi, bilincin yeniden ve etkin bir biçimde düzenlendiğini ifade etmektedir. Bu strateji, hem stresi önleyici, hem de stresli durumlarda sonucu uyum ve başarıya yönelik eylemlere yol açan etkin bir stratejidir. Kişisel kontrol stratejisi, akış kuramında etkin bir strateji olarak ele alınan “ben bilincine odaklanmayan kendine güven stratejisi” ile aynı içerik ve işleve sahip görülmektedir.

Bu araştırmada, SBSÖ'nin Beck Depresyon Envanteri ile yapılan geçerlik çalışmasında kişisel kontrol stratejisi ile depresyon arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon ($r = -0.27$, $p < 0.01$) elde edilmiştir. Bu sonuca göre, kişisel kontrol düzeyi düştükçe depresyon düzeyi artmakta ya da tersi bir durum olmaktadır. Bu sonuç, dış gerçekleri (örneğin, okul kuralları, akademik görevler, farklı öğretmen tutumları, vb.) karşısında duygu düşünce ve davranışlarını yeniden düzenleyemeyen bir öğrencinin çevresi ile daha çok çatışma yaşadığı, çevrenin taleplerini yerine getiremediği için daha çok başarısızlık, yetersizlik hissine kapıldığı ve yaşadığı hayal kırıklıkları sonucunda da depresif belirtilerinin arttığının bir ifadesi olabilir. Bunun aksi de doğru olabilir; birey, depresif belirtileri arttığıka, çevrenin taleplerini etkin bir biçimde karşılayamıyor olabilir. Kişisel kontrol strtaejisi alt ölçeğine bakıldığında, zaman yönetimi ve gelecek yönelimine ilişkin maddelerin de yer aldığı görölmektedir. Geleceğe yönelik beklentileri ve hedefleri olan bir insan, zaman ve enerjisini kontrollü kullanır. Geleceğe yönelik umut ve güven duyguları, bireyin şu anki enerji düzeyini yükseltebilir, burada ve şimdiki zamanda kontrollü davranmasını sağlayabilir. Tüm bunlar, bireyin depresyondan korunmasında etkili olabilir. Kaldıkı, zamanı öncelikler doğrultusunda planlamak ve ona uymak, başlı başına öz kontrole dayalı bir beceridir.

Kişisel kontrol stratejisi, Glasser (1965)'in kontrol kuramıyla da açıklanabilir. Glasser, başarılı kimliğe ulaşmada “gerçeğin kabulü” ve “sorumlu davranış”ın önemini vurgulamaktadır. Glasser'e göre, başarılı bir kimliğe sahip olan bir insan “sevgi ve değerli olma gereksinimlerini” gerçeği kabul ederek ve sorumlu davranarak karşılayabilmektedir. Başarısız kimlik ise, gerçeği inkâr ya da gözardı etmenin, sorumsuz davranmanın, iş ya da insanlarla ilgili olarak anlamlı ilişkiler kuramamanın sonucunda oluşmaktadır. Glasser (1965)'e göre sorumluluk, bir insanın, kendi gereksinimlerini başkalarını da kendi gereksinimlerini karşılama yeteneklerinden mahrum bırakmayacak biçimde karşılama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Akt: Nelson-Jones, 1982). Kontrol kuramından da anlaşılacağı üzere, kişisel kontrol stratejisi, bireyin sorumlu ve gerçekçi davranarak sevgi ve değerli olma gereksinimlerini karşılamasında etkili olduğu için etkin bir stratejidir.

Rotbohum, Weisz ve Snyder (1982), kontrolü birincil ve ikincil olmak üzere iki biçimde ele almaktadırlar. Birincil kontrolde, birey, çevreyi değiştirme çabalarına girerken, ikincil kontrolde çevre ile uygun bir duruma gelme çabasıdır. Bu süreçte, bireyin, “kişisel çabası” önemli olup bireyi, pasif, çaresiz ve zamanla depresif olmaktan korumaktadır. Kişisel kontrol inancı, aktif başa çıkma stratejilerinin seçimini ve duygusallığın azalmasını sağlamaktadır. Aktif ve soruna odaklı başa çıkma stratejileri uygun kişisel inançlar ve kontrol düzeyinin oluşturacağı ruh haliyle desteklenmektedir. “Yapabilirlik inancı” ya da başlangıçtaki “kontrol edebilirlik algısı” çözüme yönelik mücadeleyi sağlamaktadır.

Kişisel kontrol inancı, duyguları yönetebilme gücü ve güven duygusu sağlamaktadır. Kontrol yeterliliği, stres verici durumlardan “kaçınmayı” engellemektedir (Averill, 1977). Kişisel kontrol stratejisi kapsamındaki özellikle akademik konularla ilgili maddelere bakıldığında “kaçınma”dan daha çok etkin bir çabaya yönelik oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle, içsel bir istekliliğe dayalı “çaba”, bir işin yapılabilirliğine ve bir sorunun çözülebilirliğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bandura (1982)'ya göre ise, kişisel kontrol, öz yeterlilikle birlikte işlediğinde, aşırı kaygı, korku gibi duyguları yatıştırarak bireyin başa çıkma kaynaklarını “şimdi ve burada”ya aktarmasını kolaylaştırmakta, sonuç beklentilerini ve yapabilirliği uygun bir düzeye yükseltmekte, öz güveni artırmakta, dikkat düzeyini, kalitesini ve süresini olumlu etkilemektedir.

Ergenler, stres yaşantılarında ve çevreden (akademik, sosyal, vb.) gelen geri bildirimlerde, kişisel katkılarının da olduğuna inanırlarsa davranışlarını başarı, uzlaşma ya da uyuma yönelik biçimde yeniden düzenleyebilme sorumluluğunu üstlenebilirler. Kendini kontrol edebilen bir kişinin, kendisini değişimi sağlayacak, sonucu etkileyecek bir güç ya da olanak olarak gördüğü söylenebilir. Bu anlamıyla kişisel kontrol özgüven duygusunu da içermektedir.

Kuramsal görüşler dikkate alındığında, kişisel kontrol stratejisinin kapsamını oluşturan tüm davranışların; okul ve öğelerine ilişkin dış gerçeğin kabulü, davranışların düzenlenmesinde dış gerçeklerin hesaba katılması, gelecek yönelimi ve bu bağlamda hemen doyumun ertelenmesi, belli bir amaca, göreve kendini verme, etkili zaman yönetimi ve empati kurma hem kişisel kaynakların gelişimine ve hem de uyuma yönelik kişisel çabalar olduğu için problem odaklı bir strateji olduğu sonucuna varılabilir.

Kişisel kontrol stratejisi kapsamındaki maddelere bakıldığında, kişisel kontrol sağlayamayan bireylerin, çevrenin taleplerine karşı “tepkisel” yanıtlar verebilecekleri anlaşılmaktadır. Kişisel kontrol sağlayamayan bireylerin, tepkisel davranışlar sergileyebilecekleri “psikolojik karşıt tepki” kuramı ile açıklanabilir.

Psikolojik karşıt tepki kuramı, kişisel kontrol kaybına ya da azalmasına karşı, insan tepkisini açıklamak için geliştirilmiştir. Bu kurama göre, insan sahip olduğunu düşündüğü ayrıcalık ve özgürlükleri koruma arzusu duymaktadır. Buna göre, seçme özgürlüğünün sınırlandırıldığı ya da tehdit edildiği her seferinde özgürlükleri koruma ihtiyacı onları öncekine göre daha çok istemeye neden olmaktadır. Özgürlüğün engellendiğine ilişkin inanç, karşıt tepkili davranışa yol açmaktadır. Örneğin, yasalar, anne babaların ergen çocuklarına koydukları sınırlar, kurallar karşıt davranışa yol açmaktadır; çünkü, bunlar bireyin kendi seçimiyle değil, başkalarının seçimiyle belirlenmektedir (Cialdini, 2001).

Bir güdüleyici olarak psikolojik karşıt tepki, yaşam sürecinin çok büyük bir bölümünde bulunmaktadır; ancak, özellikle iki yaş civarı ve onlu yaşlar bu bakımdan özellikle belirgindir. İki yaş civarında gözlenen belirgin karşıt tepki eğilimine, “iki yaş tersliği” adı verilmektedir. Bu dönemlerin her ikisi de yeni yeni ortaya çıkan bir bireysellik duygusu ile özellik kazanmaktadır. Bu duygu, kontrol, haklar ve özgürlük konularını önemli hale getirmektedir. Sonuç olarak, bu yaşlardaki bireyler kısıtlamalara karşı özellikle duyarlıdır (Cialdini, 2001).

Bu araştırma kapsamında geliştirilen SBSÖ, 14-17 yaşlar arasındaki ergenlerin verdikleri yanıtlar üzerinden geliştirilmiştir. Ergenlik döneminin temel özellikleri (kimlik kazanma, bireyselleşme, otorite figürlerinden bağımsızlaşma çabaları, benmerkezci düşünce biçimi, hızlı gelişime uyum sağlama güçlüğüne karşı artan duygusallık, vb.) dikkate alındığında tepkiselliğin ön plana çıkması beklenen bir durumdur

Öğrenciler okulu ve öğelerini özgürlüklerini sınırlandıran bir engel olarak algıladıkları ise, tepkisel davranabilirler. Stres yaşantısını ortaya çıkaran en önemli nedenlerden biri “engellenme” algısıdır. Herhangi bir engel karşısında birey, ya kendini değiştirecektir ya da engeli yaratan dış gerçeği değiştirecektir. Her iki çözüm de duruma bağlı olarak işlevsel olabilir (Csikszentmihalyi, 1990). Ancak, dış gerçeği değiştirmenin, olanaklı ve akla uygun olmadığı durumlarda, bireyin kendi inancını, beklentilerini ve davranışlarını değiştirmesi, o kişinin kişisel olarak kontrollü davrandığını ifade etmektedir. Bu anlamıyla kişisel kontrol, “içsel denetim odağı”nı da çağrıştırmaktadır.

Alanyazında, denetim odağı içinde olan bireylerin özellikleri (Yeşilyaprak, 2004) incelendiğinde, bu bireylerin SBSÖ'nin kapsamında tanımlanan kişisel kontrollü bireylerin özellikleri ile çok benzer olduğu görülmektedir. Denetim odağı bir kişilik özelliği, kişisel kontrol ise stresle başa çıkma stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Kişisel kontrol stratejisini denetim odağı içinde olan bireyler en iyi düzeyde kullanıyor olabilirler.

Yapılan araştırmalar, iç kontrol odaklı öğrencilerin, dış kontrol odaklı öğrencilerden akademik başarılarının daha yüksek olduğunu (McGhee ve Crandal, 1968; Strickland, 1978); içsel kontrol odağı ile girişken, kendine güvenli davranış (assertive) (Cooley ve Nowicki, 1984) problem odaklı başa çıkma stratejileri (problem çözme) (Demir, 1998; Rotbohum, Weisz ve Snyder, 1982); dış kontrol odağı ile de duygu odaklı başa çıkma stratejileri (kaçınma, kendini suçlama) (Demir, 1998); psikolojik belirti gösterme ve başa çıkma dağarcığının kısıtlılığı (Dağ, 1990); savunmacı başa çıkma ve uyumsuzluk (Rotter, 1982; Akt: Dağ, 1990; Dağ, 1990; Averill, 1977); yüksek

düzeyde depresyon (Benson, Deeter ve Thomas, 1992) arasında pozitif korelasyonlar elde edilmiştir.

Kişisel kontrol stratejisi, Rosenbaum (1980a)'un "öğrenilmiş güçlülük" kavramı ile de benzer bir içerikte görülmektedir. Rosenbaum'a göre öğrenilmiş güçlülük, bireyin duygu, düşünce ve ağrı gibi içsel uyarılarını bilişsel olarak düzenlemede kullandığı öğrenilmiş bir davranış ve beceridir. Stres yaratan yaşam olayları karşısında, bu repertuarın etkili bir biçimde kullanılmasında bilişsel süreçler rol oynamakta ve sözel ya da sözel olmayan davranışlarla ifade edilmektedir. İnsanlar, bu repertuarın zenginliğine bağlı olarak birbirlerinden farklıdırlar (Akt: Dağ, 1990). Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük ölçeği alan yazında öz kontrol (self control) ölçeği olarak da geçmektedir. Kavramsal olarak öğrenilmiş güçlülükteki artış, içsel denetim odağı ile doğrusal bir ilişki göstermektedir (Dağ, 1990). Kanfer (1981), öğrenilmiş güçlülük ya da kendini denetleme davranışını kendi davranışlarını düzenlemenin (self regulation) özel bir biçimi olarak görmektedir. Kısaca, bu süreç, bireyin bir durumu kendi davranışlarıyla değiştirebileceğine inanması ile başlamaktadır (Akt: Siva, 1991).

Sonuç olarak, kişisel kontrol stratejisi, var olan ve olası stresli yaşantılarda problem odaklı işlevsel bir stratejidir. Araştırmanın kişisel kontrol Stratejisine ilişkin elde edilen bulgular, akış kuramı, diğer kuramsal görüşler ve araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

4. Çevreyle Etkin Temas Stratejisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Deney grubuna Stresle Başa Çıkma Grup Programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol grupları arasında öntest çevreyle etkin temas stratejisi puanları yönünden anlamlı bir farklılık bulunmazken, bu iki grubun sontest çevreyle etkin temas stratejisi düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Sontest çevreyle etkin temas stratejisi düzeyleri yönünden deney ve kontrol grupları arasında gözlenen farklılık, uygulanan grup

yaşantılarından kaynaklandığı biçiminde yorumlanmaktadır. Ayrıca, deney grubunun öntest çevreyle etkin temas stratejisi puanlarına ilişkin ortalama sıranın, deneysel işlemden sonraki sontest ölçümlerinde yükseldiği; kontrol grubunun ön test çevreyle etkin temas stratejisi puanlarına ilişkin ortalama sıranın ise sontest ölçümünde oldukça düştüğü gözlenmektedir. Bunun yanı sıra, sontest ölçümleri her iki gruba da dönem sonu sınavlarının yapıldığı stres verici olarak değerlendirilebilecek bir süreçte, aynı koşullarda uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri, dönem sonu sınav sürecinde, okul etkinliklerine ilişkin güçlükleri sahip oldukları akademik yeterliklerden daha yüksek düzeyde, buna bağlı olarak da stresle başa çıkma yeterliklerini de çok düşük düzeyde algılamış olabilirler. Bu sonuçlar, ergenlerin, stresle başa çıkma konusunda yardıma gereksinim duyduklarını ve bu araştırma kapsamında deney grubuna verilen çevreyle etkin temas stratejisine ilişkin yardımın da etkili olduğunu göstermektedir. SBGP benzer gruplar üzerinde uygulandığında da aynı etkiyi gösterebilir.

Çevreyle etkin temas stratejisine ilişkin tartışma ve yorumlar kuramsal görüşler ve benzer araştırma bulguları dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Çevreyle Etkin Temas stratejisi, bireyin kendine güven duyarak dikkatini çevresel öğelere (akademik, sosyal konular, vb.) yoğunlaştırabilmesi ve bu öğelere etkin katılımında bulunmasıdır.

Akış kuramına göre, benlik farkındalığı dikkati dağıtan en önemli etkendir. Çevreyle etkin temas stratejisini oluşturan maddelere bakıldığında, fiziksel görünüm, akademik yetenek, beceri ve performansla ilişkin olumsuz görüşlerin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme kaygısının çevreyle etkin temas ya da konsantrasyonu dağıtan en önemli etkenler olduğu görülmektedir. Genel olarak geçmişteki hayal kırıklıklarına ve geleceğe yönelik korku ve kaygı gibi duygulara kilitlenmenin de bilinçte dağınıklık ya da psişik entropiye yol açtığı anlaşılmaktadır. Kaygı, korku gibi duygu durumlarında bireyin dikkatini kendine odakladığı düşüncesiyle, çevreyle etkin temas sağlayamayan

bireylerin stresli durumlarda kendilerine aşırı odaklanarak başa çıkma stratejisi izledikleri anlaşılmaktadır.

Normal ya da orta düzeyde kaygı ve korku, bireyi tehlikelerden korumakta, bireyin enerji düzeyini yükselterek çalışma performansını ve başarısını artırmaktadır; ancak, aşırı düzeyde kaygı durumlarında stresin fizyolojik ve duyuşsal belirtileriyle birlikte zihinsel bir etkinlik olan “dikkat dağınıklığı” da yaşanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1998; Tarhan, 2002; Atkinson ve diğerleri, 1996; Caine ve Caine, 2002; Csikszentmihalyi, 1990, 1993, 1996). Oysaki, okul yaşamında ya da öğrenmelerinde öğrenciler, hatta öğretmenler ve anne babalar için önemli bir stres kaynağı olan akademik başarısızlık sorunuyla başa çıkabilmek için, dikkati öğrenme etkinliklerine yoğunlaştırabilme ve bunu sürdürebilme becerisi önemli rol oynamaktadır. Özellikle, zihinsel ve sosyal yetenek, beceri, performans ve fiziksel görünüme ilişkin başkalarınca olumsuz ve yetersiz değerlendirilme kaygısı dikkat dağınıklığına yol açmaktadır. Böyle bir durumda ergen, akademik ve sosyal ortamlara odaklanacağı yerde, kaçınma, geri çekilme gibi yollar izleyerek kendine odaklanmaktadır. Aşırı kaygının öğrenmeyi ve uzun süreli bellekten hatırlamayı güçleştirdiğine ilişkin araştırma bulguları da (Jersild, 1979; Atkinson, 1995) bu sonucu destekler nitelikte görülmektedir.

Öz kaynaklarına güvenemeyen ve kendini tehdit altında hisseden bireylerin, “kaçış” ve “geri çekilme” gibi geriletici (regressive coping) ya da savunmacı stratejileri kullandıkları akla uygun görülmektedir. Demirel (2002)’in lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, sürekli kaygı düzeyi arttıkça, etkin olmayan başa çıkma stratejilerini (kaçınma stratejisi) kullanma sıklığının da arttığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra aşırı kaygı durumlarında, üst düzey zihinsel işlevlerde performans düşmekte, dikkati yoğunlaştırma ve bunu sürdürme güçleşmektedir. Kaygıya aşırı kilitlenmeyle birlikte işleyen kaçış stratejisi, öz güvenin düşük olduğu konusunda fikir vermektedir.

Çevreyle etkin temastan kaçınan bireylerin, derin düşünceye dalma (rumination) olasılıkları daha yüksektir. Araştırmalar, derin düşünceye dalarak başa çıkmayı kullanan insanların, stres yaşantılarının ardından

depresyon düzeylerinin daha yüksek ve soruna odaklı stratejileri kullanma olasılıklarının da daha düşük olduğunu göstermiştir. Bunun aksine, ruh hallerini bir süreliğine rahatlatılmak için memnun edici etkinliklerde bulunan insanların ise, depresyon düzeylerinin daha düşük olduğu ve etkin başa çıkma stratejilerine dönme olasılıklarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Nolen-Hoeksema, Parker ve Larson, 1992; Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1991a; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996). Derin düşünceye dalmadan, memnun edici etkinliklerde bulunma stratejisi, çevreyle etkin temasın bir ifadesidir; çünkü birey, çevreye yoğunlaştığında, uyarıcılara ilişkin stres verici olarak değerlendirilen bilgi, en azından geçici olarak bilinçten ayrılmaktadır. Hatta birey, çevreye açıldığında sorun yaratan duruma alternatif çözümler de bulabileceği gibi, sorundan bağımsız ancak, yaşama anlam katabilecek yeni fırsatlar da keşfedebilecektir (Csikszentmihalyi, 1990).

Öz kaynaklarına güvenmeyen bireylerin çevreyle etkin temastan kaçınmaları, Schonflug (1985; Akt: Hobfoll, 2001)'un araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Schonflug (1985), Hobfoll'un kaynakların korunumu kuramını test etmek amacıyla yaptığı bir araştırmada, yeteneklerine güvenmeyen bireylerin zararlı olabilecek derecede aşırı bir "kaçınma" ya da "inkâr etme" gibi savunmaya dayalı etkisiz başa çıkma stratejilerini kullandıklarını bulmuştur. Kendine güvensizlik, sorun çözmekten ve etkin eylemlerde bulunmaktan kaçınmayı da beraberinde getirmektedir.

Çevreyle etkin temas stratejisinin, bireyin öncelikle kişisel kaynaklarını güçlendirerek, hem uyarıcılara ilişkin "tehdit" ve "kontrol edilemez" algısını engelleyebileceği, hem de potansiyel olarak tehdit içeren durumlarda (travmatik yaşantılar) bireyin direncini artırabileceği söylenebilir. Bir başka deyişle, çevreyle etkin temas stratejisi, Hobfoll (2001)'un kaynakların korunumu kuramına göre, bireyin kaynak havuzunu zenginleştirerek, proaktif başa çıkma düzeyini güçlendirmektedir.

Benliğe, geleceğe ve genel anlamda dünyaya ilişkin olumsuz yüklemeler çevreyle etkin teması olumsuz etkileyebilir. Yapılan araştırmalar, benliğe ilişkin kötümser yüklemelerin bağışıklık sisteminin işlevini zayıflatarak

fiziksel sağlığı olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Peterson, Seligman ve Vaillant, 1988; Peterson ve Seligman, 1987; Akt: Atkinson ve Diğerleri, 1996). Çevreyle etkin temas stratejisi bağlamındaki maddelere bakıldığında, bireyin fiziksel görünüm, akademik ve sosyal yetenek, beceri ve performansına, gelecek yaşamına ilişkin olumsuz yüklemelerde bulunduğu da anlaşılmaktadır. Bu araştırmada, SBS'nin geçerlik çalışmalarında, Beck Depresyon Envanteri ile bu alt faktör arasında elde edilen negatif yönde ve anlamlı korelasyon (-0.57, $p < 0.01$) da hesaba katıldığında şöyle bir sonuca varılabilir: Bireyin, benliğine, geleceğine ilişkin olumsuz yüklemeleri arttıka, çevreyle etkin teması düşmekte, depresyon belirtileri artmaktadır ya da tersi bir durum ortaya çıkmaktadır.

Öznel yaşantının kalitesinin en yüksek olduğu akış anında birey, kendini unutmakta, dikkati tamamıyla etkinlikle bütünleşmektedir; çünkü, benlik farkındalığı, dikkati dağıtan bir etkindir. Bu durum, bilinç kaybı gibi olumsuz bir anlam içermeyip bunun tam aksine, bilincin zenginleşmesine ve benliğin gelişmesine yol açan bir yaşantıdır. İşte, akış yaşantısı da psişik entropi (bilinçte dağınlık, distres yaşantısı) ile etkili bir mücadele verildiğinde yaşanmaktadır. Bir başka deyişle, bireyin ilgilendiği konu ya da görevlerinde akış yaşayabilmesi için yetenek ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir, bu da dikkati toplayabilme ve bunu sürdürmekle olanaklıdır.

Akış kuramının, kendine odaklanmanın konsantrasyon ve performans kaybına yol açtığına ilişkin görüşleri, Duval ve Wicklund (1972)'ın "benlik farkındalığı" kuramıyla da desteklenmektedir. Bu kurama göre, kişi dikkatini ya çevreye ya da kendine yoğunlaştırabilmekte, tercih ettiği odak noktasına göre de davranışında farklılık ortaya çıkmaktadır. Duval ve Wicklund (1972)'a göre, benliğe odaklı dikkat (self focused attention) bir kişi kendi düşüncelerine, duygularına, davranışlarına ve dışarıdan nasıl göründüğüne odaklandığında; kendisiyle ilgili fantazilerini, hayallerini yansıtığında ve yine kendisiyle ilgili planlar yapıp kararlar verdiğinde ortaya çıkmaktadır.

Benlik farkındalığı konusunda bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bazı kişiler saplantı düzeyinde dikkatli bir biçimde kendilerini (duyguları,

düşünceleri, davranışları, fiziksel görünüşleri vb.) incelemektedirler. Diğer bir uçta ise, dikkatini kendine odaklamayan bireyler bulunmaktadır. Bu tür insanlar, güdüleri ve bunların başka insanlara nasıl görüldüğüne ilişkin bilgi ve anlayışa sahip değildirler. Dikkatin doğrudan içte ya da dışta toplanması ile ilgili olarak insanların bu kararlı eğilimleri “ben–bilinçliliğinin” (self-consciousness) bir özelliğidir. Benliğe odaklı dikkat, hem geçici durumsal değişkenlerin ve hem de kalıcı mizacın (chronic disposition) bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Yüksek ve düşük ben bilinçliliğine sahip kişilerin bir ayna, kamera ve izleyicilerin etkilerine karşı duyarlılıkları da farklı olmaktadır (Feingstein, Scheier ve Buss, 1975).

Ben bilinçliliğinin özel (private) ve toplumsal (public) olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Özel ben bilinçliliği (private self-consciousness), kişinin içsel düşünceleri ve hisleri ile ilgilenmesidir. Toplumsal ben bilinçliliği (public self-consciousness) ise, bireyin kendisiyle başkaları üzerinde etkiye sahip toplumsal bir varlık olarak ilgilenmesidir. Özel ve toplumsal ben bilinçliliği dikkatin benliğe odaklanmasıyla ilgilidir. Dikkat, iç dünyada odaklandığında birey kaygılanacak da bir şeyler bulabilmektedir. Özellikle sosyal kaygı, ben bilinçliliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır; ancak, dikkatin ben bilinçliliğine odaklanması her zaman için sosyal kaygıyla sonuçlanmamaktadır (Feingstein, Scheier ve Buss, 1975).

Özel ben bilincine sahip olan bireyler içe dönüktürler, ancak iç dünyalarında belirgin bir biçimde kendi benliklerini konu olarak ele alıp incelemektedirler; kendi duygu, düşünce, algı ve hayalleriyle ilgilenmektedirler (Akt: Feingstein, Scheier ve Buss, 1975). Bu tür insanlar, en çok güvendikleri ve kontrol edebildikleri bir yer olduğu için kendi dünyalarında daha fazla zaman geçirmektedirler. Toplumsal açıdan izole olmuş çocuklar, hayali arkadaşları da kapsayan yoğun bir özel hayal dünyası geliştirerek zamanlarının çoğunu orada geçirmektedirler (Osborne, 1996).

Buss (1980), özel ben bilincine sahip olan kişilerden bazılarının, dikkatlerini benliğin içsel özelliklerine; bazılarının ise, jestleri, yüz ifadeleri,

saçları, tavırları gibi fiziksel görünümle ilgili dışsal özelliklerine yoğunlaştırdıklarını ileri sürmektedir (Akt: Osborne, 1996).

Toplumsal ben bilinçliliği, Mead (1934)'in kavramlarıyla da ilişkilidir. Mead, ben bilincinin, kişinin başka insanların bakış açılarını fark etmesiyle ortaya çıktığını, daha sonra da sosyal bir varlık olarak kendisine baktığını ileri sürmüştür. Mead (1934)'e göre, toplumsal ben bilincinin konusu sosyal bir obje olarak benliktir (Akt: Feingstein, Scheier ve Buss, 1975).

Toplumsal ben bilinci, daha çok başkalarının beklentilerini, bakış açılarını ve değer biçme ölçütlerini temel alan benliktir. Gelişim sürecinde çocuklar, diğer insanlarla iyi geçinmek, onların beklentilerini yerine getirmek ve “iyi çocuk” olmak için yöreklendirilirler. Çocuklara diğer insanların onların toplumsal davranışlarıyla ilgilendikleri çok küçük yaşlardan itibaren öğretilmektedir. Çocuklar, uygunsuz yemek yeme, giyinme, konuşma biçimi vb. konularda aileleri tarafından uyarılmaktalar; başkalarına görünüşün önemli olduğunu çeşitli ceza ve pekiştireçler yoluyla öğrenmektedirler. Çocuklar, bu süreçte başkalarının bakış açısına önem vermeyi ve bu bakış açısından saptıkları durumlarda da kendilerinden utanç duymayı öğrenmektedirler (Osborne, 1996).

Baumeister ve arkadaşları (1984) ise, bir yarışma ya da etkinlik anında dikkatin öz farkındalık (self awareness) üzerinde odaklanmasının daha çok hataya ve performans kaybına yol açacağını öne sürmektedirler (Akt: Osborne, 1996).

Duval ve Wicklund (1972)'un “benlik farkındalığı” kuramlarında öne sürdükleri görüşler dikkate alındığında, akademik ve sosyal ortamlarda diğer insanlar tarafından yetersiz, çirkin, aptal, vb. sıfatlarla olumsuz değerlendirilme kaygısına kilitlenmek, çevreyle etkin teması engellemektedir. Çevreyle Etkin Temas Stratejisini oluşturan maddelere bakıldığında çevreyle etkin temas sağlayamayan bireylerin “toplumsal ben bilincine” odaklandıkları anlaşılmaktadır.

Çevreyle Etkin Temas Stratejisine, Dweck ve Nicholls (1992)'un "Amaç Yönelimi" kuramları (Akt. Öğülmüş, 2001-2002) açısından bakıldığında ise, başkalarının olumsuz değerlendirilme kaygısına, bir başka deyişle toplumsal ben bilincine kilitlenen öğrencilerin de, akademik konularda performans yönelimli oldukları da düşünülebilir. Dweck ve Nichols (1992)'a göre, "görev yönelimli" öğrenciler, akademik konulara daha çok içsel ödüllerle yönelirken, "performans yönelimli" öğrenciler, başkalarına yeterli görünmek, daha çok dışsal ödüller almak için yönelmektedirler. Bu iki grup öğrenci, hem öğrenme, başarı durumları bakımından, hem de kullandıkları başa çıkma stratejileri bakımından birbirlerinden farklıdır. Performans yönelimli öğrencilerin, akademik konulara başkalarından gelebilecek geribildirimlerle güdülendikleri için, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme kaygısını da duydukları, bunun da onların akademik etkinliklere tam konsantrasyonla katılımlarını engellediği söylenebilir. Dweck ve Nichols (1992)'un "amaç yönelimi" kuramları dikkate alındığında, değerlendirilme kaygısını yoğun yaşayan öğrencilerin, performans yönelimli oldukları ve aynı zamanda da, akademik ve sosyal ortamlarda da daha çok kendileriyle ilgilendikleri ve dikkatlerini etkin kullanamadıkları söylenebilir.

Yavuzer (1993) ise, konuya gelişimsel açıdan bakmaktadır. O'na göre, ergenlik döneminde hızlı değişim ve gelişim, ergenler için önemli bir kaygı kaynağı olmaktadır. Ergenin bu gelişim hızına ve değişimlere hazırlıklı olup olmaması, toplumun kendisi için koyduğu ölçülerle ergenin olgunluğu arasındaki uyumsuzluk, onun davranışlarında etkili olmaktadır. Buna bağlı olarak, sivilceler, şişmanlık, boy gibi fiziksel görünümle ilgili konular ergenin üzüntü kaynağını oluşturmaktadır. Ergen başkalarının kendisi ile ilgili verecekleri hükümlere aşırı derecede duyarlı olmaktadır. Güvensizlik duygusu ve çevrenin takdirini kazanma arzusu, ergenin başarısızlıklarını ve güdülerini incelemesine neden olmaktadır. Artan benlik farkındalığı sonucunda da ergen, kendi yetersizliğinden haberdar olmakta ve kendi içine çekilmektedir. Ergen, gelişmekte ve değişmekte olan bedenini kabul etmeli ve bu değişime uyum sağlamalıdır

Çevreyle temas sürecinde, “geri bildirim dikkat etmek”; etkileşimin yarattığı duygusal ve davranışsal etkileri fark etmek, doğru kararlar verebilmek, kendini tanımak, geliştirmek açılarından önemli görülmektedir. Bir başka deyişle, bireyin yaşantıları üzerindeki farkındalığı önemlidir. Bu nokta, akış kuramında vurgulanmaktadır. Ancak, bireyin aşırı düzeyde geçmişteki hayal kırıklıklarına ve geleceğe yönelik (olumsuz değerlendirilme kaygısı, olumsuz gelecek beklentisi) korku ve kaygılarına kilitleyerek kendini sınırlandırması ya da çevresiyle etkin temastan kaçınması stresle başa çıkmada en temel kişisel kaynak olan “benliğin” gelişimini engellemektedir.

Sonuç olarak çevreyle etkin temas stratejisinin ve bu stratejiyi kazandırmak amacıyla uygulanan programın etkiliği, akış kuramı, diğer kuramsal görüşler ve benzer araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

Programın etkililiğine, araştırmacının gözlemleri ve geri bildirimler ile ilgili kanıtlar

1. Öğrencilerin, grup liderinin verdiği ev ödevlerini yaparak gelmiş olmaları.

2. Öğrencilerin kişisel dosyalarını inceleyen öğrenci velilerinin ve öğretmenlerin, grup etkinliklerine ilişkin olumlu görüşlerini bildirmeleri; bazı öğretmenlerin sınıflarındaki grup üyelerinden elde ettikleri etkinlik formlarını sınıflarında uygulamaları ve etkinliğin önemine ve gereğine ilişkin olumlu geribildirimlerini grup lideriyle paylaşmaları.

3. Her oturumun sonunda, grup üyelerinden ilgili oturuma ilişkin (1) sağladıkları kazançları yazmaları, (2) keyif ve (3) dikkat toplama düzeylerini 1 ile 10 arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Grup lideri, grubun keyif ve odaklanmaya ilişkin aritmetik ortalamalarını bulmuştur. Bu değerlendirme sonucunda; grup üyelerinin, ilgili oturumlara ilişkin tüm hedef davranışları yazdıkları, 13 oturum boyunca da gruba ilişkin en düşük ortalama keyif düzeyinin 7, en düşük ortalama odaklanma düzeyinin de 8 olduğu

görülmüştür. Bu sonuçlar, grup etkinliklerinin, etkili oluşunun yanı sıra, akış yaşantısı sunduğunun da bir kanıtı olabilir.

4. Araştırmacının gözlemlerine göre, grup üyelerinin “çevreyle etkin temas” stratejisi kapsamındaki “değerlendirilme kaygısını” doğrudan kavrayamadıkları, kendi tanımlamalarına göre “tahta korkusu” ile bağladıklarında kolay kavradıkları görülmüştür. Örneğin, öğrencinin sözlü sınavlarda ve öğrenme durumlarında tahtaya kalktığında heyecanlanması, eğer yanlış bir şey yaparsa arkadaşları tarafından alaya alınmaktan, öğretmenin kızmasından ya da dış görünümünden endişelenmesi, vb. kendileri için kaygı ve korku yaratan durumlardan söz edildiğinde kavramaları çok kolay olmuştur. Bu stratejinin ne olduğunu başlangıçta, bilişsel düzeyde kavramalarında az da olsun sorun yaşanmakla birlikte, tüm stratejiler içinde davranış boyutunda en kısa zamanda ve en iyi düzeyde gelişme sağlandığı görülmüştür. Benliğin fiziksel görünüm ve akademik yetenek gibi çeşitli boyutlarına ilişkin yaşanan kaygının, dikkat dağınıklığı yaratmasını engellemek için, öğrencilerin benliklerine ilişkin akılcı, gerçekçi ve olumlu görüşler kazandırılmıştır. Program uygulamalarında öğrencilerin, kendini kabul, kendine saygı ve güven duyguları geliştirmelerine yardımcı olunarak akademik ve sosyal ortamlarda daha atılgan ve etkin duruma gelmeleri sağlanmıştır. Hatta, deney grubunda yer alan arkadaşlarındaki gelişmeleri gözleyen ve aynı sorunu yaşayan grubun dışından başka öğrenciler de benzer sorunlarına çözüm bulmak için gruba katılmak istemişlerdir. Araştırmacı, bu öğrencileri grup uygulamalarına almayıp, bunlara grubun dışında bireysel danışma yoluyla yardım sunmuştur.

5. Grup üyelerinin, kişisel kontrol stratejisini bilişsel olarak çok kolay kavramaları, önemi ve gereği üzerinde bilinçlenmelerine rağmen davranışa dönüştürmede güçlük çektikleri gözlenmiştir.

6. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde, fiziksel mekân da yapılan uygulamaların etkililiğinde önemli rol oynamaktadır. Bu program, rahat oturmaya ve yüz yüze karşılıklı etkileşime az olanak sağlayan laboratuvar sınıfında yapılmıştır. Isınma, aydınlanma ve gürültü açılarından bir sorun yaşanmamıştır. Bu ortamda tepe göz, televizyon, video, masa, yazı tahtası gibi gerektiğinde kullanılabilecek olanaklar da vardı.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırma, ortaöğretim çağındaki ergenlerin, akademik etkinlikler, sosyal ilişkiler, benlik algısı, gelecek yaşam ve genel anlamda okul ile ilgili stresli yaşantılarıyla başa çıkma düzeylerini yükseltmek için hazırlanan Stresle Başa Çıkma Grup Programının etkililiğini test etmek amacıyla yapılmıştır. Ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerinin düzeyleri, Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği ile ölçülmüştür (SBSÖ). SBSÖ, bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekteki stresle başa çıkma stratejileri temel alınarak da akış kuramına dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programı (SBGP) hazırlanmıştır. SBSÖ ve SBGP, Csikszentmihalyi'nin akış kuramında bilinci etkin düzenleme, yaşantının kalitesini artırma ve stresle başa çıkma konularında öne sürdüğü ilke ve kavramlar dikkate alınarak geliştirilmiştir. SBSÖ, yalnızca var olan stresli yaşantılara ilişkin başa çıkma düzeyini değil, olası stresli yaşantılarla etkili bir biçimde başa çıkmadaki hazır bulunuşluk düzeyini de ölçmektedir. Benzer biçimde SBGP, yalnızca var olan değil, gelecekteki olası stresli yaşantılara karşı da etkin başa çıkma düzeyini yükseltmeye yönelik güçlü bir kişisel donanım kazandırma işlevine sahip bir programdır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, genel olarak iki sonuç elde edilmiştir. Bunlar: (1) SBSÖ, 14-17 yaşlar arasındaki ergenlerin gelişimsel ve okul kaynaklı stresli yaşantılarına ilişkin başa çıkma düzeylerini belirlemek için yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahiptir. (2) Akış kuramı temel alınarak hazırlanan SBGP, 14-17 yaşlar arasındaki ergenlerin, gelişimsel ve okul kaynaklı stresli yaşantılarına ilişkin başa çıkma düzeylerini yükseltmede etkili bir programdır. Bir başka deyişle SBGP, ergenlerin gelişimsel ve okul kaynaklı stresli yaşantılarıyla başa

çıkımda “mücadele”, “kişisel kontrol” ve “çevreyle etkin temas” stratejilerinin düzeylerini yükseltmede etkili bir programdır. SBSÖ ve SBGP, insana psikolojik yardımı konu edinen uzmanların benzer gruplarda uygulabilecekleri etkili araçlardır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak gelecekteki araştırmalar için öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Bu araştırma kapsamında geliştirilen stresle başa çıkma stratejileri grup programı, öğretici yönü ağır basan çok yoğun bir programdır. Program, sadeleştirilebilir, eğlence ve eyleme yönelik etkinlikler artırılabilir.

2. Grup oturumlarının günlük akademik ders programının bitiminin hemen ardından başlaması, programın uygulanabilirliğini güçleştiren en önemli etken olarak görülmüştür. Programın akademik derslerin bitiminin hemen ardından başlaması ve program uygulamalarının uzun sürmesi nedeniyle, program uygulamaları başlamadan önce, öğrencilere yiyecek ve içecek ikram edilmiştir. Bazı öğrenciler, dersten hemen çıkar çıkmaz gelirken, bazı öğrenciler 20 dakikaya kadar varan gecikmelerle gruba gelmişlerdir, uygulamalar tüm öğrenciler geldikten sonra yapılmıştır; ancak bu sefer de velilere belirtilen programın bitiş saatinin dışına çıkmıştır. Bu sorun özellikle öğrencilerin sınav döneminde daha yoğun olarak hissedilmiştir. Bu nedenle, bu vb. programlar, okulların psikolojik danışma ve rehberlik saatleri aralıksız iki ders saatine çıkartılarak, akademik ders programının bir parçası olarak uygulanmalıdır.

3. Akış kuramına dayalı SBGP'nin etkililiğini daha ayrıntılı olarak değerlendirmek için, (1) klasik stresle başa çıkma grup programı, (2) bilişsel yaklaşıma dayalı stresle başa çıkma grup programı ve (3) akış kuramına dayalı SBGP karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

4. Akış kuramına dayalı SBGP, duygusal rahatsızlık boyutunda tanımlayıcı ve yordayıcı ölçme araçlarıyla belirlenen öğrenciler üzerinde uygulanarak bu programın etki sınırları belirlenebilir.

5. Öznel yaşantının kalitesini ölçen “yaşantıyı örnekleme yöntemi” (Csikszentmihalyi ve Larson, 1987), program uygulamalarından önce ve uygulamalar tümüyle tamamlandıktan sonra uygulanarak, programın öğrencilerin öznel yaşantılarının kalitesini artırıp artırmadığına bakılabilir. Bu program kapsamında ele alınan stresle başa çıkma stratejilerinin tümünün, kuramsal olarak, öğrencilerin öznel yaşantılarının kalitesini ve akış deneyimlerinin sıklığını artırabileceği kabul edilmektedir. Eğer, program uygulamalarından önce ve sonra yaşantıyı örnekleme yöntemi uygulanmış olsaydı, hem araştırma kapsamında ele alınan stresle başa çıkma stratejilerin, hem de programın etkililiğine çok nesnel, sağlam ve ayrıntılı verilere dayalı kanıtlar elde edilmiş olurdu; çünkü, yaşantıyı örnekleme yöntemi, konsantrasyon, içsel güdülenme, mutluluk, vb. öznel yaşantının niteliğini belirleyen birçok değişkeni yaşantı anında ölçmektedir.

6. Bu programın, öğrencilerin “bedensel ve psikolojik stres”, “öğrenilmiş güçlülük (öz kontrol)”, “yılmazlık (resilience)”, “psikolojik dayanıklılık”, “öznel iyilik hali”, “duygusal zeka”, “öz saygı” ve “akademik başarı” düzeylerinde etkili olup olmadığı incelenebilir.

7. SBGP'nin 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören ergenler üzerinde de etkili olup olmadığı incelenebilir.

8. Stres ve stresin etkileri, stresle başa çıkmanın önemi konularında en azından kavramsal düzeyde bilinçlenmeleri ve böylece de çocuklarına destek olabilmeleri açısından, programın uygulandığı öğrencilerin aile üyeleriyle de, programın bir parçası olarak birkaç oturum yapılmalıdır; çünkü, programın uygulanma sürecinde, aile yapısı ve ilişkilerinin öğrencilerin okul streslerini belirleyen önemli bir etken olduğu görülmüştür. Programın uygulanma sürecinde, aile ortamında ciddi sorun yaşayan öğrencilerin, aile stresinden kaçmak, aynı sorunu yaşayan arkadaşlarıyla bir arada olabilmek

için okulu “yalnızca” bir sığınak olarak gördükleri, okulun akademik etkinliklerine karşı ilgisiz kaldıkları anlaşılmıştır.

9. Programın, el kitapçığı çıkartılıp okulların psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde görev yapan uzmanların işbirliği halinde daha fazla sayıda öğrenciye “önleme-müdahale” etkinlikleri çerçevesinde yardım sunmaları sağlanabilir.

10. Okul psikolojik danışmanları, stresle başa çıkma düzeyi düşük olan daha fazla sayıdaki öğrenciye yardımcı olabilmek için, stresle başa çıkma düzeyi yükselen deney grubu öğrencilerinden yararlanabilirler. Akran desteği çerçevesinde, stresle başa çıkma düzeyi yüksek olan öğrenciler başa çıkma düzeyi düşük olan akranlarına yardımcı olabilirler.

11. SBGP oturumları, çok yoğun olduğu için her oturum iki oturum biçiminde uygulanabilir ya da başlangıçta belirtildiği gib oturumlar sadeleştirilebilir.

12. 11. ve 12. oturumlarda izlenen filmlerin süresi çok uzun olduğu için tartışma olanağını sınırlandırmıştır. Uygulayıcılar, program kapsamındaki stratejileri içeren daha kısa filmlerden de yararlanabilirler.

13. Programın uzun süreli etkisi araştırılabilir.

14. SBSÖ'nin tümünün ve alt ölçeklerinin varyans oranlarını yükseltmek için, faktör yük değerleri düşük olan maddeler (faktör yük değerleri .30 ve .40 arasında olan maddeler) ölçekten çıkartılıp, faktör yük değerleri .40'ın üzerinde olan yeni maddeler eklenebilir.

15. Kişisel kontrol stratejisi alt ölçeğinin “tepkiselliği”, çevreyle etkin temas stratejisi alt ölçeğinin de “kendine aşırı odaklanma”yı ölçen ölçeklerle ilişkileri incelenerek birbirleriyle ters yönlü olup olmadıklarına bakılabilir.

KAYNAKÇA

Abramson, L.Y. ve diğlerleri. (1978). "Learned helplessness in humans: Critique and reformulation." **Journal of Abnormal Psychology**, (87), 49-74.

Aldwin, C.M. (2000). **Stres, coping, and development: An integrative perspective**. New York USA, The Guilford Press.

Altıparmak, M. E. (1994). **Ergenlerde stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejilerine sporun etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arseven, A. D. (2003). **Alan araştırma yöntemi: İlkeler, teknikler, örnekler** (ikinci baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yatıncılık.

Atkinson, J.W. (1995). **Strength of motivation and efficiency of performance**, USA, CBS Inc.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (1996). **Stress, health, and coping: Hilgard's introduction to psychology** (Twelfth edition). United States of America: Harcourt Brace & Company.

Averill, J.R. (1977). The influence of response effectiveness on the preference for warning and on psychological stress reactions. **Journal of Personality**, 45, 395-418.

Aydın, M. (1959). **Meşhur olan fakir çocuklar**. İstanbul: Ant Yayınevi.

Aysan, F. (1988). **Lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aysan, F. (1994). Stresle başa çıkma programı: Lise öğrencileri üzerinde bir uygulama. **Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi**, 8, 24-31.

Baltaş, A. Baltaş, Z. (1998). **Stres ve başa çıkma yolları** (On sekizinci basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A. (1999). **Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı (on yedinci basım)**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency, **American Psychologist**, 2 (32), 122-147.

Benson, L., Deeter, T., Thomas, E. (1992). Moderators of the relation between stress and depression in adolescents features. **School Counselor**, 39 (3), 189-196.

Bilgin, N (1983). **Yükseliş lisesi psikoloji dersi öğretiminde bir grup rehberliği uygulaması**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum**. Ankara: Pegem yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2004). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorumu** (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Caine, R. N. ve Caine, G. (1994). **Beyin temelli öğrenme** (Çeviri editörü: Gülten Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Caldwel, C.H., Zimmerman, M.A., Bernat, D.H., Sellers, R.M., ve Notaro, P.C. (2002). Racial identity, maternal support, and psychological distress among african American adolescents. **Child Development, 73** (4), 1322-1336.

Canat, S. (1989). **Ergenlerde intihar girişimi ve stresli yaşam olayları**. XXV. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, Mersin.

Caplan, G. (1964). **Principles of preventive psychiatry**. New York, USA Basic Books, Inc.

Cialdini, R.B. (2001). **İnsanları Etkileme Yolları** (Çev. Ali Dönmez). Ankara: İmge Yayıncılık.

Coley, E.L. ve Nowicki, S. (1984). Locus of control and assertiveness in male and female college students. **Journal of Psychology, 117**, 85-87.

Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. **Psychological Bulletin, 101**, (3), 393-403.

Copeland, E.P. ve Hess, R.S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. **Journal of Early Adolescence, 15** (2), 203-219.

Cüceloğlu, D. (1998). **İyi düşün doğru karar ver** (Yirmi üçüncü basım). İstanbul: Sistem yayıncılık.

Chan, D.W. (1995). Depressive symptoms and coping strategies among Chinese adolescents in Hong Kong. **Journal Youth Adolescents, 24**, 267-279.

Csikszentmihalyi M. ve Larson, R. (1987). Validity and reliability of experience-sampling method. **The Journal of Nervous and Mental Disease**, **175** (9), 526-533.

Csikszentmihalyi, M. (1990). **FLOW: The psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row Publishers, Inc.

Csikszentmihalyi, M. (1993). **The evolving self: A psychology for the third millennium**. New York: Harper Collins Publishers, Inc.

Csikszentmihalyi, M. (1996). **Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Collins Publishers, Inc.

Csikszentmihalyi, M. (1998). People need help finding what makes them happy? **American Psychological Association**, **29**, (10), 1-2.

Csikszentmihalyi, M. (2000). **Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play**. (25. anniversary edition). California: Jossey-Bass, Inc.

Çalışkan, H. (2001). **Evrensel sözler atlası**. Konya: Nüve Kültür Merkezi yayını.

Dağ, İ. (1990). **Kontrol odağı stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, N. (1998). **Stresle başa çıkma stratejileri ile denetim odağı düzeyi arasındaki ilişki: Bir grup lise öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışma**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir,

Demirel, E. (2002). **Marmara depremi sonrası Kocaeli ili lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli kaygı düzeyleri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dökmen, Ü. (1995). **İletişim çatışmaları ve empati** (ikinci basım). İstanbul: Sistem yayıncılık.

Dumont, M., ve Provost, M. A. (1998). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self – esteem, and social activities on experience of stress and depression. **Journal of Youth and Adolescence, 28** (3), 343-363.

Elitez, Z. (2004). **Mevlana'dan Altın Öğütler.** İstanbul: Kozmik Kitaplar.

Elliot, G. R. ve Eisdorfer, C. (1982). **Stres and human health.** New York USA: Spring.

Erkan, S. (2002). **Örnek grup rehberliği etkinlikleri** (Beşinci basım). Ankara: Pegem yayıncılık.

Ersever, O. G. (1985). Stresin ruh sağlığı ile ilişkisini içeren çok faktörlü kavramsal bir model. **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 3, (1),** 12-18.

Fad, K. S. ve Ryser, G. R. (1993). Social behavioral variables related to success in general education. **Remedial and Special Education, 14,** 25-35.

Feingstein, A. Scheier, M. F., ve Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43** (4), 522-527.

Fields, L. ve Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. **Clinical Psychology Review**, **17** (8), 937-976.

Frankl, V. E. (1992). **İnsanın anlam arayışı** (ikinci baskı) (Çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınevi, (Orijinal eserin yayın yılı 1991).

Galassi, J. P. ve Akos, P. (2004). Developmental advocacy: Twenty-first century school counseling. **Journal of Counseling & Development**, **82** (2), 146-212.

Geçtan, E. (1993). **Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar** (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (1998). **Psikanaliz ve sonrası** (Sekizinci basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geisthardt, C. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, **29** (3), 287-210.

Goleman, D. (2000). **İşbaşında duygusal zeka**. İstanbul: Varlık Yayınları.

Griffith, M. A., Dubow, E. F. Ve Ippolito, M. F. (2000). Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. **Journal of Youth and Adolescence**, **29** (2), 183-204.

Hardin, S.B., Weinrich, M., Garrison, C., Adoly, C. and Hardin, T.L. (2002). Effects of a long-term psychology nursing intervention on adolescents exposed to catastrophic stress. **Issues in Mental Health Nursing**, **(23)**, 537-551.

Hay, J., Bryne, M. ve Butler, C. (2000). Evaluation of Conflict-resolution and problem solving programme to enhance adolescents' self-concept. **British Journal of Guidance and Counseling**, **28** (1) 101-113.

Henderson, N. ve Milstein, M.M. (1996). **Resiliency in Schools: Making it happen for students and aducators**. Corwin Press, Inc., A Sage Publication Company Thousand, Oaks California.

Hess, R. ve S. Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. **School Psychology Quarterly**, **16** (4), 389-405.

Hobfoll,S.E. (2001). The influence of culture, and nested self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. **Applied Psychology: An International Review**, **50** (3), 1-32.

Jersild, A.T. (1979). **Çocuk Psikolojisi** (Çev. Gülseren Günce), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Kobasa, S.C. (1979). Personality and resistance to illness. **American Journal of Community Psychology**, **7** (4), 413-423.

Kobasa, S.C., Maddi, R.S. ve Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. **Journal of Personality and Social Psychology**, **42**, 168-177.

Kobasa, S.C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. **Journal of Personality and Social Psychology**, **(42)**, 707-717.

Kobus, K. ve Reyes, O. (2000). A descriptive study of urban mexican american adolescents' perceived stres and coping. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, **22** (2), 163-178.

Kohn, P. M. ve Milrose, J. A. (1993). The inventory of high-school students' recent life experiences: A Decontaminated measure of adolescents's hassles. **Journal of Youth and Adolescence**, **22**, (1), 43-55.

Korkut, F. (2004). **Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Köknel, Ö. (1988). **Zorlanan insan: Kaygı çağında stres** (İkinci basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kulaksızoğlu, A. (2003). **Kişisel gelişim uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. (2000). **Üniversiteler, yüksek öğretim kurumları ve meslekler rehberi** (Beşinci basım). Ankara: ÖSYM yayınları.

Kuzgun, Y. (2000). **Meslek danışmanlığı: Kuramlar uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Klingman, A. ve Hochdorf, Z. (1993). Coping with distress and self harm: The impact of a primary prevention program among adolescents. **Journal of Adolescence**, **16**, 121-140.

Laursen, B. Ve Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. **Psychological Bulletin**, **115** (2), 197-209.

Lazarus, R.S. (1976). **Patterns of adjustment (third edition)**. New York: McGraw Hill, Inc.

Lazarus, R.S. ve Folkman, S. (1984). **Stres appraisal and coping**. New York: Halsted Press.

Lazarus, R.S. (1993). From psychology stress to the emotions: A history of changing outlooks. **Annual Review of Psychology**, **44** (1), 1-21.

Lee, M. ve Larson, R. (1996). Effectiveness of coping in adolescence: The case of Korean examination stress. **International Journal of Behavioral Development**, **19** (4), 851-869.

Malgady, R. G., Rogler, L. H. Ve Costantino, G. (1990). Hero/Heroin modeling for puerto rican adolescents: A preventive mental health intervention. **Journal of Consulting Clinical Psychology**, **58**, (4), 469-474.

Meneghan, E. (1982). Measuring coping effectiveness: A panel analysis of marital problems and efforts. **Journal of Health and Social Behavior**, **23**, 220-234.

Moneta, G. B. ve Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. **Journal of Personality**, **64** (2), 275-310.

Moneta, G.B. ve Csikszentmihalyi, M. (1999). Models of concentration in natural environments: A comparative approach based on streams of experiential data. **Social Behavior and Personality**, **27** (6), 603-638

Morris, C. G. (2002.). **Psikolojiyi anlamak** (Çev. Ed. H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl), Stres ve sağlık psikolojisi. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. (Orjinal eserin yayım tarihi 1996).

McGhee, P.E. ve Crandall, V.C. (1968). Beliefs in internal-external control of reinforcement and acedemic performance. **Child Development**, **39**, 91-102.

Nelson-Jones, R. (1982). **Danışma psikolojisi kuramları** (Çev. Ed.: F. Akkoyun). Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.

Oral, A. (1994). **Sources of stress and coping strategies during adolescence**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Osborne, R. E. (1996). **Self: An eclectic approach**. United States of America :Ally and Bacon.

Öğülmüş, S. **2001-2002 Eğitim öğretim yılı doktora programı, güdülenme dersi notları**.

Öner, N. Ayhan, L. (1983). **Durumluk sürekli kaygı envanteri el kitabı**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, No:333.

Öner, U. (1983). Ergenliğin anlamı ve tarihsel gelişimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 16 (1), 87-97.

Öner, U. (2002). **Psikolojik destek programları: Tanıtım ve kullanma kitapçığı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Yayını.

Özcan, S. (2000). **Felaketlerden etkilenen ergenlerin psikolojik sağaltımına ilişkin bir grup rehberliği programı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özkan, M. (1984). **15–17 yaş ergenlerde görülen korku ve kaygılar**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Parlatır, İ., Gözaydın, N., Zülfikâr, H., Aksu, T., Türkmen, S. ve Yılmaz, Y. (1998). **Türkçe sözlük** (Sekizinci baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Parr, G. D. ve Montgomery, M. (1998). Flow theory as a model for enhancing students resilience. **Professional School Counseling**, 1 (5), 1-11.

Pearlin, L.I. ve Schooler, C. (1978). The structure of coping. **Journal of Health and Social Behavior**, **19**, 2-21.

Peseschkian, N. (1998). **Doğu hikayeleri ile psikoterapi** (Çev. H. Fıfıloğlu). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Orijinal eserin yayım tarihi 1986).

Peterson, C. (2001). Personality and social psychological bulletin. www.apa.org/monitor.

Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (1996). **Motivation in education: Theory, research and applications**. New Jersey: Merrill, Printice Hall.

Reber, A. S. (1988). **Dictionary of psychology**. England: Penguin Books Ltd.

Reinhard, H. ve Ott, G. (1994). **Stress scolaire at personnalite**. In **Bolognini, M., Plancherel, B., Nunez, R., and Bettschart, W. (rds.)**, Preadolescence: Theorie, Rechercheet Clinique. Paris: ESF 107-117.

Rice, K. G., Herman, M. A. ve Petersen, A. C. (1993). Coping with challenge in adolescence: A conceptual model and psycho-educational intervention. **Journal of Adolescence**, **6**, 235-251.

Roskies, E. (1994). Savaş ya da kaç tepkisi: Strese gösterilen ilk tepkiler. (Çev. N.Hisli Şahin). **Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 2.

Rotbohum, F. Weisz, K.F. ve Snyder, S. (1982). Chaning the world and chaning the self. **Journal of personality and social psychology**, **42**, 15-37.

Rotter, J.B. (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, **80**, 1-28.

Rowe, A.F. Dane, S. Miller, H. (1992). The effect of hardiness training on the transformational coping skills of adolescents. **Hardines Research Institute.**

Rowshan, A. (2003). **Stres yönetimi: Hayatınızın sorumluluğunu almak için stresi nasıl yönetebilirsiniz?** (Çev. Ş. Cüceloğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Savaşır, I. ve Şahin, N.H.(1997). **Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Sedgwick, C. (1989). Cognitive behavioral group therapy. In Gazda, G. M. (Ed.), **Group counseling : A developmental approach** (Fourth edition). United States of America: Ally and Bacon.

Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: More similarities than differences? **Journal of Adolescence, 16,** 185-303.

Seiffge-Krenke, I. (1995). **Stres, coping, and relationships in adolescence. Research monographs in adolescence.** Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey USA Publishers, Inc.

Selye, H. (1974). The stress of life. New York: McGraw-Hill.

Sema, L. A. ve Smith, J. L. (1995). Learning with purpose: Self determination skills for students who are at risk for school and community failure. **Intervention in School & Clinic, 30** (3), 142-155.

Siva, N.A. (1991). **İnfertilite'de stresle başa etme, öğrenilmiş güçlülük ve depresyonun incelenmesi.** Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi: Nörolojik ve Psikiyatrik Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sowa, C. J. ve May, K.M. (1997). Expanding lazarus and folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). **Gifted Child Quarterly**, **41** (2), 36-43.

Scheiver, M.F. ve Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being. **Journal of Personality**, **52**, (2), 169-210.

Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A. ve Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies: Findings with normal adolescents. **Journal of Abnormal Child Psychology**, **17**, (2), 203-212.

Steers, R. (1981). **Introduction to organizational behavior**. Glenview, Illinois: Scott, Forestman and Company.

Strickland, B.R. (1978). Internal- external expectancies and health related behaviors. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **46** (6), 1192-1211.

Şahin, N. H. (1994). Stres nedir? Ne değildir?. **Stresle Başa Çıkma: Olumlu bir yaklaşım**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:2.

Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. **Türk Psikoloji Dergisi**, **10** (34), 56-73.

Tarhan, N. (2002). Stresi mutluluğa dönüştürmek. İstanbul: Timaş Yayınları.

Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tolor, A. ve Fehon, D. (1987). Coping with stress: A study of male adolescents's coping strategies as related to adjustment. **Journal of Adolescents**, **2**, 33-42.

Toprak, B. (1994). **Epiktetos: Düşünceler ve sohbetler**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Tucker-Ladd, C. (1996). **Developing attitudes that help you cope, methods for changing our thought, attitudes, self concept, motivation, values, and expectations**. New York: Mental Help Net.

Tyszkowa, M. (1990). Coping with difficult situations and stress resistance. (Ed. H. Bosma ve S. Jackson). **Coping and self concept in adolescence**. Berlin Heidelberg, Springer-Verlag Inc.

Uçak-Şimşek, E. (2003). **Bilişsel davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçman, P. (1990). Ülkemizde çalışan kadınlarda stresle başa çıkma ve psikolojik rahatsızlıklar. **Psikoloji Dergisi**, 7 (24), 58-75.

Verma, S. (2002) School stress in India. **International Journal of Behavioral Development**, 26 (6), 500-5009.

Williams, R.D., Riels, A.G., Roper, K.A. (1990). Optimism and distractibility in cardiovascular reactivity. **Psychological Record**, 40, 451-457.

Woodward, J. C. ve Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of gifted rural adolescent. **Adolescence**, XXV (100), 977-988.

Wheeler, R.J. ve Frank, M.A. (1988). Identification of Stress Buffers. **Behavioral Medicine**, 14, 78-89.

Yavuzer, H. (1993). **Çocuk Psikolojisi** (Altıncı baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım**. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Yeşilyaprak, B. (2004). **Eğitimde bireysel farklılıklar** (Editörler: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu), Denetim Odağı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme tekniğinin etkililiği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, 175-189.

Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 2 (10), 33-45.

Yıldırım, İ. (2004). Gündelik sıkıntılar ölçeğinin geliştirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**, 4 (15), 122-131.

Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. **Eğitim Araştırmaları**, 5 (17), 221-236.

“Daha önce sizlerle yaptığım bireysel görüşmelerde, stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye dayalı bir grup oluşturacağımı ve bu grupta yer alan üyelerin de stresle etkin başa çıkma stratejilerinin düzeylerini yükseltmeleri için grup çalışması yoluyla yardımcı olacağımı belirtmişim. Bunun yanı sıra, haftada bir ya da iki defa olmak üzere ve her biri 90 dakikalık süreden oluşsan 13 oturum yapacağımızı söylemişim. Bu grupta yer alan her üye için ortak ve temel amaç, “stresle başa çıkma konusunda bilinç ve beceriler kazanmaktır”. Bu grup, bu amaç doğrultusunda ve sizlerin gönüllülüğüyle oluşturuldu. Bu amacın bu grupta “biz” duygusunu hissedebilmemiz için önemli olduğunu düşünmekteyim. Çünkü, bu grup ortak sorunlara dayalı bir gruptur. Bu konuda sizler neler düşünüyorsunuz, bizimle paylaşmak ister misiniz? (Grup üyelerinin yanıtları paylaşılır.)

c) Kişisel Amaç ve Beklentileri Belirleme (Niçin Buradayım?):

“Biraz önce belirttiğim ortak amacın yanı sıra, her birinizin bu grupta yer almadaki öncelikli amaçları olabilir. Örneğin, içinizden bir üye, “sınıfta ders sürecinde fiziksel görünümüyle ilgili endişe duymadan derslerde aktif olabilmeyi”; bir başka üye, “insanlarla karşılıklı doyum ve mutluluk verici sosyal ilişkiler kurabilmeyi”, bir başkası “okul ortamında stres yaratan engeller karşısında yılmaz davranmayı”, öncelikli kişisel amaç olarak seçebilir. Bu grupta geçireceğiniz yaşantılar yoluyla kendinizde öncelikli olarak nelerin değişmesini istiyorsunuz? Değişmesini istediğiniz şey sizin kişisel amacınızdır. Niçin bu grupta yer aldığının önemli bir nedenidir. Şimdi 5 dakika düşünün ve kendinizi hazır hissettiğinizde bunu bizimle paylaşın. (Grup lideri, üyelerin paylaştıkları amaçları benzerlik ve farklılıklarına göre özetler. Amaç öne süremeyen öğrencilere psikolojik baskı uygulamaz, amaçlarını daha sonra birebir grup lideriyle de paylaşabileceklerini söyler. Ayrıca, amaçların grup yaşantıları sürecinde zamanla daha net hale gelebileceğini, grubun genel amacına uygun yeni amaçlar da belirleyebileceklerini vurgular.)

d) Grup Kurallarınının Kararlaştırılması:

- “Nasıl ki, her ailede, iş yerinde, okulda ve hatta oynadığınız oyunlarda uyulması gereken kurallar var ise, burada oluşturduğumuz Stresle Başa Çıkma Stratejileri Çalışma grubunun da kuralları olmalıdır. Grup yaşantısından yararlanabilmek ve birbirimize zarar vermemek için grup kurallarına gerek vardır. Bu grupta yapılan çalışmaların verimli olabilmesi ve biraz önce belirlediğiniz amaçlara ulaşabilmemiz için kurallar belirleyip bu kurallara uymamız gerekmektedir.
- (Grup lideri grup kurallarına ilişkin Kişisel Sözleşme Formunu tepegözden yansıtır ve gruba okur FORM-1)

FORM-1: KİŞİSEL SÖZLEŞME FORMU

1. Bu grupta arkadaşlarımla ve grup liderinin kişisel haklarına saygı duyacağıma, yani, bu ortamda benimle paylaştıkları ÖZEL BİLGİLERİ grup dışında başkalarıyla paylaşmayacağıma;
2. Gruba kararlaştırılan gün ve saatte geleceğime;
3. Grup üyeleriyle saldırgan ve kırıcı olmayan bir iletişim sürdüreceğime;
4. Grup yaşantısından hem kendim yararlanmaya, hem de diğer üyelerin yararlanabilmesine yardımcı olacağıma;
5. Gruptaki etkinliklere tam bir istek ve dikkatle katılacağıma;
6. Duygu ve düşüncelerimi açık bir biçimde grupta, çok özel durumlarda grup lideriyle birebir paylaşacağıma;
7. Kişisel dosyama sahip çıkacağıma ve bireysel çalışmalarını zamanında yapacağıma SÖZ VERİYORUM.

Ad/soy ad:

Tarih:

İmza

Sorular ve Olası Yanıtlar (O. Y.)

1. Bu kurallar mantıklı mı? Niçin?
2. Değiştirmek ya da eklemek istediğiniz kurallar var mı?
3. Grubun kurallarının olmadığını ve bunun çalışmalarımızı nasıl etkileyeceğini düşünün, vardığınız sonucu bizimle paylaşın.
4. Aynı durum "okul kuralları" için söz konusu olduğunda, duygu ve düşünceleriniz nedir? Bizimle paylaşın.

- (Yukarıdaki sorulara yanıtlar alındıktan sonra, grup lideri, grup kurallarına ilişkin hazırladığı Kişisel Sözleşme Formu'ndan üyelere birer tane dağıtır. Üyeler bu formu, sesli olarak okur ve imzalarlar. Bu formlar Kişisel Dosyalara konulmak üzere öğrencilerde kalır. Bir tane kişisel sözleşme Formu da bütün öğrencilerce imzalanarak Stresle Başa Çıkma Stratejileri Çalışma Grubunun odasına asılır.)
- (Grup lideri, üyelere farklı renklerden oluşan plastik dosyalardan birer tane verir. Üyeler bu dosyalara grup çalışmalarlarıyla ilgili materyalleri koyacaklardır).

2. Stres yaşantıları konusunda bilgilendirme, bilinçlendirme:

Uygulama:

(Grup lideri üyeleri beşerli gruplara ayırır, her grubun kendisine bir temsilci seçmesini söyler. Üyeler, yanıtları önce küçük grupta paylaşırlar, daha sonra grup temsilcileri büyük gruba aktarırlar.) “Stresle etkin bir biçimde başa çıkabilmeniz için, öncelikle stresin nasıl bir yaşantı olduğunu, nedenlerini ve sonuçlarını bilmeniz gerekmektedir. Şimdi, sizlerin yaşantılarından yola çıkarak stresin nasıl bir yaşantı olduğunu, birlikte ortaya koymaya çalışacağız”.

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Kendinizi gergin, stresli hissettiğinizde hangi duyguları hissediyorsunuz?

O.Y.:Korku, üzüntü, ...

2. Stres yalnızca, korku, üzüntü gibi duygularla ortaya çıkan bir yaşantı mıdır? Başka hani duyguları yaşıyorsunuz?

O.Y.:Öfke, can sıkıntısı, herhangi bir şey yapmaya karşı isteksizlik, endişe, çaresizlik, ...

3. Stres sürecinde bedeninizde ne gibi değişiklikler hissediyorsunuz? Örneğin, karın, baş, mide ağrıları, kalp çarpıntısı, sık idrara çıkma, sık nefes alıp verme, titreme, yüzde kızarıklık, sıcak -soğuk basması ve başka hangi bedensel belirtileri yaşıyorsunuz?

O.Y.: Bacaklarım titriyor, kalbim daha hızlı çarpıyor, yüzüm kızarıyor, sararıyor, ...

4. Dikkat dağınıklığı, zihninizi yapmanız gereken önemli bir işe odaklamakta güçlük çekme, çok iyi bildiğiniz bir şeyi hatırlayamama, uyuyamama, vb. zihinsel belirtilerden hangilerini yaşıyorsunuz?

O.Y.:Çok iyi bildiğim bir şeyi hatırlayamıyorum, kafam karışıyor, kolay uyuyamıyorum, ...

5. Biraz önce, öne sürdüğünüz belirtileri yaşadığınızda ne gibi davranışlar ortaya koyuyorsunuz? Örneğin, stresli olmadığınız zamanlara göre daha hızlı ya da yavaş hareket etme, bazı olayları hoşgörüle karşılayamama, çevrenizdeki insanları kırma, saldırganlık, sabırsızlık, içe kapanma, sınav anında bazı soruları fark edememe, sözcükleri, cümleleri eksik yazma ve başka davranışsal belirtilerden hangilerini yaşıyorsunuz?

O.Y.:Öfke patlamaları yaşıyorum, kavga ediyorum, bağıriyorum, çevremdeki insanları kırıyorum, canım hiçbir şey yapmak istemiyor, daha alıngan oluyorum, sınavda soruları yanlış okuyorum, sözcükleri eksik yazıyorum, bazı soruları göremiyorum, soruların yanıt numaralarını karıştırıyorum, ...

6. Biraz önce belirttiğiniz stres yaşantılarını daha çok hangi durumlarda ve olaylarda yaşıyorsunuz?

O. Y.: Önemli bir sınava hazırlanmam gerektiğinde, sınav anında, sınavdan çıktıktan sonra, sınıfın karşısında konu anlatmak, problem çözmek gibi dersle ilgili bir iş yapmam gerektiğinde, sınavlardan zayıf not aldığımda, dersler zamanla zorlaştığında, öğretmenin anlattığı konuyu anlayamadığımda, öğretmenin ders işleme yöntemi alışkın olduğum öğrenme stilime uygun olmadığımda, dersler anlamsız ve zevksiz olduğunda ve benim ara verilene kadar içeride kalmak zorunda olduğumda, okul kuralları isteklerimi, özgürlüğümü engellediğinde, yalnız bırakıldığımda, kendimi dışlanmış hissettiğimde, karşı cinsten hoşlandığım kişiden beklediğim ilgiyi göremediğimde, alay edildiğimde, öğretmen çok bağırdığında, beni azarladığında, ev ödevimi yapmam gerektiğinde, evde ders çalışmaya başlamadan önce ve çalışırken gürlü olduğunda, vb. durumlarda stres yaşıyorum.

Uygulama:

(Grup lideri üyeleri beşerli gruplara ayırır, her gruptan gönüllü bir üye grup sözcüsü seçilir. Üyeler, kişisel yanıtları önce küçük grupta paylaşırlar, daha sonra da grup sözcüleri büyük gruba aktarırlar. Daha sonra, grup lideri, tepe gözden FORM 2'yi yansıtır ve bundan birer tane de üyelere verir. "FORM-2'nin Stres Kaynağı/Stres Yaratan Durumlar kısmına okul yaşamınızda sizde en sık ve yoğun stres yaratan bir olayı ya da durumu kısaca belirtin. Daha sonra da, "Stresin Belirtileri" yazan kısmına bu olay ya da durumu yaşarken sizde ortaya çıkan bedensel, duygusal, zihinsel ve davranışsal belirtileri yazın. (Üyeler FORM-2'deki stres yaşantılarının kaynağını ve özelliklerini ayırt edemezler ise, grup lideri yardımcı olmaya çalışır. Bir önceki uygulamada öne sürdükleri bedensel, duygusal, zihinsel ve davranışsal özelliklerle ilgili yaşantılarını da hatırlatabilir.)

FORM-2 STRES VERİCİLER VE STRESİN BELİRTİLERİ				
Stresin Kaynağı / Stres Yaratan Durumlar	Stresin Belirtileri			
	Bedensel	Duygusal	Zihinsel	Davranışsal

Sorular ve Olası Yanıtlar

1. Stres yaşantısı, sadece stresin belirtileri ile mi sınırlıdır, yoksa stres yaratan durumu da içermekte midir?

O. Y. : Stres yaşantısı stresin belirtileri ile sınırlı kalmamakta, bu belirtilerin ortaya çıkmasına neden olan olay ya da durumu da içermektedir.

2. FORM-2'nin stres belirtileri kısmına baktığınızda, stresi hangi boyutlarda yaşamaktasınız?

O. Y.: Stres, bedensel, duygusal, zihinsel ve davranışsal boyutlarda yaşamaktayız.

3. Stres belirtilerini ortaya çıkaran durumlar hepimiz için aynı mıdır?

O. Y. : Stresi ortaya çıkaran durumlar ve olaylar her insanda aynı olmamak-tadır. Örneğin, Ayşe, daha çok sınavlara çalışırken stres yaşıyor, Ali arkadaşlık ilişkilerinde yeterince anlaşılammaktan ve ilişkilerini sürdürmemekten yakınmaktadır...

4. Mademki, stres yaşantıları kişiden kişiye değişiyor, yani Ali'nin stres yaşadığı bir durumda, Ayşe stres yaşamıyorsa ya da Ayşe Ali'den daha az stres yaşıyorsa, stres yaşantıları kişiden kişiye değişen kişisel bir yaşantıdır diyebilir miyiz? Yine bu soruyla bağlantılı olarak, acaba stresi bir ölçüde kişinin kendisi mi yaratmaktadır?

O. Y.: Grupta arkadaşların belirttiği farklı stres yaşantılarını dikkate aldığımızda, gerçekten de stres kişisel bir yaşantıdır, kişiden kişiye değişmektedir. Bu sonuç, stresi kişinin kendisinin yarattığının da bir ifadesidir.

Özet Bilgi:

Stres, kişinin olay ya da durumu tehdit edici ya da tehlikeli görmesi sonucunda ortaya çıkan bir gerilim, baskı ya da zorlanma durumudur. Belirli bir durumu ya da olayı her insan tehdit edici ya da tehlikeli algılamadığı için stres, kişisel bir yaşantıdır. Örneğin, ev ödevlerini bazı öğrenciler bilgilerini pekiştirmek için gerekli, yararlı bir uğraşı olarak algılayıp zevkle ve hevesle yaparken, bazı öğrenciler özgürlüğünü tehdit edici, sınırlarını zorlayıcı, beceremeyeceği kadar zor ya da gereksiz, yararsız, zevksiz bir uğraşı olarak algılayıp o ödevi yaparken aşırı stres yaşatabilirler ya da ödev yapmaktan kaçınabilir. Stres, bedensel, zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda ortaya çıkan çok yönlü bir yaşantıdır. Stres belirtileri hem kişisel (örneğin, iç çatışmalar), hem de dışsal/çevresel nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Stres kaynağını ya da nedenini doğru belirlemek soruna en uygun ve gerçekçi çözümü uygulamak açısından önemlidir. Uzun süreli ve yoğun olarak yaşanan stres, bireyin psikolojik ve beden sağlığını, sosyal uyumunu bozmakta ve bir iş ya da çalışmaya ilişkin verimini ve başarısını düşürmektedir.

Uygulama:

(G. Lideri tepe gözden aşağıdaki şiiri yansıtır.)

<p>ŞU KAVGA BİR BİTSE DERSİN. ACIKMASAM DERSİN. YORULMASAM DERSİN ÇİŞİM GELMESE DERSİN. ÖLSEM DESENE! <i>Köknel (1988)'den alınmıştır.</i> (Orhan VELİ)</p>
--

Soru ve Olası Yanıt:

1. Çevrenizde hiçbir uyarıcının olmadığı bir boşlukta yaşadığınızı düşünün. Yani, ev, aile, okul, öğretmenler, dersler, sınavlar, ödevler, okul çantanız, okul giysileriniz, arkadaşlarınız, vb. hiçbir dışsal uyarıcı ve bunlara ilişkin hiçbir görev ve sorumluluğunuzun olmadığını düşünün. Böyle bir durumda kişisel olarak gelişip güçlenmeniz, yaşamınızı zenginleştirmeniz ve hatta mutlu olmanız olanaklı mıdır? Yanıtınız “evet”se niçin? “hayır”sa niçin?

O.Y.: Hayır, olanaklı değildir. Çünkü, bunların bazıları olmadan, yaşamı yitirme sorununu bile yaşarız.

Özet Bilgi:

“Yaşamı sürdürmek, kendine yetebilen, bağımsız, güçlü, üretken ve mutlu bir insan olabilmek, ancak çevreyle etkileşim içerisinde olanaklıdır. İçinde yaşadığımız dış dünya ile temas ederek öğrenir ve gelişiriz. Okula gelmeniz, öğretmeni dinlemeniz, verdiği ödevleri yapmanız, okulun kurallarına uymanız, okuldaki kişilerle sözel ve sözsüz olarak etkileşimde bulunmanız vb. çevreyle teması ifade etmektedir. Kişisel gelişim için, çevreyle temas kaçınılmaz olarak gereklidir. Bu süreçte zaman zaman farklı düzeylerde stres yaşamamız da kaçınılmazdır. Bu durumda stres yaşamın bir gerçeğidir. Mağara devrinde yaşayan insanlar da doğanın kısıtlayıcı koşulları altında stres yaşamaktalardı. Karnını doyuracağı avı bulmak, onu ele geçirmek, ele geçirdiğini saklamak, güçlü ve vahşi hayvanlardan korunmak için stres yaşamaktalardı. Çevremizle temas kaçınılmaz olduğu sürece farklı düzeylerde stres yaşamamız da kaçınılmazdır. Bağımsız, güçlü, üretken ve mutlu bir yaşam “mücadele”yi de beraberinde getirmektedir.”

Uygulama:

(Grup lideri tepe gözden FORM-3'ü yansıtır, okur, bundan birer tane de üyelere dağıtır.)

FORM -3 STRES YARATAN DURUMLAR, OLAYLAR	Stresin Kaynağı
<p>Güneş ışınlarının vücudumuzda alerji, renklenme vb zararlı etkileri, İlaçların hapların yan etkileri, Buz gibi havada titremeniz, kasılmanız, Kirliliği hava, Radyasyon vb</p>	
<p>Okul kuralları, Okulun açılış saatinin size uygun düşmemesi ya da sabahları uyanmakta güçlük Çekmeniz, okula yetişmek için geceleri belirli bir saatte yatmak zorunda kalmanız, Okul etkinliklerinde başarısız olmanız, Okul etkinliklerinden zevk alamamanız, Ödev ve sınavların ya da başka şeylerin üst üste geldiğini düşünerek zaman baskısı Yaşamamız, Farklı öğretmenlerin farklı ders işleme yöntemlerine uyum sağlamakta güçlük çekmeniz, vb.</p>	
<p>Yoğunlaşmanız gereken bir iş yaparken ya da uyumaya çalışırken sonu gelmeyen gürültüye Maruz kalmanız, vb.</p>	
<p>İçinde bulunduğunuz grupta size söz hakkı tanınmaması ve insanların sizi dinlememeleri, Bir arkadaşlığı başlatamamanız ya da sürdürmemeniz, Çevrenizdeki insanların sizin bir yönünüzle alay etmeleri, İlgi duyduğunuz karşı cins kişiden duygularınıza karşılık görememeniz, Yakın çevrenizdeki kişilerin sizin bazı özelliklerinizi (fiziksel görünümünüz, yetenekleriniz, vb.) bir başkalarıyla karşılaştırmaları ve sizi daha aşağıda görmeleri, Önem verdiğiniz kişiler tarafından adam yerine konmamanız. İçinde bulunduğunuz grupta etiketlenmeniz, lakapla anılmanız. Hiçbir arkadaşınızın olmaması ve kendinizi çok yalnız hissetmeniz, Bazı kişilerce taciz edilmeniz, zorba davranışlara maruz kalmanız, vb.</p>	
<p>Sürekli ölüm korkusuyla yaşamamız (kendiniz ya da sevdikleriniz için)., Sürekli bir hastalığınızın olması, Öfkenizi kontrol edememeniz, Fiziksel özelliklerinizin ve sosyal becerilerinizin yönünden kendinizi beğenmemeniz, Cinsel isteklerinizi kontrol etmekte güçlük çekmeniz, Kendinizi okul etkinliklerinde başarılı olamayacak kadar yeteneksiz ve beceriksiz görmeniz, Geleceğe karamsar bakmanız, umutsuzluk hissetmeniz, Yaşamın değersiz ve anlamsız olduğunu düşünmeniz, Kendinize güvenmemeniz, vb.</p>	
<p>FORM-3: Baltaş ve Baltaş (1998) ve Köknel (1988)'den yararlanılmıştır.</p>	

(Grup lideri, üyelerin FORM-3'deki stres kaynaklarını isimlendirmelerini sağlar. Üyeler, FORM-3'deki stres kaynaklarından hangilerinde en sık ve yoğun stres yaşadıklarını işaretler. Sonuçları grup sözcüleri büyük gruba aktarırlar. Grup lideri stres yaşantıları yönünden üyeler arasındaki benzer ve farklı yönleri vurgular. Bu formdaki stres kaynakları sırasıyla şöyledir: (1) Fiziksel, kimyasal stres vericiler, (2) İş ya da okulla ilgili stres vericiler, (3) çevresel stres vericiler, (4) sosyal stres vericiler, (5) psikolojik stres vericiler)

Uygulama:

(Grup lideri, stresin belirtilerini ayrıntılı biçimde ele alır, Stres Sırasında Ortaya Çıkan Bedensel/Fizyolojik Tepkiler ve Anlamları'na ilişkin şekil-1'i tepegözden yansıtır ve açıklar. Bu sırada insan maketinden de yararlanabilir.) "Biraz önce FORM-2'deki stres kaynaklarına bağlı olarak yaşadığınızı belirttiğiniz stres belirtilerini, şimdi biraz daha ayrıntılı olarak ele alacağız."

Şekil-1 Stres Yaşantısı Sırasında Ortaya Çıkan Bedensel / Fizyolojik Tepkiler ve Anlamları



Şekil -1 Alarm tepkisinde bedende meydana gelen bazı önemli değişiklikler (McDonald ve Doyle 1981; Akt:Baltaş ve Baltaş, 1998).

- Depolanmış yağ ve şeker kana karışır : Mücadeleye gerekli enerji için hammadde sağlanır.
- Solunum sayısı artar: Bedene daha fazla oksijen sağlanır.
- Kanda alyuvarlar artar: Beyne ve kaslara daha fazla oksijen taşınır.
- Kalp atım sayısı artar ve kan basıncı yükselir: Bedenin gereken bölgelerine gerekli kan takviyesi yapılır.
- Kan pıhtılaşma mekanizması harekete geçer: Böylece, yaralanmalara karşı kan kaybını azaltmak için önlem alınır.
- Kas gerimi artar: Kuvvet gerektiren işlere hazırlık yapılır.
- Sindirim yavaşlar ya da durur: İç organlardaki kan kas ve beyne geçer, bağırsak ve mesane (idrar torbası) adaleleri gevşer.
- Göz bebekleri büyür: Daha fazla ışık alınarak algıyı güçlendirmeye yardımcı olunur.
- Bütün duyumlar artar: Dış ortamdan daha çok haberdar olunması sağlanır.
- Hipofiz bezi uyarılır: İç salgı sisteminin etkinliği artar, böbrek üstü bezinden adrenalın – noradrenalin salgılanır.

Özet Bilgi:

“Birey, bu bedensel belirtileri ne kadar sık ve yoğun yaşarsa, strese bağlı hasta olma olasılığı da o kadar yüksektir.” Stres yaşantısı esnasında bu belirtilerden bazılarının açık bir biçimde farkında olamayabilirsiniz, sadece sonucunu yaşarsınız. Örneğin, saldırmak ya da kaçmak için enerji düzeyinizin yükselmesi kanda adrenalın hormonunun yükseldiğini ifade etmektedir. Stresli bir olaya bağlı olarak kabız olmanız sindirimin yavaşlamasının bir sonucudur.” Bunların yanı sıra, nabız atışında, terlemede artış, midede kasılma, kalbin hızlı hızlı çarpması, nefeste daralma, dişlerin gıcırdatılması da stresin fark edilebilen bedensel belirtileridir.

Uygulama:

(Grup lideri, stres sırasında yaşanan duygusal, zihinsel ve davranışsal belirtilere ilişkin FORM-4’ü tepe gözden yansıtır. Bu formdan birer tane de grup üyelerine dağıtır. Üyeler beşerli gruplar oluştururlar, FORM-4’e ilişkin yanıtları grup sözcüleri büyük gruba aktarırlar.)

FORM-4 STRES SIRASINDA ORTAYA ÇIKAN TEPKİLER		
DUYGUSAL	ZİHİNSEL	DAVRANIŞSAL
Kaygı, Korku, Öfke, Utanç, Pişmanlık, Yetersizlik İsteksizlik, Tiksinme, Nefret, Özlem Değersizlik, Düşmanlık Suçluluk, Üzüntü, Keder, Çaresizlik Terk edilmişlik Vb.	Unutkanlık, Dikkati belirli bir noktada Yoğunlaştıramama, Üstdüzey zihinsel işlev gerektiren işleri yapmada başarısızlık, Uyku bozuklukları (uyuyamama, Kâbuslar, uykuda diş gıcırdatma, vb.	Alışılmış davranış biçimlerinde önemli değişiklik, Önemli ya da önemsiz daha önceden kolaylıkla verilebilen kararları vermekte güçlük, En iyi olanı değil garanti olanı seçmek, Sigara ve içki eğiliminde artış, Duygusal ve cinsel yaşamda düşüncesiz Davranışlar, Sağlığa aşırı ilgi Ölüm ve intihar fikirlerinin sık sık tekrarlanması, Aşırı hayal kurmak, sık sık düşüncelere Dalıp gitmek, Çalışmak istememe, okul başarısında düşme, Okulda uyumsuzluk, Aile içi huzursuzluk, Boşanma ve ayrılıklar, Arkadaş çevresinden ve toplumsal ilişkilerden Uzaklaşma, İçe kapanma, Saldırganlık, Vb.
FORM-4: Baltaş ve Baltaş (1998); Atkinson ve diğerleri (1996); Tarhan (2002); Şahin (1994)'den yararlanılmıştır.		

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Hangi duygusal, zihinsel ve davranışsal belirtileri en sık yaşıyorsunuz? FORM-4 üzerinde işaretleyiniz.

O.Y.: (Yanıtlar üyelere göre değişebilir. Grup lideri yanıtlardaki benzer ve farklı yönleri değerlendirir. Stresin kişilere göre değiştiğini ve çok yönlü bir yaşantı olduğunu da vurgular. Üyelerin, stres sürecindeki bedensel, duygusal, zihinsel ve davranışsal belirtileri ile okul başarısızlığı vb. sonuçlar arasında ilişki kurmalarını sağlar. Stres belirtilerini sık ve yoğun yaşamının beden ve psikolojik sağlık, sosyal uyum, mutluluk ve başarı üzerindeki olumsuz etkilerini vurgular.)

Uygulama:

(Grup lideri FORM 5'i tepe gözden yansıtır, okur ve bundan birer tane de gruplara dağıtır.)

FORM-5	
GELİN DÜŞÜNELİM;	
Bir kumbaranızın olduğunu var sayın, bu kumbaradan her gün ihtiyacınız olan parayı alıyorsunuz, ancak kumbaraya hiç para atmıyorsunuz. Sonuçta ne olur?	
Bir çölde olduğunuzu var sayın, çok acıktınız ve susadınız, yiyecek içecek bir şeyler aradınız ama bulamadınız, bir süre bu yoksunluğa dayandınız, ama zaman geçtikçe dayanma gücünüz iyice tükendi. Sonuçta ne olur?	
Buz gibi bir havada yürüdüğünüzü var sayın, çok üşüdünüz ve durumu düzeltmek için yapabileceğiniz hiçbir şeyin olmadığını düşünüyorsunuz, zaman geçtikçe vücudunuzdaki ısı iyice tükendi, Sonuçta ne olur?	
Yanıtlar	
1.
2.
3.

Sorular ve Olası Yanıtlar:

O. Y.: *(Üyelerin Form 5'deki sorulara ilişkin olası yanıtları ölüm ve tükenme biçiminde olması beklenmektedir. Grup lideri bunun üzerine aşağıdaki soruları yöneltir:*

1. "Stresin biraz önce belirlediğiniz belirtileri uzun süreli ve yoğun olarak yaşandığında ve bulunan hiçbir çözüm işe yaramadığında, benzer bir durum ortaya çıkar mı? Örneğin, sürekli kaygı, korku, öfke, karamsarlık, kalp çarpıntısı, kandaki stres hormonlarının seviyelerinin yüksek olması, iştahsızlık, dengesiz, yetersiz beslenme, uyuyamama, dinlenememe saldırganlık, içe kapanma, sağlıklı düşünememe ve sağlıklı kararlar verememe gibi belirtileri yaşadığınızda sonuçta ne olur?"

O.Y.: *Okula ilişkin görevleri yapamama, okula devam edememe, okul başarısızlığı, yalnızlık, mutsuzluk, hastalık, vb.*

Özet Bilgi: Grup lideri uzun süreli ve yoğun olarak yaşanan stresin zamanla bağışıklık sisteminin gücünü, etkisini azaltarak çeşitli biyolojik (örneğin kalp hastalığı) ve psikolojik (örneğin, depresyon) hastalıkların ortaya çıkmasına yol

açtığı, sosyal ilişkilerde çatışmalara, yabancılaşmaya, okul ya da iş etkinliklerinde verimi düşürdüğü için başarısızlıklara yol açtığını kısaca açıklar.

- Grup lideri, “STRESLE ETKİN /İŞLEVSEL STRATEJİLER KULLANARAK BAŞA ÇIKALIM” ifadesinin yazılı olduğu kartı tahtaya yapıştırır.

STRESLE ETKİN /İŞLEVSEL STRATEJİLER KULLANARAK BAŞA ÇIKALIM!

Uygulama:

(Grup lideri, FORM-6'yı tepe gözden yansıtır, okur ve açıklar.)

FORM-6		
Uzun Süreli Ve Yoğun Olarak Yaşanan Stres Sonucunda Ortaya Çıkan Rahatsızlıklar		
Süreğen biyolojik Hastalıklar	Süreğen psikolojik Hastalıklar	Düşünce ve hafıza kusurları
Baş ağrısı Yüksek tansiyon Kalp- damar hastalıkları Beyin kanaması Kanser Sindirim sistemi hastalıkları Cinsel sorunlar	Bunaltı Depresyon Fobiler Kişilik değişiklikleri vb.	takıntılı (obsessif)düşünceler uyku bozuklukları hafıza kaybı vb.
↓	↓	↓
ETKİN / İŞLEVSEL OLMAYAN STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİN KULLANILMASI		
↓	↓	↓
SONUÇTA: TÜKENİŞ / ÇÖKÜŞ		
ÜRETKENLİĞİN AZALMASI (OKUL BAŞARISIZLIĞI)		
YAŞAMDAN ZEVK ALAMAMA		
YAKIN İLİŞKİLERDEN UZAKLAŞMA, YABANCILAŞMA		
<i>FORM-6: Baltaş ve Baltaş (1998)'den uyarlanmıştır.</i>		

Sorular ve Olası Yanıtlar

1.“Stres konusunda şu ana kadar anlatılan bilgileri ve FORM-6'yı dikkate aldığınızda tükeniş ya da çöküş sözünden ne anlıyorsunuz.?”

O. Y.: Duygusal, zihinsel ve bedensel gücümüzün iyice azalması, dikkat dağınıklığına bağlı kazalar, okul etkinliklerinde başarısızlık, okulu bitiremememe, üretkenliğin, verimliliğin azalması, sosyal yaşamda çatışmalar, insanlardan

yabancılaşma, uzaklaşma, içe kapanma, yaşamın tümünden zevk alamama, doyum ve mutluluk hissedememe, vb.

2. Bu sonuçlarla karşılaşmamak için FORM-6'ya baktığınızda ne yapılması gerektiğini anlıyorsunuz?

O. Y. : Stresle etkin ve işlevsel başa çıkma stratejilerini kullanmalıyız.

Uygulama:

(Grup lideri tahtaya "OLUMLU STRES, OLUMSUZ STRES" ifadesinin yazılı olduğu kartı tahtaya yapıştırır ve etkileşimi aşağıdaki biçimde sürdürerek olumlu stres ve bunun önemi konusunda farkındalık kazandırmaya çalışır.

OLUMLU STRES -OLUMSUZ STRES

1. Sınavlara niçin çalışıyorsunuz?

O.Y.: Dersi, sınıfı geçmek ve başarılı olabilmek için.

O. Sınavlara çalışırken kaç düzeyinde stres yaşıyorsunuz? 1 ile 10 arasında derecelendirin (1) en düşük düzey, (10) en yüksek düzeyi ifade etmektedir.

O.Y.: (En azından 1 düzeyinde bile yanıt gelebilir.)

O. Sınavlardan başarılı olmanız hangi olumlu duyguları hissetmenize yol açar?

O.Y.: Kendine güven, huzur, zafer ve gurur duygusu, ...

4. Bu durumda, başarılı olma sürecinde yaşadığınız stres kazandırıcı mı, kaybettirici mi?

O.Y.: Kazandırıcı.

5. Kazandırıcı stres için ne diyebilirsiniz, olumlu mu, olumsuz mu?

O.Y.: Kazandırıcı stres olumlu streştir.

- (Grup üyelerinin olumlu strese günlük yaşamlarından örnekler vermeleri sağlanır.)

Özet Bilgi:

Öncelikle yaşamda kalmak, daha sonra ise, gelişmek, doyumlu ve mutlu bir yaşam sürmek için bir miktar stres gereklidir. Yaşamda stresin hiç olmaması da önemli bir stres kaynağıdır. Çünkü, biraz stres yaşamı sürdürmek, sorunlarımızı çözmek, yaşamın kalitesini artırmak için bizi harekete geçirir. Önemli olan, bu gerilimi nasıl kullandığımızdır. Örneğin, eğitim döneminde (sınavlar, ödevler, dersler, okul kuralları vb.) yaşanan stresler; yetişkinlikte iş yaşamındaki ilerlemelerde yaşanan stresler hep kazandırıcıdır. Bu tür stresler, kişiliği zenginleştirip güçlendirerek başka zorlanmalara karşı dayanıklılığı artırmaktadır. Kendine güven ve mutluluk sağlamaktadır. Kişisel gücümüzü ve mutluluğumuzu artıran stres olumlu bir streştir.

Uygulama: Tepe gözden SONUÇ FORMU (FORM-7) yansıtılır, okunur ve birer tane de üyelere dağıtılır.

FORM 7: SONUÇ

⇒ STRES, KİŞİNİN KENDİ İÇİNDEKİ VE TEMAS ETTİĞİ ÇEVRESİNDEKİ UYARICILARI (OLAYLAR, DURUMLAR) TEHLİKELİ OLARAK GÖRDÜĞÜNDE, BİYOLOJİK VE PSİKOLOJİK YAPISINDA ORTAYA ÇIKAN BASKI, GERİLİM VE DENGESİZLİK DURUMUDUR.

⇒ STRES, KİŞİNİN BİYOLOJİK VE PSİKOLOJİK SINIRLARININ, KOŞULLARININ ZORLANMASI SONUCUNDA ORTAYA ÇIKAN BİR BASKI VE GERİLİM HALİDİR.

⇒ BU BASKI, GERİLİM VE DENGESİZLİK YAŞANTILARI BİREYİN BİYOLOJİK, DUYGUSAL VE ZİHİNSEL YÖNLERİNDE ORTAYA ÇIKMAKTADIR.

⇒ STRES, İÇİMİZDEKİ VE ÇEVREMİZDEKİ UYARICILARI “TEHLİKELİ” OLARAK GÖRMEMİZE BAĞLI OLDUĞU İÇİN, KİŞİSEL BİR YAŞANTIDIR. AYNI DURUM YA DA OLAY, HER İNSANDA STRESE YOL AÇMAMAKTADIR. BU DURUMDA, UYARICILARI GÖRÜŞ AÇIMIZI AKILCI VE GERÇEKÇİ YÖNDE DEĞİŞTİREREK ÜZERİMİZDEKİ STRES YÜKÜNÜ AZALTABİLİR YA DA YOK EDEBİLİRİZ.

⇒ **ANCAK;**

⇒ STRES YAŞAMIN ÖZÜNDE VARDIR, DAİMA DA VAR OLMAYA DEVAM EDECEKTİR.

⇒ STRES VERİCİ HİÇBİR YAŞANTININ OLMAYIŞI DA CİDDİ BİR STRES KAYNAĞIDIR.

⇒ BİR KRİZ YA DA STRES YAŞANTISINDA HEM AŞILMASI GEREKEN ZORLUKLAR, HEM DE BU GERGİNLİKLER VE GÜÇLÜKLER AŞILDIĞINDA ELDE EDİLECEK YENİ “KAZANÇLAR” VARDIR.

⇒ BU NEDENLE, STRESİN OLUMLU YÖNLERİ DE VARDIR.

⇒ STRESİN OLUMLU YÖNÜ, ZORLANMAYI GÖZE ALABİLDİĞİMİZDE ELDE ETTİĞİMİZ KAZANÇ YA DA FIRSATTIR.

⇒ÖRNEĞİN: Eğitim döneminde (sınavlar, ödevler, dersler, okul kuralları vb.) yaşanan stresler; yetişkinlikte iş yaşamındaki ilerlemelerde yaşanan stresler hep kazandırıcıdır. Bu tür stresler, kişiliği zenginleştirip güçlendirerek ve bireyin olanaklarını artırarak başka zorlanmalara karşı dayanıklılığı artırmaktadır. Kendine güven ve mutluluk sağlamaktadır.

⇒BU ANLAMIYLA STRES KİŞİYİ İLERİYE GÖTÜRÜCÜDÜR.

⇒GELİŞMEK, DOYUMLU VE MUTLU BİR YAŞAM SÜRMEK, STRESİ/ZORLANMAYI GÖZE ALMAYI GEREKTİRMEKTEDİR .

⇒ÖRNEĞİN: Bir topluluk karşısında aşırı kaygı yaşamadan kendini ifade etme becerisini kazanmak, topluluk karşısında deneyim geçirme zorluğunu göze almayı gerektirmektedir. Sonuçta, sosyal ortamlarda cesaretli bir biçimde kendini ifade becerisi kazanılmış olur. Sigara içme ve fazla yemek yeme bağımlılıklarından özgürleşebilmek de bağımlılıktan vazgeçme sürecinde yaşanan gerilimi göze almayı gerektirmektedir. Sonuçta elde edilecek, sağlıklı bir yaşamdır. Ders çalışmak, ödev yapmak, sınav yaşantıları geçirmek, okul kurallarına uymak da zorlanmayı göze almayı gerektirmektedir. Sonuçta elde edilecek olan, daha bilgi, özgür ve başarılı bir yaşamdır.

⇒ STRESE AKILCI YAKLAŞIRSAK ONDAN KAZANÇLI ÇIKARIZ!

⇒ BU DURUMDA YAPILABİLECEK EN DOĞRU YAKLAŞIM, STRESLE ETKİN BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ GELİŞTİRMEK VE UYGULAMAKTIR.

Ev Ödevi:

Grup lideri, üyelere bu oturumda stres konusunda verilen formları evde incelemelerini söyler, Yaşantıyı Örnekleme Yöntemini ev ödevi olarak verir. Bu yönetime ilişkin ayrıntılı açıklama, “yöntem” bölümünde verilmiştir.

Değerlendirme:

Grubun ilk oturumunda üyelerle tanışıldı, grubun çalışma planı ve grup kuralları açıklandı, kişisel dosyaları dağıtıldı. Üyeler, grup kurallarıyla ilgili herhangi bir eklemede bulunmadılar, kuralları kabul ettiklerini belirttiler ve kişisel sözleşme formunu imzalayarak dosyalarına koydular. Grup lideri grubun ortak amacını açıkladı. Her üyenin bu ortak amaç çerçevesinde kişisel bir amaç belirlemelerini istedi. Ancak, grubun başlangıcında kişisel bir amaç belirleyen bir üye çıkmadı. Oturumun orta sürecinde, “stres yaratan durumlar”dan söz edilirken, her üye kendisine en çok stres veren bir durum ya da yaşam alanını ortaya koydu. Kişisel amaçlar, özellikle Form-2 ve Form-3 uygulamalarında daha belirgin olarak ortaya kondu. Tam bu sırada grup lideri, “Bu senin Stresle Başa Çıkma Stratejileri Grup Programı”na katılmadaki kişisel bir amacın olabilir mi?” sorusunu yöneltti. Örneğin, bir üye, “Ben ailemde ve okulda arkadaşlarımla olan ilişkilerimde çok sık çatışma yaşıyorum, sonra da pişmanlık ve suçluluk duyuyorum.” sorununu dile getirdi. Üyelerin önemli bir kısmı, sınıfta ders sürecinde grubun karşısında sözlü sınav olurken ya da başka bir iş yaparken çok heyecanlandıklarını dile getirdiler. Üyeler grup içinde bir iş yaparken ya da kendilerini herhangi bir biçimde ifade etmelerinin gerekli olduğu durumlarda hissettikleri, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme kaygısını “tahta korkusu” olarak ifade etmektedirler. Bazı üyeler sorunlarını netleştirdiler ve bunlarla başa çıkmayı kişisel amaç olarak belirlediler. Amaç belirleyemeyen üyelerin 2. Oturuma kadar amaçlarını belirleyip, grupta ya da bireysel olarak grup lideriyle amaçlarını paylaşmaları söylendi.

Birinci oturumda, üyelerin aşağıdaki noktalarda farkındalık kazandıkları görüldü:

-Stres yaşamın kaçınılmaz bir gerçeğidir.

-Stres bedensel, duygusal, zihinsel ve davranışsal boyutlarda yaşanan baskı ve gerilim halidir.

-Baskı ve gerilim yaratan durum da, yani içsel ve dışsal stres kaynağı da stres yaşantısının önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

-Stres yaratan durumu doğru belirlemek, stresle nasıl başa çıkacağımızı belirlemek açısından önemlidir.

-Aynı durum her insanda strese yol açmaz, bu nedenle stres kişisel bir yaşantıdır.

-Üyeler, en sık ve yoğun olarak yaşadıkları stres kaynaklarını fark ettiler. Bu grupta en sık stres kaynağının, birinci sırada sosyal ilişkiler, ikinci sırada ise sınavlar, yani akademik konuların geldiği görülmüştür.

-Üyeler, çaresizlik, utanç, tikslenme duygularının stres duyguları olduğunu bu grupta fark ettiklerini söylediler.

-Üyeler, bedensel, duygusal, zihinsel ve davranışsal stres yaşantılarını fark ettiler. Üyelerin öne sürdükleri stres yaşantıları şunlardır: Bedensel olarak, ellerde, bacaklarda titreme, yüzün kızarması ya da sararması, kalp çarpıntısı; duygusal olarak, korku, pişmanlık, suçluluk, öfke, düşmanlık, üzüntü, kaygı; zihinsel olarak, dalgınlık, unutkanlık, zihin karışıklığı, uyuyamama; davranışsal olarak, içe kapanma, tedirginlik, saldırganlık

-Üyeler, tükeniş ya da çöküş yaşantılarını önlemede stresle etkin ve işlevsel başa çıkma stratejilerini kullanılması gerektiğini söylediler.

Üyeler, olumlu stresin kazandırıcı ve geliştirici bir stres olduğunu fark ettiler.

Bu oturuma ilişkin üyelerin ortalama zevk düzeyi: 9

Bu oturuma ilişkin üyelerin ortalama odaklanma düzeyi: 10

2 . OTURUM

(I. Oturumun özeti yapıldı ve ev ödevleri incelendi: 8. Oturumun konusu olan yaşantıyı örnekleme yöntemine ilişkin, yaşantıyı örnekleme formlarını doldurmada herhangi bir sorunla karşılaşp karşılaşmadıkları öğrenildi, sorunu olanlara yardımcı olundu. I. Oturumdaki FORM-7 tepe gözden yansıtılarak birinci oturumun özeti yapıldı.)

Amaç: Stresle başa çıkma stratejisi kavramını kavrayabilme, etkin olan ve olmayan stresle başa çıkma stratejilerini ayırt edebilme, etkin başa çıkma stratejilerinin önemini kavrama.

Davranış: 1. Stresle başa çıkma stratejisi kavramını öğrenme.

2. Stresle etkin ve etkin olmayan başa çıkma stratejileri arasındaki farkı görebilme,

3. Stresle etkin başa çıkma stratejisinin kişisel kaynakları geliştirdiğini, güçlendirdiğini fark etme.

4. Stresle başa çıkma stratejileri ölçeğindeki etkin olan ve olmayan başa çıkma stratejilerini öğrenme.

5. Bilişsel düzeyde stresle etkin başa çıkma stratejisi dağarcığını geliştirme.

Araç: Tepe göz, Formlar, Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği.

Süre: 90 dakika

Uygulama:

- (Grup lideri tahtaya aşağıdaki ifadenin yazılı olduğu kartonu yapıştırır. Bu ifadeyi öğrencilere sesli olarak okutur.)

STRESE KARŞI DAYANIKLILIĞIMIZI ARTIRMAK İÇİN KİŞİSEL KAYNAKLARIMIZI GELİŞTİRELİM
VE BUNLARI ETKİN KULLANALIM.

KİŞİSEL KAYNAKLARIMIZ: AKLİMİZ, YETENEKLERİMİZ, BECERİLERİMİZ, DİKKATİMİZ,
İRDEMİZ (SEÇİM YA DA TERCİH YAPABİLME OLANAĞIMIZ),
BEDENİMİZ, VB.

STRESLE ETKİN BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ KİŞİSEL KAYNAKLARIMIZI KORUR, GELİŞTİRİR
VE GÜÇLENDİRİR.

- (Grup lideri daha sonra, FORM-1'i tepe gözden yansıtır.)

FORM-1

HASAN, yalnızlık sorunu ile başa çıkmak için; sosyal becerilerini geliştirmek, hobiler edinmek, olumlu özellikleri olan insanlarla arkadaşlık kurmak, kimi zaman da yalnızlığa tahammül etmek gibi tercihlerde bulunmayıp, kötü alışkanlıkları olan, kendisine zarar veren insanlarla arkadaşlık kurmayı tercih etmekte ve başı sık sık derde girmektedir.

ALİ, sınavlardan kırık notlar aldığıında; artık başarılı olamayacağına inanıyor ve böylece de çalışmamayı, derslere dikkatini yoğunlaştırmamayı tercih ediyor.

GÜL, sınıfta görev ya da ödev dağılımı yapılırken, sonuçta başarısız olmaktan çok kaygı duyduğu için, en iyi bildiği çok kolay olan konuları seçmektedir.

DUYGU, dersleri çok anlamsız ve zevksiz bulduğu için; öğretmen ders anlatırken cep telefonuyla ilgileniyor, hayal kuruyor.

İNCİ, tüm dikkatini başkalarının özel yaşantıları üzerinde yorum yapmak ve dedikodu yapmak yönünde kullanıyor.

YAĞMUR, çirkin, yetersiz ve aptal görünmekten çok kaygı duyduğu için derslere etkin bir biçimde katılmaktan kaçınıyor.

BAŞAK, geçmişte yaşadığı olaylarla ilgili üzüntü, öfke, pişmanlık, korku gibi duygulara kilitleniyor, derslerde etkin olamıyor.

MUSTAFA, davranışlarını dış koşulların, gerçeklerin (insanlar, kurallar, dersler, ödevler, olaylar vb.) gerektirdiği biçimde ayarlamakta güçlük çekiyor ve hep canının çektiği biçimde davranıyor ve sonuçta da hep stres yaşıyor.

SORULAR

1. Bu öğrencilerden hangileri kişisel kaynaklarını etkin kullanıyor?
2. Bu öğrencilerden hangilerinin kişisel kaynakları güçlenir ve sayıca artar?
3. Bu öğrencilerden hangilerinin strese karşı dayanıklılığı yüksek olabilir? Niçin?

Olası Yanıtlar:

O.Y.: (Tüm sorularda yanıtların "hiçbir öğrenci" yönünde olması beklenmektedir. Gerekçe olarak da şöyle söylemeleri beklenmektedir: Kişisel kaynaklarını (yetenekleri, dikkatleri, vb.) etkin kullanmıyorlar, stresli durumlarda kişisel kaynaklarını koruyucu, geliştirici, güçlendirici davranışlar (stresle etkin başa çıkma stratejileri) göstermiyorlar.

Uygulama:

(Grup lideri, "BAŞA ÇIKMA STRATEJİSİ" kavramının yazılı olduğu kartı tahtaya yapıştırır. Daha sonra üyeleri eşleştirerek "bilek güreşi" yaptırır. Bu oyun için 10 saniye süre tanır. Yanıtlar, bireysel ve sözel olarak paylaşılır.)

BAŞA ÇIKMA STRATEJİSİ

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Karşınızda az da olsa bir güçlük, bir kuvvet ya da baskı hissettiniz mi?

O.Y.: *"Karşımda bir güçlük, kuvvet ya da baskı hissettim."*

2. Bu güçlkle başa çıkabilmek için nasıl bir yol izlediniz?

O.Y.: *Bu güçlkle başa çıkabilmek için tüm kuvvetimi kullanmaya çalıştım.*

3. Başka ne yaptınız? Örneğin, ayağınızdan ve diğer elinizden destek alma yoluna gittiniz mi?

O.Y.: *Evet, diğer elimden ve ayağımı direyerek bacaklarımdan kuvvet alma yoluna gittim. Vb.*

4. Karşınızdaki güçlüğe gösterdiğiniz çabayı, başa çıkma olarak ifade edebilir miyiz?

O.Y.: Evet.

Uygulama:

(Grup lideri, FORM-2'yi tepe gözden yansıtır, üyeleri beşerli gruplara ayırır, her gruba birer tane çalışma kağıdı dağıtır. Üyeler yanıtlarını önce kendi aralarında tartışır, daha sonra grup temsilcileri bu yanıtları büyük gruba aktarırlar.)

FORM-2 STRES KAYNAKLARI VE BUNLARLA BAŞA ÇIKMAK İÇİN İZLENEN YOLLAR

Aşağıdaki örnek durumlarda, bir baskı, güçlük ya da stres yaratan durumu ve bunlarla başa çıkabilmek için izlenen yolları bulmaya çalışınız

a) **"Deprem bölgelerindeki (kırık faylar üzerinde) binaların daha sağlam yapılması,"**

b) **"Bir boksörün kendinden daha güçlü bir yarışmacıyı yenebilmek için daha fazla antrenman yapması, daha sağlıklı beslenmesi," (Örneğin, Rocky filmlerinde olduğu gibi.)**

c) Bir öğrencinin, **okul başarısızlığının** yarattığı stresle başa çıkabilmek için zamanını planlı ve verimli kullanmaya başlaması.

d) **"Bir öğrencinin çok öfkeleniği bir durumda, sakinleşene kadar dikkatini başka yöne çekmesi,"**

e) **"Bir öğrencinin, öğretmenin ders anlatma, işleme yönteminin kendisine uygun düşmediği ve bundan çok rahatsızlık duyduğu durumlarda, öğrenmesini azaltmayacak, başarısını düşürmeyecek ve aynı zamanda öğretmenle çatışma yaşamayacak biçimde farklı öğrenme ve çalışma yöntemler izlemesi.**

SORULAR

1. Önceki uygulamadaki bilek güreşi de dahil, yukarıdaki dört durumda karşılaşılan güçlükler nelerdir?

2. Bu güçlükler karşısında izlenen yollar nelerdir?

3. Vardığınız sonuçlara dayanarak, "güçlük" durumunu bir stres durumu olarak ele aldığınızda "başa çıkma stratejisi" kavramını nasıl tanımlarsınız?

4. FORM-1'deki öğrencilerin stresli durumlarda kullandıkları başa çıkma stratejilerini FORM-2'deki stresli durumlara ilişkin başa çıkma stratejileri ile karşılaştırdığınızda, hangi formdaki başa çıkma stratejileri kazanç ve olanak sağlayıcıdır?

YANITLAR

1.

2.

3.

4.

Olası Yanıtlar:

1. O.Y.: *Bilek güreşinde kuvvet, baskı, FORM 2’de (a) deprem bölgesi, kırık fay; b) Kişinin kendisinden daha güçlü bir boksör; c) okul başarısızlığı, d) öfke, e) öğrencinin öğrenme stiline uygun düşmeyen öğretmenin ders işleme yöntemi*
2. O.Y.: *(a) Binaların sağlam, dayanıklı yapılması, b) durumun gerektirdiği miktarda antreman yapması, sağlıklı beslenmesi c) zamanını planlı ve verimli kullanması, d) sakinleşene kadar dikkatini başka yöne çekmesi, e) yeni ve etkili öğrenme yöntemleri geliştirmesi.*
3. O.Y.: *Başa çıkma stratejisi, bir stres durumu ya da bir güçlkle karşılaşıldığında izlenen yol ya da yöntemdir. Başa çıkma stratejisi, yalnızca halihazırda var olan stresli yaşantılarla değil, gelecekte karşılaşılabilecek olası stresli yaşantılara karşı da izlenen bir yoldur.*
4. *FORM-2’deki başa çıkma stratejileri kazanç ve olanak sağlayıcıdır.*

Uygulama:

(Grup lideri, FORM-3’ü tepe gözden yansıtır. Bu formdan birer tane de gruplara dağıtır. Üyeler yanıtlarını kendi aralarında tartışır, her gruptan bir grup sözcüsü yanıtları büyük gruba aktarır.)

FORM-3

- “**Ali**’nin tahta korkusu var. Yani, tahtaya kalktığında yoğun stres yaşıyor. Ali, tahta stresiyle başa çıkmak için, derslerde aktif olamıyor, bildiği halde soruların yanıtlarını vermekten kaçınıyor, arka sıralara oturuyor, ön sıralardaki arkadaşlarının arkasına saklanıyor, öğretmeniyle göz teması kurmaktan kaçınıyor.”

- “**Başak**’ın da tahta korkusu var. AMA, Başak, “tahta korkusu” stresiyle başa çıkmak için Ali’den farklı yollar izliyor. Örneğin, tahta korkusu olmayan arkadaşlarıyla bu sorununu paylaşıyor, onların nasıl bir strateji izlediklerini ya da neden böyle bir korku duymadıklarını öğreniyor; okulun psikolojik danışmanından yardım alıyor; derslere dikkatini tam olarak yoğunlaştırarak bilgi ve becerisini artırmaya ve sonuçta da kendine güvenini kazanmaya çalışıyor.”

SORULAR

1. Sizce bunlardan hangisi etkin strateji izliyor? Niçin?
2. Ali’nin kullandığı bu stratejinin uzun ve kısa zamandaki sonucu ne olabilir?
3. Stresli durumlarda izlediğimiz stratejileri ETKİN ve ETKİN OLMAYAN biçiminde iki grupta ele alabilir miyiz?
4. FORM-2’deki stresli durumlarda kullanılan başa çıkma stratejisi ile Başak’ın tahta korkusunu yenmek için kullandığı başa çıkma stratejisini dikkate aldığınızda, “etkin stratejiyi” nasıl tanımlarsınız?

YANITLAR

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

Olası Yanıtlar:

1.O.Y.: *Başak, etkin bir strateji izliyor. Çünkü, karşılaştığı güçlüklerden kaçmıyor, kendini geliştirmeye çalışıyor, beceri kazanıyor, cesaretini artırmaya çalışıyor, ...*

2.O.Y.: *Ali, bu stratejiyi izlediği sürece, hep kaçmaya devam eder ve kendini geliştiremez, kendine güven duyamaz, derslerde aktif olamadığı için okulda da başarısız olur, ...*

3.O.Y.: *Stresli durumlarda izlediğimiz stratejiler etkin ve etkin olmayan biçimde iki grupta ele alabiliriz.*

4.O.Y.: *Akılcı, gerçekçi, kazanç sağlayıcı, kişisel kaynakları koruyucu, güçlendirici ve stresi azaltıcı bir stratejidir.*

Uygulama:

(Grup lideri FORM 4'ü tepe gözden yansıtır, bundan birer tane de gruplara dağıtır. Her küçük grup kendi içinde okul ile ilgili ortak bir stres yaşantısı belirler. Grubun her üyesi bu soruna yönelik en sık kullandığı bir tane strateji söyler. Ortak soruna ilişkin başa çıkma stratejileri küçük gruplarda sonuçları yönünden tartışılır, daha sonra her stratejiye ilişkin sonuçlar, grup temsilcileri tarafından büyük gruba aktarılır.)

FORM- 4 STRESLİ BİR DURUMLA SİZ NASIL BAŞA ÇIKIYORSUNUZ?

(Yanıtlarınızı maddeler arasındaki boşluklara yazınız.)

1.Okul yaşamınızda, sizde en çok stres yaratan bir durumu ya da olayı belirtiniz:

2. Bu stresli durumunuzda izlediğiniz başa çıkma stratejinizi belirtiniz. Yani, bu soruna nasıl bir çözüm uyguluyorsunuz?

3. Bu izlediğiniz strateji sizi rahatlatıyor mu? Sorunu çözüyor mu?

Evet () Hayır ()

4. İzlediğiniz strateji, sizi kısa zaman mı, uzun bir zaman sonra mı rahatlatıyor?

Yoksa her iki açıdan da mı rahatlık veriyor ve olumlu sonuçlara yol açıyor?

5. Bu izlediğiniz strateji, sizi rahatsız ediyorsa, yani olumsuz sonuçlara yol

açıyor uzun zaman mı, kısa zaman için mi? Yoksa her iki açıdan da mı rahatsız ediyor ve olumsuz sonuçlara yol açıyor?

Özet Bilgi:

Belli bir güçlüğü aşmak ya da stresle başa çıkabilmek için izlediğimiz yol ya da strateji etkin ve etkin olmayan biçiminde iki grupta ele alınabilir. Etkin, işlevsel ya da olumlu strateji, sorunun çözümüne katkıda bulunan, kişisel kaynakları koruyan, güçlendiren ve geliştiren, kişisel çaba ile kontrol edilmesi çok güç olan sonuçlar ya da yeni stres kaynakları yaratma olasılığı düşük olan stratejidir. Etkin strateji, psikolojik ve beden sağlığını korur, çevreyle sağlıklı etkileşime olanak tanır, kişisel kaynakları koruyucu ve geliştirici etkiler yaratır, başarıyı ve mutluluğu artırır. Etkin ve işlevsel olmayan olumsuz strateji ise, kısa ya da uzun zaman sonra, sonuçları kişisel çabayla kontrol edilmesi çok güç yeni stres kaynakları yaratma olasılığı çok yüksek olan bir stratejidir. Örneğin, sınıf ortamında yeteneklerinin ve dış görünümünün arkadaşları ya da öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirilmesinden çok endişe duyarak, derslerde etkin olmaktan sürekli kaçınan bir öğrenci kısa bir süre için kendini rahat hissedebilir. Ancak, bu öğrencinin bilgi ve becerilerini artırma ve sonuçta da başarılı olma olasılığı çok düşüktür. Etkin strateji, akılcı ve gerçekçi yolların izlendiği bir stratejidir. Bunun yanı sıra, kendine güven ve çaba etkin stratejilerin en önemli iki özelliğidir.

Uygulama:

(Grup lideri FORM-5'i tepe gözden yansıtır ve sesli olarak okur. Bu formdan birer tane de üyelere dağıtır. Etkin ve etkin olmayan stratejiye sonuçları yönünden tartışılarak karar verilir. Grup lideri, tepe göz üzerinde işaretlemeyi yapar, üyeler de kendi formları üzerinde işaretlerler.)

- Daha sonra Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği tepe gözden yansıtılır, etkin olan ve olmayan stratejiler belirlenir.

FORM-5 STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ		
	Etkin	Etkin Değil
<ol style="list-style-type: none"> 1. Doğayla ilgilenmek (doğada gezinti yapmak, bahçe işleriyle ilgilenmek, doğal güzellikleri izlemek, vb.), 2. Kendini sorun yaşanan kişinin yerine koyarak, onun ne düşündüğü, hissettiği ve nasıl bir davranışta bulunabileceği konusunda tahminde bulunmak, 3. İnsanların birbirlerinden farklı olduğunu kabul etmek ve bu farklılıkları tanımaya ve anlamaya çalışmak, 4. Sorumluluklardan kaçmak, 5. Günlük tutmak, 6. Müzik, spor gibi sanatsal etkinliklere dayalı hobilerle uğraşmak, 7. Amaç belirlerken kişisel özellikleri dikkate almak, 8. Zamanı ve biyolojik-psikolojik enerjiyi planlı kullanmak, 9. Zevk veren ve odaklanma sağlayan, anlamlı amaçlar belirlemek ve bu amaçların peşinden koşmak. 10. İyimser düşünmek, sorunun olumlu yönünü görmek, Yaşanan sorunlardan “ders almak”, 11. Yılmaz davranmak, pes etmemek, farklı çözümler arayıp uygulamak, 12. İnsanlarla yakın ilişki halinde olmak (sosyal ilgi), 13. Hayal kırıklıklarına odaklaşmak, içine kapanmak, kabuğuna çekilmek 14. Olumsuz gelecek beklentisi içinde olmak, buna bağlı olarak da çaba göstermekten kaçınmak. 15. Çevredeki kişilerle ve kişisel görevlerle zıtlaşmak, hep canının çektiği biçimde davranmak, 16. Bencil olmak, 17. Kuralları hiçe saymak, 18. Çevreye açılmak, dikkati farklı uyarıcılara yönlendirebilmek. 19. Gerçekçi ve akılcı düşünmeyerek çok fazla sorumluluk almak, 20. Gerekliğinde, anlık istek ve gereksinimleri erteleyerek çevre koşullarının ve kişisel görevlerin gerektirdiği biçimde davranışlarına yön vermek, 21. Şiddet uygulamak ya da kavga çıkarmak, 22. Kendini uykuya, yemeğe, alkole, sigaraya vermek, vb. 23. Sorunu yokmuş gibi düşünmek ve çözmekten kaçmak, 24. Kişisel görev ve sorumluluklara, dikkati yoğunlaştırabilmek ve bunu iş bitene kadar sürdürebilmek 25. Uzman yardımı almak (Psikolojik danışman ve psikiyatriste başvurmak, 		

Ev Ödevi: (Öğrencilere bir sonraki oturuma kadar okumaları için, “Yılmaz’ın Öyküsü” verildi.)

Değerlendirme:

Üyeler, FORM-2’ye ilişkin uygulamada stres kaynağı ile başa çıkma stratejisi kavramını karıştırdılar. Bunun üzerine, grup lideri, ilk iki örneği açıklayarak kendisi yaptı. Üyeler, diğer örnek durumlarda başa çıkma stratejisini ve stres kaynağını bulabildiler.

Üyelerin, özellikle strateji kavramını anlamakta güçlük çektikleri görüldü. Bu nedenle, “başla etme yolu”, “başla çıkma yolu” ya da “başla çıkma yöntemi” biçiminde ele almak daha uygun olabilir. Bu uygulamada, “başla çıkma stratejisi” kavramının güç bir durumla, olayla ya da olayın üzerimizde yarattığı stresle başla çıkabilmek için “izlenen yol” olduğu sonucuna varıldı. Üyeler, etkin olan ve olmayan stratejiyi zorlanmadan bulabildiler. Etkin stratejinin olumlu, akılcı, geliştirici bir strateji olduğunu söylediler.

Form-4’e ilişkin uygulamada, üyelerin yaşantılarına inildi. Üyeler, kendilerine en çok stres yaratan bir durumda, nasıl bir başla çıkma stratejisi uyguladıklarının farkına vardılar. Örneğin, bir üye, “Öğretmen bir haksızlık yaptığında sinirleniyorum, sıraya yumruk indiriyorum.” Bir başka üye, “Öğretmen notumu düşürür diye hiç sesimi çıkarmıyorum.” vb. yanıtlar verdiler.

Form-5’e ilişkin uygulamada, üyeler etkin ve etkin olmayan stratejileri kolay buldular, sadece “içine kapanmak” ve “sorumluluklardan kaçmak” stratejilerinde sorun yaşandı. Grup lideri üyelere, “neden etkili ya da neden etkisiz bir stratejidir, sonuçta neler olabilir? vb. açık-uçlu sorular yönelterek beklenen yanıtı bulmalarını sağladı. Alınan yanıtlar doğrultusunda şu sonuca varıldı: Uzun süreli içe kapanma, çevreyle etkileşimi kestiği, gelişimi ve rahatlamayı engellediği için etkisiz bir stratejidir. Bunun yanı sıra kişi, içine kapandığında tıpkı geniş getirir ya da ciklet çiğner gibi aynı sorun üzerinde düşünüp durarak sıkıntısını daha da çok artırır. Sorumluluklardan kaçma stratejisinin kısa vadede kişiyi rahatlattığı ama, uzun zaman sonra gelişimi engellediği için etkisiz bir strateji olduğu sonucuna varıldı. Örneğin, ders çalışmayı sürekli sınavlardan bir gün öncesine erteleyen bir öğrenci hem sınavdan bir gün önce, hem sınav anında, hem de sınavlardan sonra daha çok stres yaşayacaktır. Tartışma sürecinde, bir stratejinin etkililiğinin kişiye göre de değişebileceği sonucuna varıldı. Üyeler, “günlük tutmak bana iyi geliyor, ama kitap okumak bana çok zor geliyor.” vb yanıtlar verdiler. Bu süreçte, “keyif ve odaklanma sağlayan amaçlar belirlemek stratejisinde” çok önemli bir farkındalık sağlandı. Üyelerin %99’u umutsuz ve üzgün bir biçimde gelecekte beklentilerinin,

amaçlarının olmadığını belirttiler. “Üniversite mezunları bile açtılar, okumamın, ders çalışmamın bir önemi yok” gibi yanıtlar verdiler. Grup lideri stratejiler listesinden “iyimserlik” ve “yılmazlık” stratejileri bağlamında bu düşüncelerini tartışmaya açtı. Sonuçta çok kötümser düşündüklerini, yılgın davrandıklarını fark ettiklerini söylediler.

Bu oturuma ilişkin ortalama zevk düzeyi: 9

Bu oturuma ilişkin ortalama yoğunlaşma düzeyi: 9

3. OTURUM

YÜZMEYİ ÖĞRENMENİN TEK YOLU ÇIRPINMAKTIR.

(II. Oturumun özeti yapıldı, ev ödevleri incelendi.)

Amaç: (I) Stresle başa çıkmada, “mücadele” anlamı içeren “yılmazlık,” “iyimserlik,” “sosyal ilgi” ve “gerçekçi amaç belirleme” stratejilerine ilişkin bilgilenme, bilinçlenme. (II) Yılmazlık ve iyimserlik stratejilerini beceri olarak gösterme.

Davranış: (1) Yılmazlık, İyimserlik, sosyal ilgi ve gerçekçi amaç belirleme stratejilerini bilişsel olarak kavrama.

(2) Engeller karşısında pes etmeme, farklı ve etkili çözümler araştırarak ve uygulayarak yılmaz davranış gösterme,

(3) Yaşamdaki kişisel çabalarla değiştirilemez olduğu düşünülen, ancak değiştirilebilir özellikte olan şeyler için yılmaz davranma,

(4) Yaşamda kişisel çabayla gerçekten değiştirilemez olan şeyler için iyimser davranma,

(5) Kişiliğindeki olumlu özellikleri fark ederek benlik saygısını artırma,

(6) Stresli yaşantıların olumlu yönlerini görebilme ve bunlardan bir ders çıkarma,

Araç: Formlar, tepegöz ve kaset çalar.

Uygulama:

(Grup lideri, MÜCADELE sözcüğünün yazılı olduğu kartı tahtaya yapıştırır, üyeleri beşerli gruplara ayırır, FORM-1’i küçük gruplara dağıtır. Gruplar bu forma ilişkin yanıtları kendi aralarında tartışarak yazarlar, daha sonra da grup sözcüleri bu yanıtları büyük gruba aktarırlar.)

MÜCADELE

FORM –1 STRES DURUMLARI VE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ

- **İnci**, yalnızlık sorunuyla başa çıkabilmek için, kötü alışkanlıkları olan insanlarla beraber oluyor.
- **Gülşah** ise, yalnızlık sorunuyla başa çıkabilmek için, okulundaki psikolojik danışma ve rehberlik servisinin düzenlediği sosyal becerileri geliştirme programına katılıyor.
- **Sedefnur**, ise, okul başarısızlığı stresiyle başa çıkmak için, rehberlik araştırma Merkezinin düzenlediği, “amaç belirleme”, “dikkat toplama”, “zaman yönetimi”, “duyguları kontrol edebilme” gibi becerilerin kazandırıldığı stresle başa çıkma stratejileri grup programına katılıyor.
- **Hasan** ise, artık başarılı olamayacağına kanaat getirdiği için okuldan kaçıyor.

SORULAR

1. Bu öğrencilerden hangileri mücadele stratejisini kullanmaktadır?
2. Mücadele etkin bir strateji midir? Aklınıza neler geliyor?

YANITLAR

- 1.
- 2.

Olası Yanıtlar:

1. O.Y.: *Gülşah ve Sedefnur mücadele stratejisini kullanmaktadır.*
2. O.Y.: *Mücadele etkin bir stratejidir. Çünkü, akılcı, gerçekçi, olumlu ve kendine güvene dayalı aktif sorun çözme çabalarını içermektedir. Mücadele, kişisel kaynakları koruyucu ve geliştirici olduğu için “kazanç” sağlayıcı bir stratejidir.*

- (Daha sonra grup lideri, FORM-2’yi tepe gözden yansıtır, okur ve açıklar, bundan birer tane de üyelere dağıtır.)

FORM-2 MÜCADELE STRATEJİSİ

MÜCADELE”nin sözlük anlamı, “Herhangi bir amaca ulaşabilmek ya da bir kuvvete karşı koyabilmek için bir kişi ya da topluluğun güçlü ve sürekli bir çabasıdır.” Mücadele “SAVAŞIM” anlamına da gelmektedir (Türkçe sözlük, 1998). Bu durumda, MÜCADELE başarılı, sağlıklı, mutlu ve anlamlı bir yaşam sürebilmek için, stresli bir durum ya da olaya karşı uygulanan akılcı, gerçekçi, geliştirici, kazanç sağlayıcı bir strateji olup kendine güvene dayalı etkin sorun çözme çabalarını içermektedir.

MÜCADELE ANLAMINA GELEN STRATEJİLER

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNE/ ÖZ BENLİĞE UYGUN GERÇEKÇİ AMAÇ BELİRLEMEK:

Kişinin hoşlanım ve mutluluk gibi duygularını, yetenek ve beceri gibi kişisel koşullarını ve olanaklarını dikkate alarak amaçlarını belirlemesi, kararlarını vermesidir.

YILMAZLIK : Stresli bir durumda hemen pes etmemek, yılmamak, aktif olarak farklı çözümler arayıp uygulamak; gerilimi dindirebilecek ve amaca ulaştırabilecek biçimde kişinin kendi kendini yönlendirebilmesidir.

İYİMSERLİK : Stresli bir durum ya da yaşantının olumlu yönünü görmek ve yaşanan sorunlardan “ders almak”tır.

SOSYAL İLĞİ: İnsanlara ilgi duymak ve onları dikkatle tanıyıp anlamaktır. Yakın ilişki, güven, sevgi, saygı, doyum ve mutluluk gibi duygular hissettiren bir ilişkidir. Sosyal ilgi stratejisi, kişinin böyle bir ilişkiyi kurmaya istek duyması ve bu yönde çaba göstermesidir. ANCAK, kişinin, yakın ilişkide ve diğer tüm sosyal ortamlarda temas ettiği insanların kendisiyle tamamen aynı özellikleri (duygular, düşünceler, yetenekler, beklentiler, amaçlar, niyetler, inançlar, vb.) taşımadığını düşünerek onları dikkatli bir biçimde tanımaya ve anlamaya çaba göstermesi büyük bir önem taşımaktadır.

BİREY, BU STRATEJİLERİN TÜMÜNDE KİŞİSEL BİR KAYNAĞI OLAN “AKLINI” ETKİN BİR BİÇİMDE KULLANMAKTADIR.

Uygulama:

(Üyelerin mücadele stratejisini kavramaları için, “Yılmaz’ın Öyküsü” incelenir. Bu öykü, II. Oturumun sonunda, okumaları için ev ödevi olarak verilmişti. Üyeler, kişisel dosyalarından öykülerini çıkarırlar. Grup lideri, öyküyü tepe gözden yansıtır ve gruba okur.)

YILMAZ’IN ÖYKÜSÜ

Yılmaz, 9-A sınıfında öğrenim gören bir gençti, babası çok küçükken ölmüştü. Yılmaz’ın dört kardeşi vardı, yani anlayacağınız ev kalabalıktı. Yılmaz, derslerine dört kardeş, bir anne ve bir de televizyonun olduğu bir odada çalışmak durumundaydı. Yılmaz, her gün köyden ilçeye “okul” amacıyla gidip gelmekteydi. Köyden ilçeye öğrenci servisi ya da bir toplu taşıma aracı yoktu; bu nedenle, köyden-ilçeye ilçeden-köye gidip gelen köylülerin özel araçlarıyla ulaşımını sağlamaktaydı; bu nedenle Yılmaz, okula vaktinde yetişebilmek için okulun başlangıç saatinden iki üç saat erken uyanmaktaydı; böylece de okula yetişme fırsatını artırmaktaydı. Kışın karda, yağmurda, ayazda; yazın sıcakta; sabahın en erken vakitlerinde, kimi zaman gecenin geç saatlerine kadar yolda araba beklerdi. Aç, susuz, yorgun, uykusuz ve yapayalnız, ama UMUTLU. Çoğu zaman eve gittiğinde gece yarıya yaklaşmış olurdu. Annesi, Yılmaz gelecek diye pencerede bekler dururdu, onun ayak seslerini dinlerdi. Eve gitmesinin olanaksız olduğu durumlarda da bir akrabasının yanına giderdi. ANCAK, “o” hep “orada” “öksüzlüğünü”, “yalnızlığını” ve “fakirliğini” ima eden tepkilerle çok çok sık karşılaşırdu. Yılmaz, önüne çıkan engeller stres yarattığında kendi kendine şöyle derdi. *Bu hayat böyle sürüp gitmeyecek. İlerde iyi bir meslek ve iş edineceğim, bağımsız, saygın ve güçlü olacağım, onun için de buradayım. Çaba gösteriyorum, çabalarımın iyi bir sonuç alacağıma inanıyorum...* Yılmaz, kendisiyle böyle olumlu konuştuğu için, karşılaştığı engellerin yarattığı kızgınlık, üzüntü, bıkkınlık gibi stresli duygulara kilitlemiyor, bunları mücadeleye dönüştürüyordu; böylece davranışlarını da olumlu yönde ayarlamış oluyordu. Hatta, bu gibi durumlarda “mücadele” arzusunu daha da güçlü hissedirdi. Derslerine tam bir dikkatle odaklanırdı. Ödevlerini, öğretmen bakmayacak olsa bile, bilgilerini pekiştirmek için isteyerek yapardı; böylece de Yılmaz, engellere odaklanarak zaman geçirmek yerine hep sonucu olumlu olabilecek, amacına ulaştırabilecek yeni çözümler keşfederdi. Bulduğu çözümler, onun dikkatini derslerden koparmayan, okula bağlılığını artıran çözümlerdi...

Yılmaz, ilerde (lise 2 de) alan ve daha sonra meslek seçerken, insanları anlayabilme, insanlara yakın ve yardımcı olabilme yetenek ve ilgilerini dikkate almıştı. Onun için de psikiyatrist olmak istiyordu. Fen derslerinde de çok başarılı olduğu için hekim olabileceğine inanıyordu...

Yılmaz, olumsuzlukların ve engellerin dikkatini dağıtmasına izin vermezdi, kendine aşırı odaklanmazdı, dikkatini çevreye açık tutardı. Yeni şeyleri gözlemekten, denemekten çok zevk alırdı, riski göze alırdı, cesurdu. Çevresiyle kurduğu tam ve olumlu temasın kendisi üzerinde hangi duyguları ve olanakları yarattığını fark ederdi; yani iyi de bir iç gözlem yeteneği vardı. Böylece nelerden hoşlandığını, nelere gücünün yettiğini ve yaşamda en çok nelere değer verdiğini tarafsız bir gözle anlamaya çalışırdı; yaşantılarını gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirirdi. Sonuçta, KİM olduğunu doğru bir biçimde tanımlardı; bu nedenle de, amaçlarını belirlerken ve kararlarını alırken KENDİ kişilik özelliklerini ve benliğini dikkate alırdı; nelerin kendine doyum ve mutluluk vereceğini ya da vermeyeceğini iyi bilirdi...

İşte, psikiyatrist olma amacını da kişilik özelliklerine dayalı olarak seçmişti. Bu amacını başkalarının ilgi, yetenek ve değer yargılarına göre değil, kendi özellikleri üzerine inşa etmişti. Bu amacı Yılmaz'a öyle bir coşku, şevk verirdi ki, hiçbir engel bu amacından daha büyük gelmezdi. Bu amacı ona, derslere, ödevlere, sınavlara vb. okul etkinliklerine tam konsantrasyonla katılmasına, onlarla olumlu bütünleşmesine yol açardı. Zor bir problemi sabırla çözdüğünde ya da başka bir engeli aştığında kendine güveni ve kontrol inancı daha da artardı. İşte bu, Yılmaz'ın asıl mutlu olduğu anlardı! En ufak başarılarından bile cesaret alır, içindeki MÜCADELE arzusu kocaman olurdu. Yılmaz, bir engelle karşılaştığında, "başka ne yapabilirim?", "başka ne olabilir?" diye düşünerek değişik çözüm yolları üretebilirdi. Bir çözüm işe yaramadığında, başka bir çözümü uygulardı. Yani, Yılmaz yalın davranmazdı, kolay kolay pes etmezdi. Örneğin, bir seferinde, bir fizik problemini çözememişti. Evde yardımcı kitaplar yoktu, sınıf arkadaşlarına sorabilmek için evde telefon yoktu. Köyde lisede okuyan başka kimse yoktu. İlçeye vardığında, kitaplardan araştırmak için halk kütüphanesine gitti. Sabahları sığındığı kütüphane tadilat nedeniyle kapalıydı. Sonra, okula gitti ve öğretmenler odasından fizik öğretmenini buldu ve soruyu anlayarak çözdü. Yılmaz'ın öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkileri de çok iyiydi. Çevresindeki insanları, farklı yönleriyle etkin gözler ve dinlerdi, elde ettiği bilgilerle onlarla olan ilişkilerinde davranışlarını etkin düzenlerdi; kimlerle yakın ilişki kuracağını doğru tahmin ederdi. Yardımlaşma ve dayanışmaya dayalı yakın ilişki, Yılmaz için çok değerliydi. Bu davranışının yaşamına en önemli katkısı da bir sorunla karşılaştığında çevresinde sosyal ve duygusal destek alabileceği insanların olmasıydı...

Yılmaz, aynı zamanda "İYİMSER" bir gençti. Karşılaştığı her sorundan engelden bir ders çıkarırdı ve bu "dersi" bir çözüm yolu olarak kullanırdı. Yani, dikkatini tamamıyla engele ve engelin yarattığı olumsuz duygulara odaklamaz, "şöyle de bir ders aldım!" diye olumlu düşünerek olumlu duygular hissetme yönünde davranışlarını kontrol ederdi. İyimserlik onu, çaresizliğe değil, çözüme götürürdü, bu da onun MÜCADELEÇİ bir yönüydü...

Sonuçta, Yılmaz, değil liseyi, üniversiteyi bile başarıyla bitirdi ve o şimdi bir psikiyatristtir...

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Bu öyküyle ilgili en yoğun hangi duyguyu hissettiniz?

O.Y.: Hayranlık ve mücadele arzusu.

2. Yılmaz, sorunlar karşısında çaresizlik mi, yoksa kendine güven mi hissediyor?

O.Y.: Kendine güven ve cesaret gibi, mücadeleye teşvik edici olumlu duygular hissediyor.

3. Yılmaz, dikkat dağınıklığı yaşıyor mu? Karşılaştığı sorunların dikkatini dağıtmasına izin veriyor mu?

O.Y.: Yaşamıyor, dikkatinin dağılmasına da izin vermiyor.

4. Yılmaz, çaresizlik, aşırı kaygı, korku ve utanç gibi duygulara odaklaştıysa, derslerine yeterince odaklaşmak için zaman ve enerjisi kalır mıydı? Sonuçta başarılı olabilir miydi?

O.Y.: Olamazdı, çünkü, öğrenmek ve başarılı olmak dikkati tam olarak yoğunlaştırmayı gerektirir. Oysa ki, bu tür duygular zihinde yer ettiğinde öğrenmek için gerekli olan dikkat ve enerji kalmaz.

5. Sorunlar ve stratejiler açısından Yılmaz ile benzer yönleriniz var mı, anlatır mısınız?

O.Y.: (Benzer sorunları olabilir, ancak aynı stratejileri Yılmaz kadar kullandıklarına ilişkin yanıt gelmeyebilir.)

6. Yılmaz, hangi stresle başa çıkma stratejilerini kullanmaktadır? Bunu hangi davranışlarından anlamaktasınız?

O.Y.: Mücadele anlamı veren, yılmazlık, iyimserlik, gerçekçi amaç belirleme ve sosyal ilgi (Grup lideri öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerini bulmalarına yardımcı olur.).

Uygulama:

- (Grup lideri, tepe göze boş bir saydam koyar. Üyelere, “ Okulda en sık yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bunları düşünün, sonra da bizimle paylaşın.” der. Grup lideri, üyelerin ifade ettikleri sorunları saydama yazar. Daha sonra da bu sorunlardan en rahatsız edici olan sorunu belirlemelerini söyler. Öğrencilerin belirledikleri sorun FORM-3'deki sorun çözme yolları izlenerek çözülür. Bu formdan birer tane de üyelere dağıtır.)

FORM-3 STRES VEREN BİR SORUNU MATEMATİK PROBLEMİ ÇÖZER GİBİ ADIM ADIM ÇÖZMEK, YILMAZ BİR DAVRANIŞTIR.

ÖRNEK DURUM:

- **Verilen (sorunun açık ve net bir biçimde tanımı):** Derslere keyif alarak çalışmadığım için başarısızım.
- **İstenen (sorunun çözümünden elde etmek istediğimiz /amacımız):** Derslere keyif alarak çalışıp başarılı olmak ve kendimi iyi hissetmek istiyorum.

X (Amaca ulaştıracak çözüm yolları):

1. Verimli çalışma yollarını öğrenme ,
 2. Zaman ve enerjimi planlı kullanma,
 3. Okul etkinlikleriyle bağlantılı coşku ve anlam veren yaşam amaçları belirleme,
 4. Günlük tutarak ders çalışmaktan neden sıkıldığının nedenlerini araştırma
- Avantajlı yönü dezavantajlı yönünden yüksek olan bir seçeneğe/ çözüm yoluna (x'e) karar verilir. Bir başka deyişle kazanç yönü yüksek, kolay uygulanabilecek, amaca ulaştırma olasılığı yüksek bir seçeneğe karar verilir.
 - **Çözüm yolları içersinden en uygun yolun “günlük tutmak” olduğunu düşünelim.** Burada dikkat etmeniz gereken nokta, aynı sorun karşısında aynı çözümün her insan için uygun olmayabileceğidir. Kişilik özelliklerimiz, hatta dışsal destek kaynaklarımız da çözümü belirlememizde önemli rol oynamaktadır.
 - **Sorun ve çözüm seçeneği için UYGULAMA PLANI yapılır:**
 - Günlük için defter al.
 - Hergün 20 dakikanı günlük tutmaya ayır.
 - Her hafta günlük notlarını gözden geçir. Duygu ve düşüncelerinin temelinde yatan nedenlerin farkına varıp varmadığını gözlemlemeye çalış.
 - Uygulamaya bir ay devam et.
 - **Bu çözüm işlemediğinde, başka bir yol/ çözüm denenir.** Her sorunun mutlaka bir çözümü olduğunu UNUTMAYINIZ. Pes etmek ya da çözüme götürmeyen tek bir seçeneğe kilitlenip kalmak yerine, “BAŞKA NE YAPABİLİRİM?” “BAŞKA NE OLABİLİR?” sorularını öncelikle kendi kendinize -başka insanlara da sorabilirsiniz- sorarak farklı ve gerçekçi çözüm yolları üreterek uygulamaya koymalısınız.

FORM-3: Cüceloğlu (1998)'den uyarlandı.

Uygulama:

(G. Lideri üyelerin alternatifli düşünme bilinç ve becerilerini geliştirmek, yılmazlık düzeylerini yükseltmek için süreci aşağıdaki biçimde işletir. FORM-4'ü tepe gözden yansıtır, daha sonra bu formdaki problem durumuna üyelerle birlikte beyin fırtınası

yoluyla değişik çözümler üretilir ve yönergenin yer aldığı saydamda onların da görebilecekleri biçimde yazılır.)

FORM-4 BAŞKA NE OLABİLİR? BAŞKA NE YAPABİLİRİM?

“Başka bir şehirdeki sevdiğiniz bir kişiye (anne, baba, kardeş vb.) önemli bir haber yetiştirmek durumundasınız. Ancak, ev telefonunuz bozuk, cep telefonunuz da yok. Şimdi, “BAŞKA NE YAPABİLİRİM?” “BAŞKA NE OLABİLİR?” YILMAZLIK ifadelerini kullanarak değişik yollar üretelim.

1.
2.
3.

SORU

1. Bu uygulamadan çıkardığınız sonuç nedir?

Olası Yanıt:

1.OY.: Bir sorunla karşılaştığımızda hemen pes etmeyip ya da bildiğimiz yanlış bir yolu izlemeyip, yaşadığımız soruna göre, bizi amacımıza götürecekt farklı çözüm yolları üretmeliyiz ve denemeliyiz.

Uygulama:

(Grup lideri, FORM-5'i tepe gözden yansıtır ve bundan birer tane de üyelere dağıtır. FORM-5'e ilişkin yanıtlar bireysel ve sözel olarak alınır. Üyelerin yılgın düştükleri stresli durumlara beyin fırtınası yöntemiyle çözümler üretilir.

FORM-5

1. Bir partide dans ederken, dans ettiğiniz kişinin ayaklarına bastınız ve bundan çok utanç duydunuz. Bundan sonra, dans edip etmeme konusunda kararsızsınız?

2. Edebiyat dersinde öğretmeniniz sizden bir tasvir yazmanızı istedi. Kendi isteğinizle yazınızı sınıfa okudunuz. Ancak, tüm sınıf size güldü ve siz çok utandınız. Bundan sonra kendinize özgü yazınızı okuyup okumamak konusunda tereddüt yaşadınız.

SORULAR

1. Yukarıdaki durumlarda nasıl davrandığınızda, yılmaz bir strateji izlemiş olursunuz?
2. Yılmazlık, aşırı utanç, korku vb. duygulara kilitlenmekle bağdaşır mı?
3. Yaşamınızdan, yılgın davrandığınızı gösteren örnekler verir misiniz?
4. Türkiye Cumhuriyeti tarihinden yılmaz özellikler taşıyan hangi kişileri ve olayları hatırlıyorsunuz?

Olası Yanıtlar:

1. O.Y.:*Dans etmekten vaz geçmem, eğer yeterince bilmiyorsam öğrenmeye çalışırım. Özgün yazılarımı okumaya devam ederim. Güvendiğim bir arkadaşşıma bana niçin gülündüğünü de sorup öğrenebilirim,...*
2. O.Y.:*Bağdaşmaz, çünkü bu duygulara kilitlenmek pes etmek anlamı veriyor.*
3. O.Y.:*Yılgın davrandıkları durumları anlatırlar.*
4. O.Y.:*Kurtuluş Savaşı, Mustafa Kemal ATATÜRK (Bu yanıtı veren öğrenciye küçük bir ödül verilebilir.)*

Uygulama:

(Grup lideri daha sonra, aşağıdaki özgün sözü yazılı olduğu kartı tahtaya yapıştırır, üyelere bundan ne anladıklarını sorar, yanıtlar sözel olarak alınır. Grup lideri, yanıtlar arasındaki benzerliklere ve farklılıklara dikkat çeker, özetleme yapar.)

“Tanrım, değiştirelebilen ve değişmesi gereken şeyleri değiştirme cesareti ve gücünü; değiştirelemeyecek şeyleri olduğu gibi kabul etme olgunluğunu ve ikisi arasındaki farkı anlayabilecek bilgeliği bana ver!”

Cüceloğlu (1998)'den alınmıştır.

Özet Bilgi:

“Kişisel özelliklerimiz, davranışlarımız ve dış çevremizde değiştiremeyeceğimiz, bir başka deyişle kontrol edemeyeceğimiz şeyleri değiştirmeye, kendi istek ve beklentilerimize uygun hale getirmeye çalışmak strese yol açar, zaman, enerji gibi kişisel ve çevresel kaynaklarımızı boş yere tüketmeye yol açar. Değiştirebileceğimiz ve değişmesi gereken şeyleri değiştirmeye çalışmak da süreç içinde strese yol açabilir, ancak sonuçta, amacımıza ulaşabiliriz ve bundan mutluluk duyarız. Ayrıca bu süreçte yaşanan stres, sonuçta KAZANÇ sağlayan OLUMLU bir strestir.”

- “Okulda ve kişilik özelliklerinizde size stres veren, kişisel çabanızla değiştirebileceğiniz, değişmesi gereken ve değiştiremeyeceğiniz özellikler vardır. Şimdi, bu özellikleri düşünün, sonra da size vereceğim FORM-6'ya kaydedin. Kendinize ve okula ilişkin bir özellik yazmanız yeterlidir. Yazdıklarınızı grupta paylaşacağız.” (Bunun için üyelere 5 dakika süre tanınır. Her üye, FORM-6'ya ilişkin yanıtlarını yazar, sonra da bu yanıtları grup sözcüleri büyük gruba aktarırlar.)

FORM-6		
Kendi Çabamla	Değiştirebilirim	Değiştiremem
Kişisel Özellikler ve Davranışlar		
Okulla İlgili Özellikler		
<p>SORULAR</p> <p>1. Bu özelliği kişisel çabamla değiştirilebilir olarak görüyorsan, hangi kişisel ve çevresel olanaklara sahipsin? Değiştirilemez olarak görüyorsan, niçin?</p> <p>2. Hangi engellerle karşılaşırsın?</p> <p>3. Bu özelliğin nasıl olmasını istiyorsun? Sence bu, gerçeğe uygun mu? Yoksa hayali mi? Niçin?</p> <p>4. Değiştirilemez özellikler için sürekli şikayet halinde olmak hangi duygulara yol açar.</p> <p>5. Değiştirilemez özellikleri kabul etmek ve onlarla barışık olmak hangi duygulara yol açar?</p> <p>6. Değiştirilebilir özelliklerinizi değiştirebilmek için yılmaz çözümler üretin.</p> <p>YANITLAR</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>6.</p>		

Olası Yanıtlar

1. O.Y.: *Kişisel çabamla değiştirebilirim, çünkü bunun için gereken yetenek ve becerilere vb kişisel olanaklara sahibim. Anne baba, öğretmen, arkadaş vb. destek kaynaklarına, okul etkinlikleri gibi çevresel olanaklara sahibim. Değiştiremem, çünkü bu iş benim yetenek, beceri, sağlık, bedensel gücüm gibi kişisel olanaklarımı aşıyor.*
2. O.Y.: *Zaman ve enerji kaybına uğrarım, yeni stres kaynakları yaratabilirim kazanacağımdan daha fazla şeyler kaybedebilirim, vb.*
3. O.Y.: *İkinci yanıtta sonuçlar ortaya çıkacağı için, hayali ya da imkansız bir durum. Başkalarına ve kendime zarar vermeden önemli sonuçlar elde edeceksem gerçekçi.*
4. O.Y.: *Öfke, utanç, üzüntü, endişe, tedirginlik, kıskançlık vb.*
5. O.Y.: *Kendimi iyi hissederim, ayrıca, bu özellik benim için sorun olmaktan ve dikkat dağınıklığı yaratmaktan çıkar.*
6. *Her öğrenci değiştirilebilir gördüğü sorununa alternatif çözümler üretir. Grubun diğer üyelerinin de alternatif çözümleri dikkate alınır, önerilerinden yararlanır.*

Tartışma:

Bir özelliğin neden değiştirilebilir ve neden değiştirilemez olduğu konusunda diğer grup üyeleri de fikir öne sürmeye teşvik edilirler. Örneğin, aynı durumu bir üye değiştirilebilir olarak görüyorken bir başka üye bunu değiştirilemez olarak görüyor olabilir. Çünkü, her üyenin kişisel ve çevresel olanakları farklı olabilir. Üyeler tartışma sürecinde, değişik yılmaz çözümler ortaya koyabilirler; birbirlerinin çözüm yollarından yararlanabilirler; farklı bakış açıları kazanabilirler. Yine bu süreçte grubun “normalleştirici” ve “evrensellik” etkileri de yaşanmış olur. Aynı sorunu, diğer üyelerin de yaşıyor olması “normallik” duygusu verir. Üyeler, değiştirilebilir özellikler için yılmaz davranmaya teşvik edilir, beyin fırtınası yöntemiyle çözüm yolları üretilir. Değiştirilemez olanlar içinse “KABUL” duygusunun önemi üzerinde durulur. Örneğin, değiştiremeyeceğimiz şeylere karşı “kabul” duygusu hissetmemizin stresimizi yatıştıracağı; kendimizi iyi hissettireceği, dikkat dağınıklığı yaratmayacağı vurgulanır. Sıkıntı yaratan değiştirilemez özellikleri kabul etmenin iyimserlik ölçütü olduğu da vurgulanır.

- SBSÖ’ndeki “yılmazlığı” ifade eden stratejiler (FORM-7) tepe gözden yansıtılır, okunur ve tartışılır.

FORM-7 YILMAZLIK STRATEJİLERİ

1. “Eğer bir şeyi eninde sonunda öğrenebileceğime inanırsam, öğrenme sürecindeki hatalarımdan utanmam.”
2. “Okulda yaşadığım sorunlarda denediğim bir çözüm yolu etkili olmazsa, başka çözüm yolları ararım.”
3. “Okulla ilgili sorunlarım karşısında çaresizlik hissetmek yerine, çevremdeki olanaklardan yararlanarak yeni bir çözüm yolu ararım.”
4. “Okul etkinliklerinde küçük başarılarımdan bile cesaret alırım.”
5. “Okulda başarılı ve mutlu olmamı engelleyen sorunlar olduğunda, işe öncelikle o sorunları çözerek başlarım.”
6. “Okulda değiştiremeyeceğim şeylerle uğraşmak yerine, çevremdeki olanakları fark etmeye ve değerlendirmeye çalışırım.”
7. “Zor bir derse çalışırken fazla gerilmişsem, dikkatimi yeniden toparlayabilmek için rahatlatıcı bir şeyler yaparım.”
8. “Dalgınlığının, okulda başıma yeni sorunlar açmaması için dikkatimi açık tutmaya çalışırım.”
9. “Sınavlara çalışmak için isteksiz olduğum zamanlarda, ilerde bana doyum vereceğine inandığım önemli amaçlarımı hayal ederek çalışma isteğimi artırırım.”
10. Uzunca bir zaman ders çalışmamın yarattığı gerilimi üzerimden atabilmek için doğayla ilgilenirim.

Uygulama:

(G. Lideri, üyelere “KİŞİLİĞİMDEKİ VE OKULUMDAKİ OLUMLU ÖZELLİKLER VE DUYGULARIM” Formunu” (FORM-8) dağıtır. Üyelerin bu forma kişilik özellikleri ve okulla ilgili “olumlu” özellikleri yazmaları ister. Daha sonra öğrenciler, grubun karşısına geçerek “olumlu” özelliklerini söylerler. Grup lideri benzer ve farklı yönlerde dikkat çeker, duygularını yansıtır.)

FORM-8 KİŞİLİĞİMDEKİ VE OKULUMDAKİ OLUMLU ÖZELLİKLER VE DUYGULARIM	
KİŞİSEL ÖZELLİKLERİM VE DAVRANIŞLARIMDA	OKULUMDA
1	1
OLUMLU ÖZELLİKLERİ DÜŞÜNDÜKTEN SONRAKİ DUYGULARIM:	

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Olumlu özellikleri düşündükten sonra hangi duyguları hissettiniz?

2. Olumlu yönü görmeyi “iyimserlik” olarak ifade edebilir miyiz?

3. İyimser bakış açısını, stresli yaşantıların olumlu yönünü görme biçiminde de düşünebilir miyiz?

4. Stresli yaşantıların olumlu yönünü görmek, yani iyimser davranmak mücadelecî bir yaklaşım mıdır?

5. Stresli yaşantılardan “ders çıkarmak”, iyimser bir yaklaşım mıdır?

O.Y.:1., 2., 3., 4.ve 5. soruların hepsine “evet” yönünde yanıtlar gelmesi beklenmektedir.”Hayır” yanıtı gelirse nedenleri araştırılır.)

6. Ders çıkardığınız bir yaşantınızı paylaşır mısınız?

O.Y.: Üyeler yaşantılarını ifade ederler.

7. Ders almak ne anlama geliyor?

O.Y.: Bir olayın bellekte bıraktığı iz, öğüt ve ibret (Türkçe sözlük, 1998).

8. Stresli bir yaşantıdan “ders aldım!” diyebilmek, kişiyi rahatlatmanın yanı sıra, başka ne gibi olanak sunar?

OY.: Stresli bir yaşantıdan “aldığımız ders”, mantıklı bir çözüm yolu olarak kullanırız, olası stres yaşantılarından da kendimizi korumuş oluruz.

Özet Bilgi:

“Çoğu zaman, başkalarında ve yaşamımızda var olan bazı şeylerde öncelikli olarak olumsuz özellikleri fark ederek kendimize ve başkalarına acımasızca davranırız. Kişisel ve çevresel olanaklarımızın farkında olmak, kendimizi iyi, güvende ve mutlu hissetmemize yol açar. Kendine güven duygusu ise, yaşam sevinci ve mücadele arzusu verir. Bu düşünceye paralel olarak, çoğu zaman bazı insanlar kendilerini, koşulları kendi koşullarından daha iyi durumda olan insanlarla karşılaştırarak, öfkeli, yetersiz, zavallı, kıskançlık, talihsizlik gibi olumsuz duygular hissetmekte ve mutsuz olmaktadır. Kısacası stres yaşamaktalar.

- (Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğindeki iyimserliği ifade eden stratejiler (FORM-9) yansıtılır ve bunlar üzerinde tartışılır.)

FORM-9 İYİMSERLİK STRATEJİLERİ

- 1."Okulda yaşadığım bazı sorunların kişiliğimi güçlendirdiğine inanırım."
- 2."Öğretmenlerle ilişkilerimde yaşadığım bazı sorunlardan çıkardığım derslerin, yaşamımdaki diğer büyüklerle olumlu iletişim kurmama yardımcı olduğuna inanırım".
- 3."Okulda hiç beklemediğim bir sorunla karşılaştığımda, bundan da alacağım dersler olduğunu düşünürüm."
- 4."Okul ortamının kuralcılığına ve zorlayıcılığına rağmen, iyi yönde değişip geliştiğime inanırım."

- Oturumun sonunda mücadele anlamı içeren aşağıdaki şarkı dinlenir.

ZAMAN

Zaman akıp gidiyor, dur demek olmaz.
Sarılip da geçmişe avunmak olmaz.
Ne sen kalırsın, ne ben bu dünyada,
Umutun kaybedip pes etmek olmaz.

Bir kez olsun çevir yüzünü bak şu toprağa,
Her gün bir çiçek açıyor, diyor "merhaba".
Bütün geceler mecbur vardı sabaha,
Umutun kaybedip, pes etmek olmaz.

Gönül isterdi ki hep iyi olsun, çok iyi olsun,
Bütün acılar bitip her an hoş olsun,
Ama ne yaparsın insan oğlusun,
Acı olmayınca, tatlı da olmaz.

Bir kez olsun çevir yüzünü bak şu toprağa,
Her gün bir çiçek açıyor, diyor "merhaba",
Bütün geceler mecbur vardı sabaha,
Umutun kaybedip, pes etmek olmaz.

Söz ve müzik: Tufan Kıracı (Zaman albümü)

Ev Ödevi:

1. Üyelere, Mehmet Aydın (1959)'ın "Meşhur Olan Fakir Çocuklar" kitabından okumaları için kısa öyküler verilir. Bu öykülerdeki kahramanlar, tıpkı Yılmaz'ın Öyküsü'nde olduğu gibi mücadeleye dayalı stratejiler kullanmaktadırlar. Bu öykülerdeki kahramanlar öğrencilerin çoğunluğu tarafından da bilinmektedir. Örneğin, M. Sinan, T. A. Edison, Beethoven, Mozart, H. Ford, E. Zola, A. Lincon, A. Mithat, J. Watt, vb. Öğrenciler, öyküleri öykü kahramanlarının mesleklerini ölçüt alarak kendileri seçerler.

2. Grup içinde paylaşamayacakları özel bir sorunlarını FORM-3'ü dikkate alarak çözüm üretmeleri ev ödevi olarak verilir. Sonucu bireysel olarak grup lideriyle paylaşacakları söylenir.

Değerlendirme:

Form-1 üzerinden yapılan uygulamada, üyeler mücadele stratejisini hiç zorlanmadan buldular. İnci'nin izlediği stratejiye "Çürük elma yanındakileri de çürütür." "Her damardan kan alınmaz." atasözleriyle güçlü bir bağlantı kurdular. Kötü alışkanlıkları olan arkadaşlarının durumlarından örnekler verdiler.

Üyeler, Yılmaz'ın öyküsündeki etkin stratejileri çok kolay buldular. Yılmaz'ın koşullarının kendi koşullarından çok kötü olduğunu; Yılmaz'ın stresli durumlarda kullandığı stratejileri günlük yaşamda uygulamalarının zor olduğunu, ancak çaba gösterilirse yapabileceklerini belirttiler. Kendine güven ve cesaretin zor koşullarda çok işe yaradığını belirttiler.

Form-3'de üyeler, en önemli ortak sorunlarının "sınav kaygısı" ve kendi ifadelerine göre "tahta korkusu" olduğunu belirttiler. Sınav kaygısı ve tahta korkusuna, Form-3'deki yol izlenerek alternatif çözüm yolları üretildi. Ayrıca, kaygının tersi olan kendine güven duygusunun, çalışıp çaba göstermekle kazanılabileceğini belirttiler. Tahta korkusu olmayan bir üye, "Çalışıp çaba göstererek kendime güvenimi artırırım, böylece de sınıfın karşısında insanların bana gülmesini engellerim, onlara fırsat vermem" dedi. Bu çözüm yolu tahta korkusu olan üyelerce de kabul gördü.

Üyeler, Form-4'deki uygulamada, "başka ne olabilir?" "Başka ne yapabilirim?" sorularıyla yılmazlık stratejisi arasında bağlantı kurabildiler. Form-4'deki sorulara "komşunun telefonu, bilgisayar aracılığıyla elektronik posta (e-mail), faks çekme gibi yanıtlar geldi. Stresli bir durumda kaldıklarında kendilerine "başka

ne olabilir? Başka ne yapabilirim?” biçiminde alternatif çözüm üretmeye dayalı sorular sormadıkları da ortaya çıktı. Araştırmacı, stresle başa çıkma grup oturumlarının tümünde grup içersinde bir sorun çıktığında alternatif çözüm üretmeye dayalı soru biçimini (Başka ne olabilir? Başka ne yapabilirim?) öğrencilere daima yönelterek bu davranışın yerleşmesini sağlamıştır.

Üyeler, Form-6’da “kendi çabalarıyla değiştirilebilir özellikler” için şunları söylediler: Kıskançlık, utangaçlık, heyecan, alınganlık, yanlış yorumlama, yalnızlık. Hatta öğretmenlerin kendilerine yönelik olumsuz davranışlarını da kendi davranışlarını değiştirerek değiştirebileceklerini öne sürdüler. Okulun fiziki yapısını, öğretmenlerin kişilik yapılarını değiştiremeyeceklerini belirttiler. Kişisel çabalarıyla değiştiremeyecekleri ve kabullenemedikleri durumların kendilerinde stres yarattığını ve bunun yanı sıra zaman ve enerji kaybına yol açtığını fark ettiler.

Form-7’de, kendileriyle ilgili olumlu özellik belirtmede çok sıkıntı çektikleri gözlemlendi. Üyeler, grup liderinin biraz zorlamasıyla şunları belirttiler: Cesaret, ağır başlılık, dürüstlük, yardımseverlik. Grup lideri bu özellikleri daha çok hangi durumlarda gösterdiklerini ve yaşamlarından bir örnek vermelerini de istemiştir. Örneğin, tahta korkusu olan bir öğrenci, “tahtadayken cesaretim yok ama, insanlarla ilişkilerimde dürüst davranmamın gerektiği durumlarda cesaretli olabiliyorum.” yanıtını verdi. Bir üye, kendisiyle ilgili hiçbir olumlu özelliğin olmadığını söyledi. Grup liderinin yardımıyla ve diğer üyelerin onunla ilgili gözlemlerini iletmeleri sonucunda “iyimser” olduğu yanıtını verdi. Bu uygulama sonucunda tüm üyeler, olumlu özelliklere sahip olmanın kendilerini çok mutlu ettiğini, kendilerine güven duyduklarını, rahatladıklarını, sevinç duyduklarını belirttiler. Üyelerin bu duyguları yüz ifadelerinden de çok açık bir biçimde gözlenebiliyordu. Üyeler okul ile ilgili tek ve en olumlu özelliğin futbol, voleybol gibi oyunlar ve arkadaş ortamı yanıtını verdiler. Bu uygulamayla üyelerin benlik saygısı ve kabulünün yükseldiği söylenebilir. Mücadele stratejisinin uygulanabilmesinde, benlik saygısı ve kendine güven duyguları temel etkenler olarak görülmektedir.

Bu oturuma ilişkin ortalama zevk düzeyi: 9

Bu oturuma ilişkin ortalama yoğunlaşma düzeyi: 9

4. OTURUM

(3. Oturumun özeti yapıldı ve ev ödevleri incelendi.)

Amaç: Sosyal ilgi stratejisi konusunda bilinç ve beceri kazanma.

Davranış: (1) Sosyal durumlarda karşısındaki kişiyi farklı yönleriyle doğru tanıma ve anlama,

(2) İnsanlarla mutluluk ve doyum verici ilişkiler kurmak isteme ve bu yönde çaba gösterme.

Süre: 90 dakika

Araç: Formlar ve tepe göz.

Uygulama:

(Grup lideri, üyeleri birbirlerine karşılıklı gelebilecek biçimde ikiye bölünmüş gruplara ayırır. Dinleyen konumundaki üyeye A, konuşan konumundaki üyeye B ismini verir. Grup lideri, konuşan konumundaki üyelere son zamanlardaki çok stresli bir yaşantılarını düşünmelerini ve bunu bir dakika sürecek biçimde karşısındaki dinleyen konumundaki kişiye anlatmalarını söyler. "B" grubuna düşünmeleri için bir dakika süre verir. Bu arada grup lideri dinleyen konumundaki "A" grubu üyeleriyle birlikte sohbet esnasında vereceği yönergelerin provasını yapar.

(Etkin Olmayan Dinleme)

- "B" grubundaki üyeler konuşmaya başlar ve grup lideri A grubunda dinleyen konumundaki üyelere aşağıdaki yönergeleri verir. Yönergeler sözsüz işaretlerle verilmektedir.

1. Gözlerinizi ve kulaklarınızı konuşana sınıksız kapatın (20 saniye sonra),
2. Şimdi de kulaklarınız kapalı kalsın, gözlerinizi açın (20 saniye sonra),
3. Şimdi de kulaklarınız ve gözleriniz açık olsun, ama konuştuğunuz kişiye sırtınızı dönün, onunla ilgilenmediğinizi gösteren başka şeylerle de ilgilenebilirsiniz (20 saniye),

(Etkin dinleme)

4. Bu kez, konuşan grup biraz önce anlattığı stresli yaşantısını tekrar anlatmaya başlasın. Dinleyen konumundaki grup üyeleri gözünü, kulağını ve tüm bedenini konuşana açık tutsun. Ona, dinlediğinizi ve anlamaya çalıştığınızı belirten "hı hı, evet, daha sonra ne oldu? gibi işaretler verin, onun gözlerinin içine bakın, kendinizi konuşan kişinin yerine koymaya çalışın, öyle bir durumda onun neler hissetmiş, düşünmüş olabileceğini anlamaya çalışın ve farketmiş olduğunuz duyguları "üzülmüştün, öfkelenmişin", vb. biçimlerde ona iletin (60 saniye).

- (Grup liderinin talimatıyla bu sürece son verilir. Üyeler yerlerine geçerler, grup liderinin etkinlikle ilgili sorularına bireysel ve sözel olarak yanıtlar verirler.)

Sorular ve Olası Yanıtlar:

- Dinleyen konumundaki A grubu üyelerine yöneltilecek sorular:

1. Gözleriniz ve kulaklarınız konuşan kişiye tümüyle kapalı olduğunda, konuşan kişi ve onun anlattığı olayla ilgili hangi bilgileri edindiniz? Yani, zihninize bilgi akışı oldu mu, onu anlayabildiniz mi?

O.Y.:Bilgi akışı olmadığı için onu anlayamadım...

2. Kulaklarınız kapalı, ancak gözleriniz açıkken bilgi akışı oldu mu? Örneğin, hangi bilgileri edindiniz?

O.Y. Bir önceki duruma göre daha fazla bilgi akışı oldu. Jest ve mimiklerinden, yüzünün renginden üzgün olduğunu anlayabildim...

3. Duymamanıza rağmen, ona bakarken onun içinde bulunduğu ruh halini, duygularını beden ifadesinden anlayabildiniz mi? Hangi duyguları fark ettiniz? Bu durumda, karşımızdaki kişiyi anlayabilmek için, etkin dinlemede hangi organımızı etkin kullanmalıyız?

O.Y.:Duymama rağmen, ona bakarken üzgün, kızgın, mutlu, vb. olduğunu anlayabildim. Bu durumda gözümü de etkin kullanmalıyım. Yani onun gözlerine bakmalıyım, yüz ifadesini, el kol hareketlerini, bedeninin duruşu ve diğer beden ifadelerini anlamalıyım.

4. Başka hangi organımızı etkin kullanmalıyız?

O.Y.:Elbette kulağımı etkin kullanmalıyım. Yani onun anlattıklarını, sesinin iniş çıkışlarını, vurgularını duymalıyım...

5. Göz ve kulaklarınız açık olmasına rağmen, konuşan kişiye tüm bedeninizi kapattığınızda ya da o konuşurken başka şeylerle ilgilendiğinizde, zihninize bilgi akışının azaldığını fark ettiniz mi?

O.Y.:Konuşan kişiye sırtımı döndüğümde, başka bir şeylerle ilgilendiğimde o kişi ve anlattıklarına ilişkin zihnime bilgi akışının azaldığını fark ettim.

6. Peki bu durumda, başka hangi organımızı etkin kullanmalıyız?

O.Y.: Tüm bedenimi de etkin kullanmalıyım. Yani konuşurken, yüzüm, gözüm ve tüm bedenim ona dönük olmalıdır. Kollarımı göğsümde kavuşturmamalıyım, başka bir şeyle de ilgilenmemeliyim.

7. En fazla bilgi akışını hangi durumda hissettiniz? Bu etkin dinleme olabilir mi?

O.Y.: *En fazla bilgi akışını dördüncü durumda hissettim. Bu tarz dinleme etkin bir dinlemedir.*

8. Kendinizi onun yerine koyup, onun duygu ve düşüncelerini anlayabildiniz mi? Bu tarz dinlemeye empatik dinleme ya da hemhal olma diyoruz.

O.Y.:*Bazı üyeler “hayır” bazıları da “evet” yanıtını verebilirler.*

9. Onun duygu ve düşünceleri neydi?

O.Y.: *Mutluydu, kızgındı, hayal kırıklığına uğramıştı, çaresizdi....*

10. Karşınızdaki kişiyi zihinsel ve bedensel olarak etkin dinlediğinizde, o anlık zamanı da etkin ve verimli geçirmiş olur musunuz? Ne gibi kazançlar elde edersiniz?

O.Y.:*Evet, o kişiyi tanırım, anlarım, farklı bakış açıları ve becerileri kazanırım. O kişinin anlattıklarından, sorunlarından bazı stresli durumlarda uygulayabileceğim ya da stres yaşamaktan koruyucu dersler de çıkarabilirim. O kişinin rahatlamasına ve sorununa çözüm bulmasına yardımcı olabilirim. Kısacası, hem ona yardımcı olabilirim, hem de ondan bir şeyler öğrenebilirim.*

12. Etkin dinlemenin karşılıklı doyum ve mutluluk verici ilişkiler kurabilmedeki önemi nedir?

O.Y.: *Öncelikle karşımdaki kişiye değerli olduğu mesajını veririm. Sorununa farklı bir bakış açısıyla çözüm bulmasına yardımcı olabilirim. O kişinin bana yakınlığı ve ilgisi artabilir, onunla yakın arkadaş da olabilirim. O kişiyi, çeşitli özellikleri yönünden iyi tanırım, böylece de onunla aramdaki mesafeyi ve davranışlarımı ayarlayabilirim....*

13. Etkin dinleme davranışı insanlar arasındaki farklı özellikleri (duygu, düşünce, beklenti, niyet vb.) fark etme ve anlama olanağı verir mi? Örneğin şu ifade de olduğu gibi, “Arkadaşlarımın kişilik yapılarının benden farklı olabileceğini kabul ederek onları anlamaya çalışırım.” (SBSÖ’i maddesi).

O.Y.: *Evet. İnsanların beklentilerinin, gereksinmelerinin, değer verdiği şeylerin, duygularının, düşüncelerinin benimkilerden farklı olduğunu anlarım. Farklı özellikteki insanlarla başa çıkma becerileri kazanırım. Bazı durumlarda karşımdaki kişinin niyeti benden faydalanmak, taciz etmek ise, bunu anlarım ve o kişiden kendimi korurum. Bazı durumlarda da, karşımdaki kişinin benim düşündüğüm gibi tehlikeli olmadığını anlarım ve dostça ilişkiler geliştirebilirim, onunla yakınlık mesafemi ayarlarız.*

14. “Öğretmen ya da idarecilerin hangi durumlarda kızdıklarına dikkat ederek, davranışlarımı onlarla çatışmaya düşmeyecek biçimde ayarlarım.” “Öğretmen ya da

idarecilerle bir sorun yaşadığımda, kendimi onların yerine koyarak sorunu onların gözüyle anlamaya çalışırım.” (SBSÖ’i maddeleri) hemen her zaman bu biçimde davranan bir öğrencinin etkin dinleme davranışını gösterdiğini düşünebilir miyiz?

O.Y.:Evet.

15. Etkin dinleme davranışı, insanlara karşı sosyal anlamda ilgili ve dikkatli olduğumuzun da bir ifadesi olabilir mi?

O.Y.: Evet.

17. Göz, kulak, beden, zihin ya da dikkatimiz, bizim kişisel mi yoksa çevresel mi kaynaklarımızdır? Etkin dinleme ile bu kaynaklarımızı nasıl kullanmış oluyoruz?

O.Y.: Kişisel kaynaklarımızdır, etkin dinleme becerisini kazanarak bu kaynaklarımızı etkin kullanmış oluyoruz.

18. Şimdi söyleyin bakalım, etkin dinleme ya da sosyal ilginin stresle başa çıkamadaki önemi nedir?

O.Y.: İnsanları tanımaya ve anlamaya, ilişkinin düzeyini ve yakınlık mesafesini ayarlamaya, İnsanlarla aramızdaki sorunları çözmeye, olası sorunlara karşı hazırlıklı olmaya, stresli durumlarda sosyal ve duygusal destek alıp vermeye olanak sağlar.

19. Bu anlamda sosyal ilgi stratejisini kullanarak stresimizle etkin bir biçimde başa çıkabilir miyiz?

O.Y.:Evet.

• Konuşan Konumundaki Öğrencilere Yöneltilcek Sorular:

1. Hangi iletişim durumunda kendinizi en az dinlenmiş ve anlaşılmış hissettiniz?

O.Y.: Dinleyen arkasını döndüğünde

2. Bu durumdaki duygularınız ve düşünceleriniz nedir?

O.Y.:Konuşmak istememe, üzüntü, kızgınlık, yalnızlık, değersizlik, dışlanmışlık ...

3. Hangi iletişim durumunda kendinizi en fazla dinlenmiş, anlaşılmış ve kaale alınmış hissettiniz?

O.Y.:Dördüncü durumda, etkin dinlendiğimde.

4. Bu durumdaki duygu ve düşünceleriniz nedir?

O.Y.:Daha çok konuşmak istedim, kendimi yalnız hissetmedim, kendimi onun karşısında değerli ve umursanmış olarak hissettim, genel olarak iyi hissettim.

• Daha sonra grup lideri Etkin Dinleme Becerileri Formunu (FORM-1) tepe gözden yansıtır ve gruba okur.

FORM-1 ETKİN DİNLEME BECERİLERİ

1. Dinleyen kişi tüm bedenini konuşan kişiye açık tutar. Karşısındaki kişinin yüzüne bakar. Onunla göz teması kurar. Yeni tanışılan kişilerde, sosyal bakış olumlu bir etki bırakır. Sosyal bakış, göz ve burun bölgesine bakışı ifade etmektedir. Burun bölgesinden aşağı (dudaklar ve beden) bakış çok yakın ilişkilerde normal karşılanabilir. Sohbet, (sosyal temas) oturma pozisyonunda sürüyorsa, sandalyeye kaykılmadan oturmak, bedeni hafif öne, boynu hafif yana eğerek dinlemek etkin dinlemenin bir ifadesidir, karşı tarafta olumlu duygular uyandırır.

2. Dikkatimiz, karşımızdaki kişiye ilişkin dil, din, cinsiyet, sosyal, ekonomik, fiziksel (dış görünümü) vb. durumlara ilişkin olumsuz ön yargılardan bağımsız olarak, o kişiyi bir insan olarak tanımak ve anlamak için açık olmalıdır. Örneğin, A şehirden olan kişiler, çıkarıcıdır ve tehlikelidir, erkekler bencil ve sadakatsizdir, erkeklere asla güvenilmez, vb. biçimde zihni olumsuz düşüncelere odaklanarak konuşmak karşı tarafta en baştan savunucu iletişime yol açabilir. Olumsuz ön yargılı düşüncelerle karşı tarafı dinlemek, o kişinin söylediği olumlu, gerçekçi birçok şeyi görmezden gelmemize, sadece zihnimizdeki ön yargılara yönelik bilgi toplamamıza yol açar. Buna seçerek dinleme de diyebiliriz. Seçerek dinlemede "kendini doğrulayıcı kehanet" dediğimiz bir durum da ortaya çıkabilir. Bu durumda, zihnimizdeki ön yargılarla dinleyip, kişiye bu yönde geri bildirimler verdiğimiz için, karşımızdaki kişi ön yargılardan bağımsız olarak iletişim kurarken, zamanla o kişiyi kendi ön yargılarımız doğrultusunda davranmaya teşvik etmiş oluruz.

3. Kendimizi konuşan kişinin yerine koyarak, yaşadıklarına ya da anlattıklarına onun bakış açısından bakmak, uygun tepkiyi ortaya koymak açısından çok önemlidir. Bu tarz dinlemeye "empatik" dinleme denmektedir. Örneğin, bir arkadaşınız bir dersten başarısız olduğu için ağlıyordur, siz ise başarılı olduğunuz için çok mutlusunuzdur. Onu dinlemeniz ve gözlemeniz sonucunda, duygularının üzüntü, öfke ve pişmanlık gibi duygularını fark etmeniz ve bu duyguları üzerinde onunla konuşmanız, arkadaşınızla empati kurduğunuzun bir ifadesidir.

Bu tarz dinleme bir anlamda, kişinin kendi bencilliğini aşarak farklı bir bakış açısıyla olaylara yaklaşmasıdır. Kendi kişiliğimiz dışındaki diğer insanı da hesaba katmaktır. Davranışlarımızı belirlerken kendi öz gerçeğimiz (duygularımız, düşüncelerimiz, beklentilerimiz vb.) dışındaki dış dünyayı da hesaba katmak davranışlarımızı belirleyeceği için stresimizi azaltabileceği gibi, yeni stres kaynağı yaratma olasılığını da azaltabilir. Örneğin, "Öğretmen ya da idarecilerin hangi durumlarda kızdıklarına dikkat ederek, davranışlarımızı onlarla çatışmaya düşmeyecek biçimde ayarlarım." "Öğretmen ya da idarecilerle bir sorun yaşadığımda, kendimi onların yerine koyarak sorunu onların gözüyle anlamaya çalışırım." ifadelerinde olduğu gibi.

4. Dinleyen kişi, dinlediğini ve anladığını ifade edecek biçimde sözel (hım hım, evet, daha sonra vb. biçimlerde) ve bedensel (örneğin, başını öne doğru sallama, el, göz ve dudak hareketleri vb.) geri bildirimlerde bulunur.

5. Anlamadığı noktalarda geçiştirmek yerine, sorular sorarak anlamaya çalışır.

6. Yukarıdaki etkin dinleme koşullarını sağladığımızda, dinlediğimiz kişiye şu mesajları vermiş oluruz: "Seni umursuyorum, kaale alıyorum, sen varsın, değerlisin, sen saygıya layık bir insansın." İşte bu tarz iletişim, ilişkimizin kalitesini artırır, ilişkiden mutluluk ve doyum hissetmemize olanak sağlar.

FORM-1: Cüceloğlu (1998) ve Öner (2002)'den yararlanılmıştır.

Uygulama:

(Grup lideri, gönüllü bir üye ile etkin dinlemeyi ifade eden bir sohbet yapar.)

Soru ve Olası Yanıt

1. Arkadaşınızı etkin dinlediğimi hangi davranışlarımdan anladınız?

1. O.Y.:FORM 1'deki ölçütleri söylemeleri beklenir.

Uygulama:

(Daha sonra grup lideri, üyeleri ikişer kişilik gruplara ayırır. Bu ayırma işlemini grup lideri, tesadüfi biçimde kendisi yapar. ikişer kişilik gruplar kendi aralarında etkin dinleme kurallarını dikkate alarak stresli bir yaşantıları üzerinde iki dakika sohbet yaparlar. Bu arada grup lideri, göz teması, beden duruşu gibi dıştan gözlenebilen özellikleri yönünden, üyeleri gözler ve onlara etkin dinleme açısından geri bildirimler verir. Daha sonra üyelere FORM-2 verilir ve bu sohbet ortamını etkin dinleme açısından değerlendirmeleri istenir.)

FORM-2 ETKİN DİNLEMİYİ DEĞERLENDİRME FORMU	
(Ne kadar etkin dinlendiğinizi 1 ile 10 arasında bir sayı ile derecelendirin. 1 en düşük, 10 en yüksek düzeyi göstermektedir.)	
1. Bedenimi etkin dinlemeye uygun bir biçimde ayarladım (Göz teması kurdum, Bedenimi ona açık tuttum.) ()	
2. Ona konuştuğu konuyla ilgili sorular sordum, baş, göz vb. bedensel hareketlerimle konuşmasını devam ettirici tepkiler verdim. ()	
3. Onu tam bir dikkatle dinledim. Zihnimi anlatılan konunun dışında başka hiçbir şeyle meşgul etmedim. ()	
4. Kendimi onun yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalıştım ve anladıklarımı ona ilettilim (onunla empati kurabildim). ()	
O'nda fark ettiğim duygular:.....	
5. Onu umursadım, kaale aldım, ona sen değerlisin duygusunu hissettirdim. ()	
6. Karşılıklı sohbette onu dinlerken, kendi duygularımın da farkına vardım. ()	
Kendimde fark ettiğim duygular:.....	

Tartışma:

(G. Üyeleri FORM 2'yi tamamladıktan sonra, sonuçlar grupta sesli olarak paylaşılır. Formdaki her madde tek tek incelenir. Örneğin, dinleyen bir üye, birinci maddeye 10 düzeyinde dinledim demiş olabilir. Ancak, konuşan üye aynı mesajı almış mıdır. Böylece hem konuşanların hem de dinleyenlerin duygu ve düşüncelerine yer verilir. Çelişkili durumlarda nedenler araştırılır.)

- (Daha sonra grup lideri, ETKİN DİNLEME SONUÇLARI FORMU (FORM-3) 'nu tepe gözden yansıtır ve okur. Bu formdan birer tane de üyelere dağıtır.)

FORM-3 ETKİN DİNLEME SONUÇLARI	
1.	Farklı bakış açıları kazanılır.
2.	İnsanları tanıyıp anladıkça dostça ilişkiler kurulur. Dostça ilişkiler, stresli durumlarda sosyal ve duygusal destek olanağı sağlar. Ayrıca, temel bir gereksinim olan yakınlık ve aidiyet gibi gereksinimleri karşılama olanağı sağlar.
3.	Etkin dinleme sonucunda, insanları tanıyıp anladıkça onlarla nasıl başa çıkılacağına ilişkin ip uçları da elde edilmiş olur. İlişkinin derecesine karar verilir.
4.	Farklı özellikteki insanlarla farklı başa çıkma becerileri kazanılır.
5.	Başka :
<i>FORM-3: Öner (2002)'den uyarlanmıştır.</i>	

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. FORM-3'deki her bir ifadeden hangileri size çok anlamlı geldi?

O.Y.:Üyeler, FORM 3'deki tüm maddelerin kendileri için anlamlı olabileceğini söyleyebilecekleri gibi, bazı maddeler üzerinde yoğunlaşabilirler, yeni maddeler de ekleyebilirler.

Uygulama:

(Grup lideri, üyeleri 5'erli gruplara ayırır, her grup için bir grup sözcüsü seçer. Her gruba birer tane çalışma kağıdı verir. Gruplar, grup liderinin sorduğu sorular üzerinde tartışır; grup sözcüleri sonuçları büyük gruba aktarırlar.) “Gözlerinizi kapatın ve beni dikkatle dinlemeye çalışın. (Bu arada grup lideri, rahatlatıcı, hayallere odaklaşmayı sağlayıcı sözsüz müzik açar.) “Varsayın ki, okulunuz iki bölümden oluşuyor. Bu okulun bir bölümü şu anki eğitim gördüğünüz okul, diğeri ise olanakları çok geniş bir okul. Bu okulun bir bölümünün diğeri bölümüne bakan duvarları camdan yapılmıştır. Cam bölümünde ayrıca, diğeri bölümdeki (şu anki okulunuzdaki) öğrencilerin hemen hemen bütün davranışlarını yansıtan bir görüntüleme sistemi vardır. Siz, tek başınıza olanakları çok geniş olan okulda yaşamaktasınız. Bu bölümdeki bütün olanaklar mükemmel. Sınıfınız, koridorlar, tuvaletler, kantin, yiyecekler vb. her şey tertemiz ve kaliteli. Ancak, cam bölümünde sizden başka hiç kimse yaşamıyor, açıkçası yapayalnızsınız. Siz, bu bölümdeki dersleri bilgisayar aracılığıyla işliyorsunuz. Bilgisayarda alabileceğiniz dersler önceden programlanmış, sadece yapacağınız bilgisayarın başına oturup düğmesine basarak dersinizi işlemektir. İşiniz o kadar kolay ki, ileri geri alarak tekrar yapma şansınız da var. Ders aralarında diğeri bölümün zili çaldığında siz de ara vermek durumundasınız. Camın arkasından diğeri öğrencilerin

birbirleriyle şakalaşmalarını, oynaşmalarını, sohbetlerini, dayanışmalarını, koşturmalarını ve birçok etkileşimlerini gözlüyorsunuz.)

Sorular ve Olası Yanıtlar

1. Cam bölümde en çok neyin eksikliğini duyarsınız?

O.Y.: İnsanlar / arkadaşlar, öğretmenler, idareciler ve diğer çalışan kişiler.

2. Öğretmenler, idareciler, arkadaşlar ve diğer insanlar sizin için önemli midir? Niçin?

O.Y.: Önemlidir. Bir çok gereksinimimizi onlar sayesinde karşılamaktayız...

4. Sosyal ortamlarda başka ne gibi gereksinimlerinizi karşılırsınız?

O.Y.: Sevgi, ilgi, güven duygusu, dayanışma, yardımlaşma, insanlardan bir şeyler öğrenerek kişisel olarak gelişme, eğlence, oyun oynama, sohbet...

5. Tıpkı cam bölümde olduğu gibi, yaşadığınız fiziki çevre ve maddi olanaklarınız çok yeterli bir durumda. Ancak istemediğiniz halde, duygusal ve sosyal olarak çok yalnızsınız. Sizce bu, stres verici bir durum mudur?

O.Y.: Stres vericidir. Maddi olarak çok zengin olmak, mutluluğun tek bir garantisi değildir.

6. Sosyal çevrenizden soyutlandığınızda, durumunuz ne olur?

O.Y.: Yalnızlık, can sıkıntısı, duygu ve düşünceleri paylaşamamanın verdiği gerginlik, sosyal ve duygusal olarak gelişememe, farklı sosyal ortamların gerektirdiği davranışları kazanamama, dışlanmışlık, değersizlik, bunların tümü stres vericidir...

- “Peki şimdi, insanlarla karşılıklı doyum ve mutluluk verici ilişkiler kurabilmek için hangi becerilere gereksinim vardır, bunlar üzerinde duralım.” (Grup lideri, tepe gözden FORM 4’ü yansıtır, okur, anlaşılmayan ifadeleri açıklar)

FORM –4 KARŞILIKLI DOYUM VE MUTLULUK VERİCİ İLİŞKİLER KURABİLMENİN YOLLARI

1. İnsanları etkin dinlemek,
2. İnsanlarla mutluluk ve doyum verici ilişkiler kurmak için zaman ayırmak.
3. Dil, din, ırk, cinsiyet, fiziksel görünüm, özel zevkler gibi özellikleri yönünden insanları aşağılamamak, saygılı olmak. İnsanlar arasındaki farklılıkları olağan görmek.
4. Dayanışma, yardımlaşma.
5. Bir insan olarak kendini değerli görmek, kendine güven ve saygı duymak.
6. Teşekkür edebilmek, beklentileri ricayla dile getirebilmek, gerektiğinde özür dileyebilmek.
7. Gerektiğinde karşı tarafı kırmadan, saldırgan bir tavır izlemeden “HAYIR” diyebilmek.
8. Kişisel sınırlarımıza ve haklarımıza sahip çıkmak, bunu açıkça dile getirmek, karşı tarafın da kişisel haklarına ve sınırlarına saygı duyabilmek.
9. Temiz ve bakımlı olabilmek.
10. Bencil olmamak, kişinin kendisinin ve başkalarının istek ve beklentileri arasında uzlaşma sağlayabilmesi.
11. Dürüst ve güvenilir olmak.
12. Başka:

- (Bu forma üyelerin de ekleyebileceği davranışlar varsa eklenir. FORM-4'e ilişkin aşağıdaki sorular yöneltilecek tartışma sağlanır. FORM-4'e ilişkin yanıtlar sözel olarak alınır. Tartışma sonunda bu formdan üyelere birer tane dağıtılır. FORM-4'deki beceriler üzerinde gerekirse davranış prova etme ya da rol oynama tekniklerine de baş vurulur.)

Sorular ve Olası yanıtlar:

1. Bu becerilerden hangisinde sorun yaşıyorsunuz? Hangisinde kendinizi yeterli hissediyorsunuz?

O.Y.: (Farklı yanıtlar gelebilir. Örneğin, Sekizinci beceride olası yanıt aşağıdaki biçimde olabilir:)

a) Evet: Çok yakın arkadaşım ya da kardeşim bile olsa, çok özel eşyalarımın, benden izinsiz olarak kullanılmasına izin vermiyorum. Bu benim için bir sınır oluşturuyor.

b) Hayır: Özel eşyalarımın kullanılmasından çok rahatsızlık duyuyorum ve bunu onlara beni yalnız bırakmasınlar diye söyleyemiyorum.

- Sekizinci beceride yanıt (b) seçeneğindeki gibi olursa, rol oynama ve davranış prova tekniği ile aşağıdaki biçimde davranış kazandırılır.:
- Grup üyeleriyle birlikte sorun davranış canlandırılır. Bunun ardından, grup lideri sorun yaşayan üyenin yerine geçerek uygun tepkiler verir. Daha sonra da grup liderini gözleyen öğrenci uyuma yönelik davranışları prova eder. Öğrenci kendisini rahat hissedene kadar provaya devam edilir. Aşağıdaki sonuca ulaşılmaya çalışılır.
- “Özel eşyalarımı benden izinsiz olarak kullanmalarının beni rahatsız ettiğini onlara söyleyeceğim. Bunu ricayla, açık ve kesin bir biçimde söyleyeceğim. Örneğin: Ayşe, cep telefonumu/çantamı vb. benden izin almadan kullandığını görüyorum ve açıkçası bundan çok rahatsızlık duyuyorum. LÜTFEN, bundan sonra benden izin almadan cep telefonumu / çantamı vb. kullanma.”
- Diğer becerilerde de sorun varsa, rol oynama ve davranış prova etme tekniklerinden yararlanır.
- (Stresle başa çıkma stratejileri ölçeğindeki sosyal ilgiyi ifade eden stratejiler (FORM-5) tepe gözden yansıtılır ve okunur.)

FORM-5 SOSYAL İLGİ STRATEJİLERİ

1. Mutluluk ve doyum verici sosyal ilişkiler kurmak için, okulda arkadaşlarımla birlikte olmaya da zaman ayırıyorum.
2. Arkadaşlarımla kişilik yapılarının, benden farklı olabileceğini kabul ederek onları anlamaya çalışıyorum.

Ev Ödevi:

FORM-4'deki kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri, önce grup içindeki arkadaşlarından destek alarak prova etmeleri, sonra da günlük yaşamlarında uygulamaları ev ödevi olarak verilir.

Değerlendirme:

Üyeler, etkin dinlemede etkin olarak kullanılması gereken organları fark ettiler. Temel dinleme organı olan "kulağın" yanı sıra "gözün" insanları tanıma ve anlamada önemli bir organ olduğunu fark ettiler. Özellikle karşı cinsle göz teması kurmada çok güçlük çeken üyelerle bu uygulama birkaç defa yapıldı, egzersizler sonucunda bu üyelerin daha uzun süre göz teması kurabildikleri görüldü. Üyeler, insanları etkin dinleme ve anlamada göz ve kulağın yanı sıra "dikkat"i konuşan kişiye ve anlattıklarına odaklanmanın ve tüm bedeni konuşan kişiye açık bir pozisyonda tutmanın önemini fark ettiler. Empati kavramını öğrendiler. Karşı tarafı dinlerken onda fark ettikleri duyguları ifade ettiler. Etkin dinlemenin önemli sonuçları üzerinde duruldu. İnsanları etkin dinleyerek anlayabileceğimiz, kişiliğimizi ve sosyal becerilerimizi zenginleştirebileceğimiz, farklı özellikteki insanlarla etkin başa çıkma becerilerini kazanabileceğimiz, karşılıklı doyum ve mutluluk verici sosyal ilişkiler kurabileceğimiz, stresli durumlarda yardım ve dayanışma sağlayabileceğimiz sonucuna vardılar. Üyelerin özellikle, dikkatin ve dinleme organlarının hangi yöne odaklanırsa zihnimize bilgi akışının da o yönde olacağını fark etmeleri çok önemli bir sonuçtur. Dikkatin, hangi yöne yönlendirilebileceğinin önemli ölçüde kişinin kendi elinde olduğu yönünde de farkındalığın oluştuğu gözlemlendi. Üyeler, zihne en fazla bilgi akışının dördüncü uygulamada (etkin dinleme biçimi) olduğunu belirttiler. Dinlememenin, karşı tarafta hiçe sayılma, değer verilmeme duygularını oluşturduğunu öne sürdüler.

Üyeler "cam okulu" uygulamasına ilişkin yaşantılarda, insanların yaşamımızda çok önemli bir yerinin ve insanlarla temasın çok temel bir gereksinim olduğu sonucuna vardılar. Üyelerin, insanlarla temasın sağlanamadığı okulun "cam bölümünde" eksikliğini duydukları gereksinimler sırasıyla şunlardır: İnsanlar, arkadaşlar, öğretmenler, idareciler, kantinciler, temizlik işçileri; sevgi, konuşma,

paylaşma, yardımlaşma ve oyun. Üyeler, karşılıklı doyum ve mutluluk verici ilişkiler kurabilmek için Form-4'de öne sürülen yolların tamamına katıldıklarını, bunların gerekli olduğunu söylediler, günlük yaşantılarından örnekler verdiler. Kişisel eşya ve konulardaki özel sınırlarını belirttiler. Kişisel sınırları konusunda "hayır diyemeyen" üyelerle "davranışı prova etme" ve "rol oynama" teknikleriyle yardımcı olundu. Üyeler, "hayır" diyememenin gerisinde "yalnız bırakılmaktan duydukları korku" olduğunu söylediler. Bir üye, sürekli kavga çıkaran, yanında bıçak taşıyan arkadaşlarının, her ne zaman kavga çıkarsa kendisini çağırdıklarını, yalnız kalmaktan korktuğu için onlara hayır diyemediğini söyledi. Bu üye ile, "hayır diyebilme" konusunda rol oynama ve davranışı prova teknikleriyle çalışıldı. Üyeler, "hayır" yanıtını kırıncı ve saldırgan olmayan bir biçimde söylemeleri gerektiğini de grup içinde fark ettiler. Üyelerin kazandıkları çok önemli bir farkındalık da uygun biçimde "hayır" diyebilmenin ilişkileri daha olumlu ve açık hale getireceği yönündeydi. Her bir üye ile davranış provası yapıldı. Üyeler bu davranışı günlük yaşamda uygulamaları için ev ödevi verildi.

Üyelerin bu oturumdan farkındalık kazandıkları noktalar: "Arkadaşıma nasıl davranacağımı, onlarla nasıl konuşacağımı, etkin dinlemeyi, empati kurmayı öğrendim." "Karşımdaki insanı anlamak ve yardım etmek konusunda kendimi biraz daha geliştirdim. Bilemediğim, isimlendiremediğim konular yüzünden rahat değildim, şimdi biraz rahatladım." Konuşan kişiye ilgi göstermek, o bir konu anlatırken onu dinlemek, çözüm yolları önermek, tüm dikkatimi konuşana yöneltmek, göz teması kurmak, konuşurken jest ve mimikleri kullanmak, konuşanın jest ve mimiklerine dikkat etmek." Arkadaşıma gizli eşyalarını karıştırmamayı, kavga ve bıçaklama gibi davranışlar gösteren arkadaşlar beni çağırdıklarında onlara hayır demeyi, iyi ile kötü arkadaşlıklar arasındaki farkları görmeyi ve tüm bunların stresle etkin bir başa çıkma yolu olduğunu öğrendim." "Etkin dinlemenin bende ne gibi değişiklikler ortaya çıkardığını, kendimi geliştirmeyi, iyi dostluklar kurmayı, paylaşımın önemini anladım." "Tüm dikkatimi konuşana vermeyi, bedenimi ona kapatmamayı, konuşanı arkamda bırakmamayı, konuşanla göz teması kurmayı öğrendim (göz teması kurmakta çok zorlanan bir üye)." Arkadaşıma üzmeden nasıl "hayır" diyebileceğimi öğrendim, böylece arkadaşlarımla olan stresimle de nasıl başa çıkacağımı öğrendim." "Hayır demeyi, insanlarla ilişki kurmanın yollarını, dinlemeyi, anlamayı, anlatmayı öğrendim."

Bu oturum ilişkin ortalama zevk düzeyi: 8

Bu oturuma ilişkin ortalama yoğunlaşma düzeyi: 9

5. OTURUM

NEREYE GİDECEĞİNİ BİLMEYEN GEMİYE HİÇBİR RÜZGAR FAYDA
VERMEZ.

(4. Oturumun özeti yapıldı ve ev ödevleri incelendi.)

Amaç: Akış yaşantısı ve önemi konusunda bilinçlenme.

- Davranış:** 1. Akış yaşantısının özellikleri ve önemi konusunda bilgilenme,
2. Bir amaç belirlerken ilgi ve yetenek gibi önemli kişisel özelliklerini dikkate alma.
3. Kişilik özelliklerine uygun amaçların "akış" yaşantısı sunduğunun farkına varma.
4. Akış yaşayabileceği amaçlar belirleme bilinci edinme.

Araç: Formlar, tepegöz

Süre: 90 dakika

Uygulama:

(Grup lideri, III. Oturumdaki FORM-2'nin yazılı olduğu kartonu tahtaya yapıştırır ve mücadele stratejisinin özelliklerini okuyarak hatırlatır.)

- (Daha sonra, grup lideri tepe gözden FORM-1 yansıtır, okur, açıklar ve bundan birer tane de üyelere dağıtır. Üyeler, FORM-1'e ilişkin soruları yanıtlarlar, daha sonra da bu yanıtları büyük grupta paylaşırlar.)

FORM-1

Şu anki mevcut yetenek ve becerilerinizle kendinizi aşağıdaki durumlarda hayal ediniz.

- Sizden bir yolcu uçağını uçurmanız,
- Ağrı dağına tırmanmanız,
- Konularını çok az bildiğiniz Matematik, İngilizce gibi derslerden sınava girmeniz zorunlu olarak bekleniyor.

SORULAR

Tüm bu durumlara ilişkin olarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız. (1) en düşük, (10) en yüksek düzeyi ifade etmektedir.

- Bu işler için sahip olduğunuz yetenek ve becerilerinizin düzeyi: ()
- Bu işlerin zorluk düzeyi: ()
- Aşağıdaki duyguları yaşama düzeyiniz: ()
 - Endişe / Kaygı: ()
 - Korku: ()
 - Öfke: ()
 - Çaresizlik: ()
 - Panik: ()
- Dikkatinizi bu 3 duruma yoğunlaştırmada ve bu yoğunluğu sürdürmede yaşadığınız zorluk düzeyi:()
- Stresin hangi bedensel belirtilerini yaşarsınız?
- Genel anlamda stres düzeyiniz: ()
- Bu işlerden zevk alma düzeyiniz: ()
- Başarılı olma olasılığınız: ()

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Bu üç durum için, şu anda sahip olduğunuz yetenek ve becerilerinizin düzeyi düşük müdür?

O.Y.: (Düşük olması beklenmektedir.)

2. Bu üç durumun size göre zorluk düzeyi nedir?

O.Y.: (Yüksek bir düzey belirtmeleri beklenmektedir.)

3. Böyle bir durumda stres yaşantısıyla ilgili olumsuz duygularınızın düzeyi yüksek midir?

O.Y.: (Yüksek olması beklenmektedir.)

4. Dikkati yoğunlaştırma ve bu yoğunluğu sürdürme düzeyiniz düşük müdür?

O.Y.: (Düşük olması beklenmektedir.)

5. Stresin hangi bedensel belirtilerini yaşarsınız?

O.Y.: (Kaygı, korku, öfke gibi duyguların düzeyi yüksek olacağı için, kalp çarpıntısı, titreme, vb. bedensel belirtiler yaşayabilirler.)

6. Stres düzeyiniz yüksek midir? .

O.Y.: (Yüksek bir düzey belirtmeleri beklenmektedir.)

7. Bu işlerden zevk alma düzeyiniz yüksek midir?

O.Y.: (Düşük olması beklenmektedir.)

8. Başarılı olma olasılığınız ne kadardır?

O.Y.: (Düşük bir düzey belirtmeleri beklenmektedir.)

9. Bu uygulamadan nasıl bir sonuç çıkardınız?

O.Y.: (Eğer bir işin gerektirdiği yetenek ve beceriler, benim sahip olduğum yetenek ve becerileri çok aşıyor ise, bu iş çok zordur ve ben bu süreçte yüksek düzeyde stres yaşarım.)

10. Bu durumda, amaçlarınızı belirlerken hangi kişisel koşullarınızı dikkate almalısınız?

O.Y.:*(Yetenek, beceri ve o işi yapmaktan duyulan mutluluk, hoşnutluk duyguları gibi kişisel koşullarını söylemeleri beklenmektedir.)*

11. Buradaki hayali yaşantınızı dikkate aldığınızda, bir iş yapmaktan duyduğunuz hoşnutluk duygusu, yetenek ve beceri gibi kişisel koşullarınızı dikkate almadan ulaşılması çok zor amaçlar peşinde koşmanız, gerçekçi mi, yoksa hayali bir davranış mıdır?

O.Y.:*(“gerçekçi değil, hayali bir davranıştır” demeleri beklenmektedir.)*

12. Daha fazla stres yaşama olasılığınız yüksek midir, düşük müdür?

O.Y.:*(“Yüksektir” demeleri beklenmektedir.)*

13. Bu durumda, lise 2’de ders alanı ve daha sonra meslek seçerken seçtiğiniz alana ilişkin hoşlanma, mutluluk ve zevk alma, yetenek ve becerilerinizi dikkate aldığınızda nasıl bir amaç belirleme davranışı göstermiş olursunuz?

14. *(“Gerçekçi” demeleri beklenmektedir.)*

15. Amaçlarınızı gerçekçi belirlerseniz, FORM-2’ye baktığınızda nasıl bir stresle başa çıkma stratejisini kullanmış olursunuz?

O.Y.: *Kişilik özelliklerine dayalı gerçekçi amaç belirleme stratejisini kullanmış oluruz.*

- “Şimdi de şöyle düşünün: “Okuma yazmayı biliyor olmanıza rağmen ilkokul birinci sınıfta öğrenim görmeye zorlandınız, yani bu sizin seçiminiz değil ve birinci sınıf öğrencileriyle ders yapıyorsunuz. Böyle bir durumda yaşantınız nasıl olur? (Grup lideri yukarıdaki biçimde sorular yöneltir. *Bu soruya olası yanıt olarak, İş ya da amacın zorluk düzeyi yetenek ve becerilerin çok altında olduğu için, duygu boyutunda, bir stres faktörü olan can sıkıntısı, öfke, tatminsizlik, zihinsel olarak dikkat dağınıklığı gibi belirtileri öne sürmeleri beklenir. Bir başka deyişle, kişinin sahip olduğu yetenek ve beceriler işin gerektirdiğinin çok altında olduğu durumdaki gibi, yaşantının kalitesi böyle bir durumda da düşüktür, bilinçte dağınıklık dağınıklık ve stres yaşantısı egemendir.*)

Uygulama:

(Grup lideri, daha sonra üyelere FORM-2’yi yansıtır, okur ve açıklar. Bunun ardından, üyelerin FORM 2’deki özellikleri taşıyan bir yaşantılarını hatırlayıp

anlatmalarını ister. Yaşantılarının akademik bir ders, ödev, proje olabileceği gibi, okunan bir roman, izlenen bir film, oynanan bir oyun, hobi etkinlikleri ya da insanlarla ilişki ve iletişimin de olabileceğini söyler. Üyeler yaşantılarını anlatırken, anlatan üye de dahil diğer grup üyeleri bu üyenin yaşantısındaki “akış” yaşantısının öğelerini (FORM-2’deki akış öğeleri) bulmaya çalışırlar.

FORM-2 ☺ AKIŞ YAŞANTISI ☺

Akış yaşıyorken;

- Açlık, susuzluk, yorgunluk gibi gereksinimlerimizi geçici olarak erteleriz ya da bunların farkına bile varamayız, adeta **kendimizi unuturuz.**
- Sosyal çevremize fiziksel olarak **nasıl görüldüğümüzü** ve bu yönden nasıl değerlendirileceğimize ilişkin kaygılarımızı da **unuturuz.**
- Yetenek ve becerilerimize ilişkin başkalarınca, aptal ya da beceriksiz biçiminde **değerlendirilme kaygılarımızı unuturuz.**
- **Zamanın nasıl geçtiğinin farkında bile değildir.** O işi yaparken çok zaman geçmiş olmasına rağmen, iş bittikten sonra, sanki çok kısa zamanda tamamlanmış gibi gelir. Yani, algıladığımız zaman, saat zamanını göstermez.
- O işi yaparken ya da yaşantıyı geçirirken, **bütün sıkıntılarımızı, stresimizi unuturuz.**
- Dikkatimiz, o iş ya da etkinlik üzerinde, adeta bir şelalenin akışı gibi akışkanlık gösterir. Yani, **yapılan işe bedenen ve ruhen bütün varlığımızla katılırız, tam bir yoğunlaşma sağlarız.**
- Yaptığımız ya da yaşadığımız şey her ne ise, **ondan büyük bir zevk alırız.**
- **O yaşantıyı tekrar yaşamak isteriz.** Çünkü sonuçta çok mutlu olmuşuzdur.
- **O iş ya da etkinlik bizim kontrolümüz altındadır.** Ne kadar başarılı olduğumuzu ve geliştiğimizi görürüz.

FORM-2: Csikszentmihalyi (1990,1993,1996, 2000)’den yararlanılmıştır.

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. FORM-2’deki özellikleri taşıyan yaşantılarınızda, yetenek ve becerileriniz, yaptığınız işin zorluk düzeyinin çok altında mıdır, yoksa çok üstünde midir?

O.Y.:Yaptığımız işin zorluk düzeyi yeteneklerimizin ne çok altında, ne de çok üstündedir, eşit ya da birbirine yakın düzeydedir.

2. Yaptığınız işten çok yüksek düzeyde zevk alıyor ve bu işe çok yüksek düzeyde yoğunlaşabiliyorsanız, o andaki yaşantınızı bir şelalenin akışına benzetebilir miyiz?

O.Y.:Bir şelalenin akışına benzetebiliriz.

3. Yüksek düzeyde zevk ve odaklanma yaşadığınız bir işi yaparken, bu işi yapmanızı engelleyebilecek bazı sorunlar çıktığında, bu sorunları çözmek için çok mu, az mı istek duyarsınız?

O.Y.: Akış yaşantıları sağlayan etkinlikleri yaparken, karşılaştığımız engelleri aşabilmek için daha çok istek duyarız.

4. Akış yaşantıları sağlayan etkinliklerde başarılı olma olasılığınız ne kadardır?

O.Y.: Başarılı olma olasılığımız yüksektir.

5. İş, meslek, arkadaş, yetişkinlik döneminizde eş seçerken vb. kararlar alıp amaçlar belirlerken kendi kişilik özelliklerinizi ve koşullarınızı dikkate aldığınızda daha çok akış mı yoksa stres mi yaşarsınız?

O.Y.:Amaçlarımızı kişisel koşullarımıza dayandırdığımızda stres yaşantılarından daha çok akış yaşarız.

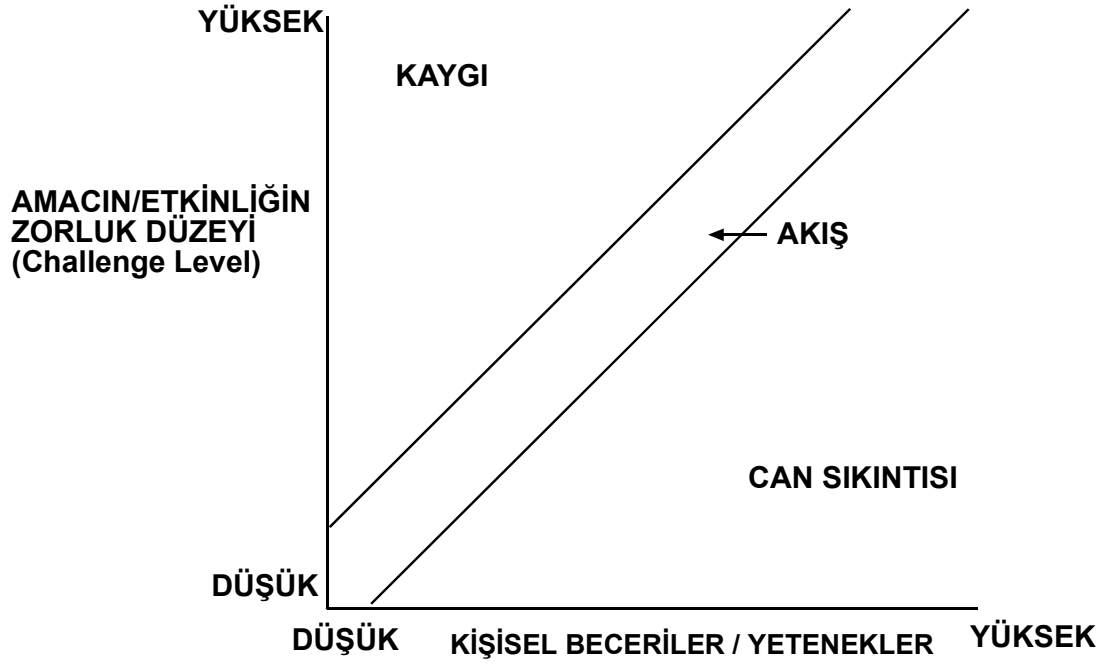
Uygulama:

- (Grup lideri üyelere akış yaşantısının özelliklerini ayrıntılı olarak içeren metni tepe gözden yansıtır, okur ve açıklar. Bundan birer tane de üyelere dağıtır.)

AKIŞ YAŞANTISININ ÖZELLİKLERİ VE KOŞULLARI

1. Etkinlik ya da iş kişinin "ilgi"lerine uygundur. Kişi, bu etkinliği yapmaktan büyük zevk alır, hoşnutluk hisseder. Örneğin, dağcılar dağa tırmanmaktan, okyanus dalgıçları okyanusun derinliklerindeki yaşamı gözlemekten, keşfetmekten, bazı insanlar matematik problemleri çözmekten, sanat ve sporun çeşitli dallarıyla ilgilenmekten çok büyük zevk alırlar.

2. Şekil-1'de gördüğümüz gibi etkinliğin zorluk düzeyi, kişinin yeteneklerinin ne altındadır, ne de çok fazla üstündedir. Yeteneklerin çok altında olan etkinlikler can sıkıntısı, doyumsuzluk ve keyifsizlik vermektedir. Bu duygular, aynı zamanda stres duygularıdır. Yetenek ve becerilerin çok üstünde olan etkinlikler ise, kaygı, korku gibi stres yaşantılarına yol açmaktadır. AKIŞ YAŞANTISI, HEM YAPILAN İŞ, HEM DE BU İŞİN KİŞİDEN GEREKTİRDİĞİ YETENEK VE BECERİLERİN HER İKİSİNİN DE YÜKSEK VE EŞİT SEVİYELERİNDE YAŞANMAKTADIR. Örneğin, kişi beste yapmaktan çok büyük keyif alıyor ve bu işi başarabileceği güçlükte görüyor ise beste yaparken "akış" yaşar. Kişi, kaygıya, korkuya kapılmadan, zihnini başka hiçbir şeyle meşgul etmeden dikkatini yaptığı işe tam olarak odaklar. Bu süreçte psikolojik enerji, yani dikkat yapılan iş üzerinde yoğunlaşır. Dikkat, yapılan iş üzerinde adeta şelalenin akışı gibi akışkanlık gösterir.



Şekil 2: Bilincin değişik halleri ve nedenleri (Csikszentmihalyi, 1990).

3. Yapılan etkinlik kişinin ilgi ve yeteneklerine uygun olduğu için, kişi bu etkinliği kendi kontrolü, denetimi altında hisseder. Örneğin, Geometri dersinde akış yaşayan bir öğrenci, bu dersteki konularda en küçük ayrıntıları dahi görebilir, her türlü problemi ÇABA gösterdiğinde çözebilir.

4. Kişi, akış halindeyken içinde bulunduğu zamanın farkında bile değildir. Saat zamanı olarak uzun bir zaman, sanki çok kısalmış gibi gelir ya da saat zamanı olarak kısa bir zaman çok uzun bir zamanmış gibi gelir, yani, saat zamanı yaşanan zamanı göstermez.

5. Kişi, akış sürecinde, açlığını, susuzluğunu ve yorgunluğun verdiği gerilimi gidermeyi erteleyebilir. Ya da bu gereksinimlerinin farkında bile değildir. Yaşamının diğer boyutlarından kaynaklanan stresini unuttur. Fiziksel görünüm, sosyal ve zihinsel performans açılarından çevresine nasıl görüldüğünü ve nasıl bir izlenim bıraktığını unuttur. Kişi, yetenek ve becerilerinin yeterli ya da yetersiz, aptal ya da akıllı biçiminde başkalarınca nasıl değerlendirileceğini de unuttur. Bir bakıma, geçici olarak kendini unuttur. Çünkü, dikkati tümüyle yaptığı işle bütünleşmiştir. Hatta mutluluk bile akışı kesen bir duygudur. Mutluluk akıştan çıktıktan sonra hissedilen bir duygudur.

6. Kişi, bu etkinliği kendi isteğiyle seçmiştir. Kişi, bu etkinliğin ün, yüksek not gibi dışsal ödüllerden daha çok, bu etkinliği yaparken hissettiği zevk, merak ve başarı duyguları için yapmaktadır. Başarı, merak ve zevk içsel ödüllerdir. Ancak, bir akış etkinliği hem içsel, hem de dışsal ödüller için yapıyor olabilir. Örneğin, bir öğrenci hem sayılarla problem

çözmekten çok zevk aldığı için, hem de anne babasını memnun etmek için matematik çalışabilir. Bu örnekte, anne babayı memnun etme dışsal bir ödüldür, matematiksel problemler çözmekten zevk alma, merakını giderme ve başarı duyguları içsel ödüllerdik. Öğrenciler, derslerde ne kadar çok akış yaşarlarsa başarılı olmaları da o kadar yüksektir. Çünkü, içsel ödüller daha çok odaklanma sağladığı için daha çok öğrenmeye ve başarıya yol açmaktadır.

7. Bir akış etkinliğinde birey, ne kadar ilerlediğini de görür, yani geri bildirim de farkındadır ve bu geri bildirim, o işi daha çok yapma yönünde istek ve çaba uyandırır. Örneğin, tenis oynarken ters ve düz vuruşu önceki günlere göre daha rahat ve seri bir biçimde yaptığını fark eden birey, tenisi öğrenmeye devam etme arzularıyla dolar taşar. İşte, mutluluk ve kendine saygı asıl bu noktada yaşanmaktadır. Bunlar içsel ödüllerdir, bireyi daha çok öğrenmeye teşvik eder, işe ve amaca bağlılığı artırır.

Akış yaşantıları yetenek ve becerileri daima geliştirmeyi gerektirmektedir. Çünkü, akış yaşantısı beceriler ve işin zorluğunun yüksek düzeylerinde yaşanmaktadır. Akış yaşantısına, yetenek ve becerileri geliştirme sürecinde karşılaşılan zorluklarla etkin bir mücadele verildiğinde aşılmaktadır. Bu süreçte yaşanan stres, “olumlu”, “kazandırıcı” bir strestir.

Csikszentmihalyi (1990, 1993, 1996, 2000)'den yararlanılmıştır.

Ev ödevi:

(Grup lider, öğrencilerin aşağıdaki soruları yanıtlamalarını ev ödevi olarak verir.)

BİREYSEL ÇALIŞMA

Aşağıdaki soruları yanıtlarken, akış yaşantısının özelliklerini dikkate alınız.

1. Yaşamınızda kimlerle ilişkilerinizde akış yaşıyorsunuz?
2. Okul etkinliklerinde hangi derslerde akış yaşıyorsunuz?
3. Hangi iş ve mesleklerde akış yaşayabileceğinizi düşünüyorsunuz?
4. Hangi özel uğraşlar (hobi etkinlikleri) size akış yaşantısı sunuyor ya da sunabilir?

YANITLAR

Değerlendirme:

Üyeler Form-1'e beklenen yönde yanıtlar verdiler. Yapılan iş ya da amacın güçlük düzeyi çok yüksekse stres belirtileri de artmaktadır. Yapılan iş ya da amaç, ilgi, yetenek, beceri gibi kişisel koşullara uygun düşmediğinde stres yaşantısı ortaya çıkmaktadır. “Bir yolcu uçağını uçurma”, “Ağrı dağına tırmanma”, “Konuları çok az

bilinen bir dersten sınava tabii tutulma” durumlarının tamamında yapılacak işin zorluk düzeyi çok yüksek, beceriler çok düşük olduğu için stres belirtileri çok yüksek çıktı. Yapılan işin zorluk düzeyi, yetenek ve becerilerin çok altında olduğunda da stres yaşantıları ortaya çıktı.

Üyeler Form-2’deki “akış yaşantısının” özelliklerini kavradılar. Bu özellikleri taşıyan anılarını anlattılar. Bir üye “okulundaki 9. sınıflar arasında düzenlenen bilgi yarışmasını izlerken akışa girdiğini söyledi. Zamanın nasıl geçtiğini anlayamadığını, tam yoğunlaşma sağladığın, yarışmayı izlerken tüm sıkıntılarını unuttuğunu belirtti. Üyeler akış yaşadıkları dersleri belirttiler. Bir üye, “ben mühendis olmak istiyorum, ama sayısal derslerde akış yaşayamıyorum, daha çok kaygı yaşıyorum dedi. Bir başka üye, ben mimar olmak istiyorum, ancak sayısal derslerde çok stres yaşıyorum, en çok sözel derslerde akış yaşıyorum dedi. Üyeler akış yaşantısını kavrayarak amaçlarıyla kişisel özellikleri ve koşulları arasındaki uyum ve uyumsuzluğun da önemini kavradılar. Üyeler, kendilerine bir amaç belirlerken, - mesleki amaç belirlemek gibi- akış yaşantısı sunabilecek amaçlar belirleyeceklerini, bunun için kişisel özelliklerini ve koşullarını dikkate alacaklarını, bunun da öncesinde kendilerini ve yaşantılarını doğru bir biçimde tanımlamaları gerektiğini, akış yaşantıları sunan amaçlar belirlemenin stresle başa çıkmada etkin bir strateji olduğunu kavradılar ve ifade ettiler. Üyeler, diğer oturumlarda grup liderinden “odaklanma,” “zevk alma” gibi sözcükleri duyduklarında “akış yaşantısı” diye ifade de buldukları görülmüştür. Kısacası, üyeler akış yaşantısını ve bunun amaç belirleme ve stres yaşantıları açısından önemini anladılar.

Bu oturuma ilişkin ortalama zevk düzeyi: 8

Bu oturuma ilişkin ortalama odaklanma düzeyi: 8

6.OTURUM

(5. oturumun özeti yapıldı, ev ödevleri incelendi.)

Amaç: Çevreyle etkin temas stratejisine ilişkin bilinç ve beceriler kazanma.

Davranış: 1.Fiziksel görünüme ilişkin başkalarınca olumsuz değerlendirilme kaygısına kilitlenmeden, dikkati çevresel öğeler (akademik, sosyal, vb. öğeler) üzerinde yoğunlaştırma.

2) Yetenek, beceri ve performansa ilişkin başkalarınca olumsuz değerlendirilme kaygısına kilitlenmeden, dikkati çevresel öğeler (akademik, sosyal, vb. öğeler) üzerinde yoğunlaştırma.

3) Kendine güven, kendini kabul duyguları geliştirme.

Araçlar: Formlar, tepe göz, müzik CD'si

Süre: 90 dakika

Uygulama:

(Üyeler, beşerli gruplara ayrılır, her gruptan bir grup sözcüsü seçilir. Grup lideri aşağıdaki soru-yanıt formunu (Form-1) gruplara dağıtır. Her grup kendi içinde soruları yanıtlar, grup sözcüleri yanıtları büyük gruba aktarırlar.)

FORM-1
<p>SORULAR</p> <p>1. Varlığımızın ya da kişiliğimizin dış görünümü sözünden ne anlıyorsunuz?</p> <p>2. Dış çevremize kendimizi öncelikle hangi yönümüzle sunarız?</p> <p>YANITLAR</p> <p>1.....</p> <p>2.....</p>

Olası Yanıtlar:

1.O.Y.: *Fiziksel dış görünümümüz, bunun içersinde boyumuz, kilomuz, yüzümüz, saçımız, rengimiz, varsa fiziksel engelimiz. Ayrıca, sesimiz, konuşma biçimimiz, jestlerimiz, mimiklerimiz vb.*

O.Y.: Dış çevremize kişisel varlığımızı öncelikle fiziksel özelliklerimizle sunarız

- (Daha sonra her üye stresli bir anısını, bireysel olarak grup karşısında anlatır. Üyelere düşüncelerini organize edebilmeleri için bir dakika süre tanınır. Üyeler grup karşısında anlatım işlemini tamamladıktan sonra grup lideri, üyelere Fiziksel Özelliklerimde Aklıma Takılanlar Formu (FORM-2)'nu dağıtır. Üyeler, FORM-2'ye grup karşısında anlatım işlemini yaparken kendilerinde dikkatlerini odakları fiziksel özelliklerini kaydedeceklerdir. Daha sonra her üye, FORM-2'ye dikkatini odakladığı kendisini üzen fiziksel özelliklerini büyük gruba sesli olarak aktarır. Grup lideri üyeler arasındaki benzer ve farklı yönleri dikkat çeker, üyelerin duygularını yansıtır.)

FORM -2 FİZİKSEL ÖZELLİKLERİMDE AKLIMA TAKILANLAR	
BEN, grubun karşısında sunum yaparken dikkatimi odakladığım beni üzen fiziksel özelliklerim:	
1.....	
2.....	
3....	
4....	
5....	

Uygulama:

- (Grup lideri, üyeleri beşerli gruplara ayırır, gruplara birer tane çalışma kağıdı dağıtır, daha sonra aşağıdaki soru listesini tepe gözden yansıtır. Üyeler soruları önce kendi gruplarında yanıtlarlar, daha sonra, grup temsilcileri yanıtları büyük gruba aktarırlar. Grup lideri, grupların yanıtları arasındaki benzer ve farklı yönleri dikkat çeker, gerektiğinde açıklama yapar.)

SORU LİSTESİ

1. Bir grup karşısında, sözlü sınav gibi derslerle ilgili herhangi bir etkinlik yaparken ya da bir sosyal ortamda sohbet, oyun, eğlence vb. etkinliklerde bulunurken ya da bulunma olasılığınız olduğunda dıştan görülebilen beğenmediğiniz ve beğenilmediğini düşündüğünüz, sizi üzen fiziksel özelliklerinizi düşünmeniz, yaptığınız işten ya da ortamdaki kopmanıza, dikkatinizin dağılmasına neden olur mu?
2. Bu özelliklerinizle ilgili olarak, grup içindeki insanların sizi çirkin/yakışsız, yetersiz ve değersiz değerlendireceklerinden kaygılanmanız yaptığınız işten dikkatinizi dağıtır mı?
3. Bu durumda stresin hangi belirtilerini yaşarsınız?
4. Sonuçta, eğer bildiğiniz bir konuyla ilgili bilgi verecekseniz, bilgilerinizi zihninizde düzene koyup sizi dinleyenlere aktarmakta güçlük çeker misiniz?
5. Eğer yeni bir şey öğrenecekseniz, öğreneceğiniz konuya tam olarak dikkat toplayabilir misiniz?
6. Fiziksel görünümünüzle ilgili olarak diğer insanların olumsuz değerlendirmesinden çekindiğinizde, dikkatinizi kendinize odaklıyorsunuz, yoksa o anda yapılması gereken iş ya da etkinliğe mi ?
7. Dikkatinizi aşırı düzeyde kendinizde yoğunlaştırmanızla okul başarınız arasında nasıl bir ilişki kurabilirsiniz?
8. Bir eğlence ortamında olduğunuzu düşünün, bazı fiziksel özelliklerinizden hiç hoşnut değilsiniz, bundan utanç duyuyorsunuz, çekiniyorsunuz, sonuçta neler olur?
9. Bu durumda, fiziksel, bedensel yönünüzden (dış görünümünüzle) yoğun kaygı duyarak, dışsal ortamlara ve konulara kendinizi vermektan kaçınmanız stresle etkin bir başa çıkma yolu mudur?
10. Dikkati bu tür kaygılarla kesintiye uğratmadan, birer çevre faktörü olan dersler, ödevler, sözlü ve yazılı sınavlar, okulda yapılan eğlencelerde ve diğer çevresel etkinliklerde yoğunlaştırmak stresle etkin bir başa çıkma yolu mudur? Niçin?
11. Dikkatinizi dağıtan bu özelliklerin hangilerini kişisel çabanızla değiştirebilirsiniz? Hangilerini değiştiremezsiniz?
12. "Her gülün bir dikenidir." "Kusursuz Allah'tır." Sözlerini fiziksel görünümünüze ilişkin olumsuz değerlendirmeleriniz açısından açıklayın.
13. Başkalarının olumsuz değerlendirilme kaygısına kilitlenmeye ve çaba göstermekten kaçınmaya "Kendine Aşırı Odaklanma", dikkatinizi, zihninizi kişisel sınırlarınız dışında kalan çevresel öğelere (ders, konu, sınav, insan davranışları, sohbet, eğlence, vb.) yoğunlaştırmanıza, Çevreyle Etkin Temas Stratejisi" diyebilir miyiz?
14. Kişi, çevreyle etkin temas sürecindeyken kaygıya mı kilitleniyor, yoksa kendine güven duygusu mu hissediyor?

Olası Yanıtlar:

1. *Evet, dikkatimizi böler, dikkat dağınıklığı yaşarız.*
2. *Evet, dağıtır.*
3. *Dikkat dağınıklığı, korku, kaygı, utanç, yüz kızarması, sararması, titreme, kalp çarpıntısı, ağızda kuruma, vb.*
4. *Bilgileri düzene koyup aktarmakta güçlük çekeriz.*
5. *Tam olarak dikkat toplayamayız, dikkat dağınıklığı yaşarız.*
6. *Kendimize odaklıyoruz, yoğunlaşıyoruz. Dikkatimizi yapılması gereken iş ya da etkinlikte yoğunlaştırmıyoruz.*

7. *Bilgi ve becerilerimizi ortaya koyamayız, daha az öğrenir, daha az başarılı olur ve daha az gelişiriz...*

8. *Eğlenceden zevk alamayız, ortama kendimizi veremeyiz, sosyal teması sağlayamadığımız için bazı sosyal becerileri geliştiremeyiz, arkadaş edinemeyiz, kendimizi yalnız hissederiz, ortamdaki değişik durumları fark edemediğimiz için ortama uygun davranamayız.*

9. *Stresle etkin başa çıkma yolu değildir. Çünkü, kendimize güven duyabilmemiz için içinde yaşadığımız ortamlara tam olarak dikkatimizi yoğunlaştırıp, bilgi ve becerilerimizi geliştirmemiz davranış tarzımızı belirlememiz gerekir. Oysa ki içinde bulunduğumuz ortamda dikkatimizi kendi iç yaşantılarımız (kaygı, vb.) üzerinde yoğunlaştırmaktayız. ...*

10. *Evet, etkin bir başa çıkma yoludur. Çünkü, kendimizi ortaya koyabiliyoruz, ortamdaki daha çok haberdar oluyoruz, daha çok bilgi ediniyoruz...*

11. *(Yanıtlar üyelere göre değişebilir. Değiştirilebilir olanlara beyin fırtınası yöntemiyle yılmaz çözümler bulunur.)*

12. *Hiçbir insan mükemmel değildir. Her insanda bir kusur olabilir.*

13. *Evet, diyebiliriz.*

14. *Birey, çevreyle etkin temas sürecindeyken, kendine güven duymaktadır. Oysaki kaygı, korku duyguları çevre ile etkin teması engellemektedir.*

Uygulama:

(Bu sorular üzerinde yapılan tartışma sona erdikten sonra, üyelere birer tane isimlerinin yazılı olduğu kağıt dağıtılır. Bu kağıtlar grup içinde dolaştırılarak, her üye eline geçen kağıdın sahibinde gördüğü güzel fiziksel özellikleri yazar. Bu işlem tamamlandıktan sonra, her üye kendi kağıdına diğer üyelerce yazılmış olan dıştan gözlenebilen güzel fiziksel özellikleri okur.

Sorular ve Olası yanıtlar:

(Sorular sözel olarak sorulur, yanıtlar bireysel ve sözel olarak alınır.)

1. *Şimdi ne hissediyorsunuz?*

O.Y.:Kendime güven duyuyorum, kendimi kabul edilmiş ve değerli bulunmuş hissediyorum.

2. *Kendimiz de dahil her insanda mutlaka güzel bir yön var mıdır?*

O.Y.: Her insanda güzel bir özellik vardır. Önemli olan onu fark edebilmektir.

3. *Güzel özelliklerinizin de olduğunu düşünerek kendinizi kabul etmeniz, kendinizle barışık olmanız sonucunda kendinizi iyi hisseder misiniz? Hangi duyguları yaşarsınız?*

O.Y.:İyi hissederim, kendime güven duyarım, kendimi kabul ederim, değerli görürüm, sosyal ortamlarda rahat olurum.

4. Dikkatinizin dağılmasına, heyecanlanmanıza engel olur musunuz? Yani, bu sizin elinizde olan bir şey mi?

O.Y.:Aşırı heyecanlanıp dikkatimin dağılmasına engel olabilirim, bu benim elimde olan bir şeydir.

5.Kendinizde ve başkalarında güzel fiziksel özellikler de görmeniz, iyimser ya da olumlu düşündüğünüzün bir ifadesi olabilir mi?

O.Y.:Evet, olumlu, güzel özellikleri de fark etmeliyim, bu iyimser bir davranıştır.

Uygulama:

(Daha sonra, üyelerin beğenmediği ve değiştirilmesinin olanaklı olmadığını düşündükleri özelliklerini grubun karşısına geçerek oynamaları istenir. Üyelerin mizahı kullanarak ve abartarak bu özelliklerini oynamaları istenir. Örneğin, kişi, insanlarla konuşurken ya da ders anlatırken aklına takılan dişlerini ısırma durumundaki köpek hareketiyle oynayabilir.)

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Şimdi ne hissediyorsunuz?

O.Y.: Çok iyi hissediyorum, rahatladım, ...

2. Kendinizi fiziksel özellikleriniz yönünden kabul etmeniz ve kendinizle barışık olmanız sonucunda, bu özelliğiniz dikkatinizi dağıtıcı, zihninizi karıştırıcı bir etmen olmaktan çıkar mı?

O.Y.:Artık beni kaygılandırmayacağı için dikkatimi dağıtmaz.

3. Derslerde ve sosyal ortamlarda kendinize güvenir ve aktif olabilir misiniz?

O.Y.:Evet, kendime güvenir ve aktif olabilirim.

Uygulama:

(Grup lideri daha sonra, üyelere FORM-3'ü yansıtır ve okur. Bundan, birer tane de grup üyelerine dağıtır, üyeler bu yönergelerden kendilerine en uygun gelenleri işaretlerler, sonra da büyük gruba bireysel olarak sesli bir biçimde okurlar.

FORM-3 DİKKATİ ÇEVREYE TOPLAMAK İÇİN AKILCI YÖNERGELER

Fiziksel Görünüme ilişkin Başkalarınca Olumsuz Değerlendirilme Kaygısının Çevreyle Etkin Teması/Konsantrasyonu Kesmesini Önlemek için Kendi Kendinize Vereceğiniz Gerçekçi/ Akılcı/ İyimser Yönergeler Listesi

1. Kendime güven duyabilmem için mutlaka çok güzel olmam gerekmiyor.
 2. Başkalarından değer ve saygı görebilmem için mutlaka fiziksel olarak kusursuz olmam gerekmiyor.
 3. Her gülün bir dikenidir.
 4. Tüm varlık değerim sadece fiziksel görünümümünden ibaret değildir.
 5. Mutlu olabilmem için başkalarının fiziksel görünümümle ilgili duygu ve düşüncelerinden çok, benim duygu ve düşüncelerim önemlidir.
 6. İnsanların bana saygı duyması için, her yönden mükemmel olmam gerekmiyor.
 7. Bütün insanların fiziksel özelliklerime hayran olmalarını beklemiyorum.
 8. Fiziksel olarak çok güzel olmak, her şey değildir.
 9. İnsanlar, bendeki güzellikleri de fark edemiyorlarsa, bu onların sorunudur.
 10. Her insanda mutlaka güzel bir özellik vardır, benim de güzel özelliklerim var.
 11. Başkalarının güzellik standartlarına ulaşmayı hedef edinmem, bende stres yaşattığı için bundan vazgeçiyorum.
 12. Fiziksel görünümüm yönünden beğenilmesem de mutlu olabilirim.
 13. Her türlü fiziksel kusuruna rağmen, insan kendini kabul etmeli ve değerli bir varlık olarak görmelidir. Kendimi kabul ediyorum ve kendime değer veriyorum.
 14. Fiziksel görünümümünden çok daha önemli gördüğüm yaşam amaçlarım var.
- Vb.

- (Grup lideri, Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğindeki, fiziksel görünüme ilişkin değerlendirilme kaygısına kilitlenmeyi ifade eden stratejileri (FORM-4) tepe gözden yansıtır. Bu stratejiler, üzerinde grupça tartışılır ve çevreyle etkin teması sağlayabilecek biçimde etkin stratejiye dönüştürülür.

FORM-4 FİZİKSEL GÖRÜNÜMÜN OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KAYGISINA KİLİTLENME STRATEJİLERİ

1. Daha güzel/yakışıklı olsaydım, derslere daha sık katılırdım.
2. Okulda yapılan eğlencelerde, fiziksel görünümümün değerlendirilmesinden çekindiğim için kendimi eğlenceye veremem.
3. Fiziksel görünümümün, arkadaşlarım tarafından değerlendirilmesinden çekindiğim için, sözlü sınavlarda yeterli başarıyı gösteremem.

Özet Bilgi:

“Birey, geçmişteki hayal kırıklıklarına odaklaşıp, geleceğin de başarısız ve olumsuz olacağına inandığında; çevresindeki kişilerce yetenek ve becerilerinin “aptal, yetersiz” vb. biçimlerde olumsuz değerlendirilmesinden aşırı düzeyde kaygı duyduğunda dikkat dağınıklığı yaşar ve dikkatini yaptığı iş ya da ortam üzerinde etkin bir biçimde kullanamaz ya da çaba göstermekten kaçınır. Geçmişe yönelik hayal kırıklıklarına kilitlenmek ve geleceğe karamsar bakmak, kişinin kendine güven duymadığının da bir ifadesidir. Aşırı kaygı ve korkular, zihinde dikkat dağınıklığı yaratır, geleceğe yönelik umutsuzluk etkin çabayı engeller. Tüm bu durumlar, bireyin başarı ve mutluluğunu olumsuz etkiler.

- (Grup lideri daha sonra, FORM-5’i tepe gözden yansıtır. “FORM-5’deki stratejiler bireyin kendine güven duymadığını ve dikkatin etkin bir biçimde kullanılmadığını ifade etmektedir.”

FORM-5 KENDİNE AŞIRI ODAKLANMA STRATEJİLERİ

1. Arkadaşlarımın gözünde yetersiz görüneceğimden çok korktuğum için, derslerde etkin olamam.
2. Sınıfta küçük düşmemek için, zor sorulara yanıt vermekten kaçınırım.
3. Geleceğe umutla bakabilme cesaretim kırıldı.
4. Arkadaşlarım ve öğretmenlerim beni tembel olarak gördükleri için, ne kadar çalışsam da başarılı olamayacağıma inanırım.
5. Öğretmenin gözüne giremediğimde ders çalışmamın hiçbir anlamı kalmaz..
6. Bir sınavdan kırık bir not aldığımda, diğer sınavlarda da kendime güvenimi yitiririm.
7. Başkalarının gözünde yetersiz görünmekten çok korktuğum için, bana yeni şeyler kazandırmasa da, çok kolay olan görevleri seçerim.
8. Geleceğimden çok kaygılıyım ve hiç büyümek istemiyorum.
9. Okulda yapayalnız kalmaktansa, kötü alışkanlıkları olan insanlarla beraber olmak daha iyidir.
10. Dönem sonunda başarılı olacağıma inanmıyorum.
11. Okulda hoşlandığım kızdan/erkekten duygularıma karşılık göremediğimde, kendimi derslere de veremem.

- “Yetenek, beceri ve performansınızın başkalarınca olumsuz değerlendirilme kaygılarını yaşadığınız bir anınızı hatırlamaya çalışın. Örneğin, büyükleriniz sizi hep başka çocuklarla kıyaslamış ve sizin daha az yeterli olduğunuzu açıkça ya da imayla belirtmiş olabilirler. Bu, çok eskilerden hatta ilkokuldan bir yaşantınızı da olabilir. Bu anınızı çok ayrıntılı olarak düşünün, sonra da bizimle paylaşın.”

- (İki dakika sonunda bütün üyeler anılarını anlatır, anlatamayan üyelere baskı uygulanmaz. Üyelerin yakın ya da uzak geçmişteki anılarında kendilerini olumsuz değerlendiren bir kişiyi seçmeleri istenir. Üyeler, grup liderince verilen kağıtlara bu kişinin resmini çizerler. Resmin çok güzel olması gerekmiyor, bu bir çöp adam resmi de olabilir. Resmin yanına, hatırlayabiliyorlarsa o kişinin ismini de yazabilirler.)
- Daha sonra üyeler, grup liderinin talimatıyla o kişiyle aşağıdaki biçimde konuşurlar:
 - “Artık, senin, beni kınamalarının ve ayıplamalarının kendimi yetersiz ve kötü hissetmeme ve bunun da dikkatimi dağıtmasına izin vermeyeceğim. “
 - Değerli bir insan olabilmem için mutlaka senin koyduğun “başarı” ölçütlerine ulaşmam gerekmiyor. Artık “başarı” ölçütlerini kendim koyuyorum.”
 - “Herkes hata yapıyor, ben de yapabilirim. Bu benim, aptal ya da öğrenme gücü olmayan bir insan olduğumu göstermez!”
 - “Yılmadan, tekrar tekrar deneyerek, hata yapmayı da göze alarak ve hatalarımdan dersler çıkararak başarılı olacağıma inanıyorum.”
 - “Ancak, başarılı olmayı öncelikle senin takdirini kazanmak için değil, kendim için istiyorum.”
- (Çevreye dikkat toplamayı sağlayacak biçimde üyelerin de ekleyebilecekleri yönergeler varsa, onlar da listenin altına eklenebilir. Hatta bu konuda üyelerin teşvik edilmesi daha işlevsel olabilir. Çünkü, kendi verdikleri yönergelere bağlanmaları daha kolay olur.)
- Daha sonra üyelere birer tane toplu iğne verilir, iğneyi hafifçe ellerine batırmaları istenir.)

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Sizi, olumsuz değerlendirdiğini düşündüğünüz bu kişiyle böyle konuştuğuktan sonraki duygularınız nedir?

O.Y.: Kendine güven, cesaret, rahatlık, ...

2. Bu iğnenin acısını siz mi hissettiniz, yoksa olumsuz değerlendirmelerinden şiddetle kaçındığınız kişi ya da kişiler mi hissetti?

O.Y.: İğnenin acısını ben hissettim,

3. Olumsuz değerlendirilme kaygısına kilittendiğinizde derslerde ve sosyal ortamlarda aktif olamıyor, dikkat dağınıklığı yaşıyorsunuz. Sonuçta da yeni şeyler öğrenemediğiniz için kendinizi geliştiremiyorsunuz. Kısacası, başarısız görünme ve yetersiz değerlendirilme riskiyle karşılaşmaktan şiddetle kaçınıyorsunuz. Sonuçta da hem sosyal hem de okul dersleri açısından daha az başarılı oluyorsunuz, yeteneklerinizi geliştiremiyorsunuz. Şimdi bu durumda, bunun sıkıntısını öncelikle siz mi hissedersiniz, o kişiyi ya da kişiler mi?

O.Y.: Başarısızlığın verdiği acıyı öncelikle ben hissederim, ...

4. Bunun tam tersine, değerlendirilme kaygısına üstün gelip ya da bu riski göze alıp yeni şeyler öğrenip, başarılı olup, kişisel olarak geliştiğinizde bunun verdiği mutluluk ve gurur duygusunu önce siz mi, yoksa o kişi ya da kişiler mi hisseder?

O.Y.: Mutluluk ve gurur duygusunu öncelikle ben içimde hissederim, ...

5. Şimdi, değerlendirme kaygısına ilişkin kilidinizi açmanın tam zamanı olduğunu düşünün. Kendinize öylesine iyimser, akılcı ve gerçekçi sözler söyleyin ki, kaygı, korku, utanç gibi duygularınızın hapsinden kendinizi kurtarın. Bu sizi gereksiz, olumsuz stresten kurtarsın, dikkatinizi akademik ve sosyal etkinlikler gibi çevresel faktörlere yoğunlaştırmanıza yardımcı olsun. (Bu iş için üyelere birer tane çalışma kağıdı verilir. Üyeler yanıtlarını bu kağıda yazarlar, sonra da bireysel olarak büyük gruba okurlar.)

O.Y.: Artık kaygıya ve korkuya kilitlemeyeceğim, hatalarım karşısında tekrar tekrar deneyerek, pes etmeyerek kendimle gurur duyacağım bir noktaya geleceğim.

Uygulama:

(Daha sonra, grup lideri, FORM-3'ü tepe gözden yansıtır ve okur, bu formdan birer tane de üyelere dağıtır. Üyeler bu form üzerinde kendilerine en uygun gelen yönergeleri işaretlerler ve büyük gruba okurlar.

FORM- 6 DİKKATİ ÇEVREDE TOPLAYABİLMEK İÇİN AKILCI YÖNERGELER

1. Başkalarına başarısız görünme riskini göze alıp etkin oldukça, kendime güvenimin artacağına inanıyorum.
 2. Başkalarına başarısız görünmek bir felaket değildir.
 3. Hatasız kul olmaz.
 4. Başarıya tekrar tekrar deneyerek ve sabır göstererek ulaşacağıma inanıyorum.
 5. Sabrın sonu selamettir.
 6. Bir insan olarak değerli sayılabilmem için, yaptığım her işte başarılı olmam gerekmiyor.
 7. Hatalarımdan da "ders aldığım" sürece, hata yapmamda bir sakınca yok.
 8. Bazı başarısızlıklarımın olması yeteneksiz bir insan olduğumu göstermez.
 9. Başarılı olmayı, önce kendim için istiyorum.
 10. Hemen çaresizlik hissetmemeliyim, farklı bir yol izleyerek yeniden denemeliyim.
 11. Anlamadığım konularda soru sormak, yetersizliğimin bir ifadesi değildir.
 12. Önemli amaçlarıma ulaşabilmem için, şu anda dikkatimi toplamalıyım.
 13. Kendimi yeterli ve değerli bir insan olarak hissedebilmem için, diğer insanların beni ve yaptıklarımı mutlaka onaylaması gerekmez.
 14. İnsanlar, beni takdir etmeseler de mutlu olabilirim.
 15. İyi bir iş yaptığımda, bunu benim bilmem başkalarının bilmesinden daha önemlidir.
 16. Önceki başarısızlıklarım, gelecekte de başarısız olacağımın bir garantisi değildir.
 17. Bir amaca ulaştığım zaman, insanlardan gelebilecek övgülerden çok, o amaca ulaşmaktan dolayı mutluluk duyarım.
 18. Bir işi bitirmek, bana göre, o iş için verilecek ödülünden daha keyiflidir.
 19. Başkaları tarafından aptal ya da yetersiz değerlendirilmekten kaygılanıp, aktif olmaktan kaçındığımı fark ettiğim an, kendime DUR diyebilirim.
 20. Başkaları için değil, öncelikle kendim için okula geliyorum.
 21. Gurur ve mutluluk veren amaçlarım yolunda, hiçbir şey dikkatimi dağıtamaz.
 22. Başarılı olduğum yönlerimi düşünmek bana gurur veriyor.
 23. Zihnimde aşırı korku ve endişeleri taşımamın başarılı olmama bir katkısı yok. Sonuca katkısı olmayan duygulara odaklandıkça zaman ve enerji kaybediyorum, stres yaşıyorum Şimdi çalışmaya odaklanmanın tam zamanı.
 24. Başarısızlıkla yüzleşmekten bu kadar korkmamalıyım.
 25. Başarısızlığım, çaba ve bilgi yetersizliğimin bir ifadesidir, yeteneklerimin değil.
 26. Başaramazsam aptal ve beceriksiz bir insan olduğum ortaya çıkacak ve çevremdeki insanlar beni yetersiz ve değersiz görecekle fikrini çöpe atıyorum. Başarılı olmayı öncelikle kendim için istiyorum.
 27. Sınav, ölüm kalım savaşı değildir. Başarı yolunda merdiven basamaklarından sadece biridir. Bu basamağı çıkabilmek için, çevremde var olan olanakları araştırmak istiyorum.
 28. Bazı gereksinimlerimin şu an için karşılanmamış olmasının, dikkatimi dağıtmasına engelleyebilirim.
- Başka:

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. "Yönergelerinizi seçtikten sonraki duygunuz nedir?"

O.Y.: Rahatladım, içimde güven duygusu ve heves oluştu

2. "Bu yönergelerle düşündüğünüzde nasıl bir davranışta bulunursunuz? Bir örnek verin. Şu örneklerden yola çıkabilirsiniz: Bir öğrenci bu yönergelerle düşündüğünde, sınıfta öğretmen bir soru sorduğunda, eğer yanlış yanıt verirse öğretmen de dahil diğer öğrencilerin kendisini aptal ya da yetersiz değerlendireceği kaygısına kilitlenmeden, soruyu yanıtlamak için parmağını kaldırarak söz isteyebilir. Bir başka öğrenci, öğretmenden "aferin" alma beklentisine girmeden, kendi kendisinin takdirini kazanmak için de sınıfta aktif olmaya başlayabilir. Bir başka öğrenci, başarısız, tembel öğrenci etiketini çöpe atıp, başarılı olabilmek için tam bir dikkatle dersi izlemeye kendini adayabilir. Bir başka öğrenci ise başarısız olduğu ve başarılı olmaktan ümidini kestiği bir derse yeniden tam bir konsantrasyon ve çaba ile çalışmaya başlayabilir. Geçmişteki başarısızlıklarına kilitlenen ve umutsuzluk hisseden bir öğrenci yeniden umut duygusu geliştirebilir ve bu umut duygusunu sağlamlaştırabilmek için dikkatini etkin bir biçimde kullanabilir. Benzer örnekleri sosyal ilişkiler için de verebiliriz. Örneğin, geçmişte karşı cinsle ilişkilerinde hayal kırıklığı yaşan bir öğrenci zihnini bu duygulardan kurtarabilir. Örneğin, yeni bir arkadaş edinmek için çaba gösterebilir, dikkatini derslerine odaklayabilir, vb. Yalnızlık sorunuyla başa çıkmak için daima kötü alışkanlıkları olan ve zarar görme olasılığı yüksek olan gruplara girmek yerine, iyi özellikleri olan insanların davranışlarını gözleyebilir, onları model alabilir, kendine güven duyarak bu insanlarla arkadaşlığa yönelebilir. Hadi bakalım, bu yönergelerle düşündüğünüzde davranışlarınız nasıl olur, düşünün ve vardığınız sonuçları bizimle paylaşın."

O.Y.:(Kendine güven duygusuna dayalı, atılganlık, çaba, mücadele ve tam konsantrasyonu içeren davranış örnekleri vermeleri beklenir.)

- SBSÖ'nin Çevreyle Etkin Temas stratejisi altında toplanan maddeler (FORM-4 ve FORM-5'deki stratejiler) çevreyle etkin teması ifade edecek biçimde olumlu ifadelere dönüştürülür. Örneğin, "Ne kadar güzel ya da yakışıklı olduğuma hiç aldırmdan derslerde etkin olabilirim." "Arkadaşlarımın gözünde yetersiz görünmekten hiç çekinmeden derslerde etkin olabilirim." gibi.
- Daha sonra, güven yürüyüşü yapılır. İlk uygulamayı grup lideri yapar, sonra sırasıyla üyeler yaparlar. Üyeler tek sıra oluştururlar, sırasıyla her üye her adım

başına kişiliğine ve geleceğe yönelik beklentilerine ilişkin “olumlu” özelliklerini sıralarlar. Örneğin, bir adım attığında “zekiyim”, ikinci adımda “güzel gözlerim var”, üçüncü adımda “insanlarla bilgilerimi paylaşmaktan çok zevk alıyorum,” dördüncü adımda gelecekte umutluyum, beşinci adımda öğretmen olacağım,” vb. biçimlerde grup karşısında kendilerini sunarlar. Bu uygulama ile, üyelerde benlik saygısı ve özgüven duygusu geliştirilebilir. Çünkü, benliğe ilişkin olumsuz bilgiler, kavramlar kaygı yaratmakta, bu da dikkat dağınıklığına yol açmaktadır.

Ev Ödevi:

1. BİREYSEL ÇALIŞMA

Fiziksel Görünüme ilişkin olumsuz değerlendirilme kaygısıyla başa çıkma ve çevreyle etkin teması sağlamak için aşağıdaki uygulamaları yapmaya çalışınız .
Sonucu grupta ya da grup lideriyle bireysel olarak paylaşınız

1. Fiziksel görünüme ilişkin olumlu yönergelerden (FORM-2’den) size en uygun gelenleri verdiğiniz boş kağıda maddeler halinde büyük harflerle düzgün bir biçimde yazınız.
2. Oluşturduğunuz bu yönergeleri size verdiğim poşet dosyaya koyunuz.
3. Yatmadan önce okuyunuz eğer isterseniz yastığınızın altına da koyabilirsiniz.
4. Okula gitmek için evden çıkarken okuyabilirsiniz.
5. Ders başlamadan önce okuyabilirsiniz
6. Derslerde aktif olmanız gereken durumlarda kendinize yönerge verebilirsiniz.

YÖNERGELERİNİZİ OKUDUKTAN SONRA KENDİNİZİ DEĞERLENDİRİN

1 ile 10 arasında bir düzey belirleyin, (1) en düşük, (10) en yüksek düzeyi ifade etmektedir.

1. Kendinizden hoşnut olma, kendinize güven duyma düzeyiniz ne kadar? ()
2. Akademik ve sosyal ortamlarda aktif olma düzeyiniz ne kadar? ()
3. Akademik ve sosyal vb. çevresel durumlara dikkat toplama düzeyiniz ne kadar? ()
4. Belirtmek istediğiniz başka sonuçlar varsa, aşağıdaki boşluğa yazabilirsiniz.

2. BİREYSEL ÇALIŞMA

1. FORM-3'den (Dikkat Toplamada Akılcı Yönergeler) size en uygun gelen yönergeleri boş bir kağıda maddeler halinde, büyük harflerle düzgün bir biçimde yazınız ve okuyunuz. Daha sonra;

2. Sizi çok güldüren iyi bildiğiniz bir fıkrayı ya da bir ders konusunu boş bir sınıfta anlatmaya çalışınız, çok rahat anlatana kadar bu uygulamaya devam ediniz.

3. Anlatımı yaptıktan sonra, kendinizi aşağıdaki biçimde değerlendiriniz. (1) en düşük, (10) en yüksek düzeyi ifade etmektedir.

a) Hangi duyguları hissettim:

b) Ne kadar başarılı oldum? ()

c) Kendimle ne kadar gurur duydum? ()

d) Anlatmaya çalıştığım konuya ne kadar dikkat toplayabildim? ()

NOT: Bu uygulamayı, 1 – 10 arasındaki derecelendirmelerden 10'a yaklaşıncaya kadar yapmaya çalışınız. Daha sonra bu uygulamayı, stresle başa çıkma stratejileri çalışma grubundan bir arkadaşınızla yapmaya çalış o dinleyici olsun, siz anlatan. Kendinizi yukarıdaki biçimde tekrar değerlendiriniz. 1 – 10 arasındaki derecelendirmelerden 10'a yaklaşıncaya kadar bunu yapmaya çalışınız. Sonra, dinleyici kişi sayısını artırarak uygulamaya çalışınız. Yine aynı biçimde kendinizi değerlendiriniz. Kendinizi yeterince hazır hissettikten sonra aynı konuyu sınıfında öğretmeninizin ve arkadaşlarınızın karşısında anlatmanız ve kendinizi değerlendirmeniz, ne kadar ilerlediğinizi anlamanız açısından büyük bir yararı olabilir.

Değerlendirme:

Üyeler, stres yaşadıkları anılarını anlattılar, Form-1'i (Fiziksel Özelliklerde Gördüklerim Formu) doldurdular. Bu süreçte dikkatlerinin fiziksel özelliklerine (saçları, konuşma biçimleri, gülüşleri, vb.) odakladıklarını belirttiler. Üyeler, yalnızca kendilerinde değil, konuşan kişinin de jest ve mimik gibi bazı özelliklerine odaklandıklarını, ne anlattıklarından çok nasıl anlattıklarına dikkat ettiklerini de belirttiler. Bu uygulamada araştırmacının en çok dikkatini çeken nokta, üyelerin kendilerinde beğenmedikleri fiziksel özellikleri söylemekte çok zorlandıklarıdır. Üyeler, bu etkinlikle ilgili sorulara beklenen yönde yanıtlar verdiler. Fiziksel özelliklere odaklanmanın dikkat dağınıklığı yarattığı sonucuna vardılar. Bunun okul başarısıyla ve sosyal gelişimle ilişkisini kurabildiler. Değerlendirilme kaygısına kilitlenmenin dikkat dağınıklığı yarattığı ve bunun da sosyal ve akademik yönlerden gelişimi olumsuz etkilediğini fark ettiler. Başkalarının değerlendirilme kaygısına kilitlenmenin etkin olmayan bir başa çıkma yolu olduğunu fark ettiler. Bu durumun

çok sık yaşanmasının kişisel gelişimi engellediği için yeni stres kaynakları da yaratabileceği sonucuna vardılar.

Üyeler, yetenek ve becerilerinde başkalarının olumsuz değerlendirilme kaygısına kilitlenmenin dikkat dağıtıcı olduğu ve bunun etkin olmayı engellediği sonucuna vardılar. Kendilerine gülen ve alay eden kişilerin resmini çizdiler ve onlarla konuştular. Olumlu yönergeleri kendi kendilerine söylediklerinde, güven ve cesaret duygularının artabileceğini, daha çok dikkat toplayıp kişisel olarak gelişebileceklerini öne sürdüler. Üyelerin, sınıf içerisinde etkin olmalarının gerektiği durumlarda, kendilerine olan güvensizliği maskelemede kullandıkları stratejiler şöyledir: Bir üye sürekli gülmekte ve bedenini sağa sola çevirmekte, bu üye sınıf arkadaşlarından da sürekli güldüğü için eleştiri almakta ve alay konusu olmaktadır Bir başka üye, konuyu ve konuşma biçimini değiştirmekte, şakaya vurmakta; bir başkası öğretmen soru sorduğunda bildiği konularda bile söz isteyip (parmak kaldırarak) yanıt verememektedir. Bu üyeler, çevreyle etkin temas sağlayamamalarının ve taktıkları maske ve kullandıkları stratejilerin gerisindeki kendine güvensizlik, kaygı ve korku gibi duygularının olduğunu fark ettiler.

Bu oturuma ilişkin ortalama zevk düzeyi: 7

Bu oturuma ilişkin ortalama odaklanma düzeyi:8

7. OTURUM

(6. Oturumun özeti yapıldı ve ev ödevleri incelendi.)

Amaç: Kişisel kontrol stratejisine ilişkin bilinç ve beceriler kazanma.

Davranışlar: 1. Bencil davranmama, dış dünya gerçeklerini dikkate alarak davranışlarını ayarlama,

2. Duygularını bir amaç yönünde düzenleme, içsel güdülenme, kendini adama,

3. Gelecek yönelimli davranma,

4. Olası sonuçları düşünerek davranışları ayarlama.

Araç: Formlar ve tepe göz

Süre: 90 dakika

Uygulama:

“Bu oturumumuzda “kişisel kontrol” stratejileri üzerinde duracağız. “

- Grup lideri, her üyeye “Ah Mehmet Ah” öyküsünü, FORM-1’i, FORM-2’yi, FORM-3’ü ve bir tane de çalışma kağıdını dağıtır. Üyeler beşerli gruplara ayrılır, her gruptan bir grup sözcüsü seçilir.
- FORM-1’i tepe gözden yansıtır, okur ve anlaşılmayan kısımları örnekleyerek açıklar.
- Daha sonra, “Ah Mehmet Ah” öyküsünü yansıtır ve gruba okur. Küçük gruplar, öyküye ilişkin soruları önce kendi aralarında yanıtlarlar, daha sonra da grup sözcüleri yanıtları büyük gruba aktarırlar.

AH MEHMET AH!

- Mehmet, 16 yaşında, lise birinci sınıfta öğrenim gören çok özgür bir gençti. Mehmet, özgürlüğünü her zaman her yerde ve her koşulda yaşamak istiyordu. Kendi düşünce ve davranışlarının tek ve mutlak doğrular olduğuna inanıyordu. Başkalarının düşünce ve davranışlarının ne olduğu, mantıklı ve işe yarar yönleri olup olmadığı üzerinde hiç düşünmüyordu. Mehmet, hiçbir zaman kendi bakış açısından ve duygularından biran için sıyrılıp da içinde yaşamak zorunda olduğu okul çevresinin bazı gerçeklerini ve beklentilerini anlamak, mantıksal olarak değerlendirmek için bir çaba göstermeyi düşünemiyordu. Kendini biran için, çevresindeki kişilerin, durumların, kuralların yerine koyup da sorunu durumun gerektirdiği biçimde yeniden anlamlandırma ve değerlendirme gereğini hiç duymuyordu. Oldukça bencil ve duygusal davranıyordu. Mehmet, kendini dünyanın merkezinde görüyor, sanki tüm dünyanın kendisi için döndüğünü düşünüyordu.
- Kendi istek, arzu ve beklentilerini çok ön planda tutuyor, hemen doyuma ulaşmak istiyordu. Dış dünya gerçeklerini, kurallar sistemini dikkate alarak kendi istek ve beklentilerini erteleyemiyordu. Sıkıntısını, kızgınlığını, öfkesini, isteksizliğini (örneğin, ders çalışmaya karşı) yatıştırıyor, olumlu duygulara dönüştüremiyordu. Kısa vadeli rahatlamayı uzun vadeli başarı ve mutluluğa dönüştüremiyordu. Kendisini içinde yaşamak zorunda olduğu çevresel koşulların gerektirdiği biçimde davranmaya ayarlayamıyordu.
- Aşırı bencil olduğu ve davranışlarının sonuçlarını hesaba katmadan davrandığı için okulda sık sık çatışma yaşıyordu. Birçok defa, okul kurallarına uymadığı için disiplin sorunuyla başı ağrıyordu. Sanki, Mehmet'in daha gerçekçi ve sorumlu davranabilmesi için, yani kişisel kontrollü olabilmesi için ceza, kınama gibi dışsal denetimler gerekliydi. Tepkiselliği, sorumsuzluğu sonucunda herhangi bir engelle, sorunla karşılaştığında, diğer insanları, okul kuralları gibi dışsal güçleri sorumlu ve suçlu görüyordu.
- Çoğu zaman, çevresindeki insanları, doğal ve toplumsal kurallar sistemini kendisine muhalefet olarak gördüğü için, kendisinden beklenenin, gerekenin tersini yapıyordu. Okulu da kendisine dıştan dayatma unsuru bir yer olarak görüyordu. Bu nedenle, dersler, sınavlar, ödevler gibi okul etkinliklerine karşı da dikkatini odaklayamıyor, çalışmama yönünde direniş gösteriyordu. Önemli yaşam amaçları olmadığı için, zaman ve enerjisini de çok savurgan ve rast gele kullanıyordu. Okulda kendisine sunulan eğitsel, sosyal, maddi vb. birçok olanağın kıymetini de bilmiyordu. Okul yaşamı ile gelecek yaşamı arasında bir bağlantı kuramıyordu ve okulu sevmiyordu. Bu nedenle de, okul etkinliklerine içsel bir istek ve hevesle sarılmıyordu. Başarılı olmanın gerektirdiği sabır ve sebatı gösteremiyordu. Bu nedenle, Mehmet zamanını da verimli kullanamıyordu. Sonuçta başarısızdı ve okuldan nefret ediyordu.

Mehmet, kendi içinden hep şunları söylledi:

- _ Okul kuralları dayatmaca...
- _ Sınavlar gereksiz...
- _ Okulda yaptıklarımla gelecek yaşamım arasında bir bağlantı göremiyorum. Gelecekte rüzgar beni nereye götürürse, oraya giderim.
- _ Davranışlarımla sonuçları beni sadece o anda rahatlatmalı...
- _ Öğretmen verdiği ödevi incelemese yapmamın hiçbir anlamı yok...
- _ Öğretmenler, dersleri her zaman için benim istediğim gibi anlatmalılar...
- _ Dersler, ödevler, sınavlar vb. sabır gösteremeyeceğim kadar zor ve anlamsızlar...
- _ Sabır göstermek özgürlüğümü sınırlandırıyor...
- _ Öğretmenler, aşırı otoriter, kuralcılar, beni asla anlayamazlar, benim de onları anlamam için çaba göstermemin hiçbir faydası yok...vb

SORULAR

(Yanıtlarınızı çalışma kağıdına yazınız)

1. Mehmet'in davranışları FORM 1'deki iki grup stratejiden hangisine girebilir? Bunu hangi davranışlarından anlıyorsunuz?
2. Bu iki grup stratejiden hangisi etkin bir stratejidir?
3. Benzer durumlarda, siz hangi stratejiyi kullanıyorsunuz?

FORM-1: TEPKİSELLİK VE KİŞİSEL KONTROL STRATEJİSİ	
Tepkisel Öğrenci	Kişisel Kontrollü Öğrenci
1. Dıştan denetimlidir, davranışları dışa bağımlıdır.	1. İçsel denetimlidir (kumandası kendi elindedir)
2. Davranışlarının sonuçlarını hesaba katmaz.	2. Davranışlarının sonuçlarını hesaba katar.
3. Sorumluluğu kendi dışındaki güçlere bırakır. (Görevlerini üstlenmez, davranışlarının sonuçlarından başkalarını suçlar)	3. Sorumluluk üstlenir.
4. Duygusal olarak hemen boşalmak, rahatlamak ister.	4. Duygusal rahatlamayı erteleyebilir. Sabır ve sebat gösterir.
5. Amaçsızdır, zaman ve enerjisini rastgele kullanır.	5. Amaçları vardır, zaman ve enerjisini öncelikleri doğrultusunda planlı kullanır.
6. Ben merkezcidir. Kendi istek ve beklentilerini ön planda tutar. Dış dünya gerçeklerini hesaba katmaz.	6. Bencilliğini aşar. Dış dünya gerçeklerini, kural ve yasalarını hesaba katarak, gerektiğinde kendi istek ve beklentilerini erteleyebilir. Kendisini koşulların gerektirdiği biçimde davranmaya teşvik edebilir.
7. Duygusal davranır	7. Akılcı davranır.
8. Dikkati kendi bakış açısına ve isteklerine kilitlenmiştir.	8. Dikkati çevreyi tanımaya ve anlamaya açıktır.

Olası Yanıtlar:

1. O.Y.: Mehmet, “tepkisellik” stratejisini kullanmaktadır. Örneğin; Mehmet, bencil davranıyor, sabır gösteremiyor; okulun sınavlar ve kurallar gerçeğinin aksi yönde davranıyor, kendi bildiğini okuyor. Kendi düşünce ve duygularına kilitlenmiş, dış dünya gerçeklerinin gerektirdiği biçimde düşünmüyor ve davranmıyor. Dersler de dahil, okul idaresini ve öğretmenleri kendisine muhalefet görüyor. Davranışlarının sonuçlarını göremiyor ya da olası sonuçlarını düşünmeden davranıyor, okul etkinliklerinin gelecek yaşamındaki önemini kavrayamıyor. Zaman ve enerjisini rastgele ve plansız kullanıyor. Çevresel durumların, kuralların gereklerini karşılayamıyor. Canının çektiği biçimde davranıyor. Stresli olarak algıladığı bir durumla, kazanç ya da yarar sağlayabilecek biçimde başa çıkamıyor. Kaçma ya da duygusal olarak hemen boşalma, rahatlama yönünde davranıyor. Oysa ki, içinde yaşadığımız dünya ve okul ortamı başarı ve uzun süreli bir mutluluğa ulaşabilmemiz için belirli biçimde davranmayı gerektirmektedir. Örneğin, canımız istemediği için ödevleri yapmayı, günü gününe çalışmayı sürekli ertelersek sınavlar ve ödevler üst üste gelir ve bu bizim için değişik düzeylerde stres oluşturur. Mehmet’in uzun vadeli amaçları yok. Halbuki, önemli amaçlar zamanı ve enerjiyi planlı kullanmayı gerektirir, Plan yapmak ve ona uymak kişisel kontrolü ifade eder. Eğer, çok önemli bir sınava hazırlanıyorsam, oyun oynama isteğimi erteleyebilirim. Tüm bunlar, kişisel kontrole, denetime dayalı stratejileri ifade etmektedir. Oysaki Mehmet kontrolsüz yaşamaktadır.

2. O.Y.: Kişisel kontrol , stresle etkin bir başa çıkma stratejisidir.

3. O.Y.: (Tepkisellik stratejisini kullandıklarını söylemeleri beklenmektedir.)

Uygulama:

[Grup lideri daha sonra, FORM-3’ü (Tepkisel Başa Çıkma Stratejilerini) üyelere yansıtır ve okur.]

FORM-2 TEPKİSEL BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ

1. Okulun kurallarıyla (disiplin kuralları) başım sık sık derde giriyor.
2. Kurallar konusunda okul çalışanlarıyla zıtlaşım sıkıntıya sokuyorum,
3. Sınavları, okul etkinliklerinin doğal bir parçası olarak kabul etmiyorum ve elimden gelenin en iyisini yapmıyorum.
4. Okulda yaptıklarımın gelecek yaşamımda etkili olabileceğini düşünmüyorum, davranışlarımı ayarlama gereğini duymuyorum.
5. Sınav dönemlerinde ders çalışmamı engelleyebilecek sorunlardan uzak kalmaya çalışmıyorum.
6. Zor bir problemi çözerken doğru çözümü bulana kadar sabır göstermiyorum.
7. Verdiği ödevleri incelemeyen öğretmen ödevlerini yapmıyorum.
8. Okulda not ve disiplin cezasıyla tehdit edildiğimde, işi inada bindiriyorum.
9. Ders işleyiş yöntemleri bana uygun olmayan öğretmenle zıtlışıyorum. çalışma ve öğrenme yöntemlerimi öğretmene göre yeniden ayarlamıyorum.
11. Geleceğe yönelik amaçlarım olmadığı için, zamanımı verimli ve etkin kullanma yönünde gayret etmiyorum.
12. Okulda beni çok kızdıran bir olay olduğunda, en uygun tepkiyi verebilmek için, sakinleşene kadar dikkatimi başka konulara yöneltmiyorum.
13. Geleceğe yönelik amaçlarım olmadığı için, davranışlarımaya yön verecek yazılı bir plan yapma gereğini duymuyorum
14. Hem sınavlara çalışıp hem de ödev yapmam gerektiğinde, her ikisini de yapmaktan vazgeçiyorum.
15. Hata yaparak başkalarına beceriksiz görünmek, hata yapmayı göze alarak çaba göstermekten bana daha çok kaygı veriyor.
16. Öğretmen ya da idarecilerin, hangi durumlarda kızdıklarına dikkat etmiyorum, davranışlarımı onlarla çatışmaya düşmeyecek biçimde ayarlama gereğini duymuyorum.
17. Öğretmen ya da idarecilerle bir sorun yaşadığımda, kendimi onların yerine koymuyorum, sorunu onların gözüyle anlamak gereğini duymuyorum.

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Davranışlarını FOR-2'deki stratejilerle düzenleyen bir öğrenci tepkisellik mi, yoksa kişisel kontrol stratejisini mi kullanmaktadır.

O.Y.: (Tepkisellik stratejisini kullanmaktadır.)

- (Daha sonra grup lideri, grup üyelerine tepe gözden FORM 3'ü yansıtır, okur ve anlaşılmayan noktaları açıklar)

**FORM-3 KİŞİSEL KONTROL STRATEJİSİNİ ELDE ETMEK İÇİN DAVRANIŞIN
MANTIKSAL ANALİZİ ÖLÇÜTLERİ**

1. Sende kızgınlık, öfke, bıkkınlık, isteksizlik gibi duygular uyandıran bir durumda tepkini hemen ortaya koymadan önce etraflıca düşün. Bu duygular içinde olduğu anda, harekete geçmeden önce kendine “DUR DUR DUR!” de
2. “Bu davranışımın sonucu ne olabilir? Stresimi artırır mı, azaltır mı? Farklı stres kaynakları yaratır mı?” diye düşün.
3. “Bu davranışım benim saygınlığımı ve gücümü artırıyor mu?” diye düşün
4. “Bu davranışım, önemli, bana değer katan yaşam amaçlarıma erişmemde engel mi yaratır, katkıda mı bulunur?” diye düşün.
5. Bencil olma; sorun yaşadığın kişinin yerine kendini koymaya çalış. “Acaba, ben bu kişinin yerinde olsaydım, ne yapardım? Hangi duygu ve düşünceler içinde olurdum?” diye düşün.
6. Sorunlu olduğun, senin kişisel varlığının dışında kalan ve sende öfke, kızgınlık, bıkkınlık, isteksizlik, nefret gibi duygular uyandıran durumun mantığını kavramaya çalış. Durum senin nasıl davranmanı gerektiriyor. Bu duygularla harekete geçmeden önce, durumun mantığı nasıl davranmanı gerektiriyorsa öyle davran. Gerekliyorsa, tümüyle dış gerçeğin/kuralların gerektirdiği biçimde davran.
7. Eğer durumu kendi çabanla değiştiremiyorsan, kişisel kontrol yönünde davranmanı sağlayabilecek gerçekçi ve akılcı, iyi bir neden bularak kendini değiştir. Yani, kendi düşünceni, duygunu ve davranışını değiştir.

- “Şimdi, FORM-2’deki her davranışı FORM-3’deki ölçütlere göre analiz ederek kişisel kontrollü davranışı ifade eden etkin stratejiye ulaşalım.”

SORUN DAVRANIŞIN MANTIKSAL ANALİZİ

- (Sorun davranışın mantıksal analizine, FORM-2’deki ilk davranıştan başlanır. Öğrenciler, iki gruba ayrılır. Küçük gruplar, grup liderinin yönelteceği soruları önce kendi aralarında yanıtlarlar, daha sonra grup sözcüleri sırayla yanıtları büyük gruba aktarırlar.)
- Sorun davranış: “Okulun kurallarıyla başım sık sık derde giriyor.” (Büyük grupta kurallara aykırı düşen ve sık karşılaşılan bir sorun belirlenir. Örneğin “makyaj

yaparak okula gelme davranışı” na karar verilir. (Erkek öğrenciler de parfüm kullandıkları, saçta jöleyle abartılı biçim verdikleri için sık sık uyarılmaktalar.)

- *Grup lideri:* Makyaj yaptığınızda kendinizi daha güzel ve farklı buluyor, böylece de kendinize güven duyuyorsunuz. Ayrıca, okuldaki diğer öğrenciler tarafından da beğenildiğinizi düşünüyor ve bundan memnuniyet duyuyorsunuz. Bu davranışınız nedeniyle de okul idaresi ve öğretmenler tarafından sık sık uyarılıyorsunuz. Uyarı davranışıyla karşılaştıktan sonra da, makyaj yapıp yapmama konusunda çelişki yaşıyorsunuz. Sonuç olarak hem kendi içinizde hem de okul idaresi ve öğretmenler arasında çatışma yaşıyorsunuz. Kısacası stres yaşıyorsunuz. Bu doğru mu?
- *Grup üyeleri:* Doğru...
 1. *Grup lideri:* Bu durumda, okula gelmek üzere evden çıkmadan önce, içinizde makyaj yapma arzusu oluştuğunda kendinize DUR! DUR! DUR! diyebilir misiniz? Bu sizin elinizde olan bir şey mi?
 - *Grup üyeleri:* Aslında diyebiliriz, bu bizim elimizde olan bir davranış.
 2. *Grup lideri:* Kuralların aksi yönde direniş gösteriyorsunuz, yani sürekli uyarı almanıza rağmen makyaj yaparak okula gelme davranışınızı ısrarla sürdürüyorsunuz. Bu davranışınızın sonucu ne olabilir? Stresinizi azaltır mı artırır mı?
 - *Grup üyeleri:* Okulun kurallarını hiçe sayıp, kendi bildiğimizi okursak sonuçta disiplin cezası alabiliriz. Bu da, makyaj yapmama isteğimizin engellenmesinden daha çok stres yaratabilir.
 3. *Grup lideri:* Hem makyaj yapma davranışınız, hem de bu yönde direniş halinde olmanız, sizin gerçekten saygınlığınızı ve gücünüzü artırmakta mıdır?
 - *Grup üyeleri:* Aslında güzelliğimizi ve çekiciliğimizi artırdığımızı düşünerek değerimizi de artırmış oluyoruz. Ancak okul ortamında asıl güç kazanma yolu derslere çalışıp, başarılı olmaktır. Makyaj yapmak derslerden başarılı olmamıza katkıda bulunmuyor. Hem zaman ve enerji kaybına, hem de dikkatimizi fiziksel görünümümüze odakladığımız için dikkatimizin derslerden dağılmasına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra arkadaşlarımız arasında sürekli uyarı almanın ardından gelen stres de zaman, enerji ve dikkat kaybına yol açmaktadır. Sonuçta ceza aldığımızda ise, stresimiz daha da artacaktır. Dolayısıyla her iki biçimde de gücümüzü ve saygınlığımızı artırmamaktadır.
 4. *Grup lideri:* Direniş davranışınız, okulu başarıyla zamanında bitirmek, meslek edinmek, vb. gibi önemli yaşam amaçlarınıza erişebilmenizde engel mi yaratır, katkıda mı bulunur?

- *Grup üyeleri:* Eğer böyle amaçlarımız varsa engel oluşturur, ama amacımız yoksa yarattığı strese rağmen kendi bildiğimizi okuma yönünde davranma olasılığımız daha yüksektir.

5. Grup lideri: Öğretmen ve idarecilerin yerine kendinizi koyduğunuzda sizin tepkiniz nasıl olurdu? (Öğretmen ve idarecilerle empati kurmaları sağlandı.)

- *Grup üyeleri:* Biz de onlar gibi davranırdık, öğrencileri kurallar yönünde davranmaları için uyarırdık. Eğer direniş devam ederse disiplin cezasıyla ilgili yönetmeliği uygulayabilirdik.

6. Grup lideri: Lise birinci sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin, okula makyajla gelememesi gerektiğinin arkasında yatan mantık sizce ne olabilir.

- *Grup üyeleri:* Diğer öğrenciler de makyaj yaparak gelmek isterler ya da kendilerine göre arzuladıkları biçimde gelirler. Herkes kafasına göre takılır, okulda kural, düzen denen bir şey kalmaz. Bunun yanı sıra, öğrencilerin zihni, “dersleri öğrenmekten” daha çok “fiziksel çekiciliği artırmaya” odaklanır. Halbuki, okula yapılan bütün psikolojik ve maddi yatırımların önemli bir amacı, öğrencilerin derslerden başarılı olmalarıdır. Başarı ise, önemli ölçüde dikkat yatırımını gerektirmektedir.

7. Grup lideri: Hadi bakalım şimdi, kontrollü davranışı sağlayabilecek akılcı bir neden/çözüm bulun. Bulduğunuz neden/çözüm, okula makyajlı gelme davranışınızı tümüyle de ortadan kaldıracaktır ya da hem makyaj yapma isteğinin karşılanmasına hem de okul kurallarına uymanıza katkıda bulunabilir. Akılcı ve yaratıcı olmaya çalışın (beyin fırtınası yöntemiyle gruplar çözüm üretirler.).

- *Grup üyeleri:* Beyin fırtınası yöntemiyle öne sürdükleri çözümler: “Yeterince güzelim makyaj yapmama gerek yok.” Okuldan çıktıktan sonra ya da hafta sonları yapabilirim.” “Yaz tatilinde ya da liseyi bitirdikten sonra makyaj yaparım,
- *Grup lideri:* Şimdi de kişisel kontrollü stratejiyi ifade eden davranışı belirleyin.
- *Grup üyeleri:* “Okulun kurallarıyla başım hiç derde girmiyor.”
- (FORM-2’deki Tepkisellik stratejileri “davranışın mantıksal analizi” yöntemiyle analiz edilerek kişisel kontrol stratejisine dayalı davranışlara ulaşılır.)

Ev Ödevi:

BİREYSEL ÇALIŞMA	
Stres yaratan durum:.....	
Kişisel kontrol stratejim:.....	
Uygulanan Stratejinin Değerlendirilmesi:	
- Bu stratejiyi kaç defa uyguladın?	
- Uygularken duyguların neydi ?	
- Ne gibi engellerle karşılaştın?	
- Sonuçta ne oldu?	
- Aynı stres yaratan bir durumda, kişisel kontrol stratejisini ifade eden başka bir davranış ne olabilir?	
- Başarılı olduğunda kendine ne gibi bir ödül verdin?	

Değerlendirme:

“Ah Mehmet Ah” öyküsü okundu. Üyeler öyküyle ilgili sorulara beklenen yönde yanıtlar verdiler. Mehmet’in tepkisel ve sorumsuzluğa dayalı stratejiler kullandığını belirttiler. Bu stratejinin stresle başa çıkmada etkisiz bir strateji olduğunu söylediler. “Benzer durumlarda siz hangi stratejiyi kullanmak için çaba gösteriyorsunuz?” sorusuna, kontrollü davranmanın kendilerine çok zor geldiğini, daha çok tepkisel yaklaşıtlarını söylediler.

Form-1’deki tüm davranışlar örneklerek açıklandı. Örneğin, 1. Maddede “okul kurallarına uymayan, daima beklenenin aksi yönde davranan bir öğrenci, kendi kendini kurallara uymak yönünde kontrol edemediğinde, onu kim kontrol eder?” sorusuna “okul idaresi kontrol eder” yanıtını verdiler. “Yaşamını yasal olmayan yollarla sürdüren bir insanı kim kontrol eder?” sorusuna da “polis, kanunlar kontrol eder.” yanıtını verdiler. Öğrenciler, bu örneklerle kontrol sözcüğünü de anlamış oldular. Hatta, bu stratejiyi “kendine hakim olma” biçiminde ifade etmişlerdir.

Üyeler Form-2’deki tüm davranışların tepkisellik ifade ettiğini öne sürdüler. Form-2’deki her davranış Form-3’deki kişisel kontrol sağlayabilecek kriterler yönünden incelendi. Üyeler, kendilerine stres yaratan okul kurallarını dile getirdiler. Üyelerin makyaj yapma, saçlarına jöle ile abartılı biçim verme sorunları üzerinde duruldu. Grupta da aynı özellikleri taşıyan iki öğrenci vardı. Üyelerden bir tanesinin saçları çok abartılı bir biçimdeydi, diğeri de makyaj yaparak gelmişti, okul kurallarına aykırı görülen bu davranışlar Form-3 yönünden incelendi. Şu sonuçlar elde edildi.

“Makyaj ve abartılı saç modeli, vb. okulun kurallarına aykırı düşen bir biçimde okula gelir ve bu davranışında direniş gösterirsem, okul idaresinden sürekli uyarı alırım, bu da kendimi okul arkadaşlarım arasında kötü hissetmeme yol açar. Sonuçta disiplin cezasıyla karşılaşsam, bu benim hem stres yaşamama, hem de zaman ve enerji kaybetmeme neden olur. Ayrıca, okul kurallarının aksi yönde davranışımı ilerde iş yerinde çalışırken de sürdürebilirim. Eğer makyaj yapmak vb. kendimi çekici hissetmem için vazgeçilmez ise bunu okul ortamının dışında da yapabilirim. Kendi canımın çektiği biçimde davranışta bulunmam benim saygınlığımı ve gücümü artırmamaktadır. Tam aksine her an uyarı alabileceğimi düşünerek kendimi tedirgin hissetmekteyim. “

Üyeler, kontrol sağlamakta en sıkıntı çektikleri maddenin 10. madde (Geleceğe yönelik amaçlarım olmadığı için, zamanımı ve enerjimi etkin kullanma yönünde gayret etmiyorum.) olduğunu söylediler. “Eğer bize akış yaşantıları sunan amaçlarımız olur ise, içinde yaşadığımız çevrede daha kontrollü olabiliriz. Ancak, bizim bir amacımız, gelecekte beklenimiz yok.” yanıtını verdiler. Grup lideri, amaç belirleme stratejisinin önemi vurguladı, amaç belirleme stratejisinin 8., 9., ve 10. oturumlarda ele alınacağını söyledi.

Üyeler, “Bu oturumdan ne öğrendiniz?” sorusuna şu yanıtı verdiler: Tepkisel davranışlar zaman ve enerji kaybına yol açmakta; yeni stres kaynakları yaratmakta; dikkat dağınıklığına yol açmaktadır. Kontrollü davranarak sorunlarımızı çözebiliriz. Kontrollü davranmak zor olsa da bizim elimizde olan bir şeydir.” Üyeler, “utanç, korku, öfke, okul etkinliklerinde aktif olmaya karşı istesizlik gibi duygularımızı yatıştırabildiğimizde, çevresel gerçekleri dikkate alarak davranışlarımızı akılcı ve gerçekçi bir biçimde düzenlediğimizde kendimizi kontrol etmiş oluruz” dediler. Üyeler, çok sorun yaşadıkları öğretmenleriyle ve anne babalarıyla empati kurarak sorunlarını çözebileceklerini; ancak, sürekli çatışma yaşadıkları kişilerle empati kurmanın çok zor olduğunu söylediler. Üyeler, empati kurmayı, bencil olmayan bir davranış olarak nitelendirdiler.

Bu oturuma ilişkin ortalama zevk düzeyi: 9

Bu oturuma ilişkin ortalama odaklanma düzeyi: 9

8. OTURUM

(7. Oturumun özeti yapıldı ve ev ödevleri incelendi.)

Amaç: Gelecek yönelimi oluşturma.

Davranış:1. Bir vizyon belirleme ve bu vizyona ulaşabilmek için, okul etkinliklerine içsel bir istek ve tam bir dikkatle katılma,

2. Bu vizyona ulaşabilmek için, stresle etkin başa çıkma stratejilerini en iyi düzeyde kullanma.

Araç: Yaşantıyı Örneklemeye Yöntemi [(Csikszentmihalyi ve Larson, 1987) (Ayrıntılı bilgi için Yöntem Bölümüne bakınız.)], formlar, tepe göz ve rahatlatıcı müzik.

Uygulama:

(Bu oturum, öğrencilere bir hafta boyunca uygulanan “yaşantıyı örnekleme yöntemi”nden elde edilen istatistiksel sonuçlar dikkate alınarak yapılmıştır. Yaşantıyı örnekleme yöntemi öğrencilere I. Oturumun sonunda ev ödevi olarak verilmiş ve bir hafta boyunca uygulanmıştır. Bu yöntemden elde edilen sonuçlar, her üye ile bireysel görüşme yoluyla paylaşılmış, öğrencilerin tamamını ilgilendiren akademik etkinliklere ilişkin ortak sonuçlar ise bu oturumda paylaşılmıştır. Yaşantıyı örnekleme yöntemine ilişkin ayrıntılı bilgi “Yöntem” bölümünde verilmiştir.)

- “Yaşantıyı Örneklemeye Formlarına bir hafta boyunca verdiğiniz yanıtları incelediğimde okul etkinliklerine ilişkin hepimiz için ortak sorunların olduğunu gördüm. Bu oturumumuzda, okul etkinliklerine ilişkin ortak sorunları dikkate alacağız. Daha sonra da gelecekte olmayı arzuladığınız ideal durumunuzu ele alacağız ve bu ideale ulaşabilmeniz için yapabileceğiniz şeyler üzerinde duracağız.” Eğer, geleceğe yönelik olumlu beklentileriniz ve idealleriniz olursa, bu idealinize ulaşabilmeniz için akılcı ve etkin stratejileri kullanabileceğinizi düşünmekteyim.
- (Grup lideri, grup üyelerine FORM-1’i tepe gözden yansıtır ve okur, bu formdan birer tane de üyelere dağıtır. Küçük gruplar sorular üzerinde tartışarak yanıtlarını belirlerler, daha sonra da grup sözcüleri yanıtları büyük gruba aktarırlar.)

FORM 1. YAŞANTIYI ÖRNEKLEME FORMLARININ ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN OKUL ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN ORTAK SONUÇLAR

Bu sonuçlar, dersler, ödevler, sınavlar gibi okul etkinliklerine ilişkin ortak sorunlarınızı ifade etmektedir.

1. Bu işi/ etkinliği davranışı niçin yapıyordunuz?

a) Yapmak zorunda olduğunuz için mi? (b) Yapmayı kendiniz istediğiniz için mi? (c) Yapacak başka bir şey olmadığı için mi?

Yanıt: Bu soruya tüm üyeler, Yaşantıyı Örneklemeye Formlarına kaydettikleri okul etkinliklerine ilişkin yaşantılarının tamamında “yapmak zorunda olduğum için” yanıtını vermişlerdir.

2. “Bu işe etkinliğe yoğunlaşma, dikkat toplama düzeyiniz ne kadar?”

Yanıt: Bu soruya da tüm üyeler, kaydettikleri okul etkinliklerine ilişkin yaşantılarının tamamında 1 ile 10 arasındaki derecelemeden (4) düzeyinde yanıt vermişlerdir.

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Okul etkinliklerine, kendi isteğinizle değil de zorunlu olduğunuz için ve daha düşük bir dikkatle katılmanız sonucunda ne kadar öğrenir ve ne kadar başarılı olursunuz?

O.Y.: Daha az öğrenir daha az başarılı oluruz...

2. Okul etkinliklerine zorunlu olduğunuz için ve daha düşük bir dikkatle katıldığınıza göre, bu etkinliklerden ne düzeyde zevk alırsınız? Akış yaşar mısınız?

O.Y.: Okul etkinliklerinden zevk alamayız, akış yaşayamayız...

3. Okul etkinliklerine daha az içsel istekle katılmanız ve daha az dikkat toplamanız sonucunda kişisel kaynaklarınızı, yani yetenek ve becerilerinizi ne düzeyde geliştirebilirsiniz?

O.Y.: Daha düşük düzeyde geliştiririz...

4. Kişisel kaynaklarınızı daha düşük düzeyde geliştirmeniz ve okul etkinliklerinde başarısız olmanız sonucunda, yakın ve uzak gelecekte ne düzeyde stres yaşarsınız? (1) ile (10) arasında bir düzey belirleyin?

O.Y.: (Yüksek bir düzey belirlemeleri beklenmektedir. Çünkü, sınıf geçme yönetmeliğine göre, öğrenci lise birinci sınıfta başarısız olduğunda sınıf tekrarı yapmak durumundadır. Akademik başarısızlık ve sınıf tekrarı stres verici bir durumdur. Bunun yanı sıra, kişisel kaynaklarını geliştiremediği ya da kişisel olanaklar elde edemediği için de gelecek yaşamında daha çok stres yaşayabilir. Ayrıca, bir kişinin yüksek düzeyde dikkat toplamayı gerektiren, ancak hiç istemediği, sevmediği bir işi yapmak zorunda kalması da stres yaratıcı bir durumdur.)

5. Kendi ayakları üzerinde durabilen, değişik fikirler ve çözümler üretebilen, yaşamdan zevk alan, başarılı, güçlü bireyler olabilmeniz okul etkinliklerine daha

düşük bir yoğunlaşmayla ve daha düşük bir içsel istekle mi yoksa daha yüksek bir yoğunlaşma ve daha yüksek bir içsel istekle mi olanaklıdır?

O.Y.: Daha yüksek bir yoğunlaşmayla ve daha yüksek bir içsel istekle olanaklıdır.

6. Şimdi söyleyin bakalım, beşinci soruda belirtilen özelliklerde bir insan olabilmeniz için, ne yapmak istiyorsunuz ve yapmak istediğiniz şeye gücünüz yeter mi?

O.Y.: Okul etkinliklerine daha yüksek düzeyde dikkat ve içsel bir istekle katılmak istiyoruz, bizim bu olanakları sağlamaya gücümüz yeter.

- (Daha sonra, grup lideri grup üyelerine FORM-2'yi yansıtır ve okur. Küçük gruplar, FORM-2'ye ilişkin yanıtları kendi aralarında tartışarak belirlerler, sonra da grup sözcüleri yanıtları büyük gruba aktarırlar.)

FORM 2 GELECEKTEKİ İDEAL DURUM

Şimdi iki insan modeli düşünelim. Bunlardan birisi X kişisi, diğeri Y kişisi olsun.

X KİŞİSİNİN ÖZELLİKLERİ

- Bir işi ve mesleği var, yaşamının gerektirdiği kazancı toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda çalışarak, çaba göstererek kazanıyor. İşini yaparken akış yaşıyor.
- Bilgi ve fikir sahibi, günlük yaşamda karşılaştığı sorunlara etkin çözümler üretebiliyor.
- Kendisiyle ve çevresiyle barışık.
- Kendine güveniyor, saygı duyuyor.
- Kendisini geliştirmeye çalışıyor, yaşamla mücadele ediyor.
- Amaçları var, amaçlarını gerçekleştirirken başkalarına zarar vermiyor.

Y KİŞİSİNİN ÖZELLİKLERİ

- Bir işi ve mesleği yok, çalışmıyor, maddi ve diğer birçok açıdan başkalarına muhtaç.
- Bilgisi ve fikri geniş değil. Günlük yaşamda karşılaştığı sorunlarına etkin çözümler üretemiyor.
- Kendisiyle ve çevresiyle barışık değil, sürekli çatışma yaşıyor.
- Kendine güvenmiyor, saygı duymuyor.
- Kendini geliştirmeye kapalı, mücadele etmekten kaçınıyor.
- Amaçları yok.

SORULAR

1. X kişisinin mi, yoksa Y kişisinin mi yerinde olmak istersiniz?
2. X ve Y kişisi aşağıdaki stratejilerden hangilerini kullanıyor olabilirler? Kişileri ve stratejileri eşleştirin, kişinin karşısına stratejinin numarasını yazın.

STRATEJİLER

1. Mücadele (sosyal ilgi, gerçekçi amaç belirleme, yılmazlık, iyimserlik)
 2. Kişisel Kontrol
 3. Tepkisellik
 4. Kendine Aşırı Düzeyde Odaklanma (Kaygıya, korkuya kilitlenme, kendine güvenmeme, çevreyle etkin temastan kaçınma)
 5. Çevreyle Etkin Temas (Kendine güven duygusu, çevreye dikkati açık tutma, görev ve sorumluluklara tam bir dikkatle katılma)
3. Siz, okul etkinliklerine, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve ailenizin isteğiyle hatta zoruyla değil de kendi isteğinizle katılırsanız;
- a) Durumunuzun X kişisine mi, yoksa Y kişisine mi benzeme olasılığı daha yüksektir?
 - b) Akademik etkinliklere (dersler, ödevler, sınavlar, vb okul etkinlikleri) tam yoğunlaşma ve bağlanma düzeyiniz artar mı düşer mi?

4. X kişisinin durumuna ulaşabilmek için hangi stresle başa çıkma stratejilerini kullanmanız gerekir?

YANITLAR

- 1.
2. X Kişisi:
Y Kişisi:
- 3(a)
- 3(b)
- 4.

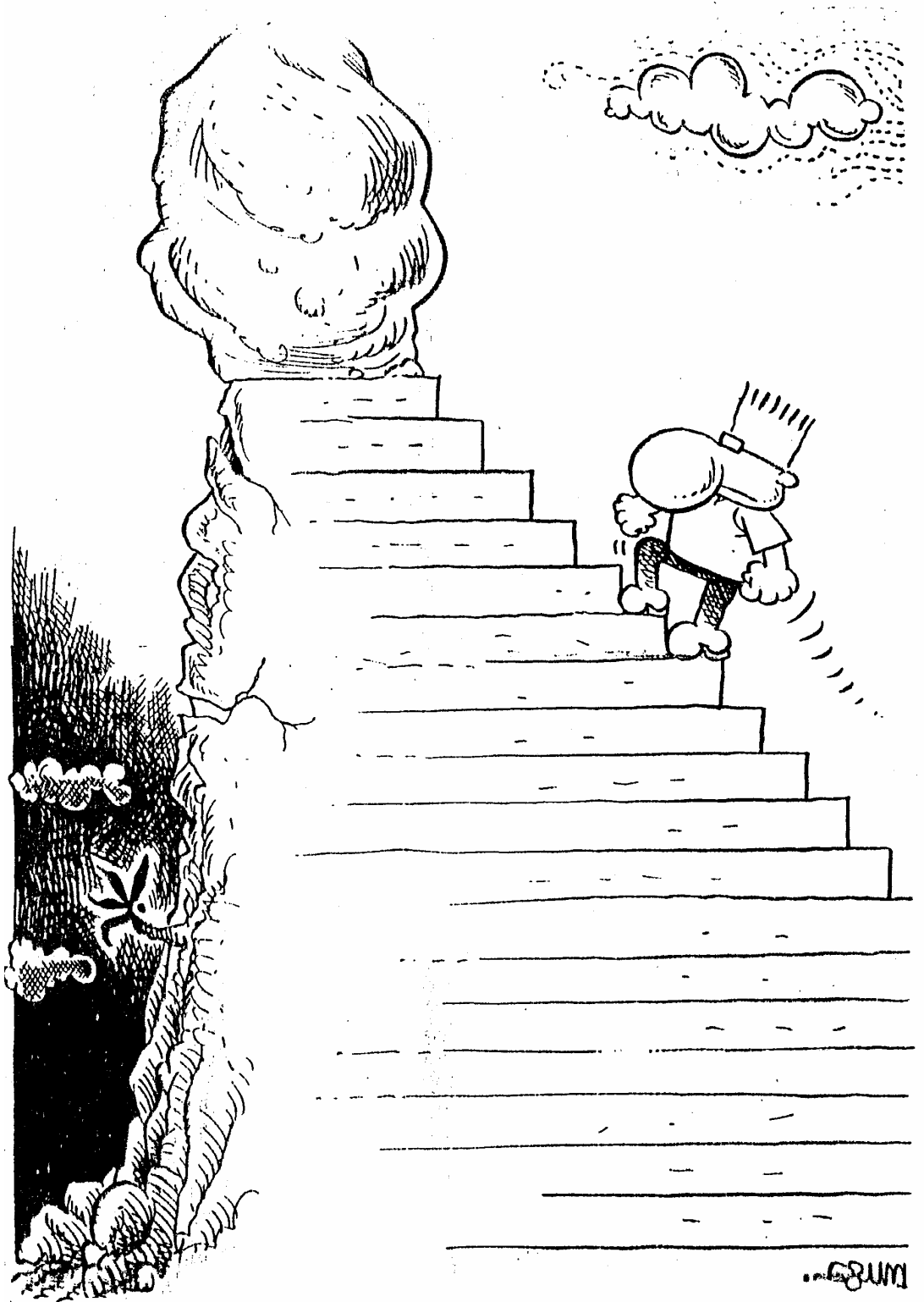
Olası Yanıtlar:

1. O.Y.: *(X kişinin yerinde olmayı istemeleri beklenmektedir.)*
2. O.Y.: *(X kişinin, mücadele, kişisel kontrol ve çevreyle etkin temas stratejilerini; Y kişinin ise, tepkisellik ve kendine aşırı odaklanma stratejilerini kullandığını söylemeleri beklenmektedir.)*
- 3a. O.Y. *(“X kişisine benzeme olasılığımız daha yüksektir.” demeleri beklenmektedir.)*
- 3b. O.Y.: *(“Okul etkinliklerine bağlanma ve yoğunlaşma düzeyimiz artar” demeleri beklenmektedir.)*
4. *(Yüksek düzeyde mücadele, kişisel kontrol ve çevreyle etkin temas stratejilerini kullanmamız gerekir.” demeleri beklenmektedir.)*

Uygulama:

“Şimdi gözlerinizi kapatın ve kendinizi gelecek 10 yıl sonra görmeyi en çok arzu ettiğiniz bir durumda hayal edin. (Grup lideri bu arada hayallerine derinleşmeleri için rahatlatıcı sözsüz müzik açar.) Giyiminiz kuşamınız, sahip olduğunuz maddi şeyler, nerede ve nasıl bir evde yaşıyorsunuz, çalıştığınız kurum, bu kurumda hangi işi yapıyorsunuz, kimlere hizmet veriyorsunuz, onur ve gurur duyduğunuz kişisel özellikleriniz ve davranışlarınız, başarılarınız, ilgi duyduğunuz, sizi mutlu eden şeyler, örneğin hobileriniz vb yönlerden en güzel en iyi biçimde hayal edin. Hayalinizin sonuna geldiğinizde gözlerinizi açın.”

- (Her üye kendisiyle ilgili hayallerini, ideallerini büyük gruba sözel olarak ifade eder. Daha sonra grup lideri, merdiven resmini yazı tahtasına yapıştırır, tepe gözden de Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğindeki stratejileri yansıtır.) “Biraz önce ifade ettiğiniz ideal durumunuzu bu merdivenin en üst basamağına koyalım. Merdivenin en üst basamağındaki ideal durumunuza ulaşabilmeniz için, stresle etkin başa çıkma stratejilerini ne düzeyde kullanmanız gerekir, şimdi bunları bulmaya çalışalım.” (SBSÖ’ndeki tüm stratejiler tek tek gözden geçirilir. Üyelerin, ölçekteki olumlu ifadeleri (5), olumsuzları da ölçeğin puanlama sistemine göre (1) (Bana Hiç Uygun Değil) düzeyinde işaretlemeleri beklenmektedir. Beklenmeyen bir yanıt geldiğinde, 7. Oturumda kullanılan “Davranışın Mantıksal Analizi” ve “sokratik sorgulama” yöntemlerine baş vurulur.



Şekil-3 : Öner (2002)'den alınmıştır.

- (Daha sonra, öğrencilerin, benlik saygılarını, geleceğe yönelimlerini artırmak ve kişisel özellikleri ile amaçları arasında ilişki kurmalarını sağlamak için, oturumun sonunda 6. Oturumda yapılan güven yürüyüşü tekrar yapıldı.)

Ev Ödevi:

1. Grup lideri üyelere FORM-3'ü verdi. Üyelerin, bu forma gelecek 10 yıl sonraki ideal durumlarını (vizyonlarını) yazmalarını, arkasından da bu ideal durumlarına ulaşabilmek için stresle etkin başa çıkma stratejilerini yazmalarını söyledi. Üyelere Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğini de verdi. Üyeler Form 3'e etkin stratejileri yazarken bu ölçekten faydalanacaklardır.)
2. Grup lideri, her bir küçük gruba 9. Oturuma hazırlanmaları için, Kuzgun (2000)'un Üniversiteler Yüksek Öğretim Programları ve Meslekler Rehberi kitabını verdi. Üyeler, bu kitaptan meslekleri inceleyeceklerdir.

FORM-3

GELECEK 10 YIL SONRAKİ İDEAL DURUMUM (VİZYONUM)

GELECEK 10 YIL SONRAKİ İDEAL DURUMUMA ULAŞABİLMEYİ İÇİN AŞAĞIDAKİ STRESLE ETKİN BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİ EN FAZLA DÜZEYDE KULLANIRIM

Örneğin,

1. "Zamanımı yazılı olarak planlarım ve bu plana uyarım."
2. "Okul kurallarına uyarım."
3. Sınavları okul etkinliklerinin doğal bir parçası olarak kabul ederek, elimden gelenin en iyisini yaparım."
- 4.
- 5.

Değerlendirme:

Üyeler okul etkinliklerine kendi istedikleri için değil de zorunlu olarak katıldıklarında yoğunlaşmalarının çok zor olduğunu, okul etkinliklerine karşı içsel istek duyarlar ise, yoğunlaşmalarının daha yüksek olabileceğini; yoğunlaşmanın çok az olduğu durumlarda da daha az öğrenip, başarısız olma olasılıklarının daha yüksek düzeyde olacağını belirtmişlerdir. Başarısız olmanın ise, kendileri için ortalama olarak X=8.5 düzeyinde stres yaratacağını öne sürmüşlerdir (8.5 grubun ortasıdır.).

Üyeler FORM-1 ve FORM-2'ye beklenen yönde yanıtlar vermişlerdir. Üyeler, gelecek 10 yıl sonraki hayallerini anlattılar. Ancak bu noktada çok sorun yaşandı. Üyeler, gelecek yaşamlarına ilişkin ne söyleyebileceklerini bilemediler, şaşırıldılar. Hatta üyelerin önemli bir kısmı kızgın ve çaresiz bir biçimde amaçlarının olmadığını söylemişlerdir. Araştırmacı bu noktada üyelerin kötümser olduklarını vurguladı ve mücadele stratejisini hatırlattı. Araştırmacının teşvikiyle üyeler, geleceğe yönelik ideal durumlarını belirlediler ve büyük grubun karşısında anlattılar. Bu uygulamada en çok dikkat çeken nokta, "saygı" görmek ve "adam yerine konma"nın üyeler için en temel bir gereksinim olduğuydu. Üyeler, bu uygulamayla bu gereksinimlerinin kendileri için ne kadar önemli olduğunu da fark ettiler.

Üyeler, belirledikleri hayallerine ya da vizyonlarına ulaşabilmeleri için etkin başa çıkma stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanmaları gerektiğini söylediler. İdeal belirleme ve bu ideale ulaşmada etkin başa çıkma stratejilerini kullanmanın önemi konusunda bir üye şöyle söyledi: "Annemle babam çoğu zaman şiddetli kavga ediyorlar, annem çok mutsuz. Annem "eğer bir işim, kazancım olsaydı, ben bu sıkıntıya katlanmazdım" diyor. Annemin durumuna düşmemek için, benim de bir idealim, amacım olmalı ve bunun için okulda mücadelecilik olmalıyım."

Oturumun sonunda benlik saygısını artırmak ve gelecek yaşamları/ amaçları ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkiyi sağlayabilmek için 6. oturumda yapılan güven yürüyüşü bu oturumda tekrar yapıldı. Bu uygulamayı yaparken üyeler bu sefer daha rahattılar ve kendilerine ilişkin zengin bir içerik sunabildiler.

Bu oturuma ilişkin ortalama zevk düzeyi :10

Bu oturuma ilişkin ortalama odaklanma düzeyi: 9

9. OTURUM

NEREYE GİDECEĞİNİ BİLEN BİR İNSAN İÇİN TÜM DÜNYA BİR
KENARA TOPLANIR.

(8. Oturumun özeti yapıldı ve ev ödevleri incelendi.)

Amaç: Kişilik özelliklerine dayalı bir amaç belirleme bilinç ve becerileri kazanma ve bu amaca ulaşabilmek için stresle etkin başa çıkma stratejilerini kullanma.

Davranış: 1. Kişilik özelliklerine dayalı bir amaç belirleme bilinç ve becerileri kazanma,

2. Mesleki bir amaç belirleme ve bu amaca ulaşabilmek için; “mücadele”, “kişisel kontrol” ve “çevreyle etkin temas” stratejilerini kullanma.

Araç: Tepe göz, formlar, rahatlatıcı müzik.

Süre: 90 dakika

Uygulama:

(Grup lideri, öğrencilere “GELECEK 10 YIL SONRA BEN FORMU (FORM 1) ’nu dağıtır. Daha sonra, öğrencilere şu açıklamayı yapar: “10 yıl sonra hangi mesleğe sahipsiniz, bu meslekle ilgili hangi işleri yapıyorsunuz? Hayal gücünüzü kullanın ve uzun süreli mesleki yaşam amacınız olarak düşlerinizi “Gelecek 10 Yıl Sonra Ben Formuna yazın” (Grup lideri, bu süreçte rahatlatıcı sözsüz müzik açar.).

FORM-1 GELECEK 10 YIL SONRA BEN

.....

.....

- (Üyelerin yazdıkları mesleki amaçlar tartışma ve yorum yapılmadan büyük grupta paylaşıldıktan sonra, grup lideri FORM-2’yi tepe gözden yansıtır, bundan birer tane de üyelere verir. Üyeler, FORM-2’ye ilişkin yanıtlarını sözel olarak ifade ederler.) “Belirlediğiniz amaç, “kişilik özelliklerinize ve koşullarınıza uygun gerçekçi bir amaç mı, yoksa hayal mi?” şimdi bunu belirlemeye çalışacağız.”

FORM-2 AMAÇ BELİRLEMEDE İZLENECEK YOLLAR		
1. YOL: AMAÇ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNE UYGUN OLMALIDIR: Amaç, kişinin yeteneklerine, ilgilerine ve değer yargılarına uygun olmalıdır.		
1. Yetenekler ÖRNEĞİN Sözel akıcılık Sözel akıl yürütme Sayısal akıl yürütme Şekilsel/ Uzaysal akıl yürütme Mekanik akıl yürütme Sürekli dikkat edebilme Ayrıntıya dikkat edebilme Yabancı dili çabuk öğrenebilme Özgün fikirler ileri sürebilme Başkalarını ikna edebilme Bir işi bitirinceye, bir sorunu çözüncüye kadar uğraşabilme Başkalarını etkileyebilme Şarkı söyleyebilme Müzik aleti çalabilme Gözü ve eli işbirliği halinde kullanabilme Gözü, eli ve ayağı işbirliği halinde kullanabilme Yaratıcı olabilme Resim, karikatür yapabilme Heykel yapabilme Rol yapabilme (tiyatro) Kompozisyon yazabilme Espiri yapabilme Ayak parmakları üzerinde durabilme Yüksek atlayabilme Öfkeyi kontrol edebilme Çatışmaları çözebilme Olayların, insanların iyi yönlerini görebilme İnsanların duygularını anlayabilme Planlı hareket edebilme Eşyalarını düzenli tutabilme Doğru karar verebilme Sorumluluk alabilme Elleri ve parmakları hızlı bir şekilde kullanabilme Uzun süre ayakta durabilme	2. İlgiler ÖRNEĞİN Geometri Matematik Fizik – astronomi Kimya Biyoloji Türk Dili Türk Edebiyatı Yabancı Dil Tarih Coğrafya Jeoloji Psikoloji – Sosyoloji Felsefe Mekanik Ziraat Büro işleri (İş ayrıntıları) Sosyal yardım Resim- karikatür Tiyatro Dans Spor Ticaret Açık hava	3. Değer Yargıları ÖRNEĞİN; Saygı Yardımlaşma Dürüstlük Kişisel çaba Kazanç/ yatırım Bilgelilik Bağımsızlık, Özgürlük Temizlik / hijyen Başkalarını yönetebilme Yeteneği kullanma Yaratıcılık Yarışma İşbirliği Değişiklik Düzenli yaşam Liderlik Ün sahibi olma Sağlık/ canlılık Neşe Eğlence Bir fark yaratmak Öğrenmek, gelişmek Başarmak En iyisi olmak Çalışkanlık Sosyal ilgi Huzur Sevgi Sabır/ sebat

Özet Bilgi:

“İnsanlar, yeni şeyler öğrenebilme ve sorunlara çözümler üretebilme gücüne sahiptirler. Bu güce yetenek adını veriyoruz. Yetenekler çok çeşitlidir. Ancak, bunların bazıları okulda, bazıları meslekte, bazıları da diğer insanlarla ilişkilerimizde başarılı olabilmemiz için çok önemli ve gereklidir. İnsanlar arasında çeşitli yetenekler yönünden farklar vardır. Örneğin, Gülşah, sayısal yetenekte

Sedefnur'dan daha yetenekli olabilir. Sedefnur da sözel akıcılıkta Gülşah'dan daha yetenekli olabilir. Mustafa resimde çok yeteneklidir, Güneş müzikte...

Sorular Olası Yanıtlar:

1. FORM 1'deki yeteneklerden ne anlıyorsunuz?

O.Y.:(Yeterli yanıt gelmezse grup lideri yetenekleri kısaca açıklar.)

2. Bu yeteneklerden hangilerine en çok sahipsiniz? FORM 1 üzerinde işaretleyiniz.

O.Y.:(İşaretlediklerini grupta paylaşırlar.)

3. Şimdi de, bunları en yüksek düzeyde sahip olduğunuzdan en düşüğe doğru sıraya koyunuz?

O.Y.:(İşaretlediklerini en yüksekten düşüğe doğru sıraya koyarlar ve grupta paylaşırlar.)

4. Bu yeteneğe en yüksek düzeyde sahip olduğunuzu nasıl anlıyorsunuz?

O.Y.: Kolay öğrenme, yüksek puan alma, başarılı olma, keyif alma, kendini ve zamanı unutacak kadar yüksek düzeyde dikkat toplama, vb.

5. Okulda daha çabuk öğrendiğiniz ve başarılı olduğunuz dersler hangileridir?

O.Y.: Her öğrenciye göre değişen farklı dersler.)

6.“Sizler, okulda ve okul dışındaki davranışlarınızı gözleyerek hangi konularda ve durumlarda daha başarılı olduğunuza bakarak en güçlü olduğunuz yeteneklerinize karar verebilirsiniz. Burada sizin bilmeniz gereken nokta, en güçlü olduğunuz yeteneklerinizi fark etmeniz ve özellikle mesleki amaçlarınızı bu yetenekleriniz doğrultusunda seçmenizdir. Şimdi söyleyin bakalım, güçlü olduğunuz yeteneklerinizi dikkate alarak gerçekçi amaç belirlemeniz neden stresle etkin başa çıkma yoludur?

O.Y.: Kolay öğreniriz, başarıya daha rahat ve mutlu bir biçimde ulaşıyoruz, amacımıza bağlanıyoruz, karşımıza çıkan engelleri aşmaya daha çok istekli oluruz ...

7. Daha önceki oturumlarımızdan hatırlamaya çalışın, amacımız ve buna ilişkin yaptığımız işler ya da etkinliklerin zorluk düzeyi, yetenek ve becerilerimizin çok üstünde olduğunda, hangi stres belirtileri ortaya çıkmaktaydı?

O.Y.: Kaygı, korku, öfke, dikkat dağınıklığı, çeşitli bedensel rahatsızlık belirtileri, vb. (Eğer doğru ve yeterli yanıt gelmezse, grup lideri akış diyagramını tekrar gösterir ve örnek vererek açıklar.)

8. Kimya mühendisisiniz, ancak kimya mühendisi olarak değil, bir kamu kuruluşunda santral memurluğu yapıyorsunuz. Bu işi yeteneklerinizin çok altında basit bir iş olarak görüyorsunuz, yaptığınız işten hiç keyif alamıyorsunuz. Hangi duyguları yaşarsınız?

O.Y.: Can sıkıntısı, üzüntü, öfke, tatminsizlik, hoşnutsuzluk, vb.

9. “Amaçımızın güçlüğünün ve yetenek, beceri gibi kişisel özelliklerimizin eşit ve yüksek düzeylerinde hangi yaşantı ortaya çıkmaktaydı?”

O.Y.: *Akış yaşantısı.*

10. Bu yaşantının en belirgin iki özelliğini söyleyin?

O.Y.: *Yüksek konsantrasyon ve yüksek düzeyde zevk verici olması.*

11. Bu iki özelliğin başarı ve mutluluğumuza katkısı nedir?

O.Y.: *Zevk aldığımız işe tam odaklanma sağlarız. Günlük yaşamın önemsiz streslerini üstlenmeyecek kadar odaklanma yaşarız. Tam odaklanma sonucunda, yaptığımız işte becerilerimizi geliştirme ve başarılı olma olasılığımız da çok yüksek olur. Bu iş için karşımıza çıkan engelleri aşmaya daha çok istek duyarız. Bunun yanı sıra yaşamak için çok önemli bir nedenimiz olur ve bundan yaşam sevinci duyarız...*

12. “Amaç değil, hayal peşinde koştuğumuzda, stres yaşamakla birlikte başka ne gibi kayıplara uğrarız?”

O.Y.: *Zaman, enerji ve aynı zamanda maddi kayba uğrarız.*

13. Bazı öğrenciler, gerçek koşullarına uymadığı halde, arkadaşlarının, ailesinin, komşularının ya da çok özendikleri kişilerin beklentilerini dikkate alarak amaç belirlemektedirler. Ders alanı ve meslek seçerken buna çok sık rastlıyoruz. Sizce bu doğru, gerçekçi bir yol mudur?

O.Y.: *Gerçekçi değildir.*

- (Daha sonra, grup lideri, FORM 1’i yansıtarak amaç belirlemede dikkate alınması gereken diğer bir kişisel özelliğin “ilgi” olduğunu söyler.)

Özet Bilgi:

İlgi, bir işi yapmaktan hoşlanmak, keyif almaktır. Siz de bazı ders ve ders dışı etkinliklerden hoşlanıyor, bazılarında hoşlanmıyor olabilirsiniz. Bir kimse, hoşlandığı işleri yaparsa mutlu olur. Ancak, insanlar bazen pek de hoşlanmadıkları işleri bazı nedenlerle yapmaya yönelirler. Bunun nedenlerini anlamak, gerçek ilgilerimizi bilmek, yaşamda doğru seçimler yapabilmemiz için çok gereklidir.”

14. “FORM 1’deki ilgi türlerine birer tane davranış örneği verin.

O.Y.: *Örneğin, Matematik ilgisi için, sayılarla işlem yapmaktan hoşlanmak. Tiyatro ilgisi için, tiyatro izlemekten ya da rol yapmaktan hoşlanmak, keyif almak.” (Grup lideri üyelerin ilgi alanlarına davranış örneği vermelerine yardımcı olur. Üyeler bazı ilgi alanlarını tanımıyorlarsa, davranış örneği de veremezler. Grup lideri bu durumda, ilgi alanlarını açıklar.)*

15. “Şimdi de FORM 1’deki ilgi alanlarından size uygun olanları belirleyiniz ve bizimle paylaşınız.

O.Y.: *(Paylaşım sağlanır)*

16. İlgili olduğunuzu belirttiğiniz bu konularla günde ya da haftada neler yaptığınızı ve ne kadar zaman ayırdığınızı belirtiniz.

O.Y.:Eğer öğrenci, hiç zaman ayırmıyorsa, bunun gerçek bir ilgi değil, heves olduğu söylenir. Üyeler ilgili oldukları konusunda ısrar ederlerse, ilgi duydukları şeylere zaman ayırmanın neden olanaksız olduğu üzerinde durulur.)

17. “En fazla ilgili olduğunuz etkinlikleri yaparken hangi duyguları yaşıyorsunuz?”

O.Y: Onu yapmaya karşı güçlü bir istek, hoşlanma, keyif, coşku, eğlence, sevinç, gurur, rahatlık vb.

18. İlgi duyduğunuz bu alanlarda kendinizi yetenekli de görüyor musunuz?

O.Y: Yanıt, “evet” ya da “hayır” biçiminde de olabilir.)

Özet Bilgi:

İlgi duyulan alanlarda mutlak anlamda yetenekli de olunmayabilir. Bir insanın resme yeteneği olmayabilir, ama resim izlemekten keyif alabilir. Ancak, iş ya da meslek seçerken kesinlikle ilgi duyulan alanda yetenekli de olmak gerekir. Bu konuda şöyle bir örnek verilebilir: “Sayısal yetenek, bir çok ilgi alanına dayalı iş ve meslekleri içermektedir. Mühendislik meslekleri, sayısal yetenekleri gerektiren meslek alanıdır. Ancak siz, bilgisayar mühendisliğini değil de doğayla ilgilenmekten büyük bir keyif aldığınız, açık havadan çok hoşlandığınız için ziraat mühendisi olmak isteyebilirsiniz.”

- (Daha sonra, FORM 1’e tekrar dönülür ve “değer” kavramı üzerinde durulur.)
“Şimdi de FORM 1’den değer yargılarınızı bulmaya çalışalım”.

Özet Bilgi:

Değer, bir işi yaparken elde edilmek istenen sonuçtur. Örneğin para kazanmak için çalışmak gibi. Gerçekte ne istediğimizle, bu isteğimize ulaşmak için izlediğimiz yollar ve belirlediğimiz amaç arasında bir tutarlılık olması gerekmektedir. Örneğin, bir öğrencinin amacı bilgisayar mühendisi olmak olsun. Bu öğrenciye, “niçin bilgisayar mühendisi olmak istiyorsun?” diye sorduğumuzda verdiği yanıtlar da şunlar olsun: ÇÜNKÜ, matematiğe yetenekliyim, bu yeteneğimi daha da geliştirerek başarılı olmak istiyorum. Ayrıca, bağımsız olmak istiyorum, yaşamımı bu alanda kendi çabalarım ile kazanmak istiyorum. Bilgisayar mühendisliği çağımızın mesleği, daha çok aranan, ihtiyaç ve saygı duyulan bir insan olmak istiyorum.” Bu ifadelerden öğrencinin değerlerinin şunlar olduğunu anlıyoruz: 1. yeteneği kullanma, 2.başarılı olma, 3. bağımsızlık, 4. saygı görme. Bu öğrenciye, bu amacına ulaşabilmek için neler yaptığını sorduğumuzda, şu yanıtları verdiğini düşünelim: “Zamanımı çok planlı ve verimli kullanmaya çalışıyorum. Sayısal derslere daha çok zaman ayırıyor ve daha çok dikkat ediyorum. Ufak tefek başarısızlıklarım karşısında kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp, pes etmiyorum. Bir sorun ya da engelle karşılaştığımda, başarısız olacağım, küçük düşeceğim kaygısına kapılmadan, sabır ve sebat

göstererek, değişik yollar izleyerek sorunu çözmeye çalışıyorum. Dalgınlığa meydan vermiyorum. Kimi zamanlar, çalışmaya karşı isteksizliğimi ve yorgunluğumu, bilgisayar mühendisi olma amacımı hayal ederek kontrol ediyorum.” Bu öğrenci için, yeteneklerinin, ilgilerinin, değer yargılarının farkında olduğunu, amacını kişilik özelliklerine uygun olarak belirlediğini ve bu amacına ulaşabilmek için de stresle etkin başa çıkma stratejilerini kullandığını söyleyebiliriz.

19. Psikolojik danışmanlık, öğretmenlik, spikerlik, mühendislik, mimarlık, sanatçılık, satıcılık vb. mesleklerden birine girmeyi hayal ediyor olabilirsiniz. Acaba, bunu niçin istediğinizi, bu meslek yolu ile ne elde etmeyi umduğunuzu hiç düşündünüz mü? Meslek, hem bir amaçtır, hem de bazı şeylere erişmek için bir araçtır. Acaba sizin erişmek istediğiniz, elde etmeyi umduğunuz asıl şey nedir? Gelecek 10 Yıl Sonra Ben Formu’ndaki amacınızla ne elde etmek istiyorsunuz? Düşünün ve vardığınız sonucu bizimle paylaşın. Eğer elde etmek istediğiniz şey, bu formda yoksa bunu da söyleyin.”

O.Y.:(Üyelerin her biri farklı bir şey söyleyebilir. Örneğin, yeteneklerini geliştirmek, para kazanmak gibi).

20. Şimdi de değerlerinizi önem sırasına koyunuz.

O.Y.:(Yanıtlar paylaşılır.)

Özet Bilgi:

Sonra, grup lideri şu açıklamayı yapar: “Her amacın gerisinde bazı gereksinimler vardır, yani değerlerimiz vardır. Belirlediğimiz amaçla, bu gereksinimleri ya da değerleri karşılamayı hedef ediniriz kendimize. Burada önemli olan, gereksinimlerimizi, gerçekte neyi istediğimizi doğru bir biçimde belirlememiz ve seçtiğimiz amacın da bu gereksinimlerimizi karşılayabilmesidir.”

Unutmayınız ki, yetenek, ilgi ve değerler sadece bu formda gördüklerinizle sınırlı değildir. Bunları sadece örnek olması açısından verdim. Zamanla kendinizi daha iyi tanıdıkça, amaçlarınız da değişebilir. Bu konuda gerçekçi olmak koşuluyla ESNEK olmanızda da fayda vardır.”

Uygulama:

(Grup lideri, üyelere birer tane çalışma kağıdı ile birlikte FORM 3’ü dağıtır, bu formu tepe gözden yansıtır ve açıklar. Daha sonra, FORM-3’e ilişkin soruları üyelere sorarak üyelerin FORM-3’deki kriterler yönünden amaçlarını değerlendirmelerine yardımcı olur. FORM-3’e ilişkin yanıtlar bireysel olarak alınır.

FORM- 3 DOĞRU AMAÇ BELİRLEMENİN DİĞER KOŞULLARI
<p>2. <i>Amacın Anlaşılabilirliği:</i> Amaç net bir biçimde tanımlanır, bu amaca ulaştıracak basamaklar belirlenir.</p> <p>ÖRNEĞİN:</p> <p>ANA AMAÇ: Tarih dersinde verilen dönem ödevini tamamlamak.</p> <p>ARA BASAMAKLAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ADIM: Ödevin ne olduğunu ve verilmesi gereken tarihi tam olarak anlamak 2. ADIM: Kütüphaneye gidip gerekli kaynakları bulmak. 3. ADIM: Kaynaklardan ödevle ilgili gerekli notlar almak. 4. ADIM: Ödevi raporlaştırmak. 5. ADIM: Ödevi öğretmene teslim etmek.
<p>3. <i>Amacın inandırıcılığı:</i> Kişi bu amaca ulaşacağına öncelikle kendisi inanmalıdır. Eğer inanmıyorsa, gereken ilgi, istek ve çabayı gösteremez.</p>
<p>4. <i>Amacın kişisel olarak kontrol edilebilirliği:</i> Amaç, kişinin kendi çabasıyla kontrol edebileceği biçimde ifade edilmelidir. Örn. Ünlü bir film yıldızıyla mutlu bir evlilik yapmak kontrol edilebilir bir amaç değildir. Çünkü evlilik, sadece bir kişinin davranışlarına bağlı değildir, iki kişinin anlaşması ile gerçekleşebilir.</p>
<p>5. <i>Amacın ölçülebilirliği:</i> Amaç, zaman ve nicelik açısından ölçülebilir olmalıdır. Genel ifadeler amaca ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmede güçlük yaratacaktır. Örneğin, temiz bir evim olsun istiyorum yerine, Pazar gününe kadar çalışma masamı temizlemek istiyorum demek daha uygundur.</p>
<p>6. <i>Amaç, kişisel olarak arzu edilir olmalıdır.</i> Amaç, kişinin ne yapması gerektiğini değil, gerçekten ne istediğini yansıtmalıdır.</p>
<p>7. <i>Amacın alternatifsizliği:</i> Kişi amacını şunu ya da bunu yapabilirim biçiminde değil, alternatifsiz tek bir amaç belirlemeli. Alternatifsizlik, esneklikle karıştırılmamalıdır. Kişi, isterse amacını değiştirebilir, esneklik gösterebilir. Ancak, belirlediği zamanda ulaşabileceği tek bir amaç belirlemelidir.</p>
<p>8. <i>Amacın yapıcı ve geliştiriciliği:</i> Amaç, kişinin kendisine, çevresine ve topluma zarar verici nitelikte olmamalıdır. Örneğin, Cumartesi günü 10 tane arabanın lastiklerini patlatmak, yukarıdaki ölçütlerin birçoğunu karşılar ama, yapıcı değil yıkıcı olduğundan uygun bir amaç değildir.</p>
<p>_____</p> <p>FORM-3: Erkan (2002)'den alınmıştır.</p>

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Amacı basamaklara ayırmanın yararı nedir?

O.Y.: Basamak basamak ne yapacağımızı, ne kadar ilerlediğimizi biliriz. Bu basamaklar bize rehberlik eder, ne kadar ilerlediğimizi görürüz. Bir basamağı başardıkça diğer basamakları da başarma arzusu oluşur içimizde.

2. Bu amaca ulaşabileceğinize ne kadar inanıyorsunuz? 1 ile 10 arasında bir sayı belirleyiniz (1 en düşük, 10 en yüksek düzeyi ifade etmektedir.)

O.Y.: (Amaçlarını kendileri seçtikleri için, yüksek bir düzey belirlemeleri gerekir. Düşük bir düzey belirlerlerse, bunun kişisel ve çevresel nedenleri araştırılır.)

3. Bu amacınızı kontrol etme düzeyiniz nedir? 1 ile 10 arasında derecelendiriniz.

O.Y.:Yüksek bir düzey belirlemeleri gerekir. Eğer düşük bir düzey belirlerlerse, bunun nedenleri araştırılır. Düşük bir düzey amacın hayali olduğunu da ortaya koymaktadır.

4. Bu amacınıza ulaşabileceğiniz yaklaşık bir tarih belirleyiniz.

O.Y.(Tarih belirlerler.)

5. Bu amacınıza ulaşmayı ne kadar arzu ediyorsunuz? 1 ile 10 arasında bir düzey belirleyiniz.

O.Y.: Amaçlarını kendileri seçtikleri için, yüksek bir düzey belirlemeleri gerekir.

6. Bu amacınızın bir alternatifi var mı? Yani bu amacınızın dışında başka bir amaç seçeneğiniz var mı?

O.Y.: (Başka bir alternatif belirlememeleri gerekir.)

7. Amacınız yapıcı, olumlu bir amaç mı, yoksa size ve başkalarına zarar verici nitelikte mi?

O.Y.: (Yapıcı bir amaç belirlemeleri beklenir.)

“Amacınızla ilgili oluşturduğunuz bu planı çalışma masanızın üzerine, hatta okul çantanızın görebileceğiniz bir yerine yapıştırın. Ayrıca, ana amacınızı bir kartona yazıp çalışma masanızda tam karşınıza koyun. Amacınızla daha sık karşılaşmanız, dikkatinizin dağılmasına ve derslerden kopmanıza engel olacaktır. Çünkü, amaçlar çalışmaya çaba göstermeye teşvik edici (motivasyon sağlayıcı) ve davranışı yönlendiricidir. Bundan sonra, kendinize haftalık ve günlük programlar yapın. Haftalık ve günlük programlarınızda bu amacınıza mutlaka yer verin. Aksi takdirde, amacınıza ulaşmanız mümkün değildir. Her gün, amacınız doğrultusunda ileriye doğru bir adım atmaya çalışın. Bu adımın çok küçük olması hiç önemli değildir. Küçük başarılarınızdan dahi cesaret almayı kendinize ilke edinin.” Harcadığınız gayretten çok sonuçları vurgulayın ve şu değerlendirmeyi yapın (Baltaş, 1999):

- Ortaya ne çıkacaktı?

yetenek ve değer yargılarını belirleyip, sıraya koydular. Birinci sırada, önemli ya da kendilerinde var gördükleri özelliklerle girmeyi hayal ettikleri meslekler arasında paralellik kurdular. Bu süreçte, çelişkilere dikkat çekildi. Bir üye akademik yeteneklerden hiçbirisine sahip olmadığını söyledi. “Hangi derslerde diğerlerine göre daha başarılısın, daha kolay öğreniyorsun, daha çok odaklanma ya da keyif sağlıyorsun?” soruları yöneltildiğinde “sözel” yetenek olduğunu söyledi. Üyeler, amacı kişilik özelliklerine dayandırmanın önemi konusunda şunları söylediler. “Amacımıza daha kolay ulaşabiliriz, amacımızla ilgili çalışmalarda daha çok akış, daha az stres yaşarız, yaşamımızdaki diğer şeyleri yapmaya da zaman ve enerjimiz kalır.” biçiminde yanıtlar verdiler.

Üyelerin en önemli gördükleri değerler şunlardır: Saygı, adam yerine konma, huzur, güvence, sevgi, eğlence ve kazanç. Üyelerin büyük bir kısmı kazanç en son sırada yer verdiler. Bir üye, meslek seçmede kazancın en önemli değer olması gerektiğini, kazanç iyi olursa bir çok şeye sahip olunabileceğini belirtti. Bu fikir üzerine yapılan tartışmada, hiç sevilmeden yapılan bir işten bol kazanç sağlamanın da stres yaratabileceği, en temel noktanın yapılan işi sevmek olduğu sonucuna varıldı.

Üyeler, Form-3'e ilişkin uygulamada, alternatif ve kontrol sözcüklerini anlamadılar. Grup lideri bu sözcükleri açıkladı. Üyeler, ara amaçlar olarak şunları öne sürdüler: “(1) Lise 1'i geçmeliyim, (2) liseyi başarıyla bitirmeliyim, üniversite sınavını kazanmalıyım. Bu amaçlarıma ulaşabilmek için stresle etkin başa çıkma stratejilerini kullanmalıyım (örneğin, zamanı ve enerjiyi planlı kullanma, kişisel kontrol, yılmazlık, iyimserlik, dikkati etkin ve verimli kullanma vb.)”

Üyelerin kazandığı başka bir farkındalık da şudur: “Amaç belirlemek, yalnızca, meslek belirlemekle sınırlı değildir. Arkadaş seçmek, eş seçmek, nerede yaşayacağını seçmek vb. seçimler yaparken de kişilik özelliklerini dikkate almak gerçekçi bir davranıştır. Sosyal ilişkilerde de amaçlar (örneğin, arkadaş seçmek, eş seçmek, vb.) kişilik özellikleri dikkate alınmadan belirlenirse, stres yaratma olasılığı yüksektir. Akış yaşantısı sosyal ilişkilerde de yaşanabilir. Amacı gerçekçi belirlemek stresle etkin bir başa çıkma stratejisidir.”

Bu oturuma ilişkin ortalama zevk düzeyi: 9

Bu oturuma ilişkin ortalama yoğunlaşma düzeyi: 9

10. OTURUM

(9. Oturumun özeti yapıldı ve ev ödevleri incelendi.)

Amaç: Dikkati ve zamanı etkin kullanma bilinç ve becerileri kazanma.

Davranış: 1. Dikkat ve zamanı öncelikler doğrultusunda etkin kullanmanın stresle etkin başa çıkma stratejisi olduğunu kavrama,

2. Günlük ve haftalık yazılı plan yapma,

3. Kişiliği ve yaşantıyı zenginleştirmek ve stresli durumlarda odaklanma sağlamak için hobi edinme.

Araç: Formlar, tepe göz, farklı büyüklükte taşlar, kavanoz

Süre: 90 dakika

Uygulama:

(Grup lideri tahtaya DİKKAT konusunda özet bilginin yazılı olduğu kartonu yapıştırır, dikkate (psikolojik enerji) ilişkin bilgileri okur ve açıklar. Ardından “dikkat” konusunda yazılmış özgün sözleri tepe gözden yansıtır. Daha sonra, dikkat konusundaki özgün sözler grupça koro biçiminde sesli olarak okunur.)

Özet Bilgi:

DİKKAT: DİKKATİN KAPASİTESİ SINIRLIDIR. AYNI ANDA TEK BİR ŞEYE TAM OLARAK ODAKLANABİLİR. YAPILAN İŞ ÇOK KARMAŞIK VE ZOR İSE, DAHA ÇOK DİKKAT TOPLAMAYI GEREKTİRİR. ÖRNEĞİN, GAZETE OKURKEN ÇİKLET ÇİĞNEYEBİLİRSİNİZ. ANCAK, KARMAŞIK BİR FİZİK PROBLEMLERİNİ ÇÖZERKEN ÇİKLET ÇİĞNEMENİZ DİKKAT DAĞITICI OLABİLİR. ÇÜNKİ, FİZİK PROBLEMİNİ ÇÖZMEK DAHA ÇOK DİKKAT TOPLAMAYI GEREKTİRMEKTEDİR. DİKKATİN NEREYE ODAKLANACAĞI ÖNEMLİ ÖLÇÜDE KİŞİNİN KENDİ ELİNDEDİR. BUNUN YANISIRA, KİŞİLİĞİMİZİN ZENGİNLİĞİ, YAŞANTIMIZIN KALİTESİ VE MUTLULUĞUMUZ DİKKATİMİZİ NASIL KULLANDIĞIMIZA BAĞLIDIR!

Csikszentmihalyi (1990)'dan yararlanılmıştır.

Dikkat Konusunda Özgün Sözler:

“Hayatta başarılı olmak için üç şey lazımdır: Dikkat, intizam ve çalışmak.”

(Mevlana Muhammed Celâleddin-i Rumî)

“Küçük bir delik, büyük bir gemiyi batırır.” (Atasözü)

“Dikkat” aklın en büyük çocuğudur. (Victor Hugo)

“Başkalarının yanılmalarına bak, “dikkati” öğrenirsin.” (Publius Cyrus)

“Kavramak için görmek, görmek için de “dikkatli” olmak gerekir.” (Pitigrili)

“Biraz “dikkat” büyük kazaları savuşturur.” (Ahmet Rasim)

“Dikkatli” olanlar, az yanılırlar.” (Konficyus)

“Dikkat “hiçi” “her şeye” döndürür.” (Goethe)

Elitez (2004) ve Çalışkan (2001)'dan alınmıştır.

- (Grup lideri daha sonra, “Büyük-Küçük Taşlar Deneyi”ni yapar. Deney ile ilgili soruları, küçük gruplar önce kendi aralarında yanıtlarlar, daha sonra grup sözcüleri yanıtlarını büyük gruba aktarırlar. Grup lideri, yanıtları yazmaları için her gruba birer tane çalışma kağıdı verir.)

- **Büyük-Küçük Taşlar Deneyi**

Grup lideri, üyelere “şimdi bir deney yapacağız” der. Sonra ortaya kocaman bir kavanoz koyar. Bu kavanoza bir miktar “kum” koyar ve öğrencilere “kavanoz doldu mu?” diye sorar, öğrencilerden aldığı yanıtlara bağlı kalmaksızın, dolaptan bir kavanoz mıcır çıkarır ve onu da kavanoza döker ve öğrencilere “doldu mu?” diye sorar. Grup lideri, öğrencilerden aldığı yanıtlara bağlı kalmaksızın, dolaptan bir miktar çakıl taşı çıkarır, onu da kavanoza doldurur, aynı soruyu yöneltir. Daha sonra, yumruk büyüklüğünde taşları çıkarır ve onu da kum, mıcır ve çakıl taşlarının doldurulduğu büyük kavanoza doldurmak ister. Ancak kavanoz bu sefer büyük taşları alamayacak kadar dolmuştur ve büyük taşlar açıkta kalır.

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Bu deneyde “kavanozun” zihniniz ya da dikkatiniz olduğunu var saydığınızda, farklı büyüklükteki taşlar neyi ifade ediyor olabilir?

O.Y.: Farklı büyüklükteki taşlar, yaşamımızda farklı düzeylerde önem verdiğimiz konuları temsil etmektedir.

2. Sizce bu deneyin amacı nedir?

O.Y.: Eğer, zihnimiz ya da dikkatimizi ve buna bağlı olarak zamanımızı öncelikle yaşam amaçlarımıza ve ideal durumumuza (vizyon) katkısı dokunmayan, önemsiz ya da daha az önemli konulara yöneltirsek, önemli yaşam amaçlarımız ve ideal durumumuzla ilgilenmek için zaman ve enerjimiz kalmayacaktır.

3. Dikkatinizi ve zamanınızı öncelikle sizin için temel (önemli) olan konulara ayırmanın önemi nedir?

O.Y.: Gelişmek ve ideal durumumuzu yaşamak ve mutlu olmak kişisel kaynağımız olan dikkatimizi etkin kullanmakla olanaklıdır. Dikkati öncelikler doğrultusunda etkin kullanmak, olası stresli durumlara karşı kişisel kaynaklarımızı güçlendirerek ve sayısını artırarak hazırlıklı olmamızı sağlar. Bunun yanı sıra, hem günlük yaşamdan kaynaklanan önemsiz konularda stres yaratmayız, hem de geçici stresli durumlar üzerinde odaklanmaz.

4. Akış yaşantısıyla dikkatinizi önceliklerinize odaklaştırmanız arasında nasıl bir bağlantı kurabilirsiniz?

O.Y.: Önceliklerimiz ya da bizim için temel konularda akış yaşarsak gelişmememiz için bir neden yoktur. Üstelik, akış yaşantısı yüksek düzeyde beceri – yüksek düzeyde zorluk eşitliğinde yaşanmaktadır. Yüksek düzeyde odaklanma da yetenek ve becerilerin gelişmesine yol açmaktadır.

5. Dikkati etkin kullanmakla stresle başa çıkma arasında nasıl bir bağlantı olabilir?

O.Y.: Dikkati etkin kullanmak stresle etkin bir başa çıkma yoludur.

6. Şimdi söyleyin bakalım, yaşamınızdaki büyük ve küçük taşlar nelerdir?

O.Y.: (Büyük taşlar olarak önceki oturumlarımızda belirledikleri mesleki yaşam amaçlarını ve ideal durumlarını (vizyonları), küçük taşlar olarak da farklı düzeylerde daha az önem taşıyan konuları ya da gereksinimlerini söylemeleri beklenmektedir.

- (Grup lideri, tepe gözden FORM 2'yi yansıtır, bu formdan birer tane de küçük gruplara dağıtır. Yanıtlar önce küçük gruplarda verilir, daha sonra, grup sözcüleri tarafından büyük gruba aktarılır.)

FORM-1 AŞAĞIDAKİ DURUMLARDAN HANGİSİNİ ÇÖP KUTUSUNA HANGİSİNİ BEYNİNİZE ATARSANIZ DİKKATİNİZİ VE ZAMANINIZI VERİMLİ KULLANMIŞ OLURSUNUZ?

UNUTMAYIN! DİKKATİNİZİ NEYE YÖNELTİRSENİZ, BEYNİNİZDE/ ZİHNİNİZDE “O” YER ALIR! VE DİKKATİNİZİ NEYE ODAKLAYACAĞINIZ ÖNEMLİ ÖLÇÜDE SİZİN ELİNİZDEDİR!

ÇÖP KUTUSU



BEYİN



1. Geçmişteki hayal kırıklıklarınızı hatırlayıp, sürekli olarak o olayla ilgili üzüntü, öfke ve pişmanlık gibi duygularınıza odaklanmaktasınız.
2. Geleceğe yönelik olumsuz beklentilere kilitlenip çaba göstermekten vazgeçmeniz.
3. Okul kurallarıyla zıtlaşmanız.
4. Öğretmenlerle zıtlaşmanız.
5. Özellikle topluluk karşısında, bir şeyler öğrenmenin ve uygulamanın gerektirdiği durumlarda başkalarınca yetersiz, çirkin/yakışsız, aptal vb. görünme kaygılarına kilitlenmeniz (Örneğin, sınıfta ders sürecinde parmak kaldırıp söz istemekten çekinmeniz gibi.)
6. Derslerde ben yapamam, ben öğrenemem düşüncelerine kilitlenerek mücadele etmekten ve çaba göstermekten vazgeçmeniz,
7. Ders çalışırken, ders ile ilgili olmayan konularla ilgili hayal kurmanız, televizyon izlemeniz, vb.
8. Önemli yaşam amaçlarınıza ulaşabilmeniz için, zamanınızı yazılı olarak planlamanız ve bu plana uymanız.

Başka:

Olası Yanıt:

(Üyelerin 8. maddeyi (Önemli yaşam amaçlarınıza ulaşabilmeniz için, zamanınızı yazılı olarak planlamanız ve bu plana uymanız) beyne, diğerlerini çöp kutusuna atmaları beklenmektedir.

- (Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğindeki stratejiler tepe gözden yansıtılarak dikkati ve zamanı etkin kullanma açısından değerlendirilir.)

FORM-3 PLAN YAPARKEN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR

1. Hangi derslere çalışacağınıza ve onlara ne kadar zaman ayıracağınıza karar veriniz. Her ders için çalışma süresi farklı olabilir.
2. Çalışmayı planladığınız derslerinizi, başlama ve bitiş sürelerini de belirterek yazınız.
3. Ders çalışma süresinin bitiminde dinlenmek ya da başka etkinliklerle kendinizi rahatlatmak için zaman ayırınız.
4. Çalışma süreleri arasında verdiğiniz aralarda, kendinize televizyon seyretmek, müzikle ilgilenmek (dinlemek, söylemek, müzik aleti çalmak vb.), doğayla ilgilenmek (doğal güzellikleri seyretmek, doğada gezinti yapmak, bahçe işleriyle ilgilenmek vb.) gibi sizi rahatlatan ödüller verin.

FORM-2 ve FORM-3: Öner (2002)'den uyarlandı.

Sorular ve Olası Yanıtlar:

1. Zamanınızı yazılı olarak planlamanız sizin için ne gibi olumlu sonuçlara yol açabilir.

O.Y.: Önemli yaşam amaçlarımıza ulaşmamızı sağlar; kişiliğimizi zenginleştirebilmemiz için değişik etkinliklerle uğraşmamız için zaman kalır; okul etkinliklerinde zaman baskısının yarattığı stresi yaşamayız; ...

Özet Bilgi:

Zamanınızı planlayarak hem, zamanı, hem de enerjinizi daha ekonomik kullanabilirsiniz. Amacınıza daha hızlı ya da belirlediğiniz zamanda ulaşabilirsiniz. Çalışmaya başlamadan önce, ne çalışacağınıza karar veriniz. Bazı insanlar çalışmaya başlamakta çok güçlük çekerler, en fazla zaman ve enerji kaybını bu noktada yaşarlar. Çalışmaya başlamadan önce, gerekli malzemeyi bir araya getirmek ve çalışma ortamını hazırlamak çok önemlidir. Eğer, zaman planlamasını alışkanlık haline getirirseniz, çalışmaya başlamadan önceki hazırlıklarınızı mekanik olarak gerçekleştirebilir ve zaman ve enerji kaybına uğramazsınız. Bunun yanı sıra, zamanınızı planlamanız, öncelikleriniz doğrultusunda “yapmak zorunda olduklarınızın” yanı sıra, “yapmak istediklerinize” de zaman kalır ve çay içmek, TV seyretmek gibi şeylere gereğinden fazla zaman ayırmamış olursunuz (Yeşilyaprak, 2003).

2. Yazılı plan yapmak ve buna uymak size zor gelir mi? Eğer zor ise, bunun nedenleri nelerdir?

O.Y.: Zorluk öne süren öğrenciler için grupça beyin fırtınası yöntemiyle değişik çözümler üretilir.

- (Daha sonra, grup üyelerine birer tane dosya kağıdı verilerek üyeler, denemelik bir plan yapmaya teşvik edilirler. Grup lideri üyelere, bu planı bir hafta süreyle denemelerini, ilk denemelerinde başarısız olurlarsa bunun olağan olduğunu vurgular. Bu konuda çaba göstermeleri için onları yüreklendirir. Üyeler, bir sonraki oturuma planlarını getirirler, planı uygulamaya çalışırken fark ettikleri

yararlı yönleri ve karşılaştıkları güçlükleri grupta paylaşırlar. Grup lideri, yardıma gereksinim duyanlara yardımcı olunur.)

Uygulama:

“Yeme, içme, uyuma, vücut temizliği gibi zorunluluklarınızı, ders çalışmak gibi sorumluluklarınızı yerine getirdiğiniz saatler dışında neler yapıyorsunuz?” (Yanıtlar bireysel ve sözel biçimde alınır.)

O.Y.: Arkadaşlarla oyun, sohbet, ...

- (Bunun ardından, “HOBİLERİM LİSTESİ” dağıtılır. üyeler bu listeden kendilerine uygun buldukları hobileri işaretlerler. Bunun yanı sıra, yaptıkları ya da yapmayı çok arzu ettikleri hobilere yer verilmemiş ise, onları da listeye eklemeleri istenir. Listeye eklenecek hobiler, tüm öğrencilerin görmesi açısından saydama (HOBİLERİM LİSTESİ’ne) eklenerek tepe gözden yansıtılır.)

Özet Bilgi:

Hobiler, hem kişiliği zenginleştirir, diğer insanlarla etkileşime olanak sunarak sosyalleştirir, hem de stresli zamanlarda rahatlatıcı bir odak sağlar. Bu nedenle, günlük yaşam planınızda, hobilere mutlaka yer vermelisiniz. Hatta bu tür etkinlikler, ilgiler ve yetenekler yönünden kendinizi tanımanıza bir fırsat sağlar.

HOBİLERİM LİSTESİ

Müzik aleti çalmak,
Resim yapmak,
Satranç oynamak,
Kitap okumak,
Fotoğraf çekmek,
Spor yapmak,
Dikiş, nakış, örgü işleriyle uğraşmak,
Yazı yazmak,
Yemek yapmak,
Tamir işleriyle uğraşmak,
Matematik problemleri çözmek,
Dans etmek
Folklör
Tiyatro
Kitap okumak
Yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmek.
Doğal dengeyi korumaya ve geliştirmeye yönelik etkinliklerde bulunmak.
Başka:

Ev Ödevi:

Bir sonraki oturuma kadar zaman planlarını yapmış ve hobilerini belirlemiş olarak gelmeleri söylenir.)

Değerlendirme:

Büyük- küçük taşlar deneyinde, üyeler, tüm sorulara beklenen yönde yanıtlar verdiler. Bir üye ise, “Bu deneyin amacı nedir?” sorusuna beklenen yanıt olmamakla birlikte çok güzel bir karşılık verdi: “Uzun zaman gerektiren önemli bir amacıma ulaşabilmem için attığım küçük adımlar büyüyerek amacıma ulaşmam kolaylaştır.” Üyeler yaşamlarındaki küçük ve büyük taşları belirttiler. Yaşamlarındaki küçük taşlar şunlardır: (1) Uyanık ve uykularını almış oldukları halde, yatakta daha fazla zaman geçirmek, doymuş olduğu halde sofrada daha uzun süre kalmak, karşı cins ilişkilerine ve oyuna (okulda buldukları saatin dışında) neredeyse zamanının tümünü ayırmak, günlük yaşamdan kaynaklanan önemsiz, küçük sorunlara çok fazla dikkatlerini odaklamak, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme kaygısına odaklanmak, içe kapanmak, sürekli hayal kurmak, vb. Üyeler büyük taşlar olarak da şunları belirttiler: Gelecek 10 Yıl Sonra Formundaki ideal durumlarını ve mesleki amaçlarını belirttiler. Ancak, tartışma sürecinde, 24 saatlik zamanın zorunlu okul saatlerinin ve temel ihtiyaçlarının (yeme, içme, uyku) dışındaki süreyi büyük taş olarak belirttikleri amaçlarına daha az zaman ayırdıklarını fark ettiler, çelişkiyi görebildiler.

Üyeler, zaman ve dikkatlerini büyük taşlarına ortalama olarak 3 düzeyinde yer verdiklerini söylediler. Bunun üzerine grup lideri, daha önceki amaç belirleme oturumlarında belirledikleri ideal durumları ve mesleki amaçlarının kendilerine kazandıracağını tartışmaya açtı. Sonuçta, zaman ve dikkatlerini büyük taşlarına, 9 ve 10 düzeylerinde odaklamaları gerektiğini belirttiler.

Grup lideri, SBSÖ’ni tepe gözden yansıttı. Zamanı ve dikkati etkin kullanma açısından stresle başa çıkma stratejileri üzerinde tartışıldı.

Üyeler, zamanlarını yazılı olarak planladılar. Zamanı yazılı olarak planlamanın önemine ilişkin sorulara tam beklenen yönde yanıtlar verdiler. “Bir çok şeye zaman kalır, kişiliğimizi değişik etkinliklerle zenginleştiririz. Örneğin, “sınavlar ve ödevler üst üste geldiğinde her ikisini de yapmaktan vazgeçerim.” diyen bir öğrencinin zamanı yazılı olarak planladığında bu sorunu yaşamayacağını söylediler. Üyeler dikkati etkin kullanmak ile akış yaşantıları arasında ilişki kurabildiler. Akış anında dikkatin en etkin kullanılabildiğini söylediler. Üyeler, akış anına takılıp kalındığında da yaşamın diğer boyutlarında sorun çıkabileceğini, dikkatini etkin kullanan bir kişinin yaşamının diğer boyutlarını da unutmayacağını öne sürdüler.

Üyeler, hobilerini belirttiler. Hobilerin kişiliği zenginleştirdiği, sosyalleştirdiği, çevreyle etkin temasa olanak tanıdığı, odaklanma ve keyif sağladığı için rahatlatıcı olduğu ,böylece de stresle etkin bir başa çıkma yolu olduğunu belirttiler. Hobilerle ilgilenmenin Mücadele” stratejisindeki 14. madde (Zor bir derse çalışırken fazla gerilmişsem, beni rahatlatacak bir şeyler yaparım.) ile ilişkisi kuruldu. Üyeler, hobilerin akış yaşantısı sunabileceğini de öne sürdüler.

Üyeler, “bu oturumdan ne öğrendiniz?” sorusuna şu yanıtları verdiler: “Amacım benim için önemli olduğundan, bundan sonra plan yapacağım. Hem derslerde başarılı olabilmek için, hem de uzaktaki amacıma ulaşabilmek için zamanımı yazılı olarak planlayacağım.” “Dikkat toplamanın ve plan yapmanın önemini öğrendim.” Kişisel kontrolün önemini öğrendim.” “Korkularıyla başa çıkmayı, cesaretli olmayı ve hayatı (her zaman olmasa da) planlı yaşamam gerektiğini öğrendim.” “Bu gün, bu oturumda, beni üzen, strese sokan şeylerin derslerime zarar vermesini önlemem gerektiğini ve hobilerin ve plan yapmanın önemini öğrendim.” “Planlı olduğumda amacıma ulaşmamın daha kolay olacağını, plan yaptığımda amacıma ulaşabilmem için bir basamak çıkmış olacağını öğrendim.”

Bu oturumdan alınan ortalama zevk düzeyi: 10

Bu oturumda ortalama odaklanma düzeyi: 9

11. OTURUM

(10. Oturumun özeti yapıldı, ev ödevleri incelendi.)

Amaç: Bu programda üzerinde çalışılan stresle etkin başa çıkma stratejilerini” Forrest Gump” adlı film yoluyla içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

Davranış: 1. Film kahramanlarının davranışlarından “mücadele” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

2. Film kahramanlarının davranışlarından “kişisel kontrol” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

1. Film kahramanlarının davranışlarından “çevreyle etkin temas” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

Araç: Forrest Gump adlı film CD’si, video, televizyon, tepe göz ve formlar

Süre: 2 saat 30 dakika

Uygulama:

Grup lideri, Film İzleme ve Değerlendirme Yönergesini (FORM-1) tepe gözden üyelere yansıtır, okur, anlaşılmayan kısımları açıklar. Bu formdan birer tane de çalışma kağıtlarıyla birlikte üyelere dağıtır. Grup lideri, üyelerin, film izleme sürecinde çalışma kağıdına kısa notlar alabileceklerini, tartışmak istedikleri kısımları not edebileceklerini, ayrıca, filmi dondurma ve tartışma olanağına da sahip olduklarını hatırlatır. Grup lideri daha sonra filmi açar. Üyeler filmi izlerken grup lideri üyelere, “filmin kahramanı burada hangi stratejiyi izledi? Bu stratejiyi kullanmanın sonucu ne oldu?” gibi sorular yönelterek filmi dikkatli bir biçimde izlemelerine ve stresle başa çıkma stratejileri üzerinde farkındalık kazanmalarına yardımcı olur. Film izleme süreci sona erdikten sonra, 10 dakika dinlenme arası verilir. Dinlenme arasından sonra, üyelere, FORM-1’i yanıtlamaları için süre verilir. Bu süre sonunda FORM-1’e ilişkin yanıtlar önce küçük gruplarda tartışılarak verilir, daha sonra büyük grupta paylaşılır ve tartışılır. Büyük gruptaki tartışma sürecinde, grup lideri üyelere gerektiğinde açıklayıcı bilgi verir ve rol oynama ve davranışı ptova etme tekniklerine baş vurur.

FORM-1 FİLM İZLEME VE DEĞERLENDİRME YÖNERGESİ

1. Sence bu filmin adı ne olmalıydı?
2. Hangi karakterle özdeşleştin? Yani hangisinin yanındaydın?
3. Karakterlerin seninle olan benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
4. Karakterlerin hangi duygusu sana yakın geldi?
5. Bu karakterlerin hoşlandığın ve kaçındığın özellikleri nelerdir?
6. Bu filmde olumlu seçenekler sunan başka karakterler var mı? Bu karakterler kimler ve bu seçenekleri nasıl sunuyorlar, bir örnek ver?
7. Düşmanlar ve rakipler kimler ve nasıl engeller çıkarıyorlar? Bunların senin yaşamındaki durum ve insanlara benzerliği nasıl?
8. Filmin kahramanı verdiği yaşam mücadelesinde, oturumlarımız boyunca ele aldığımız, "mücadele", "kişisel kontrol", "çevreyle etkin temas" stratejilerinden hangilerini kullanıyor? Bu stratejileri kullanmanın sonuçları ne oluyor?

FORM-1:Uçak-Şimşek (2003)'den uyarlanmıştır.

- **Forrest Gump Filminin Özeti:** Forrest sakat bir çocuktur. Ancak bu sakatlığı onun normal bir insan haline dönme arzusunu köreltmemiştir. Tam otuz yıl boyunca inanılmaz zorluklar yaşayan Forrest sonunda kendini ülkesinin en sevilen futbol yıldızları arasında görmesini sağlamıştır. Bu çabaları o kadarla da kalmamış katıldığı Vietnam Savaşından bir kahraman olarak dönmüş ve Beyaz Saray'da şeref madalyası almıştır. Ama en önemlisi de, dünyada en çok sevdiği kişi olan sevgilisinin kalbini kazanıp onunla evlenmeyi başarmıştır. Forrest, kalbinin neyi istediğini çok iyi bilen ve ona ulaşabilmek için olağan üstü bir çaba sarf ederek herkese istediğini elde edebileceği konusunda bir örnek teşkil etmiştir.
- **Filmin Kahramanlarının İzledikleri Stresle Başa-Çıkma Stratejileri:** (Grup lideri, bu filmdeki kahramanların izledikleri stresle başa çıkma stratejilerini bu araştırma kapsamındaki stresle başa çıkma stratejileri açısından aşağıdaki biçimde açıklamaktadır.)

Forrest'in annesi: Mücadeleci bir insandır. Oğlunun fiziksel (ortapedik) rahatsızlığını aşılmaz bir engel olarak görmüyor. Oğlunun tüm olanaklardan yararlanabileceğine ve normal bir yaşam sürebileceğine inanıyor, bu amacı doğrultusundaki mücadeleci davranışlarıyla oğluna da model oluyor. Forrest'ın okula kaydı amacıyla Forrest ve annesi birlikte bir okula gittiler. Bu okulda yapılan zeka testi sonucunda, Forrest'ın zeka düzeyi 75 çıkmıştır. Oysaki, bu okulda zeka düzeyi 80 olan çocuklar eğitim görmektedir. Okul müdürü bu nedenden dolayı Forrest'ı kabul etmemekte direnir. Anne Gump, okul müdürünün bu davranışı karşısında kolayca hayal kırıklığına uğrayıp pes etmiyor, müdürü ikna edip, Forrest'ı bu okula kaydettiriyor. Anne Gump, okuma yazmayı geliştirmesi için oğluna yardım ediyor.

Oğlunun hemen yanı başına oturarak, sıcak, destekleyici ve güven verici davranışlarıyla ona derslerinde yardımcı oluyor.

Anne, oğlunun bacaklarındaki fiziksel engeli ve zeka düzeyi sorunlarını aşarak başarılı, doyumlu ve mutlu bir hayat sürmesini kendisine bir amaç edinmişti. Bu amacına ulaşma sürecinde bazı engellerle karşılaşmıştı. Yaşadığı her engel ve sorundan bir ders çıkarıyor, yeni çözüm yolları öğreniyor ve hiçbir zaman umudunu yitirmiyordu. Bu davranışıyla anne, "iyimserlik" stratejisini kullanmaktadır.

Annenin ölüm döşeğindeki davranışları çok hayranlık uyandırıcıydı. Çünkü, ölüm döşeğinde bile oğluna tebessüm ediyor, ona ölümün tıpkı doğmak gibi çok normal bir olgu olduğunu söylüyordu. Doğanın bir kanunu olan ölüm gerçeğini kabul etmesi ve oğluna olumlu duygular ve düşüncelere dayalı mesajlar vermesi annenin ölüm döşeğinde bile kişisel kontrolde olduğunun bir ifadesidir. Eğer ağlasaydı, kaygılsaydı, Forrest'ın da annesini kaybetmenin üzüntüsünün şiddeti artacaktı. Kişinin dış dünya gerçeklerini reddetmesi, kendi bakış açısına, isteklerine, beklentilerine ve duygularına kilitlenmesi bencilliğin bir ifadesidir.

Anne Gump, hem oğluna hem de hizmet ettiği müşterilerine karşı sosyal ilgiliydi. Anne Gump'un kocası yıllar öncesinde ölmüştü. Forrestla birlikte yaşadıkları ev çok büyüktü. Bu nedenle, evin bir bölümünü kiraya vermişti. Anne Gump, müşterilerine karşı da ilgili, dikkatli ve saygılıydı. Eğer öyle olmasaydı, hiç kimse orada yaşamak istemeyeceği için, geçim sıkıntısı kaynaklı stres yaşayacaktı.

Bir seferinde, Forrest'la annesi okula gitmek amacıyla yolda yürüyorlarken, Forrest'ın demir ayakkabısı çukura takıldı. Ayakkabıyı çukurdan çıkarmak için epeyce uğraştılar, ama hiç telaşa kapılmadılar. Ayakkabıyı çukurdan çıkardıktan sonra, anne oğluna şöyle söyledi: "Bütün insanlar birbirlerinden farklıdırlar..." Bu ifadesinden annenin, oğluna şu mesajı vermek istediği anlaşılıyor: "Bütün insanların aynı olmasını bekleyemeyiz, farklılıklarımızdan dolayı da utanmamalıyız." Forrest, çocukluğunda da yetişkinliğinde de hiçbir zaman farklılıklarından dolayı utanca kilitlenmemiştir.

Forrest'ın izlediği stresle başa çıkma stratejileri: Forrest, bir çok stresle etkin başa çıkma stratejisini annesinden öğrenmişti. O da tıpkı annesi gibi "mücadeleciydi". Bir gün, Forrest, okula gitmek için servis aracına bindiğinde, bacaklarındaki demirler yüzünden birçok çocuk, Forrest'ın yanlarına oturmasına izin

vermedi. Ancak o, otobüste boş yer aramaya devam etti. Janny isminde -Forrest'a göre çok güzel- bir kız yanına oturmasına izin verdi. Forrest'a niçin demirli ayakkabılarla yürüdüğünü açık ve saygılı bir biçimde sordu. [ölçek maddesi: Arkadaşlarımın benden farklı olduğunu kabul ederek onları anlamaya çalışırım.]. Açıkçası, Janny, fiziksel farklılığından dolayı Forrest'ı reddetmedi, onu tanımak ve anlamak amacıyla Forrest ile konuştu. Janny'nin davranışlarında da sosyal ilgi stratejisi görülmektedir. [Sosyal ilgi, insanları tanıma ve anlama olanağı sunar. Bunun yanı sıra, stresli durumlarda "sosyal destek" kaynakları oluşturur. Bireysel farklılıklarından dolayı, insanları reddetmek çeşitli olanakları (sosyal ilginin olumlu sonuçları) ortadan kaldıracabileceği gibi insanlar arası çatışmaya da yol açabilir.] Eğer Forrest, okul servisindeki Janny'nin dışındaki akranlarının reddedici davranışlarına kilitlenip kalıp ve belki de okula gitmeyi reddetseydi "kötümser" ve "yılgın" davranmış olacaktı. [Bazı insanlar bardağın dolu tarafını, bazıları da boş tarafını görmekteler. Genellikle kötümser insanlar, olayların daima olumsuz tarafını görme eğilimindedirler.] Janny'in ilgisi Forrest'ı çok mutlu etmişti. Forrest, okul dışında da Janny ile arkadaşlığını sürdürdü. Tüm bunlar Forrest'ın mücadeleci bir strateji (iyimserlik, yılmazlık, sosyal ilgi) izlediğini göstermektedir.

Bir seferinde, Forrest Janny ile oynarken, bir grup çocuk Forrest'ı farklılığından yani, bacaklarına kadar uzanan demirli ayakkabılarından dolayı taşıyarak kovaladılar. Janny, "koş forrest, koş, koş, koş" diyerek Forrest'a destek çıktı. Forrest demirli ayakkabılarla güçlkle koşuyordu, ama, yılmadan ve teslim olmadan, hep koşuyordu. Forrest koşarken bir mucize gerçekleşti. Bacaklarındaki demirler sağa sola dağıldı, ama Forrest hala koşuyordu. Forrest bu olay sonucunda, demirli ayakkabılar olmadan da yürüyüp koşabildiğini fark etti. [Başlangıçta çok olumsuz gibi görünen olay, kişiye yeni olanaklar sağlayabilir. Bu nedenle, her olumsuz olay karşısında yaşam sevincini ve cesareti yitirmek yani "mücadeleden" vazgeçmek akıllıca bir davranış değildir. Grup lideri, filmin bu yerinde, "Krizin Yarattığı Olanak" fıkrasını (Peseschkian, 1998) anlattı. Eğer birey, stresli bir yaşantının olumlu yönünü görür ve olumlu sonuçlar elde edebileceğine inanırsa elinden gelen çabayı gösterebilir, yani yaşam mücadelesini sürdürür.]

Forrest, insanlar arasındaki bireysel farklılıklara (dil, din, ırk, cinsiyet, fiziksel görünüm ve engel) çok saygılıydı ve toplumsal/kültürel ön yargılarla yaklaşmıyordu. Örneğin, Vietnam Savaşı'ndaki komutanı Teğmen Denn, çok yakışıklı ve güçlü bir insandı. Forrest, savaşta bacaklarını kaybeden Teğmen Denn'e sivil hayatta da "Teğmen Denn" olarak hitap ediyor, ona saygılı ve ilgili davranıyordu. Yani, Teğmen

Denn'in bacaklarını kaybetmiş olması, Forrest'in gözünde değerini kaybettiği anlamına gelmiyordu. Forrest'in savaştaki en yakın arkadaşı ve dostu da bir zenciydi.

Teğmen Denn, savaşta bacaklarını kaybettikten sonra, uzunca bir zaman kendine aşırı odaklanma” ve tepkisellik stratejileriyle yaşamını sürdürmüştür (hayal kırıklıklarına odaklanıyor, geçmişine, Tanrı'ya ve kaderine lanetler yağdırıyor, sürekli alkol içiyor, çevresindeki insanlarla daima çatışıyor, çalışmıyor ve canının o anda çektiği biçimde yaşıyordu...). Daha sonra, Teğmen Denn, Forrest'in ona karşı sosyal ve duygusal desteği ile “mücadele”, “kişisel kontrol” ve “çevreyle etkin temas” stratejileriyle yaşamını düdürmeye başlamıştır. Teğmen Denn'in çevreyle etkin temas, kişisel kontrol ve mücadele stratejilerini nasıl kullandığı ve sonuçta nasıl başarılı ve mutlu olduğu, filmde çok çarpıcı bir biçimde görülmektedir. Bir Amerika'lı olan Teğmen Denn Japon bir kadınla evlenmiş, karides avcılığından da çok zengin olmuştu. Teğmen Denn, kendini yeniden yaratmanın çok çarpıcı bir örneğidir.

Forrest, insanların kendisine “aptal” demelerine, dalga geçmelerine hiç aldırmıyordu. Yani, “kavanozu” (10. oturumdaki “büyük-küçük taşlar deneyi” ve 6. oturumdaki “dikkat toplama yönergeleri” hatırlatılır) bu tür gelişime katkısı olmayan konularla doldurmuyordu. “Ben aptalım” diye, -ki bu başkalarının değerlendirmesi, etiketi- hiçbir zaman yeni şeyler öğrenmek ve denemekten kendini alıkoymuyordu. Savaşta altın madalya almıştı, çok iyi pinpon oynuyordu, iyi bir sporcu ve koşucuydu. Eğer başkalarınca olumsuz değerlendirileceği kaygısına aşırı odaklanmış olsaydı, bu başarıları elde edemezdi. Kaygıya, korkuya, utanca, öfkeye, kısacası kendine güvensizliğe odaklanmadı, psikolojik ve biyolojik enerjisini etkin kullanarak mutluluğu kendisi yarattı. Forrest, başkalarınca değerlendirilme kaygısına kilitlenmediği için de davranışlarının/amaçlarının dışsal ödüllere fazla önem vermiyordu. Yani, şöhret elde etmek, daha çok para kazanmak, aferin almak gibi dışsal ödüllerden çok, yaptığı işin özünden keyif almaya odaklanıyordu. Forrest yaptığı işlerde “akış”ı yaşıyordu. Enerjisini, dikkatini kesecek herhangi bir şeye odaklanmıyordu. Forrest'in bu davranışı, amaçlarını benliğine/ kişilik özelliklerine dayalı olarak seçtiğinin de bir ifadesidir. Bu aynı zamanda, akış kuramı açısından, Forrest'in bilincinin kontrolünün dış güçlerin elinde değil, kendi elinde olduğunun bir göstergesidir.

Forrest, çocukluğundan beri Janny'e aşıktı. O, yaşamında en çok değer verdiği ve birlikte olmayı en çok arzu ettiği insandı. Ancak Janny, Forrest'ı bir kardeş

olarak seviyor, Forrest ile evlenmek istemiyor, onun aşktan anlamadığını söylüyordu. Forrest'ın karşılık bulamadığı aşk acısı karşısında uyguladığı stresle başa çıkma stratejileri şunlardır: Yılmazlık, benliğe dayalı, akış duygusu veren amaçlar belirleme, kişisel kontrol, çevreyle etkin temas. Şöyle ki: Forrest, Janny ile birlikte olabilmeyin değişik yollarını bulup uyguluyordu. Bu yöndeki çabalarından karşılık bulamadığına inandıktan sonra, dikkatini akış yaşadığı etkinliklere verdi. Bu süreçte, içine kapanmadığı gibi, Janny'e de baskı uygulamadı, onun özgürlüğünü sınırlandırmadı. Janny'nin kendi kararıyla, isteğiyle kendine dönmesini uygun gördü. Forrest aşk acısı yaşıyordu, ama hiçbir zaman, bu acıya odaklaşarak yanlış yol izlemedi. Alkole, ilaca ve yaşamı boş vermişliğe yönelmedi. Kendisine akış duygusu veren amaçlar belirledi ve onlara yoğunlaştı. Örneğin, karides avlıyordu, pinpon oynuyordu, çim biçiyordu ve koşuyordu. Bir seferinde Janny'e olan özleminin yarattığı stresle başa çıkmak için, yaşadığı eyaletin sınırlarına, hatta okyanusun sınırlarına kadar koşmuştu. Koşarken kendiyi alay eden insanlar da vardı, ama o bu tepkilere aldırıyor ve hep koşuyordu. Zamanla bir çok insan onunla birlikte koşmaya başladı, durum medyaya yansıdı, yine ünlü olmuştu. Ama o, ünlü olmak için koşmamıştı. Sonuçta, Janny, kendi isteğiyle Forrest'a döndü, onunla evlendi ve bir çocukları oldu.

Forrest, karides avcılığında ilk zamanlarda hiç karides yakalayamıyordu. Ama hiç umudunu yitirmedi, vazgeçmedi. Bir gün, denizde şiddetli bir fırtına oldu. Fırtına anında, Teğmen Denn, geminin demirlerine tırmanıp yukarı çıktı ve orada Tanrı'ya meydan okudu. Çünkü bacakları koptuğu için Tanrıya çok kızgındı. Ancak, bu fırtına yani kriz onlara unutamayacakları bir olanak sunmuştu. O kadar çok karides yakalamışlardı ki, o günden sonra çok zengin oldular ["Krizin Sunduğu Olanak" fıkrası (Peseschkian, 1998) hatırlatılır.]. Bu da bazı engeller ya da başarısızlıklar karşısında hemen hayal kırıklığına uğrayıp umudunu yitirmemenin, olumlu gelecek beklentisi içinde olmanın, yani iyimserliğin ve bununla birlikte yılmazlığın etkin bir başa-çıkma stratejisi olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Forrest da Teğmen Denn de stresli yaşantılarını (örneğin, başlangıçta Forrest'in daha sonra da Teğmen Denn'in bacaklarındaki engel, bazı insanların "aptal" diye Forrest ile dalga geçmeleri, Janny'in Forrest'in başlangıçtaki evlenme teklifini kabul etmemesi, vb.) akış yaşantılarına dönüştürdüler. İşte bu filmde de anlaşıldığı gibi, "mutluluk" önemli ölçüde "bilinci kontrol edebilmek" ile ve bu kontrol gücüne dayalı stresle başa çıkma stratejilerini kullanmakla olanaklıdır.

Ev Ödevi:

Film kahramanının kullandığı stresle etkin başa çıkma stratejilerini kendi yaşamlarında, FORM-2'deki stresli durumlarında uygulamaları ev ödevi olarak verildi.

FORM- 2 STRES DURUMLARI VE STRESLE ETKİN BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ LİSTESİ

Film kahramanlarının kullandığı stresle etkin başa çıkma stratejilerini kendi yaşamınızda nasıl kullanacağınızı "Etkin Başa Çıkma Stratejim:" ifadesinin karşısına yazınız.

1. Okulda yaşadığın bazı sorunlar karşısında kendini çaresiz hissediyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

2. İnsanlarla mutluluk ve doyum verici ilişkiler kurabileceğine inanmıyorsun, sosyal ortamlardan çekiliyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

3. Başkaları seni, aptal, tembel gibi sıfatlarla etiketlediğinde, bu sıfatlara uygun davranıyorsun çaba göstermenin bir yararı olmadığını düşünüyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

4. Arkadaşların ve bazı öğretmenlerin seni tembel olarak gördükleri için, ne kadar çalışsan da başarılı olamayacağını düşünüyorsun

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

5. Genel anlamda okulu ve okul etkinliklerini çok olumsuz değerlendiriyorsun, daima olumsuz yönlerini görüyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

6. Geçmişteki hayal kırıklıklarına kilitleniyorsun ve çevrendeki olanakların farkına varamıyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

7. Başarıyı sadece ve sadece öğretmenin gözüne girmek, "aferin" almak için istiyorsun, beklediğin ilgiyi göremediğinde de çalışmaktan soğuyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

8. Çalışırken çok gergin olduğunda ve çalışmak için isteksiz hissettiğin durumlarda, yaptığın işe yeniden yoğunlaşabilmen için rahatlatıcı bir şeyler bulamıyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

9. Karşı cinsten kişiyle duygusal arkadaşlığın sona erdiğinde dikkatini tümüyle içine hapsediyorsun ya da duygularına karşılık vermediği için ona baskı uyguluyorsun

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

Değerlendirme:

Forrest Gump filmi izlendi. Üyeler, filmdeki stresle başa çıkma stratejilerini görebildiler. Üyelerin filmde gördükleri stratejiler:

Fırtına sonucundaki iyimserlik ve yılmazlık stratejisi. Grup lideri, filmin fırtına ile ilgili kısmında "Krizin sunduğu olanak" fıkrasını anlattı. Üyeler filmdeki fırtına ile bu fıkranın vermek istediği mesajı bağlayabildiler. Kendi yaşamlarından da örnek verdiler. Janny'nin yaşamındaki uyuşturucu kullanmak gibi olumsuz alışkanlıklarla

kişisel kontrol stratejisi arasında bağlantı kurabildiler. Olumsuz alışkanlıkların sonuçlarının da olumsuz olduğunu, bunun da kişisel kontrol içermediğini belirttiler. Her insanın farklı olduğunu, farklılıkları tanımak ve anlamının, farklılıklara saygılı olmanın önemli olduğunu fark ettiler. Başkalarının fiziksel görünüm, yetenek ve başarıya ilişkin olumsuz yargılarının, dikkat dağınıklığı yaratmasına engel olmanın kişinin kendi elinde olduğunu gördüler. Kaygıya kilitlenmeden dikkat toplamanın başarılı olmadaki önemini gördüler, kendi yaşamlarından örnekler verdiler. Bir kriz yaşantısının fırsatları da içerdiğini, bunu fark edebilmenin ve mücadeleye dönüştürmenin önemli olduğunu fark ettiler. Doğanın bir çok güzelliğe ve olanağa sahip olduğunu ve bunun da stresli durumlarda rahatlık sağlayabilmek için bir olanak olduğunu fark ettiler (Forrest Gump filminde doğal güzellikler de vurgulanmaktadır.). Okul ve genel yaşamda sağlanan başarının sadece yüksek düzeyde zekanın değil, mücadele, kişisel kontrol ve çevreyle etkin temas stratejileriyle önemli ölçüde sağlandığını çok net bir biçimde gördüler. Eğer Forrest aptal olsaydı, bu kadar başarılı olmazdı. O, yaptığı işlere tam odaklanıyor ve bu işlerden büyük bir zevk alıyordu. Forrest'ın başarı ve mutluluk ölçütleri toplumun ölçütlerinden farklıydı. Yani daha çok para kazanmak, ünlü olmak için enerjisini yöneltmiyordu. Dışsal ödüllerden çok yaptığı işin kendisinden zevk alıyordu. Öğrenciler, Forrest'ın bu yönüyle okul başarısı ve akış yaşantıları arasında bağlantı kurdular. Teğmen Den'in bacakları koptuktan sonraki tepkiselliğinin ve kişisel kontrolde olmayışının (alkolikti, çevresiyle çatışma halindeydi, çalışmıyordu ve çok mutsuzdu) olumsuz sonuçlarını gördüler. Kendi yaşamlarından, çevrelerindeki insanların yaşamlarından örnekler verdiler.

Öğrenciler, bu filme “Akıllı Forrest” isminin verilebileceğini söylediler. Öğrencilerin tamamı Forrest ile özdeşim kurdular. Forrest'ın çocukluğundaki koşullara göre kendi koşullarının daha iyi olduğunu öne sürdüler. Öğrenciler, çevresel koşulları çok kötü olmamasına rağmen stresli durumlarda kişisel kaynaklarını yeterince kullanamadıklarını, kişisel kaynaklarını etkin kullanamadıkları için de yeni stres kaynakları yarattıklarını fark ettiler. Örneğin, akıllarını, dikkatlerini, biyolojik enerjilerini, duyu organlarını vb. kişisel kaynaklarını etkin kullanamadıklarını anladılar. Bunun yanı sıra stresle etkin başa çıkma stratejilerini okul yaşantılarında kullanmak için heveslendiklerini çaba göstereceklerini vurguladılar. Öğrenciler, bu filmin kendine güven duygusunu artırdığını söylediler.

Bu Oturuma İlişkin Ortalama Zevk Düzeyi: 10

Bu Oturuma İlişkin ortalama Odaklanma Düzeyi: 10

12. OTURUM

(11. Oturumun özeti yapıldı ve ev ödevleri incelendi.)

Amaç: Bu programda üzerinde çalışılan stresle etkin başa çıkma stratejilerini”Hayat Güzeldir” adlı film yoluyla içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

Davranış: 1. Film kahramanlarının davranışlarından “mücadele” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

2. Film kahramanlarının davranışlarından “kişisel kontrol” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

1. Film kahramanlarının davranışlarından “çevreyle etkin temas” stratejisinin olumlu sonuçlarını görerek, bu stratejiyi içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

Araç: “Hayat Güzeldir” adlı film CD’si, video, televizyon, tepe göz ve formlar

Süre: 2 saat 30 dakika

Uygulama:

Grup lideri, Film İzleme ve Değerlendirme Yönergesini (FORM-1) tepe gözden üyelere yansıtır, okur, anlaşılmayan kısımları açıklar. Bu formdan birer tane de çalışma kağıtlarıyla birlikte üyelere dağıtır. Grup lideri, üyelerin, film izleme sürecinde çalışma kağıdına kısa notlar alabileceklerini, tartışmak istedikleri kısımları not edebileceklerini, ayrıca, filmi dondurma ve tartışma olanağına da sahip olduklarını hatırlatır. Grup lideri daha sonra filmi açar. Üyeler filmi izlerken grup lideri üyelere, “filmin kahramanı burada hangi stratejiyi izledi? Bu stratejiyi kullanmanın sonucu ne oldu?” gibi sorular yönelterek filmi dikkatli bir biçimde izlemelerine ve stresle başa çıkma stratejileri üzerinde farkındalık kazanmalarına yardımcı olur. Film izleme süreci sona erdikten sonra, 10 dakika dinlenme arası verilir. Dinlenme arasından sonra, üyelere, FORM-1 (11. Oturumda kullanılan FİLM İZLEME VE DEĞERLENDİRME YÖNERGESİ)’i yanıtlamaları için süre verilir. Bu süre sonunda FORM-1’e ilişkin yanıtlar önce küçük gruplarda tartışılarak verilir, daha sonra büyük grupta paylaşılır ve tartışılır. Büyük gruptaki tartışma sürecinde, grup lideri üyelere gerektiğinde açıklayıcı bilgi verir ve rol oynama ve davranışı ptova etme tekniklerine baş vurur.

- **“Hayat Güzeldir” Filminin Özeti:** 1930’ların İtalya’sında Guido adındaki espiritüel bir kitapçı, yakın bir şehirdeki bir kadına aşık olur. Onunla evlenmek için mücadele eder ve sonunda amacına ulaşır. Guido ve karısı Dora’nın bir oğulları olur. Aile, İtalya’yı Alman güçleri işgal edene kadar birlikte mutluluk içinde yaşarlar. Guido, ailesini bir arada tutabilmek ve oğlunun Yahudi toplama kamplarının dehşetinden elinden geldiğince uzak tutabilmek için, bu kaosu, yıkımı oğluna bir oyun gibi gösterir. Bu oyunun kazanma ödülü ise bir tanktır.
- **Filmin Kahramanlarının İzledikleri Stresle Başa Çıkma Stratejileri:** (Grup lideri, bu filmdeki kahramanların izledikleri stresle başa çıkma stratejilerini bu araştırma kapsamındaki stresle başa çıkma stratejileri açısından aşağıdaki biçimde açıklamaktadır.)

Filmin en başında, Guido’nun en önemli kişisel amacının aşık olduğu kadın olan Dora’yla evlenmek olduğu anlaşılmaktadır. Dora’yla hayatı paylaşmak, Guido için o kadar önemli bir amaçtı ki, bunun için her türlü zorluğu göze almıştır. Bu konuda kendine güveniyor ve çok değişik yaratıcı çözümler bulabiliyordu. Amacına ulaşabilmek için farklı çözümleri uygularken, başkaları tarafından, tuhaf, küçük, yetersiz, zavallı görülme gibi değerlendirilme kaygısına kilitlenmiyordu; cesaretli ve kendinden emindi. Örneğin, bir gün Dora ile görüşebilmek için, müfettiş rolüne girerek Dora’nın çalıştığı okula gitti. Öğrencilerin, sevgilisinin (Dora öğretmendi) ve diğer öğretmenlerin karşısında cesur bir gösteri yaptı. Bir başka gün, Dora’nın düğün töreninde yeşile boyanmış bir atla herkesin gözü önünde Dora’yı kaçırdı. Bu düğünde Dora, annesinin ısrarı üzerine, sevmediği bir adamla evleniyordu. Oysaki Dora, Guido’yu seviyordu. Bir başka zaman, toplama kampında, diğer esirlerin ve Alman askerlerinin karşısında, Alman askerlerinin kamp kurallarıyla ilgili Almanca açıklamaları İtalyanca’ya çeviriyormuş gibi yaparak, oğlunu inandırmak için “oyunun” kurallarını anlatmıştır. [Eğer bir insanın yaşamında mutluluk ve coşku duyguları uyandıran amaçları varsa kaygıya, korkuya, umutsuzluğa ve utanca odaklaşmadan riski göze alabilir. Bu nedenle, yaşamda güçlü duygular uyandıran amaçlara sahip olmak stresle etkin bir başa çıkma yoludur.]

Guido, bir engelle karşılaştığında ya da bu engeli aşmak için ilk denemesinde başarısız olduğunda hayal kırıklıklarına odaklaşıp kara kara düşünmüyordu. Dikkatli bir biçimde çevresini gözlemliyordu. Çevresindeki nesnel uyarıcıları, hatta insan davranışlarını yeniden anlamlandırıp olumlu sonuçlar doğuracak biçimde kullanabiliyordu. Bir başka deyişle, yaratıcı çözümler uygulayabiliyordu.

Guido'nun kamp ortamında uyguladığı en belirgin strateji "kişisel kontrol" stratejisidir. Guido, kamp ortamının gerçek koşullarının aksi yönde davranmış olsaydı, önemli amaçlarıyla çelişen istenmeyen sonuçlar yaratabilirdi. En ufak bir dikkatsizliği ve kamp ortamının gerçeklerine karşı tepkiselliği yaşamını yitirmekle sonuçlanabilirdi. Guido, yaşamdaki öncelikleri uğruna, kamp ortamındaki açlığın, yorgunluğun verdiği gerginliği, ağrıyı, acıyı, amaçlarıyla çelişen koşulların yarattığı sıkıntıyı, öfkeyi yatıştırabiliyordu. Yani, kişisel kontrolün bir özelliği olan dürtüsel ve duygusal rahatlamayı erteleyebiliyor, sabır ve sebat gösterebiliyordu. Örneğin, bir gün ağır mermileri taşıırken, bu durumdan çok şikayetçi davranmıştı, çok öfkelenmişti, tüm gücünü kaybetmişti, takkati kalmamıştı, yere yığılmıştı. Arkadaşına, "Bu mermileri taşısam ne olur?! Artık, daha fazla dayanamayacağım!" dedi. Arkadaşı ona, "burada işe yaramayan, çalışamayan insanları öldürüyorlar, kesin öldürülürsün!" dedi (O kampta yaşlılar ve çocuklar, işe yaramadıkları için gaz odalarında öldürülüyordu. İşte, Guido bunun için oğlunu saklıyordu.). Bunun üzerine, Guido, düştüğü yerden kucağında mermi ile birlikte kalktı, dirildi, kendini toparladı ve çalışmasına devam etti.

Guido'nun buna benzer bir başka dikkat çekici davranışı da şudur: Akşamleyin oğlunun yanına döndüğünde, stresini ona hiç belli etmiyordu. Sanki gerçekten, oyun oynuyormuş gibi coşkulu ve hevesli bir biçimde oyunun kurallarını anlatıyordu. Bu oyunun sonunda, önemli bir ödül/amaç olan tankı elde edebilmek için oğlunun ne kadar puan topladığını hesaplıyordu. Yani, kişisel kontrol stratejisinin önemli bir özelliği olan şu davranışı gösteriyordu: Dış dünya gerçeklerini, kural ve yasalarını hesaba katarak gerektiğinde kendi gereksinimlerini (kısa vadeli isteklerini, ihtiyaçlarını vb.) arka plana itebiliyor, kendini koşulların gerektirdiği biçimde davranmaya teşvik edebiliyordu, kendine hakim olabiliyordu. Olumsuz duyguları olumluya dönüştürebiliyordu. [Kısacası, akış kuramı açısından bakıldığında bilincini etkin bir biçimde düzenleyebiliyordu.] Guido, toplama kampında, davranışlarını kendisi denetleyip düzene koyamasaydı, Alman askerleri onu denetleyip, düzene sokacaktı. Bu durumda, askerlerin yapabileceği ilk denetleme davranışı onu öldürmek olacaktı. Bu nedenle, kişisel kontrolün bir özelliği olan, içinde bulunduğu çevresel koşulları ve davranışların sonuçlarını hesaba katarak kendisini ayarlayabiliyordu.

Guido'nun güçlü bir yaşam sevinci vardı. Yaşamını çok sevdiği kişiler olan oğlu Casua ve karısı Dora ile paylaşmak istiyordu. Onlarla olan ilişkilerinde akış yaşıyordu. Aslında, bu onun yaşam amacıydı ve toplama kampı ortamındaki ağır

stresli koşullara bu amacından güç alarak dayanabiliyor, uyum sağlayabiliyordu. [Akış kuramında bu nokta çok önemlidir. Akış yaşantısı sunan amaçlar kişiyi yaşama bağlamaktadır. Aynı konu, Viktor E. Frankl (1992)'ın Logo terapisinin de özünü oluşturmaktadır.]. Neitzsche'nin de dediğı gibi, "Yaşamak için önemli bir nedeni olan insan, hemen her nasıla katlanır."

Guido'nun stresli kamp ortamını oğluna "oyun" gibi göstermesinin nedeni de oğlu Casua da yaşam sevinci oluşturmaktı. Casua'nın yaşam sevincini "tank" ödülü temsil ediyordu. Casua da tanka ulaşabilmek için, bu oyunun ve stresli kamp koşullarının adeta bir parçası haline gelmişti. Nasıl ki, Guido stresli kamp koşullarının bir parçası haline gelmişse (çevresel koşullara muhalefet olmayıp, onların bir parçası olma, ortama uyum sağlama.) Casua da kamp ortamına aynı biçimde uyum sağlamıştı. Örneğın, Casua, oyunun kuralları gereğı çok sevdiği yiyecek olan hamburgeri yemeyi erteleyebiliyordu (Kamp ortamında bırakın hamburgeri, kuru ekmek bulmak bile olanaksızdı.). Böylece de tanka ulaşabilmek için daha yüksek puan topluyordu. Bu filmde çok önemli bir başka nokta da şudur: Eğer baba, stresli kamp ortamını çocuğuna oyun gibi göstermeseydi ve onda önemli bir yaşam amacı oluşturmasaydı ne olurdu? Her şeyden evvel, aşırı kaygı ve korku altında yaşamak Casua'nın tüm enerjisini tüketti. Belki de yakalanıp öldürülebilirdi. Tank ödülü ona, mücadele, kişisel kontrol ve çevreyle etkin temas gücünü vermişti.

Bu filmde, "sosyal ilgi" stratejisinin de olumlu sonuçlar doğuran etkin bir strateji olduğunu görölmektedir. Şöyleki, kamp ortamına girmeden önce Guido, oğluyla çok yakın ilişki kuruyordu, onu tanımaya anlamaya çalışıyor, sevginin yanı sıra ona saygı duyuyordu, dürüst davranıyordu.. Bunun içindir ki, Casua babanın öne sürdüğü oyunun kurallarına inandı. Guido, insanlara ırk, dil, din vb. özelliklerine göre farklı muamele yapmıyordu. Filmde bunun bir çok örneğı vardır. Örneğın, kampa götürülmeden önce, garson olarak çalışırken Alman bir generalle yakın bir ilişki kurmuştu. Generalin en belirgin özelliğı, bulmacalar üzerinde kafa yormaktı. Guido, generalin bu özelliğini iyi fark etmişti ve onun bu yönüyle yakından ilgileniyordu. General üzerinde çok iyi bir etki bırakmıştı. Guido, kamp ortamında da bu generalle karşılaştı. General, kamp ortamında riski göze alarak Guido ve oğluna daha iyi yaşam olanakları sağlayarak yardımcı oldu.

Sonuçta, Guido kendi yaşamını kaybetti ama, ölüm riskinin en temel olduğu toplama kampı ortamından oğlunu ve aynı zamanda karısını kurtarmayı başardı. Casua da istediğı tanka sahip oldu.

- (Grup lideri, sonraki oturumun son oturum olduğunu üyelere hatırlattı.)

Ev Ödevi:

Grup üyelerine, film kahramanının kullandığı stresle etkin başa çıkma stratejilerini kendi yaşamlarında, FORM-2'deki stresli durumlarında uygulamaları ev ödevi olarak verildi.

FORM-2 STRES DURUMLARI VE STRESLE ETKİN BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ

Film kahramanlarının kullandığı stresle etkin başa çıkma stratejilerini kendi yaşamınızda nasıl kullanacağınızı "Etkin Başa Çıkma Stratejim:" ifadesinin karşısına yazınız.

1. Okulun bazı kuralları sana uygun gelmediğinde, kurallar yönünde davranmakta kendini ayarlayamıyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

2. İçinde yaşadığın okul ortamı seni mutlu etmediğinde, bu ortamın gerektirdiği biçimde kendini ayarlayamıyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

3. İçinde bulunduğun çevresel koşulları ve davranışlarının sonuçlarını hiç hesaba katmadan vurdum duymaz davranıyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

4. Çok öfkelenildiğinde kendini sakinleştirmeyi başaramıyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

5. Ders çalışmanın gerektirdiği sabrı gösteremiyor, canının çektiği biçimde davranıyorsun

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

6. İç dünya ile yani seninle, dış dünya gerçeklerinin farklı olduğunu düşünemiyor, gerektiğinde dış dünyanın (örneğin, okul etkinliklerine ilişkin yapman gerekenler) gerektirdiği biçimde davranamıyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

7. Anlık isteklerini hemen gidermeyi, sana uzun zaman sonra daha çok mutluluk getirecek isteklerine, amaçlarına tercih ediyorsun.

Etkin Başa Çıkma Stratejim:

Değerlendirme:

Üyeler, filme "Hayat Mücadeledir" ismini verdiler, en çok Guido ve oğlu ile özdeşleştiler, kamp ortamındaki askerleri film kahramanlarına düşman olarak gördüler. Üyeler, Guido ve oğlunun kişisel kontrol stratejilerini kullanma biçimlerine hayran olduklarını belirttiler. Üyelerin kişisel kontrol stratejisini "kendine hakim olma" biçiminde ifade ettikleri görüldü. Grup üyeleri, bu filmdeki kahramanların stresli durumlarda kullandıkları etkin başa çıkma stratejilerini çok kolay fark ettiler. Grup üyeleri filmdeki toplama kampı ortamıyla, kendi yaşamlarında stresli buldukları okul

ortamı arasında kıyaslanamayacak kadar fark olduğunu öne sürdüler. Okul ortamındaki olanakları dikkate alarak daha “iyimser” olmaları gerektiğini fark ettiler. Okula ve okul etkinliklerine karşı duygularının da daha olumlu yönde değiştiğini öne sürdüler. Özellikle kişisel kontrol stratejisini kahramanların davranışlarından gözlemlerinin günlük yaşamda bu stratejiyi uygulamalarını kolaylaştıracağını söylediler. Üyeler bu filme ilişkin, üzüntü, korku, endişe ve kızgınlık gibi duyguları hissetmelerinin yanı sıra, mücadele isteklerinin de arttığını belirttiler.

Bu Oturuma İlişkin Ortalama Zevk Düzeyi: 10

Bu Oturuma İlişkin ortalama Odaklanma Düzeyi: 10

13. OTURUM (SON OTURUM)

Amaç: Grup uygulamalarını sonlandırma

Davranış: (1) Stresle başa çıkma stratejileri grup programı uygulamalarının genel değerlendirmesini yapma,

(2) Son test ölçümü yaparak grup uygulamalarını sonlandırma

Araç: Stresle başa-çıkma stratejileri ölçeği

Süre: 90 dakika

Uygulama:

- Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin son-test uygulaması yapıldı.
- Stresle Başa Çıkma Grup Programı uygulamalarının genel değerlendirmesi:

1. Stresle Başa Çıkma Grup Programının bitmesiyle ilgili duygularınız nedir?

“Dersler biter bitmez bu programa katılmak bana çok zor geliyordu. Ancak zamanla işime yaradığını gördükçe katılım isteğim çok arttı. Tahta korkumu yendim, bu benim için büyük bir başarı. Kendime güvenim arttı. Hem mutluyum, hem de sizi özleyeceğim için üzgünüm.”

“Derslerin hemen ardından programa katılmak bana çok zor geliyordu, ancak zamanla stresli durumlar karşısında ne yapacağımı öğrendiğimi görmem programa katılma isteğimi artırdı. Bu programda kendime güven kazandığım için çok mutluyum.”

“Bu programın başında, programın amacını ve neden burada olduğumuzu anlatmanıza rağmen, dersler biter bitmez diğer öğrencilerin gidip bizim burada kalmamız çok canımı sıkıyordu. Ancak zamanla işime yaradığını gördükçe burada bulunmama değişimini anladım. Sizin dediğiniz gibi, zor olanı başarmak daha çok gurur ve güven duygusu veriyor. Programa katılmayan öğrencilere göre kendimi daha farklı hissediyorum.”

2. Stresle Başa Çıkma Stratejileri Programının tamamını düşündüğünüzde neler öğrendiniz, ne gibi kazançlar sağladınız?

(Programa katılan üyelerin tamamı, bu program kapsamında kazandırılmaya çalışılan tüm stresle başa çıkma stratejilerini belirttikleri görüldü, bunlar özet olarak kendi ifadeleriyle aşağıda verilmiştir.)

1. “İyimser olmayı, bir sorunun olumlu yönünü de görmeyi”;
2. “Pes etmemeyi, yılmaz davranmayı”;

3. Görev ve sorumluluklarımı ertelememeyi;"
4. Durumu mantıksal olarak analiz edip, durumun gerektirdiği biçimde davranmayı;
5. İnsanlarla iyi iletişim kurmayı, insanları etkin dinlemeyi, sosyal ilgili olmayı";
6. "Sorumluluk duymayı";
7. "Tepkisel davranmanın olumsuz sonuçlar doğurduğunu, kişisel kontrollü davranmanın yararını",
8. "Mücadeleci olmayı";
- 9."Amaçlarımı kişilik özelliklerimi dikkate alarak belirlememin ve akış yaşantısının önemini";
10. Dikkat dağınıklığını önlemeyi" öğrendim.
11. Tahtaya kalkabilmeyi öğrendim. Fiziksel yönümden dolayı eskiden derslere katılamıyordum, artık kalkabiliyorum. Fiziksel görünümümden dolayı utanma duygum gitti. Bir de bir sorunla karşılaştığımda farklı çözüm yolları denemeyi, "başka ne olabilir? başka ne yapabilirim?" diye soruyorum kendime. Bir de bundan sonra amaçlarımı belirlerken kişilik özelliklerimi dikkate alacağım. Kararlarımı verirken sonucunu düşüneceğim, beni mutlu edip etmediğini hesaba katacağım."
12. "Her şeyin hem olumlu hem de olumsuz yönünü görmeyi öğrendim. Annemden nefret ediyordum. Annemin de olumlu yönlerini görmeye başladım.
13. "Sinirlendiğimde kendime hakim olmayı, şişenin (bardağın demek istiyor) biraz da dolu tarafını görmeyi öğrendim. Bu programa katıldığım için çok mutluyum. Çünkü, adlandıramadığım, tarif edemediğim sıkıntıları vardı. Sıkıntılarımla asıl nedenlerini öğrendim. Babamdan nefret ediyordum, artık babamın da olumlu yönlerini görebiliyorum."
14. "Kendimi tanıdım."
15. "Bıçak taşıyan, sürekli kavga çıkaran, saldırı yapacakları zaman güç kazanmak için beni yanlarına çağıran insanlara "hayır" diyebiliyorum. Onların yanlarına gitmiyorum. Olumlu özellikleri olan insanlarla arkadaş olmaya çalışıyorum."

3. (a) Programın tamamını dikkate aldığınızda ne kadar zevk aldınız?

Tüm üyeler için ortalama zevk düzeyi: X= 9

(b) Programın tamamını dikkate aldığınızda ne kadar odaklanma sağladınız?

Tüm üyeler için ortalama odaklanma düzeyi: X= 9

- Grup lideri, üyelere grup oturumlarına katılmalarından ve bundan yararlanmalarından dolayı memnuniyet duyduğunu belirtti ve teşekkür ederek vedalaştı.

EK - II STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (SBSÖ)

Ad soyad:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek, okulda stres yaşamanıza yol açan bazı davranışlarınızı ve stresle baş edebilmek için nasıl bir yol izlediğinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Stres terimi ile “endişe, korku, kaygı, gerilim, isteksizlik, dikkat dağınıklığı, üzüntü gibi sıkıntılı durumlar” kastedilmiştir. Sizden istenilen, her bir ifadeyi dikkatlice okumanız ve size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadenin karşısındaki boşluğu işaretlemenizdir.

Okuduğunuz ifade size;

- A) kesinlikle uymuyor ise “bana hiç uygun değil”i,
 B) biraz uyuyor ise “bana biraz uygun”u,
 C) orta derecede uyuyor ise “bana orta derecede uygun”u,
 D) büyük ölçüde uyuyor ise “bana büyük ölçüde uygun”u,
 E) tam uyuyor ise “bana tamamen uygun”u

Cümlelerin karşısındaki yerlere, aşağıdaki örneğe uygun olarak , çarpı (x) işareti koyarak belirleyiniz.

Verdiğiniz yanıtlara dayanarak başarılı başarısız biçiminde değerlendirilmeyeceksiniz. Yanıtlarınız sadece araştırmacı tarafından incelenecektir. Bu nedenle, mümkün olduğunca dürüst davranmanız, yani gerçek durumunuzu yansıtmanız araştırmamızın bilimselliği açısından çok önemlidir. Ayrıca, bu ölçeğin değerlendirilebilmesi için lütfen hiçbir cümleyi yanıtsız bırakmayınız.

ÖRNEK

Okul etkinliklerinde küçük başarılarımdan bile cesaret alırım.				
Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Ölçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
X				

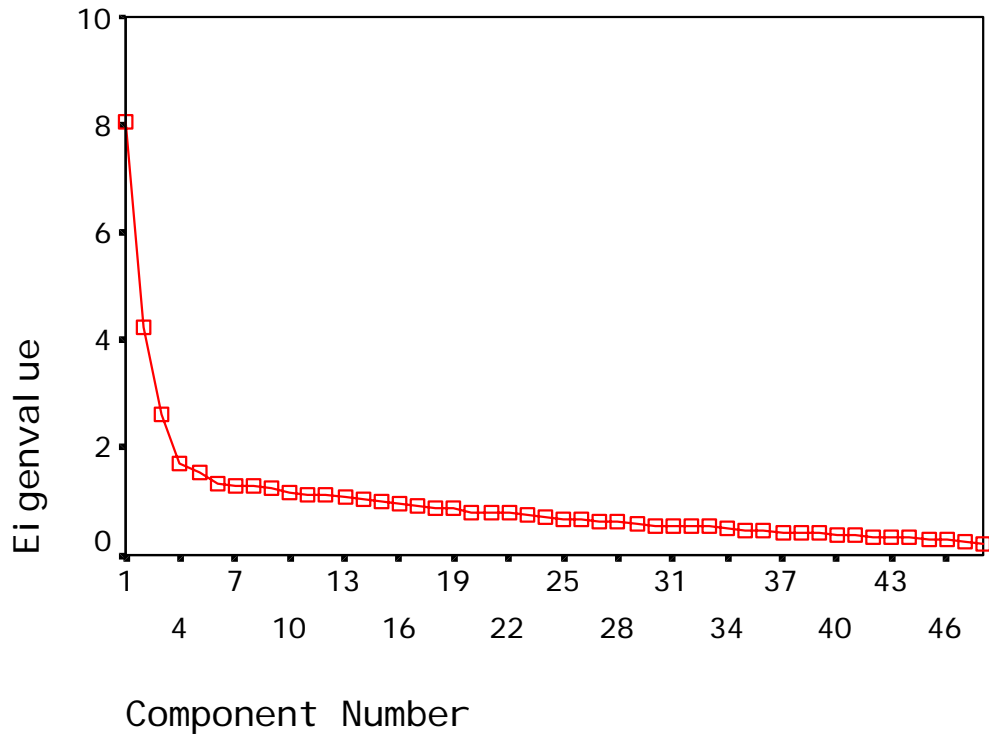
Md. No	STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Ölçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
1	Amaçlarımı belirlerken kişilik özelliklerimi dikkate alırım.					
2	Okulun kurallarıyla (disiplin kuralları) başım sık sık derde girer.					
3	Daha güzel / yakışıklı olsaydım, derslere daha sık katılırdım.					
4	Okulda yaşadığım bazı sorunların kişiliğimi güçlendirdiğine inanırım.					
5	Kurallar konusunda okul çalışanlarıyla (idareci, öğretmen, memur, hizmetli, kantinci, vd.) zıtllaşıp başımı sıkıntıya sokmaktansa, kuralların mantığını kavrayıp uymaya çalışırım.					
6	Arkadaşlarımın gözünde yetersiz görüneceğimden korktuğum için derslerde etkin olamam.					
7	Okulla ilgili sorunlarım karşısında çaresizlik hissetmek yerine, çevremdeki olanaklardan yararlanarak, yeni bir çözüm yolu ararım.					
8	Sınavları okul etkinliklerinin doğal bir parçası olarak kabul ederim ve elimden gelenin en iyisini yaparım.					
9	Sınıfta küçük düşmemek için, zor sorulara yanıt vermekten kaçınırım.					
10	Okulda not ve disiplin cezasıyla tehdit edilirse, işi inada bindiririm.					
11	Okulda yaptıklarımın gelecekteki yaşamımda etkili olacağını düşünerek davranışlarımı ayarlarım.					
12	Okulda yapılan eğlencelerde, fiziksel görünümümün değerlendirilmesinden çekindiğim için kendimi eğlenceye veremem.					
13	Okulda değiştiremeyeceğim şeylerle uğraşmak yerine, çevremdeki olanakları fark etmeye ve değerlendirmeye çalışırım.					
14	Sınav dönemlerinde, ders çalışmamı engelleyebilecek sorunlardan uzak kalmaya çalışırım.					
15	Geleceğe umutla bakabilme cesaretim kırıldı.					
16	Dalgınlığımın, okulda başıma yeni sorunlar açmaması için, dikkatimi açık tutmaya çalışırım.					
17	Zor bir problemi çözerken doğru çözümü bulana kadar sabır gösteririm.					
18	Fiziksel görünümümün arkadaşlarım tarafından değerlendirilmesinden çekindiğim için, sözlü sınavlarda yeterli başarıyı gösteremem.					
19	Eğer bir şeyi eninde sonunda öğrenebileceğime inanırsam, öğrenme sürecindeki hatalarımdan utanmam.					
20	Verdiği ödevleri incelemeyen öğretmenin ödevlerini yapmam.					
21	Arkadaşlarım ve öğretmenlerim, beni tembel olarak gördükleri için ne kadar çalışsam da başarılı olamayacağıma inanırım.					

Md. No	STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Ölçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
22	Okul etkinliklerinde küçük başarılarımdan bile cesaret alırım.					
23	Öğretmenin gözüne giremediğimde, ders çalışmamın hiçbir anlamı kalmaz.					
24	Okulda yaşadığım sorunlarda, denediğim bir çözüm yolu etkili olmazsa, başka çözüm yolları ararım.					
25	Ders işleyiş yöntemleri bana uygun olmayan öğretmenle zıtlaşmak yerine, çalışma ve öğrenme yöntemlerimi öğretmene göre ayarlarım.					
26	Bir sınavdan kırık bir not aldığımda, diğer sınavlarda da kendime güvenimi yitiririm.					
27	Mutluluk ve doyum verici sosyal ilişkiler kurmak için, okulda arkadaşlarımla birlikte olmaya da zaman ayırırım.					
28	Gelecekteki amaçlarıma ulaşabilmem için, zamanımı daha verimli kullanmaya çalışırım.					
29	Okulda beni çok kızdıran bir olaya olduğunda, en uygun tepkiyi verebilmek için, sakinleşene kadar dikkatimi başka konulara yönlendiririm.					
30	Arkadaşlarımla kişilik yapılarının, benden farklı olabileceğini kabul ederek onları anlamaya çalışırım.					
31	Hem sınavlara çalışıp hem de ödev yapmak bana zor gelirse, her ikisini de yapmaktan vazgeçerim.					
32	Başkalarının gözünde yetersiz görünmekten çok korktuğum için, bana yeni şeyler kazandırmaya da, çok kolay olan görevleri seçerim.					
33	Öğretmen ya da idarecilerin, hangi durumlarda kızdıklarına dikkat ederek, davranışlarımı onlarla çatışmaya düşmeyecek biçimde ayarlarım.					
34	Okulda hiç beklemediğim bir sorunla karşılaştığımda, bundan da alacağım dersler olduğunu düşünürüm.					
35	Geleceğimden çok kaygılıyım ve hiç büyümek istemiyorum.					
36	Öğretmenlerle ilişkilerimde yaşadığım bazı sorunlardan çıkardığım derslerin, yaşamımdaki diğer büyüklerle olumlu iletişim kurmamda yardımcı olduğuna inanırım.					
37	Geleceğe yönelik kararlar alırken, nelerin beni daha mutlu ya da mutsuz ettiğini hesaba katarım.					
38	Derslerde hata yapıp başkalarına beceriksiz görünmekten hiç çekinmeden, öğrenmeye ve kendimi geliştirmeye önem veririm.					
39	Okul ortamının kuralcılığına ve zorlayıcılığına rağmen, iyi yönde değişip geliştiğime inanırım.					
40	Öğretmen ya da idarecilerle bir sorun yaşadığımda, kendimi onların yerine koyarak, sorunu onların gözüyle anlamaya çalışırım.					
41	Okulda başarılı ve mutlu olmamı engelleyen sorunlar olduğunda, işe öncelikle o sorunları çözerek başlarım.					
42	Okulda yapayalnız kalmaktansa, kötü alışkanlıkları olan insanlarla beraber olmak daha iyidir.					

Md. No	STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Ölçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
43	Zor bir derse çalışırken fazla gerilmişsem, dikkatimi yeniden toparlayabilmek için rahatlatıcı bir şeyler yaparım.					
44	Okulda hoşlandığım kızdan/erkekten duygularıma karşılık göremediğimde, kendimi derslere de veremem.					
45	Uzunca bir zaman ders çalışmamın yarattığı gerilimi üzerimden atabilmek için doğayla ilgilenirim.					
46	Sınavlara çalışmak için isteksiz olduğum zamanlarda, ileride bana doyum vereceğine inandığım önemli amaçlarımı hayal ederek, çalışma isteğimi artırırım.					
47	Dönem sonunda başarılı olacağıma inanıyorum.					
48	Amaçlarıma ulaşabilmem için, günlük davranışlarıma yön verecek yazılı bir plan yaparım.					

EK-3 : ÖZDEĞER GRAFİĞİ

Scree Plot



EK - IV STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (Denemelik Form)

Ad soyad:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek, okulda stres yaşamanıza yol açan bazı davranışlarınızı ve stresle baş edebilmek için nasıl bir yol izlediğinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Stres terimi ile “endişe, korku, kaygı, gerilim, isteksizlik, dikkat dağınıklığı, üzüntü gibi sıkıntılı durumlar” kastedilmiştir. Sizden istenilen, her bir ifadeyi dikkatlice okumanız ve size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadenin karşısındaki boşluğu işaretlemenizdir.

Okuduğunuz ifade size;

- A) kesinlikle uymuyor ise “bana hiç uygun değil”i,
 B) biraz uyuyor ise “bana biraz uygun”u,
 C) orta derecede uyuyor ise “bana orta derecede uygun”u,
 D) büyük ölçüde uyuyor ise “bana büyük ölçüde uygun”u,
 E) tam uyuyor ise “bana tamamen uygun”u

Cümlelerin karşısındaki yerlere, aşağıdaki örneğe uygun olarak , çarpı (x) işareti koyarak belirleyiniz.

Verdiğiniz yanıtlara dayanarak başarılı başarısız biçiminde değerlendirilmeyeceksiniz. Yanıtlarınız sadece araştırmacı tarafından incelenecektir. Bu nedenle, mümkün olduğunca dürüst davranmanız, yani gerçek durumunuzu yansıtmanız araştırmanın bilimselliği açısından çok önemlidir. Ayrıca, bu ölçeğin değerlendirilebilmesi için lütfen hiçbir cümleyi yanıtsız bırakmayınız.

ÖRNEK

Okul etkinliklerinde küçük başarılarımdan bile cesaret alırım.				
Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Ölçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
X				

Md. No	STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Öçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
1	Alan (fen, sosyal ve diğerleri) seçerken, arkadaşlarımla çoğu hangisini seçerse, çoğunluğa aykırı düşmemek için, ben de o alanı seçerim.					
2	Öğretmen ya da idarecilerle bir sorun yaşadığımda, olumsuz tepki vermeden önce, bunun sonuçlarının neler olabileceğini düşünürüm.					
3	Fiziksel görünümüm, beni o kadar rahatsız eder ki, çoğu zaman kendimi göstermemek için derslerde etkin olamam.					
4	Ders işleyiş yöntemleri bana uygun olmayan öğretmenle zıtlaşmak yerine, çalışma ve öğrenme yöntemlerimi öğretmene göre ayarlarım.					
5	Sınavların, ne kadar öğrendiğimi görebileceğim, önemli bir fırsat olduğuna inanırım.					
6	Meslek seçimi yaparken, hangi derslerde başarılı ve mutlu olduğumdan çok, başkalarının seçeceği meslekle ilgili beğenilerini dikkate alırım.					
7	Gelecekte olumlu beklentilerim olmadığı için, zamanımı nasıl değerlendirdiğimin de pek bir önemi yok.					
8	Okulda karşı cisten hoşlandığım kişiye, bu duygumu açma cesaretini kendimde bulamam.					
9	Okulda insanlarla konuşurken, fiziksel görünümümün onlarda nasıl bir izlenim bıraktığını düşünürüm.					
10	Arkadaşlarla bir kavga anında, sonuçta kaybedeceklerim fazla ise, uzlaşma yolunu tercih ederim.					
11	Başkalarının gözünde yetersiz görünmemek için zor olanı seçmekten kaçınır, kolay olana yönelirim.					
12	Derslerde hata yapıp başkalarına beceriksiz görünmekten hiç çekinmeden, öğrenmeye ve kendimi geliştirmeye önem veririm.					
13	Fiziksel görünümüm daha iyi olsaydı, okulda bu kadar yalnız kalmazdım.					
14	Sınıfın en başarılısı olmak pahasına, sınavlarda kopya çekmeye cesaret ederim.					
15	Okulda yapılan eğlencelerde, fiziksel görünümümün değerlendirilmesinde çekindiğim için kendimi eğlenceye veremem.					
16	Öğretmen, derslerde arkadaşlarımla konuşmamam için uyarsa da, konuşmamı sürdürürüm.					
17	Sadece başkalarının gözünde küçük düşmekten korktuğum için ders çalışırım.					
18	Sınavları, okul etkinliklerinin doğal bir parçası olarak kabul ederim ve elimden gelenin en iyisini yaparım.					
19	Tüm derslerden başarılı olmak istediğim halde, zamanımın çoğunu önemsiz şeylerle ilgilenerken geçiririm.					
20	Okulda yapayalnız kalmaktansa, kötü alışkanlıkları olan insanlarla beraber olmak daha iyidir.					
21	Öğretmen ya da idareciler tarafından haksızlığa uğradığımda, yanlış davranmamak için, sakinleşene kadar dikkatimi başka konulara yöneltirim.					
22	Sınıfta sunu yaparken, bedenimde beğenmediğim özelliklerimi düşünürüm.					
23	Bazı derslere daha fazla çalışmam gerektiğinde, uyku ve eğlence gibi gereksinimlerimden özveride bulunabilirim.					
24	Fiziksel görünümümün arkadaşlarımla tarafından incelenmesinden çekindiğim için, sözlü sınavlarda yeterli başarıyı gösteremem.					

Md. No	STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Öçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
25	Gelecekteki amaçlarıma ulaşabilmem için, zamanımı daha verimli kullanmaya çalışırım.					
26	Derslerde anlayamadığım konularda, öğretmenlere ve arkadaşlarıma hiç çekinmeden soru sorabilirim.					
27	Okulda çoğu zaman öfkeyle kalkıp zararlar oturmum.					
28	Evde ödev yaparken bile, fiziksel görünümümü nasıl daha çekici hale getirebileceğimi düşler dururum.					
29	Okulun kurallarıyla (disiplin kuralları) başım sık sık derde girer.					
30	Arkadaşlarımdan gözünde yetersiz görüneceğimden korktuğum için, derslerde etkin olamam.					
31	Öğrenciler arasında ayrımcılık yapan öğretmenin dersine, kendimi yeterince veremem.					
32	Okulda her şeyin, her zaman için benim istediğim gibi olmasını beklerim.					
33	Öğretmen ya da idarecilerin, hangi durumlarda kızdıklarına dikkate ederek, davranışlarımla onlarla çatışmaya düşmeyecek biçimde ayarlarım.					
34	Her zaman arkadaşlarımdan daha yüksek bir not almak için ders çalışırım.					
35	Okulda hoşlandığım kızdan/erkekte duymaya karşılık göremediğimde, kendimi derslere de veremem.					
36	Okulda başarılı ve mutlu olmamı engelleyen sorunlar olduğunda, işe öncelikle o sorunları çözerek başlarım.					
37	Okulda yaşadığım sorunların üzerimde yarattığı yoğun gerilimi, eğlenceli uğraşlarla atmaya çalışırım.					
38	Okulda not ve disiplin cezası ile tehdit edilirim, işi inada bindiririm.					
39	Öğretmenlerin gelişmemde yarar sağlayan kişiler olduklarına inanırım.					
40	Zayıf not alarak öğretmenin gözünden düşmektense, kopya çekmeyi tercih ederim.					
41	Sınavlara çalışmak için isteksiz olduğum zamanlarda, ilerde bana doyum vereceğine inandığım önemli amaçlarımla hayal ederek, çalışma isteğimi artırırım.					
42	Okul etkinliklerinde küçük başarılarımdan bile cesaret alırım.					
43	Daha güzel/yakışıklı olsaydım, derslere daha sık katılırdım.					
44	Kurallar konusunda okul çalışanlarıyla (idareci, öğretmen, memur, hizmetli, kantinci, vd.) zıtlaşp başımı sıkıntıya sokmaktansa, kuralların mantığını kavrayıp uymaya çalışırım.					
45	Verdiği ödevleri incelemeyen öğretmenin ödevlerini yapmam.					
46	Ödevi seçme olanağım olursa, en kolay olanı seçerek, sonuçta öğretmenin gözünde yetersiz görünme riskini en aza indiririm.					
47	Okulda yaptıklarımın gelecekteki yaşamımda etkili olacağını düşünerek, davranışlarımla ayarlarım.					

Md. No	STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Öçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
48	Amaçlarıma ulaşabilmem için, küçük başarısızlıklarım karşısında asla yılmınlığa düşmem.					
49	Okulda yakın bir arkadaşım benimle ilişkisini bitirdiğinde, buna günlerce üzülmeğense, mutlu olabileceğim başka arkadaşlar ararım.					
50	Arkadaşlarımlın kişilik yapılarının, benden farklı olabileceğini kabul ederek onları anlamaya çalışırım.					
51	Amaçlarıma ulaşabilmem için, günlük davranışlarıma yön verecek yazılı bir plan yaparım.					
52	Zor bir problemi çözerken, doğru çözümlü bulana kadar sabır gösteririm.					
53	Zor bir derse çalışırken fazla gerilmişsem, dikkatimi yeniden toparlayabilmek için rahatlatıcı bir şeyler yaparım.					
54	Okulda yeterince tanımadığım insanlara sırlarımı açarım, sonuçta da hayal kırıklığına uğrarım.					
55	Okul ortamının kuralcılığına ve zorlayıcılığına rağmen, iyi yönde değişip geliştiğime inanırım.					
56	Okulda teşekkür ve takdirname verilmeseydi, bu kadar sıkı çalışmazdım.					
57	Sınav için çalışılacak konu çok fazla olduğunda, uzunca bir süre kendimde çalışmaya başlama cesaretini bulamam.					
58	Okulda birçok derste hayal kurarım.					
59	Sınıfta küçük düşmemek için, zor sorulara yanıt vermekten kaçınırım.					
60	Öğretmen ya da idarecilerle bir sorun yaşadığımda, kendimi onların yerine koyarak, sorunu onların gözüyle anlamaya çalışırım.					
61	Dönem sonunda başarılı olacağıma inanıyorum.					
62	Kendime uygun amaçlar belirleyebilmek için, çeşitli kaynaklardan bilgi toplarım.					
63	Amaçlarımlı belirlerken kişilik özelliklerimi dikkate alırım.					
64	Sınav dönemlerinde, ders çalışmamı engelleyebilecek sorunlardan uzak kalmaya çalışırım.					
65	Hem sınavlara çalışıp hem ödev yapmak bana zor gelirse, her ikisini de yapmaktan vazgeçerim.					
66	Okulda beni üzen bir olay olduğunda, uzunca bir süre içime kapanırım.					
67	Başarısız olma korkularımı, zamanımı planlı kullanarak azaltmaya çalışırım.					
68	Okulda beni çok kızdıran bir olay olduğunda, en uygun tepkiyi verebilmek için, sakinleşene kadar dikkatimi başka konulara yöneltirim.					
69	Geleceğe yönelik kararlar alırken, nelerin beni daha mutlu ya da mutsuz ettiğini hesaba katarım.					
70	Eğer bir şeyi eninde sonunda öğrenebileceğime inanırsam, öğrenme sürecindeki hatalarımdan utanmam.					
71	Okulda değiştiremeyeceğim şeylerle uğraşmak yerine, çevremdeki olanakları fark etmeye ve değerlendirmeye çalışırım.					
72	Okulda yalnızlığımdan kurtulmak için popüler arkadaşlarımlın davranışlarını taklit etmeye çalışırım.					

Md. No	STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Öçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
73	Öğretmenin inadına kopya çekerim.					
74	Gelecekte önemli görevlere gelebileceğimden umutluyum.					
75	Başkalarının da görebileceği bir karne verilmeseydi, hiç çalışmazdım.					
76	Kendi isteklerimle okulun beklentileri bağdaşmadığında, daha önemli amaçlarım uğruna, kendi isteklerimi ertelerim.					
77	Geleceğimden çok kaygılıyım ve hiç büyümek istemiyorum.					
78	Blok derslerde (uzun ders saatlerinde) çok sıkıldığımda, "sabrın sonu selamettir." deyip, kendimi derse vermeye çalışırım.					
79	Öğretmen, "aferin" ya da benzeri biçimlerde desteklemediğinde derse katılma isteğim hiç kalmaz.					
80	Okulda yaşadığım sorunlarda, denediğim bir çözüm yolu etkili olmazsa, başka çözüm yolları ararım.					
81	Önemsenmeyeceğim korkusuyla, okulda arkadaşlık ilişkilerine giremem.					
82	Geleceğe umutla bakabilme cesaretim kırıldı.					
83	Sınav sonuçlarını ne kadar öğrendiğimi görmek için değil, kendi notumu arkadaşlarımla karşılaştırmak için merak ederim.					
84	Uzunca bir zaman ders çalışmamın yarattığı gerilimi üzerimden atabilmek için doğayla ilgilenirim.					
85	Okulda yaşadığım bazı sorunların, kişiliğimi güçlendirdiğine inanırım.					
86	Amaçlarımın ulaşılmaz olduğunu gördüğümde, kendime ulaşabileceğim amaçlar belirlerim.					
87	Ailemin okul başarımla konusundaki yüksek beklentilerini karşılayamamaktan çok korkuyorum.					
88	Öğretmen ya da idarecilerin beni anlamaları için, her fırsatta onlarla olumlu ilişkiler kurmaya çalışırım.					
89	Okulla ilgili sorunlarım karşısında çaresizlik hissetmek yerine, çevremdeki olanaklardan yararlanarak, yeni bir çözüm yolu ararım.					
90	Bir konuda elimden geleni yapıp, sonuçta başarılı olma olanağım hiç kalmadığında, kendime uğraşabileceğim başka bir amaç belirlerim.					
91	Öğretmenlerle ilişkilerimde yaşadığım bazı sorunlardan çıkardığım derslerin, yaşamımdaki diğer büyüklerle olumlu iletişim kurmamda yardımcı olduğuna inanırım.					
92	Arkadaşlarım ve öğretmenlerim, beni tembel olarak gördükleri için, ne kadar çalışsam da başarılı olamayacağıma inanırım.					
93	Okulda kurduğum arkadaşlıkların kısa sürmesinin, benden kaynaklanan nedenleriyle, cesaretle yüzleşebilirim.					
94	Okul yaşamımda başlangıçta olumsuz değerlendirdiğim bir olayın, sonradan bana olumlu katkılar sağladığını görürüm.					
95	Çoğu zaman okul etkinliklerine başkaları istediği için katılırım.					
96	Öğretmen ya da idarecilerin, öğrenciler arasında ayrımcılık yaptıklarına inanırsam, bunu kendilerine kızdırmayacak bir biçimde söyleyebilirim.					

Md. No	STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Orta Derecede Uygun	Bana Büyük Öçüde Uygun	Bana Tamamen Uygun
97	Başkalarının gözünde yetersiz görünmekten çok korktuğum için, bana yeni şeyler kazandırmasa da, çok kolay görevleri seçerim.					
98	Okulda arkadaşlık ilişkilerimde, hatalarım için özür dileme cesaretini kendimde bulamam.					
99	Öğretmenin gözüne giremediğimde, ders çalışmamın hiçbir anlamı kalmaz.					
100	Okulda arkadaşlarımın bana nasıl tepki göstereceklerini dikkate almadan, onlara içimden geldiği gibi davranırım.					
101	Kendimi başkalarına kanıtlamak için değil, daha çok öğrenmek için çalışırım.					
102	Sınavlarda kopya vermeyen arkadaşlarımın, sınav sonrasında huzurunu kaçıyorum.					
103	Üst üste gelen sınavlardan zorlandığım zamanlar, bunun bana dayanma gücü kazandırdığını düşünürüm.					
104	Okulda bir arkadaşımın canını sıkmak istediğimde, kendimi onun yerine koyarak, bu girişimimden vaz geçerim.					
105	Bir sınavdan kırık bir not aldığımda, diğer sınavlarda da kendime güvenimi yitirim.					
106	Mutluluk ve doyum verici sosyal ilişkiler kurmak için, okulda arkadaşlarımla birlikte olmaya da zaman ayırırım.					
107	Okulda hiç beklemediğim bir sorunla karşılaştığımda, bundan da alacağım dersler olduğunu düşünürüm.					
108	Bir meslek sehibi olmak ve bağımsızlaşmak uğruna, karşılaşacağım engellerden yılmam.					
109	Okulda sevdiğim kız/erkek tarafından terk edildiğimde, ondan öc almak için değişik yollar ararım.					
110	Amaçlarıma ulaşma sürecinde karşılaştığım engellerde bir çözüm yolu etkili olmazsa, başka ne yapabilirim diye düşünürüm.					
111	İletişim kurmakta güçlük çektiğim öğretmenlerle, daha önemli amaçlarım uğruna, iyi geçinmeye çalışırım.					
112	Bir gün, benim de bir kız/erkek arkadaşım olacağını umut ederim.					
113	Bir derste canımı sıkan bir sorun yaşadığımda, diğer derslerde de bu sorunu düşünmekten kurtulamam.					
114	Dalgınlığının, okulda başıma yeni sorunlar açmaması için, dikkatimi açık tutmaya çalışırım.					