

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

**BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLARI AZALTMAYA YÖNELİK  
BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ  
KİŞİLERARASI DUYARLILIK, ÖFKE VE DÜŞMANLIK  
(HOSTİLİTE) ÜZERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**GAZANFER ANLI**

**DANIŞMAN  
DOÇ. DR. ALİ HAYDAR ŞAR**

**ŞUBAT 2017**



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

**BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLARI AZALTMAYA YÖNELİK  
BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ  
KİŞİLERARASI DUYARLILIK, ÖFKE VE DÜŞMANLIK  
(HOSTİLİTE) ÜZERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**GAZANFER ANLI**

**DANIŞMAN:  
DOÇ. DR. ALİ HAYDAR ŞAR**

**ŞUBAT 2017**

## BİLDİRİM


Bu bildirimi tezi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında  
jüriye sunulmuş kabul edilmiştir.

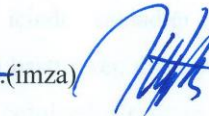
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları  
gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

  
Gazanfer ANLI

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu doktora tezi, Eğitim Bilimleri..... Anabilim/bilim Dalında  
jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç.Dr. Tuncay AYAS..... (imza) 

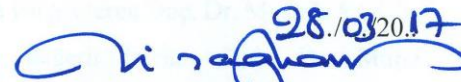
Üye Doç.Dr. Ali Hoşvalar ŞAN..... (imza) 

Üye Doç.Dr. Mehmet Barış HOPAZIM..... (imza) 

Üye Yrd. Doç. Dr. Nihan ARSLAN..... (imza) 

Üye Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN..... (imza) 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

  
28.03.2017  
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

İnsanoğlu doğası gereği karmaşık ve sınırlı bir yapıya sahiptir. Yaşam akıp giderken bireylerin kendi sınırlılıklarının farkında olmaları ve bununla ilgili harekete geçmeleri her zaman mümkün olmaz. İhtiyaç duyduğu sevgi ve ilgiyi kendinden taviz ve ödünler vererek elde etmeye çalışabilir. Aynı şekilde kendinden daha üst mertebede olan ya da üst mertebede olarak atfettiği kimseye tam bir itaat göstererek kendi istek ve arzularından vaz geçebilir. Bu tarz davranışlar gösteren birey dışarıdan bu durumları benimsemiş olarak gözükmesine rağmen içten içe ciddi bir biçimde rahatsızlık duymaktadır. Bir yandan içinde sakladığı üzüntü, öfke ya da reddedilmekten korkma gibi ruh hallerini bastırırken diğer yandan onay alabilmek, sevilme, önemsenme, eleştirilmek ve cezalandırılmaktan kaçınma gibi amaçlar uğruna kendi kişiliğinden ödünler verip edilgenleşebilmektedir. Ayrıca kişilerarası ilişkilerde karşılaştırmalar yapıp kendi ile ilgili olumsuz bilişlere kapı açan bireyler bunun sonucunda kolay incinme, kırılma, öfkelenme, davranışları hakkında kaygı duyma gibi sonuçlara yol açabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde boyun eğici davranışlar ile ilgili çalışmalar bulunsa da özellikle ergenlerde bu davranışları azaltmaya yönelik herhangi bir grup uygulaması veya programına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu davranışların sebeplerini ele alan ve bu doğrultuda önleme programı içeren bir psiko-eğitim çalışmasının gerekli olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile de bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim grubu ile boyun eğici davranışlarla birlikte kişilerarası duyarlılık ve öfke ve düşmanlık düzeylerinin azaltılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın oluşumu ve raporlaştırılmasında bilimsel desteği ve anlayışı ile bana destek olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR'a,

Çalışmamın seyri ve püf noktaları konusunda yol gösteren Doç. Dr. Mustafa KOÇ'a, Tez süresince yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Murat İSKENDER'e,

İstatistik işlemleri konusunda yardımları bulunan Doç. Dr. M. Barış HORZUM'a,

Pozitif yönlendirmeleri ile destek olan Doç Dr. Tuncay AYAS'a,

Her zaman olduğu gibi yardımlarını eksik etmeyen annem Melek ANLI ve babam Ali ANLI'ya sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Gazanfer ANLI  
2017

## ÖZET

# BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLARI AZALTMAYA YÖNELİK BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ KİŞİLERARASI DUYARLILIK, ÖFKE VE DÜŞMANLIK (HOSTİLİTE) ÜZERİNE ETKİSİ

Anlı, Gazanfer

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve  
Rehberlik Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR

Şubat, 2017. xv+229 Sayfa.

Bu çalışmanın amacı, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık (hostilite) üzerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Ümraniye Merkez Anadolu Lisesi'nin 12. sınıfında öğrenim gören 315 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri uygulanmıştır. Her iki ölçekten de ortalama üzeri puan alan 43 öğrenci arasından kura çekilerek 24 kişilik araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırma gruplarına deney 12, kontrol 12 olmak üzere seçkisiz atama gerçekleştirilmiştir.

Deney grubuna, literatüre dayanılarak hazırlanan, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen 10 oturumluk boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik psiko-eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Çalışmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları X ön-test/son-test/izleme testi) split plot desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri oturumlar başlamadan önce, oturumlar tamamlandığında ve oturumlar tamamlandıktan 60 gün sonra olmak üzere toplam üç kez uygulanmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde ölçüm ve gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü

varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Üç ölçümden (ön-test, son-test ve izleme testi) elde edilen veriler SPSS 13 paket programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Araştırma bulgularına göre bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının ergenlerin boyun eğici davranışları, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu görölmüştür. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırma testi ve varyans analizinden alınan sonuçlar bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının ergenlerin boyun eğici davranışları, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlığı azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin 60 günlük izleme sonucunda da kalıcılığını koruduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunda ise boyun eğici davranışlar, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık düzeylerinde bir değişme olmadığı görölmüştür. Bulgular ışığında araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Boyun Eğici Davranışlar, Kişilerarası Duyarlılık, Öfke ve Düşmanlık, Psiko-eğitim Programı



## **ABSTRACT**

# **THE EFFECT OF COGNITIVE BEHAVIOURAL PSYCHOEDUCATION PROGRAM WHICH AIMS TO REDUCE THE SUBMISSIVE BEHAVIOURS, ON THE INTERPERSONAL SENSITIVITY, THE HOSTILITY**

Anlı, Gazanfer

Doctorate Thesis, Department of Educational Sciences, Field Psychological  
Counselling and Guidance

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR

February 2017. xv+229 Pages.

The purpose of this study is to investigate the impact of the cognitive behavioural psychoeducation program, on the interpersonal sensitivity, the hostility. The program is prepared by the researcher with the purpose of decreasing the submissive behaviours.

The research was carried out with 315 high school students studying at 12th class of Ümraniye Merkez Anadolu high school located in Istanbul during 2014-2015 academic year. Submissive Behaviours Scale and Brief Symptom Inventory were used for selecting the experimental objects. A research group with 24 people was created by drawing among 43 students who scored above average from both of the scales. Random assignment to the research groups (experiment n=12, control n=12) was realized.

After the groups were formed, 10-week sessions were started for experiment group. Psychoeducation program, which was based on cognitive behavioural approach, was applied to the experiment group in order to see the decrease of submissive behaviours, whereas any program was not executed for control group.

2x3 (experiment/control groups X pre-test/post-test/ follow up test) split plot pattern was used in the study. To collect data in the research, Submissive Behaviours Scale and Brief Symptom Inventory were applied to the students in the experiment and control groups three times, namely at the beginning of the sessions, in the end of the sessions, and after 60 days later. Two factors variance analysis technique was used

for repeating measurements on one factor to determine whether there is any difference between the measurements and groups in the analysis of data collected from these measurements. The scores from three measurements (pre-test, post-test and follow-up) were analysed by using SPSS 13 packet program with a significance level of 0.5.

According to the findings of the study, it was seen that psychoeducation program has an effect on the submissive behaviours, interpersonal sensitivity and hostility. Data provided that students who were under different experimental conditions affected their pre-test, post-test and follow-up test scores differently. To determine the reason of this difference Bonferroni Adjustment multiple comparisons tests were used. The results of Bonferroni adjustment multiple comparisons tests and the variance analysis showed that psychoeducation program is effective for decreasing the submissive behaviours, interpersonal sensitivity and hostility and it was seen that the effect continues to increase as well as being permanent after 2 months. There was no significant difference about the submissive behaviours, interpersonal sensitivity and hostility for the control group. In the light of the discovered findings, results from the research were discussed and recommendations are given for future researches.

**Keywords:** Submissive Behaviours, Interpersonal Sensitivity, Hostility, Psychoeducation Program

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	iii
Önsöz .....	iv
Türkçe Özet.....	v
İngilizce Özet .....	vii
İçindekiler .....	ix
Tablolar Listesi .....	xiii
Şekiller Listesi .....	xv
Bölüm I .....	1
Giriş.....	1
1.1.Problem Cümlesi.....	5
1.2. Alt Problemler / Denenceler .....	5
1.3. Önem .....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	8
1.5. Tanımlar .....	8
1.6. Simgeler ve Kısaltmalar .....	9
Bölüm II .....	10
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	10
2.1. Boyun Eğici Davranış .....	10
2.1.1. Boyun Eğici Davranış Kavramının Tanımlanması .....	10
2.1.2. Boyun Eğici Davranış İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar.....	13
2.1.3. Boyun Eğici Davranış ve İtaat İlgili Yapılmış Olan Deneyler .....	17
2.1.3.1. Deneyci-Denek İlişkisini İnceleyen Deneyler .....	17
2.1.3.2. Grup-Denek İlişkisini İnceleyen Deneyler.....	18
2.1.3.3. Asch Deneyi: Gruba Uyuma Davranışı .....	20

2.1.3.4. Milgram'ın İtaat Deneyi.....	22
2.1.3.5. Stanford Hapishane Deneyi.....	24
2.2. Kişilerarası Duyarlılık .....	26
2.2.1. Kişilerarası Duyarlılık Kavramının Tanımlanması .....	26
2.2.2. Sosyal Karşılaştırma.....	29
2.2.3. Kişilerarası ve Gruplararası Karşılaştırma .....	33
2.2.4. Reddedilme .....	34
2.2.5. Kişilerarası Duyarlılık İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar .....	36
2.3. Öfke ve Düşmanlık (Hostilite) .....	40
2.3.1. Öfke ve Düşmanlık Kavramının Tanımlanması .....	40
2.3.2. Öfke İle İlgili Kuramlar .....	41
2.3.3. Öfkenin Boyutları.....	45
2.3.3.1. Öfkenin Fizyolojik Boyutu .....	45
2.3.3.2. Öfkenin Bilişsel ve Duygusal Boyutu.....	46
2.3.3.3. Öfkenin Davranış ve Tepki Boyutu .....	47
2.3.4. Öfke ve Düşmanlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	48
2.3.4.1. Öfke ve Düşmanlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	48
2.3.4.2. Öfke ve Düşmanlık İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	52
2.4. Bilişsel Davranışçı Terapi .....	57
2.4.1. Bilişsel Davranışçı Terapi'nin Tanımlanması.....	57
2.4.2. Beck'e Göre Bilişsel Terapilerin Temel İlke ve Özellikleri .....	60
2.4.3. Bilişsel- Davranışçı Danışmanlık Süreci .....	63
2.4.4. Terapist-Danışan İlişkisi .....	68
2.4.5. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Çalışmaları.....	69
2.4.5.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışma .....	69
2.4.5.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Psiko-eğitim Grubu .....	70

2.4.6. Bilişsel Teknikler .....	71
2.4.7. Davranışçı Teknikler .....	74
2.4.8. Bilişsel Kuram'a Göre Kişilik Tipleri .....	78
2.4.8.1. Sosyotropik Kişilik (Sosyal Aidiyet) .....	78
2.4.8.2. Otonomik Kişilik .....	79
Bölüm III .....	81
Yöntem .....	81
3.1. Araştırmanın Deseni .....	81
3.2. Araştırma Grubu .....	82
3.2.1. Grupların Oluşturulma Süreci .....	83
3.2.2. Psiko-eğitim Programının Geliştirilme Süreci .....	84
3.3. Veri Toplama Araçları .....	89
3.3.1. Demografik Bilgi Formu .....	89
3.3.2. Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ) .....	89
3.3.3 Kısa Semptom Envanteri (KSE) .....	91
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler .....	93
3.4.1 Deney Grubuna Uygulanan İşlemler .....	93
3.4.2 Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler .....	93
3.5. Verilerin Analizi .....	94
Bölüm IV .....	100
Bulgular .....	100
4.1. Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin Azaltılmasına İlişkin Denencenin Test Edilmesi .....	100
4.2. Kişilerarası Duyarlılık Düzeylerinin Azaltılmasına İlişkin Denencenin Test Edilmesi .....	106
4.3. Öfke ve Düşmanlık Düzeylerinin Azaltılmasına İlişkin Denence'nin Test Edilmesi .....	112

Bölüm V .....	118
Tartışma Sonuç ve Öneriler .....	118
5.1. Araştırma Sonucunda Elde Edilen Bulguların Tartışılması .....	119
5.1.1 Boyun Eğici Davranışların Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması	119
5.1.2 Kişilerarası Duyarlılığın Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması ....	121
5.1.3 Öfke ve Düşmanlık Düzeylerinin Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	124
5.2. Sonuçlar .....	127
5.2.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Sonuçlar.....	128
5.2.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Sonuçlar .....	129
5.2.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar .....	131
5.3. Öneriler .....	132
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler .....	132
5.3.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler .....	133
5.3.3 Psikolojik Danışma Alanında Çalışan Uzmanlara Yönelik Öneriler .....	134
Kaynakça.....	135
Ekler .....	165
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi .....	229

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Deseni .....	83
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin BEDÖ ve KSE Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler .....	95
Tablo 3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanlara uygulanan shapiro-wilk normallik testi sonuçları .....	97
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Edilen Puanların Mauchly Küresellik Testi Sonuçları.....	97
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara Uygulanan Varyans Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları .....	98
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin BEDÖ Ön-Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları .....	99
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin KSE Ön-test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları .....	100
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Boyun Eğici Davranışlar Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	102
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Boyun Eğici Davranışlar Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	102
Tablo 10. Boyun Eğici Davranışlar Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lambda ( $\lambda$ ) İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	103
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Boyun Eğici Davranışlar Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferonni) Testi Sonuçları .....	104
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası Duyarlılık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	107
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası Duyarlılık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	108

Tablo 14. Kişilerarası Duyarlılık Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	109
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası Duyarlılık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları. ....	110
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke ve Düşmanlık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	113
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke ve Düşmanlık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	114
Tablo 18. Öfke ve Düşmanlık Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda ( $\lambda$ ) İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	115
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke ve Düşmanlık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferonni) Testi Sonuçları .....	116



## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Boyun Eğici Davranışlar Puan Ortalamaları Grafiği..... 106
- Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Kişilerarası Duyarlılık Puan Ortalamaları Grafiği..... 112
- Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Öfke ve Düşmanlık Puan Ortalamaları Grafiği ..... 118



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

İnsanoğlunun duygu, düşünce ve davranışları çeşitli durum ve faktörlere göre değişmektedir. Bugüne değin psikoloji alanında geliştirilen kuramlar olsun, yapılan araştırmalar olsun bireyin bu üç yönünü merak etmiş ve incelemiştir. Bilişsel davranışçı terapi; danışanların düşünce, duygu, inanç gibi bilişsel unsurlarına odaklanan bilişsel ve davranışsal yöntemler ile birlikte bir yandan otomatik düşünce ve temel inançlar gibi bilişsel yapıları etkilemeyi amaçlarken diğer yandan uyum sağlayıcı davranış kazandırmayı öngören, eğitici bir psikolojik yardım sürecidir (Beck, 2005). Bilişsel-davranışçı terapi, bireyin yaşadığı psikolojik problemlerin kaynağında kendisinin sahip olduğu otomatik düşüncelerin ve işlevsel olmayan inançların olduğunu belirtmektedir. Tedavi sürecinde danışan sahip olduğu işlev bozucu, yaşadığı çevre ile sağlıklı iletişim kurmasını engelleyen, çarpıtılmış düşüncelerini ve kanıta dayanmayan inançlarını tespit edip bunlar hakkında farkındalık sahibi olma ve bu düşünce ve inançları mantıklı olanlar ile değiştirebilme konusunda terapist tarafından eğitilmektedir (Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003).

Çalışmanın en temel değişkeni olan ve azaltılması istenen boyun eğici davranışlar yapısı itibari ile bilişsel çarpıtma ve otomatik düşünceleri içermektedir. Boyun eğici davranışları yüksek bireyler kendi düşüncelerini açıkça ifade edememe, kendini kısıtlama, hayır demekte zorlanma, başkasını kırmamak için aşırı ve yoğun çaba sarf etme, öfkesini içine atma, kendinden ödün vererek diğer insanları memnun etmeye çalışma gibi çarpıcı özelliklere sahiptir (Gilbert ve Allan, 1994). Bu davranışlar bireyin sahip olduğu “Ya hep ya hiç düşüncesi, aşırı genelleme, olumluyu yok saymak, akıl okuma, -meli,-malı cümleleri, kişiselleştirme” gibi bilişsel çarpıtmalardan kaynaklanabilmektedir. Bu bilişsel çarpıtmaların etkisi ile bireyler “düşüncemi açıkça söylersem bana kızar; ona hayır dersem onu kırmış ve üzmüş olurum; kızdığımı belli etmemeliyim; ben önemli değilim yeter ki karşımdakinin canının istediği olsun”

tarzında otomatik ve kanıtı dayanmayan düşüncelere sahip olurlar. Bu yüzden boyun eğici davranışların azaltılması için bilişsel davranışçı temele dayanan bir program oluşturulmasının bu davranışları azaltacağı düşünülmüştür.

Boyun eğici davranışların diğer bir özelliğine bakıldığında kendi duygu ve inançlarını yâdsıma ve savunamama durumu mevcuttur. Kişi bunu yaparken diğer kişilerin ya da otorite olarak gördüğü kimsenin duygu ve düşüncelerini içinde öfke ve düşmanlık olmasına rağmen kabul eder (Deluty, 1981a, 1985). Bu açıdan bakıldığı zaman boyun eğici davranışların bu çalışmada yer alan diğer iki değişken olan kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık ile ortak yönleri olduğu görülmektedir. Kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireyler; diğer kimselerin kendisini önemsemediğini düşünüp kendilerini alt seviyede görme, yetersizlik ve değersizlik hislerine kapılma (Boyce ve diğerleri, 1991), diğer kimselere karşı hata yapmamaya azami gayret gösterme, sosyal ve atılgan olamama (Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989), diğerlerinin tepkilerine karşı sürekli tetikte olma (Wilhelm, Boyce ve Brownhill, 2004), reddedilmeye karşı aşırı duyarlı olma (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz, 2002), çoğunlukla diğer bireylerin davranışlarını yanlış yorumlama (Boyce ve Parker, 1989) gibi özelliklere sahiptirler. Bu niteliklere bakıldığı zaman boyun eğici davranışların genel yapısı ile kişilerarası duyarlılığın nitelikleri örtüşmektedir. Karşıdaki bireylere göre hareket etme, onların düşünce ve duygularına uygun hareket etmeye gayret gösterme, eleştiri ve olumsuz değerlendirmeye tabi tutulmaktansa uyma davranışı gösterme, bunları gerçekleştirirken ise kendini diğerlerinden alt seviyede görme durumları ortak olarak bulunmaktadır. Ayrıca boyun eğici davranışlarda olduğu gibi kişilerarası duyarlılıkta da bilişsel çarpıtmaların olabileceği görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı bu programla birlikte boyun eğici davranışlar azalırken kişilerarası duyarlılık düzeylerinin de azalacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın diğer bir değişkeni olan öfke ve düşmanlık (hostilite), diğer kişilere karşı hoş olmayan, negatif tavır ve tutumlara sahip olma ve kızgınlık ve gazaplanmaya doğru giden duygusal değişimleri içeren bir yapıdır (Berkowitz, 1993, Eckhardt, Bradley ve Deffenbacher, 2004). Ayrıca öfke ve düşmanlığa sahip kişiler kendisinin ya da başkaları hakkında kızgınlığa sahip olurken, genel anlamda insan doğası hakkında da olumsuz düşünce ve inançları barındırabilirler (Barefoot, 1992). Bu açıdan bakıldığında boyun eğici davranışlara sahip olan bireylerin her ne kadar dışarıdan bakıldığında davranışları makul, uyumlu ve istekli gözükse de önemli

gördüğü ya da otorite olarak algıladığı kimselere karşı içinde öfke ve düşmanlık bulunmaktadır (Deluty, 1985). Diğer taraftan öfke ve düşmanlığa sahip bireylerin bir davranış ya da olay hakkında kafasındaki otomatik düşünceleri içeren şemalar sebebi ile öfke içeren duygulara hatta saldırgan davranışlara sahip olduğu belirtilmektedir (Krahe ve Möller, 2004). Bu nedenlerden dolayı boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bu program ile öfke ve düşmanlık düzeylerinin de azalacağı öngörülmüştür.

Bu çalışmada ele alınan değişkenlerle ilişkili bazı araştırmalar bulunmaktadır. Allan ve Gilbert (1997) klinikte tedavi olan 66 hastaya ve 177 üniversitede eğitim gören öğrenci ile bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Kısa Semptom Envanteri ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre boyun eğici davranışlar ile Kısa Semptom Envanterinin öfke ve düşmanlık alt boyutu ilişkili bulunmuştur. Yapılan diğer bir çalışmada ise kişilerarası duyarlılığın alt yapısını oluşturan sosyal karşılaştırma ve boyun eğici davranışlar ele alınmıştır. O'Connor, Berry, Weis ve Gilbert'in (2002) yaptığı bu çalışmada sosyal karşılaştırma ve boyun eğici davranışlar ilişkili bulunmuştur. Bu araştırmada ele alınan değişkenler olan boyun eğici davranış, öfke ve düşmanlık ve kişilerarası duyarlılık kavramları; bireyin mantıksız inanç, yetersizlik ve başarısızlık düşüncesi, olumsuz kendilik değeri, depresyon, öz-saygı eksikliği ve sosyal kaçınma gibi faktörlerle doğrudan ilişkilidir (Allan ve Gilbert, 2002; Gilbert, 2000; Kaya, Güneş, Kaya ve Pehlivan, 2004; O'Connor, Berry, Weis ve Gilbert, 2002; Özkan ve Özen, 2008; Tekin ve Filiz, 2008; Wilhelm, Boyce ve Brownhill, 2004; Yöndem ve Bıçak, 2008). Bu açıdan da bakıldığında bu üç değişkenin birbiri ile ilişkili olmakla birlikte, ilişkili olduğu birçok ortak kavramın da var olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada yer alan bu kavramların düzeylerinin bilişsel davranışçı temele dayanan bir psiko-eğitim çalışması ile azaltılması hedeflenmiştir. Bilişsel davranışçı terapinin amacı mantık dışı düşünce, temel inanç ve olumsuz kendilik değeri gibi unsurların değiştirilmesidir (Trigoboff, 2004). Bu terapi süreci boyunca terapist, düşünmenin kusurlu şekillerinin farkında olunmasını sağlamak için danışanı, sıkıntıya sebep olan düşünceleri analiz etmeye teşvik eder ve bu tarzdaki düşünce şekillerini gerçekçi ve mantıklı olan düşünce ve inançlarla değiştirmek için işbirliği sağlar (White, 2000). Bilişsel davranışçı terapi, yöntem ve teknikleri ile kişilerin kendileri ile ilgili farkındalık sağlaması ve sorun yaratan düşünceler ile baş edebilmesine olanak sağlayarak danışanın gelişimine ve sorunlarını çözebilmesine yardım etmektedir

(Dobson, 2001). Grup terapisinin etkileri üzerinde çalışan araştırmacılar, ergenlerin akran grubu olarak şekillendirilmiş grup terapilerinden gelişimsel olarak fayda gördüklerini tespit etmişlerdir (Mishna ve Muskat, 1998). Ayrıca bilişsel davranışçı temelli grupla psikolojik danışma uygulamalarının bu çalışmanın değişkenlerinden olan kişilerarası duyarlılık (Hamamcı, 2002; Scapillato ve Manassis, 2002) ve öfke ve düşmanlık (Gerzina ve Drummond, 2000; zmen, 2006) düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Boyun eğici davranışlar üzerinde etkili olma hedefi ile yapılış herhangi bir grupla müdahale çalışması ise alanyazında bulunmamaktadır.

Bu araştırmayı sınırlandıran bazı faktörler bulunmaktadır. Öncelikle çalışmada boyun eğici davranışlar, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık, paranoid düşünceler kavramları ile çalışılacağı düşünülmüşse de daha sonra çalışmanın yapılacağı okul ortamında paranoid düşüncelere sahip öğrencilerin mevcudiyetinin yeterli olmayacağına kanaat getirilerek paranoid düşünceler kavramı çalışmadan çıkarılmıştır. Ayrıca çalışma için alınan izinde her ne kadar “bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışma uygulaması” olarak geçse de yapılacak uygulamanın hazırlığı kısmında bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışma uygulaması yerine yine bilişsel davranışçı temele dayanan ancak psiko-eğitim grubu biçiminde bir uygulama yapılması tercih edilmiştir. Bu tercihin en temel sebebi psiko-eğitim çalışmalarının eğitimsel içerikli olması, okullarda bilişsel davranışçı temelli yapılan çalışmalarda kullanılması ve etkili olmasıdır (Güçray, çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Bir diğer sebep ise boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bir çalışma yapılması hedeflendiği için bu noktada ortak hedeflere sahip ğrenci grubu ele alınmıştır. Psikolojik danışma grup çalışmalarında genel ve bireysel hedefler olabileceken psiko-eğitim gruplarında üyeler ortak bir amaç etrafında birleşmektedirler (DeLucia-Waack, 2006). Ayrıca Brown’a (2004) göre psiko-eğitim grupları daha çok beceri geliştirmeye yönelik ve eğitimsel uygulamaları kapsamaktadır. Yapılan çalışmada da bir sağaltımdan çok beceri ve farkındalık sağlanarak bireylerde boyun eğici davranışların azaltılması hedeflenmiştir. Son olarak psiko-eğitim programları özellikle ergen gruplarında her oturum 45-60 dakika süren toplamda 6-20 oturum ile gerçekleşen uygulamalardır (Güçray, çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışma uygulamaları ise daha çok her oturum 90 dakika süren ve 20-25 seansa kadar gidebilen uygulamalar olduğu için okul ortamı için uygulanabilirliği zor olmaktadır (akır ve zerdem, 2010). Çalışma yapılan okulun

şartları ile birlikte tüm bu sebeplerden dolayı psiko-eğitim programı uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu nedenlerle katılımcıların boyun eğici davranış, kişilerarası duyarlılık ve öfke ve düşmanlık düzeylerinin uygulanacak olan bilişsel davranışçı temellere sahip olan psiko-eğitim grubu ile azalacağı öngörülmüştür.

### **1.1 PROBLEM CÜMLESİ**

Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık üzerine anlamlı derecede etki etmiş midir?

### **1.2 DENENCELER**

- 1) Bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı uygulanan katılımcıların boyun eğici davranış düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir.
- 2) Bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı uygulanan katılımcıların kişilerarası duyarlılık düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir.
- 3) Bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı uygulanan katılımcıların öfke ve düşmanlık (hostilite) düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir.

### **1.3 ÖNEM**

Ergenlikte bireylerin kişisel, ruhsal ve çevreye bakış açısındaki değişimler, sosyal kıyaslama yapmasında, öz saygı ve çevre tarafından algılanma gibi konularda kaygı ve korku yaşamalarına sebep olmaktadır. Özellikle lise dönemindeki ergenler çevresindeki arkadaş gruplarından birinin içinde yer alma, dostluklar kurabilme,

hâlihazırda var olan dostluklarını devam ettirebilme, arkadaşları tarafından sevilme ve ilgi görme, edindiği arkadaşlıklar yolu ile toplumsal statü elde etme gibi durumlarla yoğun seviyede meşgul olmaktadır. Bazen sevgi, ilgi, değer görebilmek için kendi isteklerinden vazgeçme, değer verdiği kimselerin sözlerini aşırı derecede önemseme, gruba uyma gibi davranışlar sergilerler. Ergenlerin bu konularda istediklerini elde edememeleri ya da elde edemediklerini düşünmeleri hayal kırıklıkları, öfke patlamaları ve diğer ruhsal sorunlara yol açabilmektedir. İşte bu dönemin bu tipik özellikleri öğrencilerin boyun eğici davranış, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık düzeylerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Boyun eğici davranışlar kültürel etkiden bağımsız olmayan, genellikle doğu toplumlarında görülen davranışlardır. Diğer kişilerin tutum ve davranışlarını dikkate alma, kişinin diğer kişileri kendisine tercih etmesi, grup ve topluma uyması gibi özellikler doğu toplumlarında normal karşılanmaktadır (Türküm, 2005). Bu açıdan bakıldığında boyun eğici davranışlar batı toplumlarında bir sorun olarak görülürken doğu toplumlarında ise olması gereken bir nitelik şeklinde algılanmaktadır. Ülkemizde de saygı ve itaat kavramlarının karıştırıldığı; ebeveynlerin kendi çocuklarından, yöneticilerin iş görenlerden, üst konumda olan bireylerin alt konumda olarak görülen bireylerden boyun eğici ve koşulsuz itaat edici davranışlar bekledikleri kaydedilmiştir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Yapılan çalışmalarda doğu kültüründe yetişen bireylerin batı kültüründeki bireylere nazaran daha boyun eğici davranış, sosyal anksiyete, depresif belirtiler yaşadığı belirlenmiştir (Gilbert, Allen ve Trent, 1995; Hoffmann, Heinrich ve Moscovitch, 2004; O'Conner, Berry, Weiss ve Gilbert, 2002). Özellikle ergenlik çağındaki bireylerin kendini istediği ölçüde ifade edememe, hayır diyememe, istemediği halde gruba uyma, hakkının yenmesine tepki gösterememe, karşıdaki bireyin yanlış düşündüğünü ya da yanlış yaptığını bildiği halde ona itaat etme, sorumluluk almaktan ve değişimden kaçınma gibi nitelikler hem bireyin gelişimi hem de sağlıklı bir toplum için sorun teşkil edebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında ülkemizde boyun eğici davranışlar ile ilgili bir çalışmanın yapılması ve bu yapılacak çalışmanın bu davranışları azaltıcı yönde olması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Boyun eğici davranış kavramı yurtdışında daha çok 1990'lardan sonra (Gilbert ve Alan, 1994; Gilbert, Allen ve Trent, 1995; O'Connor, Berry, Weis, Gilbert, 2002; Wall ve Holden, 1994) yurtiçinde ise 2000'lerden sonra önem kazanır hale gelmiş ve araştırmalara konu olmuştur (Hünler ve Gençöz, 2003; Tekin ve Filiz, 2008; Tuzcuoğlu ve Korkmaz, 2001; Yıldırım, 2004). Boyun eğici davranış ile ilgili

alanyazındaki araştırmalar genellikle ilişkisel çalışma şeklinde yapılmıştır. Boyun eğici davranışın akademik başarı (Yıldırım ve Ergene, 2003), olumlu sosyal karşılaştırma (Cheung, Gilbert ve Irons, 2004) z-saygı ile (zkan ve zen, 2008) negatif ilişkili ve depresyon ile (Allan ve Gilbert, 2002; Cheung ve diğerleri, 2004; Mackinnon, Henderson ve Andrewes, 1992; O'Connor, Berry, Weiss ve Gilbert, 2002; ngen, 2006; Tuzcuoğlu ve Korkmaz, 2001), utanç, ruminasyon ile (Cheung ve diğerleri, 2004), negatif değerlendirilme korkusu, sosyal anksiyete, suçluluk ile (Gilbert, 2000), olumsuz sosyal karşılaştırma (Troop ve diğerleri, 2003) ile de pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Boyun eğici davranışların bu kavramlarla ilişkili olmasından dolayı okul ortamında araştırma yapılması ihtiyaç hissedilir olmuştur. Alanyazında özellikle lise düzeyindeki ergenlerin boyun eğici davranışlarını araştıran pek az çalışma yer almaktadır. Ülkemizde yapılan bazı çalışmalar lise düzeyinde öğrenim gören ergenlerdeki boyun eğici davranış düzeyi ile ilgili ilişkisel biçimde yapılmıştır (Atik, zmen, Kemer, 2012; ngen, 2006; Yekeler ve Pehlivan, 2015; Yıldırım, 2004, Yıldırım ve Ergene, 2003). Lise yaş grubu için boyun eğici davranışlar üzerinde etkili olup boyun eğicilik düzeylerini azaltacak herhangi bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Bu ihtiyaç dolayısı ile lise düzeyindeki öğrenciler için bir psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Alanyazında boyun eğici davranışları azaltma amacı ile yalnızca Köktuna (2007) tarafından alt sosyoekonomik düzeyde olan kadınlarla özüm Odaklı Terapi'ye dayalı bireysel görüşmeler şeklinde yapılmış bir çalışma mevcuttur. Ancak boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik daha önce yapılmış herhangi bir grup çalışması bulunmamaktadır. Bu alışma ise bu amaca sahip bir program içeren ilk tez olma özelliğini de bulundurduğu için alandaki bu açığı kapatacağı düşünülmüştür.

Kişilerarası duyarlılık ve öfke ve düşmanlık kavramları da akademik çalışmalarda özellikle ülkemizde son yıllarda incelenen kavramlar olmuştur. Bilişsel davranışçı temelli grupla psikolojik danışma uygulamalarının bu çalışmanın değişkenlerinden olan kişilerarası duyarlılık (Hamamcı, 2002; Sapmaz, 2011; Sarısoy, 2011; Scapillato ve Manassis, 2002) ve öfke ve düşmanlık (Aytek, 1999; Bilge, 1996; Gerzina ve Drummond, 2000; Herrmann ve McWhirter, 2003; zmen, 2006, şahin, 2006) düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak bu iki kavramı lise çağındaki bireylerde azaltmaya yönelik bir psiko-eğitim çalışması literatürde bulunmamaktadır. Bu bulgulara dayanarak yapılacak psiko-eğitim çalışmasının bir ilk olması önem arz etmektedir. Tümel bir bakış açısı ile de bu araştırma gerek boyun eğici davranış,



kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık kavramlarının birlikte incelemesi açısından gerek de bu değişkenlerin düzeylerini azaltmaya yönelik bir psiko-eğitim çalışması olması açısından ülkemizde yapılan ilk deneysel tez çalışması niteliğine sahiptir.

Bu çalışmadan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önleyici ve koruyucu işlevi gereği elde edilecek sonuçların psikolojik yardım hizmetlerinde kullanılması alana yarar sağlayabilecektir. Bu programda uygulanan oturumların psiko-eğitim, etkinlikleri olarak kullanılıp özellikle boyun eğici davranışları azaltma noktasında okullarda alınacak önleme ve müdahale çalışmalarının planlanması ve programlanmasında yardımcı bir veri kaynağı olması önem arz etmektedir.

#### 1.4 SINIRLILIKLAR

1. Araştırmada elde edilen bulgular Ümraniye Merkez Anadolu Lisesi 2014-2015 eğitim yıllarında öğrenim gören bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim grubu ve kontrol grubuna katılan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın katılımcılarını, lise öğrenimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle hem yaş bakımından hem de öğrenim düzeyi bakımından belli bir öğrenci popülasyonuna yönelik veriler elde edilmiştir.
3. Bulgular Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği ve SCL-90 ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### 1.5 TANIMLAR

**Boyun eğici davranış;** kendinden daha güçlü bir sosyal tehdit altında olduğunda sergilediği bir savunma davranışı biçimi olarak tanımlanmıştır (Gilbert, 1989).

**Kişilerarası duyarlılık;** diğer bireylerin duygu ve davranışlarına karşı gereksiz ve yüksek düzeyde hassasiyet gösterme durumu olarak tanımlanmıştır (Boyce ve Parker, 1989).

**Öfke ve düşmanlık (hostilite);** genel anlamda bir ya da daha fazla kişiye karşı negatif, hoş olmayan bir tutum takınma veya olaylara karşı yapılan uzun dönemli negatif değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır (Berkowitz, 1993).

## 1.6 SİMGELER VE KISALTMALAR

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

BEDÖ: Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği

KSE (SCL-90): Kısa Semptom Envanteri



## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞ

##### 2.1.1 Boyun Eğici Davranış Kavramının Tanımlanması

Boyun eğici davranış kişinin karşı tarafa söylemek istediği şeyleri söylemekten çekinmesi ve özellikle başka biri ile gereksinimleri çeliştiği zaman bu gereksinimleri karşılamak için çaba göstermemesidir. Boyun eğici davranışlar; bireyin kendi duygu ve inançlarını savunamaz ve yadsırken; güç, otorite veya başkalarının duygularını göz önünde tutarak düşmanca davranışlar sergilemesi olarak nitelendirilir (Deluty 1981a, 1985). Gilbert ve Allan (1994) tarafından boyun eğici davranışların genel bir tanımı yapılmıştır. Buna göre:

Boyun eğici davranış; herkesi memnun etmeye çalışan, diğerlerini kırmamaya ve incitmemeye özen gösteren, aşırı verici ve iyiliksever eğilimli olan, hoşlanmadığı durumları ifade etmekte zorlanan ve bu durumlarda hayır diyemeyen, öfke duygularını göstermekte zorluk çeken, sürekli onaylanma gereksinimi duyan, kendi düşünce ve haklarını savunamayan ve bu tarz davranışlarla gözlenebilen bir kişilik özellikleri bütünüdür (Gilbert ve Allan, 1994: 295).

Kişiler arası ilişkilerde yüksek düzeyde boyun eğici davranışlar gösteren birey, kendisini daha az değerli görmektedir. Bu tarz kişilerin söz hakkı sınırlıdır, özgür davranamazlar. Yapması gereken sadece başkaları tarafından kendisine yönlendirilen direktiflere uymaktır. Herhangi bir konuda hatalı olmasa dahi, kendisine hatalı olduğu belirtiliyorsa, sorun çıkmasın diye kendisi hakkında söylenen olumsuz şeylere tepki göstermeden sessizce dinler. Görüş ayrılıkları olsa, farklı düşünse bile düşüncesini özgürce ifade edemez, hayır demekte oldukça zorlanır (Köktuna, 2007: 55). Başkalarının kendisini aşağılaması, suçlaması veya hakkının yenilmesi karşısında kendini savunamaz, sözünün kesilmesine itiraz edemez. İçinden gelmediği halde

başkalarına yakınlık göstermeye çalışır. Küçük hatalar yüzünden sıklıkla özür diler. Olumsuz duygularını karşısındakine ifade edemez. Boyun eğici davranışlar gösteren kişilerin diğer özellikleri ise kolayca girişimde bulunamamaları, kendine güvenlerinin çok düşük olması, ciddi sorumluluk almaktan, değişikliklerden kaçınmaları, insanlarla göz göze gelmekten sakınmaları ve liderlik davranışı gösterememeleridir (Gilbert, Pehl ve Allan, 1994).

Ayrıca boyun eğici bireyler diğerlerini korku ya da duyarlık nedeniyle üzmetten sakınan çok çekingen insanlardır. İşler kötüye gittiğinde boyun eğici bireyler suçlanacak kişinin bir şekilde kendileri olduğunu varsayar ve başkaları tarafından bu yönde nitelendirildiklerinde suçu kabul ederler. Boyun eğici kişi genellikle hislerini bastırır ve özellikle onu boyun eğici durumuna sokan eski tetikleyicisi olan kendini diğerlerinden aşağı görmek, diğerlerinin ona tepeden baktığını düşünmek ve boyun eğici eğilimde olmak gibi hükmedilmişlik anılarını içine atar (Gilbert, Cheung, Grandfield, Campey ve Irons, 2003). Değersizleştiği için ve istediklerini alamadığından dolayı hayal kırıklıkları oluşur ve bu hayal kırıklıkları ile başa çıkmak zorunda kalabilirler.

Adler'e göre boyun eğen kişi; başkalarının koyduğu yasa ve kurallara göre yaşayan, içleri bir çeşit uşaklık duygusuyla dolu insanlardır. Bu kişiler dış görünüşlerinden de tanınabilirler; biraz kambur duruşları olan, biraz daha bellerini bükme için hep hazırda bekleyen, karşısındakinin sözlerine dikkatle kulak veren ama işittikleri üzerinde sonradan düşünüp taşınmak için değil söylenilene peki demek ve istenilene yerine getirmek için bunu yapan tiplerdir (Adler, 2002).

Cattell (1989) kişinin boyun eğici nitelikler geliştirilip geliştirilemeyeceği noktasında, genetik faktörlerin çok düşük bir role sahip olduğunu, çevresel koşulların ve kişinin toplumsal etkileşimlerinin kalıtsal faktörlerden çok daha fazla etkili olduğunu aktarmıştır. Sıklıkla boyun eğici davranışlar gösteren kişi, kendini daha az değerli, önemli olmayan biri olarak görebilmektedir. Bireysel üretkenlik konusunda durağanlık sergilemektedir. Esasen kendisi için kabullenilmesi zor olan olay ve durumları kabul etmek zorunda hissedebilmektedir. Diğer insanlar tarafından istismara ve kullanılmaya açık bir konumdadır. Bu kişilikteki insanların kendine güvenleri az olduğu için bu insanlar kolayca bir işe girişemez, bir işe girişse bile o işte liderlik vasıfları gösteremezler. Ayrıca hayatında sorumluluk almaktan ve değişiklik yapmaktan sürekli kaçınır, diğer kişiler olmadan yaşantısında kararlar almakta ciddi şekilde zorlanır,

insanlarla göz göze gelmemeye çalışırlar (Gilbert ve diğerleri, 2006; Korkmaz, 2001; Mete ve Çetinkaya, 2005).

Bazı psikologlara göre davranışlarımızın çoğunluğu çocukluk çağında yaşadığımız olay ve durumlardan kaynaklanır. Bilinçdışı bir şekilde öğrenilmiş davranışlar, boyun eğme, özdeşleşme, yanlış bağlanma, benimseme gibi olgularla birlikte karakterin oluşumunda rol oynar. Boyun eğme biçiminde görülen davranışlarda temel etken korku hissidir. Bireyler cezalandırılmaktan ya da eleştirilmekten korktuğu için, istemediği halde istiyormuş gibi davranır (Köknel, 1998).

Boyun eğici davranış sonucu diğer kişilerin saygısını yitirirken istediklerinin azını elde eder. Bireyin azalan özsaygı, içsel öfke ve psikopatolojik sorunlar döngüsüne maruz kalması olasıdır (Allan ve Gilbert, 1997; Gilbert ve Allan, 1994). Boyun eğici davranışın temel varsayımı bir bireyin diğerine göre bir şekilde aşağıda olması ve bu yüzden diğer insanların ondan daha geniş hakları ve daha geçerli doğruları olmasıdır (Gilbert ve Allan, 1994).

Boyun eğici davranışlar kültürden etkilenmektedir. Doğu kültüründe, başkalarını dikkate alma, güçlü ilişkilerin olması, kişinin kendisini başka insanlara adapte etmesi sadece kişinin değerleri değildir, bunlar aynı zamanda toplum tarafından istenen davranışlardır (Türküm, 2005). Doğu kültürlerinde kişilerarası ilişkiler daha iç içe, koruyucu ve birlikte hareket etme gibi özellikler taşır. Ayrıca yakınlık, diğerleri tarafından desteklenmek ve başka birine bağlılık gibi davranışlar batı kültürü etkisi altındaki kişiler tarafından genel olarak sağlıklı davranışlar olarak görülmemektedir. Batı kültürü etkisi altındaki bireylere göre bu davranışlar sonucu bireylerin boyun eğici tutumlar, sosyal fobi ve depresif belirtiler gösterdikleri ifade edilmektedir (Gilbert, Allen ve Trent, 1995; Hoffmann, Heinrich ve Moscovitch, 2004; O'Conner, Berry, Weiss ve Gilbert, 2002). Orantı olarak daha çok doğu kültürünün egemen olduğu bir toplum olan Türkiye'de de saygı ile itaat kavramları karıştırılmaktadır. Yapılan inceleme ve gözlemlerde ebeveynlerin çocuklarından, yöneticilerin yönetilenlerden, eğitimcilerin öğrencilerinden, özetle üst konumda olarak görülen kişilerin alt konumda olarak görülen kişilerden saygı adına boyun eğici davranışlar istedikleri kaydedilmiştir (Türküm, 2005: 620; Yıldırım ve Ergene, 2003: 226).

Boyun eğme davranışının ortaya çıkma sürecinde üç faktör etkilidir.

1. Bireyin boyun eğmesini, diğer bireylerin yapılacak en doğru şey gibi göstermesidir. Bazı kültürlerde otoriteye koşulsuz şekilde boyun eğme istenen, beğenilen bir özellik olarak küçüklükten itibaren çocuklara öğretilir
2. Bireyin diğerleri tarafından reddedilmemek ve/veya grup tarafından onaylanmak amacıyla boyun eğmesi.
3. Sosyal kuralların sorgusuz sualsiz kabul edilmesidir (Aronson, 2005).

Gilbert (2001) ve Gilbert, Allan, Brough, Melley ve Miles (2002), Sosyal Sıralama Kuramı çerçevesinde, çocuk-anne-baba ilişkisinin çok önemli olduğunu belirterek anne ve babanın çocuğa yaklaşımında sevgi olmamasının, baskıcı bir tutum içinde olmasının, çocuğu tehdit etmesinin ve ondan boyun eğici davranışlar beklemesinin yanlışlığı ve bunların neden olabileceği olumsuzluklar üzerinde durmuştur.

İnsanoğlunun sosyal grup içerisinde ilişkilerini ve statüsünü sürdürebilmek için bazı temel davranışlara sahip olduğu kabul edilmektedir. Bunlar arasında; boyun eğicilik, kabul görme ve baş sallama söylenebilir. Bazı sosyal kaygısı olan insanlar, gruptan dışlanmamak için gereğinden fazla alttan alma ve özür dileme yoluna gidebilirler. Yine bazıları kendi isteklerine ya da girişimlerine direnmek ve kendilerini kontrol edebilmek için boyun eğici davranabilir ya da boyun eğici davranışı bir savunma mekanizması olarak kullanabilmektedirler (Gilbert ve Allan, 1994).

Lewis ve Michalson (1983)'a göre öfke hissinin meydana çıkmasındaki dört faktörden bir tanesi komut ve kanunlara boyun eğmek zorunda kalınması, bireye istemediği bir şeyi yapması yönünde baskı ya da zor kullanılmasıdır (Özmen, 2006a). Boyun eğici davranışların yaygınlaşması bireyin karakter gelişimini olumsuz yönde etkilemenin yanında, toplumsal yaşamın ana sorunlarını sağlıklı şekilde çözmeye yönelik tutum ve beceri geliştirmesini engelleyecek, toplum önderi olma gücünü ortadan kaldıracak, şiddeti onaylayan ve üreten bir kimlik geliştirme olasılığını arttıracaktır (Kaya, Güneş, Kaya ve Pehlivan, 2004).

### **2.1.2 Boyun Eğici Davranış İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar**

Alanyazında boyun eğici davranışlar ile ilgili farklı araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmalarda boyun eğici davranışın akademik başarı (Yıldırım ve Ergene, 2003), sosyal karşılaştırma (Cheung, Gilbert ve Irons, 2004), öz-saygı ile (Özkan ve Özen,

2008) negatif ilişkili ve depresyon ile (Cheung ve diğerleri, 2004; O'Connor, Berry, Weiss ve Gilbert, 2002), utanç, ruminasyon (Cheung ve diğerleri, 2004), negatif değerlendirilme korkusu, sosyal anksiyete, suçluluk ile (Gilbert, 2000) de pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bir çalışmada boyun eğici davranış bir ya da en az üç çocuklu ailelerden gelen, aileleri düşük gelir seviyesine sahip, çok dindar, ebeveynlerinden yeterince destek almayan, sıklıkla ciddi tartışmaların yaşandığı ailelerde yetişen ve akademik başarısı düşük olan öğrenciler arasında yaygın bulunmuştur (Yıldırım, 2004).

Gilbert ve Alan (1994) 60 depresif hastaya Beck Depresyon Envanteri (BDE) ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ) uygulamışlardır. Çalışmada BDE ve BEDÖ arasında pozitif yönde güçlü ilişki olduğu gözlenmiştir. Çalışmada boyun eğici davranışların sadece depresyonla ilişkili olmadığı aynı zamanda çeşitli psikolojik problemlerle de ilişkili olduğu görülmüştür (Allan ve Gilbert, 1997; Gilbert ve Allan, 1994). Ülkemizde 293 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, boyun eğici davranışlar ve depresyon arasındaki ilişkiye BDE ve BEDÖ kullanılarak bakılmış ve boyun eğici davranışların depresyon arasında pozitif bir ilişki ortaya konmuştur (Ceyhan, Ceyhan ve Kurtyılmaz, 2005).

Allan ve Gilbert (2002) boyun eğici davranışların çoğunlukla depresyon belirtileriyle ve diğer bazı ruhsal bozukluklarla ilişkili olduğunu ve bu davranışların bireyin güvengeniğini engellediğine değinmişlerdir. Gilbert ve diğerleri (2002) yaptıkları bir çalışmada boyun eğici davranışların korkuya dayandığını bulmuşlar ve boyun eğici davranışların depresyonu anlamlı biçimde yordadığını vurgulamışlardır (Gilbert, Cheung, Grandfield, Campey ve Irons, 2003). Öngen (2006) lise ve üniversite öğrencilerinde öz-eleştiri ve boyun eğici davranışların depresyonun bağımsız yordayıcıları olduğunu bulmuştur. Mackinnon, Henderson ve Andrewes (1992) de, ebeveynlerin çocuğa gereğince sıcak ve yakın bir şekilde davranmaması ve çocuğu sık sık denetim altında tutarak boyun eğici davranmaya zorlamasının depresyona yol açtığını, çocuklarda stresin yüksek olmasının ana kaynağının da ebeveyn davranışları olduğunu belirtmektedir.

Farklı birçok çalışmanın sonuçlarına göre, anne babanın çocuğa yeterince yakın, sıcak ve sevecen davranmaması ve çocuğu sıkı kontrol etmesi çeşitli nevrotik bozukluklara

(Gerlsma, Emmelkamp ve Arrindell, 1990), psikotik bozukluklara ve depresyona (Onstad, Skre, Torgersen ve Kringlen, 1993) temel hazırlamaktadır.

Başka bir çalışmada depresyonlu hastalar ve normal insanlar karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak depresyon düzeyi arttıkça negatif sosyal karşılaştırmanın ve boyun eğici davranışların da arttığı saptanmıştır (O'Connor, Berry, Weis ve Gilbert, 2002). Tuzcuoğlu ve Korkmaz'ın (2001) boyun eğici davranışlar ile depresyon arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, depresyon düzeyinin artmasının boyun eğici davranışlarda artışa yol açtığı tespit edilmiştir.

Cheung, Gilbert ve Irons'ın (2003), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, boyun eğici davranışlar, utangaçlık, derin düşüncelere dalma (ruminasyon) ve depresyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Akt. Yıldırım, 2004). Tekin ve Filiz (2008)'in yaptığı çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri ile boyun eğici davranış düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Tekin ve Filiz, 2008:33).

Yeme bozukluğu olan kişilerde sosyal karşılaştırma ve boyun eğici davranışların araştırıldığı bir çalışmada, 101 yeme bozukluğu olan kişi ile 101 normal kişi karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, yeme bozukluğu olanların normal kişilere göre daha fazla boyun eğici davranış gösterdikleri ve olumsuz sosyal karşılaştırma yaptıkları bulunmuştur (Troop ve diğerleri, 2003).

Kaya, Güneş, Kaya ve Pehlivan (2004) tarafından 437 tıp öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada şiddet ile boyun eğici davranışlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada aile içinde yaşanan şiddet ve şiddet öykülerinin bireylerdeki boyun eğicilik düzeyi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca boyun eğicilik düzeyinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yıldırım ve Ergene (2003) tarafından yapılan bir çalışmada boyun eğici davranışlarla akademik başarı arasından negatif ilişki olduğu ortaya konmuştur. Yıldırım (2004), lise öğrencilerinde boyun eğici davranışların yaygınlığını incelediği bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmasında; kızlardan çok erkekler arasında, tek çocuklu veya en az üç çocuğu olan ailelerde, ailesinin gelirinin düşük olan, ailesinden yeterince destek göremeyen, ailesinde sıklıkla sert tartışmalar olan, ailesi oldukça dindar olan ve akademik başarısı düşük olan öğrenciler arasında boyun eğici davranışların daha yaygın olduğunu bulmuştur. Ayrıca farklı bir araştırma babanın tersine, annenin eğitim



düzeyle boyun eğici davranış arasındaki ilişkide anne tutumuna ve özdeşim süreçlerinde annenin rolünün önemine dikkat çekmektedir. Bu bulgu annenin eğitim düzeyi düştükçe aile içinde babanın temsil ettiği otorite figürüne karşı çıkmanın azalması, bu figürü kabullenme ve onaylama eğilimi ile -bir özdeşim ve rol modeli nesnesi olarak- boyun eğici davranış geliştirme arasında bir ilişki kurulabileceğini göstermektedir (Kaya, Güneş, Kaya ve Pehlivan, 2004).

Tümkaya ve diğerleri (2010) yoksulluğun, alt sosyo-ekonomik sınıfa mensup insanların hayatlarını önemli ölçüde etkileyerek onların yaşamdaki zorluklarla mücadele etme gücünü olumsuz yönde etkilediğini, bu özelliğin de yoksul bireylerin kişilik ve davranışlarına farklı şekillerde yansıdığını belirtmişlerdir. Yoksulluk, bireyi sosyopsikolojik uyum, sosyal beceri eksikliği, saldırgan olma ya da boyun eğici davranma gibi özellikler açısından olumsuz etkilemektedir.

Özkan ve Özen (2008) yaptıkları çalışmada hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısı ve boyun eğici davranışlarını incelemişlerdir. Benlik saygısı ve boyun eğici davranışlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Buna göre boyun eğici özellik arttıkça benlik saygısı düşmektedir.

Hünler ve Gençöz (2003) yaptıkları bir çalışmada boyun eğici davranışların evlilik doyumu üzerindeki etkilerini incelemek istemiştir. Araştırmaya çocuklarından en az biri üniversite öğrencisi olan 92 evli çift katılmıştır. Elde edilen verilere göre, çiftlerin boyun eğici davranışlarındaki artışların algılanan problem çözme becerilerinin düşmesine, bunun da evlilik doyumlarının azalmasına neden olduğu saptanmıştır.

Dönmez ve Demirtaş (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da 445 lise öğretmeninin boyun eğici davranışa ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırmada boyun eğici davranış düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken, anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğunu belirtmişler.

Araştırmalar genellikle erkeklere oranla kadınların daha boyun eğici davranma eğiliminde olduğunu göstermiştir (Buss, 1981, 1990; Buss ve Craik, 1980, 1981; McCreay ve Rhodes, 2001; Wall ve Holden, 1994). Deluty (1981b) kızlar açısından başkaları tarafından seçilmek ve kabul görmek için bir boyun eğici yönelim benimsemenin, kendi his, inanç ve tutumlarını reddetme veya savunmamaya yol açabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca onların “akran, ebeveyn ya da

öğretmenlerinden” soyutlanmamak için sınıflarında en hoş kızlar olmak istemeleri, başkaları hakkında en iyi hislere sahip olma gerekliliği duymaları, engellenme veya kışkırtmaya boyun eğici biçimde yanıt vermeleri yüksek derecede olası bir durumdur. Sonuç olarak bu kızlar arkadaş ve akranlarıyla iyi geçinse ve iyi uyum sağlayan bireyler olarak görülse de, hakiki duygu ve tutumlarını sürekli saklama ve ket vurmaları onların hâlihazırdaki duygularına ve öz-değerlerine olumsuz etkiye bulunabilecektir (Deluty, 1981b). Bazı araştırmalarda ise aile içinde erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla boyun eğme davranışları gösterdikleri bulunmuştur (Atlı, Kaya ve Macit, 2010; Kaya, Güneş, Kaya ve Pehlivan, 2004).

### **2.1.3 Boyun Eğici Davranış ve İtaat İle İlgili Yapılmış Olan Deneyler**

#### **2.1.3.1 Deneyci-denek ilişkisini inceleyen deneyler**

Araştırmacıların rol davranışları üzerinde durduğu önemli bir nokta bireylerin uyum sağlamasında grup baskısının etkisidir. Uyum sağlama deneylerindeki öznelere endişeli bir role sahip olduğunu varsayılmaktadır. Geller (1972), bir elektronik sosyal iletişim aparatı kullanarak uyum sağlama deneyindeki öznelere sahip olduğu bu rolleri inceledi. Ayrıca talep özelliklerinin farkında olmayı ve endişeli olmayı iki düzeye ayırdı (Akt. Jackson, 1986).

Geller (1972), durumla ilgili isteklerin farkında olan ve deneycinin değerlendirmesinden endişe etmeyen öznelere elde ettiği uyuma davranışı ile bir hipotez kurmuştur. Öznelere şayet farkında ama endişeli ise endişeli role göre uyum düzeyleri değişkenlik göstermelidir. Endişe değerlendirmesi doğrudan deneycinin yönergelerine göre değiştirilebilir (Akt. Jackson, 1986). Yüksek kaygı yaratan durumlarda katılımcıların kötü performans göstermesinin psikopatolojiyi işaret ettiği belirtilmiştir. Uyum sağlamayı bağımlı değişken olarak alan Geller, farkındalık ve endişe değişkenleri için anlamlı bir etkileşim etkisi elde etmiştir. Düşük değerlendirilme kaygısı ve yüksek farkındalığa sahip denekler, farkındalık dikkate alınmaksızın yüksek değerlendirilme kaygısına sahip olan ve değerlendirilme kaygısı ile farkındalığı düşük deneklerden daha fazla uyum sağlamışlardır. Bu açık bir şekilde bu katılımcıların diğer koşullardaki deneklerden, deneycinin onlardan beklediğinden daha çok uyum sağladıklarını ve daha düşük değerlendirilme kaygısı sergilediklerini göstermektedir. Bu bulgu katılımcıların endişeli rolü benimsedikleri iddiasını

desteklemektedir. Geller bu nedenle, uyumun katılımcıların değerlendirilme kaygısı ve görevlerin farkındalığından çok grubun sosyal baskısına bağlı olduğuna dair laboratuvar çalışmalarını sorgulamıştır. Ancak Geller'in çalışması yalnızca deneycinin değerlendirme gücüne odaklanmış ve denek tarafından algılanan grubun potansiyel gücünün üyelerinin performansına etkisini incelememiştir (Sedikides ve Jackson, 1990).

### **2.1.3.2 Grup-denek ilişkisini inceleyen deneyler**

Çoğu araştırma katılımcıların rol oynama davranışlarının deneyci-denek ilişkisi ile özellikle ilgili olduğunu araştırırsa da, denek-grup ilişkisi de araştırmalara konu olmuştur. Değerlendirilme kaygısını tanımlayan Rosenberg (1969), deneğin deneycinin kendi performansı hakkında olası olumsuz değerlendirmesi karşısındaki endişesine dikkat çekmiştir. Ancak denekler ayrıca diğer denek arkadaşlarının kendi performansları hakkındaki değerlendirmeleri hakkında da endişe yaşayabilirler. Açıkçası Endler ve Marino (1972) "akranlar, ergenler için otorite figürlerinden daha etkili bir referans grubudur" diye bir sonuca varmıştır. Birçok çalışma deneğin deney durumundaki davranış performanslarına grup değerlendirmesinin etkilerini incelemiştir. Grup etkisi uyum paradigması için temeldir ve uyuma neden olan grup değişkenlerini betimlemek için üzerinde incelemeler yapılmıştır (Akt. Bond ve Smith, 1996).

Deutsch ve Gerard (1955) grup tarafından uygulanan kuralcı ve bilgilendirici etkileri ayırmıştır. Bilgilendirici etki gerçek hakkındaki kanıt, kuralcı etki ise grubun deneğin davranışları hakkındaki olumlu beklentileridir. Kuralcı etki denek grubun onun davranışlarına ödül veya ceza verebilecek gücü olduğunu algıladığında gerçekleşebilir. Dittes ve Kelley (1956) deneğin algıladığı grup değerlendirmesi karşısındaki uyumuna olan etkileri belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Grup tarafından çok az kabul gören ve grupta performansları ölçüsünde değerlendirmeleri değişkenlik gösteren denekler, sabit değerlendirmeye tabi olan ve yüksek derecede kabul gören deneklere oranla daha çok uyum sağlamaktadır. Bir başka deyişle, grup tarafından değerlendirilmeleri konusunda güvensiz hisseden denekler, bu kaygıyı yaşamayanlara göre daha çok uyum sağlamaktadır. Dittes ve Kelley'nin araştırmasında katılımcıların grup üyeliğine devamı grup tarafından değerlendirilmelerine bağlıdır ancak, katılımcıların algılanan grup değerlendirmeleri

ayrıca grup değerlerini de etkilemektedir. İki şartla deneğin grupta boyun eğiciliği sürdürme eğilimi devam etmekte; grup tarafından daha düşük ve daha düzensiz değerlendirme ve daha yüksek uyum. Böylece performansındaki algılanan grup değerlendirmesi deneğin uyum davranışını etkilemektedir (Akt. Aronson, 2005).

Bazı alışmalar hem grubun hem de deneycinin deneğe etkisini incelemiştir. Endler (1965, 1966), Endler ve Hoy (1967), Endler, Minden ve North (1973) ve North (1969) uyumda deneycinin ve grubun etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmacılar uyum deneyindeki sosyal baskı unsurunun 2 kaynağını tartışmışlardır.

A: akranlardan gelen uyma baskısı

B: otorite figüründen gelen destek baskısı.

Bu iki kaynağın deneğin davranışlarındaki göreceli etkileri olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmalardan 3' (Endler, 1966; Endler ve Hoy, 1967; Endler, Minden ve North, 1973), denek olarak niversite öğrencilerini kullanmıştır. Bu alışmalar desteğin deneycinin geribildiriminin doğruluğuna bakmaksızın, grubun sosyal baskısı ile birlikte uyuma yol açtığını bulmuştur (Akt. Hogg ve Vaughan, 2005).

Grup ile aynı fikirde olduğu için destek gören denekler, destek görmeyen deneklere oranla daha çok uyum göstermişlerdir. Ama North'un (1969) alışmasında farklı okul öğrencileri ve gönüllü ordu mensuplarının akran ve otoritenin ikisine de uyum gösterdiği bulunmuştur. Diğer iki popülasyon olan niversite öğrencileri ve ordu memurları kısmen tek bir kaynağa yani akran grup baskısına boyun eğmişlerdir. Bulgulardaki otorite etkisinin kayda değer olmaması bazı çalışmalar ile (Endler, 1966; Endler ve Hoy, 1967; Endler, Minden ve North, 1973) rtşmemekte ve grup etkisi ile deneyci etkisini karşılaştıran daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Akt. Aronson, 2005).

Endler ve Marino (1972) nceki deneyimlerin uyum sağlamaya etkisini incelemiştir. nceki deneyim grup veya deneycinin deneğin yanıtlarını kabul veya reddetme durumlarından meydana gelmektedir. Onlar nceki deneyimin kaynağının (deneyci veya grup) deneğin sonradan gelen uyum davranışını etkilediğini; akranları ile deneyim yaşayan bireylerin deneyci ile deneyim yaşayanlardan daha fazla uyum sağladıkları bulunmuştur. Ama daha sonra Endler'in (1973) yaptığı araştırmada önceki deneyimin kaynağının uyum davranışına etkide bulunmadığı saptanmıştır. Schulman'ın (1967) araştırması grubun etkisi ile deneycinin etkisini farklılaştırmayı

amaçlıyordu. Bulgularda grubun kuralcı etkisinin uyumu arttırdığı ve aksine deneycinin kuralcı etkisinin uyumu azalttığı belirtilmiştir (Akt. Bond ve Smith, 1996).

### **2.1.3.3 Asch deneyi: gruba uyma davranışı**

Polonyalı sosyal psikolog Solomon Asch 1951 yılında Swarthmore College Laboratuvarı'nda uyma deneylerini yürütmeye başlamıştır. Bu deneylerin amacı bireyin karar verme süreci boyunca, çevresindeki kişilerin etkisinin ne ölçüde önemli olabileceğini anlamaya çalışmaktır. Asch'in deneyi 1953'de yayımlanmıştır.

Bu deney çalışması özetle şöyle yürütülmüştür:

Öğretmen tahtaya birbiriyle değişik uzunlukta çizgiler çizer. Bu deneyden habersiz bir denek vardır ve sınıftaki diğer öğrenciler öğretmenin işbirlikçileri olarak bulunmaktadır. Olaydan haberi olan katılımcıların hepsi bilerek farklı uzunluğa sahip çizgilerin eşit olduğunu söylemekte. Katılımcıların %30'undan fazla bir kısmı, yanlış olduğuna emin olmasına rağmen, "çizgiler eşit" demektedir (Perrin ve Spencer, 1980).

Asch deneyinin içeriği deneycilerin deneklerden, bir kart üstünde yer alan siyah çubuk uzunlukları, birbirleriyle eşleştirmeyi istemelerinden oluşmaktadır. Kart düzeneğinde bir kâğıt üstünde yer alan çubukların bir tanesi sol kısımda tek başına duruyorken, diğer üç tanesi sağ kısımda birlikte yer almaktadır. Deneyci de deneklerden, solda görülen çubuk ile sağda görülen çubuklardan birini eşleştirmesini istemektedir (Bond ve Smith, 1996).

Denekler, bitişik olarak dizilmiş masalara oturtulmakta ve kâğıtlar da karşılıklarına konulmaktadır. Deney yürütücüsü, kâğıtları sırayla denek olan kişilere gösterip çubuklara dikkatlice bakmalarını ve doğru olduğunu saptadıkları çubuğu yüksek bir sesle aktarmalarını istemektedir. Deney süresince, deneklerden çoğu deneyin içeriğinden haberdar olup sıra ile ne yapacaklarını daha evvelden pratik yapıp gelmektedir. Deneyden haberdar olan deneklerden her biri, daha evvelden bu deneye ait bilgilere sahip olup deneyin esas hâlinde etki edilecek olan denegi yönlendirmek için işbirliği yapma amacıyla olacaklardır. Deneyin diğer bir parçası da durumdan haberdar olan katılımcıların oturma düzeninin bir plan şeklinde oluşturulmasıdır. Bütün durumdan haberdar katılımcıların hepsi ilk kısımlarda cevap vermek üzere sandalyelerine oturmaktadır. Bu denekler oturduktan sonra durumdan haberi olmayan

asıl denek oturmakta ve o oturduktan sonra da yine durumdan haberdar olan bir denek oturmaktadır. Diğer katılımcıların, esas deneğin öncesine dizilmelerinin nedeni, esas deneğin kararını etkileyebilme ihtimalini arttırmaktır. Esas deneğin hemen sonraki yanında oturan bir sahte denek ise, esas deneği “Doğru söyledin, ben de sana katılıyorum” şeklinde destekleyerek onaylama görevini üstlenmektedir (Andrade ve Walker, 1996).

Kâğıtların ilk iki gösteriminde tüm katılımcılar doğru yanıt verirler. Üçüncü denemeden itibaren işbirlikçi katılımcıların hepsi kasıtlı bir biçimde yanlış cevap vermeye başlarlar. İşte bu noktada asıl deneğin diğer katılımcıların yanıtlarına ne kadar uyum gösterip göstermeyeceği gözlenmektedir. Bu deney, üzerinde çubukların olduğu dizi kâğıtlarla tam olarak on iki kere tekrarlanmıştır. Deneyi gerçekleştiren Solomon Asch’in elde ettiği önemli bulgular şu şekildedir (Perrin ve Spencer, 1980):

- Deneylelerin %50’sinden fazlasında esas katılımcıların yarısından çoğu, gruptaki “sahte denek”lere uyum gösterip yanlış cevap vermiştir.
- Katılımcıların yalnızca %25’i tüm denemelerde, grubun kalan kısmından etkilenmemiş ve doğru cevabı verebilmiştir. % 75’i ise en az bir adet yanlış cevap vermiştir.
- Tüm deneylelerde toplam gruba uyum oranı %33 olarak belirlenmiştir (Bond ve Smith, 1996).

Deney bu şekilde tamamlanmasının ardından Asch, deneklerle deneydeki davranışları hakkında görüşmüş, buradan elde ettiği sonuçları ise şöyle açıklamıştır:

Tüm denekler, kendilerini kaygılı hissetmiş ve grubun dediklerine aykırı bir şeyler söylerlerse yadırganacaklarından korkmuşlardır. Katılımcıların birçoğu, çubukları grubun açıkladığından farklı olarak gördüklerini ancak gruptaki kişilerin ortak bir yanıt vermesi dolayısıyla o yanıtın muhtemelen doğru olan yanıt olacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Deneklerden bazıları, grupta “aykırı ses” olmamak için gruba uyduklarını fakat grubun ise hatalı yanıt verdiğini gayet iyi bildiklerini söylemişlerdir. Katılımcıların çok azı, çubukları gruptakilerin söylediği şekilde görüldüğünü belirtmişlerdir.

Bu etkileyici sonuçlardan sonra, Solomon Asch deneyin birkaç detayını da açıklama ihtiyacı hissetmiş ve şunları açıklamıştır:

“Denekler sözel olarak değil de, yazılı bir şekilde yanıtları belirtmiş olsalardı gruba uyum oranı %12,5'lara kadar gerilemiş olacaktı. Deney sonuçları tahlil edildiğinde katılımcıların kültürel altyapılarının oldukça önemli olduğu açığa çıkmıştır. Özellikle doğulu kültürlerde yaşayan kişilerin gruba uyum sağlama oranı daha yüksek olmaktadır (Scheff, 1988).

Asch deneyi grup baskısı hakkında çarpıcı ipuçları vermektedir. İnsanların değişik görüşlere sahip kişiler arasında, verdikleri kararlarına ne ölçüde bağlı kalabildikleri ve bu kararları dışa aktarmada ne derece başarılı olabildikleri sorgulanmaktadır. Bireylerin kendilerinin bizzat gördüğü şeyleri ve doğru bildiklerini bir kenara bırakarak çoğunluğun düşüncelerinin ve davranış biçimlerinin güdümünde olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu deney sonucunda Solomon Asch, kişinin içerisinde bulunduğu topluluğun normlarına göre hayatını ve düşünce ile ilintili olan tercihlerini belirlediği sonucuna varmaktadır.

Asch deneyi, sonuçlarının yayımlanmasından sonra birçok bilim insanına tesir etmiş ve yapılacak olan yeni deneylere öncü bir çalışma olmuştur. Asch deneyi kendisinden sonra Stanley Milgram ve Robbers Cave isimli araştırmacıları etkilemiş ve bu bilim insanlarının adlarıyla anılan iki ayrı deneyin daha gerçekleştirilmesine öncü olmuştur (Andrade ve Walker, 1996).

### **2.1.3.4 Milgram'ın itaat deneyi**

Milgram (1963) insanların otorite (belli bir güç) sahibi kurumun ya da bir kişinin isteklerine, kendi vicdani normları ile çelişmesine rağmen itaat etme davranışına ne derecede yatkın olduklarını ölçme amacı ile yapılmış birçok deneyi bir arada bulduran deneyler zinciri gerçekleştirmiştir. Katılımcılar 20-50 yaşları arasında, ilköğretimi tamamlamamış kişilerden yükseköğrenim mezunlarına kadar farklı türden öğrenim geçmişine sahip erkeklerden oluşmuştur. Deney gözlemcisi, iki deneğe öğrenme ile alakalı olarak öğrenmede cezanın etkisine dair bir deneye katıldıklarını, içlerinden birinin "öğrenci" diğerinin de "öğretmen" rolünü üstleneceklerini kendilerine belirtmiştir (Akt. Slater ve diğerleri, 2006).

Katılımcıların her birine birer adet kâğıt verilmiştir. Her iki deneğin de kâğıtlardan birinde "öğrenci" ve diğerinde de "öğretmen" yazdığına ve bu kâğıtların rastgele kendilerine verildiğine inanması sağlanmıştır. Doğrusu deneyçiler her iki kâğıtta da

"öğretmen" yazmışlardı. Her şeyden haberdar olan denek kendi kâğıdında "öğrenci" yazıyormuş gibi davranıp diğer deneğin her zaman "öğretmen" olarak görev alması sağlanmıştır (Blass, 1991).

Deneyin daha sonraki kısmında "öğretmen" ve "öğrenci" birbirini göremeyecek ama duyabilecek biçimde ayarlanmış olan odalara geçirilmişlerdir. Deneyin farklı biçimlerinden birinde üzerinde test yapılan deneğe işbirlikçi olan denek bir kalp rahatsızlığı olduğunu söylemiştir. Araştırmacı profesör gerçek deneğe, "sizin göreviniz bu kişiye bir dizi kelimeyi ezberlettirmektir" der. Öğrenme için yapılacak bu uygulamanın bir parçasının da ezberleyecek olan kişiye elektrik şoku vererek onun hata yapmamasına yardım etmek olduğu belirtilir. Elektrik şokunun 30 farklı seviyesi vardır ve şiddeti 150 volttan 450 volta kadar değişmektedir. Elektrik şoku düzeylerinin üzerinde "hafif şok", "orta derecede şok" ve "tehlike, çok şiddetli şok" gibi ibareler bulunmaktadır. Her hatadan sonra deneğin şokun düzeyini arttırması istenir. Deney boyunca araştırmacı deneyci gerçek deneğin yanında bulunur ve sürekli talimatlar vererek onu yönlendirir (Cüceloğlu, 2003).

Denek herhangi bir noktada deneyi sonlandırmak istediğini söylediği zaman kendisine sırayla şu uyarılarda bulunur:

Lütfen devam ediniz. Deneyin tamamlanması için devam etmeniz gerekmekte. Deneye devam etmeniz son derece önemli. Başka seçeneğiniz yoktur, devamını getirmek zorundasınız.

Gerçekte ise işbirlikçi deneğe hiçbir elektrik şoku verilmez, ama o, elektrik şokunun şiddeti arttıkça "gerçekten çok acı veriyor", "artık dayanamıyorum yeter" gibi ifadeler kullanıp acı çeker şekilde roller yapar (Kağıtçıbaşı, 2006).

Milgram'ın (1963) ilk deney dizisinde ön katılımcıların %65'inin deneydeki en yüksek gerilim seviyesi olan 450 voltu, aslında ne kadar da huzursuz ve kaygılı hissetmiş olsalar bile karşı tarafa verdikleri teşhis edilmiştir. Her biri deneyin farklı bir noktasında olsa da durup deneyi sorgulamış, hatta bir kısmı kendilerine ödenen parayı bile geri vermek istediklerini açıklamışlardı. İşin çarpıcı olanı ise katılımcıların hiçbiri 300 volttan evvel şoku uygulamaktan vazgeçmemiştir (Akt. Blass, 1991).

Milgram otoritenin kullandığı aşırı gücün hem gelişimsel hem de kültürel belirleyiciler sonucunda ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Otoriteye uyum sağlamayan gruplar bertaraf olurken, organize edilen ve özellikle hiyerarşik olarak organize edilmiş olan



sosyal yaşam, grubun sağ kalması için daha uygun olmaktadır. Buna ek olarak, toplumsal otoriteye karşı tekrarlanan maruz kalma gibi kısa dönemli kültürel faktörler bireyleri emirlere uymaya önceden hazır hale getirmektedir.

Milgram'a göre, otorite uyumlu ilişkiye "ajanlık" diye tabir ettiği bir kavramsal değişken aracılık etmektedir. Bir birey diğer bir bireyi otorite figürü olarak kabul ederse, o birey otoritenin ajanı ya da otoritenin ihtiraslarını gerçekleştiren bir vekil haline gelmektedir. Bu ajanlık kavramı iki ayrı bölüme ayrılabilir. İlkin, insanlar basitçe itaat edebilir çünkü otoritenin ajanı olarak seçilmişlerdir. Ajanlık kavramının ikinci bölümü ise sorumluluk aktarımına atıfta bulunmaktadır. Otorite'nin ajanı olarak, insan davranışlarından dolayı kişisel olarak sorumluluk hissetmek istemez. Otorite figürü durumu meşrulaştırır ve ajanının davranışlarının sorumluluğunu kabul eder (Slater ve diğerleri, 2006).

### **2.1.3.5 Stanford hapishane deneyi**

Bir sosyal psikolog olan Philip Zimbardo, insanların kendilerine verilen sosyal rollere nasıl reaksiyon gösterdiğine dair bir deneyi 1971 yılında yapmaya kararı verdi. Bu deney için Stanford Üniversitesi'nin Psikoloji Bölümünün bodrum katında gerçeğe uygun şekilde dizayn edilmiş bir hapishane ortamı yaratıldı. 2 hafta kadar sürecek olan deney için sadece erkeklerden oluşan 24 üniversite öğrencisini kullandı. Katılımcıların mahkûm ve gardiyan olmak üzere iki ayrı rol oynamalarını isteyen Philip Zimbardo deneklere hangi role sahip olacaklarını ise onlara haber vermeden saptadı. Deneklere, evvela bu deneyin hapishaneye benzetilen bir mekânda 2 haftalık bir şekilde icra edileceği bildirilmiştir (Haslam ve Reicher, 2003).

Mahkûmlara deney boyunca gardiyanların emirlerine itaat etme zorunluluğu getirilmiştir. Gardiyanlara da mahkûmlara sözlerini geçirebilmek için mümkün olduğunca sert bir üslupla yaklaşmaları; ancak şiddete kesinlikle başvurmamalarını aktarıldı. Zimbardo yaptığı açıklamada deney evvelinde gardiyanlara şu yönergeleri verdiğini belirtmiştir:

*"Mahkûmlar üzerinde can sıkıntısı duygusunu yaratabilirsiniz, bir ölçüye dek korku yaratabilir ve onların yaşamlarını rastgele güçler, sistem, siz ve bizler tarafından denetim altında bulundurulduğu hissine kapılmalarını sağlayabilirsiniz. Kesinlikle mahkûmların özel yaşamları olmayacak. Onların bireysel güç ve yeterliliklerini çeşitli yollarla ellerinden*

*almaya çalışacaksınız. Genellikle bu uygulamaların sonucunda, kendilerini güçsüz hissederler. Bunun sonucunda da biz tüm güce sahip olacağız, onlar ise hiçbir güce sahip olamayacaklar"* (Zimbardo, Maslach ve Haney, 1999).

Bireylerin rollerini hızlı bir şekilde benimsemeleri için mahkûm rolündeki kişilere savunmasız hissetmelerini sağlamak için sadece beyaz bir elbise ve kişilikleri göstermelerini engellemek adına saçlarını kapatmaları için kadın çorabı verilmiştir. Ayrıca mahkûm rolündekilere her zaman ayaklarında duracak bir zincir de takılmıştır. Deneyin başlangıcından itibaren mahkûm rolündeki kişilere onlara verilen numaralarla seslenilmiştir. Gardiyanlara ise düdük aynalı gözlük ve cop içeren standart bir üniforma verilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2006).

Gardiyanlar gerçekteki gibi üniformalar ve tahta sopalar verildi. Bu şekilde mümkün olduğunca gerçek bir hapisane atmosferi yaratılmaya çalışıldı. Göz temasını engellemek için aynalı gözlükler verildi. Mahkûmlara ise gerçekteki gibi, rahatsız edici bir mahkûm kıyafetleri giydirildi ayaklarına zincirler vuruldu. Gardiyanlara, mahkûmları onlara tahsis edilmiş numaralar ile çağrılmaları öğütlendi. Hapishanedeki hücreler, 3 mahkûmu içinde barındıracak kapasitede idi. Suçlular için oluşturulan koşullar ve hapisane bahçesi oldukça dardı aksine gardiyanlar için kurulan alanlar oldukça ferah ve rahattı. Deneyin başlangıcı itibari ile sorunsuz ilk gününden sonra, ikinci gün bazı sıkıntılar yaşanmaya başladı. İkinci gün, ilk koşu kalan suçlular kapılarını yataklarla kapatarak gardiyanların sözlerini dinlemeyeceklerini açıkladılar ve tüm emirleri reddettiler. Sıkıntılar bu şekilde başladı rahatsızlık verici bir şekilde devam etti (Reicher ve Haslam, 2006).

Hem gardiyanlar hem de mahkûmlar çok çabuk bir şekilde rollerine uyum sağladılar. İlk hafta içerisinde gardiyanların sekizi mahkûmlara karşı zarar verici eğilim göstermeye zorlayıcı yönergeler vermeye ve bunları yapmazsa onlara sopa ile vurmaya tehdit etmeye başladılar. Mahkûmların çoğunluğu ise duygusal travmalar yaşamaya başladı. Zaman geçtikçe, gardiyanlar giderek şiddetlenen psikolojik baskılar yapmaya başladılar. Birlikte kararlar alıp isyanlara katılmayan mahkûmları özel bir hücre yapıp burada onları ödüllendirmeye giriştiler. Belli bir süreden sonra gardiyanlar, suçlulara karşı sistematik biçimde şiddet uygulamaya başladı. Yemeklerini yemeyen mahkûmları karanlık bir oda yapıp oraya hapsederek ceza vermeye başladılar (Zimbardo, 2007).

Katılımcıların rolüne kendi iyice kaptırdığı altıncı günün sonunda sosyal ilişkiler artık rolden çıkıp hakiki bir duruma büründü. Gardiyanlar ile mahkûmlar arasındaki ilişki o kadar sert ve insanlık dışı bir duruma geldi ki, Zimbardo asistanının da kendisini bu konuda uyarmasının ardından deneyini sonlandırmak zorunda kaldı (Musen ve Zimbardo, 1991).

Deneyin daha ilk zamanlarından beri gardiyan rolündeki öğrenciler, sözlerini mahkûmlara geçirebilmek için artan bir şiddet uygulamaları içeren çeşitli yöntemler uygulamışlardır. Mahkûmlar da, ilk zamanlarda gardiyan konumundakilerin gerçekte "kendileri gibi kişiler olduklarını bildiklerinden içlerinden gelmeyerek ve gönülsüz bir biçimde rollerini üstlenen bir görüntü sergilemişlerdir. Fakat her geçen zaman bu rollere alışma ve havaya girmeye bağlı olarak ve ayrıca gardiyanların gittikçe daha fazla şiddetle davranmaları sonucunda onlar da gitgide pasif ve silik bir kişilik yapısı göstermişlerdir. Zimbardo deneyde hapishanenin müdürü rolüne sahipti ve ilginç bir biçimde gardiyanların, mahkûmlara karşı uyguladıkları bu şiddet içeren davranışları sürdürmesine izin verici uygulamalarda bulunmuştur (Reicher ve Haslam, 2006).

Bu deney açık bir şekilde toplumsal yapının kişilere verdikleri rolleri, bu toplumdaki bireylerin farkına varmadan bu rolleri sahiplenip o rolün etkisinde, kontrolsüz bir biçimde yerine getirdiğini ortaya koymuştur. Üstelik sağlıklı bireylerin kendi kişisel kimliklerini kaybederek kendilerinden oynamaları beklenen role girip o rolün gerektirdiği şekilde davranışlar sergileyebildikleri sonucuna (Zimbardo, 2007).

## **2.2 KİŞİLERARASI DUYARLILIK**

### **2.2.1 Kişilerarası Duyarlılık Kavramının Tanımlanması**

Derogatis, Lipman ve Covi (1973) kişilerarası duyarlılığı, kişinin kendisi ile diğer bireyler arasında yaptığı karşılaştırması sonucu hissettiği yetersizlik ve değersizlik duygusu olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanım ile kişilerarası duyarlılık, başkaları hakkında doğru bir şekilde farkına varma, algılama ve onların bireysel, kişilerarası ve sosyal çevresine uygun bir şekilde yanıt verme becerisidir (Bernieri, 2001, s. 3). Bu tanımlara göre; kişilerarası ilişkilerde duyarlılığa sahip olmak, kolaylıkla kırılma ve incinebilme, diğer bireyler tarafından değer verilmediğine, önemsenmediğine ve bunun yanında kötü davranıldığına inanma, kendini diğer bireylerden daha da alt

seviyede görme, diğerlerinin yanında bulunduğu zaman hatalı işler yapmamaya çaba sarf etme gibi davranışlara sebep olarak kişilerarası ilişkilerde çeşitli sorunlar yaşanmasına yol açmaktadır (Boyce ve diğerleri, 1991).

Kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin öne çıkan özelliklerinden biri sosyal kaçınma davranışlarıdır çünkü kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin kendi yetersizlikleri ve diğerleri tarafından önemli olmadıkları ya da değersiz görüldüklerine dair kanıta dayanmayan inançları sebebiyle insanlarla etkileşimlerden kaçındıkları görülmüştür (Boyce ve Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989).

Kişilerarası duyarlılığa sahip olan kişiler için önemli gördüğü kimselerin sözel ya da sözel olmayan iletişim şekilleri, düşünce, duygu ve davranışları yüksek derecede önem arz etmektedir. Bunun sebebi kişilerarası ilişkilerinde duyarlı olan bireyler, ilişkilerinde önemli gördüğü kişiler için aslında çok da önemli olmayan sorunlara kolaylıkla kırılabilen; sıradan, çözülmesi gayet kolay sorunları büyüterek ve içinden çıkılması güç bir hale dönüştürerek ilişkinin ilerlemesinde engelleyici bir tutum sergileyen, hassas bireylerdir (Boyce ve Mason, 1996).

Kişilerarası duyarlılık diğer kişilerin düşünce ve davranış şekillerine yersiz ve aşırı hassaslık ve farkındalığı içerir. Bu yapı diğer kişiler tarafından algılanan ya da gerçek eleştirilme kaygısı ve diğer kişilerin düşünce ve davranışları hakkında gittikçe yükselen korku ve diğer bireylerin hareketlerine dair denetimli davranışlar şeklinde genel bir duyarlılık hali olarak açıklanmıştır. Aslında bu kavram; kişisel bir yetersizlik hissi, çoğunlukla diğer kişilerin davranışlarını yanlış bir biçimde değerlendirme, güvenli olmayan davranış ve kişilerarası kaçınma gibi diğer kimseler ile birlikte bulunulan çevrelerde huzursuzluk hissedilmesi ile biçimlenmektedir (Boyce ve diğerleri, 1992).

Kişilerarası duyarlılık ile ilgili yapılan çalışmalar ve açıklanan özellikler bir bütün olarak ele alındığında bazı davranış örüntüleri ortaya çıkmaktadır. Kişilerarası duyarlılığı olan bireylerde kolay incinme, sosyal yetersizlik, topluluk önünde kendini rahat hissetmeme, çoğunlukla diğer bireylerin davranışlarını yanlış yorumlama, kişilerarası ilişkilerden kaçınma, atılgan olamama, (Boyce ve Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989) durumları gözükmektedir. Ayrıca diğerlerinin tepkilerine karşı sürekli tetikte olma, eleştirilmekten aşırı derecede kaygı duyma ve bu nedenle ortamdaki ipuçlarını da yanlış toplama (Wilhelm, Boyce ve Brownhill, 2004), reddedilmeye karşı aşırı duyarlı olma (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve

Liebowitz, 2002) kişilerarası duyarlılığa sahip olan kişilere özgü özellikler arasında değerlendirilebilir,

Riggio ve Riggio'ya (2001) göre kişilerarası duyarlılık iki kavrama ayrılmaktadır; bunlar duygusal duyarlılık ve sosyal duyarlılıktır.

*Duygusal duyarlılık* duyguya ilişkin sözel olmayan ipuçlarının doğru bir biçimde değerlendirilme yeteneği olarak tanımlanır (Carney ve Harrigan, 2003). Sözel olmayan mesajlar kültürlerarası iletişime taşıyabilecek birçok işlevi yerine getirmektedir. Ekman ve Friesen (1969) sözel olmayan mesajların beş işlevinin altını çizmiştir. Bir mesajı tekrar edebilirler, ya da tersine sözel olmayan sözel mesaj ile çelişebilir. Üçüncü olarak sözel bir mesaj ile yer değiştirebilir ve sözel olmayan mesaj gönderilen sözlü mesajı tamamlayabilir. Son olarak da sözel olmayan mesajlar; mesajı güçlendirmek veya düzenlemek için sözlü mesajın bir kısmını veya çoklu çeşitlerini vurgulayabilir. Duygusal duyarlılığın rolü sözel olmayan ipuçlarını algılayıp içeriğe dayanarak doğru bir şekilde değerlendirmek ve iletişim kuranın altta yatan duygularını belirlemektir. Sözel olmayan ifadeler kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Swenson ve Casmir'e göre (1998) kültürel benzerlikler azaldıkça duyguların sözel olmayan ifadelerinin deşifre edilmesi de zorlaşmaktadır. Sözel olmayan mesajlar reaktif ve kasıtlı olabilir. Onlar bizi güvenli olan şeylere yaklaştırıp tehlikeli olanlardan uzaklaştırma işlevinde olduklarından önemlidirler (Swenson ve Casmir, 1998).

*Sosyal duyarlılık* duygu, kişilik ve sosyal rolü içeren evrensel sosyal bilgilerle ilgili olan bir kavramdır (Carney ve Harrigan, 2003). Lopes ve diğerleri'ne göre (2005) sosyal duyarlılık; sosyal beceri, kişilik özellikleri, güdülenme ve birey-doğa uyumu gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Kişilerarası duyarlılığın bu ögesi diğerlerinin duygu, biliş ve kişiliklerini yargılama becerisi ile birlikte sosyal olayları okuyabilme yeteneği ve diğerlerinin sosyal davranışlarına duyarlı olmayı gerektirir (Riggio ve Riggio, 2001).

Şu çok açıktır ki duygusal ve sosyal duyarlılık birbiriyle ilişkilidir. Ambady, Hallahan ve Rosenthal'in (1995) duygusal duyarlılık ve doğru yargıda bulunma ile ilgili bir çalışmada sözel olmayan duyarlılık noktasında iyi performans gösteren bireylerin sosyal ipuçlarını daha iyi kavradıkları bulunmuştur. Swenson ve Casmir'in (1998) çalışmada duygusal ipuçlarının algılanması ilişkileri biçimlendirme konusunda gerekli görülmektedir. Kültürlerarası uyuma maruz kalan bir birey sözel olmayan ipuçlarını doğru bir şekilde algılamak ve yanıt vermek için duygusal duyarlılığı

kullanmak zorundadır. Swenson ve Casmir (1998) insanların diğerlerinin yüzüne onların duygularını yorumlamak ve kişilerarası etkileşimin daha etkili uyum sağlamasına yardımcı olabilmek için baktıklarını öne sürmüştür.

Keltner ve Haidt (2001) duygular insanların düşünce ve niyetleri ile ilgili bilgileri taşıyarak ve sosyal karşılaşmaları koordine ederek iletişimsel ve sosyal işlevleri yerine getirmektedir. Bu yetenek doğal değil bilhassa öğrenilmiştir. Swenson ve Casmir'e (1998) göre yaş, konuşulan dil sayısı ve eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin sosyal duyarlılığı yükselmektedir. Matsumoto ve diğerleri (2007) duyguların kültürlerarası deneyimlerin başarılı veya başarısız olmasında anahtar bir görev üstlenip merkezde yer almakta olduğunu söylemiştir. Yoo, Matsumoto ve LeRoux (2006) da kültürlerarası uyumun tanımlama ve düzenlenmesinde duyguların gerekliliğini vurgulamıştır.

### **2.2.2 Sosyal Karşılaştırma**

Sosyal karşılaştırma kişinin kendisi hakkında bir tutuma sahip olabilmek ya da sahip olduğu tutumu denetim altına almak için kendini diğer kişilerle kıyaslamaya tabi tutma sürecidir. Sosyal karşılaştırma, kıyas edilmek için ele alınan birey ya da gruplara göre farklı farklı biçimler alabilmektedir. Bunlar yukarı doğru karşılaştırma, aşağı doğru karşılaştırma ve kendine benzerleri ile karşılaştırma olmak üzere üç çeşittir. Karşılaştırma boyutuna göre de yine değişik biçimler alabilir. Bilgi ve becerilerin karşılaştırılması, yeteneklerin karşılaştırılması, bunlardan birkaç alandır (Bilgin, 2003).

Festinger'e (1954) göre insanda düşüncelerini ve yeteneklerini sorgulamaya dair evrensel bir güdü bulunur. Kişilerin kendine ilişkin değerlendirmeleri elden geldiğince doğru, objektif ve gerçekçi olmalıdır. Çünkü geçersiz düşüncelere sahip olmak ya da kendi yeteneğini yanlış değerlendirmek genel anlamda olumsuz sonuçlar getirebilmektedir. Değerlendirmelerini sosyal olmayan ölçütlere dayandırmaya çalışırlar ama nesnel ve kati bir değerlendirme yapabilmek büyük çoğunlukla muhtemel değildir. İşte bu nesnel ölçütlerin bulunmadığı koşullarda bireyler, kendi düşünce ve yeteneklerini diğer kişilerin düşünce ve yetenekleriyle kıyaslamaya tabi tutarlar. İşte bu sürece sosyal karşılaştırma süreci denmektedir.

Sosyal karşılaştırma çalışan araştırmacılar temel olarak bu üç güdü üzerine odaklanmaktadır:

*Kendini değerlendirme güdüsü:* Özellikle Festinger'in vurguladığı bu güdü, bireylerin görüş ve yeteneklerinin değerini bilme eğilimlerini ifade eder. Doğru bir değerlendirme çoğu kez bireylerin kendilerine benzer olan ile yaptıkları karşılaştırmalara dayanır.

*Kendini geliştirme güdüsü:* Bireylerin, karşılaştırmalarını özellikle kendilerini geliştirme yönünde yaptıklarını ifade eder. Kendini geliştirme güdüsü özellikle yukarı doğru karşılaştırmalarda, yani bireyin kendini kendinden daha şanslı ya da kendinden daha iyi olanlar ile karşılaştırması halinde ortaya çıkmaktadır.

*Benlik değerini arttırma güdüsü:* Bu güdü, bireylerin kendilerini daha iyi hissetmelerine hizmet etmektedir. Benlik değerini arttırma güdüsü özellikle, aşağı doğru karşılaştırmalarda (bireyin kendini kendinden daha kötü ya da şanssız olan diğerleri ile karşılaştırması), benzer ya da yatay karşılaştırmalarda (şanssız bir durumdaki bireyin kendini aynı derecede şanssız olan diğerleri ile karşılaştırması) ve karşılaştırmadan kaçınmada (sahip olunan yeteneğin belirgin bir şekilde düşük olduğuna inanan bir bireyin kendinden başarılı görünen diğer bireylerle karşılaştırmaya girmekten kaçınması) söz konusu olduğu ifade edilmektedir (Bilgin, 2003).

Festinger (1954) batı kültürünün etkin olduğu bölgelerde kişisel gelişim ve başarıya durumuna verilen önem nedeniyle, yeteneklerin kıyaslandığı durumda bireylerin kendisine yakın seviyede olanlardan daha çok kendisinden daha yüksek seviyede olan bireylerle kıyas yapmayı tercih etme eğiliminde olduğunu tespit etmiştir. Festinger'ın verdiği bir örnekte Hopi yerlileri gibi bazı topluluklarda bireysel başarının o kadar da değerli olmaması, yukarı doğru karşılaştırma yapma eğiliminin kültür tarafından belirlenebileceğini düşünmesine neden olmuştur. Grup olarak bireyler, pozitif bir toplumsal kimlik edinme yönündeki eğilimlerinin etkisiyle, içinde buldukları gruba iltimas geçerek, kendileriyle eşit düzeyde olan ya da kendilerinden daha üstün olan bir grup ile karşılaştırırlar (Hortaçsu, 1998).

Sosyal Kimlik Kuramı sahip olduğumuz tüm bilgilerin dünyaya olsun olmasın sosyal karşılaştırma yoluyla edinildiğine dair bir hipotezi savunmaktadır. Toplumsal görüş

birliđinin olmasının sonucunda o toplumun bir ferdi olan birey de kendi dűşüncelerinin dođruluđuna olan inancı oluřacaktır (Hogg ve Abrams, 1988). Klein (1997) bireyin diđer insanlara gűre olan konumuna gűre kendini kontrol ettiđini çünkü kiřinin çođu zaman belirli bir yeteneđine dair nesnel bir ۆlűte sahip olsa da bundan etkilenmesinin kaçınılmaz olduđunu açıklamıřtır.

Klein (1997), çeşitli araştırmalardan elde ettiği sonuç ve ۆrneklerle insanların diğerleri arasındaki gűreceli konumları ile nesnel konumları arasında bazı farklar olduğunu dile getirmiştir. Karşılaştırma yapıldığında insanların benlik yapılarını, nesnel bir biçimde kendilerini daha ۆstűn hissettikleri ۆzelliklerden ziyade, diğerleri ile karşılaştırma yaptığı daha yűksekte hissettikleri niteliklerle açıklama eğiliminde bir yapıya sahip oldukları belirtilmiştir. Buna ilave olarak gűreceli yoksunluk ۆzerine yapılan araştırmalar, insanların tatmin olamama hislerinin, onların farklı olanaklardan kesin bir yoksunluğuyla değil, ama gűreceli bir yoksun olma durumu ile doğrudan ilişkili olduğunu (Olson ve Hafer, 1996) aktarmıştır. Ayrıca bu araştırmalar çeşitli dezavantajlı grupların (işsizler, zenciler, etnik topluluklar vs.) yalnızca kendilerini diğer bireyler karşısında engellenmiş hissettiklerinde gűsteri akımlarına katıldıklarını belirtmiştir (Brown, 1998).

Wood ve Wilson (2003) ise bireylerin genellikle nesnel ۆlűtler yerine sosyal karřılařtırma bilgisini seçme yatkınlıđında olduđunu, buna ek olarak sosyal karřılařtırma bilgisinin kiřiler ۆzerindeki tesirinin daha yűksek dűzeyde gűlü olduđunu ortaya koymuřtur.

Bazı bireyler kendi yetenek ya da dűřüncelerini analiz etmek ۆzere sosyal karşılaştırma yapar. Bu bireyler yalnızca karşılaştırmaya girilen boyutta kendilerine benzeyen kişilerle karşılaştırmaya girmez. Dahası karşılaştırmaya girilen boyutla alakalı bireyin dűřüncelerinin hakikatliliğini ve başarımlarına etki etme kapasitesine sahip ۆzellikler barındıran kişilerle de karşılaştırma yapmak isterler (Goethals ve Klein, 2000).

Bazı araştırmacılar ise kendisine benzemeyen kişilerle girişilen sosyal karşılaştırmanın tanılayıcı ya da bilgi verici değerini yerine hazcı değerine vurgu yaptığını tespit etmişlerdir. Kendisine benzemeyen kişilerle yapılan karşılaştırmaların bireyin doğru bilgiler edinme ihtiyacına değil daha çok hazcı yapısına yarar sağlayabileceğini savunmuşlardır (Taylor ve Brown, 1988; Wills, 1981; Wood ve Taylor, 1991).



Wills'in (1981) Aşağı Doğru Karşılaştırma Kuramı, benliğine yönelik bir tehdit algılayan, bir nedenle benlik değeri azalmış kişilerin öznel iyi oluş hislerini, benlik saygılarını, baş etme becerilerini nasıl yükseltmeye çabaladıklarının anlaşılması için çok sayıda araştırmaya kaynaklık etmiş ve birçok müdahale girişimlerinin yapılandırılmasına kaynaklık etmiştir (Buunk, Gibbons ve Reis-Bergan, 1997). Bu kişilerin kendilerini, daha aşağı durumda olan bireylerle karşılaştırarak iyi hissetme çabasında olmalarının görülmesi özellikle de kronik, acı veren veya ölümcül bir hastalığa tutulmuş kişilerle icra edilen çalışmaların daha fazla üzerinde durulmasına zemin hazırlamıştır (Tennen ve Affleck, 1997; Tennen, McKee ve Affleck, 2000; Wood ve VanderZee, 1997).

Wills'e (1981) göre kendisine yönelen bir tehdit olduğunu düşünen bireyler iyi oluşlarını iki yolla dengeler ya da arttırabilir. Bireyin kendisiyle eşit derecede ya da daha kötü durumda olan kişilerle karşılaştırma yapmasını tanımlayan yana doğru karşılaştırmalardır. İkincisi ise, bireyin kendisinden daha aşağı durumda yer alan kişilerle kıyaslama yapmasını belirten aşağı doğru karşılaştırmalardır. Bazı araştırmacılar Wills'den (1981) stres altında ne tür sosyal karşılaştırmalar yapıldığına dair incelemeler yapan araştırmacılara esin kaynağı olmuştur. Wills, kişilerin kendilerine karşı tehdit unsuru olan bir şeyle karşılaştıkları vakit benliklerini daha iyi konumda tutabilmek için kendilerinden daha aşağıda gördükleri bireylerle aşağıya doğru karşılaştırma yolunu seçerler (Buunk ve diğerleri, 1991).

Buunk ve diğerleri'ne (1991) göre, bireyler hedeflerine erişmek için kendilerinden daha alt düzeyde olan kişilerle bilişsel karşılaştırmalar yapar. Ayrıca kendilerinden daha üst konumda olan bireylerle de irtibat kurmak için kıyaslama yapma yolunu tutacaklardır. Wills (1981) ayrıca aşağı doğru karşılaştırmmanın iki ana biçimi olduğundan söz etmiştir ki bunlar etkin ve edilgen aşağı doğru karşılaştırmalardır. Etkin aşağı doğru karşılaştırma, başka kimselerin etkin olarak alt düzeye çekilmeye çalışılması ve aradaki psikolojik uzaklığın fazlalaştırılması ile süregelen, başka kimselere ruhsal ve bedensel olarak kötü etkilerde bulunmak şeklinde amaç oluşturulması olarak açıklanır. Edilgen aşağı doğru karşılaştırma ise bireyin kendinden daha aşağı seviyede olan kişilerle alakalı bilgi edinme çabası içinde olmasıdır. Gibbons ve diğerleri bireylerin bazı durumlarda hakiki bir aşağı yönde kıyaslamada bulunmak yerine karşılaştırmalarını aşağı doğru kaydırmaya daha yatkın olduklarını aktarmışlardır (Gibbons, Lane, Gerrard, Reis-Bergan, Lautrup, Pexa ve Blanton,

2002).

Ybema ve Buunk'a (1993) göre bireyler kendilerini farklı durumda yalnızca iyi ya da kötü oluş seviyelerini anlamak için değil buna ek olarak niçin ve ne şekilde iyi yaptıklarını görmek için de diğerleri ile kıyaslama yapmaktadırlar. Bunun sonucunda da bireylerin daha üst seviyedekiler hakkındaki öğrendikleri kendisi için korkutucu olgu ve olaylarla başa çıkmada destek olur.

Wills'in (1981) açıklamalarına göre aşağı doğru kıyaslamalar bireylerde karmaşık hislere yol açabilmektedir. Esasen diğer bir kişinin deneyimlediği kötü ve nahoş durumda mutlu olmak rahatsızlık verir ancak içten içe kendine biçtiği olumlu konumu da bireye rahatlık verir. Bundan dolayı Wills (1981), eğer benlik değerine zarar gelmesini engellemenin farklı bir yöntemi bulunuyorsa bireyin aşağı doğru kıyaslama yapmaktan sakınacağını ortaya koymuştur.

### **2.2.3. Kişilerarası ve Gruplararası Karşılaştırma**

İnsanlar algılarının, tutumlarının duygu ve düşüncelerinin doğruluğu ve geçerliği hakkında bilgi edinmek isterler. Nesnel bir ölçüt bulamadıklarında bunu kendilerini diğer insanlarla karşılaştırarak yapmayı tercih ederler ve özellikle kendilerine benzer insanları seçerler karşılaştırma için. Oysa davranışlar söz konusu olduğunda kendilerinden daha aşağıda yetenek veya performanstakileri karşılaştırma hedefi olarak seçerler. Burada karşılaştırmanın yönü aşağı doğrudur. Bu yol olumlu benlik kavramı doğurur (Wills, 1981). Tersini durumda yukarı doğru bir karşılaştırma da ise öz-saygı üzerinde zararlı etkiler yapabilir denmiştir. Bu zarardan korunmak için kendini değerlendirmeyi sürdürme kuramına göre karşılaştırmadan kaçınma yoluna gidebilirler.

Karşılaştırma sonucu, insanların kendilerini kötü hissedecekleri, suçluluk duyacakları, farklılıklarını kaybedecekleri durumlarda ya sosyal karşılaştırmadan kaçınacaklar ya da kendilerinden daha az yeteneklilerle karşılaştırma yolunu tercih edecekleridir (Bilgin, 2006).

Sosyal karşılaştırma araştırmalarının çok büyük bir kısmı bireyler arasındaki karşılaştırmayla ilişkilidir. Kişiler sosyal olarak bir kıyaslama yaparken, diğer bireylerle olan etkileşim ve ilişkilerini de kıyaslarlar (Brown ve Zagefka, 2006).

Kendimizi bir iç-grup üyesi ve bir diğer bireyi de dış-grup üyesi olarak sınıflandırıp sosyal karşılaştırmada bulunduğumuzda, gruplar arası ayırt ediciliği olduğundan daha büyük olarak algılarız (Arkonaç, 1999). Bu karşılaştırmada, grup-içi üstün tutma uygulanır, iç-grup daha olumlu algılanır ki iç-gruba olumlu ayırdedicilik atfedilir (Tajfel ve Forgas, 1981). Bunların sonucunda olumlu sosyal kimlik yapısı meydana gelir, olumlu bir kendini değerlendirme gerçekleşir ve nihayetinde de bireyin benlik saygısı artar.

Bireysel kimlik açık olduğu vakit birey kendini çok birey olarak görüp grup üyesi olmayı arka planda tutuyorsa, kişinin kendini karşılaştırması için kıyaslamanın amacı farklı bir kişi veya kişiler olacaktır. Bunun manası; karşılaştırma için hedef olarak ortaya konulan birey doğal şartlardan daha iyi bir başarıml gösterirse diğer kişilerin yetenekleri makul düzeyde olsa da kendilerini sonuç olarak daha düşük seviyede göreceklerdir.

Başarıml ölçütleri çoğunlukla ast-üst ilişkisi açısından bakıldığında daha üstte görülen grup üyeleri tarafından ortaya konulur. Bu her zaman yukarı doğru karşılaştırma için bir ön koşul değildir. Çünkü bu kişiler gruptaki diğer üyelerle kendilerini kıyasa tabi tutabilirler (Hertel, Niemeyer ve Clauss, 2008). Bu açıdan bakıldığında bireyler arasında olsun gruplar arasında olsun tüm kıyaslama ile ilgili nitelikler, kişilerin sosyal karşılaştırma durumundaki duygusal tepkilerinde etkili ve önemli bir yer tutar (Ouwekerk ve Ellemes, 2002).

Blanton, Buunk, Gibbons ve Kuyper (1999) sosyal karşılaştırma gerçekleştirip kendini daha pozitif değerlendiren bireyler, herhangi bir işlem ya da görev noktasında yüksek düzeyde yeterlilik ve özgüven ile hareket ederler. Bu çıkarım da sosyal karşılaştırmanın bireylerin yeterlilik düzeylerine tesir eden önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

#### **2.2.4. Reddedilme**

Fiske (2004), hayatta kalmak için diğer insanlara ihtiyacımız olduğu fikrinin bizleri onlarla iyi geçinmeye güdülediğini aktarmaktadır. Bu güdü doğrultusunda davranmanın uyumsal bir nitelik içerdiğini, diğer insanlarla güçlü ve kalıcı etkileşimler kurma çabasını ortaya çıkardığını ileri sürmektedir. Reddedilme,

kişilerarası ilişkilerde önemli gördüğümüz kişiler tarafından kabul görmediğimiz vakit değersizlik duyguları yaşamamıza yol açan bir durumdur (Creasey ve McInnis, 2001). Downey, Lebolt ve O'Shea'ya (1995) reddedilme duyarlılığının özellikle bireylerin çevresindeki yakın gördüğü kişilerle olan ilişkilerinde (arkadaş, sevgili, ana-baba, öğretmen gibi) zorluklar çıkararak kişilerarası ilişkilere zarar veren bir süreç olduğunu savunmuştur. Reddedilme duyarlılığını geliştirmeye yatkın olan bireyler; öz-saygıları kolayca azalabilen, kişilerarası ilişkilerde bağımlı ve isteyici (aşırı derecede kabul beklentili) oldukları için de çoğu zaman istediklerini elde edemeyen/reddedilen ve bu nedenle kolay incinebilen kişiler olarak kendilerini gösterirler. Reddedilme duyarlılığı ise bu bireylerin yakın ilişkilerinde kendilerini ve yakın arkadaşlarını, akranlarını ve romantik eşlerini mutsuz etmelerine, böylece duygusal bağlamlı kişilerarası problemler yaşamalarına neden olmaktadır (Akt. Erözkan, 2003).

Downey ve Feldman (1996) reddedilme duyarlılığının altında yatan sebebin önemli görülen bireyler tarafından yönelebilecek reddedilme beklentilerinin olduğunu savunmuştur. Bu reddedilme beklentileri kaygılı reddedilme beklentileri olup bireylerin daha evvelki yaşantılarında bulunan çatışmalar ve travmatik olaylar kaygılı reddedilme hislerini tetikleyecektir.

Reddedilme duyarlılığının merkezinde birey için önemli olan kişiler tarafından kaygılı reddedilme beklentileri vardır. Kaygılı reddedilme beklentileri reddedilmeyi algılamaya hazır olmaları ve reddedilmeye aşırı tepki göstermeleri bağlamında bireyleri teşvik eder. Yüksek reddedilme duyarlılığı kaygılı reddedilme beklentilerine eğilimli insanları ve düşük reddedilme duyarlılığı daha ılımlı kabul beklentili insanları içerir. Kaygılı reddedilme beklentileri ile ilişkilere girme durumundaki reddedilme duyarlılığı yüksek olan insanlar yeni tanıdıkları bir kimseden aldıkları geri bildirimdeki belirsiz reddedilmeye ilişkin olarak bile, reddedilmiş hissetme eğilimi göstermektedirler (Downey, Feldman ve Ayduk, 2000).

Ergenlik döneminde özellikle kabul görme ve onaylanma ihtiyacının yoğun olarak görülür. Dış görünüş ve akademik olarak alımlı, güçlü, arkadaş canlısı olan ergenlerin daha tanınmış ve gözde oldukları saptanmıştır (Steinberg, 2007). Reddedilme pek çok hoş olmayan sonucuyla insanların değersizlik hislerini yaşamalarına neden olan ve kişilerarası ilişkilerde bozulmaya yol açan durumdur (Creasey ve McInnis, 2001).

Alanyazında kişilerin akranları tarafından reddedilmesinin, davranış sorunları, depresyon ve akademik sorunlarla ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (DeRosier, Kupersmidt ve Peterson, 1994; French ve Conrad, 2001;

Wentzel, 2003). Ayduk'un (1999) yaptığı araştırmadaki bulgularına göre reddedilmeye duyarlı erkekler ve kadınların kendilerini reddeden romantik eşleri ile ilgili farklı tepkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu durumun reddedilmeye duyarlı kadınlarda öfke ve düşmanlık içeren duygulara öncülük ettiği belirlenmiştir.

şad (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ortaokul ğrencilerinin sosyal beceri, özsaygı, okul akademik başarıları ve davranış problemleri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ğrencilerin Sosyal Beceri leğinin Olumsuz Sosyal Beceriler alt boyutunda reddedilen öğrenciler aleyhine, Olumlu Sosyal Beceriler alt boyutunda kabul edilen öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca akranları tarafından kabul gören-reddedilen öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmeleri sonucunda kabul gören öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre daha az sorunlu davranış gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucundaki verilere dayanarak akranları tarafından kabul gören öğrencilerin reddedilen öğrencilere nazaran sosyal beceri düzeylerinin, özsaygı ve okul-akademik başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu grlmştir. Buna ek olarak öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre daha fazla davranış sorunları gösterdikleri belirtilmiştir.

Ward (1996) yapmış olduğu çalışmasında çocukların sosyometrik statüleri ile yalnızlık, çekingenlik, depresyon, umutsuzluk, korku ve özsaygı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Akranları tarafından reddedilen ve ihmal edilen çocukların kendilerini diğer gruplarda yer alan çocuklara göre daha olumsuz olarak gördüklerini tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ebeveynlerine dair reddedilme düşüncelerine sahip olan ergenlerin saldırganlık ve depresyon düzeylerinin, ebeveynleri tarafından kabul grdğn düşünen ergenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca aşırı kontrollü erkek ve kızlarda, psikolojik açıdan dayanıklı erkek ve kızlara göre algılanan ebeveyn reddi ile saldırganlık arasındaki ilişkinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Akse, Hale, Engels ve Raaijmakers, 2004).

### **2.2.5. Kişilerarası Duyarlılık İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar**

Kişilerarası duyarlılık kavramı ile günümüze kadar gerek yurtiçinde gerek ise yurtdişında olmak üzere bazı araştırmalar yapılmıştır. Kişilerarası duyarlılığa sahip

kişilerin, çoğu zaman diğerlerinin davranışlarını yanlış anlama ve olumsuz yorumlama, başkalarının önünde kendini kaygılı hissetme, sosyal yetersizlik gibi tipik özellikleri bulunmaktadır. Bu bireyler ayrıca kişilerarası ilişkilerden kaçınma, reddedilmeye karşı aşırı duyarlı olma (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz, 2002), ilişkilerde rahatlıkla incinebilme, çekingen olma (Boyce ve Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989), diğerlerinin tepkilerine karşı sürekli hazırda bulunmak, eleştiri almaktan son derecede kaygı ve rahatsızlık duyma ve çevredeki ipuçlarını da bu yönde yorumlar. Bu gibi özellikler kişilerarası duyarlılık düzeyi yüksek olan kimselerin genel ve tipik özellikleri olarak açıklanabilmektedir. O açıdan bu özellikler kişilerarası duyarlılığın farklı ruhsal ve toplumsal sorunlarla birlikte görülme olasılığının yüksek olduğuna bir kanıt olarak görülmektedir (Wilhelm, Boyce ve Brownhill, 2004).

Erözkan'ın (2003) bir çalışmasında; yüz altmış erkek, yüz altmış kız olmak üzere toplam üç yüz yirmi üniversite öğrencisinde kişilerarası duyarlılıkla ilgili "kişilerarası farkındalık" ve "çekingenlik" boyutlarını incelemiştir. Bu boyutlarda sosyoekonomik düzeyler ve cinsiyetler arasında, "kırılgan iç benlik" ile "onaylanma ihtiyacı" boyutları üzerinde yaş ve yaşanılan yerler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kişilerarası farkındalık boyutuna bakıldığında vakit erkeklerden ve düşük sosyo-ekonomik düzeyli kişilerden, çekingenlik boyutunda ise kızlardan ve yine düşük sosyo-ekonomik düzeyli kişiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer yandan tasdik edilme ihtiyacı üzerinde 18-19 yaş grubunda olan kişilerden ve köyde yaşayanlardan, kırılgan iç benlik üzerinde de yine 18-19 yaş grubunda olan kişiler ve köyde yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Davidson, Zisook, Giller ve Helms'in (1989) yaptığı araştırmada yüksek düzeyde kişilerarası duyarlılığın majör depresif bozukluk ile pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca kişilerarası duyarlılığın 40 yaşından evvel görülen ve kronik olan depresyon ile yakından ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Kovacs, Obrosky ve Sherill (2002) depresif erkek çocukların ya da genç yetişkin erkeklerin duygudurum bozukluklarıyla ilintili olarak daha çok antisosyal davranışlar sergilediğini ve sorunlarını daha çok dışsallaştırdığını tespit etmiştir. Tam aksine kız çocuklar ya da genç yetişkin bayanların sorunlarını içselleştirip kendine zarar verici davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir.

Diğer birçok araştırmada depresyonla kişilerarası duyarlılığın pozitif yönde anlamlı bir ilişkide olduğu ve kişilerarası duyarlılık kavramının depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Boyce ve Mason, 1996; Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989; Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz, 2002; Rizzo, Daley ve Gunderson, 2006).

Kişilerarası duyarlılık kavramının özelleştirilmesi ile oluşturulmuş olan kişilerarası reddedilme duyarlılığı kavramı, depresif bozukluklarla ve özellikle melankolik olmayan depresif epizodlarla birleşmektedir. Kişilerarası reddedilme duyarlılığı aslında daha kalıcı bir kişilik özelliğini simgeleyen bir yapıya sahiptir. Boyce ve Parker (1989)'e göre, kişilerarası reddedilme duyarlılığı depresyona eğilimli kişilerin tipik özelliklerinden biri olabilmektedir ve depresif bozuklukların gelişiminde bu eğilim risk faktörlerini barındırabilmektedir.

Kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin en sık görülen niteliklerinden biri de sosyal kaçınma davranışları sergilemeleridir. Kişilerarası duyarlılığı fazla olan bireyler kendi yetersiz bir birey olarak görmeleri ve diğerleri tarafından değersiz görüldüklerine veya önemsenmediklerine dair mantıkdışı inançları sebebiyle sosyal ilişkilerden genellikle uzak durma eğiliminde olurlar (Boyce ve Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989). Snodgrass ve diğerlerine göre (1998), kişilerarası duyarlılığa ilişkin özellikle son yıllarda bireyler arasındaki hakiki ilişkiler bağlamında kişilerarası kavramaya daha fazla dikkat edildiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular cinsiyet bağlamında çoğunlukla kadınların erkeklerden daha duyarlı olduğunu iddia etmektedir. Sosyal fobi ile kişilerarası duyarlılık arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda bu iki kavram arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz, 2002; Vidyanidhi ve Sudhir, 2009). London, Downey, Bonica ve Paltin (2007) anksiyeteli reddedilme beklentisinin, sosyal ilişkilerden uzaklaşma ve sosyal fobinin önemli bir yordayıcısı olduğunu açıklamışlardır.

2013 yılında Ankara ilinde bulunan otuz üç adet hastanede çalışan 400 adet hemşireyle yapılan uygulamada tüm kişilerarası duyarlılık alt ölçek puan ortalamalarının ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Kişilerarası ilişkilerde çatışma ve sorun çözme yaklaşımlarında, duygusal ifade, yüzleşme ve kendini açma puanlarının ortalamanın üstünde, yaklaşma-kaçınma puanlarının ise ortalamanın altında olduğu bulunmuştur. Ayrıca evli ve çocuklu olan hemşirelerle ilgili bulgularda çekingenlik ve

kırılgan iç benlik ve kişilerarası duyarlılık düzeylerinin bu kişilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Toplumsal iletişimde sorun yaşama düzeyi azaldıkça kişilerarası ilişkilerde farkındalık düzeyinin de azaldığı görülmüştür (Aydın, 2013).

Bir araştırmada, ergenlerin ruhsal belirti düzeyleri incelendiğinde kişilerarası duyarlılığın yüksek düzeyde görüldüğü tespit edilmiştir (Bayram, 1999). Lise örnekleminde yapılan başka bir çalışmada ise kişilerarası duyarlılık ve anksiyete gruplarında yardım isteğinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Keskin, 1995). Bu konudaki kapsamlı bir araştırmada ise üniversite öğrencilerinden alınan sonuçlara göre kişiler arası duyarlılık alt ölçeğinin, kendini gerçekleştirme alt ölçeklerinden güvenlik, ait olma, sevgi ve saygı ihtiyacı alt ölçeklerinden her biri ile diğerlerine göre daha yüksek bir değerde ilişkili bulunmuştur. Bu açıdan sosyal desteğin üniversite öğrencileri için gayet önemli bir değişken olduğu söylenebilir (Yemenici, 2006).

Bilişsel davranışçı terapinin kişilerarası duyarlılık üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalardan biri olan Scapillato ve Manassis'in (2002) çalışmasında, bilişsel davranışçı temelli grup ve kişilerarası grup müdahalesi uygulamaları sonrasında katılımcıların başa çıkma becerilerinin arttığı görülmüştür.

Hamamcı (2002) bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup uygulamasının üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerdeki bilişsel çarpıtmalarını azalttığı yönünde bir bulgu elde etmiştir.

Bu konudaki diğer bir çalışma bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleşmiştir. Kişilerarası duyarlılık düzeylerinin yapılan bilişsel davranışçı uygulamayla birlikte anlamlı bir biçimde azaldığı ve bu etkinin takip eden üç ay süresince de devam ettiği tespit edilmiştir. Kişilerarası duyarlılık düzeylerindeki farklılaşmada, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma grubuyla etkileşim grubunun aynı oranda etkili olduğu görülmektedir. Ancak etkileşim grubuna katılan öğrencilerin kişilerarası duyarlılık puanları uygulama öncesi puanlarına doğru yaklaşırken, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma grubuna katılan öğrencilerin kişilerarası duyarlılık puanları azalmaya devam etmektedir. Bu nedenle, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma grubunun bu kişilerarası duyarlılık anlamında da etkililiğinin sürüyor olması, bu grup müdahalesinin güçlülüğünü gösterir niteliktedir (Sarısoy, 2011).



Çok eşliliğin ruhsal belirtiler üzerinde etkililiğinin incelendiği bir çalışmada iki eşli erkeklerden eşleri aynı evde olanların, eşleri ayrı evde olanlara göre kişilerarası duyarlılık, öfke ve ek parametrelerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmacılara göre iki eşli erkeklerden eşleri aynı evde yaşayanların aile içinde yaşanan aile içi stresin belirtisidir. Araştırmacılar iki eşli erkekler aynı ev ortamındayken yaşanan stresi azaltmak için maddi imkânları olduğunda ayrı ev tuttuklarını tespit etmişlerdir (Tanırcan, 2009).

Boşanma aşamasında olan ve evliliği devam eden bireylerin kişiler arası duyarlılık, depresyon ve hostilite puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve boşanma aşamasında olan bireylerin kişiler arası duyarlılık ve depresyon puanlarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Kılıç, 2012).

Görme engelli bireyler üzerinde yapılan bir araştırmada Kısa Semptom Envanteri alt ölçekleri arasında özellikle kişiler arası duyarlılık, hostilite ve paranoid belirti puanlarının kısmen daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacılara göre bu bulgu, görmemenin getirdiği zorluklardan kaynaklanıyor olabilmektedir (Temiz, 2010).

## 2.3 ÖFKE VE DÜŞMANLIK (HOSTİLİTE)

### 2.3.1 Öfke ve Düşmanlık Kavramının Tanımlanması

Öfke, kişinin planları istek ve ihtiyaçları engellendiği zaman, kendisine yapılmış olan bir haksızlık ve benliğine yönelik bir tehdit fark ettiğinde hissettiği ana duygulardan biridir (Özer, 1994). Öfkeye ilişkin çok sayıda farklı tanım literatürde bulunsa da çoğu araştırmacı öfkenin çok boyutlu bir yapı olduğu noktasında fikir birliğindedir (Eckhardt, Bradley ve Deffenbacher, 2004; Robins ve Novaco, 1999). Öfkeyi yaşamakla ilgili olan *öfkenin duyusal boyutu*, öfkeye sebep olan koşullara ilişkin duygusal tepkilerin şiddeti ile ilişkilidir (Boman, 2003). *Öfkenin bilişsel boyutu*, düşmanca atfetme ve değerlendirmeler ile gelen planlı beklenti, inanç ve yorumlama gibi yapıları kapsamaktadır (Robins ve Novaco, 1999). *Davranışsal boyut*, öfkenin aktarılmasında kullanılan bazen pozitif çoğu zaman da yıkıcı başa çıkma mekanizmalarını içermektedir (Boman, 2003). Öfkenin bu bahsedilen üç farklı boyutu sürekli karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedirler (Robins ve Novaco, 1999).

Daha kapsamlı olarak öfke ve düşmanlığı ifade eden “hostilite” kavramı için ise çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Chaplin (1982) hostiliteyi; başkalarına zarar verme isteği ya da öfke duyma eğilimi olarak tanımlamıştır. Ayrıca duygusal boyut ele alınarak “yumuşak kızgınlık ya da rahatsız olma durumundan öfke ve gazaplanmaya doğru çeşitli yoğunluklarda değişebilen duygusal tepkilerin gelişmesi ve kızgın olmaya yatkınlık” olarak tanımlanmıştır (Spielberger ve diğerleri, 1985, s. 16). Farklı bir şekilde hostilite, genel anlamda bir ya da daha fazla kişiye karşı negatif, hoş olmayan bir tutum takınma veya olaylara karşı yapılan uzun dönemli negatif değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır (Berkowitz, 1993).

Bilişsel faktörler göz önüne alınarak yapılan bir tanımlamada ise hostilite; kişinin gözünde diğerlerinin değer kaybetmesi, onların suçlu ve kabahatli olmalarını umma, muhalif bir bakış açısına sahip olma ve diğerlerini incitme veya zarar gördüklerine şahit olma isteği gibi özelliklere sahip olmaktır (Smith, 1994, s. 26).

Barefoot ve Lipkus (1994) hostilitenin bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmektedir. Bilişsel boyut insanların güvenilmez, ahlaktan yoksun ve hiçbir şeyi hak etmeyen kişiler olduğuna dair olumsuz inançları içerir. Bu diğerlerinin muhalif davranışlarının kendine yöneldiği ve genel anlamda insan doğası hakkında olumsuz inançlar içermeye ile tanımlanan “kinizm” gibi düşmanca özelliklere yol açar (Barefoot, 1992).

Hostilitenin duygusal boyutu iç sıkıntısı, öfke, iğrenme, küçümseme ve dargınlık gibi kavramları içermektedir. Son olarak hostilitenin davranışsal boyutu ise sözel saldırganlık, kabalık, kavgacılık, lütfkârlık, kapı çarpma veya eşyaya vurma gibi saldırgan ve muhalif davranışlar örüntüsüdür (Dembroski ve Costa, 1987).

Öfke ve düşmanlık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bu konu ile ilgili kuramları incelemek gerekir.

### **2.3.2 Öfke İle İlgili Kuramlar**

*James-Lang Kuramı:* James-Lang Kuramı’nda, duygular çevredeki değişmelerin organizma tarafından algılanmasıyla ortaya çıkarlar. Örneğin, bireyin çevresinde tecrübe ettiği korku ya da öfke yaratan bir durum, onun fiziksel olarak tepkide bulunmasına yol açar. Öfkeli kişilerin bu tarz durumlarda bedensel olarak göstereceği tepkiler, gözbebeklerinin büyümesi, kalp atışında hızlanma, soluk alış verişinde

hızlanma ve terleme şeklinde ortaya çıkar. Kişinin bedeninde ortaya çıkan bu tepkileri fark etmesi ile kendisinde kaygı, öfke gibi hisleri ortaya çıkarır (Özmen, 2006b).

*Psikanalitik Yaklaşım:* Psikanalitik yaklaşıma göre, insan davranışları biri yaşam diğeri ise ölüm içgüdüsünü ifade eden “eros ve tanatos” olarak adlandırılan iki temel içgüdü tarafından yönlendirilir. Bu yaklaşım öfke duygusunu genellikle bu kuramın önemli unsurlarından biri olan katarsis (boşalım) kavramı çerçevesinde açıklamaktadır. Kişinin bedeninde herhangi bir ihtiyaç belirdiğinde bir gerilim hali meydana gelir ve organizması bu gerginlik hali evvelindeki duruma geri gelmek için işe koyulur. Bu açıdan bakıldığında psikanalitik yaklaşıma göre, öfkenin dışa vurumunun yapılması kişide biriken içsel gücün ortaya çıkardığı gerilim durumunun azalmasına sebep olacaktır. Bu yüzden biriken bu enerjinin boşaltılmasının bir yolu olarak görülen öfke, enerjinin boşaltılması kanalı ile ifade edilince bireyde bir katarsis ve rahatlama sağlayacağı belirtilmiştir. (Dykeman,2000).

Bu kurama göre hostile (öfke ve düşmanlık içeren) davranışlar çeşitli dönemlerde görülmektedir. Oral dönemde emmenin ardından ısırma davranışının gelmesi, ağız bölgesinin temel doyum aracı olması söz konusudur. Oral dönemde yaşanan sorunlar ve sapmalar, saldırgan davranışın temellerini oluşturur. Çabuk öfkelenme, öfkelenince bağırıp çağırma, etrafına ya da kendine zarar verme davranışları oral dönem saplantısı yaşayan kişilerde yoğun olarak görülür. Anal dönemde ise tuvalet alışkanlığının kazanılmaya başlaması ile çocuk anüs bölgesindeki gerilimi boşaltmaktan duyduğu doyumunu ertelemek zorunda kalır. Bebeğin dışkısını çıkarma konusunda sert ve cezalandırıcı davranışlar, bebeğin giderek artan öfke duygusuna sahip olmasına sebep olmaktadır. O da öfkesini bir şekilde dışa aktarmak zorunluluğu duyacağından, dışkısını bırakma şeklinde bir aktarım tercih eder. Dışkısını ana-babasını cezalandırma yöntemi biçiminde kullanan çocuk gelecekte hislerini içine atarak edilgen bir saldırganlıkla öfkesini dışarıya aktarmayı tercih edebilir. Bunun tam tersi olarak yıkıcı, inatçı, aşırı tepki gösteren, otoriteye karşı gelen öfke tepkilerini de tercih edebilmektedir. Anal dönemde genel olarak ebeveynlerin sebebiyet vermesi ile yaşanan çabuk ve aşırı öfkelenme, düşmanca ve cezalandırıcı hareketlerle öfkesini dışa vurma gibi davranışları meydana gelebilmektedir (Koçak, 2008).

*Varoluşçu Yaklaşım:* Bu kuramın önemli kişiliklerinden biri olan Fritz Perls'e göre insan, çoğunlukla diğer insanlara yansıttığı öfke de dahi olsa tüm duygu ve davranışlarının sonucu oluşacak durumların sorumluluğunu üstlenmelidir. Kişi, diğer

bireylere yönelik öfke ve düşmanlık gibi duyguların arka planında olan kendisine yönelik eleştirel inançlarını kabullenebilme sorumluluğunu üstlenmesi zorunludur. Şayet bunları üstlenmezse bu hislerini başkalarına iletir ve diğer kimselerin de bunun sonucunda öfkeli kişiler olduğuna inanır (Özmen, 2001).

*Sosyal öğrenme kuramı:* Bu kurama göre öfke, düşmanlık gibi hislerin bireylerin mensup olduğu toplum içerisinde öğrenilen bir kavramdır. Çevresel faktörlerin öfke duygusunun ve davranışlarının meydana gelmesinde çok büyük oranda tesirinin bulunduğunu iddia etmektedir. Sosyal öğrenme kuramına birçok kavramda olduğu gibi öfke de izleyerek öğrenme, özdeşleşme, taklit ve rol alma gibi kanallarla öğrenilmektedir (Johnson, 1972, Akt: Kısaç, 1999). Sosyal öğrenme kuramcılarında göre öfkenin oluşması ve yaşanmasında toplumsal yapılandırmaların tesiri çok büyüktür. Bu sebeple öfkenin diğerlerine aktarılmasında cinsiyet farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılığın toplumda biçilen kadınlık ve erkeklik rol algılamalarından kaynaklanmakta olduğu belirtilmiştir. Sosyal öğrenme kuramcılarını erkeklerin yaşadıkları öfkeyi açıkça diğer bireylere aktardıklarını, kadınların ise öfkelerinin farkında olmalarının ve öfkelerini ifade etmelerinin toplum tarafından set çekildiğini belirtmişlerdir (Kenndy, 1992: 154-153).

*Birey Merkezli Yaklaşım:* Özmen'in belirttiğine göre (2001), birey merkezli yaklaşımda; insan doğası doğuştan iyidir ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilir. Bireyler, yaşantıları boyunca yaşadığı hoş olmayan olaylar neticesinde, diğer kişilere yönelik, bencil, öfkeli ve düşmanlık tavrı takınabilir. Bu yaklaşıma göre öfke hissinin, insanların hayatında bir işlevi vardır. Öfkenin insanın hayatında hangi fonksiyonu gerçekleştirdiğinin bilinmesi önemlidir. Bu sebeple kişi için öfkenin hayatındaki yerinin algılanıp açıklığa kavuşturularak kendisinin bunu ortaya koyması zaruridir. Birey merkezli yaklaşımda, öfke hissi ve bu hissin neticesinde açığa çıkan reaksiyonlar, bireylerin benlik saygısının azalmasına sebep olan kırııcı olay ve durumlara karşı gösterilen bir tepki şeklinde görülmektedir.

*Geşalt Yaklaşımı:* Koçak'ın belirttiğine göre (2008), geşalt yaklaşımı; kişilerin sona erdirilmemiş işlerini bitirebilmesi, sorumluluklarını yerine getirebilmesi ve farkındalık kazanması ana ilkelerine dayalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda şekil-zemin, fon-figür ilişkilerinin içeriklerine bakmak gerekir. Kişilik açısından bakıldığında şekil, zeminden çıktığı halde çözümlenmemişse, kişilerin öfke, nefret, düşmanlık ve suçluluk gibi açığa çıkmamış olan hislerinde bitirilmemiş işler olduğu ortaya çıkar. Bu

hisler, hakiki bir farkında oluş halinde yaşanmadığı için, kişiliğin görünmeyen kısmında kalır. Bireyin kendi içinde ya da diğerleriyle etkin bir şekilde ilişki kurmasını engelleyerek şimdiki yaşama taşınırlar.

*Bilişsel Davranışçı Yaklaşım*; Öfkenin meydana gelmesinde zihinsel boyutun önemli olduğunu öne sürmektedir. Bu yaklaşım öfke ve düşmanlığın meydana gelmesinde bireyin algılamaları, beklentileri ve değerlendirmelerinin etken rol oynadığını belirtmektedir (Edmondson ve Conger, 1996: 267). Akılcı Duygusal Yaklaşım kuramında Albert Ellis, duygu ve tepki oluşumunu ABC modeli ile açıklamaktadır. Bu modele göre A kişinin yaşadığı olayı temsil eder. B kişinin A hakkındaki düşünce ve inançlarından teşkil olmuştur. C kişinin bu olay örüntüsü sonunda verdiği duygusal ya da davranışsal tepkilerdir. Bu kurama göre gerçekte A'nın C'yi etkilediği kanısının aksine aslında B, C'yi etkilemektedir. Yani olayın kendisinden ziyade olayla ilgili düşünce biçimimiz ya da inançlarımız o konudaki duygu ve davranışlarımızı üzerinde etki sahibidir. Bu her konuda olduğu gibi öfke konusunda da böyledir. Ellis de mantıkdışı ya da akılcı olmayan düşünce yapısının öfke ve düşmanlığın ortaya çıkmasında etkili olduğunu savunmuştur (Nelson-Jones, 1982: 48-50).

Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi modelinden ilham alan Kassinove ve Tafrate (2002) öfkeyi farklı ve ayrıntılı şekilde tanımlamışlardır. Kassinove ve Tafrate'a (2002) göre, öfke oluşum sürecinde en önemli kavramlardan biri tetikleyicilerdir. Tetikleyiciler genellikle esasen hoşlanılmayan, kimi zaman beklenmedik ve katalizör görevi gören olay veya davranışlardır. Öfke ise çoğunlukla, tetikleyici üzerinde çeşitli değerlendirilmeler yapılmasının ardından meydana çıkar. Öfkeye sebep olan ana değerlendirme hataları şöyle sıralanabilir:

- 1-Tetikleyicinin taraflı biçimde değerlendirilmesi; Bu çoğunlukla durum ya da olaylara tek yönlü olarak adaletsizlik veya yanlışlık şeklinde bakılmasıdır.
- 2- Falcılık; olayları, durumları, her zaman olumsuz, kötü ve felaket bir biçimde algılayıp gelecekte de öyle olacağına inanmaktır.
- 3- Düşük engellenme payı; Sıkıntı yaratan olayların hayatın seyri içindeki bir bölümü veya halledilebilir bir yeri olduğunu bilip buna göre davranmak yerine, içinden çıkılmaz veya katlanılmaz bir döngü olarak algılanmasıdır.
- 4- Talepkârlık; Bireylerin, taleplerinin karşılanması gerektiği konusunda bir düşüncesinin olması ve karşılamayan bütün durumları geçersiz sayıp dışlamasıdır. Bu

özellikle bireyin “olmalı, gelmeli, yapılmak zorunda” gibi örneklerdeki gibi söylenen sözlerinden anlaşılabilir.

5- Diğer kişileri negatif değerlendirme; Bireyin öfke ve düşmanlık beslediği kişiye karşı aşırı derecede olumsuz nitelendirmelerde ve atıflarda bulunma durumudur.

6- Kendini negatif değerlendirme; Bireyin kendi hakkında olumsuz bir değer atfedip kötülleme yatkınlığında olmasıdır. Bu durumda öfke ve düşmanlığa sahip bireyler yalnızca diğer kişilere karşı değil kendi benliklerine karşı da orantısız derecede eleştiri ve aşağılama eğiliminde olmaktadır (Edmondson ve Conger, 1996).

### **2. 3. 3 Öfkenin Boyutları**

Her insanın doğasında olan öfke duygusunun yaşanmasında ve ifade edilmesinde 3 temel boyut vardır (Kassinove ve Tafrate, 2002):

1. Fizyolojik boyut
2. Bilişsel ve duygusal boyut
3. Davranış ve tepki boyutu

#### **2. 3. 3. 1 Öfkenin fizyolojik boyutu**

Öfke vücudumuzda bu öfkeyi ortaya çıkaran durumlar oluştuktan itibaren ortaya çıkan farklılıkları barındırır. Bireylerin öfke, düşmanlık, heyecan gibi çeşitli duygularımız ile alakalı temel yönetim karargâhları limbik sistem adı verilen bir sistem ve bu sistemin içinde bulunan hipotalamus bezinde yer almaktadır. Hipotalamus uyarıldığı vakit öfke, saldırı, düşmanlık, cezalandırma tepkilerinin oluştuğu belirtilmektedir (Stearns, 1972).

Şayet öfke duygusu dışa aktarılırsa bireyin vücudu öfkeden evvelki his ve bedensel duruma geri döner. Ancak birey tüm bu fizyolojik değişikliklere bağlı fiziksel enerjiyi harcayamayıp gerginliği boşaltmadığı zaman bedeni eski dengesine geri dönemez. Bu durumda beden hala aşırı uyarılmış bir biçimde kalır ve sonuçta fiziki rahatsızlıklar yaşanır. Yaşadığı yoğun öfke ve düşmanlık duygularını uygun bir biçimde karşı tarafa aktaramayan bireyler migren, ülser, ürtiker gibi psikosomatik rahatsızlıkların yanında

kalp-damar hastalıkları, baş dönmesi, bayılma gibi çeşitli sorunlar da yaşayabilir (Yılmaz, 2004).

Karadal'a göre (2009), duyguların yarattığı heyecan halinin yeniden etkin olması esnasında meydana gelen bedensen değişiklikler bireyi gerekli olacak bir hareket için hazırda bekleyen otonom sinir sisteminin, vücudun enerji tüketimini hızlandıran sempatik bölümünün aktive olmasının sonucudur. Araştırmalara göre otonom sinir sistemindeki bu süreci başlatan limbik sistem ve hipotalamus bölümleridir. Öfkeyi yaşarken insan vücudunun birçok parçası, etkili değişimlerin olduğu bir durum içerisine girer.

### **2. 3. 3. 2 Öfkenin bilişsel ve duygusal boyutu**

Olayları algılama ve değerlendirme biçimimiz düşünce yapımız duygularımıza önemli derecede etki eder. Bizim yapımızı ve benlik bütünlüğümüze zarar veren, rahatsız eden, inciten herhangi bir uyarıcının tehdit olarak görülmesi öfke duygusunu ortaya çıkarabilmektedir (Yöndem ve Bıçak, 2008).

Canbuldu'nun (2006) belirttiğine göre, Özer (1994), yaptığı çalışmasında öfkeli insanların üç ana düşünce yapısının olduğunu belirtmektedir:

- Kendisinin ya da başkasının hata yapmasına karşı tahammül edememe
- Diğer insanların nezdinde edindiğini düşündüğü değeri kaybetmemeye çalışma
- Olumsuz benlik algısının üstesinden gelmek için öznel bir doğruyu desteklemenin daha doğru olduğuna inanma.

Öfke ve düşmanlık, sempatik uyarılmayı içeren fizyolojik boyut, otomatik ve akılcı olmayan inançları içeren bilişsel boyut ve jest-mimik, sözel ifade etmeyi içeren davranış boyutu olmak üzere üç farklı boyuttan oluşan çok yönlü bir yapıdan teşkilidir (Yılmaz, 2004). Bazı bilişsel kuramcılara göre duygusal alan bilişsel alana göre daha etkindir ve ön plandadır. Bu araştırmacılara göre bir duruma önce hislerimizle bir karşılık verir, daha sonrasında bilişsel süreçlerle onu anlamlandırmaya çabalarız. Bazı araştırmacılara göre ise, bir olay ya da durum ile ilgili öncelikle düşünsel süreçlerin işleyip bunun ardından duygusal süreçlerin işlediği yönündedir. Bu görüşe göre, duygusal tepki oluşmadan evvel o olay veya durum ile ilgili ilk önce algı, kavrama, düşünme, ilişki kurma gibi süreçlerin yaşanması gereklidir (Feldman, 1998).

Ayrıca bilgilerin zihinde oluşması sürecinde kişi olay ve durumlarla alakalı zihninde otomatik düşünceler içeren bir şema meydana getirir ve bunun sonucunda düşmanlık düşünceleri açığa çıkar. Eğer birey karşı taraf tarafından yapılan bir davranışın kendini engelleyici ve ona zarar verici olduğunu düşünürse, şayet bu davranış öyle olmasa bile, o kişinin kafasındaki bu otomatik düşünceler içeren şemalar sebebi ile öfke ve düşmanlık duygularına hatta saldırgan davranışlara da yol açabilir (Krahe ve Möller, 2004).

### **2. 3. 3. 3 Öfkenin davranış ve tepki boyutu**

Öfkenin davranış boyutu bizlere bireylerin öfkelenedikleri zaman bunu karşı tarafa nasıl ifade ettiği, ifade edip etmeme konusunda sıkıntı yaşayıp yaşamadığını gösterir. Öfkenin karşı tarafa aktarılış şekli insandan insana, kültürden kültüre değişiklikler gösterebilir. Bazı kimseler öfkelerini bastırma veya içe yöneltme yolunu seçebilir. Psikolog ve araştırmacılara göre kişilerin öfkesini bastırması sağlıklı bir yol olarak görülmemektedir. Öfkesini bastıran ya da içine atan bireylerde hem bedensel hem ruhsal sıkıntılar meydana gelebilmektedir. Yapılan bazı çalışmalar tansiyon, kalp, mide, bazı deri hastalıkları gibi rahatsızlıkların öfke duygusunun yanlış bir biçimde ortaya konmasından kaynaklı ortaya çıktığını belirtmiştir (Ellis, 1992).

Öfke duygusunun bastırılması ve kişinin içine atarak bunu dindirmeye çalışması öfkeden kaynaklı ortaya çıkan problemlerin etkili bir çözümü olmamaktadır. Öfke duygusunun devamlı içe atılması farklı ruhsal ve bedensel sorunlara sebep olmaktadır. Öfkeyi bu şekilde içe atmak kişide sürekli hale geldiğinde ise bireyler arası ilişkilerde sıkıntılar oluşmasına neden olur ve bu sorunların sürmesini sağlar. Bireylerin bu şekilde biriktirdiği öfke duygusu bireyler arasındaki ilişkilerde, kişinin anlık ve beklenmedik sert öfke tepkilerine, küskünlük ve dargınlık gibi durumlara ve bunların sonucunda da daha istenmedik ve büyük problemlere yol açabilir (Yılmaz, 2004). Freidman, Sears ve Carlsmiths'e (1993) göre öfkenin dışa vurulma şekli ve başa çıkma türleri birçok etmene göre değişebilir. Bu değişkenler yaş, cinsiyet, anne-baba tutumları, eğitim durumu, toplumsal ve kültürel yapılar, kişiye yapılan yükleme ve atıflar gibi sıralanabilmektedir. Çeşitli toplum ve kültürlerde bireyler kendinden daha üst mevkide bulunan veya kendinden daha güçlü olarak gördükleri insanlara karşı öfke gibi olumsuz gördükleri duygularını açık ve rahat bir şekilde ortaya koyamamaktadırlar.



## **2.3.4. Öfke ve Düşmanlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

### **2.3.4.1 Öfke ve düşmanlık ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar**

İlgili alanyazın incelendiğinde öfkeyi açıklamaya yönelik hem betimsel hem de deneysel çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Kaplan (1994) öfke ile öfkenin zihinde canlandırılması ve öfke ile pozitif etkinlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öfkenin yoğun bir biçimde zihinde canlandırılması ile durumluk öfke arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Güngör (1996), sosyal destek, öfkenin ifade edilme tarzı, sosyal uyum, kendini suçlama arasındaki ilişkiyi bulmak için yaptığı çalışmada sosyal uyumun, sosyal destek ve öfke ifade edilme tarzını yordadığını tespit etmiştir.

Bilge (1996), tarafından birey merkezli terapi ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlara dayalı olarak yapılan grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin öfke seviyeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, her iki tekniğin deney grubundaki bireylerin öfkesini anlamlı düzeyde azalttığı ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Birey merkezli terapi grubuna dair oturumlar ve izleme testi sonunda elde edilen bulguların karşılaştırılmasında; süregelen öfke, içe ve dışa doğru olan öfke ile öfke denetimi yönünden anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grubun son test ve izleme testi sonuçlarıyla ilgili karşılaştırmalarda sürekli öfke düzeyinde; içe yönelik öfke açısından izleme döneminde, dışa yönelik öfke ise son testte anlamlı düzeyde azalma olmuştur.

Bilge'nin (1997) yaptığı çalışmada demokratik baba tutumuna ile yetişen bireylerin kendilerine tabi tuttukları öfke, diğer grupta bulunan ve farklı baba tutumları ile yetişen bireylerden anlamlı düzeyde düşük olduğunu tespit etmiştir.

Kısaç'ın (1997) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile öfkelerini denetleyebilmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öfkelerini daha fazla denetleyebilenlerin erkekler olduğu görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri bölge alanı ile öfkeyi içte tutma ve sürekli öfke seviyeleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin ebeveynlerinin gelirleri yükseldikçe dışa aktarılan öfke düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca anneleri üniversite bitirmiş olan öğrencilerde öfkelerini dışa yansıtma durumunun üst düzeyde olduğu saptanmıştır. Babalarının eğitim seviyeleri ele alındığıdaysa babaları ortaokul bitirmiş olan öğrencilerin

öfkelerini dışa yansıtma durumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardan biri de öğrencilerin öfkelerini dışa yansıtma seviyeleri ile algılanan ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğudur.

Baygöl (1997) ergen öfke tepkilerini etkileyen değişkenleri araştırdığı çalışmasında ebeveyn eğitim seviyesinin artmasının ve annenin iş kadını olmasının dışa aktarılan öfkeyi yükselttiği bulgusu elde edilmiştir.

Okman (1999), ergenlerin öfke ifade biçimlerinin benlik saygısı düzeylerine göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada ergenlerin içine attığı öfke, dışa yansıttığı öfke ve öfke denetimlerinin cinsiyet ve yaşa göre değişmediğini belirtmiştir. Yüksek düzeyde pozitif kendilik algısına sahip ergenlerde bahsedilen öfke ifade biçimleri boyutlarında düşüş olduğu, yüksek düzeyde pozitif kendilik algısına sahip ergenlerin denetim altına alınmış öfke düzeylerinin ise yükseldiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre ergenlerin öfke ifade biçimlerinin kendilik algısına göre değişkenlik gösterdiği söylenebilmektedir. Ayrıca bulgulara göre anne eğitim durumu yükseldikçe öfkenin dışa yansıtılmasının kolaylaştığını, babanın eğitim durumu yükseldikçe öfke denetimlerinin de yükseldiği görülmüştür.

Aytek (1999), ergenlerde öfke kontrolü ile ilgili bir deneysel araştırma yapmıştır. Bu araştırma neticesinde deney grubundaki ergenlere uygulanmış olan öfke kontrolü programının öfke denetimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Akgül (2000), öfke kontrolü eğitiminin ortaokul öğrencilerinin öfke kontrol becerilerine etkisini incelediği bir deneysel araştırma yapmıştır. Bu öfke kontrol eğitimi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içsel öfke, dışsal öfke ve sürekli öfke puanlarının anlamlı düzeyde düşüş gösterdiği, öfke kontrol ölçeğinden aldıkları puanların ise anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin içsel öfke, dışsal öfke, sürekli öfke, öfke kontrol puanlarının ise anlamlı seviyede düşüş göstermediği görülmüştür. Elde edilen bulgular ölçüsünde öfke kontrol eğitiminin, öfke denetimi becerileri edinilmesinde etkili olduğu söylenebilmektedir.

Kılıçarslan (2000), sürekli öfke ve öfke ifade düzeylerini incelediği lise öğrencilerini cinsiyet, algılanan ebeveyn tutumları ve ebeveyn eğitimi düzeyi değişkenlerine göre analiz etmiştir. Yaptığı çalışmada kız öğrencilerin öfkelerini bastırma oranlarının erkeklerden daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ebeveynlerinin tutumlarını

demokratik olarak algılayan ergenlerin öfkeyi bastırma seviyelerinin ebeveynleri baskıcı ve otoriter olarak algılayanlara oranla daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Olmuş (2001), araştırmasında lise çağındaki ergenlerin, sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade davranışlarının aile içi psikolojik bütünlüğe göre değiştiğini bulmuştur. Birliktelik ve dayanışmanın üst düzeyde yaşandığı, etkileşimin daha fazla olduğu aile ortamlarında ergenlerin daha az öfke düzeyine sahip olduğu, duygularını daha makul ve sağlıklı bir biçimde ifade edebildiklerinden öfkelerini doğru bir biçimde yönlendirdiklerini ve öfkeyi denetlemeyi başararak, uygun düzeyde tuttukları görülmüştür. Aile ortamları, denetleyici ve kontrol edici bulan ergenlerin ise öfke duygusuna daha fazla yöneldikleri, yaşadıkları baskı ve denetim ortamı içinde duygularını özgür bir biçimde ifade edemediklerinden, hissettikleri bu duyguyu denetim altına alma gereksinimi hissettikleri ve öfkelerinin içe yöneldiği için zarar verici olduğu tespit edilmiştir.

Güleç (2002) öfke ifade tarzları ile benlik algısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucunda benlik algısı ile öfke ifade tarzları arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Balkaya ve Şahin (2003), “Çok boyutlu Öfke Ölçeği” geliştirme çalışması yapmış, bu ölçek çalışması kapsamında erkeklerde saldırganlık seviyesinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca lise ve üniversiteden mezun olan bireylerin daha çok öfke yaşadıkları ve öfkeye sebep olan durum ya da olaylardan daha fazla etki altında kaldıkları belirlenmiştir.

Cömert (2004) yaptığı çalışmada depresyon tanısı almış ve almamış gruplardaki anksiyete ve öfke türleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Depresyon tanısı almış olan grupta, sürekli öfke ile anksiyete düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğu ancak öfke ile anksiyete arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür. Depresyon tanısı almamış olan grupta ise öfkenin içte tutulması ile anksiyetenin pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Depresyon tanısı almış hastaların, depresyon tanısı almamış gruptaki bireylere göre öfke seviyelerinin daha yüksek olduğu, öfkelerini daha çok içte tutmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Batıgün ve Utku (2006), 13-16 yaşları arasındaki bireylerle yaptıkları çalışmada öfkenin yeme tutumunu yordayan bir değişken olduğunu belirlemiştir. Kızların

erkeklerden öfkelerini daha çok içedönük ve edilgen-saldırgan davranışlar biçiminde sergiledikleri saptanmıştır. Erkeklerin ise öfke ile ilişkili olarak, saldırgan tutumlara daha çok sahip oldukları tespit edilmiştir.

Avcı (2006), şiddet davranışı gösteren ergenlerin aileleri ve şiddet davranışı sergilemeyen ergenlerin aileleri üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin problem çözme becerileri eksikliği, iletişim kurmada sorun yaşama, ailede rol karmaşası yaşama, davranış kontrolü sorunları, ilgisizlik ve işlevsel ebeveyn olmada problemler yaşadıkları saptanmıştır. Öfke seviyeleri bakımından analiz edildiğinde, şiddet davranışı göstermeyen ergenlerin ebeveynlerinin şiddet davranışı gösteren ergenlerin ebeveynlerine göre tüm öfke türleri düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Şiddet davranışı göstermeyen ergenlerin ebeveynlerinin öfkelerini daha sağlıklı denetim altında tuttukları bu yolla tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada şiddet davranışı gösteren ergenlerin ebeveynlerinin daha çok psikolojik sorunları olduğu, suçla yatkınlıkları bulunduğu ve madde kullandıkları belirlenmiştir.

Şahin (2006), deneysel bir çalışmada öfke kontrolü eğitimi alan bireylerin bu eğitim sonucunda saldırganlık puanlarının önemli ölçüde düşüş gösterdiği ve bu düşüşün iki ay sonunda da sürdüğünü ortaya koymuştur.

Özmen (2006), içe yönelik öfke düzeyleri üzerinde üniversite öğrencileri ile bir öfke ile başa çıkma programı gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim programının, öğrencilerin içe yönelik öfke düzeylerini anlamlı derecede azalttığı tespit edilmiştir.

Akdeniz (2007), öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisini incelediği yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak gruba verilen öfkeyi denetim altına alma ile ilgili eğitim programı denekler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmuştur. Yapılan analizler neticesinde bu olumlu etkinin izleme sürecinde de devam ettiği görülmüştür.

Aktaş ve Coştur (2007), sorumluluk yargıları bakımından öfke duygusu ve saldırganlık davranışlarına uygulaması ve bu duygu ve davranışların nedenleri ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bilişsel davranışçı terapinin düşünce, duygu ve davranış denkleminde paralel olarak olayların sebepleri ile alakalı olan sorumluluk yargıları ile öfke duygusunun meydana geldiği, bu duygunun da saldırgan davranışların ortaya çıkmasına sebep olduğu görülmüştür.

#### 2.3.4.2. Öfke ve düşmanlık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

Yapılan bir çalışmada genç yaş grubundaki bireylerin hostilete (öfke ve düşmanlık) düzeyinin en yüksek olduğu, 30 ve 50'li yaşlarda olan bireylerin ise daha düşük düzeyde hostileteye sahip olduğu bulunmuştur. Ancak 50'li yaşlardan sonra da hostiletenin yükselme eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Aynı araştırmada en yüksek hostiletenin en fakir azınlık grup üyelerinde olduğu kaydedilmiştir (Barefoot, Peterson, Dahlstrom, Siegler, Anderson ve Williams, 1991). Yine bazı boylamsal çalışmalarda hostiletenin ergenlik çağından orta yaşa doğru azaldığı bulunmuştur (Hearn, Davidson ve Murray, 1990; Siegler, Peterson, Barefoot ve Williams, 1992). Weiss ve diğerleri (2005) yüksek düzeyde hostile ergenlerin stres ve olumsuz duygulanıma daha eğilimli olduğunu belirtmişlerdir.

Hostilite yüksek düzeyde kişilerarası atışma (Smith ve Frohm, 1985), düşük sosyal destek (Barefoot, Peterson, Dahlstrom, Siegler, Anderson ve Williams, 1991), yüksek düzeyde depresyon ve stresli yaşam olayları (Smith ve Christensen, 1992) ile pozitif yönde ilişkilidir.

Olumsuz değerlendirilme korkusu ile karakterize olan sosyal anksiyete hostilete ile ilişkili bulunmuş (Hawkins ve Cogle, 2011) ve sosyal anksiyete düzeyi yüksek bireylerin daha açık bir şekilde kızgınlık ve hostilete gösterdikleri tespit edilmiştir (Erwin, Heimberg, Schneier ve Liebowitz, 2003). Birçok araştırma da yüksek derecede hostile davranışlar gösteren bireylerin diğerlerine göre daha düşük sosyal destek almış olduğunu göstermiştir (Barefoot, Dahlstrom ve Williams, 1983; Houston ve Kelly, 1989; Scherwitz, Perkins, Chesney ve Hughes, 1991). Hostilite ile yetersiz sosyal destek arasındaki döngüsel ilişki düşünöldüğünde; yüksek düzeyde hostile bireylerin etkisiz ya da yetersiz sosyal destek almaları olumlu sosyal bağların gelişimini önleyen olumsuz sosyal değerlendirmelerini pekiştirmektedir (Smith, Pope, Sanders, Allred ve O'Keefe, 1988).

Birtakım araştırmalarda hostiletenin ev, evlilik ve aile ortamında kişilerarası çatışmalarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Houston ve Kelly, 1989; Smith, Pope, Sanders, Allred ve O'Keefe, 1988). Smith ve diğerleri (1988) de hostiletenin aile ve evlilik çatışmaları ve ayrıca iş ortamındaki kişilerarası stres ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu araştırmaların birinde hostilete erkekler için evlilik sorunları ile ilişkili bulunmuş, kadınlarda ise herhangi bir ilişkisi bulunmamıştır (Houston ve Kelly, 1989).

İşyeri hostilitesi ile ilgili de yapılmış olan birçok araştırma bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda işyeri hostilitesinin sonucu olarak fiziksel etkilenmelerden mide bulantısı (Ellis, 1997) ve baş ağrısı (Bassman, 1992), bilişsel etkilenmelerden hafıza kaybı (Einarsen, 1999) ve dikkati toplamada güçlükler (O'Moore, Seigne, McGuire ve Smith, 1998) ve en sonunda psikolojik etkilenmelerden Travma Sonrası Stres Bozukluğu görüldüğü ifade edilmiştir (Leymann, 1996). Ayrıca bazı araştırmacılar işyeri hostilitesinin kurumdaki işgören değişimini arttırdığını aktarmıştır (Cox, 1991; Leymann, 1990).

Yüksek hostilitenin ciddi sağlık sorunları ile ilişkili olduğuna dair birçok çalışma alanyazında mevcuttur. Hostilite; yüksek tansiyon (Flory, Matthews ve Owens, 1998; Hardy ve Smith, 1988; Polk, Karmarck ve Shiffman, 2002; Rutledge ve Hogan, 2002; Williams, Barefoot ve Shekelle, 1985), kardiyovasküler rahatsızlıklar (Allen, Markovitz, Jacobs ve Knox, 2001; Deary, Fowkes, Donnan ve Housely, 1994; Dembroski, MacDougall, Costa ve Grandits, 1989; Miller, Smith, Turner, Guijarro ve Hallet 1996; Seigman, 1994), koroner atardamar tıkanıklığı (Iribarren ve diğerleri, 2000), koroner kalp yetmezliği (Barefoot, Larsen, Lieth ve Schroll, 1995, Kawachi, Sparrow, Spiro, Vokonas ve Weiss, 1996; Kop, 1999; Rozanski, Blumenthal ve Kaplan, 1999) ve hatta bunların sonucunda ölüme yol açtığı ile ilgili araştırmalar mevcuttur (Barefoot, Dahlstrom ve Williams, 1983; Barefoot, Dodge, Peterson, Dahlstrom ve Williams, 1989; Miller ve diğerleri, 1996; Smith, 1992; 1994; Suls ve Bunde, 2005).

Öfkenin; yüksek tansiyon, kalple alakalı problemler (Bitti, Gremgni, Bertolotti ve Zotti, 1995), intihar düşüncesi (Batıgün ve Şahin, 2003; Gispert, Wheeler, Marsh ve Davis, 1985), otomatik düşünceler, anksiyete (Zwemer ve Deffanbacher, 1984), davranış ve iletişim sorunları (Heavy, Adelman, Nelson ve Smith, 1989) ile ilişkili olduğu açıklanmıştır.

Lochman (1992) öğretmenlerinin yönlendirmesi ile sağaltıma yollanan öfke ve düşmanlık konusunda sorunları olan ve madde bağımlılığı noktasında sıkıntı yaşayan bir kısım öğrenciye okulla uyumlu giden uzun süreli öfkeyi doğru ifade edebilme temelli bir uygulama yapmıştır. Bu uygulama programına tabi olan öğrencileri üç yıl sonra herhangi bir uygulamaya tabi olmamış plasebo grubunda yer alan bir grup öğrenci ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak uzun süreli öfkeyi doğru ifade edebilme temelli uygulamaya tabi olan öğrencilerin alkol, uçucu ve uyuşturucu madde

alımlarında büyük oranda azalma görüldüğü, sorun çözebilme becerileri ve benlik saygı düzeylerinin ciddi biçimde arttığı görülmüştür.

Clay, Anderson, Wayne ve Dixon (1993) üniversite öğrencileriyle öfkenin ifade edilme şekli ve stresli hayat olaylarının depresyonun belirleyicileri olup olmadıkları ve aralarındaki ilişkiyi inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. İçe yönelmiş olan öfkenin ve stresli hayat olaylarının; depresyonun önemli belirleyicileri olduğunu göstermişlerdir. İçe yönelmiş olan öfke ve stresli hayat olayları depresyonun bağımsız ve depresyonu arttırıcı belirleyicileri olarak görüldüğünden iki kavram da depresyonun analiz edilmesinde önemli role sahiptir.

Bridewell ve Change (1997), öfke ifadesi ile ilgili yaptıkları çalışmada, öfke ifadesinde yaşanan farklılıkların depresyon, anksiyete ve düşmanlık gibi durumların oluşmasında önemli bir etmen olduğu sonucuna varmışlardır. İçe yönelik öfke, depresyon ve anksiyetenin yordayıcısı olarak tespit edilmiştir ancak depresyon süreç ve aşamalarında cinsiyet ve dışa yönelik öfke faktörleri de etkili bulunmuştur. Dışa yönelik öfke düşmanlık kavramının önemli bir yordayıcısıdır.

Robbins ve Tanck (1997) öfke ve depresif duygulanım ilişkisini kişinin kendisi ve kişiler arası bir bakış açısından incelediği çalışmasında bir grup üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öfke ile depresif duygulanım arasında pozitif bir ilişkinin varlığı bulunmuştur.

Deffenbacher, Swaim ve Randoll (1999) yaptıkları çalışmada erkeklerin kadınlara oranla daha çok öfke duygusuna sahip oldukları ve diğer insanlara karşı da saldırganca tutumlar beslediklerini tespit etmiştir. Yapılan bu çalışma göre öfkeyi ifade etme ve saldırganlık durumlarının bireyler için tek boyutlu bir yapıdan ziyade gelişim durumu, etnik köken, cinsiyet gibi faktörlere bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir.

Pope ve Bierman'ın, (1999) 196 erkek çocukla yaptığı çalışmalarında; saldırgan davranışların, ergenin arkadaş grubu ile problemleri ve diğer antisosyal davranışlarıyla ilişkisini araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, kızgın, öfkeli ve dürtüsel davranışlar gösteren erkek çocukların davranışlarının sosyal uyumsuzluğun oluşmasında daha olası bir durum olarak görülmüştür.

Silver, Field, Sanders ve Diego (2000), çalışmasında şiddete doğru yönelik davranışlar sergilediğini düşünen ergenleri örneklem olarak almıştır. Bu ergenler içinde öfkelerinin şiddete doğru eğilim göstereceğinden kaygı duyan bireylerin anne-babaları

ile yeterli iletişimlerinin bulunmadığı, depresyon semptomları gösterdikleri ve intihara eğilimli düşünceler besledikleri tespit edilmiştir.

Sukhodolsky, Solomon ve Pere (2000), bireylerin duygularını fark etmesi ve öfke anında denetim sağlama gibi duygusal kontrol; kendine yol gösterme, yaptıklarının sonucunu kestirebilme gibi bilişsel kontrolü üst düzeye çıkarma; taklit etme, uygun tepkilerde bulunma gibi davranış değişimini içeren etkinliklere yer verdikleri bir öfke denetim programı uygulamışlardır. Uygulama yapıldıktan sonra elde edilen verilere göre çocukların öfke denetimi sağlama, öfkenin duygusal, bilişsel ve davranışçı boyutlarında olumlu yönde düzelmeler gösterdikleri saptanmıştır.

Gerzina ve Drummond (2000) bir bilişsel davranışçı yönelimli öfke denetim programı hazırlayıp toplam 26 emniyet personeline bu programı uygulamışlardır. Bu programın öntest-sontest-izleme ölçüm verilerinden alınan bilgilere göre otomatik ve mantıksız inanç düzeylerinin anlamlı ölçüde azaldığı, rahatlama becerilerinin de anlamlı seviyede yükseldiği görülmüştür. Ayrıca deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farklara bakıldığında ise kaygı, öfke ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı ölçüde azaldığı fark edilmiştir.

Herrmann ve McWhirter (2003), öfke, saldırganlık ve öfkeyi denetleyebilme konusunda yaptıkları deneysel bir uygulama sonucunda öfke ve saldırganlık düzeylerinin anlamlı olarak azaldığını tespit etmişlerdir. Öfke denetleyebilme düzeylerinde anlamlı olmamasına rağmen bu düzeyde düşme saptanmıştır. İzleme puanlarına bakıldığında ise zorba davranışlar, saldırganlık ve öfkenin yanlış dışa vurumu davranışlarında anlamlı azalmanın sürdüğü görülmüştür.

Compano ve Munakata (2004), ortaokul öğrencileri ile öfke, öfke ile ilişkili değişkenler ve öfkenin sonuçları ile alakalı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öfke seviyeleri ve öfke denetimsizliklerinin saldırganlık ile önemli derecede ilişkili olduğu görülmüştür. Öfke seviyesinin yüksek olması ile akranları tarafından gruba alınmama, çevrede ve okulda sorunlu davranışlar, ders başarısızlığı ve bedensel ve ruhsal semptomlar görülmesi arasında önemli bir korelasyon olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öfkenin denetim altına alınmaması ve yanlış ifade edilmesinin, okulda zorbalık ve şiddet ile doğrudan ilintili etmenlerden olduğu aktarılmıştır.



Thomas ve Smith'in (2004) öğrencilerle gerçekleştirdiği bir çalışma sonucunda öfke kontrolü ile ilgili sorunları olan öğrencilerin, akranları ile sağlıklı iletişim kurmada sıkıntılar yaşadığı ve okulda tek başına olduğu düşüncesinin bu öğrencilerde baskın olduğu belirlenmiştir. Yüksek derecede öfke duygusuna sahip ve öfkeyi denetim altına almakta ciddi derecede zorlanan öğrencilerin okuldan uzaklaşma seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dahlen ve Martin (2005)'in yaptığı çalışmada, kişinin iç denetim mekanizması ile öfke denetim yeteneği bireyin algıladığı sosyal destek ile ilintili bulunmuştur. Bireylerin öfkesini sağlıklı yollar ile yöneltmesi ve öfke ile başa çıkabilme becerisi, algılanan sosyal desteğe bağlı olarak değişmektedir.

Kuppens (2005)'in çalışmasında algılanan sosyal özsaygının özgül öfke ile negatif ilişkisinin olduğu ve özgül öfkenin göz önünde tutulmasında bu kavramların katkısı, bireylerin toplumsal ilişkilere verdiği önem yükseldikçe büyümüştür. Sosyal açıdan istenirlik düzeyleri araştırılırken yapılan incelemelerde de tümel olarak benzer sonuçlara ortaya çıkmıştır.

Nickel, Luley, Krawczyk, Nickel, Widerman, Lahman, Muelbacher, Forthuber, Kettler, Leiberich, Tritt, Mitterlehner, Kaplan, Gill, Rother ve Loew (2006), ergenlik döneminde bulunan kız öğrencilerin öfke düzeylerini azaltmaya yönelik bir çalışma yapmışlardır. Kız öğrencilerin öfke, düşmanlık, sağlıksız insan ilişkileri ve kalitesiz hayat şartları, uyum bozucu davranış düzeyleri yüksek olanlar ile bu program yürütülmüştür. Programın çıktılarını bakıldığında gruba katılan kız öğrencilerin kontrol grubundaki kız öğrencilere nazaran öfke, düşmanlık, sağlıksız insan ilişkileri ve kalitesiz hayat şartları, uyum bozucu davranış seviyelerinde anlamlı düzeyde azalma olduğu saptanmıştır. Bu sonuçların izleme çalışmasında da kalıcı bir şekilde sürdüğü tespit edilmiştir.

Newman, Fuqua, Gray ve Simpson (2006) kadın ve erkek örneklem gruplarında öfke konusunda yaptıkları çalışmada öfkenin depresyon ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna varmışlardır. Öfke konusunda kadın ve erkekler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı da tespit edilmiştir.

Nugent, Champling ve Wiinimaki (2007), suça bulaşmış ergenler üzerinde öfke denetimi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Her iki gruba bakıldığı zaman öfke denetimi eğitiminin deney grubundaki ergenler üstünde etkili olduğu saptanmıştır.

Ayrıca bu ergenlerin hostile, yıkıcı ve antisosyal davranışlarında ciddi düzeyde düşüş tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsedilen bu çalışmaların sonuçlarına göre öfke denetim ve öfke ile başa çıkma becerileri noktasında yapılmış olan deneysel programlardaki müdahale ve eğitimlerin öfke denetim ve öfke ile başa çıkma becerilerini önemli derecede arttırdığı açığa çıkmaktadır.

## **2.4. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ**

### **2.4.1 Bilişsel Davranışçı Terapi'nin Tanımlanması**

İnsanların nasıl ve hangi durumlarda ne şekilde davrandığını inceleyen Davranışçı Terapiler 1950'lerde ortaya çıkmıştır. Bilişsel yönelimler ise daha çok 1970'li yıllarda psikoloji dünyasında etkili bir rol oynamaya başlamıştır. Daha sonrasında ise bilişsel teknikler ortaya konarak bunların eski davranışçı yöntemlerle harmanlanarak makul bir hale getirilmiştir. Bu süreç sonunda da Bilişsel-davranışçı terapi ismi kullanılarak bu terapinin teknik ve yöntemleri günümüze kadar kullanılagelmiştir (Craske ve Stevens, 2002).

Beck (1976), bilişsel terapinin mantıkdışı düşünceleri değiştirerek ruhsal sorunların çözülmesini sağlayan uygulamaların hepsini içerdiğini belirtmiştir. Beck mantık dışı olan his ve davranışları değiştirmenin en temel yolunun, otomatik ve kanıta dayanmayan düşünme tarzını farklılaştırmak olduğunu ifade etmiştir. Bilişsel terapist, danışanlara mantığa dayanmayan ve otomatik gelişen düşünceleri tespit ettirip farkındalık yaratarak göstermektedir (Leahy, 2002). Terapistler bunu yapmadan önce danışan ile olumlu bir bağ kurmaya gayret eder. Daha sonra bu bağ kurulunca genel anlamda terapinin mantığından söz eder. Düşüncelerin insan hayatındaki öneminden ve aslında duygu ve düşüncelerin oluşumunda ne kadar büyük bir rol oynadığı danışana aktarılır. Bu sayede danışanlar düşüncelerinin gerçekten kanıta dayalı olan ve mantık örüntüsü içerisinde bulunan yapılar olup olmadığını sorgulama ve araştırma eğilimine girer. Bunu yaparken düşüncelerimizin nasıl duygu, davranışlar, olaylar üzerindeki tesir ettiğini de bu süreçte görmektedirler. Danışanlara kendi düşünce ve varsayımlarını, özellikle de olumsuz otomatik düşüncelerini tanımları, görmeleri, farkında olmaları ve bunlarla başa çıkmaları öğretilir (Corey, 2008).

Bilişsel terapi içinde bulunulan anı vurgular. Geçmiş; danışanın geçmişteki bir durumla ilgili olarak konuşmak istemesi, şu anki sorunlar üzerinde çalışılmasının bilişsel, davranışsal ve duygusal açıdan çok az değişim göstermesi veya hiç göstermemesi, terapistin işlevsel olmayan inançların nasıl ve neden kaynaklandığını ve bu düşüncelerin danışanın özel şeması üzerinde şu anda nasıl bir etkisi olduğunu anlamak istemesi gibi özel durumlarda terapide yer alabilir ancak terapi, teşhis göz önünde bulundurulmaksızın içinde bulunulan zamandaki problemlere odaklıdır. Terapinin hedefleri; belirtilerden kurtulmayı sağlamak, danışanlara en büyük problemlerini çözmede yardımcı olmak ve danışanlara rahatsızlığın nüksetmesini önleme stratejilerini öğretmektir. Son zamanlarda, Bilişsel terapi tedavisinin bilinç dışı, duygusal ve hatta varoluşsal bileşenlerine gösterilen ilgi gittikçe artmaktadır (Dattilio, 2002a; Safran, 1998; akt. Corey, 2008).

İnsanların hislerini etkileyen veya hislerin oluşmasını sağlayan temel etmen yaşadığı olay ya da durumun kendisi değil, o olay ya da duruma ilişkin kişinin düşünce yapısında bunun karşısına koyduğu anlamlardır. İşte insanların bu hisleri kendi yaşantıları içerisinde olan olaylar karşısında takındıkları tavra bağlı olarak onları zihinlerindeki şemalara nasıl yerleştirdikleri ile alakalı olarak gelir. Sonuç olarak, yaşanan olayın bizzat kendisi bireyin hislerini oluşturmamakta, esasen bunları oluşturan önemli nokta kişinin olayla ilgili yorumlama ve düşünce biçimleridir (Beck, 2001).

Beck, kuramı ile öncelikle çökkünlük içinde bulunan danışanlarının kafalarındaki olumsuz inanç ve varsayımlarla ilgilenmesini sağlamıştır. Daha sonra da bu inanç yapılarını yeni bir düşünsel oluşum ile hem yükselmiş bir ruh haline hem de olumlu yönde ilerleyen davranışlara liderlik edecek özgül bilişsel teknikler oluşturmuştur. Beck'in bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımı alandaki psikolog ve araştırmacılar tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Bundan destek alarak araştırmacılar özellikle başta depresif hastalar olmak üzere farklı hastalar üzerinde çalışmalar yapıp bu terapi yöntemini deneysel olarak da analiz etmişlerdir. Bilişsel-davranışçı terapinin, çökkünlük, ümitsizlik, depresyon üzerindeki etkilerinin kalıcı düzeyde olduğu araştırmacılar tarafından açıklanmıştır (Leahy, 2002).

Bilişsel davranışçı terapi, hedef yönelimli ve problem odaklı bir terapidir. Ayrıca eğitsel temelli olduğu için danışana bir anlamda kendi kendinin terapisti olabilmesi de sağlanmaya çalışılır (Beck, 2001). Bilişsel Davranışçı terapi diğer terapilere göre daha

kısa sürede çözüm alınabilmesi, danışana problem çözme süreçlerinin nasıl olduğunu ve çözüm yollarını öğretmesi, danışanın oturumlara işbirliği ve etkin bir şekilde katılabilmesi, sadece klinik vakaların sağaltımında değil gerek günlük sorunların hem önlenmesinde hem de çözüme kavuşturulabilmesinde ve danışana başa çıkabilme becerileri edindirerek onun kuvvetli olmasını sağlaması gibi yönleri ile dikkat çekici bir terapidir. Albert Ellis'in Akılcı duygusal davranışçı terapisi ya da Aaron Temkin Beck'in Bilişsel davranışçı terapisi gibi farklı isimde bilişsel terapiler ya da bunların farklı teknikleri olmakla birlikte bu kuramların esas temellerinin aynı olduğu kabul görmektedir (Craske ve Stevens, 2002).

Bilişsel terapinin fonksiyonlarından biri de, danışanlara kendi işlevsel olmayan ve kanıta dayanmayan inanç ve düşünce yapılarını fark ettirmek ve yapılandırılmış oturumlarla bunların üzerine gitmelerinin sağlanmasıdır. Bilişsel terapi şimdi ve burada, terapötik ilişki kurulması, rol oynama, davranışsal deneyler gibi özelliklerle gestalt, varoluşçu, birey merkezli yaklaşımlarla kesişim noktaları oluşturmaktadır. Bilişsel terapi danışanın etkin olduğu, düşünce ve duygularına yönelen, yapılandırılmış oturumlar içeren, hedef yönelimli bir yaklaşımdır. Weishaar'a (1993) göre, Beck'in en hayati katkılarından biri kendi bireysel tecrübelerini bilimsel terapi sahasına getirip aktarım yapmış olmasıdır (Corey, 2008).

Bilişsel davranışçı terapinin en güçlü yanlarından biri de eklektik bir psikoterapi oluşudur. Dattilio (2002a), bilişsel davranışçı tekniklerin varoluşçu çerçevede kullanılmasını savunur. Bu nedenle, panik rahatsızlığı olan bir danışan, yaşamın anlamı, suçluluk, umutsuzluk ve umut gibi varoluşçu konuları keşfetmeye teşvik edilebilir. Danışanlara günlük yaşamdaki olaylarla başa çıkmaları ve aynı zamanda karşılaştıkları önemli varoluşçu meseleleri keşfetmeleri için bilişsel davranışçı araçlar sağlanabilir. Semptomatik tedaviyi, varoluşçu yaklaşım çerçevesine dayandırmak en faydalısı olabilir.

Bilişsel terapi modelinin öngörülerinin deneysel olarak test edilip sonuçlarının etkililiği görüldüğü için güvenilirliği bilim dünyasında kabul görmüştür. Leahy (2002)'ye göre bu terapi son yıllarda çok rağbet görmüş ve gerek terapistler gerek danışanlar tarafından tercih edilmiştir. Ayrıca bilişsel terapi psikoloji literatürüne ciddi katkılar sağlayıp kendinden evvelki kuram ve yöntemlerden daha fazla etkide bulunmuştur denilebilir. Leahy, bu terapinin bu denli geniş bağlamda tercih edilmesinin bazı sebepleri olduğunu açıklamıştır Bunların bir kısmı şöyledir:

- Danışanlarda etki ediyor.
- Belirli problemlerin etkili, odaklı ve pratik tedavisini oluşturuyor.
- Gizemli ya da karmaşık değil, bu da bilginin terapistten danışana aktarılmasını kolaylaştırıyor.
- Yarar sağlayan bir tedavi şeklidir.

#### **2.4.2 Beck'e Göre Bilişsel Terapilerin Temel İlke ve Özellikleri**

Beck ve Emery'ye (2006) göre bilişsel terapilerin ana ilkeleri şunlardır:

- 1) Bilişsel davranışçı terapi, ruhsal sorunları düşünce değiştirme işlemleri ile çözüme kavuşturma üstüne yapılandırılmıştır. Herhangi bir ruhsal sorunun ya da bozukluğun tedavisinde, terapist, duygu ve davranışların arka planında bulunan düşünce yapılarına kaynaklık eden ana inançlar ile bu duygu ve davranışlar arasındaki ilişkiyi analitik bağlamda ele alır. Bu ilişkilendirme ve farkındalık sağlandıktan sonra ise rahatsızlık ve danışanın yapısında müsait bilişsel ve davranışçı teknikler uygulanır.
- 2) Bilişsel davranışçı terapi hedef yönelimli, problem temelli, nispeten kısa süreli terapilerdir. Kısa süreli terapiler, terapist ve danışanın yalnızca problem üzerine odaklanmalarını ve danışanın terapist ya da terapiye bağımlı kalmasını istememektedir. Bunun yerine problemleri ortak bir şekilde tekniklerin yardımı ile çözüme ulaştırmak ve bireyi (danışanı) kuvvetlendirmek esas alınır. Ayrıca sorun temelli bir yaklaşım olduğu için evvela sorunlar kademeli bir şekilde kategorize edilir. Bundan sonra ise bu sorunlar ayrı ayrı incelenir. Elbette ilk etapta birbirinden farklı gibi gözüken otomatik düşünce yapıları arasındaki ilişkilere bakılır. Bu şekilde yapılan uygulama diğer terapilere göre kısa vakte daha verimli bir şekilde sorun yapıları ile ilgilenebilme ile sonuçlanır. Bunun için de terapistin etkin danışanın edilgen olduğu yaklaşımlardaki gibi terapistin istediği noktadan başlayıp sürdürmek değil, danışanın belirttiği noktadan başlamak ve danışan odaklı bir şekilde süreci yürütmek gerekli bir durumdur (Beck, 2001).
- 3) Bilişsel davranışçı terapi için terapötik ilişki olmazsa olmaz bir katedir. Farklı bilişsel uygulamalar olsa da terapist ile danışan arasında oluşacak içten bir ilişki terapinin gerek başlangıcı ve süreci gerekse çözüme ulaşmasında hayati önem taşır.

Bu ilişkide en önemli öğeler güven ve işbirliğidir. Ayrıca empatik anlayış, içtenlik, etkin dinleme, saygı, esneklik, anlayış terapinin sarsılmaz öğeleridir.

4) Bilişsel davranışçı terapide danışanın etkin katılımı ve terapistle danışanın işbirliği yaparak ilerlemesini gerektirir. İşbirliği esasen danışanın otomatik ve mantıkdışı düşünce ve inançları üzerinde kafa yorması ve incelemeye girişmesidir; otomatik düşünceler araştırılarak, etkin düşünce ve daha sonra da altta yatan temel inanç ve düşünceler sorgulanır ve kanıt aranır. Mantıklı kanıtlar vasıtası ile temel inançlar iyi bir incelemeden sonra değiştirilme yoluna gidilir. Bu noktada terapistle danışan tam bir işbirliği yapmalıdır ki çözüme ulaşma sağlansın. Ayrıca terapinin amaçları, süreci, ev etkinlikleri danışman ile terapistin istişaresi ile sağlanır. Bu açıdan bilişsel terapi danışana dışarıdan empoze edilmez aksine oturumlarda onun istek ve düşüncelerine göre yönlendirilen uygulamalar barındırır. Ayrıca danışan birey edilgen ya da rahatsızlığı dolayısı ile hissiz, sessiz olabilir. Burada uzmanın buzları kırma ve güven sağlamadaki rolü çok büyük önem arz etmektedir. Sonraları ise terapist adım adım daha az etkin rol almaya ve danışanı etkin bir role sokmaya çalışır. Bu sayede danışan kendine güven duygusu sağlamasının yanında, problemlerine eğilip çözümler üretme noktasında da etkin olmayı öğrenir ve bu durum da sürecin sorunsuz devam etmesine katkıda bulunur (Beck, 1995).

5) Bilişsel davranışçı terapide sorgulatma ve soruların yanıtlarını danışana buldurulma tekniği kullanılmaktadır. Bu tekniğe sokratik sorgulama da denmektedir. Terapist danışanın zihnindeki tüm soruların yanıtlarını vermez ve soruların yanıtlarını danışanın kendisinin bulmasına destek olur. Terapide sorgulama yapılırken asla bir anda kalıpları yıkmak ya da düşünce sistematüğini değiştirmek amaç edinilmez. Soru sorma ve sorgulatma danışanların farkındalık seviyesini yükselterek mantıklı olanı görmesini sağlamayı amaçlar.

6) Bilişsel davranışçı terapi, yönlendirilmiş ve yapılandırılmış terapilerdir. Bu tarz terapilerin temel niteliklerinden biri de sistematik hale getirilmiş olmalarıdır. Terapist sıkıntılarının tümünü aynı vakitte ele almaz, sıkıntılarının değişik yanları ile etkileşimli olarak ama ayrı bir şekilde konu edindir. Ayrıca birçok rahatsızlıkta olduğu gibi farklı yaşam sorunları yaşayan danışanlar hayatlarını düzenlemek ve koordine etmek için terapistte başvurdukları için gelen birçok hasta yönlendirilmiş, yapılandırılmış bir terapi düzeneği onlar için yerinde olmaktadır. Gerekli hedefler konulmamış, belli bir

düzen ve eşgüdüm içerisinde yürüten terapi oturumları özellikle anksiyetesi yüksek düzeyde olan danışanlar için üst düzey yararlar sağlayabilmektedir (Beck, 2001).

7) Bilişsel davranışçı terapi, danışana bilgi veren eğitime dayalı olarak sürdürülür. Daha ilk oturumdan itibaren, terapist bilişsel davranışçı terapi, bu terapi süreci, konuşulacak konular vb. hakkında danışanla paylaşımlar yaparak bilgi verir. Ayrıca ara ara oturumlarda karşılaşılabilecek farklı durumlar ile ilgili de bilgiler vererek danışanların değişik koşullarda kaygılanmasının önüne geçebilir. Bu açıdan terapist danışanlar için istediği zaman danışabileceği biri olarak görülür. Böylece işbirlikli bilgi aktarım süreci danışan için güvenli bir bilgi kaynağına ulaşmasını sağlar diğer taraftan terapist de farklı durumlarla karşılaşabileceği için onun açısından da öğretici olabilmektedir (Sungur, 2007).

8) Bilişsel davranışçı terapi mantığa ve kanıta dayanmayan düşünce ve inançlar üzerinde çalışır ve bunları daha makul ve kanıtlanabilir olanlarla değiştirebilmek için çabalar. Terapist bu noktada gerek danışanı sorgulatarak gerek yönlendirerek buldurma gibi tekniklerle zihinde yerleşmiş olan ara ve ana inançlar üzerinde çalışılır. Bu otomatik düşünceler ve temel inançlar bulduktan sonra bunları destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar araştırılarak somutlaştırma yapılır. Somut bir kanıta dayanmadıkları danışan tarafından görüldükten sonra da bunlar yerine mantıklı ve kanıta dayalı düşünceler yerleştirilmeye çalışılır (Beck, 1995).

9) Bilişsel davranışçı terapide ev ödevleri önemli bir yer tutmaktadır. Danışan ile sürdürülen oturumlar sonrasında danışanın geri kalan vakitlerde pekiştirmeler yapması gerekmektedir. Sadece oturumlara gelerek sorunların çözülmesini beklemek doğru bir yaklaşım olmamaktadır. Danışanı bu noktada etkin kılabilmek ve oturum dışındaki yaşantılarına da oturumlardaki bilgilerin aktarılması için ev ödevleri verilmektedir. Ev ödevleri danışanların hem kendi düşünce-duygu-davranış bağlantısı hakkında daha sağlam bilgi sahibi olmasını sağlar hem de düşüncelerini, ara ve ana inançlarını analiz edebilme imkânı vermektedir. Bu ödevler mantıkdışı düşünceler ve ana inançların araştırılması biçiminde olabileceği gibi davranışsal deneyler ortaya koyma biçiminde de olabilir (Beck ve Emery, 2006; Sungur, 2007).

### 2.4.3 Bilişsel-Davranışçı Danışmanlık Süreci

Bilişsel davranışçı terapide terapist daha önce de belirtildiği gibi eğitici bir kişilik rolündedir. Bu eğitici rolün yanı sıra danışma boyunca baştan sona kadar danışmana hem terapinin içeriği hem de gündemde konuşulacak noktaların belirlenmesinde bakış açısı sağlamalıdır. Bu bakış açısını sağlarken yapacağı geçişler de yeterince anlaşılır ve kolay öğrenilebilir bir biçimde sunulmalıdır. Bu sunum ilk önce iyi bir yapılandırma ile gerçekleştirilmelidir. Yapılandırma net ve anlaşılabilir olduğunda danışan da bu oturum sürecinden hedeflediği şeyleri berrak hale getirecek, kendisinin ve terapistinin yetki ve sorumluluk alması gereken yerleri bilecektir. Ayrıca oturumların başında gündem belirleme ya da oturumların bütününe ele alış şeklinin işleyişini kafasında tatmin edici şekilde oturttuğunda bu danışanın hem daha iyi bir yol sürebilmesini hem de bu danışmanlık sürecinden daha verimli bir şekilde faydalanabilmesini sağlayabilmektedir (Beck, 1995).

Beck'e (2001) göre ilk bilişsel davranışçı terapi seansının bazı amaçları bulunmaktadır. Güven ilişkisi ve işbirliğinin kurulması; danışana bilişsel terapinin şekli ve işleyişi ile ilgili tanıtıcı bilgiler verilmesi; problemleri ile alakalı bilgiler verilmesi, problemleri ile ilgili bir miktar rahatlama sağlama sağlanması, danışanın bilişsel terapistten ne beklediğinin öğrenilmesi ve bu konunun irdelenmesi; danışanın problemleri ile ilgili ek bilgilerin elde edilmesi ve bu bilgiler dolayısı ile bir hedefler listesinin hazırlanması ilk seansın amaçlarındandır.

İlk görüşmenin yapısı şöyledir:

- Gündem belirlemenin sebebinin açıklanması: Bilişsel davranışçı terapide tüm seansların başında terapist ve danışanın birlikte karar alarak belirledikleri gündem ele alınır. Terapist de bu sebeple ilk seansta yapılandırma içerisinde gündem belirleme nedir ve niçin gündem belirlemeye ihtiyaç vardır bu soru işaretlerini gidermek için açıklamalar yapar.
- Ölçme araçları ve o andaki ruh hali ile ilgili bilgi alışverişi yapma: Danışanın ruh halini denetlemek amacıyla bazı sorular sorulur. Danışana değerlendirme yapmak için önceden bir ölçek verildi ise, oturumun başlangıcında bu ölçekten konuşulur ve alınan puanların değerlendirmesi yapılır (Beck, 1995).
- Danışanın sorununun kısaca özetlenmesi ve gözden geçirilmesi: Burada terapist bir anlamda yansıtma yaparak danışanın geldiği sorunu özetleyip ona aktarmaktadır. Bu



sayede ön görüşme ile ilk seans arasında oluşturulmuş olur. Ayrıca bu şekilde özetleme yapılarak gerçekten sorunun terapist tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı da ortaya konacağı için eksik ya da yanlış bir nokta bulunursa danışan müdahalede bulunabilecektir. Terapist bunu yaparken birkaç cümle ile sıkıntı yaratan durumun özetini yaparak danışana yansıtır ve hedef/hedefler belirlemek için danışanı buraya getiren şeyin ne olduğu tam olarak öğrenilir.

- Sorunların tanımlanması ve hedeflerin belirlenmesi: Ön görüşmede danışan hakkında sağlanan bilgiler gözden geçirilip özetlendikten sonra sorunları tanımlama ve hedef belirleme işine başlanır. Danışanda ölçek ya da diğer yollarla (tanı ölçütleri kitapları) tespit edilen psikolojik bozukluk ya da rahatsızlık bulunuyorsa, bu rahatsızlığın danışanın günlük hayatındaki işlevleri bozan ya da engelleyen semptomları ele alınır. Danışanın sorun ve hedefleri, bu rahatsızlıkların yarattığı engelleme ve işlevde bozulmaların üstüne gidilmesi ve azaltılması doğrultusunda oluşur. Sorunların semptomlarının yanında hedef listesinde danışanın günlük hayatta yaşadığı sorunlar, tetikleyiciler yazılabilir. Sorunlar ve hedefler listesi danışanın aktardığı ölçüde geniş tutulabilir, genel bilgiler içerebilir. Eğer ihtiyaç duyulursa ilk seansta danışandan bu sorunlar ve hedefler listesinin üzerinde çalışması ve alt kategorilere bölüp sınıflandırması istenebilir (Türkçapar, 2012).

- Danışanın terapiden beklentilerinin netleştirilmesi: Danışanın terapiden istek ve beklediği hususları öğrenebilmek için ona terapi hakkında ne bildiği ve bu terapiden ne umduğu sorulur. Gerekli sorular yöneltilmesinin ardından terapist özet bir şekilde bilişsel davranışçı terapisinin neleri ihtiva ettiği, nasıl bir süreç olduğu konusunda bilgi verir. Danışanın beklentilerinin karşılanması ve sağaltımın tam olabilmesi için yakın işbirliği vurgusu yapılır (Beck, 2001).

- Danışana bilişsel davranışçı model hakkında eğitim verilmesi: Bilişsel davranışçı terapisinin esas hedefi kişinin kendi terapisti olabilecek şekilde donanıma sahip olmasını sağlamaktır. Süreç içerisinde danışan yöntem ve teknikleri vasıtası ile edineceği yetenekler ile sorunlarına bunlar vasıtası ile çözümler bulabilecektir. O yüzden danışanın bilişsel davranışçı terapi ile ilgili bilgi düzeyi öğrenilir, akılda kalan hatalı bilgiler yerine doğru bilgiler verilir. Bunu da terapist kendi becerisine bağlı olarak örnek ve metaforlar kullanarak sağlar (DeRubeis, Tang ve Beck, 2001).

- Terapistin danışana problemi hakkında öğreticilik yapması: Genel olarak ön görüşmede danışanda tespit edilmiş olan ağır bir ruhsal bozukluk mevcut değilse

danışanın problemi, içeriği, tanısı ile ilgili açıklamalar yapılabilir. Kişilik bozuklukları gibi daha ağır ruhsal sorunlarda danışanların bu bilgileri vermektan kaçınması tavsiye edilmektedir. Bu bilgilerin farkındalık yaşayacağı ve kendini suçlu görme eğilimi azalacağı düşünölen obsesif kompölsif bozukluğa sahip ya da depresif danışanlara verilmesi daha uygun görölmektedir (Beck ve Emery, 2006).

- Ev etkinliklerinin danışana verilmesi: Yapılandırmada bahsedildiği gibi seansların sonunda öğrenilenlerin pekişmesi ve hayata aktarımı için ev etkinlikleri verilir. Bu uygulama konusunda da işbirliği olmazsa olmazdır.

- Oturumun özetlenmesi ve geribildirim: Seansların sonunda diyaloglar ve yapılanların genel bir değerlendirmesi terapist tarafından yapılır ve danışandan da eklemek, düzeltmek istediği ya da sıkıntı duyduğu bir noktanın var olup olmadığı sorulur. Bu noktalar açıklığa kavuşturulduktan sonra da terapist seansı sonlandırılır (Türkçapar, 2012).

İlk seans biterken terapist danışanın sorununu anlaşılır hale getirmeye gayret gösterir. Bunu tümel bir bakış açısı ile yapmaya çalışarak danışanın sorununu, bu sorunu arttıran tetikleyicileri, mantık dışı düşünceleri, ara ve ana inançları kategorize eder. İlk seansın sonundan başlayan bu sınıflandırma işlemi yeni bilgi ve kanıtlar ortaya konduka sürerek devam eder. Danışma seanslarının yapılandırılması ve sürdürölmesi genelde belli bir sıra gözetilerek yapılmaktadır (Freeman, Pretzer, Fleming ve Simon, 1990). Birinci seanstan sonraki seansların genel gidişat ve süreci şöyle devam etmektedir:

- Danışana hislerinin sorulması ve seansa gelene kadar danışanın yaşadıklarını aktarması: Bilişsel davranışçı terapi seanslarının başlangıcında danışana ruhsal durum taraması yapılır. Şimdi ve burada ilkesine dayalı olarak danışanın o anda kendini ne şekilde hissettiği görölmek istenmektedir. O anda danışanın ruhsal yapısında bir sıkıntı varsa, bu durum sorgulanarak sebep olan şeyler irdelenir. Duygu durumdaki gerçekleşen bu sıkıntıdan yola çıkılarak seans öncesinde yaşanmış olan olaylar ya da tetikleyici durumlar varsa bunlar öğrenilmiş olur. Bu safhada danışandan seansa gelene dek tüm yaşadıklarını tek tek anlatması istenmemekte aksine şu anki istenmeyen duygu durumuna yol açan bir durum ya da olayın varlığının açığa çıkmasıdır. “Görüşmemize gelene kadar benim bilmemi gerektirecek önemde olan bir olay yaşadınız mı? Bu hafta boyunca ruh halinizde etki bırakan farklı bir durum deneyimlediniz mi?” gibi bazı sorular sorulabilir. Gündemi oluşturma ve gündem

maddelerini belirleme de bu sorulara verilecek olan yanıtlara bağlı olarak belirlenir. Anlatılanlar içinde önem arz eden konular, özet olarak ele alınıp gündeme alınır (Beck, 2001).

- Geri bildirim ve özetleme: Geribildirim almanın asıl hedefi seans bütünlüğünü sağlamak, önceki seansta konuşulanları anımsatmak, seansla alakalı süreç içerisinde meydana çıkan soruları yanıtlamaktır. Geri bildirim ve özetleme yapılırken fazla ayrıntıya girilmemeli, bahsedilmesi çok önemli bir detay ortaya çıkar ise seansın başlangıçtaki gündemine alınmalıdır (Blackburn, Davidson ve Kendell, 1995).

- Gündem belirleme ve bu maddelerin tartışılması: Bilişsel davranışçı terapi her seans başında konuşulacak olan konuların terapist ve danışan işbirliği ile belirlenmesi noktasında diğer terapilerden farklılık gösterir. Gündem belirleme her seans başlangıcında o seansta ortaya konulması amaçlanan konuların ele alınması ile oluşur. Gündem belirlemenin önemi danışanın sorunlarının etkisi ile karmaşık ve dağılmış olan düşünce yapısının bir anda ele alınması yerine adım adım ve parçalara ayırarak görülmeye çalışılmasıdır. Danışanın problemini yoğun ve acılı bir şekilde yaşamasının sebeplerinden biri de kendi sıkıntılarını kompleks ve zor çözülebilir şekilde görmesidir. Gündem belirleme yapılarak kompleks ve ayrıntılar içinde zor ele alınan problemler görülür ve adım adım ele alınır. Gündem belirleme işbirliği içerisinde yapılır ve genel olarak seans başı 1-3 konu ele alınabilir (Beck, 1995). Ayrıca süregelen oturumlarda gündem belirleme işi yavaş yavaş terapistten danışana doğru geçmelidir. Bu sağlandığında zaman geçtikçe danışanın ele alından mantıkdışı ve otomatik düşüncelerini de kendisinin ele alıp sorgulayabildiği görülmektedir. Seanslarda da hedeflere ve gündem maddeleri ile paralel olarak danışanların bu otomatik düşüncelerini sorgulaması ve kanıt araması için güçlendirilmeleri gerekmektedir.

- Ev etkinliğinin ele alınması: Bir önceki seansta verilmiş olan ev etkinliği bu noktada ortaya konur. Ev etkinliklerinin ele alınması danışanın terapiye olan bağlılığını arttırma, önceki seansın daha iyi anlaşılmasını sağlama, geçmiş seans ile gelecek seans arasında köprü kurma, öğrenilenleri davranışa dökebilme gibi faydalar sağlayabilmektedir (Beck ve Emery, 2006).

- Gündem maddelerin tartışıldıktan ve çıkarımlar yapıldıktan sonra yeni ev etkinliklerinin kararlaştırılması: Seans süreci içerisinde danışanla birlikte sorunun kaynağı olarak tespit edilen konu ile ilgili mantıkdışı ve otomatik düşünceler irdelenir.

Terapistle bu düşünce ve inançlar sorgulanıp çıkarımlar yapılır. Daha sonra da bu çıkarımlar doğrultusunda danışanın seans dışında yapabileceği etkinlikler verilir. Bu etkinlikler gündem maddeleri ile irtibatlı olarak verildiği için aynı zamanda pekiştirici bir rol oynar. Etkinlikler ilk etapta bilgi içeren okuma çalışmaları ve bilgi almayı hedefleyen anketler türü formları kapsamaktadır. Sonraki seanslarda ise otomatik düşüncelerin sorgulanması sonucu oluşan bilişsel öğrenmeleri hayata da uygulamak amacıyla verilen davranışsal deneyler, danışanın etkin düşüncelerini belirleyip kanıt bulma çalışması, davranışsal deneylerin sonuçlarının denetlenmesi biçiminde değişir. Elbette ki bu etkinlikler danışanın kapasitesi ve seviyesine uygun olarak verilmeli ve etkinliğin yapılabilme zaman aralığı uygun olmalıdır (Beck, 2001).

- Son özetlemenin yapılması ve seansla ilgili geri bildirim alınması: Seansın sonlarında ana hatları ve önemli noktaları içeren özet yapılır. Böylece elde edilen bilgilerin pekiştirilmesi ve netleşmesi sağlanır. Ayrıca, danışandan seans ile ilgili bir görüş bildirmesi beklenir ve özellikle otomatik ve mantıkdışı düşüncelerle ilgili noktalardan bahsedilir (Beck, 1995).

Oturumların sonunda gelindiğinde danışanın bitirme ile ilgili inanç, düşünceleri, hisleri paylaşılır. Şimdiye dek öğrenilen yerler ile ilgili gözden geçirme yapılır. Terapist, terapi seansları sona erdikten sonra elde edilen beceri ve kazanımların sürmesi ve yeni edinimlerin olması, danışanın geriye gitmesi ihtimalinin azaltılması için ne gibi önlemler alabilecekleri konusunda fikir alışverişi yapılır. Ayrıca danışan ile ileri tarihli bir güçlendirme oturumu yapılmasına karar verilip tarih belirlenmelidir (Blackburn, Davidson ve Kendell, 1995).

Beck ve diğerleri (1979) bilişsel davranışçı terapiyi uygulayacak uzmanlara bazı öneriler sıralamıştır. Danışanın kişisel sistematiğini iyi tanıma ve saygı duyarak kabullenmek gerektiği, danışana etiketleme yapma ve değerlerini yargılama yapmaktan uzak durmanın bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Danışanın kendisini sıkıntıya sokan, umutsuzluğa düşüren davranışlarını bilinçdışı arzularına bağlamaktan sakınmayı, tartışmaya girmek veya ikna çabasına girişmek yerine sokratik sorgulama ve yerinde mizah kullanımını terapistlere tavsiye etmektedir. Bu doğrultuda görüşleri olan Leahy (2007) de, terapistin danışanın otomatik düşünce ve temel inançlarını danışandan daha iyi bildiğini düşünmemesi gerektiğini açıklar. Bu tarz bir yaklaşım yerine konu ile ilgili doğru ve yerinde sorular sorarak daha iyi bir terapötik ilişki kurulacağını söylemiştir.

#### 2.4.4 Terapist-Danışan İlişkisi

Bilişsel davranışçı terapinin en önemli yapı taşlarından biri de terapistin danışanla kurması gerektiği terapötik ilişkidir. Bilişsel davranışçı terapide terapist ile danışan arasında saygı, empatik anlayış, samimiyet üzere bir ilişki kurulması esastır. Ayrıca bu yaklaşım terapide sorumluluğu ne sadece terapistte ne de sadece danışana verir. Terapi sürecinde zaman zaman bir taraf baskın oluyormuş gibi gözükse de temel olarak iki tarafın da işbirliği ile sorumluluk almaları esastır. (Beck, 2001).

Deneyimleri ve deneyimlerine yüklediği manalar noktasında en iyisini bilen yine danışanın kendisi olduğu kabul edilir. Terapist kesinlikle danışanın yaşadıkları konusunda, bunlara verdiği tepkiler hakkında bilgili olduğunu kabul etmeden, salt bilgi verici bir role bürünmeden terapiyi yürütür. Terapist bu noktada hangi otomatik düşüncenin yanlış olduğunu, hangisinin etkin düşünceyi oluşturduğunu danışana doğrudan aktarmak yerine sorduğu sorular aracılığıyla danışana buldurmaya çalışır. Böylece terapisti öğretmen olarak gören ve sıcak ilişki kurulmasını gereksiz gören Albert Ellis'in Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Donald Meichenbaum'un Bilişsel Davranış Değişimi yaklaşımlarından farklı bir bakış açısında sahiptir (DeRubeis ve diğerleri, 2005).

Bilişsel davranışçı terapistin birçok terapi modelinde de beklenildiği gibi, empatik yaklaşım, samimiyet, sıcaklık, anlayışlı olma gibi niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler terapi yaklaşımlarının çoğunun iyi bir terapi sürecinin yürütülmesi için terapistte olmazsa olmaz olarak gördükleri özelliklerdendir. Elbette bu gibi niteliklerin bulunması tek başına yeterli olmamakta, bunlar yeri ve zamanında uygulanarak terapötik ilişkinin olumsuz yöne kayması engellenmelidir. Terapistin becerisinin yüksek olması ile birlikte bu niteliklerin dikkatli ve yerinde bir şekilde kullanılması terapinin etkililiğini artırır. Elbette bunlar terapistten yüksek düzeyde verim alınması için tek başına yeterli öğeler olmamaktadır (Beck, 1995).

Danışan ile terapist arasındaki ilişkinin işbirliği ve güvenle temellendirilmiş olması terapistten edinilecek fayda ve sürecin sekteye uğramadan ilerlemesi için son derece önem arz etmektedir. Terapist bu durumun bilincinde olarak daha seansların başlangıcından itibaren danışan ile temel güveni sağlamaya yönelik adımlar atar. Kendini samimi ve güvenli bir ortamda hisseden danışan artık işbirliğine hazır hale gelmiş olacaktır. Böylece danışan terapistin açıkladıkları noktalara katılacak, sorunların irdelenmesi ve çözüm arayışında işbirliğinde bulunacaktır. Bu ilişkiye ve

işbirliğine dayalı ilişki sadece acıyı yenmek için değil bilişsel davranışçı terapi yönteminde ortak hedefleri elde etmede işbirliği yaratacak bir materyal olarak kullanılabilir. Bu sayede soruna yol açtığı düşünülen otomatik ya da mantıkdışı düşünce ve inançlar işbirliği ile ele alınıp sorgulama yapılarak irdelenir (Beck ve diğerleri, 1979).

Bilişsel davranışçı terapistin bir açıdan bilişsel davranışçı terapiyi danışana öğretme ve danışma sürecinde doğru bir şekilde yönlendirme görevi de vardır. Danışanın seansa getirdiği problem konusunda bilgi verme, gerçekleştirilecek hedefleri belirleme, danışanın bu noktadaki düşüncelerini öğrenme, problemin kaynağını oluşturan otomatik ve mantıksız düşüncelerin, altta yatan temel inançların kanıta dayalı olarak incelenmesi ve sorgulanması, davranışsal deneylerin belirlenip uygulanması, ev etkinliklerinin belirlenmesi ve seanslarda konuşulması gibi önemli noktalarda becerileri ile bu sürecin etkin sürdürülebilmesini sağlar. Terapi sürecinin gidişatına göre terapist ve danışanın farklı etkin olduğu zaman ve durumlar olabilmektedir. Bilişsel davranışçı terapi modellemesinin danışana aktarılmasında, en doğru tekniklerin ve uygulamaların seçilip uygulanmasında terapist danışana göre daha etkindir. Danışan ise mantıkdışı ve otomatik düşüncelerini irdeleme, davranışsal deneyleri uygulamada, ev etkinliklerini verimli bir şekilde yerine getirmede etkin bir rol üstlenmelidir (DeRubeis ve diğerleri, 2005).

## **2.4.5 Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Çalışmaları**

### **2.4.5.1 Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma**

Literatüre bakıldığında son yıllarda bilişsel davranışçı terapinin grupla psikolojik danışma oturumlarında uygulandığı ve etkili sonuçlar alındığı kaydedilmiştir (Hollon ve Shaw, 1979; White ve Freeman, 2000). Bilişsel davranışçı terapinin sistematik olarak bireysel terapisindeki süreç bazı ufak farklılıklar dışında grup terapisinde de uygulanır. Araştırmacılar tarafından farklı sorun kategorilerinde genel olarak kapalı gruplarla çalışmaktadırlar. Grup terapilerinde genel olarak bireysel terapilerde uygulanan teknik ve yöntemler uygulanabilmektedir (Hollon ve Shaw, 1979).

Bilişsel davranışçı grup terapisi, kişilerin inanç ve düşünce yapıları gibi bilişsel süreçlerini kanıta dayalı sorgulamalarla irdeleyen ve davranışsal deneyler vasıtasıyla düşünsel değişimlerin davranışa dökülmesini sağlayan, eğitici ve sağaltıcı program ve

uygulamaların gerçekleştirildiği terapilerdir. Bilişsel davranışçı grup terapisi, gerek içerik gerek uygulamalar açısından grup ortamında otomatik düşünce ve temel inançların değişime uğratılıp daha uygun düşünce yapılarının edinildiği, tedavi edici bir terapi modeli olarak görülmektedir (Elmacı, 2008). Bilişsel davranışçı terapinin uygulanacağı grup örneklerinde seçilecek olan üyelerin ortak özelliklerinin olması gerekmektedir. Grup üyelerinin benzer ya da aynı birkaç problem üstünde çaba göstermesi, ortak paydada buluşulması ve birlikte çözümler üretilebilme konusunda kafa yorması sürecin daha kolay bir şekilde işlemesi ve verimli olabilmesini sağlamaktadır (Rose, 2004). Bilişsel davranışçı grup terapilerinde bireysel terapilerde olduğu gibi ilk etapta yapılandırmanın gerçekleştirilmesi önemlidir. Grubun ne zaman, hangi sıklıkla toplanacağı, grup kuralları, grubun hedefleri gibi hayati noktalar iyice pekiştirilerek işlenmelidir. Her oturumda gündem maddelerinin belirleneceği, bu gündem maddelerinin gruptaki işbirliği ile belirleneceği gruba açıklanır. Bundan sonra bilişsel-davranışçı model üyelere açıklanır, olayların duygu, düşünce ve davranış etkileşimi anlatılır. Oturum sonunda da üyelere geribildirimler alınarak özetleme yapılır. Üyelere kararlaştırılmış olan ev etkinlikleri verilir ve oturum sonlandırılır. Diğer oturumlarda da benzer şekilde sıra izlenerek grup süreci yürütülür. Grup oturumlarının etkili ve verimli olmasında, terapistin müdahale becerisi, liderlik özelliği; grup üyelerinin istekliliği, empatik anlayış ve saygıları önemli faktörlerdendir (Elmacı, 2008).

#### **2.4.5.2 Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim grubu**

Psiko-eğitim programları 18-19. Yüzyıllara dayanan bir geçmişe sahiptir (Bhattacharjee, Rai, Singh, Kumar, Munda ve Das, 2011). Bu programlar geçmişten günümüze birçok konuda bireylerin beceri kazanmasını ve gelişimlerini sağlayan sistematik eğitim programları olarak yapılandırılıp uygulanmaya devam etmektedir (Alataş, Kurt, Alataş, Bilgiç ve Karatepe, 2007).

Psiko-eğitim grupları rehberlik grupları gibi algılansa da önemli eğitsel çalışmalar içermektedir. Psiko-eğitim gruplarının en önemli özelliği bireylerin yaşam becerilerini artırması ve sorunlarına yeni çözüm yolları geliştirmelerini sağlamasıdır. Aynı zamanda grup etkileşimi olduğu için grup katılımı sayesinde bireyler birbirlerini model alarak daha kolay yaşam becerileri öğrenebilmektedir. Psiko-eğitim grupları her yaştaki katılımcı için rahatlıkla uygulanabilmektedir (Anderson, 2001).

Pasif psiko-eğitimsel programlar düşük maliyetli kolay uygulanabilir olduğu için daha çok tercih edilmektedir. Bu programların etkililiğini sınav bir meta analiz çalışmasının bulgularına göre, depresyon, anksiyete ve stres belirtileri üzerine pasif psiko-eğitimin anlamlı bir etkide olduğu görülmüştür (Donker, Griffiths, Cuijpers ve Christensen, 2009). Aktif psiko-eğitim programları daha geniş ve ileri düzey bilişsel davranışçı öğeleri içermektedir. Bu psiko-eğitim programlarının etkililiğine bakıldığında ise bireylerin farkındalılığının ve iç görülerinin arttığı, otomatik düşüncelerinin azaldığı ve daha mantıklı kararlar alma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Alataş, Kurt, Alataş, Bilgiç ve Karatepe, 2007).

Bilişsel-davranışçı kuram temelli oluşturulan psiko-eğitim programlarında liderler, programı, düşünce-duygu-davranış ilişkisi, inançlar ve elde edilecek kazanımlar hakkında eğitsel bilgileri sunar. Doğru iletişim, problem çözme, güvengenlik, bilişsel yeniden yapılandırma gibi birçok farklı beceri aktarılır ve temellendirilir. Model olma, davranış biçimlendirme ve rol oynama teknikleri liderler tarafından oturumlar süresince hem öğretilir hem de uygulanır (Butler, 1989).

#### **2.4.6 Bilişsel Teknikler**

*Bilişsel yeniden yapılandırma süreci:* Bilişsel yer değiştirme olarak da aktarılan bilişsel yeniden yapılandırma, danışanın akılcı olmayan düşünce ve inançlarının ortaya konulup bunların kanıta dayanan ve mantıklı düşünce ve inançlarla değiştirilmesi işlemini içermektedir (Rice, 1999). Cameron ve Meichenbaum'a (1982) göre bilişsel yeniden yapılandırma uygulayabilen terapist yeme bozukluğu, depresyon, fobiler, panik bozukluk, benlik saygısının düşük olması, sporcuların performans kaygısı, öğrencilerin sınav kaygısı, stresle baş edebilmede zorlanma gibi birçok problem noktasına çözüm üretmede verimli olabilmektedir. Bilişsel yeniden yapılandırma, aşağıdaki süreçleri kapsar:

- 1) Benliğe gönderilen olumsuz mesajlar dâhil otomatik düşüncelerin tespiti
- 2) Otomatik düşünce mantık dışı inançların sorgulanıp etkilerinin azaltılması
- 3) Danışanın mantıklı ve işlevsel inanç ve düşünceleri seçmelerini sağlayıp hayatlarına uygulamalarını sağlamak (Onbaşıoğlu, 2004).



Bilişsel yeniden yapılandırma süreci diğer bilişsel tekniklerin kapsayıcısı olarak nitelendirilebilir.

*Sorun ve amaç belirleme:* Terapiden azami fayda sağlayabilmek için danışanın probleminin doğru tanılanmış ve sınırlarının belirlenmiş olması gerekmektedir. Danışan problemini “iyi biri olmak isterim” ya da “insanlar beni sevsin diye terapiye geliyorum” gibi soyut ifadelerle aktarabilir. Terapist de mümkün olduğunca danışana bu terapi ile neyi değiştirmek istediğini, hedeflerini, bu terapi sonucunda nasıl olmak istediği tarzında sorularla somutlaştırma yapar. Ayrıca danışanın çevresindeki diğer insanların farklılaşması ile ilgili amaçlar da kabul edilmemelidir. Kendi denetimi ve değiştirebileceği noktalardan uygun amaçlar belirlenmelidir. Ayrıca amaç cümleleri bilişsel çarpıtmalar içeren veya olumsuz ve negatif cümle kalıpları da içermemelidir (Türkçapar, 2012).

*Otomatik ve işlevsel olmayan düşünceleri tanımlama:* Terapist ile danışan sorun ve amaç belirlemesi yaptıktan sonra otomatik ve işlevsel olmayan düşünceler konusunu ele alırlar. Terapist bu noktada otomatik düşüncelerin neler olduğu, hangi durumlarda ortaya çıktığı gibi hususları anlatır. Ardından otomatik düşünceleri danışana buldurmak için de terapist her zaman olduğu gibi danışana doğrudan bildirmek yerine çeşitli yönlendirici sorular sorarak danışanın otomatik düşünceleri bulmasını sağlar. Bu sorular “... hissettiğiniz vakit aklınızdan neler geçiyordu”, “o durumla ilgili zihninizde canlanan anı var mı?”, “O ana gidersek kendinize neler söylüyordunuz?” gibi danışanı otomatik düşünceyi bulmaya yönlendirici tarzda olmalıdır. Danışanı olumsuz hisleri yoğun yaşadığı anlara götürüp o anda zihnine istemsizce gelen düşünceleri almasını ister. Bu otomatik düşüncelerin belirlenmesinde bilişsel davranışçı yönelimli formlar kullanılabilir, bu formların etkililiği için danışana ev etkinliği şeklinde de verilebilmektedir. (Beck, 2001).

*Bilişsel Çarpıtmaları Belirleme:* İlk etapta bilişsel çarpıtmalar danışana anlatılıp bunlarla ilgili pekiştirici alıştırmalar yapılmalıdır. Danışanla otomatik düşünceler çalışılırken öğretilen bilişsel çarpıtmalar hatırlatılarak bu otomatik düşünceler içerisindeki bilişsel çarpıtmaları bulması ve paylaşması istenebilir. Otomatik düşünceler içerisinde birden çok bilişsel çarpıtmalar olabileceği, bilişsel çarpıtmaların da iç içe geçebileceği hatırlatılarak rahat bir biçimde bu çalışmayı gerçekleştirmesi istenir. Danışanın bilişsel çarpıtmalarını görmesini sağlamak kendi düşüncelerine

dışarıdan, farklı bir bakış açısı ile bakmak ve bu şekilde kendini inceleyebilmesini sağlamaktır (Türkçapar, 2012).

*Otomatik düşünceleri değiştirme:* Otomatik düşünceleri değiştirme sürecine girerken düşünce kayıt formları kullanılmaktadır. Bu formlarda danışanın yaşadığı olay, bu olay anındaki ruh halleri ve o anda zihninden geçen otomatik düşünceler yer alır. Bazı formlarda buna ek olarak düşünceyi destekleyen ya da desteklemeyen kanıtlar aranıp sonra tekrardan ruh hali ölçümü yapılmaktadır. (Beck, 1988).

Otomatik düşünceleri sorgularken yapılacak en önemli iş kanıt aramadır. Otomatik düşünceler belirlenip ilgili forma kaydedildikten sonra bu düşüncelerin aslında ne kadar gerçekliğe uygun olup olmadığı konusunda farklı sorular sorulur. Bu sorular sorularla kanıtlara dayalı ve somut gerçekliklerle süregelen bir inceleme yapısıdır. Burada terapistin birçok otomatik düşünce içerisinden ruhsal olarak en yoğun hissedilen “en etkin düşünce”yi buldurup bu otomatik düşünce hakkında danışanla çalışması daha verimli olmaktadır. Çünkü en yoğun hislere yol açan düşünce ile ilgili somut veriler elde etmek, kanıtlarla bu düşünceyi analiz etmek kişinin farkındalığını ciddi bir biçimde arttırmaktadır (Beck, 1995).

*Ana ve ara inançların ortaya çıkarılması:* Yalnızca otomatik düşünceleri sorgulamak ve değiştirmek bilişsel davranışçı terapinin amacı değildir. Sadece bu işlem de kalıcı bir çözüm ve değişim yaratmamaktadır. Otomatik düşüncelerin de altında yer alan ara ve ana inançların da meydana çıkarılması ve irdelenmesi gerekmektedir. Bunların meydana çıkarılması otomatik düşüncelerin meydana çıkarılmasından daha fazla çaba ve uğraş gerektirmektedir. Bu inanç manzumelerini ortaya çıkarmak için bazı ölçeklere başvurma veya ortak tema incelemesi kullanılabilir. Ayrıca bu noktada aşağı doğru ok tekniğini kullanmak da faydalı olmaktadır (Flexman ve Bond, 2002).

*Aşağı doğru ok tekniği:* Aşağı doğru ok tekniğinde otomatik düşünce, onun alt katmanında olan ara inanç ve ara inancın alt katmanında yer alan temel inançlara ulaşmak hedeflenir ve bu şekilde aşağılara inilir. Otomatik düşüncelerin belirlenmesinden sonra bu düşünceleri içerisinde en yoğun hislere yol açan en etkin düşünceler belirlenir. Bunun ardından otomatik ve etkin düşüncelerin ne anlama geldiği danışana sorularak ara inançlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Ara inançların da danışan için ne derecede önemi olduğu bulunmalıdır. Ayrıca ara inancın negatif ve pozitif yönleri ele alınıp analiz edildikten sonra bunun yerine daha mantıklı bir inanç yerleştirme işlemi gerçekleştirilir. Bu seviyeye gelince terapistin de uzmanlık

becerisi ile otomatik düşünce ve ara inançların altında yatan ve ciddi biçimde olumsuz hislere yol açan temel inançlara varılmaya çalışılır. Bu temel inançlara ulaşılması zor olduğu için danışanla uyumlu bir şekilde sorgulama süreci yürütülmeli ve sabırlı davranılmalıdır. Temel inançlar “sevilmeyen biriyim, başarısızım, beceriksizim, kötüyüm” gibi kişinin benliğini zedeleyici tarzda, katı bir şekilde yerleşmiş inançlardır (Karahan ve Sardoğan, 2004).

#### **2.4.7 Davranışçı Teknikler**

*Program yapma:* Kimi danışanlar aşırı derecede edilgen bir yapı sergiler, davranışsal deneyler ya da etkinlikler onlara zor gelir. O zamanlar terapist danışanın yapılacak uygulamalar noktasında alışma sağlaması için bu tekniği uygular (Gökçakan ve Gökçakan, 2005). Danışanın yapacağı uygulamalar parçalara bölünür ve kolay etkinliklerle başlayan günlük program yapılır. Diğer oturumlarda bu yapılan etkinliğin ne kadar etkili olduğu ya da danışanın o anlarda ne hissettiği ile alakalı diyaloglar kurulur (Duy, 2003).

*Problem çözme stratejileri:* Danışanlara bireysel ya da grupla psikolojik danışma oturumlarında, problem çözmenin basamakları öğretilir. Terapistin uyguladığı bu basamaklar aşağıda belirtilmiştir (Rice, 1999):

- 1) Probleme uyum: Danışanın probleminin bulunmasının doğal karşılanması ve problemlerin çözülebilecek yolların bulunduğu açıklanır.
- 2) Problemi tanımlama: Danışanla birlikte problem üzerinde konuşularak problem somut bir hale getirilir.
- 3) Hedef belirleme: Danışanın terapi sürecinden ne beklediği, bu seanslar sonucunda kendini nerede görmek istediği ile ilgili sorular sorularak hedefler belirlenerek kayıt altına alınır (Kazdin, 2004).
- 4) Bilişsel sürecin işletilmesi: Danışanların otomatik düşünceleri incelenerek mantığa ve kanıta dayalı sorgulamalar yaptırılır. Sokratik sorgulama yapma, düşünce kayıt formu tutulması, aşağı doğru ok gibi birçok teknik ve yöntem ile otomatik düşünce ve temel inançların bulunup irdelenmesi sağlanır.

5) Düşünce değişimi için çabalama: Otomatik düşünce ve temel inançlar bulunup sorgulamaya tabi tutulduktan sonra bunların yerine daha mantığa dayanan ve işlevsel olan düşünce ve inançlar yerleştirilmeye çalışılır.

6) Ev etkinliklerinin incelenmesi: Terapist tarafından verilen ev etkinlikleri her oturumda ele alınıp ne kadar etkili olduğu terapist ve danışan tarafından seans içinde incelenir (Greenberger ve Padesky, 2013).

7) Davranışsal deneylerin uygulanması: Danışan ve terapistin ortak belirledikleri davranışsal deneyler gerçek hayata uygulanmaya başlar. Danışanın ilk etapta yapabileceği seviyede davranışsal deneyler belirlenip uygulaması teşvik edilir, daha sonra aşama aşama uygulama yapılır.

8) Terapi seanslarının değerlendirilmesi ve geribildirimler: Seans sonlarında, terapist oturumun genel bir özetini yapar. Daha sonra danışanla birlikte o seansı değerlendirip kendi görüşlerini ortaya koyarlar. Bu noktada danışanlardan açık olmaları istenir. Bu noktada eksik kalan yerler tamamlanmaya çalışılarak seans sonlandırılır. (Friedberg ve McClure, 2002; Kassinove ve Tafrate, 2002).

*Sosyal beceri eğitimi:* Sosyal beceriler, insanların birbiri ile doğru iletişim kurmak için gereken davranışlardır. Bunlar, konuşulan insanla göz teması kurma, birbirine karşı duruş mesafesini ayarlama, doğru jest ve mimikleri kullanma, etkin biçimde dinleme vb. becerileri içerir. Bunlara ek olarak etkileşim yönünden merhaba, günaydın, iyi günler gibi selam içeren sözcükleri söyleyebilme, karşıdakini övme ve kendisine yapılan övgüye karşılık verme, karşı tarafa soru sorma, onlara bir dileğini ifade etme, hayır diyebilme, farklı fikirde olduğu zaman bunu açık yüreklilikle dile getirme, özür dileme gibi davranışları içerir (Gammon ve Rose, 1991; Iglesias, Azara, Spuillace, Jeifetz, Arnais ve diğerleri, 2005). Bu eğitimler, insanlar arası ilişkiler açısından zayıf kalmış danışanlara beceri kazandırılmak için yapılır.

Uzmanlara göre sosyal beceri eksikliği yetersiz dürtü kontrolü, riskli davranışlar gösterme, öfke denetim eksikliği, sosyal dışlanma ve reddedilme, insanlarla doğru iletişim kurmayı bilmeme gibi durumlardan kaynaklanır (Wolberg, 1988). Öfke sorunları için uygulanan sosyal beceri eğitimi sosyal öğrenme modeli kuramına dayanır. Buna göre kişiler verilen eğitimle öfkelerini kontrol edebilir (Edmondson ve Cohen- Conger, 1996). Bu eğitime başlamadan evvel danışanların seviyelerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek, becerilerini davranış düzeyine ne kadar aktardığını

bilmek gereklidir. Öfke ve düşmanlık sorununun hangi koşullarda, en fazla nerelerde ortaya çıktığı tespit edilmelidir. Bu aşamadan sonra da danışana kazandırılacak becerinin çerçevesi ve uygulanacak teknikler belirlenir. Davranışsal deney ve rol oynama ağırlıklı bir programın etkili olduğu belirtilmiştir (Tafrate, 1995; Kassinove ve Tafrate, 2002).

*Bilişsel cetvel:* Danışanın ya hep ya hiç tarzında kutupsal düşünme ile alakalı bilişsel çarpıtmaları varsa bilişsel cetvel tekniğinin uygulanması tavsiye edilmektedir. Bu teknikte terapist danışandan bulduğu otomatik düşüncelerden birini seçmesini ister. Danışanın seçtiği bu otomatik düşüncüyü 0-100 arasında nerede gördüğü sorulur. Danışanlar genelde 0 ya da 0'a yakın olan noktalardan tercih yapar. Bundan sonra terapist sokratik sorgulama tekniği ile ve çeşitli yönlendirmeler yardımı ile değişim yaratmaya çalışır. Çizilen cetvel üzerinde 100'e doğru gidilebildiği kadar gidilir ve en sonunda başlangıçtaki durum ile gelinen durum arasındaki farkların neler olduğu terapist ve danışan tarafından değerlendirilir (Beck, 2001; Beck ve diğerleri, 1988; Gökçakan ve Gökçakan, 2005).

*Maruz bırakma:* Maruz bırakma davranışçı bir teknik olarak bireylerin korku ve kaygı yaratan travmatik ve fobik yaşantılarını çözmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Genel olarak obsesif kompulsif bozukluk, kaygı bozukluğu, akut veya travmatik stres bozuklukları, fobiler, panik ataklar üzerinde kullanılır. Ayrıca maruz bırakma tekniğinin bu bozukluklarla birlikte öfke ve öfkeyi dışa vurma durumlarında da kullanılabileceği belirtilmiştir. (DiGiuseppe, Tafrate ve Eckhardt, 1994; Tafrate, 1995).

Bu yöntemde danışanlar kaygı ya da korku yaratan durum, nesne, düşüncelere maruz bırakılır. Asansöre binmekten kaçınmadan örümcekte korkuya, toplum içerisinde konuşmaktan kaygı duymadan bazı nesnelere dokunmaktan çekinmeye kadar günlük hayatta yaşanabilen birçok durumla kişi yüzleştirilir. Bu yüzleştirme sayesinde kişinin o durum ya da düşünceden kaçmaz ise başına daha kötüsü geleceği ve probleminin hiç geçmeyeceği düşüncesi değiştirilmiş olur. Bu yapılırken danışan kendisinde korku ve kaygı yaratan durumlarla aşamalı bir şekilde yüzleştirilir. Önce bu hisleri yaratan nesne ya da durumların bulunduğu liste oluşturulur. Bunların ne kadar duygu yoğunluğu oluşturduğu derecelendikten sonra orta seviyede sıkıntı yaratan durum ile maruz bırakmaya başlanır. Maruz bırakma şekli ve süresi danışana ve danışanın sorununa göre değişiklik gösterir (Beck, 2001).

*Rol oynama:* Rol oynama tekniği otomatik dűşünce ve temel inançları değiştirme hedefi ile kullanılacağı gibi danışana atılganlık, sosyal beceri, özgüven kazandırmak için de kullanılabilir. Otomatik dűşünce ve temel inanç bazlı uygulandığında terapist yeri geldiğinde danışana rollerini değiştirmeyi teklif eder ve bulunduğu role uygun davranmasını ister. Danışanın sahip olduğu dűşüncelerin akılcı ve duygusal taraflarını rol oynayarak analiz ederler (Duy, 2003). Ayrıca danışanın hayatındaki bir kimse ile olan travmatik bir anı ya da çözümlenemediği bir sorunu varsa o noktada da rol oynama uygulanabilir. Danışan kendisi olup terapist de danışanın sorun yaşadığı kişiyi temsil edip rol oynarlar. Daha sonra roller değiştirilir ve böylece danışanın karşı tarafın bakış açısı ile olaylara bakıp otomatik dűşünceleri sorgulatılır (Karahana ve Sardođan, 2004). Grup çalışmalarında da ortak belirlenen konular üzerinde gönüllü rol oynamalar uygulanabilir.

*Pasta Tekniği:* Kendi yaşantısı üzerinde yeteri kadar farkındalığı bulunmayan, değişime nereden başlayacağını bilmeyen danışanlar için uygun bir tekniktir. Terapist bu tekniği uygularken iki farklı pasta şekli çizerek birinde danışanın şu andaki durumu ve hangi işlere ne kadar zaman ayırdığı bölümlere ayrılarak gösterilir. İkinci pasta şeklinde danışanın hedeflediği zaman çizelgesine uygun olarak hangi işe ya da kişilere ne kadar zaman ayırmak istediği bölümlenerek gösterilir. Genel olarak bu şekilde uygulanan yöntem danışanın başından geçen bir olay ve olayın parçalarını göstermek açısından da kullanılabilir (Karahana ve Sardoğan, 2004).

*Nefes Egzersizi ve Gevşeme Teknikleri:* Nefes egzersizleri ve gevşeme teknikleri danışanların sakinleşmesi ve rahatlamasını sağlayan ve böylece dűşünce açısından da farklılıklar katabilen yöntemlerdir (Roskies ve Albrecht, 1994). Terapist danışma sürecinde seans dışında da danışanlarının uygulama yapması için etkinlikler verir. Nefes egzersizleri ve gevşeme teknikleri de bu etkinliklerdendir. Zira danışan olumsuz ve hoş olmayan duygular yaşadığında baş etme becerilerine ek olarak bu davranışsal yöntemi de kullanabilir. Terapist bu yöntemi danışana öğretmek hem danışanın kendine öz güvenli olmasını sağlar hem de bu sayede danışan kendisinin terapisti olma yönünde adım atmış olur. Bu egzersizlerin farklı biçimleri uygulanabilir (Feindler, 1995). Nefes egzersizinde genel olarak terapist danışandan, burnundan nefes alırken diyaframını aşağı iterek nefes almaya dikkat etmesini sonra da belli aralıklarla ağızından nefesi geri vermesini ister. Bu şekilde birkaç uygulama yapılarak danışana öğretilir (Rose, 1998).

Gevşeme tekniklerinde de genel olarak terapistler ayaklardan başa kadar sıra ile kas bulunan birçok organı önce gerip sonra bırakarak gevşemesini sağlar. Her organa yapılacak germe ve gevşeme işlemi için belli periyodlar belirlenip (beşer defa gibi) gevşeme sağlanana kadar uygulanır. Bunu yaparken terapist rahatlatıcı bir ses tonu kullanmalı, ortamın da rahatsız edici seslerden arınmış olması gerekmektedir. Ayrıca stres yaratan durum yaşandığında gerilen ya da ağrı olan bir bölge var ise o bölgenin gevşemesi için de ayrıca çalışma yapılabilir (Akpınar, 2004; Beck, 2001; Tekinsav-Sütcü, 2006). Bu şekilde yapılan aşamalı kas gevşetme Edmund Jacobson tarafından 1920'lerde geliştirilmiştir. Bu gevşeme tekniğinin oluşturulmasındaki amaç gerginlik durumunun fark edilerek sistematik uygulama ile kişilerde rahatlamayı sağlamaktır. Gevşeme hem beden sağlığı için faydalar sağlar hem de hayattaki stres yaratan olaylarda başa çıkma düzeyini arttırır. (Roskies ve Albrecht, 1994).

#### **2.4.8 Bilişsel Kuram'a Göre Kişilik Tipleri**

Bilişsel davranışçı terapist Aaron Temkin Beck kişiliği, sosyotropik ve otonomik olmak üzere ikiye ayırmıştır. Sosyotropik kişilik özelliğine sahip bireylerin kendi hayat tatmininden ziyade diğer bireylerle olan ilişki ve etkileşimlerine önem verdiğini açıklamıştır. Otonomik kişilik özelliğine sahip bireylerin ise bireysel kazanım ve başarıları önemseydiğini, çevresini denetim altına alma kuvveti ve kişisel olarak üstünlüğe sahip olup gelişmeye önem verdiklerini belirtmiştir (Sato ve McCann, 2000).

##### **2.4.8.1 Sosyotropik kişilik (sosyal aidiyet)**

Sosyotropi; bireylerin değer, tutum, davranış olarak diğer kişilerin durumlarına göre hareket eden, onların söz ve direktiflerine itaat edip kendi düşünce ve isteklerini geri planda tutan bir kişilik tipidir. Sosyotropik kişilikte olan insanlar bireyler arası ilişkilerde; içtenlik, cömertlik, yardımseverlik, koruyucu tutum, karşıdakini yargılamadan kabul etme, gibi niteliklerle tanınırlar (Sato ve McCann, 2000). Bu insanlar toplumsal ilişkilere çok önem verdikleri için toplumdaki diğer bireylerle sürekli pozitif etkileşimler kurmaya çabalarlar (Kabakçı, 2001).

Sosyotropik kişiliğe sahip bireyler için, yaşamlarındaki kişilere destek vermek, onların istediklerini yapmak ve onlardan takdir görmek son derece önem arz etmektedir.

Dahası bu kişilerle birlikte bir yerlere gitmek, iş ortaklığı yapmak, ortak faaliyet sürdürmekten mutlu olurlar (Lynch, Robins ve Morse, 2007). Bu kişilik yapısına sahip insanların benlik saygılarını koruma ve iyi oluş düzeylerini yüksek tutabilmeleri için hayatlarındaki kişiler tarafından desteklenme, kabul edilme, önem görmeye ve teşvik edilmeye ihtiyaç duyarlar (Akkaya, 2009; Kaya ve diğerleri, 2006).

Belirgin sosyotropik özelliklere sahip olan kişiler genel anlamda boyun eğici davranışlar sergileme eğiliminde olurlar. Bu sebepten dolayı reddedilme duyarlılığı düzeyleri yüksektir. Bu kimseler, onaylanma, ilgilenilme ve teşvik edilme beledikleri için bu ihtiyaçlarının karşılanmadığını düşündüklerinde çökkünlük ve kaygı yaşayabilirler (Fairbrother ve Moretti, 1998). Bu durumun sonucu olarak sosyotropik kişilik özelliklerine sahip kişiler dışsal etkenlerden çabucak etkilenip farklı ruh hallerine girebilirler (Öktem, Turgut ve Tokmak, 2013)

Yapılan çalışmalarda sosyotropi; duygusal yakınlık kurma gereksinimi (Bieling, Beck ve Brown, 2000), kendini kritik etme (Clark, Steer, Beck ve Ross, 1995), reddedilme ve onaylanmama kaygısı (Rude ve Burnham, 1995), kişilere olan bağımlılık (Sato, 2003), kişilerarası duyarlılık (Sato, 2003; Sato ve McCann, 1997), eleştiri almaktan (Bieling, Beck ve Brown, 2000) ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

#### **2.4.8.2 Otonomik kişilik**

Otonomi; kişinin kendi özgün yapısını, bireysel farklılık ve haklarını koruduğu kişilik özelliğidir. Yüksek düzeyde otonomik özelliklere sahip olan kişiler, kendi plan ve programlarını kendi başına yapmak, çevresindeki kişileri ya da olayları denetim altına almak, amaçlar edinip bu amaçlar uğruna çabalamak ve bunları gerçekleştirmek gibi tipik özelliklere sahiptirler (Kaya, 2006).

Otonomik kişilik özelliği sergileyen bireyler için kişisel başarı, yaptıklarından mutlu olma ve çevre ve ortamı denetim altında tutmak önemli etkinliklerdir (Blatt ve Zuroff, 1992). Bu kişilik yapısına sahip kimseler sosyotropik bireylere oranla çok daha mesafeli ve soğuk yapıllı olarak bilinirler. Diğer insanlarla çok fazla samimi ve sıcak ilişkilere girmek istemez, bu şekilde davranan bireylerden de pek haz almazlar. Bu kişilikte olan bireyler odak noktası olarak kendilerini aldıkları için, kişisel başarılarını temel alan ve iç denetim odağına sahip olurlar. Diğer bireylerle düşünceleri uyuşmadığı zaman uzlaşmacı bir tavır takınmayıp kendilerini savunma yoluna giderler



(Kabakçı, 2001). Bu yüzden de sosyotropik özellikteki kişilere nazaran insanlarla çok daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Lynch, Robins ve Morse, 2007).

Bazı durumlarda otonomik yapıya sahip bireyler kişisel motivasyonu ve elde etmek istedikleri başarı ile ilgili konularda aşırıya gidebilmekte, kendisi ve etrafındaki yakın çevresi üzerinde gereğinden fazla denetim gücünü elinde bulundurmaya istemekte (Kolts, Robinson ve Tracy, 2004). Eğer çevresindeki insanlar üzerinde kurdukları bu denetim mekanizmasının etkisi azalır ya da kaybolur veya kişisel başarısızlıklarını takıntı haline getirirlerse ruhsal sıkıntılar yaşayabilirler (Kabakçı, 2001).

Otonomik kişilik yapısı; özgün olma, yalnızlık ve denetim gereksinimi (Clark, Steer, Beck ve Ross, 1995; Sato ve McCann, 1997), algılanan kişisel başarı (Clark ve Beck, 1991; Bieling, Beck ve Brown, 2000) kişilerarası sorunlar yaşama (Clark ve Beck, 1991) gibi durumlar ile ilişkilidir.

Beck bilişsel önyargıların otomatik düşüncelerin oluşumuna, onlarında depresyon semptomlarının oluşmasına yol açacağını belirtmiştir. Sosyotropik ve otonomik kişilik yapılarının da depresyonla ilişkili olduğunu belirtmiştir (Sato ve McCann, 1998). Bilişsel davranışçı kuramda, kişilerarası etkileşimlerin önemli olduğu sosyotropik kişilik yapısının depresyonla yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bunun tersi olarak kendisi için bireysellik ve başarı önemli olan otonomik kişilik yapısının ise depresyonla ilişkisinin düşük olduğu açıklanmıştır. Bu ilişkileri görebilmek için yapılan diğer bir çalışmada da, sosyotropik kişilik ve depresyon belirtileri ile yakından ilişkili bulunmuş bunun aksine otonomik kişilik, depresyon ile anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip bulunmamıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Depresyon belirtileri gösteren sosyotropik kişilik yapısındaki bir birey genellikle başkalarına yüksek derecede ihtiyaç duyar, kişilik yapısı ve benlik saygısı hakkında endişelenir, çevresindeki insanlara ne kadar faydalı olabildiğini sorgular. Depresyon belirtileri gösteren otonom kişilik yapısındaki birey ise; kendini suçlama, diğer insanlardan olabildiğince uzaklaşma, insanlardan istekte bulunmaktan kaçınma, tepkiselliğin azalması, başarısızlık ve yetersizlik hissi gibi niteliklere sahiptir. Bu yapıdaki bireyler çözemedikleri sıkıntıları bireysel noksanlıklarına atfeder ve kendisinin beceriksiz ve yetersiz biri olduğuna dair inançları beslerler (Sato ve McCann, 1998).

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu çalışmanın amacı boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu bölümde araştırmanın deseni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve veri analiz teknikleri tanımlanacaktır.

#### **3.1 ARAŞTIRMA DESENİ**

Bu çalışma bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının boyun eğici davranış, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır.

Araştırmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları X ön-test/son-test/izleme testi) split plot desen kullanılacaktır. Bu desende, birinci etmen deneysel işlem gruplarını (deney ve kontrol grupları); ikinci etmen ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	Ölçülen İşlem	Son-Test	İzleme
Deney Grubu	BEDÖ	Bilişsel Davranışçı	BEDÖ	BEDÖ
	KSE	Terapi odaklı psiko- eğitim programı	KSE	KSE
Kontrol Grubu	BEDÖ		BEDÖ	BEDÖ
	KSE		KSE	KSE

BEDÖ: Boyun Eğici Davranış Ölçeği

KSE: Kısa Semptom Envanteri

Bu desen doğrultusunda, oturumların başlangıcından iki hafta önce, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere, Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri ön-test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamadan iki hafta sonra deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 10 oturumdan oluşan bilişsel davranışçı terapi odaklı psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuyla bu süreçte herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Oturumların tamamlanmasından iki hafta sonra deney ve kontrol gruplarına Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri, son-test olarak uygulanmıştır. Psiko-eğitim programının öğrencilerin boyun eğici davranış, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık üzerindeki etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla son-testlerin uygulanmasından iki ay sonra, tüm gruplara Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri izleme ölçümü olarak tekrar uygulanmıştır.

### 3.2 ARAŞTIRMA GRUBU

Çalışmanın araştırma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Ümraniye Merkez Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinden seçilen 14 kız, 10 erkek olmak üzere toplam 24 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki farklı grup bulunmaktadır. Katılımcıların gruplara göre dağılımı incelendiğinde deney grubunda 7 kız 5 erkek olmak üzere 12, kontrol grubunda 7 kız 5 erkek olmak üzere 12 öğrenci yer almaktadır. Uygulama başlangıcında her bir grupta 12’şer denek olmakla birlikte, deney grubunda 1 denek kaybıyla çalışma 23 öğrenci ile tamamlanmıştır. Bu denek aile izni alınmasına rağmen dördüncü haftadan itibaren izin konusunda problem yaşamasından dolayı oturumlara katılamamıştır. Kapalı grup çalışması yapıldığı için de gruba başka bir katılımcı alınmamıştır.

### **3.2.1. Grupların Oluşturulma Süreci**

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alacak katılımcıların belirlenmesi amacıyla, 2014-2015 öğretim yılında Ümraniye Merkez Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 315 öğrenciye, Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Buna göre boyun eğici davranıştan alınan en düşük puan 16, en yüksek puan 66; Kısa Semptom Envanteri uygulandıktan sonra kişilerarası duyarlılıktan alınan en düşük puan 4, en yüksek puan 19; yine aynı ölçek sonucunda öfke ve düşmanlıktan alınan en düşük puan 5, en yüksek puan 25 olmuştur. Boyun Eğici Davranış Ölçeği uygulaması sonucunda alınan puan ortalaması 33,48 ve standart sapması ise 9,31 olmuştur. Kısa Semptom Envanteri uygulaması sonucunda ise kişilerarası duyarlılık puan ortalaması 7,43 ve standart sapması 3,05; öfke ve düşmanlık puan ortalaması 10,91 ve standart sapması ise 4,29 olmuştur. Ortalama ve standart sapmalar hesap edildikten sonra Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanterinden standart sapması ortalamanın 1 ve üzeri olan öğrenciler belirlenmiştir. Bu duruma göre boyun eğici davranış puanı 43 ve üzerinde olan 43 öğrenci boyun eğici olarak kabul edilip araştırmanın denek havuzu bu öğrencilerden oluşmuştur. Bu ortalama ve standart sapma işlemleri SPSS 13 paket programı ile hesaplanmıştır.

Katılımcıların seçiminde bu ölçeklerden yüksek puan alan öğrenciler arasından kura çekilerek, araştırma gruplarına seçkisiz atama yapılmıştır. Öğrenciler tesadüfi olarak atanmak için her birine numaraların yazılı olduğu kâğıtlar tutulmuş ve bu kâğıtların görünmeyen bir torbaya atılmak ve tek tek torbadan çekilme sureti ile deney ve kontrol gruplarına atama yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 12 adet öğrenci belirlenmiştir. Grupların oluşturulmasından iki hafta sonrasında tesadüfi yolla atanan

öğrenciler araştırmacı tarafından görüşmeye çağrılmış ve bu çalışma hakkında bilgi verilerek gönüllü katılım talep edilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler ile çalışma gün ve saati belirlenmiştir.

Daha sonra deney grubu için on haftadan oluşan oturumlar başlatılmıştır. Deney grubuna, boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik olarak hazırlanmış bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programı uygulanmışken, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama başlangıcında her bir grupta 12’şer denek olmakla birlikte, deney grubunda 1 denek kaybıyla çalışma 23 öğrenci ile tamamlanmıştır. Dolayısıyla toplam 23 öğrencinin verileri ile analiz gerçekleştirilmiştir.

### **3.2.2 Psiko-eğitim Programının Geliştirilme Süreci**

Psiko-eğitim çalışmaları genel anlamda eğitimsel içerikli olup, okullarda bilişsel davranışçı temelli yapılan çalışmalarda kullanılıp etkili olmaktadır (Güçray, Çekici ve Çolakkadioğlu, 2009). Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bir program olması hedeflendiği için bu noktada ortak hedeflere sahip öğrenci grubu ele alınmıştır. Psikolojik danışma grup çalışmalarında genel ve bireysel hedefler olabileceken psiko-eğitim gruplarında üyeler ortak bir amaç etrafında birleşmektedirler (DeLucia-Waack, 2006). Ayrıca Brown’a (2004) göre psiko-eğitim grupları daha çok beceri geliştirmeye yönelik ve eğitimsel uygulamaları kapsamaktadır. Yapılan çalışmada da bir sağaltımdan çok beceri ve farkındalık sağlanarak bireylerde boyun eğici davranışların azalması ile birlikte ayrıca kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık düzeylerinin azaltılması hedeflenmiştir. Bu psiko-eğitim programı bilişsel davranışçı temelli olarak hazırlanmıştır. Alanyazında boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik herhangi bir grupta psikolojik danışma ya da psiko-eğitim programı bulunmadığı için özgün bir program oluşturulmuştur.

Programın hazırlanmasında öncelikle araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar bölümündeki açıklama ve sonuçlardan faydalanılmıştır. Ayrıca programda bilişsel davranışçı yaklaşım temel alındığı için bu yöntemle ilgili kaynaklar taranmıştır. Bu araştırma sonrasında programın oluşumuna katkı için Greenberger ve Padesky’nin (2013) “Evinizdeki Terapist” ve “Evinizdeki Terapist Klinisyen El Kitabı”, Burns’ün (2006) İyi Hissetmek kitabı, Erkan’ın (2002) “Örnek Grup

Rehberliği Etkinlikleri” kitabı, Kuzucu’nun (2006) “Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi” isimli doktora tezi ve MEB’in (2007) İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Ortaöğretim Etkinlikleri Örnekleri kitabından yararlanılmıştır. Ayrıca bu program deney grubuna uygulanmadan evvel Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında doktora yeterliğine sahip üç uzmanın görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda ekleme ve çıkarmalar gerçekleştirilmiştir.

Delucia-Waack’a (2006) göre çocuk ve ergenler için psiko-eğitim gruplarının oluşturulmasında belli aşamalar gözetilmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde çocuk ve ergenler için psiko-eğitim gruplarının oluşturulmasındaki aşamalar altı farklı sıra ile gerçekleşmektedir. Bu aşamalar sırası ile grup öncesi hazırlık, grup oturumlarının içeriği ve temel hatları, kurum ve okul desteği, gruba üye dâhil etme, grup liderinin hazırlanması, izleme ve değerlendirme (Brown, 2004; DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000). Bu çalışmada oluşturulan psiko-eğitim programında da bu sıra gözetilmeye gayret edilmiştir.

*Grup öncesi hazırlık*; ilk olarak boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik olarak genel amacın belirlenmesi ile başlamıştır. Ayrıca gerçekleştirilecek bu psiko-eğitim programının kuramsal alt yapısı oluşturulmuştur. Daha sonra grubun oturum süresi, sayısı, yapılacağı fiziki ortam, genel planlamalar gerçekleştirilmiştir.

*Grup oturumlarının içeriği ve temel hatları*; oturumlarda yapılacak işlemler, müdahalelerin grubun hedefleri ile eşleştirilme sürecidir. Bu çalışmada her oturum için ayrı hedef davranışlar ve müdahaleler belirlenmiştir. Bunlar aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

## 1. OTURUM

Hedef: Grup üyelerinin, grup lideri ve birbirleriyle tanışmalarını sağlamak, grup kurallarını belirlemek ve grup üyelerini süreç hakkında bilgilendirmek.

Hedef Davranışlar:

- ✓ Grup üyeleri birbirleri ile tanışır
- ✓ Üyeler grubun ana hatları ve işleyiş süreci hakkında bilgi sahibi olur
- ✓ Üyelerin gruptaki amaçları ve gruptan beklentilerinin farkına varılır

- ✓ Üyeler grup kurallarını öğrenir ve kuralların önemini anlar
- ✓ Üyeler boyun eğici davranış konusunda farkındalık sahibi olur

## 2. OTURUM

Hedef: 1. Boyun eğici davranışlar ile atılgan (güvengen) davranışların tanınması

2. Grup üyelerinin ruh hali, düşünce ve davranış arasındaki ilişkilere dair BDT bağlamında yeni bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak.

Hedef Davranışlar:

- ✓ Üyeler Bilişsel Davranışçı Terapiyi ana hatları ile öğrenir.
- ✓ BDT'nin 5 alan modeli hakkında bilgi sahibi olur.
- ✓ Boyun eğici davranışlar ile atılgan davranışlar arasındaki farkları kavrar

## 3. OTURUM

Hedef: Ruh hallerini etkin bir biçimde belirleyebilmek ve değerlendirmek için bu ruh hallerini ölçmek

Hedef Davranışlar:

- ✓ Üyeler ruh hallerini tanır.
- ✓ Farklı durumdaki yaşadıkları ruh hallerini ifade eder.
- ✓ Durum, ruh halleri ve düşünceler arasındaki ilişkiyi kavrar.

## 4. OTURUM

Hedef: Bilişsel Çarpıtmaların öğrenilmesi ve boyun eğicilik kavramı ile ilişkilendirilmesi

Hedef Davranışlar:

- ✓ Üyeler bilişsel çarpıtmaları tanır.
- ✓ Bilişsel çarpıtmaların boyun eğici davranışa olan etkisini anlar.
- ✓ Bilişsel çarpıtmaların otomatik düşüncelere nasıl dönüştüğünü fark eder.

## 5. OTURUM

Hedef: Düşünce Kayıt Formunun üç sütununun etkin bir şekilde doldurulabilmesi, durum, ruh halleri ve düşünce arasındaki ilişkinin öğrenilmesi

Hedef Davranışlar:

- ✓ Üyeler düşünce kayıt formunu tanır.
- ✓ Boyun eğici tarzda düşüncelerin ruh hali ve davranışları nasıl etkilediğini öğrenir.
- ✓ Durum, ruh halleri ve düşünceler arasındaki farkları bilir.

## 6. OTURUM

Hedef: Düşünce Kayıt Formunun otomatik düşünceler sütunundaki en etkin düşünceyi belirleme

Hedef Davranışlar:

- ✓ Boyun eğici tarzda düşüncelerinden en etkin olan düşüncelerini tespit eder.
- ✓ Boyun eğici tarzdaki düşüncelerini ruhsal yönden ölçümleyebilir.
- ✓ Düşüncelerindeki bilişsel çarpıtmaları tespit edip mantıklı yanıtlar verir.

## 7. OTURUM

Hedef: En etkin düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları toplama ve netleştirme. Alternatif veya gerçekçi düşünceleri geliştirebilmek.

Hedef Davranışlar:

- ✓ Boyun eğici tarzda düşüncelerinden en etkin düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları tespit eder.
- ✓ Boyun eğici tarzda düşüncelerini alternatif veya gerçekçi düşüncelerle değiştirebilir.

## 8. OTURUM

Hedef: Boyun eğiciliği azaltmaya yönelik davranışsal deneyleri belirleme ve uygulama



Hedef Davranışlar:

- ✓ Boyun eğicilikle ilgili alternatif veya gerçekçi düşünceleri kanıtlar ile destekleyerek tam olarak tespit eder.
- ✓ Boyun eğicilikle ilgili alternatif veya gerçekçi düşünceleri somutlaştırmak adına davranışsal deneylere dökerek uygular.

## 9. OTURUM

Hedef: Boyun eğicilikle ilgili temel inançların tanımlamak, belirlemek ve sorgulamak

Hedef Davranışlar:

- ✓ Boyun eğicilikle ilgili otomatik düşüncelerini deneyle etkisiz hale getirir.
- ✓ Boyun eğicilikle ilgili altta yatan temel inançlarını tespit eder.
- ✓ Boyun eğicilikle ilgili altta yatan temel inançları sorgular ve mantıklı kanıtlar elde eder.

## 10. OTURUM

Hedef: Yeni Temel inançların tanımlanması, belirlenmesi ve yeni temel inancın oturtulması ile birlikte grup sürecinin sonlandırılması

Hedef Davranışlar:

- ✓ Yeni Temel inançları oluşturarak kaydeder.
- ✓ Yeni Temel inançları kanıtlarla destekler.

Oturumların hedef ve hedef davranışları bu şekilde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli olarak boyun eğici davranışları azaltma temel amacına yönelik psiko-eğitim grubuna uygun bir biçimde belirlenmiştir. Oturumların ilk dördünde daha çok bilişsel davranışçı model, bilişsel çarpıtmalar, boyun eğici davranış kavramı açıklanmaya ve öğretilmeye çalışılmıştır. Dördüncü oturumdan sekizinci oturuma kadar boyun eğici davranışlarla ilgili otomatik düşüncelerin kanıta dayalı sorgulanması ve bunların yerine gerçekçi ve alternatif düşünceler oluşturulmasına gayret gösterilmiştir. Oturumların genelinde bilişsel çalışmalar yapılmış, 8. Oturumda davranışçı deneyler

uygulanmıştır. 8. Oturumda uygulanan davranışa dönük uygulamanın sadece boyun eğici davranışlar değil aynı zamanda kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık düzeylerinde de azalma sağladığı düşünülmektedir. Son iki oturumda da boyun eğici davranışların altında yatan temel inançları sorgulayıcı uygulamalar yapıp oturumlar sonlandırılmıştır.

*Kurum ve okul desteği;* gerekli izinler alınmadan okulun fiziki, çevresel, yönetsel koşulları araştırılmıştır. Daha sonra da okul yönetimi ile görüşülüp uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir.

*Gruba üye seçme;* grupların oluşturulma süreci bölümünde de belirtildiği gibi Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri uygulandıktan sonra gerekli istatistiksel işlemler yapılarak gruplara seçimler yapılmıştır.

*Grup liderinin hazırlığı;* lider gerek grup öncesi fiziki ortam, materyal, planlama olarak gerek de her oturuma özel bir hazırlık yaparak süreci yürütmüştür.

*İzleme ve değerlendirme;* grubun tamamlandığı son oturumda üyelerle birlikte genel bir değerlendirme yapılmış ve son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bitimden iki ay sonra da aynı ölçekler izleme verisi elde etmek için deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

#### 3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Bu form araştırma dâhilinde yer almış olan katılımcıların ana demografik özelliklerini belirleyebilmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 10 sorudan oluşan bu form ile cinsiyet, yaş, bölüm-sınıf, algılanan aile gelir düzeyi, anne-baba tutumu, ebeveyn eğitim durumları, akademik başarı algısı, ebeveyn meslek durumları incelenmiştir.

#### 3.3.2 Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ)

Lise son sınıf öğrencilerinin boyun eğici sosyal davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında, P. Gilbert ve S. Allan tarafından geliştirilmiştir. Özgün adı “Submissive Acts Scale (SAS)” olarak bilinen; Şahin ve Şahin (1992) tarafından Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği ismiyle Türkçe’ye uyarlanmış olan ölçek kullanılmıştır. BEDÖ,

5'li Likert tipi, 16 maddelik bir ölçektir. Ergen ve yetişkinlere uygulanabilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin maddelerinin sadece sosyal davranışları içermesine dikkat edilmiş, duygu ifadelerine yer verilmemiştir. BEDÖ, boyun eğici sosyal davranışların düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 16 maddeden oluşmakta ve her maddede sözü edilen davranışların kişiyi ne kadar iyi tanımladığı sorulmaktadır. BEDÖ, kendini değerlendirme ölçeği olup, ergen ve yetişkinlere uygulanabilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği'nin Cronbach Alfa değeri .89, dört ay ara ile yapılan ikinci uygulama sonucu test tekrar test güvenirlik katsayısı .84'tür. Ölçeğin Türkiye'ye uyarlanmasında iç tutarlılık 263 kız, 277 erkek toplam 540 lise ve üniversite öğrencisinden elde edilen Cronbach Alfa değeri .74 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirliğine bakılmış ve Cronbach Alpha Katsayısı .70 olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997). Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği'nin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu .66, otonomi ölçeği ile korelasyonu .06, sosyoterapi ölçeği ile korelasyonu .65, sosyal karşılaştırma ölçeği ile korelasyonu .50 bulunmuştur. Ölçeğin Türkiye'ye uyarlanmasında BEDÖ'nün Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu .32 ( $p<.001$ ), sosyoterapi ölçeği ile .36 ( $p<.001$ ), otonomi ölçeği ile korelasyonu  $-0,5$ 'tir. Şahin ve Durak tarafından 627 üniversite öğrencisi ile yapılan bir başka çalışmada, kısa semptom envanterinin alt ölçekleri ile BEDÖ'nün korelasyonlarının .16 ile .42 arasında değiştiği, ölçeğin strese yatkın olan ve olmayan grupları ayırt edebildiği görülmüştür (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin, Beck Depresyon Envanterine göre oluşturulan uç grupları ( $BDE<9$ - $BDE>17$ ),  $p<.000$  düzeyinde anlamlı olarak ayırt edebildiği görülmüştür. Ayrıca depresyonu yordamak için yapılan regresyon analizinde de, Boyun Eğicilik Ölçeği'nin Beck Depresyon Envanteri ile ölçülen depresyonu, sosyotropi, otonomi ve utanç duygularına kıyasla daha iyi yordayabildiği görülmüştür (Savaşır ve Şahin, 1997). Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği bireyin kendi kendine yanıtlayabildiği, uygulanması kolay bir ölçektir. Her maddede sözü edilen davranışların kişiyi ne kadar iyi tanımladığı sorulmaktadır. Yanıtların "1. Hiç tanımlamıyor", "2. Biraz tanımlıyor", "3. Oldukça iyi tanımlıyor", "4. İyi tanımlıyor" ve "5. Çok iyi tanımlıyor" seçeneklerine göre verilmesi istenmektedir. Maddeler 1-5 arasında, 5'li Likert tipi puanlama esasına göre değerlendirilir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin yüksek boyun eğici davranışlar gösterdiğine, düşük puan ise düşük boyun eğici davranışlar gösterdiği anlamlarına gelir (Savaşır ve Şahin, 1997).

### 3.3.3 Kısa Semptom Envanteri (KSE)

Kısa Semptom Envanteri (KSE) (Brief Symptom Inventory), Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş 53 maddelik kendini değerlendirme türü bir envanterdir. Normal örneklerde olduğu gibi, çeşitli psikiyatrik ve medikal hastalarda da ortaya çıkabilecek bazı psikolojik semptomları yakalamak amacıyla geliştirilmiş çok boyutlu bir semptom tarama ölçeğidir. KSE, SCL-90 olarak bilinen 90 maddelik Semptom Belirleme Listesi'nin kısaltılmış, yaklaşık olarak 5-10 dakika içinde doldurulabilen bir formudur. Tıpkı SCL-90'da olduğu gibi 9 alt ölçek ve 3 global indeksten oluşmaktadır. Bu kısa formun daha güçlü psiko-metrik özelliklere sahip olduğu ve 26 dile çevrilerek yaygın bir biçimde kullanıldığı belirtilmektedir (Derogatis ve Lazarus, 1994).

Daha önce de belirtildiği gibi KSE, 53 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Maddeler "hiç" ve "çok fazla" ifadelerine karşılık gelen 0-4 değerleri arasında derecelendirilmiştir. Puan aralığı 0 – 212'dir. Toplam puanların yüksekliği, belirtilerin sıklığını gösterir. Dokuz alt ölçek, üç global indeks ve ek maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde yer alan alt ölçekler, "somatizasyon", "obsesif-kompulsif bozukluk", "kişilerarası duyarlılık", "depresyon", "anksiyete", "hostilite", "fobik anksiyete", "paranoid düşünceler" ve "psikotizm"dir. Obsesif Kompulsif Bozukluk alt ölçeği 5, 15, 26, 27, 32 ve 36. maddelerden, Kişilerarası Duyarlılık alt ölçeği 20, 21, 22 ve 42. maddelerden Depresyon alt ölçeği 9, 16, 17, 18, 35 ve 50. maddelerden oluşmaktadır. Anksiyete Bozukluğu alt ölçeği 1, 12, 19, 38, 45 ve 49., Hostilite alt ölçeği 6, 13, 40, 41 ve 46. Fobik Anksiyete alt ölçeği 8, 28, 31, 43 ve 47., Paranoid Düşünceler alt ölçeği 4, 10, 24, 48 ve 51., Psikotizm alt ölçeği 3, 14, 34, 44 ve 53. maddelerden oluşmaktadır. Ek Maddeler alt ölçeği ise 11, 25, 39 ve 52. maddelerden oluşmaktadır. Global indeksler ise "rahatsızlık ciddiyeti indeksi", "belirti toplamı" ve "semptom rahatsızlık indeksi" olarak adlandırılmaktadır. Rahatsızlık ciddiyeti indeksi alt ölçeklerin toplamının 53'e bölünmesiyle elde edilir. Belirti toplamı indeksi, 0 olarak işaretlenen maddeler dışındaki tüm maddelerin (pozitif olan tüm değerlerin) 1 olarak kabul edilmesiyle elde edilen toplam puandır. Semptom rahatsızlık indeksi alt ölçeklerin toplamının belirti toplamına bölünmesiyle elde edilir (Şahin ve Durak, 1994)

Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili yapılmış pek çok araştırma mevcuttur. Derogatis (1992), 719 psikiyatrik hasta üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada, dokuz alt ölçek için iç tutarlılık katsayılarının .71 (psikotizm) ile .85 (depresyon) arasında

değiştiğini belirtmektedir. Ayrıca 60 normal yetişkin üzerinde iki hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayıları,  $r=.68$  (somatizasyon) ve  $r = .91$  (fobik anksiyete) arasında değişmektedir. Üç global rahatsızlık ölçeğinde ise bu katsayıların  $r= .90$  (GSI),  $r= .87$  (PSDI) ve  $r= .80$  (PST) oldukları görülmüştür.

KSE'nin ölçüt bağıntılı geçerliği için çok sayıda çalışma yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda KSE ile MMPI klinik ölçekleri, MMPI içerik ölçekleri ve küme ölçekleri arasındaki korelasyonların .30'un üzerinde bulunduğu; bu korelasyonların da SCL-90'dan elde edilen korelasyonlar ile bazı ölçeklerde tümüyle özdeş, diğerlerinde ise çok yakın olduğu belirtilmektedir (Derogatis ve Lazarus, 1994). Ayırıcı geçerliği ile ilgili olarak yapılan çeşitli çalışmalarda ise ölçeğin, sigara içenler ile içmeyenleri (Chiles ve diğerleri, 1990), koroner kalp hastalığı olanlar ile olmayanları (Kushner ve diğerleri, 1989) ve şizofren hastalarda intihar riski olanlarla olmayanları (Cohen ve diğerleri, 1990) ayırdedebildiği belirtilmektedir.

KSE'nin kullanıldığı çalışmalar şöyle bir gözden geçirildiğinde, halk sağlığına yönelik boylamsal çalışmalardan (Amenson ve Lewinsohn, 1981), yaşlılarda psikopatolojik belirti taramalarına (Hale ve diğerleri, 1984); terapi etkinliğinden (Beutler ve diğerleri, 1991), travmatik omurilik yaralanması olan hastaların psikolojik rahatsızlıklarını ölçmek amacıyla yapılan çalışmalara (Tate ve diğerleri, 1990) kadar oldukça geniş bir konu çeşitliliği içeren çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir.

KSE'nin Türkiye uyarlaması üç ayrı çalışma ile Şahin ve Durak (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda ölçeğin "anksiyete", "depresyon", "olumsuz benlik", "somatizasyon" ve "hostilite" adı verilen beş faktörden oluştuğu bildirilmekte ve geçerlik güvenilirlik bilgilerine ayrıntılı bir biçimde yer verilmektedir. Ayrıca literatür gözden geçirildiğinde KSE'nin, yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin (Doğramaçı, 1997) ve ergenlik çağındaki diğer çocukların psikopatolojik semptomlarını taramak, saldırganlık düzeylerini saptamak (Özdemir ve Taneli, 1996) amacıyla çeşitli çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir.

Daha sonra yapılan bir başka çalışmada ise, KSE'nin ergenliğin daha önceki dönemleri için aynı normların geçerli olup olmadığı araştırılmış ve KSE'nin iç tutarlılık, ölçüt bağıntılı geçerlilik ve faktör yapısına ilişkin bulgular, ölçeğin ergenler için de güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemiştir. KSE'nin Türkçe formunun ergen yaş grubu için güvenilirliğine ilişkin bulgular, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının hesaplanmasıyla elde edilmiştir. Envanterin toplam puanı üzerinden bulunan iç

tutarlılık katsayısı .94 iken madde dağılımına göre yapılan analizler sonucunda ise alt ölçeklerden elde edilen iç tutarlılık katsayılarının .70 (somatizasyon) ile .88 (depresyon) arasında değiştiği görülmüştür. KSE'nin ölçüt bağıntılı geçerliliğini saptamak amacıyla kullanılan Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Sürekli Kaygı Envanteri ve Yaşam Memnuniyeti Ölçeği ile aralarındaki korelasyon değerleri de ölçeğin geçerli olduğunu göstermiştir (Şahin, Durak Batıgün ve Uğurtaş, 2002).

KSE'nin kullanıldığı diğer bir çalışmada olduğu gibi (Bildik, Büküşoğlu ve Kesikçi, 2004); çalışma grubu, ölçek genel puanı olan Rahatsızlık Ciddiyeti İndeksi (GSI) puan ortalamasının bir standart sapma üstü (yüksek riskli) ve bir standart sapma altı (düşük riskli) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. GSI ortalamasına bir standart sapma eklenerek bulunan değere eşit veya bu değerden düşük puana sahip adolesanlar düşük riskli grubu, eşik değerinin üzerinde puana sahip olan adolesanlar yüksek riskli grubu oluşturmuş ve çapraz tablolar bu gruplara göre hazırlanmıştır.

### **3.4 DENEY VE KONTROL GRUPLARINA UYGULANAN İŞLEMLER**

#### **3.4.1 Deney Grubuna Uygulanan İşlemler**

Bu çalışmada, deney grubunu oluşturan deneklerle her biri yaklaşık 60 dakika süren ve 10 oturumdan oluşan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programı oturumları gerçekleştirilmiştir. Oturumlar her hafta bir oturum şeklinde organize edilmiş ve oturumlardan biri hariç tüm oturumlar planlandığı gibi bir hafta arayla uygulanmıştır. On haftalık oturumların tümü araştırmacının liderliğinde Ümraniye Merkez Anadolu Lisesi'nin Çok Amaçlı Odası'nda gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna uygulanan BDT odaklı grupla psiko-eğitim programının ayrıntılı raporları ve her bir oturumun nasıl ele alındığı kapsamlı olarak ekler (Ek-1) kısmında sunulmuştur.

#### **3.4.2 Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler**

Kontrol grubunun amacı deney grubunda olması beklenen değişimlerin bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı psiko-eğitim programından kaynaklanıp kaynaklanmadığını ortaya koymaktır. Diğer bir amaç ise; araştırmanın her bir bağımlı

değişkeni için müdahale öncesi, sonrası ve iki aylık izleme süreci içinde her iki grupta meydana gelen değişimleri karşılaştırarak deney grubuna uygulanan müdahalenin etkisine ilişkin daha detaylı inceleme yapabilmektir. Bu amaçlar doğrultusunda kontrol grubuna herhangi bir uygulama veya etkide bulunulmamıştır.

### 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılması gerektiğini tespit etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanterinden elde ettikleri değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları sorgulanmıştır.

Parametrik testlerin kullanılabilmesi bazı varsayımların karşılanmasına bağlıdır. Bu varsayımlardan ilki verilerin normal dağılıma uymasındır. Diğeri ise varyansların homojen olmasıdır. Bu şartların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla öncelikle her iki grupta bulunan öğrencilerin Boyun Eğici Davranış ve Psikolojik Belirtiler ölçümlerinden elde edilen verilerin normal dağılım eğrisine uygunluğu test edilmiştir.

Bu varsayımın gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının uygulanan tüm ölçekler ve alt ölçeklerin ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların çarpıklık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin BEDÖ ve KSE Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
BEDÖ	Deney	11	51,63	7,77	51,00	45,00	,614	-,912
	Kontrol	12	49,25	5,61	50,00	50,00	,727	,106
KSE	Deney	11	27,45	8,18	29,00	15,00*	-,289	-1,020
	Kontrol	12	24,66	7,24	25,00	26,00	,175	-,141

\*Çoklu modlar nedeniyle en küçük değer

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunda bulunan katılımcıların BEDÖ ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların hafif sağa çarpık ve basık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların BEDÖ ön-test ölçümünden aldıkları puanların ise hafif sağa çarpık ve basık olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan katılımcıların KSE ön-test ölçümünden aldıkları puanların hafif sola çarpık ve basık olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların KSE ön-test ölçümünden aldıkları puanların hafif sağa doğru ve normalden daha dik bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ) ve Kısa Semptom Envanteri (KSE) ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen dağılımın normal dağılımdan çok az bir sapma göstermekle birlikte normale yakın olduğu ve tüm grupların varyanslarının birbirine denk olduğu görülmüş ve araştırmada parametrik testlerin uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

Her ne kadar ön test ölçümlerinden elde edilen aritmetik ortalama, medyan, mod ve basıklık, çarpıklık değerlerine göre dağılım normal kabul edilmiş olsa da, bu istatistikler için belirlenmiş bir ölçüt olmadığından (Büyüköztürk, 2009:40) ön test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi ile de incelenmiş ve bu testin sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesinin daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda seçilen Shapiro-Wilk (Büyüköztürk, 2014: 42) testi normal dağılım eğrisine uygunluğu test etmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma verilerinin Shapiro Wilk testi sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir.



Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara Uygulanan Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	Ölçüm	W	Sd	P
BEDÖ	Deney	Ön test	.895	8	,096
		Son test	.860	8	,070
		İzleme testi	.913	8	,256
	Kontrol	Ön test	.867	8	,226
		Son test	.929	8	,736
		İzleme testi	.908	8	,503
KSE	Deney	Ön test	.954	8	,592
		Son test	.881	8	,431
		İzleme testi	.842	8	,399
	Kontrol	Ön test	.901	8	,653
		Son test	.941	8	,443
		İzleme testi	.931	8	,537

Tablo 3 incelendiğinde tüm gruplar için bağımlı değişkenlere dair alınan tüm ölçümlerde gözlenen dağılımla, kestirilen dağılım arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının her ikisinden de elde edilen puanların dağılımının normal olduğu kabul edilmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda tekrarlı ölçümler için varyans analizinin uygulanabilmesi için küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Mauchly Küresellik Testi ile incelenmiş ve küresellik varsayımının sağlanamadığı durumlarda ise tek değişkenli yaklaşım tercih edilerek, Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılarak varyans analizi sonuçları alınmıştır. Küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını incelemek amacıyla yapılan Mauchly Küresellik Testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Edilen Puanların Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Epsilon Ölçek	Grupları Etki	Mauchly W	X <sup>2</sup>	Sd	P	Greenhouse-Geisser Düzeltmesi	Huynh-Feldt Düzeltmesi
BEDÖ	Zaman	.324	22,55	2	.000	,597	,642
KSE	Zaman	,080	50,61	2	,000	,521	,550

Tablo 4’te verilen Mauchly Küresellik Testi Sonuçlarına göre BEDÖ’den alınan tekrarlı ölçümler için elde edilen değerler incelendiğinde küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmektedir (BEDÖ için  $W_{(2)} = .324$ ,  $p < .05$ ). Aynı şekilde KSE’den farklı zamanlarda alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının sağlayamadığı görülmektedir (KSE için  $W_{(2)} = .080$ ,  $p < .05$ ). Bu nedenle bu ölçeklerden alınan ölçümlere ilişkin olarak grup içi etki incelenirken Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılarak Spss tarafından otomatik olarak hesaplanan F oranları (f-ratio) kullanılmıştır.

Araştırmada normallik sınavasının ardında, parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan varsayımlardan bir diğeri olan varyans homojenliği incelenmiştir. Varyans analizi deney ve kontrol grubundaki katılımcıların bir birine denk olup olmadıklarını, diğer bir deyişle aynı evreni temsil edip etmediklerini saptamak için yapılmaktadır. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığının test edilmesinde, başka bir ifade ile grupların ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin varyans homojenliğinin incelenmesinde Levene Testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin Levene Testi sonuçları tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara Uygulanan Varyans Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n*	Sd1	Sd2	F	p
BEDÖ	Ön test	23	1	21	2,16	.156
	Son test	23	1	21	.004	.949
	İzleme testi	23	1	21	.326	.574
KSE	Ön test	23	1	21	.540	.470
	Son test	23	1	21	.033	.857
	İzleme testi	23	1	21	.138	.714

\*Deney ve kontrol grupları toplam sayısı

Tablo 5’te verilen varyansların homojenliği testinde; deney ve kontrol gruplarında kullanılan her iki ölçekten de işlem öncesi elde edilen değerler incelendiğinde grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (BEDÖ için  $F = .2,163$ ,  $p > .05$ ; KSE için  $F = .540$ ,  $p > .05$ ). Başka bir ifade ile ön-test ölçümlerine göre tüm bağımlı değişkenler için deney ve kontrol gruplarının varsayımlarının homojen olduğu görülmektedir. Son-test ölçümlerine ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde BEDÖ’de ( $F = .004$ ,  $p > .05$ ) ve KSE değişkeninde varyans homojenliği sağlandığı

görülmektedir (KSE için  $F= .033$ ,  $p>.05$ ). Grupların izleme testinden elde ettikleri değerler incelendiğinde gruplar arasında varyansların homojen olduğu görülmektedir (BEDÖ için  $F= .326$ ,  $p>.05$  ve KSE için  $F= .138$ ,  $p>.05$ ). Tablo 5’te verilen varyansların homojenliği testinden elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde tüm değişkenler arasında deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmada bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşitliği test etmede Box’s M testi kullanılmıştır. Box’s M tablosuna bakıldığında boyun eğici davranışlar (Box’s  $M= 19,691$ ) ve psikolojik belirtiler (Box’s  $M = 5,182$ ) için çoklu normallik varsayımının karşılandığına karar verilmiştir.

Parametrik hipotez testlerini kullanmaya yönelik yapılan incelemelerin test edilmesinin ardından, araştırma deseni doğrultusunda tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanabilmek amacıyla son olarak grupların araştırmalarda kullanılan tüm ölçeklerin ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. İşlem öncesi BEDÖ ön-test ölçüm puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız gruplar için t-testi sonuçları tablo 6 ‘da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Bedö Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p.
Deney	11	51,63	7,77	21	.850	.156
Kontrol	12	49,25	5,61			

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu ( $\bar{X} = 51,63$ ,  $Ss= 7,77$ ) ve kontrol grubunda ( $\bar{X} = 49,25$ ,  $Ss= 5,61$ ) yer alan bireylerin ön-test “boyun eğici davranışlar” puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (BEDÖ için  $t_{(21)} = .850$ ;  $p> .05$ ). Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin psiko-eğitim programı öncesi BEDÖ düzeylerinin birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan kısa semptom envanteri (KSE), deney ve kontrol grupları ön-test puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız gruplar için t-testi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kse Ön-Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p.
Deney	11	27,45	8,18	21	.867	.470
Kontrol	12	24,66	7,24			

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu ( $\bar{X} = 27,45$ ,  $Ss = 8,18$ ) ve kontrol grubunda ( $\bar{X} = 24,66$ ,  $Ss = 7,24$ ) yer alan bireylerin ön-test “psikolojik belirtiler” puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (KSE için  $t_{(21)} = .867$ ;  $p > .05$ ). Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin psiko-eğitim programı danışma programı öncesi psikolojik belirtiler düzeylerinin birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Elde edilen verilere ilişkin yapılan tüm incelemeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapabilmenin gerekli varsayımların karşılandığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, psiko-eğitim programının bağımlı değişkenler (boyun eğici davranışlar, psikolojik belirtiler) üzerindeki etkisini belirlemek için verilerin çözümlenmesinde tek faktörde tekrarlı ölçümler için varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde hata payı  $p < .05$  olarak alınmıştır. Verilerin bilgisayarda yapılan analizleri için SPSS 13 istatistik programı kullanılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda öne sürülen denenceleri test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. *Bu çalışmanın amacı boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık üzerine etkisinin incelenmesidir.*

Aşağıda araştırmanın denenceleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarına ve elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir

#### **4.1 BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN AZALTILMASINA İLİŞKİN DENENCENİN TEST EDİLMESİ**

Bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı uygulanan katılımcıların boyun eğici davranış düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir.

Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra Boyun Eğici Davranışlar Ölçeklerinden elde ettikleri Boyun Eğici Davranışlar puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 8'da verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Boyun Eğici Davranışlar Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	BEDÖ ön-son-izleme ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	Ön- Test	11	51,63	7,78
	Son- Test	11	37,09	6,85
	İzleme Testi	11	34,91	5,80
Kontrol	Ön- Test	12	49,25	5,61
	Son- Test	12	50,17	6,53
	İzleme Testi	12	50,08	6,49

Deney ve kontrol gruplarının BEDÖ ön-test, son-test ve izleme-testi puanları için betimleyici tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 51,63$ , son-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 37,09$  ve izleme testi puan ortalamasının ise  $\bar{X} = 34,90$  olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 49,25$  son-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 50,17$  ve izleme testi puan ortalamasının  $\bar{X} = 50,08$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi deney grubunda ön-test puan ortalamalarına göre son test ve izleme testi puan ortalamalarında gözle görülür bir azalma mevcutken kontrol grubunda anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Boyun Eğici Davranışlar Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	n <sup>2</sup>
Gruplar arası	3759,536	22				
Grup (D/P/K)	1279,688	1	1279,69	10,83	,003	,340
Hata	2479,848	21	118,09			
Gruplar içi	102038,667	84				
Ölçüm (ön-son - izleme)	848,420	2	424,21	85,11	,000	,802
Grup*Ölçüm	1055,724	2	527,87	105,90	,000	,835
Hata	209,348	42	4,99			
Toplam	105798,203	106				

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, Boyun Eğici Davranışlar Ölçekleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1-21)}= 10,83$ ;  $p<.05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Boyun Eğici Davranışlar Ölçeklerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu söylenebilir.

Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(2-42)}= 85,11$ ;  $p<.05$ ). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, katılımcıların boyun eğici davranışlar düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup\*ölçüm etkisinin), incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(2-42)}= 105,90$ ;  $p<.05$ ). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Boyun Eğici Davranışlar Ölçeklerinden elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada Boyun Eğici Davranışlar ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 10. Boyun Eğici Davranışlar Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda ( $\Lambda$ ) İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk’ $\lambda$	sd	F	P	n <sup>2</sup>
Zaman	.123	2.00	71.11	.000	.88
Zaman*Müdahale	.107	2.00	83.04	.000	.89

Tablo 10’da verilen varyans analizi incelendiğinde boyun eğici davranışların zaman içinde (Wilks’  $\lambda= .123$ ,  $F_{(2,42)} = 71.11$ ;  $p<.05$ ) anlamlı düzeyde değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks’  $\lambda = .107$ ,  $F_{(2,42)}= 83.04$ ;  $p <.05$ ) görülmektedir. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde, işlem sonrasında ve izleme sürecinde boyun eğici davranışlar düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ( $F_{(2-42)} = 105,901$ ;  $p < .05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, boyun eğici davranışlar ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Bonferonni Testi değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Boyun Eğici Davranışlar Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-j)	Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-j)
Deney	Ön-test	-	14,54*	16,72*	2,455		
	Son-test	-14,54*		2,18*		-13,00*	
	İzleme	-16,72*	-2,18*				-15,00*
Kontrol	Ön-test	-2,45				-,91	-,83
	Son-test		13,00*		,91	-	,08
	İzleme			15,00*	,83	-,083	-

Tablo 11’deki bonferroni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun boyun eğici davranışlar ön-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ( $\bar{X} = 51,6364$ ) ile son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 37,0909$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $-14,546^* p < .05$ ). Benzer şekilde deney grubunun ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 51,6364$ ) ile izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları ( $\bar{X} = 34,9091$ ) arasındaki farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur ( $16,727^* p < .01$ ). Deney grubunun son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 37,0909$ ) ile izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 34,9091$ ) karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $2,182^* p < .01$ ). Başka bir ifade ile deney grubu ön-test ve son-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.



Tablo 11 incelendiğinde deney grubunun son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarının, ön-test ölçümü puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Bu verilere göre deney grubunda yer alan bireylerin deneysel işlemin tamamlanmasının ardından Boyun Eğici Davranışlar düzeylerinin azaldığı ve bu azalmanın izleme testinde de devam ettiği görülmektedir.

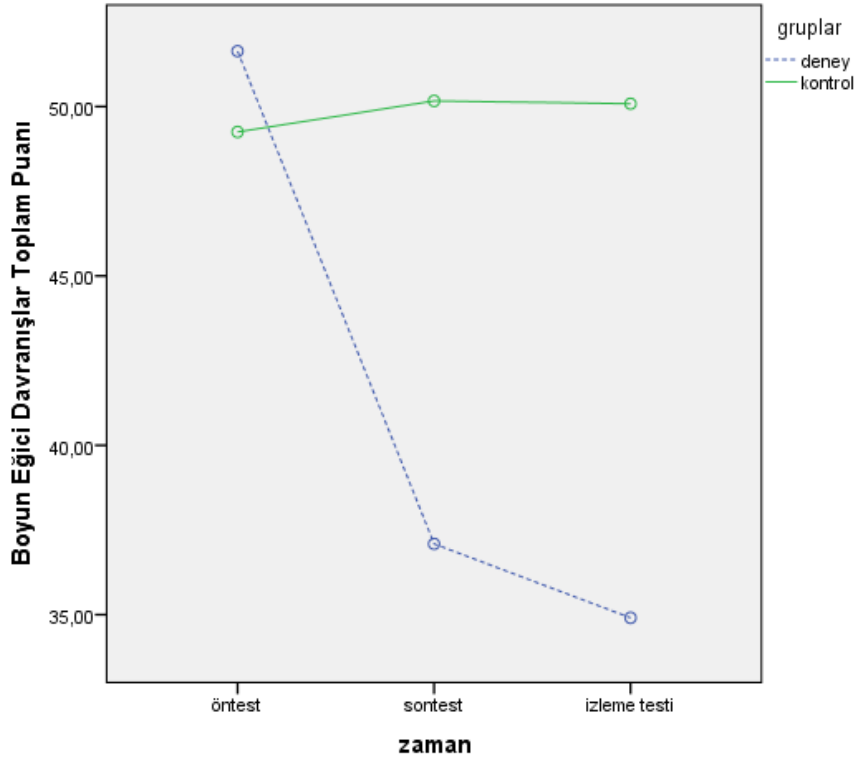
Kontrol grubunun ön-test ( $\bar{X}=49,2500$ ), son-test ( $\bar{X}=50,1667$ ) ve izleme testi ( $\bar{X}=50,0833$ ) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde; ön-test ile son-test ( $-0,917 p> .05$ ), ön-test ile izleme testi ( $-,833 p> .05$ ) ve son-test ile izleme testi ( $,083 p> .05$ ) ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu için tablo 11’de verilen veriler incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan bireylerin Boyun Eğici Davranışlar puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma olmadığı söylenebilir.

Tablo 11 ayrıca deney ve kontrol gruplarının eş zamanlı olarak alınan ölçümler arasında boyun eğici davranışlar puanları açısından farklılaşma olup olmadığı hakkında da veri sunmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde; deney grubunun Boyun Eğici Davranışlar ön-test ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ( $\bar{X}=51,6364$ ) ile kontrol grubunun boyun eğici davranışlar ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=49,2500$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $2,455 p> .05$ ). Yine deney grubunun son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=37,0909$ ) ile kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=50,1667$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $-13,000^* p< .001$ ). Aynı şekilde deney grubunun boyun eğici davranışlar izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=34,9091$ ) ile kontrol grubunun izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=50,0833$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $-15,000^* p< .001$ ).

Tablo 11 ‘de deney ve kontrol gruplarının eş zamanlı olarak alınan ölçümlere ilişkin değerler bir bütün olarak değerlendirildiğinde deney grubunun gerek son-test, gerekse izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarının, kontrol grubunun son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Özellikle her iki grubun izleme testi puan ortalamalarından elde edilen verilere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlemin tamamlanmasını ardından 60 gün sonra yapılan izleme süreci içinde de boyun eğici davranışlar düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı, buna karşın kontrol grubunda böyle bir azalma olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle deneysel işlemin tamamlanmasından 60

gün sonra da deney grubunda yer alan bireylerin boyun eğici davranışlar puanlarının kontrol grubundaki bireylerin puanlarına göre anlamlı düzeyde azaldığı söylenebilir.

Araştırmanın birinci denencesini test etmek amacıyla yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, etkileşim grafiği ile de belirtilmiştir. Anova testi ile ilgili etkileşim grafiği şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Boyun Eğici Davranışlar Puan Ortalamaları Grafiği

Etkileşim grafiği incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin boyun eğici davranış puanlarının düşüş gösterdiği buna karşın kontrol grubundaki bireylerin boyun eğici davranış puanlarının artış gösterdiği görülmektedir. Deneysel işlemin tamamlanmasından 60 gün sonra da deney grubundaki boyun eğici davranış düzeyinin düşmeye devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise boyun eğici davranış puanlarının büyük bir değişim göstermediği görülmektedir. Sonuç olarak Şekil 1’de görülen değerler, çalışmanın sonucunda elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Çalışma sonucu elde edilen tüm veriler ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının deney grubundaki

bireylerin boyun eğici davranış düzeylerini, kontrol grubundakilere göre anlamlı bir şekilde azalttığı ve bu azalmanın oturumların bitiminden 60 gün sonrada devam ettiği görülmektedir. Bu durumda “boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı boyun eğici davranışları azaltmada etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın ilk denencesinin desteklendiği söylenebilir.

#### 4.2 KİŞİLERARASI DUYARLILIK DÜZEYLERİNİN AZALTI MASINA İLİŞKİN DENENCE’NİN TEST EDİLMESİ

Bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı uygulanan katılımcıların kişilerarası duyarlılık düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir.

Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra Kısa Semptom Envanterinden elde ettikleri kişilerarası duyarlılık puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 12’te verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası Duyarlılık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	KDE ön-son-izleme ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	Ön- Test	11	13,09	3,26
	Son- Test	11	8,18	2,60
	İzleme Testi	11	8,00	2,23
Kontrol	Ön- Test	12	10,41	3,84
	Son- Test	12	11,33	3,86
	İzleme Testi	12	11,41	3,70

Deney ve kontrol gruplarının KDE ön-test, son-test ve izleme-testi puanları için betimleyici tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 13,09$  son-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 8,18$  ve izleme testi puan ortalamasının ise  $\bar{X} = 8,00$  olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test puan

ortalamasının  $\bar{X} = 10,41$  son-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 11,33$  ve izleme testi puan ortalamasının  $\bar{X} = 11,41$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi deney grubunda ön-test puan ortalamalarına göre son test ve izleme testi puan ortalamalarında gözle görülür bir azalma mevcutken kontrol grubunda anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 13' te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası Duyarlılık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	n <sup>2</sup>
Gruplar arası	646,956	22				
Grup (D/K)	29,007	1	29,00	,98	,332	,045
Hata	617,949	21	29,42			
Gruplar içi	283,657	46				
Ölçüm (ön-son - izleme)	62,527	2	31,26	15,43	,000	,424
Grup*Ölçüm	136,034	2	68,01	33,57	,000	,615
Hata	85,096	42	2,02			
Toplam	930,613	68				

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, Kısa Semptom Envanteri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1-21)} = ,98; p < .05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Kısa Semptom Envanterinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu söylenebilir.

Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(2-42)} = 15,43; p < .05$ ). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, katılımcıların kişilerarası duyarlılık düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini

göstermektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup\*ölçüm etkisinin), incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(2-42)} = 33,57; p < .05$ ). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Kısa Semptom Envanterinden elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada kişilerarası duyarlılık ile ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 14. Kişilerarası Duyarlılık Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda ( $\Lambda$ ) İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk' $\lambda$	sd	F	P	n <sup>2</sup>
Zaman	,567	2.00	7,64	,003	,433
Zaman*Müdahale	,373	2.00	16,77	.000	,627

Tablo 14'te verilen varyans analizi incelendiğinde psikolojik belirtilerin zaman içinde (Wilks'  $\lambda = ,567$ ,  $F_{(2,42)} = 7,64$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks'  $\lambda = ,373$ ,  $F_{(2,42)} = 16,77$ ;  $p < .05$ ) görülmektedir. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde, işlem sonrasında ve izleme sürecinde psikolojik belirti düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ( $F_{(2-42)} = 33,57; p < .05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, kişilerarası duyarlılık ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Bonferonni Testi değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası Duyarlılık Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-j)	Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-j)
Deney	Ön-test	-	4,90*	5,09*	2,72		
	Son-test	-4,90*		,18		-3,18	
	İzleme	-5,09*	-,18				-3,45*
Kontrol	Ön-test	-2,72				-,91	-1,00
	Son-test		3,18		,917		,083
	İzleme			3,45*	1,00	-,083	

Tablo 15'teki bonferroni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun kişilerarası duyarlılık ön-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ( $\bar{X} = 13,09$ ) ile son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 8,18$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $-4,90^* p < .05$ ). Benzer şekilde deney grubunun ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 13,09$ ) ile izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları ( $\bar{X} = 8,00$ ) arasındaki farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur ( $5,09^* p < .01$ ). Deney grubunun son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 8,18$ ) ile izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 8,00$ ) karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $,182 p > .05$ ). Başka bir ifade ile deney grubu ön-test ve son-test arasındaki farkın anlamlı olduğu görülürken, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde deney grubunun son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarının, ön-test ölçümü puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Bu verilere göre deney grubunda yer alan bireylerin deneysel işlemin tamamlanmasının ardından kişilerarası duyarlılık düzeylerinin azaldığı ve bu azalmanın izleme testinde de devam ettiği görülmektedir.

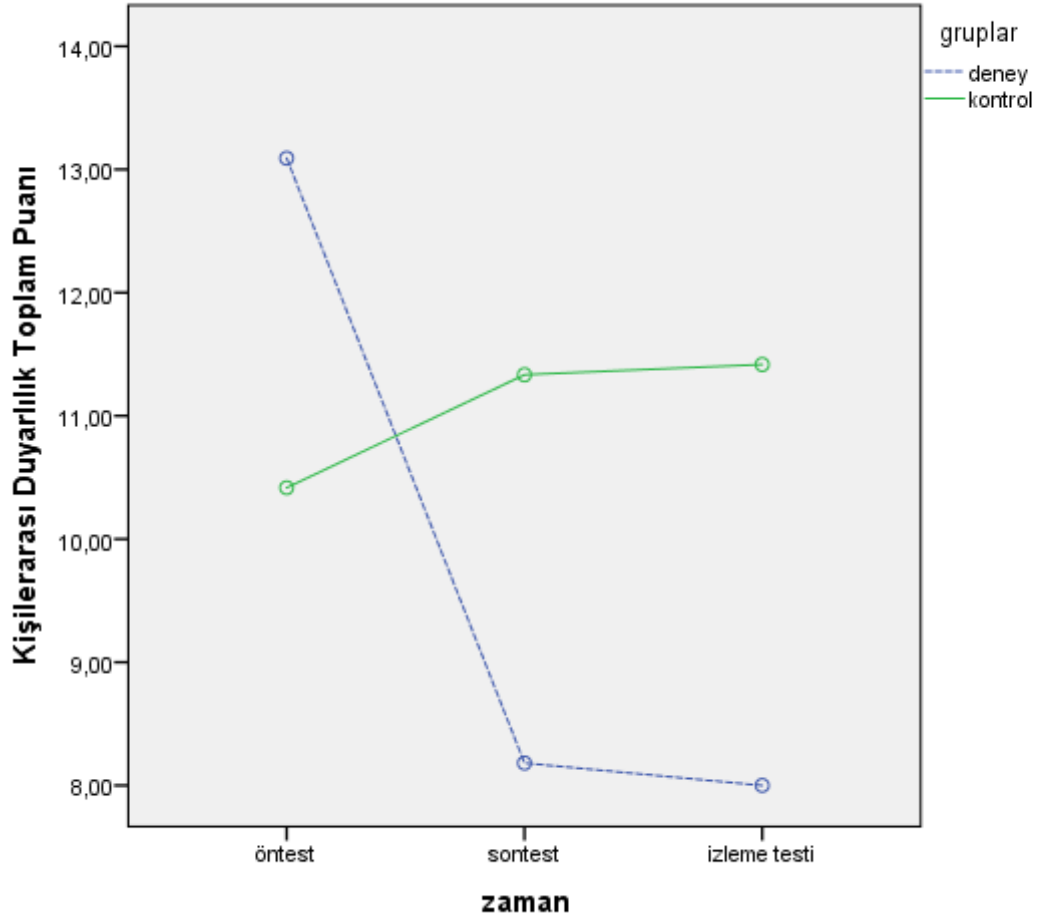
Kontrol grubunun ön-test ( $\bar{X} = 10,41$ ), son-test ( $\bar{X} = 11,33$ ) ve izleme testi ( $\bar{X} = 11,41$ ) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde; ön-test ile son-test ( $-,91 p > .05$ ), ön-test ile izleme testi ( $-1,00 p > .05$ ) ve son-test ile izleme testi ( $-,08 p > .05$ ) ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı

görülmektedir. Kontrol grubu için tablo 15’te verilen veriler incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan bireylerin kişilerarası duyarlılık puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma olmadığı söylenebilir.

Tablo 15 ayrıca deney ve kontrol gruplarının eş zamanlı olarak alınan ölçümler arasında kişilerarası duyarlılık puanları açısından farklılaşma olup olmadığı hakkında da veri sunmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde; deney grubunun kişilerarası duyarlılık ön-test ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ( $\bar{X}=13,09$ ) ile kontrol grubunun kişilerarası duyarlılık ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=10,41$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $2,72 p> .05$ ). Yine deney grubunun son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=8,18$ ) ile kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=11,33$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $3,18 p> .05$ ). Aynı şekilde deney grubunun kişilerarası duyarlılık izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=8,00$ ) ile kontrol grubunun izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=11,41$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $3,45^* p< .001$ ).

Tablo 15’te deney ve kontrol gruplarının eş zamanlı olarak alınan ölçümlere ilişkin değerler bir bütün olarak değerlendirildiğinde deney grubunun gerek son-test, gerekse izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarının, kontrol grubunun son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Özellikle her iki grubun izleme testi puan ortalamalarından elde edilen verilere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlemin tamamlanmasını ardından 60 gün sonra yapılan izleme süreci içinde de kişilerarası duyarlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı, buna karşın kontrol grubunda böyle bir azalma olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle deneysel işlemin tamamlanmasından 60 gün sonra da deney grubunda yer alan bireylerin kişilerarası duyarlılık puanlarının kontrol grubundaki bireylerin puanlarına göre anlamlı düzeyde azaldığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci denencesini test etmek amacıyla yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, etkileşim grafiği ile de belirtilmiştir. Anova testi ile ilgili etkileşim grafiği şekil 2’de verilmiştir



Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Kışilerarası Duyarlılık Puan Ortalamaları Grafiği

Etkileşim grafiği incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin kışilerarası duyarlılık puanlarının düşüş gösterdiği buna karşın kontrol grubundaki bireylerin kışilerarası duyarlılık puanlarının artış gösterdiği görölmektedir. Deneysel işlemin tamamlanmasından 60 gün sonra da deney grubundaki kışilerarası duyarlılık düzeyinin düşmeye devam ettiği görölmektedir. Kontrol grubunda ise kışilerarası duyarlılık puanlarının büyük bir değişim göstermediği görölmektedir. Sonuç olarak Şekil 2’de görölen değerler, çalışmanın sonucunda elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Çalışma sonucu elde edilen tüm veriler ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının deney grubundaki bireylerin kışilerarası duyarlılık düzeylerini, kontrol grubundakilere göre anlamlı bir şekilde azalttığı ve bu azalmanın oturumların bitiminden 60 gün sonrada devam ettiği



görülmektedir. Bu durumda “boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı kişilerarası duyarlılık düzeyini azaltmada etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın ikinci denencesinin desteklendiği söylenebilir.

#### 4.3 ÖFKE VE DÜŞMANLIK DÜZEYLERİNİN AZALTI MASINA İLİŞKİN DENENCE’NİN TEST EDİLMESİ

Bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı uygulanan katılımcıların öfke ve düşmanlık düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir.

Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra Kısa Semptom Envanterinden elde ettikleri öfke ve düşmanlık puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke ve Düşmanlık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	ÖD ön-son-izleme ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	Ön- Test	11	14,36	1,56
	Son- Test	11	8,72	1,24
	İzleme Testi	11	8,54	1,17
Kontrol	Ön- Test	12	14,25	1,49
	Son- Test	12	14,33	1,19
	İzleme Testi	12	14,66	1,12

Deney ve kontrol gruplarının KDE ön-test, son-test ve izleme-testi puanları için betimleyici tablo 17 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 14,36$  son-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 8,72$  ve izleme testi puan ortalamasının ise  $\bar{X} = 8,545$  olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 14,25$  son-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 14,33$  ve izleme testi puan ortalamasının  $\bar{X} = 14,66$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi

deney grubunda ön-test puan ortalamalarına göre son test ve izleme testi puan ortalamalarında gözle görülür bir azalma mevcutken kontrol grubunda anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke ve Düşmanlık Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	n <sup>2</sup>
Gruplar arası	1418,957	22				
Grup (D/P/K)	258,025	1	258,02	4,66	,042	,182
Hata	1160,932	21	55,28			
Gruplar içi	330,415	46				
Ölçüm (ön-son - izleme)	114,850	2	57,42	30,87	,000	,595
Grup*Ölçüm	137,459	2	68,73	36,95	,000	,638
Hata	78,106	42	1,860			
Toplam	1749,372	68				

Tablo 17’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, Kısa Semptom Envanteri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1-21)} = 4,66$ ;  $p < .05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Kısa Semptom Envanteri’nden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu söylenebilir.

Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(2-42)} = 30,87$ ;  $p < .01$ ). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, katılımcıların öfke ve düşmanlık düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup\*ölçüm etkisinin), incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{(2-42)} = 36,95$ ;  $p < .01$ ). Bu

bulgu deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Kısa Semptom Envanterinden elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada öfke ve düşmanlık ile ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 18. Öfke ve Düşmanlık Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda ( $\Lambda$ ) İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk' $\lambda$	Sd	F	P	n <sup>2</sup>
Zaman	,386	2.00	15,91	,000	,614
Zaman*Müdahale	,333	2.00	20,05	.000	,667

Tablo 18’de verilen varyans analizi incelendiğinde öfke ve düşmanlık düzeylerinin zaman içinde (Wilks’  $\lambda = ,386$ ,  $F_{(2,42)} = 15,91$ ;  $p < .001$ ) anlamlı düzeyde değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks’  $\lambda = ,333$ ,  $F_{(2,42)} = 20,05$ ;  $p < .001$ ) görülmektedir. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde, işlem sonrasında ve izleme sürecinde öfke ve düşmanlık düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ( $F_{(2-42)} = 36,95$ ;  $p < .01$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, öfke ve düşmanlık ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Bonferonni Testi değerleri Tablo 19’te verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Öfke ve Düşmanlık Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-j)	Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-j)
Deney	Ön-test	-	5,63*	5,81*	,54		
	Son-test	-5,63*	-	,18		-5,09*	
	İzleme	-5,81*	-,18	-			-5,27*
Kontrol	Ön-test	-,545			-	-,08	-,41
	Son-test		5,09*		,08	-	,33
	İzleme			5,27*	,41	-,33	-

Tablo 19'deki bonferroni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun öfke ve düşmanlık ön-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =14,36) ile son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =8,72) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (-5,63\*  $p < .05$ ). Benzer şekilde deney grubunun ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =14,364) ile izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =8,54) arasındaki farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur (5,81\*  $p < .01$ ). Deney grubunun son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =8,72) ile izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =8,54) karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (,18  $p > .05$ ). Başka bir ifade ile deney grubu ön-test ve son-test arasındaki farkın anlamlı olduğu görülürken, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 19 incelendiğinde deney grubunun son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarının, ön-test ölçümü puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Bu verilere göre deney grubunda yer alan bireylerin deneysel işlemin tamamlanmasının ardından öfke ve düşmanlık düzeylerinin azaldığı ve bu azalmanın izleme testinde de devam ettiği görülmektedir.

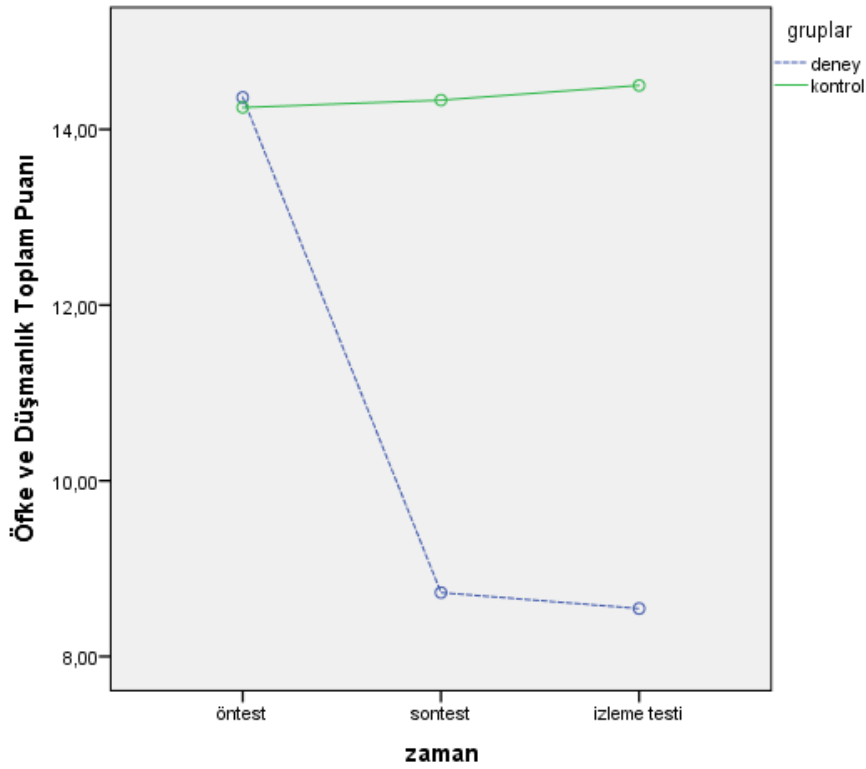
Kontrol grubunun ön-test ( $\bar{X}$  =14,25), son-test ( $\bar{X}$  =14,33) ve izleme testi ( $\bar{X}$  =14,66) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde; ön-test ile son-test (-,08  $p > .05$ ), ön-test ile izleme testi (-,41  $p > .05$ ) ve son-test ile izleme testi (-,33  $p > .05$ )

ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu için tablo 19’da verilen veriler incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan bireylerin öfke ve düşmanlık puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma olmadığı söylenebilir.

Tablo 19 ayrıca deney ve kontrol gruplarının eş zamanlı olarak alınan ölçümler arasında öfke ve düşmanlık puanları açısından farklılaşma olup olmadığı hakkında da veri sunmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde; deney grubunun öfke ve düşmanlık ön-test ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ( $\bar{X}=14,36$ ) ile kontrol grubunun öfke ve düşmanlık ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=14,25$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Deney grubunun son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=8,72$ ) ile kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=14,33$ ) arasındaki farkın ise anlamlı olduğu görülmektedir ( $-5,09^* p < .001$ ). Aynı şekilde deney grubunun öfke ve düşmanlık izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=8,54$ ) ile kontrol grubunun izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=14,66$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $-5,27^* p < .001$ ).

Tablo 19 ‘da deney ve kontrol gruplarının eş zamanlı olarak alınan ölçümlere ilişkin değerler bir bütün olarak değerlendirildiğinde deney grubunun gerek son-test, gerekse izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarının, kontrol grubunun son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Özellikle her iki grubun izleme testi puan ortalamalarından elde edilen verilere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlemin tamamlanmasını ardından 60 gün sonra yapılan izleme süreci içinde de öfke ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı, buna karşın kontrol grubunda böyle bir azalma olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle deneysel işlemin tamamlanmasından 60 gün sonra da deney grubunda yer alan bireylerin öfke ve düşmanlık puanlarının kontrol grubundaki bireylerin puanlarına göre anlamlı düzeyde azaldığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü denencesini test etmek amacıyla yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, etkileşim grafiği ile de belirtilmiştir. Anova testi ile ilgili etkileşim grafiği şekil 3’de verilmiştir



Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Öfke ve Düşmanlık Puan Ortalamaları Grafiği

Etkileşim grafiği incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin öfke ve düşmanlık puanlarının düşüş gösterdiği buna karşın kontrol grubundaki bireylerin öfke ve düşmanlık puanlarının artış gösterdiği görülmektedir. Deneysel işlemin tamamlanmasından 60 gün sonra da deney grubundaki öfke ve düşmanlık düzeyinin düşmeye devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise öfke ve düşmanlık puanlarının büyük bir değişim göstermediği görülmektedir. Sonuç olarak Şekil 3’te görülen değerler, çalışmanın sonucunda elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Çalışma sonucu elde edilen tüm veriler ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının deney grubundaki bireylerin öfke ve düşmanlık düzeylerini, kontrol grubundakilere göre anlamlı bir şekilde azalttığı ve bu azalmanın oturumların bitiminden 60 gün sonrada devam ettiği görülmektedir. Bu durumda “boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim programı öfke ve düşmanlık düzeyini azaltmada etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü denencesinin desteklendiği söylenebilir.

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmanın amacı boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim uygulamasının kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlığı azaltmada etkili olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak belirlenen üç denence test edilmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan denencelerin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarını oluşturan lise öğrencilerine oturumların başlangıcında, sonunda ve sonlanmasından iki ay sonra Boyun Eğici Davranış Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri uygulanmış ve ölçümler arasındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Bu bölümde üç ayrı zaman diliminde yapılan ölçümlere uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmaya temel oluşturan denenceler bağlamında tartışılmış ve elde edilen bulgular tartışılmıştır. Araştırmanın temel denenceleri yorumlanırken, tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarından ve bonferonni uyumlu çoklu karşılaştırma testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Aşağıda ilk olarak araştırmanın her bir bağımlı değişkenine ilişkin bulguların tartışma ve yorumları alt başlıklar altında sunulmuştur. Ardından da hazırlanan ve etkililiği sınanan programın farklı açılardan sonuçları ve bu sonuçlar ışığında sunulan önerilere yer verilmiştir.

## 5.1 ARAŞTIRMA SONUCUNDA ELDE EDİLEN BULGULARIN TARTIŞILMASI

### 5.1.1 Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmanın ilk denencesi “Psiko-eğitim programı uygulanan katılımcıların boyun eğici davranış düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir” şeklinde belirtilmiştir.

Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış olan psiko-eğitim programına katılan bireylerin programa katılmayanlara göre boyun eğici davranışlar puanlarında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu ve bu düşüşün 60 gün sonra yapılan izleme testinde de korunduğu gözlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin boyun eğici davranış puanlarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu görülürken, kontrol grubu açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde deney grubu ön-test ve izleme testi ölçümü boyun eğici davranış puan ortalamaları arasında izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubunda ön-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin boyun eğici davranışları azalırken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin boyun eğici davranış düzeylerinde anlamlı bir değişim olmamıştır. Deney grubuna uygulanan müdahalenin boyun eğici davranışları azaltmadaki etkisinin kalıcı olup olmadığını incelemek amacıyla her iki grup için son-test ve izleme testi boyun eğici davranışlar puanları karşılaştırıldığında; deney grubunda anlamlı bir fark olduğu görülmekte iken kontrol grubunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, psiko-eğitim programının boyun eğici davranışları azaltmadaki etkisinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun boyun eğici davranışlar düzeyinde zamana bağlı anlamlı bir değişimin olmaması da bu yorumu destekler niteliktedir. Son-test ve izleme testi için gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Boyun Eğici Davranış Ölçeğinden (BEDÖ) aldıkları boyun eğici davranışlar son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol



grubunda yer alan öğrencilere göre boyun eğici davranışlar düzeyleri anlamlı bir düzeyde azalmıştır. Aynı şekilde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin BEDÖ'den aldıkları boyun eğici davranışlar izleme testi puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre 10 haftalık oturumlar tamamlandıktan 60 gün sonra da psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre boyun eğici davranış düzeyleri anlamlı bir şekilde azalmıştır. Araştırmanın birinci denencesi doğrulanmış ve psiko-eğitim programının boyun eğici davranışları azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde boyun eğici davranışları azaltma amacına dönük herhangi bir bilişsel davranışçı temelli program uygulanmamıştır. Diğer yaklaşımlardan ise sadece Köktuna'ya (2007) ait olan çözüm odaklı kısa süreli terapi programı kullanılan bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada çözüm odaklı kısa süreli terapiye dayalı bireysel görüşmelerin alt sosyoekonomik düzeydeki kadınların geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranış düzeylerine olumlu etkisi araştırılmıştır. Çalışan olgularda, çalışma grubunda Boyun Eğici Davranış Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark görülmezken, çalışmayan olgularda ön teste göre son test puanlarında görülen düşüş anlamlı bulunmuştur. Boyun Eğici Davranış Ölçeği'ne göre bir işte çalışmayan kadınların terapiden daha fazla yararlandığı, ayrıca boyun eğici davranışlarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun ise bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının bulgularını desteklediği söylenebilir.

Boyun eğici davranış bilişsel bir altyapıya sahip bir kavramdır. Birçok araştırma da boyun eğici davranış düzeylerinin yüksek olmasının bireylerin kendileri ya da diğerleri hakkındaki mantık dışı veya çarpıtılmış düşüncelere dayandığını göstermektedir. Apsler (1975) bireyleri kaygılandırmanın veya küçük düşürmenin boyun eğiciliği arttırdığını göstermiştir. Buna göre; boyun eğici davranıştaki artışa, kişinin diğerlerinin önünde kendini daha yukarı seviyede gösterme konusundaki kendine has kaygıdan çok, var olduğunu düşündüğü noksanlığının fark edilmesi korkusu veya sıkıntıdan kurtulma çabası yol açmaktadır. Gilbert ve arkadaşları (2002) bireylerin onay alamama korkusu ve başka kişileri sevindirme gereksiniminin ve olduğundan aşağı konuma düşme, birey olarak başarısız olma, eksik görülme, saygınlığını yitirme gibi duygu ve davranışlarının depresyonla alakalı samimiyet veya yakınlık gereksiniminden çok, bireyi boyun eğiciliğe sevk eden yetersizlik korkularıyla açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Cattell (1989) ise bireylerin boyun eğici ya da

dominant yapı nitelikleri noktasında, genetik etkenlerin % 18 oranında çok da yüksek olmayan etkisi olduğunu, bireyin toplumsal ilişkilerinin ve çevresel şartların genetikten daha fazla etkili olduğunu tespit etmiştir. Diğer kişilerle iletişimlerinde yüksek düzeyde boyun eğici davranışlara sahip olan birey, kendini değersiz ve yetersiz algılayabilmektedir. Bir başka çalışmada da Deluty (1981b) kızlar için başkaları tarafından seçilmek ve kabul görmek için bir boyun eğici yönelim benimsemenin, kendi his, inanç ve tutumlarını reddetme veya savunmama, gerekli olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca “akran, ebeveyn ya da öğretmenlerinden soyutlanmamak için sınıflarında en hoş kızlar olmaları, başkaları hakkında en iyi hislere sahip olmaları, engellenme veya kışkırtmaya boyun eğici biçimde yanıt vermeleri yüksek derecede olasıdır. Bu araştırmalar, bilişsel çarpıtma ve mantıkdışı inançları içeren bilişsel bir altyapısı olan boyun eğici davranış düzeylerinin azalmasının en büyük etkeninin uygulanan bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programı olduğu görüşünü desteklemektedir.

### **5.1.2 Kişilerarası Duyarlılık Düzeylerinin Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması**

Çalışmanın ikinci denencesi “Psiko-eğitim programı uygulanan katılımcıların kişilerarası duyarlılık düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir” şeklinde belirtilmiştir.

Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış olan psiko-eğitim programına katılan bireylerin programa katılmayanlara göre kişilerarası duyarlılık puanlarında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu ve bu düşüşün 60 gün sonra yapılan izleme testinde de korunduğu gözlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin kişilerarası duyarlılık puanlarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu görülürken, kontrol grubu açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde deney grubu ön-test ve izleme testi ölçümü kişilerarası duyarlılık puan ortalamaları arasında izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubunda ön-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin kişilerarası duyarlılıkları azalırken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kişilerarası duyarlılık

düzeylerinde anlamlı bir değişim olmamıştır. Deney grubuna uygulanan müdahalenin kişilerarası duyarlılıkları azaltmadaki etkisinin kalıcı olup olmadığını incelemek amacıyla her iki grup için son-test ve izleme testi kişilerarası duyarlılık puanları karşılaştırıldığında gerek deney grubunda gerekse kontrol grubunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu farklar anlamlı olmasa da deney grubu izleme testi puanları son test puanlarına göre düşüş gösterirken kontrol grubu için izleme testi puanları son test puanlarına göre kısmi bir artış göstermiştir. Bu bulgu, bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının kişilerarası duyarlılıkları azaltmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun kişilerarası duyarlılık düzeyinde zamana bağlı anlamlı bir değişimin olmaması da bu yorumu destekler niteliktedir. Son-test ve izleme testi için gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Kısa Semptom Envanterinden aldıkları kişilerarası duyarlılık son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre kişilerarası duyarlılık düzeyleri anlamlı bir düzeyde azalmıştır. Aynı şekilde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Kısa Semptom Envanterinden aldıkları kişilerarası duyarlılık izleme testi puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre 10 haftalık oturumlar tamamlandıktan 60 gün sonra da bilişsel davranışçı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre kişilerarası duyarlılık anlamlı bir şekilde azalmıştır. Araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmış ve bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının kişilerarası duyarlılıkları azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde doğrudan kişilerarası duyarlılık kavramı üzerinden ya da ruhsal belirtiler ve kişilerarası ilişkiler bazında yapılmış olan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup uygulamaları mevcuttur. Bilişsel davranışçı terapinin kişilerarası duyarlılık üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalardan biri olan Scapillato ve Manassis'in (2002) çalışmasında, bilişsel davranışçı temelli grup ve kişilerarası grup müdahalesi uygulamaları sonrasında katılımcıların başa çıkma becerilerinin arttığı görülmüştür. Hamamcı (2002) araştırmasında bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup uygulamasının üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerdeki bilişsel çarpıtmalarını azalttığı yönünde bulgu elde etmiştir. Yine aynı şekilde Sarısoy (2011) bilişsel davranışçı terapi ile yapılan grupla psikolojik danışma programına

katılan üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılık belirti seviyelerinin yapılan uygulamayla birlikte azaldığı ve bu etkinin üç ay boyunca devam ettiğini bulmuştur. Son olarak Sapmaz (2011) da bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uyguladığı çalışmasında üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılık düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Bu bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup uygulamalarının bulgularının bizim çalışmamızdan elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir.

Kişilerarası duyarlılık tanımı itibari ile bilişsel yönleri olan bir kavramdır. Bu noktada Derogatis, Lipman ve Covi (1973) kişilerarası duyarlılığın kişinin kendisi ile diğer bireyler arasında yaptığı karşılaştırması sonucu hissettiği değersizlik ve yetersizlik duygusu olarak görüldüğünü dile getirmişlerdir. Kişilerarası ilişkilerde duyarlılığa sahip olmak, kolaylıkla kırılma ve incinebilme, diğer bireyler tarafından değer verilmediğine, önemsenmediğine ve bunun yanında kötü davranıldığına inanma, kendini diğer bireylerden daha da alt seviyede görme, diğerlerinin yanında bulunduğu zaman hatalı işler yapmamaya çaba sarf etme gibi davranışlara sebep olarak kişilerarası ilişkilerde çeşitli sorunlar yaşanmasına yol açmaktadır (Boyce ve diğerleri, 1991). Ayrıca bu duyarlılık kişisel bir yetersizlik hissi, çoğunlukla diğer kişilerin davranışlarını yanlış bir biçimde değerlendirme, güvenli olmayan davranış ve kişilerarası kaçınma gibi diğer kimseler ile birlikte bulunulan çevrelerde huzursuzluk hissedilmesi ile biçimlenmektedir (Boyce ve diğerleri, 1992). Kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin öne çıkan özelliklerinden biri sosyal kaçınma davranışlarıdır çünkü kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin kendi yetersizlikleri ve diğerleri tarafından önemli olmadıkları ya da değersiz görüldüklerine dair kanıta dayanmayan inançları sebebiyle insanlarla etkileşimlerden kaçındıkları görülmüştür (Boyce ve Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989). Diğer birçok araştırmada depresyonla kişilerarası duyarlılığın pozitif yönde anlamlı bir ilişkide olduğu ve kişilerarası duyarlılık kavramının depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Boyce ve Mason, 1996; Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989; Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz, 2002; Rizzo, Daley ve Gunderson, 2006). Kişilerarası duyarlılık geniş bir perspektifte değerlendirildiğinde, bu bireyler kişilerarası ilişkilerden kaçınma, reddedilmeye karşı aşırı duyarlı olma (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz, 2002), ilişkilerde rahatlıkla incinebilme, çekingen olma (Boyce ve Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989),

diğerlerinin tepkilerine karşı sürekli hazırda bulunmak, eleştiri almaktan son derecede kaygı ve rahatsızlık duyma ve çevredeki ipuçlarını da bu yönde yorumlama gibi özelliklere sahiptirler. Bahsedilen çalışmaların sonuçlarında da görüldüğü gibi kişilerarası duyarlılık kavramı otomatik düşünce ve bilişsel çarpıtmalar içeren bir kavramdır. O yüzden uygulanan bu bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programı bu tarz düşüncelere etki ederek katılımcıların kişilerarası duyarlılık düzeylerinin azalmasına sebep olduğu sonucuna varılabilir.

### **5.1.3 Öfke ve Düşmanlık Düzeylerinin Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması**

Çalışmanın üçüncü denencesi “Psiko-eğitim programı uygulanan katılımcıların öfke ve düşmanlık düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan deneklere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de devam edecektir” şeklinde belirtilmiştir.

Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış olan psiko-eğitim programına katılan bireylerin programa katılmayanlara göre öfke ve düşmanlık puanlarında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu ve bu düşüşün 60 gün sonra yapılan izleme testinde de korunduğu gözlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin öfke ve düşmanlık puanlarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu görülürken, kontrol grubu açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde deney grubu ön-test ve izleme testi ölçümü öfke ve düşmanlık puan ortalamaları arasında izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubunda ön-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin öfke ve düşmanlıkları azalırken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öfke ve düşmanlık düzeylerinde anlamlı bir değişim olmamıştır. Deney grubuna uygulanan müdahalenin öfke ve düşmanlıkları azaltmadaki etkisinin kalıcı olup olmadığını incelemek amacıyla her iki grup için son-test ve izleme testi öfke ve düşmanlık puanları karşılaştırıldığında gerek deney grubunda gerekse kontrol grubunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu farklar anlamlı olmasa da deney grubu izleme testi puanları son test puanlarına göre düşüş gösterirken kontrol grubu için izleme testi puanları son test puanlarına göre kısmi bir artış göstermiştir. Bu bulgu, psiko-eğitim programının öfke ve düşmanlıkları

azaltmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun öfke ve düşmanlık düzeyinde zamana bağlı anlamlı bir değişimin olmaması da bu yorumu destekler niteliktedir. Son-test ve izleme testi için gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Kısa Semptom Envanterinden aldıkları öfke ve düşmanlık son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre öfke ve düşmanlık düzeyleri anlamlı bir şekilde azalmıştır. Aynı şekilde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Kısa Semptom Envanterinden aldıkları öfke ve düşmanlık izleme testi puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre 10 haftalık oturumlar tamamlandıktan 60 gün sonra da psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre öfke ve düşmanlık düzeyleri anlamlı bir şekilde azalmıştır. Araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmış ve bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının öfke ve düşmanlık düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde öfke ve düşmanlık ve benzer bazı kavramları azaltma amacına dönük başta bilişsel davranışçı programlar olmak üzere bazı deneysel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bilge (1996), tarafından birey merkezli terapi ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlara dayalı olarak yapılan grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin öfke seviyeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, her iki tekniğin deney grubundaki bireylerin öfkesini anlamlı düzeyde azalttığı ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiği tespit edilmiştir. Birey merkezli terapi grubuna dair oturumlar ve izleme testi sonunda elde edilen bulguların karşılaştırılmasında; süregelen öfke, içe ve dışa doğru olan öfke ile öfke denetimi yönünden anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grubun son test ve izleme testi sonuçlarıyla ilgili karşılaştırmalarda sürekli öfke düzeyinde; içe yönelik öfke açısından izleme döneminde, dışa yönelik öfke ise son testte anlamlı düzeyde azalma olmuştur. Aytek (1999), ergenlerde öfke kontrolü ile ilgili bir deneysel araştırma yapmıştır. Bu araştırma neticesinde deney grubundaki ergenlere uygulanmış olan öfke kontrolü programının öfke denetimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Şahin (2006), deneysel bir çalışmada öfke kontrolü eğitimi alan bireylerin bu eğitim sonucunda saldırganlık puanlarının önemli ölçüde düşüş gösterdiği ve bu düşüşün iki ay sonunda da sürdüğünü ortaya koymuştur. Akgül

(2000), öfke kontrolü eğitiminin ortaokul öğrencilerinin öfke kontrol becerilerine etkisini incelediği bir deneysel araştırma yapmıştır. Bu öfke kontrol eğitimi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içsel öfke, dışsal öfke ve sürekli öfke puanlarının anlamlı düzeyde düşüş gösterdiği, öfke kontrol ölçeğinden aldıkları puanların ise anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Özmen (2006), içe yönelik öfke düzeyleri üzerinde üniversite öğrencileri ile bir öfke ile başa çıkma programı gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim programının, öğrencilerin içe yönelik öfke düzeylerini anlamlı derecede azalttığı tespit edilmiştir.

Gerzina ve Drummond (2000) bir bilişsel davranışçı yönelimli öfke denetim programı hazırlayıp toplam 26 emniyet personeline bu programı uygulamışlardır. Bu programın öntest-sontest-izleme ölçüm verilerinden alınan bilgilere göre otomatik ve mantıksız inanç düzeylerinin anlamlı ölçüde azaldığı, rahatlama becerilerinin de anlamlı seviyede yükseldiği görülmüştür. Ayrıca deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farklara bakıldığında ise kaygı, öfke ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı ölçüde azaldığı fark edilmiştir. Herrmann ve McWhirter (2003), öfke, saldırganlık ve öfkeyi denetleyebilme konusunda yaptıkları deneysel bir uygulama sonucunda öfke ve saldırganlık düzeylerinin anlamlı olarak azaldığını tespit etmişlerdir. Öfke denetleyebilme düzeylerinde anlamlı olmamasına rağmen bu düzeyde düşme saptanmıştır. İzleme puanlarına bakıldığında ise zorba davranışlar, saldırganlık ve öfkenin yanlış dışa vurumu davranışlarında anlamlı azalmanın sürdüğü görülmüştür. Kelleci, Avcı, Erşan ve Doğan'ın (2014) lise öğrencileri üzerinde yaptığı bilişsel davranışçı tekniklere dayalı bir öfke yönetimi programı sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta alt ölçek puan ortalamaları kontrol grubundan düşük bulunmuştur. Yavuzer ve Üre (2010), lisedeki öğrencilere saldırganlığı önlemeye yönelik bir psiko-eğitim programı uygulamıştır. Bu psiko-eğitim programının öğrencilerin saldırganlık toplam, fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık puanlarını azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin iki ay sonra da devam ettiği tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada Kıran Esen, Bozkur, Gökçakan ve Baykal (2016) hazırladıkları psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke kontrolüne etkisini incelemiştir. Sonuçta programa katılan deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke ve dışa yansıtılan öfke puanlarında katılmayan kontrol grubundaki öğrencilere oranla anlamlı bir azalma olduğu gözlenmiştir. Alanda yapılan

tüm bu deneysel çalışmalar bu araştırmada uygulanan psiko-eğitim çalışmasının öfke ve düşmanlık düzeylerini azaltıcı etkisini destekler niteliktedir.

Canbuldu'nun (2006) belirttiğine göre, Özer (1994), yaptığı çalışmada öfkeli insanların üç ana düşünce yapısının olduğunu belirtmektedir:

- Kendisinin ya da başkasının hata yapmasına karşı tahammül edememe
- Diğer insanların nezdinde edindiğini düşündüğü değeri kaybetmemeye çalışma
- Olumsuz benlik algısının üstesinden gelmek için öznel bir doğruyu desteklemenin daha doğru olduğuna inanma.

Barefoot ve Lipkus (1994) hostilitenin bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmektedir. Bilişsel boyut insanların güvenilmez, ahlaktan yoksun ve hiçbir şeyi hak etmeyen kişiler olduğuna dair olumsuz inançları içerir. Bu diğerlerinin muhalif davranışlarının kendine yöneldiği ve genel anlamda insan doğası hakkında olumsuz inançlar içerme ile tanımlanan “kinizm” gibi düşmanca özelliklere yol açar (Barefoot, 1992). Bu açıdan bakıldığında da öfke ve düşmanlık kavramı içinde mantık dışı düşünceler ve bilişsel çarpıtmalar içerdiği için uygulanan bilişsel davranışçı psiko-eğitim programının bu düşünce ve inançlar üzerinde etki ederek öfke ve düşmanlık düzeylerinin azalmasını sağladığı söylenebilir.

## 5.2 SONUÇLAR

Bu araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan psiko-eğitim uygulamasının boyun eğici davranışlar, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlığı azaltmadaki etkililiği sorgulanmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve 11'i deney, 12'si kontrol grubu olmak üzere 23 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 10 haftalık bilişsel davranışçı temelli bir psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise her hangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan oturumlar birer hafta arayla 60 dakikalık oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm öğrencilere Kısa Semptom Envanteri ve Boyun Eğici Davranış Ölçeği oturumlar başladığında, tamamlandığında ve tamamlandıktan 60 gün sonra olmak üzere farklı zamanlarda üç kez uygulanmıştır.



Kısaca bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programının lise oğrencilerinin boyun eğici davranışları azaltmadaki etkililiği, araştırmanın temel amacı doğrultusunda hazırlanan denenceler ile incelenmiştir.

Araştırmanın temel denencelerini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan tüm oğrencilerin KSE ve BED'den farklı zamanlarda (n-test, son-test ve izleme testi) elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktör üzerinde tekrarlı ölümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar üç denenceye göre sırası ile aşağıda sunulmuştur.

### **5.2.1 Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Sonuçlar**

*1. Müdahale etkisi:* Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölümleri arasında ayırım yapmaksızın Boyun Eğici Davranış lği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu grlmştir. Buna göre müdahale etkisinin anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarında yer alan oğrencilerin boyun eğici davranış düzeylerinin ölüm ayırımı yapmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

*2. Zaman etkisi:* Deney ve kontrol gruplarında yer alan oğrencilerin ayırım olmaksızın Boyun Eğici Davranış lği ön-test, son-test ve izleme testi ölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu yani deney ve kontrol grubunda yer alan oğrencilerin boyun eğici davranış düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölümlere göre, grup ayırımı yapılmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılabilir. Özetle hangi grupta olduklarına bakılmaksızın oğrencilerin ön-test, son-test ve izleme testi boyun eğici davranış düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir.

*3. Müdahale X zaman ortak etkisi:* Ortak etkinin (mdahale\*zaman etkisi) incelenmesi sonucunda farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölümler faktörlerinin boyun eğici davranışlar üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan oğrencilerin boyun eğici davranış düzeylerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasında ve deneysel işlem sonrası ile izleme ölümleri arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özetle oğrencilerin farklı

deneysel koşullarda yer almaları ön-test, son-test ve izleme testi boyun eğici davranışlar düzeylerini anlamlı düzeyde farklı etkilemektedir.

Bu bulgular ışığında özellikle farklı deneysel işlemlerde yer almanın öğrencilerin farklı zamanlardaki (ön-test, son-test ve izleme testi) boyun eğici davranış puanlarında farklı etkilere sahip olduğu dikkate alındığında araştırmanın birinci denencesi olan “Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik psiko-eğitim programı boyun eğici davranışları azaltmada etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın birinci denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

#### *4. İkili karşılaştırma sonuçları*

a) Deney grubunun boyun eğici davranış düzeylerinin deneysel müdahale sonrasında müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

b) Deney grubunun boyun eğici davranış düzeylerinin izleme süreci sonrasında deneysel müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

c) Deney grubunun deneysel müdahale ve izleme süreci sonrasında boyun eğici davranış düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

d) Deney grubunun kontrol grubuna göre deneysel müdahale sonrası boyun eğici davranış düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

e) Deney grubunun kontrol grubuna göre izleme testi sonrası boyun eğici davranış düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

f) Kontrol grubunun deneysel müdahale öncesi ile sonrası, deneysel müdahale öncesi ile izleme süreci sonrası ve deneysel müdahale sonrası ile izleme süreci sonrası boyun eğici davranış düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar tartışma bölümünde tartışılmıştır.

### **5.2.2 Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Sonuçlar**

*1. Müdahale etkisi:* Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın Kısa Semptom Envanterinden elde ettikleri kişilerarası duyarlılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre müdahale etkisinin anlamlı olmadığı, yani deney ve kontrol

grubunda yer alan öğrencilerin kişilerarası duyarlılık düzeylerinin ölçüm ayrımı yapmaksızın anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

2. *Zaman etkisi:* Grup ayrımı olmaksızın öğrencilerin Kısa Semptom Envanteri ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu yani deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişilerarası duyarlılık düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçümlere göre grup ayrımı olmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özetle, hangi grupta olduklarına bakılmaksızın, öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme testi kişilerarası duyarlılık düzeyleri deneysel müdahaleye bağlı olarak değişmektedir.

3. *Müdahale X zaman ortak etkisi:* Ortak etkinin (müdahale\*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin kişilerarası duyarlılık üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kişilerarası duyarlılık düzeylerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasında ve deneysel işlem sonrası ile izleme sürecinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özetle öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almaları, ön-test, son-test ve izleme testi kişilerarası duyarlılık düzeylerini farklı düzeyde etkilemektedir.

Bu bulgular ışığında özellikle farklı deneysel işlemlerde yer almanın öğrencilerin farklı zamanlardaki (ön-test, son-test ve izleme testi) kişilerarası duyarlılık puanlarında farklı etkilere sahip olduğu dikkate alındığında araştırmanın ikinci denencesi olan “Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik psiko-eğitim programı kişilerarası duyarlılık düzeyini azaltmada etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın ikinci denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

#### 4. *İkili karşılaştırma sonuçları*

a) Deney grubunun kişilerarası duyarlılık düzeylerinin deneysel müdahale sonrasında müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

b) Deney grubunun kişilerarası duyarlılık düzeylerinin izleme süreci sonrasında deneysel müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

c) Deney grubunun deneysel müdahale ve izleme süreci sonrasında kişilerarası duyarlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

d) Deney grubunun kontrol grubuna göre deneysel müdahale sonrası kişilerarası duyarlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olmadığı görülmektedir.

e) Deney grubunun kontrol grubuna göre izleme testi sonrası kişilerarası duyarlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

f) Kontrol grubunun deneysel müdahale öncesi ile sonrası, deneysel müdahale öncesi ile izleme süreci sonrası ve deneysel müdahale sonrası ile izleme süreci sonrası kişilerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu sonuçlar tartışma bölümünde ele alınmıştır.

### 5.2.3 Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar

1. *Müdahale etkisi:* Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın Kısa Semptom Envanteri (KSE) puanlarının öfke ve düşmanlık ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre müdahale etkisinin anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öfke ve düşmanlık düzeylerinin ölçüm ayırımı yapmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

2. *Zaman etkisi:* Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ayırım olmaksızın KSE Ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları öfke ve düşmanlık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu yani deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öfke ve düşmanlık düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçümlere göre, grup ayırımı yapılmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılabilir. Özetle hangi grupta olduklarına bakılmaksızın öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme testi öfke ve düşmanlık düzeyi deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir.

3. *Müdahale X zaman ortak etkisi:* Ortak etkinin (müdahale\*zaman etkisi) incelenmesi sonucunda farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin öfke ve düşmanlık üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öfke ve düşmanlık düzeylerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasında ve deneysel işlem sonrası ile izleme ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özetle öğrencilerin farklı deneysel

koşullarda yer almaları ön-test, son-test ve izleme testi öfke ve düşmanlık düzeylerini anlamlı düzeyde farklı etkilemektedir.

Bu bulgular ışığında özellikle farklı deneysel işlemlerde yer almanın öğrencilerin farklı zamanlardaki (ön-test, son-test ve izleme testi) öfke ve düşmanlık puanlarında farklı etkilere sahip olduğu dikkate alındığında araştırmanın üçüncü denencesi olan “Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik psiko-eğitim programı öfke ve düşmanlık düzeyini azaltmada etkilidir” şeklinde ifade edilen araştırmanın birinci denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

#### *4. İkili karşılaştırma sonuçları*

- a) Deney grubunun öfke ve düşmanlık düzeylerinin deneysel müdahale sonrasında müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- b) Deney grubunun öfke ve düşmanlık düzeylerinin izleme süreci sonrasında deneysel müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- c) Deney grubunun deneysel müdahale ve izleme süreci sonrasında öfke ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.
- d) Deney grubunun kontrol grubuna göre deneysel müdahale sonrası öfke ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- e) Deney grubunun kontrol grubuna göre izleme testi sonrası öfke ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- f) Kontrol grubunun deneysel müdahale öncesi ile sonrası, deneysel müdahale öncesi ile izleme süreci sonrası ve deneysel müdahale sonrası ile izleme süreci sonrası öfke ve düşmanlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar tartışma bölümünde tartışılmıştır.

## **5.3 ÖNERİLER**

### **5.3.1 Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler**

1. Bu çalışmadan elde edilen bulgular bilişsel davranışçı psiko-eğitim uygulamasının boyun eğici davranış, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlığı azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ışığında boyun eğici davranışlar ile alanyazında

boyun eğici davranışlar ile ilişkili bulunan depresyon, negatif değerlendirilme korkusu, sosyal anksiyete düzeylerinin azaltılması gibi değişkenler ile deneysel çalışmalar yapılabilir.

2. Bu programın farklı düzeydeki yaş ve okul gruplarına uygulanarak test edilmesi özellikle ilk etapta boyun eğici davranışlar için farklı bulgular elde edilmesini sağlayabilir.

3. Bu çalışma Türkiye’de boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim uygulaması olması açısından ilk çalışmadır. Bu nedenle hazırlanan programın yeni yapılacak araştırmalarda kullanılması ve etkililiğinin sorgulanarak elde edilen bulguların geçerliliğinin test edilmesi önerilebilir.

4. Bu çalışmada psiko-eğitim grubu tamamlandıktan iki ay sonra izleme testi yapılmıştır. Çalışmanın etkililiğinin uzun süreli olduğunun test edilmesi için farklı aralıklarla birden fazla izleme testi yapılabilir.

### **5.3.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler**

1. Bu çalışmada hazırlanan ve etkililiği sınanan program psiko-eğitim programı biçimindedir. Bu biçimde uygulanan programın boyun eğici davranış, kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık düzeylerini azalttığı görülmektedir. Yeni yapılacak araştırmalarda uygulanacak program bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışma veya bireysel danışma biçimi ile de sınanabilir.

2. Boyun eğici davranışları azaltmaya psiko-eğitim programının kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık üzerine etkisi incelenirken alternatif bir yaklaşımla karşılaştırma yapılmamıştır. Yapılacak yeni bir çalışmada çözüm odaklı kısa süreli terapi, gerçeklik terapisi gibi farklı yaklaşımların kullanılacağı grup çalışmaları da uygulanabilir.

3. Boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bu bilişsel davranışçı psiko-eğitim uygulamasının anne-baba ve öğretmen eğitimini de içine alan yeni biçimleri geliştirilebilir.

4. Bu çalışmanın 4. oturumunda beklenmeyen bir biçimde de olsa izin konusundan kaynaklı deney grubundan bir katılımcı kaybı yaşanmıştır. Benzer araştırmalarda izin konusunda sıkıntı yaşanmaması için veli izni yanında veli görüşmesi için bireysel bir seans ayrılabilir.

5. Bu çalışmaya benzer yapılacak araştırmalarda boyun eğici davranışları azaltıcı psiko-eğitim programı yanında katılımcılarla bireysel seanslar da yapılabilir. Grup çalışmasının yanında yapılacak bireysel seansların programın etkililiğini arttıracakı düşünölmektedir.

6. Bu çalışmada deney grubunda yer alan katılımcıların son oturumlara doğru motivasyonlarının düşme eğiliminde olduğu görölmüştür. Yeni yapılacak çalışmalarda bu hususun göz önünde bulundurulup gerekli pekiştirenlerin program hazırlanırken belirlenmesi önerilmektedir.

### **5.3.3 Psikolojik Danışma Alanında Çalışan Uzmanlara Yönelik Öneriler**

1. Genelde eğitim camiasında psikoloji alanında faaliyet gösteren uzmanlar özelde okullarda çalışan psikolojik danışmanlar bu çalışma kapsamında hazırlanan boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bu psiko-eğitim uygulamasından faydalanabilirler.

2. 10 haftalık oturum sonucu ve izleme çalışmalarından alınan sonuçlar boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bu psiko-eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle özellikle ergenlerde daha büyük gruplarda yapılacak önleyici rehberlik çalışmalarında bu program kullanılabilir.

3. Psikolojik danışmanlar bu psiko-eğitim programını çalıştıkları öğrenci grubunun ihtiyaçları, kurum ve çevre etmenlerine uyarlayarak kullanabilirler.

## KAYNAKÇA

- Adler, A. (2002). *İnsanı Tanıma Sanatı*. (Çev. K. Şipal). İstanbul: Say Yayınları.
- Akdeniz, M. (2007). *Öfke Kontrolü Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrol Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgül, H. (2000). *Öfke Denetimi Eğitiminin İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkaya, E. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Otonomik-Sosyotropik Kişilik Özellikleriyle Öğrenilmiş Güçlük Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akse, J., Hale, W. W., Engels, R. C. M. E. ve Raaijmakers, Q. A. W. (2004). Personality, Perceived Parental Rejection and Problem Behavior in Adolescence. [Ergenlerde Kişilik, Algılanan Ebeveyn Reddi ve Problem Davranışlar]. *Social Psychiatry ve Psychiatric Epidemiology*, 39, 980-988.
- Aktaş, V. ve Coştur, R. (2007). Sorumluluk Yükleme Çerçevesinde Öfke ve Sempatik Duyguları ile Yardım Etme ve Saldırganlık Davranışları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 15-37.
- Alataş, G., Kurt, E., Alataş, E. T., Bilgiç, V. ve Karatepe, H. T. (2007). Duygudurum Bozukluklarında Psikoeğitim. *Düşünen Adam*, 20(4):196-205.
- Allan, S. ve Gilbert, P. (1997). Submissive Behavior and Psychopathology. *British Journal of Psychopathology*, 36, 467-488.
- Allen, J., Markovitz, J., Jacobs, D. R. ve Knox, S. S. (2001). Social Support and Health Behavior in Hostile Black and White Men and Women in Cardia. *Psychosomatic Medicine*, 63, 609-618.
- Ambady, N., Hallahan, M. ve Rosenthal, R. (1995). On Judging and Being Judged Accurately in Zero-Acquaintance Situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 518-529.
- Anderson, A. J. (2001). Psycho-Educational Group Therapy for the Dually Diagnosed. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 5, 77-78.



- Andrade, M. G. ve Walker, M. B. (1996). Conformity in the Asch Task as a Function of Age. *Journal of Social Psychology*, 136(3), 367-372.
- Arkonaç, S. (1999). *Gruplararası İlişkiler ve Sosyal Kimlik Teorisi*. İstanbul: Alfa
- Aronson, E. (2005). *Social Psychology*. 5. Baskı, Upper Saddle River, Nj: Pearson/Prentice Hall.
- Atik, G., Özmen, O. ve Kemer, G. (2012). Bullying and submissive behavior. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 191-208. doi: 10.1501/Egifak\_0000001241.
- Atlı A., Kaya A. ve Macit B. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), s.61-79.
- Avcı, R. (2006). *Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri, Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2013). *Hemşirelerin Kişilerarası Duyarlılık ve Çatışma Çözme Yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ayduk, Ö. (1999). Impact of Self-Control Strategies on The Link Between Rejection Sensitivity and Hostility: Risk Negotiation Through Strategic Control [Düşmanlık ve Reddedilme Duyarlılığı İlişkisi Üzerindeki Kendini Kontrol Stratejilerinin Etkisi: Stratejik Kontrol Yoluyla Risk Müzakeresi]. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol. 60, (1-B)*. 0401.
- Aytek, H. (1999). *Grup Rehberliğinin Ortaöğretimdeki Öğrencilerin Öfkeli ve Saldırgan Davranışlarının Kontrolü Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkaya, F. ve Şahin, N. H. (2003). Çok Boyutlu Öfke Ölçeği, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.

- Barefoot, J. C. (1992). Developmento in The Measurement of Hostility. In H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping and health* (pp. 13-31). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Barefoot, J. C, Dahlstrom, W. G. ve Williams, R. B. (1983). Hostility, CHD incidence, and Total Mortality: A 25-year Follow-up Study of 255 Physicians. *Psychosomatic Medicine*, 45(1), 59-63.
- Barefoot, J. C, Dodge, K. A., Peterson, B. L., Dahlstrom, W. G. ve Williams, R. B. (1989). The Cook-Medley Hostility Scale: Item Content and Ability to Predict Survival. *Psychosomatic Medicine*, 51, 46-57.
- Barefoot, J. C., Larsen, S., von der Lieth, L. ve Schroll, M. (1995). Hostility, Incidence of Acute Myocardial Infarction, and Mortality in A Sample of Older Danish Men and Women. *American Journal of Epidemiology*, 142(5), 477-484.
- Barefoot, J. C. ve Lipkus, I. M. (1994). The Assessment of Anger and Hostility. In A. W. Siegman ve T. W. Smith (Eds.), *Anger, Hostility and The Heart*. (pp. 43-66). Hillsdale, NJ: LEA.
- Barefoot, J. C., Peterson, B. L., Dahlstrom, W. G., Siegler, I. C., Anderson, N. B. ve Williams, R. B. (1991). Hostility Patterns and Health Implications: Correlates of Cook-Medley Hostility Scale Scores in A National Survey. *Health Psychology*, 10, 18-24.
- Bassman, E. (1992). *Abuse in The Workplace*. Westport, CT: Quorum Books.
- Batıgün, D. A. ve Sahin, H. N. (2003). Öfke, Dürtüsellik ve Problem Çözme Becerilerinde Yetersizlik Gençlik İntiharlarının Habercisi Olabilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51) 37-52.
- Baygöl, E. (1997). *Ergenin Öfke Tepkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayram, D. (1999). *Bir Grup Gençte Ruhsal Belirti ile Sosyal Destek İlişkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beck, A. T. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. (Çev: Türkcan, A.) Litera Yayıncılık, İstanbul.

- Beck, A. T. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. (Çev. V. Öztürk), İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. ve Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Guilford Press.
- Beck, A. T., Steer, R. A. ve Garbin, M. G. (1988). Psychometric Properties of The Beck Depression Inventory: Twenty-Five Years of Evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8, 77-100.
- Beck, J. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. New York: The Guilford Press.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev. Şahin N. H.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beck, J. S. (2005). *Cognitive Therapy for Challenging Problems*. New York: The Guilford Press.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*. McGraw-Hill Education.
- Bernieri, F. (2001). Toward A Taxonomy of Interpersonal Sensitivity. In J. A. Hall ve F. J. Banieri (Eds.), *Interpersonal Sensitivity* (pp.3-20). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bhattacharjee, D., Rai, A. K., Singh, N. K., Kumar, P., Munda, S. K. ve Das, B. (2011). Psychoeducation: A Measure to Strengthen Psychiatric Treatment. *Delhi Psychiatry Journal*.
- Bieling, B. J., Beck, A. T., ve Brown, G. K. (2000). The Sociotropy–Autonomy Scale: Structure and Implications. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 763–780.
- Bildik, T., Büküşoğlu, N. ve Kesikçi, H. (2004). Çalışan Ergenlerin Psikososyal Sorunları ve Kendi Çözüm Önerileri, *Ege Tıp Dergisi*, 43(2): 105 – 111.
- Bilge, F. (1996). *Danışandan Hız Alan ve Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Kızgınlık Düzeyleri Üzerindeki Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bilge, F. (1997). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Sürekli Kızgınlık Düzeyleri ve Kızgınlıklarının İfade Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 75-80.
- Blackburn, I., Davidson, K. M. ve Kendell, R. E. (1995). *Cognitive Therapy for Depression and Anxiety: A Practitioner's Guide*. Cambridge, UK: Blackwell Science.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X. ve Kuyper, H. (1999). When Better Than Others Compare Upward: Choice of Comparison and Comparative Evaluation as Independent Predictors of Academic Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430.
- Blass, T. (1991). Understanding Behavior in The Milgram Obedience Experiment: The Role of Personality, Situations, and Their Interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 398-413.
- Blass, T. (1999). The Milgram Paradigm After 35 Years: Some Things We Now Know About Obedience To Authority. *Journal of Applied Social Psychology*. 29(5): 955-978.
- Blatt, S. J. ve Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal Relatedness and Self-Definition: Two Prototypes for Depression. *Clinical Psychology Review*, 12, 527-562.
- Boman, P. (2003). Gender Differences in School Anger. *International Education Journal*, 4(2), 71-77.
- Bond, R. ve Smith, P.B. (1996). Culture and Conformity: A Meta-Analysis of Studies Using Asch's (1952b, 1956) Line Judgement Task. *Psychological Bulletin*, 119(1), 111-137.
- Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., Mitchell, P., Wilhelm, K. ve Brodaty, H. (1992). Interpersonal Sensitivity and the One-Year Outcome of a Depressive Episode. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 26, 156-161.
- Boyce, P. ve Mason, C. (1996). An Overview of Depression-Prone Personality Traits and The Role of Interpersonal Sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 30, 90-103.

- Boyce, P. ve Parker, G. (1989). Development of A Scale To Measure İnterpersonal Sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23(3), 341-351.
- Boyce, P., Parker, G., Barnett, B., Cooney, M. ve Smith, F. (1991). Personality as A Vulnerability Factor To Depression. *British Journal Of Psychiatry*, 159, 106-114.
- Bridewell, B. W. ve Change, E. C. (1997). Distinguishing Between Anxiety, Depression And Hostility: Relations to Anger-in, Anger-out And Anger Control, *Personal Individual Differences*, 22(4), 587-590.
- Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational Groups Process and Practice*. New York: Brunner-Routledge.
- Brown, R. (1998). *Group Processes: Dynamics Within and Between Groups*. (11<sup>th</sup> edition) Oxford: Blackwell Pub.
- Brown, R. ve Zagefka, H. (2006). Choice of Comparisons in Intergroup Settings: The Role of Temporal Information and Comparison Motives. *European Journal of Social Psychology*, 36, 649-671.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burns, D. (2006). *İyi Hissetmek*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Buss, D. M. (1981). Sex Differences in The Evaluation and Performance of Dominant Acts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 147–154.
- Buss, D. M. (1990). Unmitigated Agency and Unmitigated Communion: An Analysis of The Negative Components of Masculinity and Femininity. *Sex Roles*, 22, 555–568.
- Buss, D. M. ve Craik, K. H. (1980). The Frequency Concept of Disposition: Dominance and Prototypically Dominant Acts. *Journal of Personality*, 48, 379–392.
- Buss, D. M. ve Craik, K. H. (1981). The Act Frequency Analysis of İnterpersonal Dispositions: Aloofness, Gregariousness, Dominance and Submissiveness. *Journal of Personality*, 49, 175–192.

- Butler, G. (1989). *Phobic Disorders. Cognitive Behavior Therapy for Psychiatric Problems: A Practical Guide*. (Ed: Hawton, K., Salkowskis, P. M., Kirk, J., Clarck, D. M.) Oxford, Oxford University Press.
- Buunk, B. P., Gibbons, F. X. ve Reis-Bergan, M. (1997). Social Comparison in Health and Illness. In B. Buunk ve F. X. Gibbons (Eds.), *Health, Coping and Well-Being: Perspectives from Social Comparison Theory* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Buunk, B. P., Vanyperen, N. W., Taylor, S. E. ve Collins, R. L. (1991). Social Comparison and The Drive Upward Revisited: Affiliation as A Response To Marital Stres. *European Journal of Social Psychology*, 21, 529-546.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Can, G. (1990). Sosyal Etki Karşısında Nasıl Uygu Gösteriyoruz?, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3-2, 19-26.
- Canbuldu, S. (2006). *Çok Boyutlu Okul Öfke Envanteri'nin Uyarlama Çalışması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carney, D. R. ve Harrigan, J. (2003). It Takes One To Know One: Interpersonal Sensitivity Is Related To Accurate Assessments of Others' İnterpersonal Sensitivity. *Emotion*, 3(2),194-200.
- Cattell, H. B. (1989). The 16 PF: Personality in Depth, Illinois, *Institue for Personality and Ability Testing Inc*.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Kurtyılmaz, Y. (2005). Depression Among the Turkish Female and Male University Students. *Social Behavior and Personality: 33* (4), 329-340.
- Chaplin, J. P. (1982). *Dictionary of Psychology*. (rev. ed.). New York, N.Y., Dell.
- Cheung, M. S. P., Gilbert, P. ve Irons, C., (2004). An Exploration of Shame, Social Rank, and Rumination in Relation To Depression. *Personality and Individual Differences*, 36, 1143–1153.

- Ciarrochi, J. ve Bailey, A. (2008). *A CBT-Practitioner's Guide to ACT: How to Bridge the Gap Between Cognitive Behavioral Therapy and Acceptance and Commitment Therapy*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Clark, D. A. ve Beck, A. T. (1991). Personality Factors in Dysphoria: A Psychometric Refinement of Beck's Sociotropy-Autonomy Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 13, 369-388.
- Clark, D. A., Steer, R. A., Beck, A. T. ve Ross, L. (1995). Psychometric Characteristics of Revised Sociotropy and Autonomy Scales in College Students. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 325-334.
- Clay, D. L., Anderson, W. P. ve Dixon W. A. (1993). Relationship Between Anger Expression and Stress in Predicting Depression, *Journal of Counseling and Development*, 72, 1, 91-94
- Compano, J. P. ve Munakata, T. (2004). Anger and Agression Among Filipina Students, *Adolescence*, 35 (152), 757-764.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (Çeviren: T. Ergene), Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Craske, M. G. ve Stevens, H. H. (2002). Brief Cognitive-Behavioral Therapy: Definition and Scientific Foundations, in *Handbook of Brief Cognitive Behaviour Therapy* (eds F. W. Bond and W. Dryden), sf. 1-20, John Wiley & Sons Ltd, Chichester, UK. doi: 10.1002/9780470713020.ch1
- Creasey, G. ve McInnis, M. H. (2001). Affective Responses, Cognitive Appraisal, and Conflict Tactics in Late Adolescent Romantic Relationship: Associations with Attachment Orientations. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 85-96.
- Cömert, H. E. (2004). *Depresif Bozukluklarda Anksiyete Şiddetine Göre Sürekli Öfkenin ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cox, C. (1997). Right on Your Side. *Nursing Standard*. 11(35). 24-26.
- Çakır, S. ve Özerdem, A. (2010). İki Uçlu Bozuklukta Psikoteraptik ve Psikososyal Sağalılar Sistematik Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 143-154

- Dağ, İ. (1991). Belirti Tarama Listesinin (Scl-90-R) Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 5-12.
- Dahlen, E. R. ve Martin, R. C.(2005). The Experience, Expression and Control of Anger in Perceived Social Support, *Personality and Individual Differences*, 39, 391-401.
- Davidson, J. R., Zisook, S., Giller, E. ve Helms, M. (1989). Symptoms of Interpersonal Sensitivity in Depression. *Comprehensive Psychiatry*, 30, 357-368.
- Deary, I. J., Fowkes, F. G. R., Donnan, P. T. ve Housely, E. (1994). Hostile Personality and Risks of Peripheral Arterial Disease in The General Population. *Psychosomatic Medicine*, 56, 197- 202.
- Deffenbacher, J. L., Swaim R. C. ve Randoll, C. (1999). Anger Expression in Mexican, American and White Non Hisponse Adolescent, *Journal Of Counseling Psychology*, 46(1), 61-69.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children and Adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.
- Deluty, R. H. (1981a). Assertiveness in Children: Some Research Considerations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10, 149–155.
- Deluty, R. H. (1981b). Adaptiveness of Aggressive, Assertive, and Submissive Behavior for Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10, 155–158.
- Deluty, R. H. (1985). Consistency of Assertive, Aggressive, and Submissive Behavior for Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1054–1065.
- Dembroski, T. M ve Costa, P. T. Jr. (1987). Coronary-prone Behavior: Components of The Type-A Pattern and Hostility. *Journal of Personality*, 55, 211-235.
- Dembroski, T. M., MacDougall, J. M., Costa, P. T. ve Grandits, G. A. (1989). Components of Hostility as Predictors of Sudden Death and Myocardial Infarction in The Multiple Risk Factor Intervention Trial. *Psychosomatic Medicine*, 51, 514-522.
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S. ve Covi, L. (1973). SCL-90: An Outpatient Psychiatric Rating Scale Preliminary Report. *Psychopharmacology Bulletin*, 87, 49-74.



- DeRosier, M., Kupersmidt, J. ve Peterson, C. (1994). Children's Academic and Behavioral Adjustment as A Function of The Chronicity and Proximity of Peer Rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- DeRubeis R. J., Hollon S. D., Amsterdam J. D., Shelton R. C., Young P. R., ... Gallop, R. (2005). Cognitive therapy vs medications in the treatment of moderate to severe depression. *Archives of General Psychiatry*. 62: 409-416. [PubMed].
- DeRubeis, R. J., Tang, T. Z. ve Beck, A. T. (2001). Cognitive Therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies (2nd Ed.)* (349-430). New York: The Guilford Press.
- DiGiuseppe, R., Tafrate, R. ve Eckhardt, C. (1994). Critical Issues in The Treatment of Anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 1, 111-132.
- Dobson, K. S. (2001). *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies*. (2th ed.). New York: The Guilford Press.
- Donker, T., Griffiths, K. M., Cuijpers, P. ve Christensen, H. (2009). Psychoeducation for Depression, Anxiety and Psychological Distress: A Meta-Analysis. *BMC Medicine*, 7:79.
- Downey, G. ve Feldman, S. I. (1996). Implications of Rejection Sensitivity for Intimate Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 327-343.
- Downey, G., Feldman, S. I. ve Ayduk O. (2000). Rejection Sensitivity and Male Violence in Romantic Relationships. *Personal Relationships*, 7, 45-61.
- Dönmez, B. ve Demirtaş, H. (2009). Lise Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranışlarına İlişkin Algıları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 2, 445-456.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Dykeman, B. (2000). Cognitive Behavioral Treatment of Expressed Anger in Adolescent With Product Disorders, *Educations*, 121(2), 298-301.

- Eckhardt, C., Bradley N., ve Deffenbacher, J. (2004). The Assessment of Anger and Hostility: A Critical Review. *Aggression and Violent Behavior*, 9(1): 17-43. doi:10.1016/S1359-1789(02)00116-7.
- Edmondson, C. B. ve Cohen-Conger, J. (1996). A Review of Treatment Efficacy for Individuals With Anger Problems: Conceptual, Assessment, and Methodological Issues. *Clinical Psychology Review*, 16(3), 251-275.
- Einarsen, S. (1999). The Nature and Causes of Bullying at Work. *International Journal of Manpower*. 20(1/2). 16-27.
- Ekman, P. ve Friesen, W. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1, 49-94.
- Elmacı, F. (2008). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Korkuları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkan, S. (2002). *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erwin, B. A., Heimberg, R. G., Schneier, F. R. ve Liebowitz, M. R. (2003). Anger Experience and Expression in Social Anxiety Disorder: Pretreatment Profile and Predictors of Attrition and Response To Cognitive-Behavioral Treatment. *Behavior Therapy*, 34, 331-350. doi:10.1016/S0005-7894(03)80004-7.
- Erözkan, A. (9-11 Temmuz 2003). Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası Duyarlılık ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Fairbrother, N. ve Moretti, M. M. (1998). *Sociotropy, Autonomy, and Self discrepancy: Status in Depressed, Remitted Depressed, and Control Participants*. Cognitive Therapy ve Research.
- Feindler, E. L. (1995). Ideal Treatment Package for Children and Adolescents with Anger Disorders. H. Kassinove (Ed.). *Anger disorders: Definition, Diagnosis and Treatment*. Washington, D. C.: Taylor ve Francis.
- Feldman, S. R. (1998). *Social Psychology*. (2. edition). London: Prentice-Hall. International Limited.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.

- Flexman, P. E. ve Bond, F. W. (2002). *Cognitive-Behavioural Therapy (Cbt)-Based Stress Management Interventions (SMIs): Investigating The Mechanisms of Change*. Ağustos 2010 tarihinde [www.ejtassociates.co.uk/Cognitive.pdf](http://www.ejtassociates.co.uk/Cognitive.pdf) adresinden elde edildi.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B. ve Simon, K. M. (1990). *Clinical Applications of Cognitive Therapy*. New York: Plenum Press.
- Flory, J. D., Matthews, K. A. ve Owens, J. F. (1998). A Social Information Processing Approach To Dispositional Hostility: Relationships with Negative Mood and Blood Pressure Elevations at Work. *Journal of Social and Clinical Psychology, 17*(4), 491-503.
- Freidman, J. L., Sears D. O. ve Carlsmiths, S. M. (1993). *Sosyal Psikoloji*, (Çev.A. Dönmez). Ankara: Ara Yayıncılık.
- French, D. ve Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 225-244.
- Friedberg, R. D. ve McClure, J. M. (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts*. New York: Guilford Press.
- Gammon, E. A. ve Rose, S. D. (1991). The Coping Skills Training Program for Parents of Children with Developmental Disabilities: An Experimental Evaluation. *Research on Social Work Practice, 1*, 244-256.
- Gerlsma, C., Emmelkamp, P. M. G. ve Arrindell, W. A., (1990). Anxiety, Depression, and Perception of Early Parenting: A meta-Analysis. *Clinical Psychology Review, 10*, 251-277.
- Gerzina, M. A. ve Drummond, P. D. (2000). A Multimodal Cognitive-Behavioral Approach To Anger Reduction in An Occupational Sample, *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*, 181–194.
- Gibbons, F. X., Lane, D. J., Gerrard, M., Reis-Bergan, M., Lautrup, C. L., Pexa, N., ve Blanton, H. (2002). Comparison Level Preferences After Performance: Is Downward Comparison Theory Still Useful?, *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 865-880.

- Gilbert, P. (2000). The Relationship of Shame, Social Anxiety, and Depression: The Role of The Evaluation of Social Rank. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 174–189.
- Gilbert, P. (2001). Evolution and Social Anxiety: The Role of Social Competition and Social Hierarchies. *Social Anxiety: Psychiatric Clinics of North America*, 24, 723-751.
- Gilbert, P. ve S. Allan. (1994). Assertiveness, Submissive Behaviour and Social Comparison. *British Journal of Clinical Psychology*, 33, 295-306.
- Gilbert, P., Allan, S., Brough, S., Melley, S. ve Miles, J. N. V. (2002). Relationship of Anhedonia and Anxiety To Social Rank, Defeat and Entrapment. *Journal of Affective Disorders*, 71: 141-151.
- Gilbert, P., Allen, S. ve Trent, D. R. (1995). Involuntary Subordination or Dependency as Key Dimensions of Depressive Vulnerability. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 740-752.
- Gilbert P., Baldwin M. W., Irons C., Baccus J. R. ve Palmer M. (2006). Self-Criticism And Self-Warmth: An Imagery Study Exploring Their Relation To Depression. *Journal Of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(2): 183-200.
- Gilbert, P., Cheung, M. S-P., Grandfield, T., Campey, F. ve Irons, C. (2003). Assessment Recall of Threat and Submissiveness in Childhood: Development of A New Scale and Its Relationship with Depression, Social Comparison and Shame. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10(2), 108–115.
- Gilbert, P., Pehl, J. ve Allan, S., (1994). The Phenomenology of Shame and Guilt: An Empirical Investigation. *British Journal of Medical Psychology*, 67, 23-36.
- Gordon, T. (1996). *Etkili Anne Baba Eğitimi, Aile İletişim Dili*. (Çev. Aksay. E.) 2. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçakan, Z. ve Gökçakan N. (2005). Depresyonda Bilişsel Terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1), 91-101.
- Greenberger, D. ve Padesky, C. A. (2013). *Evinizdeki Terapist*. (Çev. Armay Z.), İstanbul, Altın Kitaplar.

- Güçray S. S., Çekici F. ve Çolakkadioğlu O. (2009). Psiko-Eğitim Gruplarının Yapılandırılması ve Genel İlkeleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 134-153.
- Güleç, Y. (2002). *Ergenlerin Öfke Yaşantıları Benlik Alguları ve Akademik Başarı İlişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, A. (1996). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Destek, Negatif Yaşam Olayları, Öfkenin İfade Edilme Biçimi ile Kendini Suçlamanın Fiziksel Sağlık ve Sosyal Uyumla Olan İlişkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamamcı, Z. (2002). The Effect of Integrating Psychodrama and Cognitive Behavioral Therapy on Reducing Cognitive Distortions in Interpersonal Relationships. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 55(1), 3 – 14.
- Harb, G. C., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Schneier, F. R. ve Liebowitz, M. R. (2002). The psychometric properties of the interpersonal sensitivity measure in social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 961–979.
- Hardy, J. D. ve Smith, T. W. (1988). Cynical Hostility and Vulnerability To Disease: Social Support, Life Stress, and Physiological Response To Conflict. *Health Psychology*, 7(5), 447-459.
- Haslam, S. A. ve Reicher, S. D. (2003). Beyond Stanford: Questioning A Role-Based Explanation of Tyranny. *Dialogue (Bulletin of the Society for Personality and Social Psychology)*, 18, 22–25.
- Hawkins, K. A. ve Cogle, J. R. (2011). Anger Problems Across the Anxiety Disorders: Findings From A Population-Based Study. *Depression and Anxiety*, 28, 145-152. doi:10.1002/da.20764
- Hearn, M. D., Davidson, M. L. ve Murray, D. M. (1990). Thirty-two Year Stability of The Cook-Medlev Hostility Scale in University Students. *Paper presented at the meeting of the Society of Behavioral Medicine*, Chicago.

- Herrman, D. S. ve McWhirter, J. J. (2003). Anger, Aggression Management in Young Adolescents: An Experimental Validation of The Scare Program, *Education, Treatment of Children*, 26(3), 273.
- Hertel, G., Niemeier, G. ve Clauss, A. (2008). Social Indispensability or Social Comparison: The Why and When of Motivation Gains of Inferior Group Members. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(5), 1329- 1363.
- Hoffmann, S. G., Heinrich, N. ve Moscovitch, D. A. (2004). The Nature and Expression of Social Phobia: Toward A New Classification. *Clinical Psychology Review*, 24, 769-797.
- Hogg, M. A. ve Abrams, D. (1990). Social Motivation, Self-Esteem and Social Identity. *Social identity theory: Constructive and critical advances*. (Der.) D. Abrams ve M. A. Hogg. London: Harvester Wheatsheaf. 28-47.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2005). *Social psychology*. Harlow: Pearson/Prentice Hall.
- Hollon, S. D. ve Shaw, B. F. (1979). Group Cognitive Therapy for Depressed Patients. *Cognitive Therapy of Depression*. In A. T. Beck., A. J. Rush., B. F. Shaw ve G. Emery (Withr. L. Greenberg). s. 328-353. New York: The Guilford Press.
- Hortaçsu, N. (1998). *Grup İçi ve Gruplar Arası Süreçler*. Ankara: İmge.
- Houston, B. K. ve Kelly, K. E. (1989). Hostility in Employed Women: Relation To Work and Marital Experiences, Social Support, Stress and Anger Expression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 175-182.
- Hünler, O. S. ve Gençöz, T. (2003). Boyun Eğici Davranışlar ve Evlilik Doyumu İlişkisi: Algılanan Evlilik Problemleri Çözümünün Rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 99-108.
- Iglesias, S. L., Azara, S., Squillace, M., Jeifetz, M. ve Arnais, M. R. (2005). A Study on The Effectiveness of A Stress Management Programme For College Students. *Pharmacy Education*, 5(1), 27-31.
- Iribarren, C, Sidney, S., Bild, D. E., Liu, K., Markovitz, J. H., Roseman, J. M. ve Matthews, K. (2000). Association of Hostility with Coronary Artery Calcification in Young Adults: The Cardia Study. *Journal of the American Medical Association*, 283(19), 2546-2551.

- Jackson, J. M. (1986). In Defense of Social Impact Theory: Comment on Mullen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 511-513.
- Kabakçı, E. (2001). Üniversite Öğrencilerinde Sosyotropik/Otonomik Kişilik Özellikleri, Yaşam Olayları ve Depresif Belirtiler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(4): 273.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaplan F. F. (1996). 'Positive Images of Anger in An Anger Manegement Workshop', *The Art Psychotherapy. Elsevier Science*. 23(1), 69-75.
- Karadal F. (2009). *Öfke Yönetimi ve Niğde Üniversitesi'nde Bir Araştırma*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karahan, T. F. ve Sardoğan, M. E. (2004). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*, Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Kassinove, H. ve Tafrate, R. C. (2002). *Anger Manegement: The Complate Treatment: Guidebook For Practitioners*, California: Impact Publishers, Inc.
- Kawachi I., Sparrow D., Spiro A., Vokonas P. S. ve Weiss S. T. (1996) A Prospective Study of Anger and Coronary Heart Disease. *The Normative Aging Study. Circulation*, 941, 2090-2095.
- Kaya, N., Aştı, T., Acaroğlu, R., Kaya, H. ve Şendir, M. (2006). Hemşire Öğrencilerin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri Ve İlişkili Faktörlerin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(3): 1-11.
- Kaya, M., Güneş, G., Kaya, B. ve Pehlivan, E. (2004). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar ve Şiddetle İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 5- 10.
- Kazdin, A. E. (2004). Problem Solving and Parent Management in Treating Aggressive and Antisocial Behavior. E. D. Hibbs ve P. S. Jensen. (Eds) *Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders: Empirically Based Strategies for Clinical Practice*. Second Edition. Washington DC.: American Psychological Association.

- Kelleci, M., Avcı, D., Erşan E. E. ve Doğan, S. (2014). Bilişsel Davranışçı Tekniklere Dayalı Öfke Yönetimi Programının Lise Öğrencilerinin Öfke ve Atılganlık Düzeylerine Etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15(4), 296-303.
- Keltner, D. ve Haidt, J. (2001). Social Functions of Emotions. In T. J. Mayne ve G.A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions. Emotions and social behavior* (pp. 192-213). New York: Guilford Press.
- Kennedy H. G. (1992). Anger and Irritability, *British Journal of Psychiatry*, 161:145-153.
- Keskin, P. (1995). *Lise Öğrencilerinde Görülen Ruhsal Belirtiler ve Öğretmenlerin Ruhsal Sorunları Seçebilmeleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, M. (2012). *Evli Çiftlerde Görülen Ruhsal Belirtiler ile Aile İşlevsellik Düzeyi Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçarslan, İ. (2000). *Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıran Esen, B., Bozkur, B., Gökçakan. N. Ç. ve Baykal, F. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke Kontrolüne Psiko-Eğitim Programının Etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1673-1683.
- Kısaç, İ. (1997). *Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kısaç İ. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimi Düzeyleri, *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1,1:63-74.
- Klein, W. M. P. (1997). Objective Standards Are Not Enough: Affective, Self-Evaluative and Behavioral Responses To Social Comparison Information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 763-774.



- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolts, R. L., Robinson, A. M. ve Tracy J. J. (2004). The Relationship Of Sociotropy And Autonomy, *Journal Of Clinical Psychology*, 60(1), 53-63.
- Kop, W. J. (1999). Chronic and Acute Psychological Risk Factors For Clinical Manifestations of Coronary Artery Disease. *Psychosomatic Medicine*, 61, 476-487.
- Korkmaz, B. (2001). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranış ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kovacs, M., Obrosky, D. S. ve Sherrill, J. (2003). Developmental Changes in The Phenomenology of Depression in Girls Compared To Boys From Childhood Onward. *Journal of Affective Disorders*, 74, 33-48.
- Köknel, Ö. (2000), *Korkular, Takıntılar, Saplantılar*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köktuna, Z. S. (2007). *Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyoekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umut ile Bakabilme ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krahé, B. ve Möller, I. (2004). Playing Violent Electronic Games, Hostile Attributional Style and Aggressionrelated Norms in German Adolescents. *Journal of Adolescence*, 27, 53-69. doi:10.1016/j.adolescence.2003.10.006
- Kuppens, P. (2005). Interpersonal Determinants of Trait Anger: Low Agreeableness, Perceived Low Social Esteem and the Amplifying Role of the Importance Attached to Social Relationships, *Personality and Individual Differences*, 38(3), 13-23.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psiko-Eğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Leahy, R. L. (2010). *Bilişsel Terapi Yöntemleri*, (Çev: H. Türkçapar ve E. Koroğlu), Ankara: HYB Yayınları.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing At Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5. 165-184.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive Behavioral Intervention With Agressive Boys: Three Year Follow Up And Preventive Effects, *Journal Of Counseling and Clinical Psychology*, 60(3), 426-432.
- London, B., Downey, G., Bonica, C. ve Paltin, I. (2007). Social Causes and Consequences of Rejection Sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 481-506.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. ve Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and The Quality of Social İnteraction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Lynch, T. R., Robins C. J. ve Morse J. Q. (2007). Couple Functioning in Depression: The Roles of Sociotropy and Autonomy, *Journal of Clinical Psychology*, 57: 93-103.
- Mackinnon, A., Henderson, A. S. ve Andrews, G., (1992) Parental Affectionless Control as An Antecedent To Adult Depression: A Risk Factor Redefined. *Psychological Medicine*, 23, 135-14.
- Matsumoto D., Yoo, S. H. ve LaRoux, J. A. (2007). Emotion and Intercultural Communication. In H. Kotthoff ve H. Spencer-Oatey (Eds.), *Handbook of Intercultural Communication*. [Vol.7 of Handbooks of Applied Linguistics]. Berlin: Mouton de Gruyter.
- McCreary, D. R. ve Rhodes, N. D. (2001). On The Gender-Typed Nature of Dominant and Submissive Acts. *Sex Roles*, 44(5/6), 339-350.
- MEB, (2007). *MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Ortaöğretim Etkinlikleri Örnekleri*. 14. Etkinlik, Karşılıym Ama Neye? (Kazanım Numarası, 41), Ankara.
- Mete, S. ve Çetinkaya, E., (2005). Probleme Dayalı Öğrenim Modelinin Hemşire Öğrencilerin Boyun Eğici Davranışlarına Etkisi, *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Sağlık Eğitim Araştırma Dergisi*, 1/3, 49-55.

- Miller, T. Q., Smith, T. W., Turner, C. W., Guijarro, M. L. ve Hallet, A. J. (1996). Meta-analytic Review of Research on Hostility and Physical Health. *Psychological Bulletin*, 119, 322-348.
- Mishna, F. ve Muskat, B. (1998). Group Therapy for Boys With Features of Asperger's Syndrome and Concurrent Learning Disabilities: Finding A Peer Group. *Journal of Child ve Adolescent Group Therapy*, 8(3), 97-113.
- Musen, K. ve Zimbardo, P. G. (1991). Quiet Rage: The Stanford Prison Study. Videorecording. *Stanford, CA: Psychology Dept.*, Stanford University.
- Nelson-Jones R. (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*, Editör: Füsün Akkoyun, Cassell Educational Limited.
- Newman, J. L., Fuqua, D. R., Gray, E. A. ve Simpson D. B. (2006). Gender Differences in the Relationship of Anger and Depression in a Clinical Sample, *Journal of Counseling Development*, 84(1), 157-162.
- Nickel, M. K., Muehlbacher, M., Kaplan, P., Krawczyk, J., Buschmann, ... Nickel, C. (2006). Influence of Family Therapy on Bullying Behaviour, Cortisol Secretion, Anger, and Quality of Life in Bullying Male Adolescents: A Randomized, Prospective, Controlled Study, *Canadian Journal of Counseling*, 51(6), 355-62.
- Nugent, W. R., Champling, D. ve Wiinimaki, L. (2007). The Effects of Anger Control Training on Adolescent Antisocial Behavior, *Research on Social Work Practice*, 7 (4), 446-462.
- O'Connor, E. L., Berry, W. J., Weiss, J., ve Gilbert, P. (2002). Guilt, Fear, Submission and Empathy in Depression. *Journal of Affective Disorders*. 71, 19-27.
- Odacı, H. (2007). Depression, Submissive Behaviors, and Negative Automatic Thoughts in Obese Turkish Adolescents. *Social Behavior and Personality*, 35(3), 409-416.
- Okman, C. (1999). *Ergenlik Dönemindeki Öfke İfade Tarzlarının Kendilik İmgesi Bağlamında İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Olmuş, Ö. G. (2001). *Ergenlerin, Aile İçi Psikolojik Örüntülere Göre Sürekli Öfke ve Öfke Tarzlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Olson, J. M. ve Hafer, C. L. (1996). Affect, Motivation and Cognition in Relative Deprivation Research. In R. M. Sorrentino ve E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition Vol. 3: The interpersonal context*. New York, Guilford Press.
- O'Moore, M., Seigne, E., McGuire, L. ve Smith, M. (1998). Victims of Bullying at Work. *The Journal of Occupational Health ve Safety*, 14. 569-574.
- Onbaşıoğlu, M. (2004). Stresle Baş Etmede Zihinsel Yöntemler. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34-35),103-127.
- Onstad, S., Skre, I., Torgersen, S. ve Kringlen, E., (1993). Parental Representations in Twins Discordant for Schizophrenia. *Psychological Medicine*, 23, 335-340.
- Ouwekerk, J. W. ve Ellemers, N. (2002). The Benefits of Being Disadvantaged: Performance Related Circumstances and Consequences of Intergroup Comparisons. *European Journal of Social Psychology*, 32, 73-91.
- Öktem, Ş., Turgut, H. ve Tokmak, İ. (2013). Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi: Ankara'da Bulunan Konaklama İşletmelerinde Yapılan Bir Araştırma, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5/1: 79-92.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı*. 3. Basım, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öngen, D. E. (2006). The Relationships Between Self-Criticism, Submissive Behavior, and Depression Among Turkish Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 41, 793-800.
- Özer, K. (1994). Sürekli Öfke ( SL – Öfke ) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke - Tarz) Ölçekleri Ön Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özkan, İ. A. ve Özen, A. (2008). Öğrenci Hemşirelerde Boyun Eğici Davranışlar ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 53-58.
- Özmen, A. (2006a). Anger: The Theoretical Approaches and The Factors Causing the Emergence in Individuals. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1), 39-56.

- Özmen, A. (2006b). Seçim Kuramına ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Sürekli Öfke Düzeyi Üzerindeki Etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 19-36.
- Özmen, M. (2001). Depresyonda Dinamik Nedenler, *Duygudurum Dizisi*, 6: 283-287
- Perrin, S. ve Spencer, C. P. (1981). Independence or Conformity in the Asch Experiment as a Reflection of Cultural and Situational Factors. *British Journal of Social Psychology*, 20(3), 205-209.
- Polk, D. E., Karmarck, T. W. ve Shiftman, S. (2002). Hostility Explains Some of The Discrepancy Between Daytime Ambulatory and Clinic Blood Pressures. *Health Psychology*, 21(2), 202-206.
- Pope, A. W. ve Bierman, K. L.(1999). Predicting Adolescent Peer Problems and Antisocial Activities; The Relative Roles of Aggression and Dysregulation, *Developmental Psychological*, 35(2), 335-346.
- Reicher, S. D. ve Haslam, S. A. (2006). Rethinking the Psychology of Tyranny: The BBC Prison Study. *British Journal of Social Psychology*, 45, 1–40.
- Rice, P. L. (1999). *Stress and Health* (3rd ed.). New York: Brooks/Cole.
- Riggio, R. E. ve Riggio, H. R. (2001). Self-report Measurement of Interpersonal Sensitivity. In J.A. Hall ve F. J. Banieri (Eds.), *Interpersonal Sensitivity* (pp. 127- 142). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rizzo, C. J., Daley, S. E. ve Gunderson, B. H. (2006). Interpersonal Sensitivity, Romantic Stress, and The Prediction of Depression: A Study of Inner-City, Minority Adolescent Girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 469–478.
- Robins, S. ve Novaco. R.W. (1999). Systems Conceptualization and Treatment of Anger. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 325-337.
- Robbins, P. R. ve Tanck, R. H. (1997). Anger and Depressed Affect: İnterindividual and İnterindividual Perspectives, *The Journal of Psychology*, 131(5), 489-500.

- Rose, S. D. (1998). *Group Therapy with Troubled Youth: A Cognitive Behavioral Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Rose, S. D. (2004). *Cognitive- Behavioral Group Work*. In *Handbook of Social Work With Groups*. C. D. Garvin, L. M. Gutierrez, M. J. Galinsky (Ed). The Guilford Press: NY: 111-136.
- Roskies, E. ve Albrecht K. (1994). Gevşeme Teknikleri ve Yararları. N. H. Şahin (Ed). (Çev: Y. Taş) *Stresle Başa Çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Rozanski, A., Blumenthal, J. A. ve Kaplan, J. (1999). Impact of Psychological Factors on The Pathogenesis of Cardiovascular Disease and Implications for Therapy. *Circulation*, 99, 2192-2217.
- Rude, S. S. ve Burnham, B. L (1995). Connectedness and Neediness: Factors of the DEQ and SAS Dependency Scales. *Cognitive Therapy and Research*, 19(3), 323- 340.
- Rutledge, T. ve Hogan, B. E. (2002). A Quantitative Review of Prospective Evidence Linking Psychological Factors with Hypertension Development. *Psychosomatic Medicine*, 64, 758-766.
- Sapmaz, F. (2011). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Sosyal Anksiyete, Reddedilme Duyarlılığı ve Kişilerarası Duyarlılık Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarısoy, M. (2011). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Ruhsal Belirti Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Sato, T. (2003). Sociotropy and Autonomy: The Nature of Vulnerability. *The Journal of Psychology*, 137(5), 447-466.
- Sato, T. ve McCann, D. (1997). Vulnerability factors in depression: Sociotropy and autonomy. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 19(1), 41-62.

- Sato, T. ve McCann, D. (1998). Individual Difference in Relatedness and Individuality: An Exploration of Two Constructs, *Personality and Individual Differences*, 24: 847-859.
- Sato, T. ve Mccann, D. (2000). Sociotropy-Autonomy and The Beck Depression Inventory, *European Journal Of Psychological Assessment*, 16: 66-76.
- Savaşır, I., Soygüt, G. ve Kabakçı, E. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Terapiler*. Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. Ş. (1997). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scapillato, D. ve Manassis K. (2002). Cognitive-Behavioral/Interpersonal Group Treatment for Anxious Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(6).
- Scheff, T. J. (1988). Shame and Conformity: The Deference-Emotion System. *American Sociological Review*, 53(3), 395-406.
- Scherwitz, L., Perkins, L., Chesney, M. ve Hughs, G. (1991). Cook-Medley Hostility Scale and Subsets: Relationships to Demographic and Psychosocial Characteristics in the CARDIA Study. *Psychosomatic Medicine*, 53,36-49.
- Schulman, G. I. (1967). Asch Conformity Studies: Conformity to the Experimenter and/or to the Group?, *Sociometry*, 30(1), 26-40.
- Sedikides, C. ve Jackson, J. M. (1990). Social Impact Theory: A Field Test Of Source Strength, Source Immediacy, and Number of Targets. *Basic and Applied Social Psychology*. 11(3): 273–281. doi:10.1207/s15324834baso1103\_4
- Siegler, I. C., Peterson, B. L., Barefoot, J. C. ve Williams, R. B. (1992). Hostility During Late Adolescence Predicts Coronary Risk Factors at Midlife. *American Journal of Epidemiology*. 136, 146-154.
- Silver, M. E., Field, T. M. ve Diego, M. (2000). Angry Adolescents Who Worry About Becoming Violent, *Adolescence*, 35(140), 663-671.
- Slater, M., Antley, A., Davison, A., Swapp, D., Guger, C., Barker, C., ... Sanchez-Vives, M. V. (2006). A Virtual Reprise of the Stanley Milgram Obedience

Experiments. *PLoS ONE*, 1(1), e39. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0000039>

- Smith, T. W. (1992). Hostility and Health: Current Status of A Psychosomatic Hypothesis. *Health Psychology*, 11(3), 139-150.
- Smith, T. W. (1994). Concepts and Methods in The Study of Anger, Hostility, and Health. In A.W. Siegman ve T.W. Smith (ed.), *Anger, hostility, and the heart* (pp. 23-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, T. W. ve Christensen, A. J. (1992). Hostility, Health and Social Contexts. In H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping, and health*, (pp. 33-48). Washington, DC: American Psychological Association.
- Smith, T. W. ve Frohm, K. D. (1985). What's So Unhealthy About Hostility? Constructive Validity and Psychological Correlates of The Cook Medley Ho Scale. *Health Psychology*, 4, 503-520.
- Smith, T. W. Pope, M. K., Sanders, J. D. Allred, K. D. ve O'Keeffe, J. L. (1988). Cynical Hostility At Home and Work: Psychosocial Vulnerability Across Domains. *Journal of Research in Personality*, 22, 525-548.
- Snodgrass, S. E., Hecht, M. A. ve Snyder, R. P., (1998), Interpersonal Sensitivity Expressivity or Perceptivity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 238-249.
- Spielberger, C. D., Jonhson, E. H., Russell, S. F., Crane, R. J., Jacobs, G. A. ve Worden, T. J. (1985). The Experience and Expression of Anger: Construction and Validation of An Anger Expression Scale. In M. A. Chesney ve R. H. Rosenman (Eds.), *Anger and Hostility Incardiovascular and Behavioral Disorders* (pp. 5-30). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Stearns, F. R. (1972). *Anger: Psycholog, Physiolog, Pathology*. Charles Thomas Publishing.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çev: F. Çok). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Suchodolosky, D. G., Solomon, R. M. ve Pere, J. (2000). Cognitive Behavioral Anger Control Intervention For Elemantary School Children: A Treatment Out Came Study, *Journal Of Child And Adolescent Group Therapy*, 10(3), 159-172.



- Sungur, M. Z. (2007) *Bilişsel Davranışçı Terapiler: Temel İlke ve Özellikleri, Uygulamada Dikkat Edilmesi Gereken Konular*. Psikiyatri Temel Kitabı. Köroglu E. Guleç C. (Eds.) 599-610. Ankara: HYB Basım Yayın
- Swenson, J. ve Casimir, F. L. (1998). The Impact of Culture-Sameness, Gender, Foreign Travel, and Academic Background on The Ability To Interpret Facial Expression of Emotion in Others. *Communication Quarterly*, 46(2), 214-230.
- Şad, E. (2007). *Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Özsaygı, Sosyal Beceri, Davranış Problemleri ve Okul Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, H. (2006). Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26.
- Şahin, N. H. ve Durak A., (1994). Kısa Semptom Envanteri (Brief Symptom Inventory BSI) Türk Gençleri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31) 44–56.
- Şahin, N. H., Durak Batıgün, A. ve Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler İçin Kullanımının Geçerlilik, Güvenilirlik ve Faktör Yapısı, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2):125-135.
- Şahin N. H. ve Şahin N. (1992). Reliability and validity of the Turkish version of the ATQ. *Journal of Clinical Psychology*, 48(3):334-340.
- Tafate, R. C. (1995). Evaluation of treatment strategies for adult anger disorders. In H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment* (pp. 109-130). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Tajfel, H. ve Forgas, J. P. (1981). Social Categorization: Cognitions, Values and, Groups. *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*. (Der.) J. P. Forgas. London: Academic Press. 113-141.
- Tanırcan, M. Z. (2009). *Çok Eşli Erkeklerde Sosyodemografik Özellikler, Ruhsal Belirti Dağılımı Ve Kişilik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Taylor, S. E. ve Brown, J. D. (1988). Illusion and Well-being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.

- Taylor, S. E. ve Lobel, M. (1989). Social Comparison Activity Under Threat: Downward Evaluation and Upward Contacts. *Psychological Review*, 96(4), 569- 575.
- Tekin, M. ve Filiz, K. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk ve Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt: VI, sayı 1, s. 27-37.
- Tekinsav Sütcü, S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde Sosyal Anksiyete Belirtilerini Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Bir Grup Terapisi Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri dergisi*, 1(1), 25-36.
- Temiz, K. (2010). *Görme Engellilerde Ruhsal Belirtilerin, Yaşam Doyumunun Ve Stresle Baş Etme Tarzlarının Araştırılması*. Tıpta Uzmanlık Tezi, İnönü Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Tennen, H. ve Affleck, G. (1997). Social Comparison As A Coping Process: A Critical Review and Application To Chronic Pain Disorders. In B. P. Buunk ve F. X. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory* (pp. 263-298). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tennen, H., McKee, T. E. ve Affleck, G. (2000). Social Comparison Processes in Health and Illness. In J. Suls ve L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 443-483). New York: Plenum.
- Thomas, S. ve Smith, H. (2004). School Connectedness, Anger Behaviors, and Relationships of Violent and Nonviolent American Youth, *Early Education and Development*, 10(7), 207-215.
- Trigoboff E. (2004). Cognitive and Behavioral Interventions. In C. R. Kneisl, H. S. Wilson, E. Trigoboff (ed.), *Contemporary Psychiatric-Mental Health Nursing*, New Jersey, Pearson Education-Prentice Hall, p.707-723.
- Troop, N. A., Allan, S., Treasure, J. L. ve Katzman, M. (2003). Social Comparison and Submissive Behaviour in Eating Disorder Patients, *Psychology and Psychotherapy*, 76(3), 237-249.

- Tuzcuoğlu, S. ve Korkmaz, B. (2001). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranış ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 135-152.
- Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2010). Yoksul Ailelerden Gelen Ergenlerde Psikososyal Bir Olgu Olarak Umutsuzluk ve Boyun Eğici Davranışların İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 7, 1.
- Türk Psikologlar Derneği. (2010). *Stresle Etkili Başa Çıkma Yöntemi: Gevşeme Egzersizleri*. Türk Psikologlar Derneği; 31.
- Türkçapar, H. (2012). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Uygulama*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Türküm, S. (2005). “Do Optimism, Social Network Richness, and Submissive Behaviour Well-Being? Study with A Turkish Sample”, *Social Behavior and Personality*, 33(6), 619-628.
- Vidyanidhi, K. ve Sudhir, P. M. (2009). Interpersonal Sensitivity and Dysfunctional Cognitions in Social Anxiety and Depression. *Asian Journal of Psychiatry*, 2, 25-28.
- Wall, J. E. ve Holden, E. W. (1994). Aggressive, Assertive, and Submissive Behaviors in Disadvantaged Inner-City Preschool Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 382–390.
- Ward, W. L. (1996). *Distinctions Between Sociometric Status Groups: Internalizing Difficulties*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University Of North Carolina At Greensboro: United States.
- Weiss, J. W., Mouttapa, M., Chou, C-P., Nezami, E., Johnson, C. A., ... Unger J. B. (2005). Hostility, Depressive Symptoms, and Smoking in Early Adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 49-62.
- Wentzel, K. (2003). Sociometric Status and Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- White, J. R. (2000). Cognitive-behavioral Group Therapy for Specific Problems. In J. R. White ve A. S. Freeman. *Cognitive-behavioral Group Therapy for Specific Problems and Populations (3–25)*. Washington, DC: American Psychological Association.

- White, J. R. ve Freeman, A. S. (Eds.) (2000). *Cognitive-Behavioral Group Therapy For Specific Problems and Populations*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wilhelm, K., Boyce, P. ve Brownhill, S. (2004). The Relationship Between Interpersonal Sensitivity, Anxiety Disorders and Major Depression. *Journal of Affective Disorders*, 79, 33-4.
- Wood, J. V. ve Taylor, K. L. (1991). Serving Self-Relevant Goals Through Social Comparison. In J. Suls ve T. A. Wills (Eds.), *Social Comparison: Contemporary Theory and Research* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Wood, J. V. ve Van der Zee, K. (1997). Social Comparisons Among Cancer Patients: Under What Conditions Are Comparisons Upward And Downward, In B. Buunk ve F. X. Gibbons (Eds.), *Health, Coping and Well-Being: Perspectives From Social Comparison Theory* (pp. 299-328). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, J. V. ve Wilson, A. E. (2003). How Important Is Social Comparison. In M. R. Leary ve J. P. Tangney (Eds.), *Handbook Of Self and Identity* (pp. 344-366). New York: Guilford Press.
- Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı Önlemeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerindeki Saldırganlığı Azaltmaya Etkisi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 389-405.
- Ybema, J. F. ve Buunk, B. P. (1993). Aiming At the Top? Upward Social Comparison of Abilities After Failure. *European Journal of Social Psychology*, 23, 627-645.
- Yekeler, B. ve Pehlivan, E. (2015). The Relationship between Submissive Behavior and Exposure to Physical Violence in Adolescents in a Semi-Rural Area of Malatya [Malatya'da Yarı Kırsal Bir Bölgede Ergenlerde Boyun Eğici Davranış ile Fiziksel Şiddete Maruziyet Asındaki İlişki]. *Medicine Science*, 3(3), 1382-1395.
- Yemenici, B. (2006). *Anadolu Üniversitesi Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Engelleri ile Ruhsal Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Yıldırım, İ. (2004). Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışların Yaygınlığı *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 220-228.

Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.

Yılmaz, N. (2004). *Öfke ile Başa Çıkma Eğitiminin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Öfke ile Başa Çıkabilmeleri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yoo, S. H., Matsumoto, D. ve LeRoux J. A. (2006). The Influence of Emotion Recognition and Emotion Regulation on Intercultural Adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 345-363.

Yöndem, Z. D. ve Bıçak B. (2008) Öğretmen Adaylarının Öfke Düzeyi ve Öfke Tarzları, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), pp: 1-15.

Zimbardo, P. G. (2007). *Understanding How Good People Turn Evil. Interview transcript. "Democracy Now!"*. Available at: <http://www.democracynow.org/article.pl?sid=07/03/30/1335257> [accessed: March 31, 2007].

Zimbardo, P. G., Maslach, C. ve Haney, C. (1999). Reflections on the Stanford Prison Experiment: Genesis, transformations, consequences. In T. Blass (Ed.), *Obedience to Authority: Current Perspectives on the Milgram Paradigm*. (pp. 193-237). Mahwah, NJ: Erlbaum.

## EKLER

### EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Tüm formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde yanıtalamanız rica olunur. Katkılarınız için teşekkürler.

- 1) **Cinsiyetiniz :** Bay ( ) Bayan ( )
- 2) **Yaşınız:**
- 3) **Bölümünüz- Sınıfınız:**
- 4) **Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıl?** a)Yetersiz ( ) b)Orta düzeyde ( ) c) İyi ( )
- 5) **Anne-Babanızın size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?**  
a) İlgisiz ( ) b) Demokratik ( ) c) Otoriter ( ) d) Koruyucu ( )
- 6) **Annenizin eğitim durumu nedir?** a)Okur-yazar değil ( ) b)İlkokul ( ) c) ortaokul ( )  
d) lise ( ) e) üniversite ( )
- 7) **Babanızın eğitim durumu nedir?** a)Okur-yazar değil ( ) b)İlkokul ( ) c) ortaokul ( )  
d) lise ( ) e) üniversite ( )
- 8) **Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?**  
a) Başarılı ( ) b) Orta düzey ( ) c) Başarısız ( )
- 9) **Babanızın çalışma durumu nedir?** a) İşçi ( ) b) Memur ( ) c) Esnaf ( )  
d)Diğer.....
- 10) **Annenizin çalışma durumu nedir?** a) Ev hanımı ( ) b) İşçi ( ) c) Memur ( ) d) Esnaf ( )  
e)Diğer .....

## EK-2: KISA SEMPTOM ENVANTERİ

Aşağıda, insanların bazen yaşadıkları belirtilen ve yakınmalarının bir listesi verilmiştir. Listedeki her bir maddeyi lütfen dikkatle okuyunuz. Daha sonra o belirtinin sizde, bu gün dahil son bir haftadır ne kadar var olduğunu size uygun gelen seçeneğin altına (X) işareti koyarak belirtiniz. Hiçbir maddeyi atlamamaya özen gösteriniz yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz

**Bu belirtiler son bir haftadır sizde ne kadar var?**

N O	MADDELER	HİÇ YOK	BİRA Z VAR	ORTA DERE CEDE VAR	FAZL A VAR	ÇOK FAZL A VAR
1	İçinizdeki sinirlilik hali					
2	Baygınlık, baş dönmesi					
3	Bir başka kişinin sizin düşüncelerinizi kontrol edeceği fikri					
4	Başınıza gelen sıkıntılardan dolayı başkalarının suçlu olduğu düşüncesi					
5	Olayları hatırlamada güçlük					
6	Çok kolayca kızıp öfkelenme					
7	Göğüs (kalp) bölgesinde ağrılar					
8	Meydanlıktan (açık) yerlerden korkma duygusu					
9	Yaşamımıza son verme düşüncesi					
10	İnsanların çoğuna güvenilmeyeceği hissi					
11	İştahta bozukluklar					
12	Hiçbir nedeni olmayan ani korkular					
13	Kontrol edemediğiniz duygu parlamaları					
14	Başka insanlarla beraberken bile yalnız hissetme					
15	İşleri bitirmek konusunda kendini engellenmiş hissetmek					
16	Yalnızlık hissetmek					
17	Hüzünlü kederli hissetmek					
18	Hiçbir şeye ilgi duymamak					

19	Ağlamaklı hissetmek					
20	Kolayca incinebilmek, kırlmak					
21	İnsanların sizi sevmediğine kötü davrandığına inanmak					
22	Kendini diğerlerinden daha aşağı görme					
23	23 Mide bozukluğu, bulantı					
24	Diğerlerinin sizi gözlediği ya da hakkınızda konuştuğu duygusu					
25	Uykuya dalmada güçlük					
26	Yaptığınız şeyleri doğrumu diye tekrar tekrar kontrol etmek					
27	Karar vermede güçlükler					
28	Otobüs, tren, metro gibi umumi vasıtalar seyahatlerden korkmak					
29	Nefes darlığı, nefessiz kalmak					
30	Sıcak soğuk basmaları					
31	Sıcak soğuk basmaları					
32	Kafanızın ^^bomboş^^ kalması					
33	Bedeninizin bazı bölgelerinde uyuşmalar, karıncalanmalar					
34	Günahlarınız için cezalandırmanız gerektiği					
35	Gelecekle ilgili umutsuzluklar					
36	Konsantrasyonda (dikkatinizi her şey üzerinde toplama) güçlük/zorlanma					
37	Bedeninizin bazı bölgelerinde zayıflık					
38	Kendini gergin ve tedirgin hissetme					
39	Ölme ve ölüm üzerine düşünceler					
40	Birini dövme, ona zarar vermek, yaralamak isteği					
41	Bir şeyleri kırma, dökme isteği					
42	Diğerlerinin yanındayken yanlış bir şey yapmamaya çalışmak					
43	Kalabalıktan rahatsızlık duymak					
44	Bir başka insana hiç yakınlık duymamak					



45	Dehşet ve panik nöbetleri					
46	Sık sık tartışmaya girmek					
47	Yalnız bırakıldığında / kalındığında sinirlilik hissetmek					
48	Başarılarınız için diğerlerinden yeterince takdir görme					
49	Yerinde duramayacak kadar tedirgin hissetmek					
50	Kendini değersiz görmek değersizlik duyguları					
51	Eğer izin verirsiniz insanların sizi sömüreceği duygusu					
52	Suçluluk duyguları					
53	Aklınızda bir bozukluk olduğu fikri					

### EK-3: BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıda, insanların sosyal ortamlardayken yaptıkları bazı davranışlar ve yaşadıkları bazı duygular verilmiştir. Her cümleyi dikkatle okuyun ve böyle bir davranışın sizi ne kadar tanımladığını, cümlenin karşısındaki parantezden uygun olanını çarpı (X) işareti koyarak belirtin. Her sorunun karşısında bulunan; **1= Hiç tanımlamıyor**, **2= Biraz tanımlıyor**, **3= Oldukça iyi tanımlıyor**, **4= İyi tanımlıyor** ve **5= Çok iyi tanımlıyor** anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

1	Belirli bir konuda benim hatam olmasa da, hatalı olduğum söyleniyorsa tatsızlık çıkmasın diye sesimi çıkarmam.	1	2	3	4	5
2	Kendim vaptmaktan hoşlanmasam da diğer insanlar yapıyor diye, bazı davranışları yaparım.	1	2	3	4	5
3	Paramın üstü eksik verilmiş olsa da sesimi çıkarmadan oradan uzaklaşıyorum	1	2	3	4	5
4	Baskalarının beni elestirmesine ve aşağılamasına izin verir, kendimi savunmam.	1	2	3	4	5
5	Sevdiğim kişi benden yakınlık istediğinde, o anda içimden gelmesede yakınlık göstermeye çalışırım.	1	2	3	4	5
6	Konuşmava çalışırken birisi lafımı ağızmdan alıp konuşmayı sürdürürse ben susarım.	1	2	3	4	5
7	Küçük hatalarım yüzünden sürekli özür dilerim	1	2	3	4	5
8	Annem / babam benim hakkımda hoş olmayan şeyler söylerken, ben sessizce dinlerim.	1	2	3	4	5
9	Arkadaşlarıma kızdığım zaman, bu kızgınlığımı onlara söylemem	1	2	3	4	5
10	Arkadaş toplantılarında konuşmaları yönlendirmeyi başkalarına bırakırım.	1	2	3	4	5
11	İnsanların, benimle konuşurken gözlerimin içine bakmalarından hoşlanırım.	1	2	3	4	5
12	Herhangi biri benim için küçük bir iyilikte bile bulursa, içtenlikle ve tekrar tekrar teşekkür ederim.	1	2	3	4	5
13	İnsanlarla göz göze gelmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
14	Arkadaş toplantılarında, konuyu açan kişi hiçbir zaman ben olmam.	1	2	3	4	5
15	İnsanlar ısrarla bana baktıklarında yüzüm kızarır.	1	2	3	4	5
16	Birinin davetini geri ceviriırken mutlaka hastalık gibi önemli bir bahane bulmaya çalışırım	1	2	3	4	5

## **EK-4: BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLARI AZALTMAYA YÖNELİK BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKO-EĞİTİM PROGRAMI**

### **1.OTURUM**

**Hedef:** Grup üyelerinin, grup lideri ve birbirleriyle tanışmalarını sağlamak, grup kurallarını belirlemek ve grup üyelerini süreç hakkında bilgilendirmek.

#### **Hedef Davranışlar:**

- ✓ Grup üyeleri birbirleri ile tanışır
- ✓ Üyeler grubun ana hatları ve işleyiş süreci hakkında bilgi sahibi olur
- ✓ Üyelerin gruptaki amaçları ve gruptan beklentilerinin farkına varılır
- ✓ Üyeler grup kurallarını öğrenir ve kuralların önemini anlar
- ✓ Üyeler boyun eğici davranış konusunda farkındalık sahibi olur

#### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem, Gönüllü Katılım Formu, Grup Kuralları Formu, Grup Amaçları Formu, Bireysel Amaç Belirleme Formu.

#### **Süreç:**

1. Grup lideri üyeleri selamladıktan sonra kendini kısaca tanıtır. Bu kısa tanıtımın ardından yapılandırmaya geçer. Grubun 10 hafta boyunca, 60 dakikalık oturumlar halinde ve perşembe günleri süreceğini belirtir. Gruba devamin önemi, zamanında grupta bulunma, gizlilik ve ev etkinliklerinin önemi hakkında bilgilendirme yapar. Bu bilgilendirmeden sonra lider gruba katılımın gönüllü olduğunu vurgular ve bu konuda herhangi bir sorunun olup olmadığını üyelere sorar. Herhangi bir sıkıntının olmadığı görüldükten sonra gönüllü katılım formu üyelere dağıtılıp imzalamaları istenmiştir (Form 1).
2. Başlangıç oturumundan itibaren tüm oturumların belli bir düzende gidebilmesi ve daha sağlıklı gerçekleşebilmesi için grubun kurallarının olması gerektiği açıklanır. Grup üyelerine üzerinde grup kurallarının yazılı olduğu sözleşme hazırlanır (Form 2) ve grup üyelerine imzalatılır. Grup lideri grup üyelerinin

kurallar hakkındaki düşünceleri ve başka eklemek istedikleri kurallar olup olmadığı ile ilgili üyelere geribildirim alır.

Lider: Değerli üyeler grup kurallarımızı içeren formu sizlere dağıttım. Bu kurallarla ilgili olarak görüş belirtmek ister misiniz?

A: Grupta konuşulanların grupta kalması gerektiği maddesi bence çok önemli. Herkesin buna uyması gerektiğini düşünüyorum

B: Evet arkadaşımın dediğini katılıyorum, bu kurala uyulursa grup daha iyi bir şekilde gidecektir

Lider: Peki bu konuda tüm üyelerin ittifak ettiğini görüyorum. O zaman gizliliğe en üstü düzeyde önem göstereceğiz ve paylaşımlarımız bu dört duvar içinde kalacak.

3. Grup üyeleri tanışma ve kaynaşma amacıyla ikişerli olarak eşleştirilir. Her bir üyenin, eş olduğu üyeye sıra ile kendini tanıtmaya ve karşısındakinin de ona sorular sorması istenir. Belli bir zaman verilir ve zaman bitiminde, her bir üye kendini eşi olarak tanıtır ve onun özelliklerini kendisinin özellikleri imiş gibi söyler. Böylece gruptaki üyeler birbirlerinin ayrıntılı özelliklerini zevkli bir şekilde öğrenmiş olur.
4. Bunun ardından isimlerin daha kalıcı olarak öğrenilmesi açısından “isime uygun sıfat bulma” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Burada üyeler isimlerinin baş harfleri ile başlayan, olumlu, kendilerine yakıştığını düşündükleri birer sıfat bulacaktır. Üyeler bu sıfatları bulur, bulamayan üyelerin ise grupça yardım alıp bulmalarını teşvik edilir. Daha sonra üyeler buldukları bu sıfatları isimlerinin önüne ekleyerek sıfat ile ismi bir arada söylerler. Böylece her üye sırayla bu şekilde birkaç defa sıfat ve ismi söyleyerek diğer üyelerin de sıfat ve isimlerini öğrenmiş olur. Daha sonra gönüllü olarak herkesin sıfat ve ismini söyleyecek üyeler istenir ve onlar da bunu gerçekleştirirler.
5. Programın amacı grup üyelerine açıklanır. Programın amacının boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik psikolojik danışma programının etkisini incelemek olduğu üyelere ifade edilmiştir. Daha detaylı görebilmeleri için üyelere grup amaçları formu (Form 3) dağıtılmıştır. Daha sonra da grup amaçları formu ile ilgili ayrıntılı bir şekilde açıklama yapılmıştır.

6. Grup amaçlarının belirlenip pekiştirilmesinin ardından bireysel amaçların da belirlenip ortaya konması için bireysel amaçlar formu (Form 4) üyelere verilmiştir. Bu noktada lider üyelere bahsedilen grup amaçları çerçevesinde her üyenin kendine has bireysel amaçlarının olabileceğini belirtmiştir. Kendilerine neleri yapmak istediklerini ve bu grup sonucunda neleri kazanmış ve yapıyor olmak istediklerini sorarak bu formu tamamlamaları istenir.
7. Daha sonra boyun eğici davranış ile bilgi formu (Form-5) dağıtılarak üyelerin göz gezdirmesi beklenir. Daha sonra da boyun eğici davranış ile ilgili kısa açıklama yapılır.

“Boyun eğici davranış; başkalarını kırmamaya ve incitmemeye özen gösteren, herkesi memnun etmeye çalışan, iyiliksever eğilimli olan, aşırı verici, hayır diyemeyen, evet demeye eğilimli, hoşlanmadığı durumları ifade etmekte zorlanan ve öfkelerini göstermekte zorluk çeken, sürekli onaylanma gereksinimi duyan, düşüncelerini ve haklarını savunamayan ve bu tarz davranışlarla gözlenebilen bir kişilik özellikleri bütünüdür (Gilbert ve Allan, 1994: 295). Boyun eğici davranış kişinin söylemek istediği şeyleri söylemekten çekinmesi ve özellikle başka biri ile gereksinimleri çeliştiği zaman bu gereksinimleri karşılamak için çaba göstermemesidir.

Kişiler arası ilişkilerde yüksek düzeyde boyun eğici davranışlar gösteren birey, kendisini daha az değerli görmektedir. Bu tarz kişilerin söz hakkı sınırlıdır, özgür davranamazlar. Yapması gereken sadece başkaları tarafından kendisine yönlendirilen direktiflere uymaktır. Herhangi bir konuda hatalı olmasa dahi, kendisine hatalı olduğu belirtiliyorsa, sorun çıkmasın diye kendisi hakkında söylenen olumsuz şeylere tepki göstermeden sessizce dinler. Görüş ayrılıkları olsa, farklı düşünse bile düşüncesini özgürce ifade edemez, hayır demekte oldukça zorlanır (Köktuna, 2007: 55). Başkalarının kendisini aşağılaması, suçlaması veya hakkının yenilmesi karşısında kendini savunamaz, sözünün kesilmesine itiraz edemez. İçinden gelmediği halde başkalarına yakınlık göstermeye çalışır. Küçük hatalar yüzünden sıklıkla özür diler. Olumsuz duygularını karşısındakine ifade edemez. Boyun eğici davranışlar gösteren kişilerin diğer özellikleri ise kolayca girişimde bulunamamaları, kendine güvenlerinin çok düşük olması, ciddi sorumluluklar almaktan, değişikliklerden kaçınmaları, insanlarla göz göze gelmekten sakınmaları ve liderlik davranışı gösterememeleridir (Gilbert, Pehl ve Allan, 1994).

Bu açıklamadan sonra üyelerden boyun eğici davranış kavramını kendileri açısından tanımlamaları istenir.

A: Ben özellikle babamla farklı düşündüğüm konularda bunu açıkça kendisine söyleyemiyorum, bu benim için boyun eğici davranıştır galiba.

B: Geçen gün arkadaşım bana kırıcı konuştu ancak onu sevdiğim için sustum. Sanırım bunu sürekli yaşıyorum, benim boyun eğiciliğim bu.

C: Ben de birkaç kez hesap öderken fazla söylendiği vakit sesimi çıkaramadım.

L: Peki başka örnek vermek isteyenleri de dinleyebiliriz.

D: Açık söylemek gerekirse ben çoğu zaman istemediğim halde kuzenim ya da arkadaşım beni çağırdığında onlara hayır diyemiyorum. Onların farklı isteklerine de boyun eğiyormuş gibi hissetmekteyim.

Bu gibi örnekler alındıktan sonra grup içi etkileşime geçilir. Her bir örnek olay ele alınıp boyun eğici davranış kavramı pekiştirilir.

8. Geribildirimler alınır ve ev etkinliği verilir.

### **Ev etkinliği:**

Lider, üyelere aşağıdakine benzer açıklamayı yaparak bir sonraki oturum için bir ev etkinliği verir ve oturumu kapatır.

“Hayatımızın bazı zamanlarında boyun eğici davranışlarda bulunduğumuz durumlar olmuştur. Sizden bu durumları yaşadığımız zamanlardaki duygu, düşünce ve davranışlarımızı serbest olarak bir dosya kâğıdına yazmanızı ve bir dahaki oturuma getirmenizi istiyorum. Daha sonra, bunları gelecek haftadaki oturumda sizlerle tartışacağız ve yaşadığımız deneyimleri paylaşacağız.”

## FORM-1

### ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

.../.../.....

Okulumuzda Rehber Öğretmen Gazanfer Anlı tarafından 10 oturum sürecek olan boyun eğici davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı psiko-eğitim programına gönüllü olarak katılmayı taahhüt ederim.

**FORM-2**  
**GRUP SÖZLEŞMESİ**

Tarih

1. Grup üyelerinin birbirlerine karşı koşulsuz saygılı olmaları esastır.
2. “Biz”, “sen” ya da “insanlar”la başlayan cümleler yerine “Ben” ile başlayan cümleler tercih edilecektir.
3. Grup içinde konuşulanlar grupta kalacak, kesinlikle dışarı çıkmayacaktır. Gizlilik esastır.
4. Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları desteklenir ve geribildirimlerle paylaşımında bulunulur. Hem üyelerin birbirine yardımcı olması ve hem de kişinin kendisine yardımcı olmak için çalışmak gerekir.
5. Bir üye konuştuğu zaman diğerleri onu dinlemelidir. Gerekirse söz alınarak konuşma yapılır.
6. Üyeler birbirine kırıcı, tahkir edici, küçük düşürücü söylemlerde bulunamaz.
7. Üyelere verilen ev çalışması yerine getirmeleri verilen eğitimin etkililiği için önemlidir.
8. Çalışmanın etkililiği açısından üyelerin oturumlara katılmaları önemlidir. Üyelerden biri herhangi bir nedenden dolayı oturuma katılamayacaksa bir gün önceden bildirmelidir.
9. Grup sürecinde ortaya çıkacak farklı durumlar karşısında belirlenmesi gereken yeni kuralları grup üyeleri birlikte belirleyeceklerdir.

Adı SOYADI

İmza



### FORM 3: GRUP AMAÇLARI FORMU

- Grup üyelerinin öncelikle kendilerini tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olmak.
- Grup üyelerinin birbirlerini tanıyıp anlamalarına yardımcı olmak.
- Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri güvenli bir ortam oluşturmak.
- Grup üyelerinin yaşadıkları boyun eğici davranışlar konusunda bilgilenmelerini sağlamak ve bu konuda yalnız olmadıklarını görmelerini sağlamak.
- Grup üyelerinin boyun eğici davranış sırasında ortaya çıkan duygu ve düşünceleri hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamak.
- Boyun eğici davranışların yarattığı sorunlar hakkında bilgi sahibi olmak.
- Üyelerin boyun eğici davranışlarını ortaya çıkaran ve sürdüren otomatik ve mantıksız düşünceler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, bu çarpıtma ve otomatik düşüncelerin boyun eğici davranışlara etkisini kavramak.
- Üyelerin boyun eğici davranışlarını azaltarak daha atılgan, özgüvenli, özgün olabilmelerini sağlamak.

Gruptaki temel hedefimiz boyun eğici davranışları sıfırlayıp tamamen ortadan kaldırmak değildir. Bu durumun yarattığı ve günlük hayatımızı etkileyen sıkıntıları en aza indirmektir.

## FORM 4: BİREYSEL AMAÇ BELİRLEME FORMU

Şimdi başaramadığım halde bu grup sonucunda neleri başarmış ve yapıyor olmak istiyorum.

Bu gruba katılarak aşağıda belirtmiş olduğum hedeflere ulaşmak istiyorum.

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

9-

10-

## FORM 5: BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞ BİLGİ FORMU

Boyun eğici davranış kişinin karşı tarafa söylemek istediği şeyleri söylemekten çekinmesi ve özellikle başka biri ile gereksinimleri çeliştiği zaman bu gereksinimleri karşılamak için çaba göstermemesidir. Boyun eğici davranışlar bireyin kendi duygu ve inançlarını savunmaz ve yadsırken, güç, otorite veya başkalarının duyguları göz önünde tutularak düşmanca, zorlayıcı olmayan davranışlar olarak nitelendirilir (Deluty, 1981a, 1985).

Kişiler arası ilişkilerde yüksek düzeyde boyun eğici davranışlar gösteren birey, kendisini daha az değerli görmektedir. Bu tarz kişilerin söz hakkı sınırlıdır, özgür davranamazlar. Yapması gereken sadece başkaları tarafından kendisine yönlendirilen direktiflere uymaktır. Herhangi bir konuda hatalı olmasa dahi, kendisine hatalı olduğu belirtiliyorsa, sorun çıkmasın diye kendisi hakkında söylenen olumsuz şeylere tepki göstermeden sessizce dinler. Görüş ayrılıkları olsa, farklı düşünse bile düşüncesini özgürce ifade edemez, hayır demekte oldukça zorlanır (Köktuna, 2007: 55). Başkalarının kendisini aşağılaması, suçlaması veya hakkının yenilmesi karşısında kendini savunamaz, sözünün kesilmesine itiraz edemez. İçinden gelmediği halde başkalarına yakınlık göstermeye çalışır. Küçük hatalar yüzünden sıklıkla özür diler. Olumsuz duygularını karşısındakine ifade edemez. Boyun eğici davranışlar gösteren kişilerin diğer özellikleri ise kolayca girişimde bulunamamaları, kendine güvenlerinin çok düşük olması, ciddi sorumluluklar almaktan, değişikliklerden kaçınmaları, insanlarla göz göze gelmekten sakınmaları ve liderlik davranışı gösterememeleridir (Gilbert, Pehl ve Allan 1994).

Ayrıca, boyun eğici birey diğerlerini korku ya da duyarlılık nedeniyle üzmetten sakınan çok çekingen insanlardır. İşler kötüye gittiğinde boyun eğici bireyler suçlanacak kişinin bir şekilde kendileri olduğunu varsayar ve başkaları tarafından belirlendiklerinde suçu kabul ederler. Boyun eğici kişi genellikle hislerini bastırır ve özellikle onu boyun eğici durumuna sokan eski tetikleyicisi olan hükmedilmişlik anılarını içine atar (Gilbert, Cheung, Grandfield, Campey ve Irons, 2003).

## 2. OTURUM

**Hedef:** 1. Boyun eğici davranışlar ile atilgan (güvengen) davranışların tanınması  
2. Grup üyelerinin ruh hali, düşünce ve davranış arasındaki ilişkilere dair BDT bağlamında yeni bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak.

### **Hedef Davranışlar:**

- ✓ Üyeler Bilişsel Davranışçı Terapi’yi ana hatları ile öğrenir.
- ✓ BDT’nin 5 alan modeli hakkında bilgi sahibi olur.
- ✓ Boyun eğici davranışlar ile atilgan davranışlar arasındaki farkları kavrar

### **Kullanılan Araçlar:**

Kalem, kâğıt, ayaklı tahta ve kalemi, 5 Alan Modeli Tanıtıcı Form, Davranış Türleri Formu

### **Süreç:**

1. Ev etkinlikleri gönüllü olan kişilerce okunur ve anlaşılmayan durumlar açıklanır. Daha sonra boyun eğici davranışlar ile ilgili pekiştirme alıştırması yapılır. Bu pekiştirme işlemi için boyun eğici davranışlar ile atilgan (güvengen) davranış özelliklerin yazılı olduğu formlar üyelere dağıtılır ve bu formlardaki iki davranış özellikleri arasındaki farkları gözlemlemeleri istenir (Form 5). Üyelerin varmak istedikleri hedeflerle bu üç davranış biçiminin hangisinin özelliklerinin uyduğu sorgulattılır.

2. Üyelerin bu konuyu kavramalarının ardından Bilişsel Davranışçı Terapinin açıklamasına geçilir.

“Bilişsel - davranışçı terapinin esası, yaşanan psikolojik rahatsızlıkların ve sıkıntıların temelinde bireyin sahip olduğu inançların ve düşüncelerin yattığı ilkesine dayanmaktadır. Kişinin duygusal tepkileri doğrudan durum veya olayın kendisinden kaynaklanmamaktadır. Düşünce biçimimiz hangi doğrultuda ilerliyor ise duygu ve davranışlarımızın da o yönde şekilleneceğini savunmaktadır. Ayrıca, sahip olunan düşünme hatalarının yaşanan sıkıntıya önemli bir katkısı olduğu ileri sürülmektedir. Birey sahip olduğu işlevsel olmayan, yaşadığı ortama uyumunu bozan, çarpıtılmış

düşüncelerini, inançlarını nasıl fark edebileceği ve bunları nasıl değiştirebileceği konusunda eğitilir.”

Bu noktada BDT'nin 5 alan modeli üyelere aktarılır. Yaşamımızdaki sorunlarımızı anlamamız için Çevresel değişimler, bedensel tepkiler, ruh hali, davranışlar ve düşünceler alanlarını iyi bir şekilde kavramak gerektiğini gruba anlatır.

Gruba şu şekilde aktarılır “Sorunlarımız olduğu zaman bu sorunlarımızı anlama biçimimiz onlarla başa çıkma şeklimizi veya yöntemlerimizi doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden sorunlarımızı anlamamız için evvela beş alanı kavramamız gerek. Bu beş alan birbirleri ile bağlantılıdır. Örneğin; düşüncelerimizde meydana gelen değişimler ruh halimizi ve davranışlarımızda değişikliklere yol açar. Davranışlarımızdaki değişimler de çevre değişimlerine yol açabilir.”

Burada Alıştırma Formu 6 verilerek birkaç egzersiz yapılır. Her üyeden son zamanlarda yaşadığı bir durumu ve bu durumla ilgili bedensel tepki, ruh halleri, davranış ve düşünceleri içinden geldiği gibi yazması istenir. Üyelerden rahat olmaları ve yanlış yaptıklarını düşündükleri noktalarda kendilerine yardım edebileceği söylenir. Herkes yazmayı tamamladıktan sonra gönüllü olarak anlatmak isteyen olup olmadığı noktasında gruba soru yöneltilir. Gönüllü olarak anlatmak isteyen çıkmaz ise danışman kendisi örnek bir durum aktararak üyeleri yüreklendirir.

L: “Şimdi bu beş bölümü daha iyi anlayabilmeniz için bir örnek olay aktaracağım. Bu bölümleri size tahtaya yazıp göstereyim:

Çevresel değişim: Son bir aydır patronumun yanına zam için 3 kez gitmeme rağmen bunu doğrudan söyleyememem, ima etmem ve bir sonuç çıkmaması

Düşünceler:

- Patronum gerçekten çok düşüncesiz biri
- Hayatta hep haksızlıklar beni bulur zaten
- Dünyanın en şanssız insanı ben olmalıyım

Bedensel Tepkiler: Zaman zaman baş ağrısı, uykuya dalmada güçlük

Ruh halleri (duygular) : Mutsuzluk, öfke

Davranışlar: İş arkadaşlarımla tartışmam, televizyon izleme ya da gazete okuma gibi etkinliklerle ilgilenirken düşüncelere dalıp o anlarda zevk alamama

Evet, arkadaşlar görüldüğü gibi yaşadığımız, bizi zorlayan durum, olay ve güçlükler çevresel değişim kısmında yer almaktadır. Bu çevresel değişimlerle ilgili aklımızdan geçenler ve zihinsel görüntülerimizi ise düşünceler kısmında belirteceğiz. Düşünce biçimlerimizin neticesinde ise üç kısım oluşmaktadır. Bedensel tepkiler vücudumuzun herhangi bir yerinde bu düşüncelerimizin etkisi ile oluşan tepkimelerdir. Ruh halleri ise sevgi, mutluluk, mutsuzluk, kaygı, pişmanlık, coşku vb. duygularımızı oluşturmaktadır. En sonda ise bu düşüncelerin etkilediği eylemlilik hallerimiz, yaptıklarımız, çevreye tepkilerimiz ise davranışlar kısmında yer almaktadır. Beş alanı ilk defa açıkladığımız için ilk etapta anlamanız zor olabilir. O açıdan kendinizi eksik hissetmeyiniz. Kafanızda oturmaya noktalara istediğiniz gibi sorabilirsiniz” Bu açıklama yapıldıktan sonra sorular alınır:

C: Benim kafamı karıştıran bir nokta var. Örnekte “Hayatta hep haksızlıklar beni bulur zaten” cümlesi bana daha çok davranış cümlesi gibi geliyor. Oysaki siz düşünce alanına bunu yazdınız. Açıklar mısınız?

Lider: Tabi. Aslında bu cümle her ne kadar bir oluş bildirse de kişinin yaptığı bir eylemden ziyade dış etkiler sonucunda oluşan düşüncesini ortaya koymaktadır. Biz de burada davranış kısmına bu düşüncenin sonucunda gerçekleşecek olan davranışı belirtiyoruz. Yani kişinin bu düşüncelerinden dolayı neler yaptığı, çevresine ve kendine karşı nasıl davrandığını ele almaktayız. Örnek olayda da bu düşüncesinden dolayı kişi iş arkadaşları ile tartışıyor, yani düşüncesinin etkisi ile olumsuz bir fiil gerçekleştiriyor. İşte bu fiili davranış olarak ele alıyoruz.

C: O zaman önce olayla ilgili düşüncelere bakıyoruz, sonra da bu düşünce sonucunda nasıl davranıyor ona bakıyoruz.

L: Şimdilik kabaca böyle de diyebiliriz. İleriki oturumlarda detaylı olarak ve farklı formlarla bu noktayı berrak hale getireceğiz.

Bu etkinlikten sonra BDT’de düşüncenin önemi üyelere aktarılır. Özellikle düşünce-ruh hali, düşünce- bedensel tepki, düşünce- davranış bağlantılarının bireyin ruh hali, davranış ve bedensel tepkilerinin oluşmasında düşünme biçiminin etkisi üyelere açıklanır. Yukarıda verilen örnek olay üzerinden bu üç bağlantının nasıl sağlandığı tahta üzerinde gösterilir.

Daha sonra geribildirim alınarak oturum sonlandırılır.

**Ev etkinliği:**

Grubun sonunda ise son zamanlarda yaşadıkları kendilerini zorlayıcı olaylardan istediklerini beş alanı ayrı ayrı belirtecek şekilde yazmaları ve haftaya gruba getirmeleri istenir.



## FORM 6: 5 ALAN MODELİ TANITICI FORM

**Çevresel değişimler/yaşam durumları:** Son zamanlarda herhangi bir değişiklik yaşadım mı? Geçtiğimiz birkaç yıl içinde benim için en stresli olaylar hangileriydi? Çocukluğumda benim için en stresli olaylar hangileriydi? Uzun dönemli ya da sürekli yaşadığım güçlükler var mı?

**Düşünceler:** Şiddetli, olumsuz ruh halleri içindeyken kendim hakkında, diğerleri hakkında ve geleceğim hakkında neler düşünüyorum? Yapmak istediğim ya da yapmam gerektiğini düşündüğüm şeyleri yapmamı engelleyen düşünceler neler? Aklıma hangi anılar veya zihinsel görüntüler geliyor?

**Bedensel tepkiler:** Enerji seviyesinde, uykuda, iştahta azalma ya da artış gibi fiziksel belirtiler veya kalp atışı hızında iniş çıkışlar, mide ağrıları, terleme, sersemlik, nefes alma güçlüğü ya da ağrı gibi rahatsız edici belirtiler yaşıyor muyum?

**Ruh halleri:** Ruh halimi hangi sözcük en iyi tarif ediyor? (Üzgün, gergin, sinirli, suçlu)

**Davranışlar:** İş yerimde, evde, arkadaşlarımla ya da yalnız olduğum zamanki davranışlarım arasında değiştirmek veya geliştirmek istediklerim var mı? Benim yaranma olabilecek ortamlardan ya da kişilerden kaçmıyor muyum?

(Greenberger ve Padesky, 2013).



## FORM 7: DAVRANIŞ TÜRLERİ FORMU

### Boyun Eğici Davranış

### Atılgan Davranış

### Saldırgan Davranış

Kendi düşüncelerini ve haklarını inkâr eder	Duygularını Tanır	Başkalarını kırarak hiçe sayarak kendini geliştirmeye çalışır
Duygularına karşı dürüst değildir, bastırma eğilimindedir	Dürüştür, duygularını karşıdakine doğru biçimde aktarabilir	Duygularını tanımaz
İstediği amaçlara ulaşamaz	İstediği amaca ulaşır	İstediği amaçlara başkalarını kırarak ulaşır
Başkalarının kendisi adına seçim yapmasına izin verir	Kendi adına seçim yapar	Başkalarına hak tanımadan onlar adına seçim yapar
Kendini ifade edemediği için öfke patlamaları yaşayabilir	Kendine güvenir	Kendini haklı ve üstün görür

**Boyun Eğici Davranış:** Kendisini daha az değerli görmektedir. Bu tarz kişiler özgür davranamazlar. Herhangi bir konuda hatalı olmasa dahi, kendisine hatalı olduğu belirtiliyorsa, sorun çıkmasın diye kendisi hakkında söylenen olumsuz şeylere tepki göstermeden sessizce dinler. Görüş ayrılıkları olsa, farklı düşünse bile düşüncesini özgürce ifade edemez, hayır demekte oldukça zorlanır. Başkalarının kendisini aşağılaması, suçlaması veya hakkının yenilmesi karşısında kendini savunamaz, sözünün kesilmesine itiraz edemez. İçinden gelmediği halde başkalarına yakınlık göstermeye çalışır. Küçük hatalar yüzünden sıklıkla özür diler. Olumsuz duygularını karşındakine ifade edemez. Kendine güvenleri çok düşük, ciddi sorumluluklar almaktan, değişikliklerden kaçınır liderlik davranışı gösteremezler.

**Saldırgan Davranış:** Uzlaşmasız, geçimsiz, yıkıcı, düşmanca bir biçimde davranmayı içermektedir. Saldırgan kişiler diğerlerinin istek ve beklentilerine duyarsız olup kendi

istek ve arzularının olmasını ister. Kurallara uymama hatta kuralları birçok kez ihlal etme ve bundan ders almama gibi özelliklere sahiptirler. Öfke ile birlikte yoğrulmuş ölçsüz ve ayarsız tepkilerle her zaman kendilerini haklı çıkarma eğiliminde olurlar. Aile ve arkadaş çevresinde devamlı sorun yaratıp çatışma halinde olurlar.

**Atılgan Davranış:** Kendi duygu ve düşüncelerini kabul eder. Hata yapma ve hatalarının sorumluluğunu alma bilincine sahiptir. Davranışları neticesinde başkalarına neden ya da özür belirtme zorunluluğu hissetmez. Özgür ve özgün bir şekilde hareket eder. Konuşma ve tanışma başlatma becerisine sahiptir. Kendisine söylenen/önerilen herhangi bir şeye hayır deme hakkı olduğunu bilir. İlişkilerinde açık ve dürüştür.



### 3. OTURUM

**Hedef:** Ruh hallerini etkin bir biçimde belirleyebilmek ve değerlendirmek için bu ruh hallerini ölçmek

**Hedef Davranışlar:**

- ✓ Üyeler ruh hallerini tanır.
- ✓ Farklı durumdaki yaşadıkları ruh hallerini ifade eder.
- ✓ Durum, ruh halleri ve düşünceler arasındaki ilişkiyi kavrar.

**Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem, yansıtıcı, perde, Boyun Eğicilikle İlgili Örnek Olaylar Formu.

**Süreç:**

Oturumun başında selamlaşıldıktan sonra ev etkinliklerinin ne ölçüde başarı ile yapıldığı grupta konuşulur. Bu işlemden sonra ruh hallerinin belirlenmesi için ruh hali listesi üyelerle birlikte oluşturulur, daha sonra varsa yeni ruh halleri listeye eklenir.

Bundan sonra örnek durumlar verilerek bu durumlarda oluşabilecek ruh hallerini belirleme ve ölçme çalışması yapılır. Ruh hallerinin doğru şekilde ölçülmesi için birden çok pratik yapılır ve grupla etkileşim sağlanır.

Öncelikle beyin fırtınası biçiminde geçmesi için bir örnek olay verilerek üyelerin bu konuda paylaşımda bulunması istenir:

“Durum: Pazar günü arkadaşlarımla sinemaya gitme teklifine hayır diyemediğim an.

Ruh Halleri: Kaygılı, depresif”

Bu şekilde bir örnek olay üzerinden ruh halleri iyice anlaşıldıktan sonra pekiştirilmesi için farklı örnekler üzerinden açıklama ve anlatım yapılır

L: Paraya çok ihtiyacımız olan bir zamanda part-time bir işte çalışıyorsunuz. Maaş zamanı geldiğinde ise patron yarı ücreti verip sizden daha fazla performans göstermenizi ve ancak bu şekilde tam maaşı hak edebileceğinizi söylüyor. Bu durumu aklımızdan geçirelim ve ruh hallerimizi tespit edip grupta paylaşalım.

Üyelerden de bu örnek olay üzerinde durum ve ruh hallerini yazmaları için süre verilir. Bitirdikten sonra grup etkileşimi ile değerlendirme yapılır.

A: Ben böyle bir durumda öfke duyardım.

E: Ben daha çok üzüntü ve hayal kırıklığı hissedirdim.

H: Ben dünyanın çok kötü bir yer olduğunu ve yaşamın zor olduğunu hissedirdim.

L: İzinle bir düzeltme yapmak isterim. Söylediğin cümlede “dünyanın çok kötü bir yer olduğunu ve yaşamın zor olduğu” ifaden bizim bir olay karşısında o anda aklımızdan geçen düşüncelerimizdir. Ruh halleri ise mutluluk, öfke, hayal kırıklığı, sıkıntı, korku, şaşkınlık, utanç vb. ruhsal devinimlerdir. Biz ruh hallerini tespit etmeye çalıştığımız için istersen bu düşünce sonucunda hissettiklerini dinleyebiliriz

H: Tamam şimdi anladım. Bu düşüncem sonucunda depresif ve hayattan bıkmış hissedirdim.

Diğer üyelerden de fikirler alınıp konu pekiştirilir. Daha sonra gruba getirilen boyun eğici davranış örneklerinden veya diğer örneklerden elde edilen durumlardan drama etkinlikleri yapılarak ruh hallerinin daha iyi anlaşılması sağlanır (Form 8). Bu drama etkinlikleri için gönüllü olan kişilerden tercih edilir, gönüllü olmayan üyelerden de teşvik edilerek katılması sağlanır. Bu şekilde örnek olaylardan birini seçip drama yapmayı kabul eden grubun örnek olayı oynaması sağlanır. Örneğin yukarıdaki örnek olan part-time bir işte çalışan ve maaş zamanı geldiğinde ise patron yarı ücreti verip gönderdiği kişi ve patron gönüllü kişilerden seçilir. Bu seçimden sonra gerçek hayattaymış gibi rollerini oynamaları ve o ana gitmeleri istenir. Daha sonra uygulama bittikten sonra öncelikle dramayı gerçekleştiren üyelerden neler hissettiklerine dair geri bildirim alınır.

Ruh halleri ve ölçümleri iyice anlaşıldıktan sonra öğrenilen durum, ruh halleri ve düşünceleri ayırt etmek için birkaç örnek verilerek bunlar arasındaki fark gösterilir.

Üyelere hem bu şekilde form verilerek yazmaları istenir, hem de farklı örnekler verilerek grup etkileşimi ile öğrenme sağlanır

“Ben aptalım

Cuma akşamı evdeyken

Huzursuz”

Ruh hallerini ayırt ettikten sonra, yaşanan ruh hallerinin bizde bıraktığı etkisi ve yoğunluk miktarı bulunmaya çalışılır. Grup üyelerine ruh hallerinin yoğunluğunu öğrenmenin bu ruh hallerindeki gel-gitleri görmemizde ve düşüncelerimizle olan irtibatı doğru şekilde kurabilmemize yardımcı olacağı açıklanır. Daha sonra lider yansıtıcı ve perde yardımı ile durum ve ruh halleri örneğini tekrar vererek ruh halini nasıl ölçeceklerini üyelere gösterir:

“Durum: Pazar günü arkadaşlarımla sinemaya gitme teklifine hayır diyemediğim an

Ruh Halleri: Kaygılı, depresif”

Bir ölçek şeklinde hem kaygılı hem de depresif ruh halini ölçümler

Kaygılı	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Depresif	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Bu şekilde gösterdikten sonra grup üyelerinin de 0-100 aralığında 10’arlık rakamlardan kendi örnek durumları ile en uyumlu olanı seçerek ruh hallerini ölçümlemesi için süre verir. En sonunda ruh halleri noktasında bunu belirlerken neler yaşadıklarını üyelere sorar ve görüşler alınır. Yüzde olarak daha yüksek olan ruh hallerini üyelerin açarak belirtmesi ve yoğunluğu oluşturan etmenleri açıklaması istenir.

Daha sonra etkinliğe son verilerek geribildirim alınır.

### **Ev etkinliği:**

Durum, ruh halleri ve düşünceler ana üçlüsünün pekiştirilmesi için örnek formlarda üyelerin doğru olanları seçip ayırmaları istenir. Ayrıca gruba getirdikleri yaşantılarda da bu üç alanı seçip ayırma işlemleri istenir.

## FORM 8

### Boyun Eğicilikle İlgili Örnek Olaylar:

1. Eve en sevdiğiniz takımın futbol maçını izlemek için geldiniz ancak abiniz çok güzel bir organizasyon yaptığını söyleyip hemen evden birlikte çıkmanız gerektiğini söylüyor.
2. Şık ve nezih bir lokantadasınız. Siparişinizin gelmesini bekliyorsunuz. Sizden sonra gelen birkaç masaya servis yapıldığını gördünüz. Zaman geçiyor, basit bir yemek sipariş etmenize rağmen hala size servis yapılmıyor. Sabırsız olmaya ve kızmaya başladınız.
3. Cumartesi günü arkadaşlarınızla buluşmaya karar verdiniz. Bu kararınızı anneniz de biliyor. Fakat Cuma günü eve geldiğiniz zaman, anneniz Cumartesi günü için bir davet aldığını ve bunu kabul ettiğini söylüyor. Bu karar sizin de annenizle bu davete gitmenizi gerektiriyor.
4. Derslerine hiç önem vermeyen bir arkadaşınız ödev tesliminin bir önceki günü yaptığınız ödevi istiyor.
5. Bir grup arkadaşınıza bir olayı anlatırken, bir arkadaşınız sözünüzü kesiyor, bu durum birkaç defa tekrarlanıyor.
6. Beş dostunuzla birlikte dışarı çıktınız. Beşi de sizin en sevmediğiniz bir kafeye gitmeye karar verdiler.
7. İnsanların yürüyüş yaptığı bir caddede yanınıza bir satıcının yaklaşıyor. Satıcı hem konuşuyor hem de ısrar ederek sizi durduruyor ve ihtiyacınız olmadığı halde malını satmaya çalışıyor.
8. Kız/erkek arkadaşınız gittiğiniz yerlerde devamlı size bir şeyler aldırıyor ya da hesabı size ödettiriyor.

## 4. OTURUM

**Hedef:** Bilişsel Çarpıtmaların öğrenilmesi ve boyun eğicilik kavramı ile ilişkilendirilmesi

### **Hedef Davranışlar:**

- ✓ Üyeler bilişsel çarpıtmaları tanır.
- ✓ Bilişsel çarpıtmaların boyun eğici davranışa olan etkisini anlar.
- ✓ Bilişsel çarpıtmaların otomatik düşüncelere nasıl dönüştüğünü fark eder.

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem, yansıtıcı, perde, Bilişsel Çarpıtmalar Formu

### **Süreç:**

Oturumun başında selamlaşıldıktan sonra ev etkinliklerinin ne ölçüde başarı ile yapıldığı grupta konuşulur. Durum, ruh halleri ve düşünceler ile ilgili sorular sorularak üyelerin bu üç kavramı ve arasındaki farkları ne kadar öğrendiği test edilir. Öğrenme tamamlanmış ise oturuma başlanır

Bu oturumda “bilişsel çarpıtmalar” yani hatalı düşünme biçimlerinin aktarılacağı belirtilir. Üyelere Form-9 dağıtılarak bilişsel çarpıtmaları incelemeleri için süre verilir. Ayrıca yansıtıcı ve perde aracılığıyla bu bilişsel çarpıtmalarla ilgili örnekler verilir ve arasındaki ilişkiler açıklanır.

Daha sonra lider her bir çarpıtmayı tek tek örnekler ile ele alır.

L: Aşırı genelleme çarpıtmalarını ele alalım. Bazen yaşadığımız olayları olumsuz anlamda genele yayarak kendimize haksızlık ederiz. Örneğin; arkadaşımın istediklerini eksiksiz yapmazsam bir daha yüzüme bakmaz ve bir daha benle arkadaş olmaz. Bu örnekle ilgili ne söylemek istersiniz?

C: Evet bu örnek beni yansıtıyor. Gerçekten de arkadaş konusunda çok hassas biriyimdir. Ancak sanırım bazen tamamen kendimi soyutlayıp hep onların isteklerine koşuyorum. Beni terk etmelerinden korktuğum oluyor.

L: Evet, bu ya hep ya hiç çarpıtmalarına bir örnektir. Diğer üyelerin C'nin söyledikleri hakkında bir düşüncesi var mı?

A: C'ye benzer bir durum yaşıyorum. Ben de arkadaşlarımla iken farklı görüşüm olduğunda söyleyemiyorum. Konuşursam kesin saçmalarım ve grup dışına itilirim, bu da benim için dayanılmaz olur diye aklımdan geçer

L: A'nın bilişsel çarpıtmaları nedir sizce arkadaşlar?

B: Bence bu durumda kişiselleştirme ve felaketleştirme var

L: Evet. Gördüğümüz gibi aslında günlük yaşadığımız durumlarda hepimizin bazı bilişsel çarpıtmaları olabilir. Bunları öğrendikçe de bu çarpıtmaların nasıl otomatik düşünce olarak bizde yerleştiğinin farkına varabileceğiz. Ayrıca bir düşüncede her zaman bir çarpıtma olacak diye bir kural olmadığını gördük. Bazen birden çok çarpıtma da bir düşünce içerisinde yer alabilmektedir.

Bu şekilde her bir çarpıtma aktarılır ve ilgili örnekler ile beyan edilir. Beyin fırtınası ile üyelerin kendi örnekleri açıklamaları ve katkı sunmaları sağlanır. Ayrıca bir önceki oturumdaki gibi ruh hallerinin örnek olaylarla ilgili ölçümü yapılarak hangi bilişsel çarpıtmanın üzerimizde daha etkili olduğunun görülebileceği aktarılır.

Bu noktada anlaşılmayan bir yer olup olmadığı sorulur, gerekli yanıtlar verilir. Geribildirim ve ev etkinliğinden sonra grup sonlandırılır

### **Ev etkinliği:**

Üyelerden daha önce yazdıkları ve son zamanlarda kendilerini zorlayan olaylardaki bilişsel çarpıtmaları bulmaları istenir. Ayrıca hayatı boyunca yaşadıkları örnek olayları da hatırlayıp ilgili çarpıtmaları tespit edip yazmaları beklenir. Bir olay veya durumda birden çok çarpıtma olabileceği hatırlatılır. Bu çarpıtmalar sonucundaki ruh hallerinin ölçümünün yapıp not edilmesi gerektiği hatırlatılır.



## FORM-9: BİLİŞSEL ÇARPITMALAR FORMU

Otomatik ve istemsizce aklımıza gelen ve bizlerin mutsuz, depresif, üzüntülü, kızgın hissetmemize sebep olan mantık ve kanıta dayanmayan bilişsel çarpıtmalarımız aşağıda sıralanmıştır.

1) Ya hep ya hiç düşüncesi. Bu çarpıtma, kendimizi ekstrem noktalarda algılayıp ya tamamen var ya da hiç yoktur şeklinde görmemizle ileri gelir. Hayatımızdaki tüm olay, durum, olgular ya tümünden kötü ya da tümünden iyi olarak görülmektedir. Bu yüzden bu çarpıtma sonucunda mükemmeliyetçilik oluşur. Bu tarz düşünen bireyler bir hata ya da kusur işlediğini düşündüğü vakit kendine aşırı yüklenir ve değersizlik, yetersizlik ve başarısızlık duyguları ile çevrelenmiş olacaktırlar (Burns, 2006). Ya hep ya hiç düşüncesine kutupsal düşünme de denmektedir. Kutupsal düşünme ile bireyler, aşırı derecede besledikleri umutlarını yerine getiremediği için olumsuz ve depresif hissetme oranları yüksek olacaktır (Beck, 2001). Ya hep ya hiç çarpıtmasına örnek olarak aşağıdaki düşünceler verilebilir:

“Sınavdan 90 alamazsam aptal olduğum ortaya çıkar”

“Eğer benden ayrılırsa bir daha hiçbir erkekle evlenmeyi düşünmem”

“İşimde mükemmel olmazsam hiçbir işe yaramayan biri olurum”

“Bu çalışmam çok güzel olmayacaksa hiç başlamayayım daha iyi”

Ya hep ya hiç düşüncesi, insanın kendi kusur veya eksiklik olarak gördüğü nitelikleri hakkında katı düşünmesi ile ortaya çıkmaktadır. Her yapılan işin, giyilen elbisenin, alınan hediyenin, icra edilen mesleğin, alınan notun mükemmel olmasını isteyen birey ufak eksiklikleri tümünden bir hata, noksanlık, kusur olarak görür. Birey hata ya da yanlış yapmaktan korkarken başarısızlıktan kaçtığını zanneder ancak bu kaçış onu başarmak için çabalamamaya hatta hiç başlamamaya sevk eder. Dolayısıyla bu çarpıtma yetersiz, başarısız, değersiz bir benlik algısı oluşmasına neden olur. Hayatta her şey sadece iyi sadece kötü, sadece siyah ya da beyaz gibi zıt kutuplarda değildir. Olumlu ve olumsuz yanları bulunan olay ve durumlar da pek tabii insan yaşamında yer alabilir. Tıpkı renk olarak siyah ve beyaz arasında mor, turuncu, kahverengi gibi renkler olduğu gibi.

2) Aşırı genelleme. Aşırı genelleme çarpıtmasında kişiler bir ya da birkaç durum veya olaya dayanarak bunu genelleme eğilimine girer ve bu genelledikleri durumları genel kurallar olarak benimser. Bu çarpıtmada bireyin kendinde ya da diğer bireylerdeki

birkaç niteliğinden dolayı kendisi ya da bireyler hakkında tümünden olumsuz genellemeler yapılması ile ileri gelir. (Burns, 2006; Beck, 2001). Aşırı genelleme ifadeleri için bazı örnekler verelim:

“Hiç kimse beni sevmiyor”

“Bütün sıkıntılı tipler de beni bulur”

“Hiçbir zaman anne ve babamın istediği gibi biri olmayı başaramadım”

“Asla beni anlayan bir kişi çıkmaz”

“Tüm aksilikler döner dolaşır beni bulur zaten”

Aşırı genelleme, yaşamımızı tek boyutlu olarak, tabiri caizse at gözlükleri ile tek bir olumsuz yönde görmemize sebep olur. Ufak bir parçadan dolayı tüm bütünü o parçanın aynısı gibi algılamaya başlarız. Birey bir defasında arkadaşına mesaj atmıştır ve bir sebepten ötürü yanıt gelmemiştir. Bu birey aşırı genelleme çarpıtmasından dolayı kimsenin onunla ilgilenmediğini hatta onu kimsenin sevmediğini düşünerek tek bir olaydan yola çıkıp bu durumu olumsuz yönde geneller. Oysaki bir kez olayın bu şekli ile yaşanmış olması her daim bu tarz yaşanmaya devam edeceği manasına gelmemektedir. Belki de iletişim kanallarının doğru kullanılması ile bir daha yaşanmayabilir bile.

3) Zihinsel filtre. Bir olay ya da durumdaki hoş algılanmayan ufak bir noktaya takılarak tüm olay ya da durumun nahoş ve olumsuz olarak algılanması ile ortaya çıkan bilişsel çarpıtma çeşididir. Bu çarpıtmaya ayrıca seçici algılama, seçici soyutlama ya da seçici odaklanma adı da verilmektedir. Çerçevenin bütününe bakmak yerine kötü olarak düşünülen bir parça çekip çıkarılır, iyi olan parçalar ya da büyük kısım dışlanır, yadsınır (Burns, 2006; Beck, 2001).

Bilişsel çarpıtmalar birbirleri ile bağlantılı ve kesişerek gittiği için birtakım çarpıtmalar diğerinin içinde yer alabilmektedir. Ya hep ya hiç düşüncesi, zihinsel filtre ve olumluyu yok sayma çarpıtmaları birbirleri ile çok yakından ilişki içindedirler. Zihinsel filtre çarpıtmasına sahip olan birey bir şekilde olumsuz noktaları arayıp bulur ve kendi benliğiyle bunu ilişkilendirme eğiliminde olur. Seçici olarak algılanan olumsuz ve ufak noktalar bütünün içinde çok küçük bir yer teşkil eder. Ancak birey bu olumsuz noktalara aşırı odaklanır ki bunların değeri sanki olumlu olan çoğunluk

noktalarından daha fazla olarak algılanır en sonunda. Bu çarpıtmaya birkaç örnek verelim:

-Sınavdan sadece 2 yanlış yapan öğrencinin ben tembelim ve başarısız olacağım demesi

-Kendisine birçok övücü söz söylenip sadece farklı bir gömlek giymesinin kendisine daha çok yakışacağı söylenen çalışanın rezil olduğunu düşünmesi

4) Olumluyu yok saymak. Olumsuz olaylara odaklanıp olumlu olanları ise daha küçük görme hatta yok saymaya eğilimli olmakla ileri gelen bir çarpıtma türüdür. Olumlu olaylar hiçe sayılır ve bu zihinsel süreçle birlikte kâbusa bile çevrilebilir. Olumlu bir deneyim olduğu zaman bunun sayılmayacağını gerçekte öyle olmadığını düşünen birey olumsuz olarak algıladığı bir durum olduğunda da zaten ben de böyle düşünüyordum ve öyle de gerçekleşti diyebilmektedir (Burns, 2006).

-Bir kişi bize iltifat edince iyi zamanına denk gelmiştir ben kötü biriyim dememiz

-Kişinin yüksek not aldığı ders için şans eseri aldım demesi.

#### 5) Sonuçlara Atlamak

a. Akıl okumak. Herhangi bir olasılık ya da kanıt bulunmadan karşımızdaki kişilerin zihninden geçenleri ve hislerini kendi yorumlarımızla değerlendirme ile gelen bir bilişsel çarpıtmadır. Bu çarpıtmada bir anlamda kendi içimizde yaşar ve karşı tarafın hiç haberi olmadan olumsuz düşünceler üretip konu ile ilgili yorum ve değerlendirmelerde bulunuruz. Kişiye bu düşünceler doğru olarak geldiği için sorgulama ve denetleme yapamaz. Bu çarpıtmaya birkaç örnek:

“Kesin benim kendisini sevmediğimi düşünüyor”

“Babamı kızdırdığım için benim işe yaramaz olduğumu düşünecektir”

b. Falcılık yapmak. Kişinin bir durum ile ilgili sonuçları gerçekçi ve mantıklı olmayan bir biçimde tahmin ederek buna inanması şeklinde meydana gelir. Bu çarpıtmada birey bir anlamda ya olmayacak sonuçları tahmin edip kendini bunlara kilitler ya da sonuçların her daim olumsuz ve nahoş olacağına kendini inandırıp bu kehanetlerin gerçekleşmesine yol açar.

“Kesin başıma bir şey gelir”

“Arkadaşıma mesaj yazdım yanıt gelmedi, zaten beni sevmiyordu”

6) Büyültme ve küçültme (Abartma ve Küçümseme). Bu çarpıtma türünde kişi kendi başarılarını veya başkalarının hatalarını çok küçük görünken kendi kusur, hataları ya da başkalarının başarılarını aşırı büyütmektedir. Bu bireyler etrafındaki bu tarz durumlarda aşırı uçlarda tepkiler vererek bir anlamda durumları felaketleştirmektedirler.

-Küçük bir çocuğun bile yapabileceği şeyi başaramadım, yazıklar olsun bana

-Sınavı kazandım ama bu yetenek herkeste var, ben aslında önemli değilim

-Bu işi yapamazsam dünyanın sonu olur.

-Acınacak halde olduğum için yanımdalar

7) Duygulara göre karar verme. İnsanların o anda nasıl hissediyor ise yani hisleri nasılsa kendi kişiliğinin, olayların veya diğer insanların öyle olduğunu düşünmesidir. Bu çarpıtmada da gerçeğe dayalı kanıtlar bertaraf edilip anlık hislere dayalı atıflar yapılmaktadır. Duygular, kişinin düşünce ve inançlarını yansıtmaktadır ve bu durumda kişinin, düşüncelerini sorgulamak aklına bile gelmez (Beck, 2001).

-Kendimi çaresiz hissediyorum, demek ki güçsüz birinin tekiyim

- Sıkıntılı hissediyorum, hiçbir şeyi başaramayan beceriksiz biriyim

Bu örneklerde olduğu gibi bireyin hiçbir somut veriye bakmaksızın kendini başarısız hissetmesi de başarısız olduğuna, suçlu hissetmesi suçlu olduğuna, yetersiz hissetmesi hiçbir işe yaramayan biri olduğuna delalettir. Duygular yerine bu duyguları oluşturan otomatik ve mantık dışı düşüncelerin sorgulanması ile kanıta dayalı gerçekler ortaya çıkabilmektedir.

8) “-meli, -malı” cümleleri. Bireylerin kendisi ya da başkalarının davranışları hakkında kesin yargılara sahip olmasıdır. Bu durum bireylerin yaşadığı olaylar hakkında da gelişebilmektedir. Daha çok –meli, -malı sözleri ile gelen cümleler ve yüklemeler kişide stres, baskı ve zorlanmaya yol açarak kendisi ya da diğerleri hakkında kötü hislere yol açar (Burns, 2006).

-Her zaman en başarılı ben olmalıyım

-Hiçbir zaman hatalı bir hareket yapmamalıyım

-Herkes beni sevmeli

Bu yüklemeler yüzünden kişiler anı yaşayamaz, kendini bir yük altında hissettiği için otantik olamaz ve bunun sonucunda da istediği sonuçlara ulaşmakta ciddi manada güçlük çeker. Kişi bir anlamda kendi koyduğu esnek olmayan ve farklı bir ihtimal barındırmayan düşünce atıfları ile kendini dört duvar arasına hapsederek kısıtlamaya yol açar. Bunun yerine yapabilirim, başarabilirim, bunu istiyorum, elde edersem güzel olabilir gibi daha rahat düşüncelerin kullanılması tavsiye edilmektedir.

9) Etiketleme. Bireyin mantıklı düşüncelerden uzak bir şekilde kendisi veya diğer bireyler hakkında sert, olumsuz ve kanıta dayalı olmayan yüklemeler yapmasıdır. Kişinin kendisinin ya da başkasının yaptığı en ufak hatada belli olumsuz düşünce kalıplarını yapıştırarak kendisinin ya da diğerlerinin bu kalıpla yaşamasına sebep olabilmektedir. Aşırı genellemenin uç bir biçimi olan etiketleme ciddi anlamda acı verici, eleştirel ve yıkıcıdır (Burns, 2006).

-Ufak bir yazım yanlışı yapan öğrencinin kendine beceriksizin tekiyim ben demesi

-Toplumda ilk defa görülen konuşkan birine “ne kadar patavatsız” denmesi

-Arkadaşı ile az bir anlaşmazlık yaşayan kişinin “mızıkçı ve geçimsizim” demesi

10) Kişiselleştirme. Elde kanıt olmamasına rağmen diğerleri adına düşünüp kendine olumsuz yüklemeler ve değerlendirmeler yaparak sonuca varmaktır. Kişi bir durumda ya hiç sorumlu değildir ya da bu noktada başlıca bir sorumluluğu olmamasına rağmen olayın baş sebebi olarak kendini görür (Burns, 2006). Bu çarpıtmada bireyler kendini anne, baba, öğretmen, patron vb. rollerine aşırı derecede kaptırıp kendisi ile ilgili olmayan kontrol dışı gelişen olaylarda kendine olumsuz yüklemeler yapabilir. Her şeyin kontrolünü üstüne alma ve bütün durumların sorumluluğunu almaya çalışmak bu çarpıtmanın tipik özelliklerindedir

-Çocuğunun ufaklık yaptığı bir hatada annenin kendini berbat bir anne olarak görmesi

-Bir arkadaşının yaralanması sonrası onun yanında olsa idi arkadaşının başına bunun gelmeyeceğini düşünen birisi

## 5. OTURUM

**Hedef:** Düşünce Kayıt Formunun üç sütununun etkin bir şekilde doldurulabilmesi, durum, ruh halleri ve düşünce arasındaki ilişkinin öğrenilmesi

### **Hedef Davranışlar:**

- ✓ Üyeler düşünce kayıt formunu tanır.
- ✓ Boyun eğici tarzda düşüncelerin ruh hali ve davranışları nasıl etkilediğini öğrenir.
- ✓ Durum, ruh halleri ve düşünceler arasındaki farkları bilir.

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem, Durumları, Ruh Hallerini ve Düşünceleri Ayırma ve Otomatik Düşünceleri Belirleme İle İlgili Form

### **Süreç:**

Gruba getirilen ev etkinlikleriyle bilişsel çarpıtmalar ve bu çarpıtmalarla gelişen ruh halleri üyeler tarafından grupla paylaşılır.

Durum, ruh halleri ve düşünceler ana üçlüsü tekrar açıklandıktan sonra aralarındaki ilişkiyi daha iyi kavramak için kayıt formu (Form-10) işlenir. Örnek formlardan gidilerek ve tahtada doldurulma şekli gösterilerek üyelerin anlaması sağlanır.

Şimdi sizlere dağıttığım düşünce kayıt formlarındaki otomatik düşünceleri daha rahat bulabilmek için sorulabilecek soruları işleyelim

Bu soruların;

“-Bu şekilde hissetmeye başlamadan hemen önce zihnimden neler geçiyordu?

-Bu, benimle ilgili ne anlama gelmektedir?

-Hangi şeyin gerçekleşmesinden korkuyorum?

-Eğer korkum doğru ise, gerçekleşebilecek en kötü şey nedir?

-Bu durum, diğer insanların benim hakkımda nasıl düşündükleri anlamına gelmektedir?

-Bu durumla ilgili ne tür anılarım veya yaşanmış olaylar vardır?” şeklinde olduğu söylenir.

Otomatik düşünceleri daha rahat bulabilmek için ilgili sorular sorulup buna göre düşüncelerin bulunması istenir. Öğrencilere dağıtılan formları yapabilmeleri için süre verilir.

Daha sonra gönüllü olanların okumaları teşvik edilerek grupta paylaşımları istenir. İlk etapta üyelerin tam anlamıyla ruh halleri ve düşünceleri ayırt edemeyebilecekleri için gerekli yerlerde müdahaleler edilerek doğrusunu görmeleri sağlanır.

F: Benim kayıt formum şöyledir. Durum; öğretmenim haksız bir şekilde beni görmezlikten geliyor, zalimlik yapıyor ve bu hiç adil değil. Ona bir şey diyemediğim için de sinirleniyorum

L: Burada izninle bir düzeltme yapabilir miyim?

F: Tabi ki buyurun.

L: Genellikle durum/olay sütununda o durum veya olaya düşünce veya hislerimizi katmadan yer veririz. Şimdi ne zamandı, neredeydin ve ne yapıyordun gibi sorulara bu çerçevede yanıt vermeni istiyorum. Düşüncelerimizi üçüncü sütunda belirteceğiz

F: Hmm, peki. Salı günü dördüncü derste söz almak istedim ve parmak kaldırdım

L: Harika, işte bu doğru bir olay ifadesi oldu. Şimdi ilk başta söylediğin cümlenin hangi sütuna uygun olduğunu düşünüyorsun?

F: Sanırım “öğretmenim haksız bir şekilde beni görmezlikten geliyor ve bu hiç adil değil” dediğim için bu benim düşüncemi yansıtıyor. O saniyelerde aklımdan geçtiği için üçüncü sütun olan Otomatik Düşünceler sütununa gelmesi gerekiyor değil mi?

L: Evet aynen öyle. Bu güzel bir çaba ve sonuç oldu. Otomatik düşüncelerimiz o anda zihnimizde uyanan ve istemsiz bir şekilde aklımızdan geçen yerleşik düşüncelerdir. Çoğu zaman daha önceki oturumda işlediğimiz zihinsel çarpıtmalarla birlikte gelirler. F'nin “öğretmenim haksız bir şekilde beni görmezlikten geliyor, zalimlik yapıyor ve bu hiç adil değil” otomatik düşüncesi çok önemli. Şimdi kendisine soralım bu düşünce aklımdan geçerken hangi ruh haline sahiptin?

F: Öfke, hayal kırıklığı ve mutsuzluk.

L: Peki bu düşünceler seni hangi davranışları yapmaya itti?

F: Öğretmenin yüzüne bile bakmadım ve derse hiçbir şekilde katılmadım.

L: Evet. Bu örnek durumumuzda görüldüğü gibi otomatik düşüncelerimiz sonucunda belli ruh hali ve davranışlarımız gelişmekte.

Bu şekilde düzeltmeler yapılarak diğer üyelerin de doğru bir şekilde formları doldurmaları teşvik edilir. İlgili alıştırmalar yaptıktan sonra otomatik düşüncelerinin tam anlamıyla açığa çıkması sağlanır.

Bu oturumda otomatik düşünce ve bilişsel çarpıtmaların etkisinde kalan bireylerdeki ruh halleri tespit edildiği için bu ruh halleri ile de başa çıkma yollarından biri olan gevşeme egzersizi etkinliği yapılır. Türk Psikologlar Derneği'nin (2010) Gevşeme Egzersizi kitapçık ve cd'sinden yararlanılarak oturumun son bölümlerinde bu tekniğe şu yönerge ile yer verilir:

“Bu oturumda da gördüğümüz gibi otomatik düşüncelerimizin sonucunda mutsuzluk, kızgınlık, öfke, hayal kırıklığı, üzüntü, suçluluk gibi birçok duygu açığa çıkıyor. Bizler bu olumsuz sonuçlarla başa çıkmak için gevşeme egzersizi etkinliğini yapacağız. Bu egzersizin verimli olabilmesi için o ana odaklanıp vereceğim yönergelerle vücudunuzda oluşan rahatlama ve gevşemeyi hissetmenizi istiyorum. O açıdan şimdi vücudunuzu en rahat hissedebileceğiniz pozisyonu alıp serbest bırakmanızı istiyorum” şeklinde talimat vererek sıra ile tüm vücuttaki kaslar bu egzersiz ile gevşetilir. Bu egzersiz yapılırken arka fonda rahatlatıcı bir ses ya da melodi olmasına dikkat edilir. Etkinlik bitiminde üyelere ne hissettikleri, rahatlama düzeyi sorularak etkili olup olmadığı görülmüş olur.

En sonunda da geribildirimler verilerek oturum sonlandırılır.

### **Ev etkinliği:**

Grup üyelerinden gerek yaşamları boyunca hatırladıkları gerekse son zamanlardaki sorun yaratan yaşam durumları ile ilgili düşünce kayıt formu doldurmaları istenir. “Hayatımız boyunca yaşadığımız boyun eğici davranışlarla ilgili otomatik düşüncelerimizi belirlememiz için ne kadar çok kayıt formu doldurursak o kadar anlaşılır hale gelecektir. Bu sayede yaşadığımız durumlarla ilgili düşüncelerimiz daha açık hale gelecektir. Bu sebeple haftaya kadar elinizden geldiği kadar çok düşünce kayıt formu (Form-10) doldurmanızı istiyorum” şeklinde belirtilerek ilgili ev etkinliği formu verilir.



**FORM 10: DURUMLARI, RUH HALLERİNİ VE DÜŞÜNCELERİ AYIRMA  
VE OTOMATİK DÜŞÜNCELERİ BELİRLEME İLE İLGİLİ FORM**

<b>Tarih-Yer</b>	<b>Durum</b>	<b>Duygu (Ruh Halleri)</b>	<b>Otomatik Düşünceler (Zihinsel Görüntüler)</b>
(Sizi rahatsız eden olayı, durumu yaşadığımız tarih ve yer)	Sizi rahatsız eden olayı ve durumu yazın.	Bu olay ya da durumu yaşarken neler hissettiniz, duygunuz neydi? Ruh halinin şiddetini ölçün (%0-100).	Bu durumu ya da olayı yaşarken en yoğun biçimde sıkıntı duyduğunuz anda aklınızdan ne geçiyordu, kendi kendinize neler söylüyordunuz, o anda zihninizde canlanan herhangi bir hayal var mıydı?

Türkçapar'ın (2012) Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Uygulama kitabından uyarlanmıştır.

## 6. OTURUM

**Hedef:** Düşünce Kayıt Formunun otomatik düşünceler sütunundaki en etkin düşüncüyü belirleme

### **Hedef Davranışlar:**

- ✓ Boyun eğici tarzda düşüncelerinden en etkin olan düşüncelerini tespit eder.
- ✓ Boyun eğici tarzdaki düşüncelerini ruhsal yönden ölçümleyebilir.
- ✓ Düşüncelerindeki bilişsel çarpıtmaları tespit edip mantıklı yanıtlar verir.

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem, Etkin Düşünceleri Belirleme Formu, Bilişsel Çarpıtmalara Mantıklı Yanıtlar Formu

### **Süreç:**

Grubun açılışı yapıldıktan sonra üyelere geçen hafta boyunca neler yaşadıkları sorulur. Düşünce kayıt formunun doldurdukları üç sütunu ile ilgili gönüllü olarak paylaşım yapmaları istenir. Getirdikleri örneklerle ilgili zorlandıkları noktalara geribildirim verilerek düzeltmeleri sağlanır. Bu nokta tam anlaşılana dek diğer bölüme geçilmez ve örneklerle açıklamalar yapılır.

Otomatik düşünceler grupta paylaşıldıktan ve formlara etkili bir şekilde işlendikten sonra yazılan her bir düşüncenin etkinliğinin ölçülmesi istenir. Üyelere Form-11 dağıtılır. Bu konuda şöyle bir açıklama yapılır;

“Her düşüncenin etkinliğini bulabilmek için o düşünce ile ilintili ruh halinin şiddetini kavramak önemlidir. Bunun için her düşüncenizle ilgili ruh haline bakıp onu yüzde olarak yanına yazmalıyız. Böylece hangi düşüncenin bizde derin etkiler bıraktığını ve onu yoğun yaşadığımızı görebiliriz. Bunu belirlerken o düşünceyi zihninizde canlandırıp duygularımızın ne kadar yoğunlaştığına odaklanalım. Daha sonra da en şiddetli olan, yani yüzde olarak en fazla olan ruh halinin karşısındaki düşüncemiz bizim en etkin otomatik düşüncemiz olacaktır”

Bu şekilde lider öncelikle tahtada kendi formu üzerinde otomatik düşüncelerine şiddetine göre yüzdeler verir. Ruh halinin en şiddetli olduğu otomatik düşüncüyü dikdörtgen içine alır.

Ayrıca grupta bu etkin olan düşüncenin belirlenmesi için tartışma yapılır, örnekleri grupta paylaşan üyelere diğer üyelerin görüşlerini belirtmesi sağlanır.

G: Yaşadığım durum; 1 ay evvel arkadaşlarımla beni gezmeye çağırması. Ruh halim pişmanlık. Otomatik düşüncelerim; yine onları kıramıyorum. Ben kendi başına karar veremeyen sönük bir tipim. Herhalde hayatım boyunca da başkaları tarafından yönlendirilen biri olarak kalacağım. Onlar da beni tam olarak bilemeyecekler, çünkü hep yüzlerine güleceğim. Çünkü gerçekleri söylersem benimle ilgilenmezler ve terk ederler, ben de tek başıma kalırım. Böylece hem tek başına hem de başarısız biri olduğum ispatlanmış olur. Tek başına kalmak ve başarısız olmak benim için bir felakettir.

L: Evet gayet başarılı bir biçimde üç sütunu da doldurmuşsun, tebrikler. Şimdi ise otomatik düşünceler sütununa yazdığın bu cümleleri teker teker inceleyelim ve ruh haline etkisini yüzde ile ölçelim. Örneğin; İlk söylediğin “yine onları kıramıyorum” ifadesi seni yüzde kaç mutsuz hissettiriyor?

G: Yüzde 40 diyebiliriz.

L: Evet şimdi bu noktadan başlayıp diğer düşüncelere de sıra ile yüzde verelim. Bunu yapman için sana biraz zaman verelim

G: Peki. Şimdi tamamladım ve yüzde 95 oranla en fazla mutsuz hissettiğim “Tek başına kalmak ve başarısız olmak benim için bir felakettir” düşüncesi oldu.

L: Evet demek ki bu söylediğin düşünce en yoğun duygulanım yaşatan en etkin düşüncen olmuş oluyor. Diğer üyelerimizden de aynı yolu takip edip en etkin düşüncüyü bulmaları için bekleyelim.

Bu şekilde üyelerin her bir otomatik düşüncüyü ne kadar yoğun bir biçimde yaşadıkları tespit ettirilir. Bu etkinlikle otomatik düşüncelerin belirlenmesi ve ruhsal olarak da ölçülmesi ile üyelerin bu konuyu pekiştirmeleri sağlanır. Ardından üyelere Form-12 dağıtılarak bu otomatik düşüncelerimiz ile ilgili daha önce öğrendikleri bilişsel çarpıtmaları bulup yazmaları istenir. Bu çarpıtmaları yazdıktan sonra ise bu otomatik düşüncelere karşı üçüncü sütunda kendilerini savunmaları gerektiği belirtilir. Bu

savunmayı yaparken de mantığa ve kanıta dayalı bilgiler yazılması istenir. Her üyeden birer otomatik düşünce yazması istenir, varsa diğer otomatik düşüncelerin ev etkinliği şeklinde yapılması beklendiği açıklanır.

Bu etkinlikten sonra geribildirimler alınır ve oturum sonlandırılır

**Ev etkinliği:**

Etkin Düşünceleri Belirleme Formlarını doldururken otomatik düşünce sütunundaki düşüncelerin etkinliği ölçülüp yüzde verilmesi ve hangi düşünce ile ilgili ruh hali şiddetli ise onun en etkin düşünce olarak belirlenmesi istenir. Buna alışmaları için mümkün olduğunca çok kayıt formu doldurmaları istenir. Ayrıca Bilişsel Çarpıtmalara Mantıklı Yanıtlar Forumu'nun da tamamlanması beklenir



**FORM 11: ETKİN DÜŞÜNCELERİ BELİRLEME FORMU**

1. Durum	2. Ruh Halleri	3. Otomatik Düşünceler (Zihinsel Görüntüler)	Her Düşüncenin Etkinliğini Ölçün
<p>Kiminleydiniz? Ne yapıyordunuz? Ne zamandı? Neredeydiniz?</p>	<p>Her ruh halini bir veya iki kelime ile tarif edin. Ruh halinin şiddetini ölçün (%0-100).</p>	<p><b>Aşağıdaki soruların bazılarını ya da hepsini cevaplayın:</b></p> <p>Bu şekilde hissetmeye başlamadan hemen önce aklımdan ne geçiyordu?</p> <p>Bu, benimle ilgili ne söylüyor?</p> <p>Bu, benimle, hayatımla ve geleceğimle ilgili ne anlama geliyor?</p> <p>Ne olmasından korkuyorum?</p> <p>Eğer doğruysa, olabilecek en kötü şey nedir?</p> <p>Bu, diğer insanların benim hakkımda nasıl düşündükleri/hissettikleri anlamına geliyor?</p>	<p>3. sütundaki her düşünce için tek başına o düşünceye dayanarak duygunuzun şiddetini %0-100 üzerin den ölçün.</p>

(Greenberger ve Padesky, 2013).

**FORM-12: BİLİŞSEL ÇARPITMALARA MANTIKLI YANITLAR FORMU**

<b>Otomatik Düşünce</b>	<b>Bilişsel Çarpıtma</b>	<b>Mantıklı Yanıt</b>

(Burns, 2006)

## 7. OTURUM

**Hedef:** En etkin düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları toplama ve netleştirme. Alternatif veya gerçekçi düşünceleri geliştirebilmek.

### **Hedef Davranışlar:**

- ✓ Boyun eğici tarzdaki düşüncelerinden en etkin düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları tespit eder.
- ✓ Boyun eğici tarzdaki düşüncelerini alternatif veya gerçekçi düşüncelerle değiştirebilir.

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem, tahta, Alternatif/Gerçekçi Düşünceleri Belirleme Formu, Gruba Uyma ve Hayır Diyememe ile İlgili Uygulama Formu

### **Süreç:**

Gruba getirilen ev etkinlikleriyle birlikte en etkin düşüncelerin hangileri olduğu belirlenip grupta paylaşılır. İsteyen bireyin gönüllü olarak Düşünce Kayıt Formu'ndaki bilgileri aktarması ve en etkin düşüncesi ile ilgili yorumlarda bulunması istenir. Ayrıca bulunan bilişsel çarpıtmalarla ilişkili olan otomatik düşüncelere karşı yaptıkları savunmalar ele alınır. Bu konu ile ilgili grup etkileşiminden sonra en etkin düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları bulmaya geçilir

Bu safhada Düşünce Kayıt Formu'nun 4. ve 5. Sütunu olan en etkin düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar incelenmeye başlanır. Şu şekilde yönerge verilir:

*“Burada önemli olan nokta boyun eğici davranışlarımızı içeren en etkin düşüncelerimizle ilgili kanıtlar bulmaktır. Bu düşüncemizi gerek destekleyen gerek desteklemeyen kanıtlar bulurken objektif olmak zorundayız. Yani kanıtlar varsayımlara dayalı veya zihin okumalara dayalı düşüncelerden oluşmamalıdır. Örnek vermek gerekirse arkadaşınız Asım 2 gündür sizle konuşmuyor ve siz bu yüzden Asım beni sevmiyor diye düşünerek en etkin düşünceyi destekleyen kanıt bölümüne yazarsanız hata yapmış olursunuz. Ancak Asım size gelip ben seni sevmiyorum artık*

*derse bu somut bir kanıt olmuştur artık ve en etkin düşünceyi destekleyen kanıt bölümüne yazılabilir". Yönerge verildikten sonra ilgili sorular yanıtlanır.*

Eğer en etkin düşünceyi desteklemeyen kanıtlar bulmada zorluk çekilirse yardımcı soruların sorulmasına yardımcı olur. Aşağıdaki sorular lider tarafından tahtaya yazılır ve zorlanılan noktada buradan yardım alınabileceği belirtilir:

*"Bu düşüncenin her zaman tam olarak doğru olmadığını gösteren herhangi bir deneyimim oldu mu?"*

*Eğer en yakın arkadaşım ya da sevdiğim biri böyle düşünseydi ona ne söylerdim?"*

*Eğer en yakın arkadaşım ya da beni seven biri böyle olduğumu bilseydi, bana ne söylerdi? Bana düşüncele %100 doğru olmadığı ile ilgili nasıl kanıtlar gösterirse: Kendimi böyle hissetmiyorken, bu tür bir durumda daha mı farklı düşünüyorum? Nasıl?"*

*Geçmişte bu şekilde hissettiğim zaman, kendimi daha iyi hissetmemi sağlayacak ne düşünürdüm?"*

*Böyle bir durumda daha önce bulundum mu? Ne oldu? Bu durumla daha önceki durumlar arasında bir fark var mı? Daha önceki deneyimlerimden bana şimdi yardım edecek ne öğrendim?"*

*Düşünceyle çelişen ve şu anda önemsiz olarak değerlendirdiğim başka şeyler var mı?"*

*Bu duruma beş yıl sonra dönüp baksam daha mı değişik bakarım? Deneyimimin herhangi farklı bir kısmına odaklanırmıyım?"*

*Kendimde ya da durumda göz ardı ettiğim güçlü ya da olumlu yönler var mı?"*

*3 ve 4. sütunlarda kanıtlarla tamamen desteklenmeyen herhangi bir sonuca mı varıyorum?"*

*Kendimi tamamen benim kontrolümde olmayan bir şey için mi suçluyorum?"*

(Greenberger ve Padesky, 2013).

Daha sonra ise bu en etkin olan olumsuz düşüncelerle ilgili elde ettiğimiz kanıtları tartmaya sıra gelir.

L: Bir önceki oturumumuzda arkadaşımız kendi yaşadığı bir örneği vermişti. Burada 1 ay evvel arkadaşlarının onu gezmeye çağırması ile ilgili otomatik düşünceleri vardı. Bunlar "Yine onları kıramıyorum. Ben kendi başına karar veremeyen sönük bir tipim.



Herhalde hayatım boyunca da başkaları tarafından yönlendirilen biri olarak kalacağım. Onlar da beni tam olarak bilemeyecekler, çünkü hep yüzlerine güleceğim. Çünkü gerçekleri söylersem benimle ilgilenmezler ve terk ederler, ben de tek başıma kalırım. Böylece hem tek başına hem de başarısız biri olduğum ispatlanmış olur. Tek başına kalmak ve başarısız olmak benim için bir felakettir.” Düşüncelerinden ibaretti. Dilerseniz bu örnek üzerinden de gidebiliriz.

G: Evet, ben de isterim. En etkin düşüncemin “Tek başına kalmak ve başarısız olmak benim için bir felakettir” olduğunu bulmuştum. Bunun üzerine bu etkin düşüncemi destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar var mı bunları düşündüm. Yazdığınız soruları da yanıtlamaya çalıştım. Açıkçası bu düşüncemi desteklemeyen kanıtlar elde ettim. Mesela tek başına kaldığımda da kitap okuyor, televizyon izliyor, yemek yapabiliyorum. Ayrıca bazen tek başıma iken düşüncelere dalıp güzel fikirler elde ettiğim zamanlar olmuştu. Yine başarısız olduğum zamanları düşündüğümde bunun aslında felaket olmadığını çünkü o zamanlar ne kadar kötü hissetsem de başarılı olacak şeyler yapıp bunun üstesinden geldiğim zamanlar olduğunu da hatırladım. Yani somut olaylar üzerinden düşününce bu kanıtları buldum

L: Evet üyemizin çıkarımları ile ilgili yorumu olan var mı?

C: Benim kafamda tam oturmamıştı ancak bu örnekten sonra daha iyi anladığımı görebildim. Sanırım ben kanıtlar noktasında hislerimi katarak düşündüğüm için kafam karıştı. Artık deneyimlerime ve somut kanıtlara göre en etkin düşüncemi bulmaya çalışacağım.

L: Çok güzel. Gerçekten bu noktada en etkin düşüncemizin % 100 doğru olup olmadığını somut verilerle sorgulayıp farklı açılardan ele alacağız. O açıdan bu düşüncelerimizi destekleyen ya da desteklemeyen deneyimlerimizi ortaya koymamız çok önemli.

Burada üyelere mümkün olduğu kadar en etkin düşüncüyü destekleyen ve desteklemeyen kanıtların birlikte düşünülüp daha sonra alternatif düşüncenin ortaya çıkarılmaya çalışılması istenir. Burada alternatif düşüncenin belirlenmesi için yönerge verilir:

“Alternatif ya da gerçekçi düşünme, genelde kendinizin ya da içinde bulunduğunuz durumun daha geniş bir açıdan değerlendirilmesiyle belirir. Alternatif ya da gerçekçi düşünce, ilk oluşan özgün boyun eğici otomatik düşüncenizden genelde daha

olumludur, fakat olumsuz bir düşüncenin tam karşıtı olumlu bir düşünce de değildir. Alternatif ya da gerçekçi düşünmeyi sadece olumlu bir şekilde daha çok mantıklı bir şekilde düşünmeyi içerir. Olumlu düşünmek olumsuz bilgiyi göz ardı etmeye yol açabilir ve olumsuz düşünme kadar zarar verici olabilir. Alternatif ya da gerçekçi düşünme, hem olumlu hem de olumsuz bilgiyi dikkate alan, elde edilen bütün bilgiyi anlamaya yönelik bir düşünce bütünüdür. Genişletilmiş bir bakış açısıyla, bir olay hakkındaki yorumunuz değişebilir.”

Bu şekilde verilen açıklayıcı yönergelerden sonra üyelere süre verilerek kendi gerçekçi düşüncelerini ortaya koyabilmeleri ve kâğıtlarına yazabilmeleri beklenir. Ardından gerçekçi düşünceler ele alınarak üyelere birlikte değerlendirme yapılır. Bu bölüm oturumun kalan süresinde kendimizi istemediğimiz ya da farklı düşündüğümüz noktalarda nasıl ifade edebileceğimiz ile ilgili paylaşımlara ayrılır. Bu paylaşımlar yapılırken Form-14 üyelere dağıtılarak hayır diyebilme ve grupla farklı düşündüğümüz noktalarda yapabileceklerimiz ile ilgili gerekli açıklamalar yapılır. Üyelerden gelen örneklerle pekiştirmeler gerçekleştirilir.

Geribildirimler alınarak oturum sonlandırılır ve ev etkinliği verilir.

#### **Ev etkinliği:**

Üyeler düşünce kayıt formlarını doldururken en etkin düşüncüyü destekleyen ve desteklemeyen kanıtları objektif bir biçimde yazmaya çalışacaklardır. Üyelere en etkin düşüncüyü destekleyen kanıt bulmada kişi nispeten daha rahat olurken, en etkin düşüncüyü desteklemeyen kanıtlar bulmada daha fazla zorlandığı belirtilir. Bunun için de yardımcı sorulardan destek alabileceği ifade edilir. Üyelerin daha geniş vakitte düşünüp alternatif veya gerçekçi düşünceleri ortaya çıkarabilmesi için yönergeler verilip ev etkinliği olarak bunu yapmaları salık verilir.

**FORM 13: ALTERNATİF/GERÇEKÇİ DÜŞÜNCELERİ BELİRLEME  
FORMU**

<b>4. En Etkin Düşünceyi Destekleyen Kanıt</b>	<b>5. En Etkin Düşünceyi Desteklemeyen Kanıt</b>	<b>6. Alternatif/ Gerçekçi Düşünceler</b>	<b>7. Ruh Hallerini Tekrar Ölçün</b>
<p>En etkin düşünceyi yuvarlak içine alın.</p> <p>Bu sonucu destekleyecek gerçeğe dayalı kanıt yazın.</p> <p>(Zihin okumaktan ya da gerçekleri yorumlamaktan kaçınmaya çalışın)</p>	<p>En etkin düşüncenizi desteklemeyen kanıtları bulacağız</p>		

(Greenberger ve Padesky, 2013).

## FORM 14: GRUBA UYMA VE HAYIR DİYEMEME İLE İLGİLİ UYGULAMA FORMU

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

“Hayır” diyebileceğiniz durumlar;

1. Sizden istenilenin sizin önceliklerinizle ve yapmak istediklerinizle farklılaşması.
2. Karşınızdaki kişinin sizin üzerinizde baskı kurması ve çok ısrarcı olması.
3. Karşı tarafın sizden istediği şeyin size veya başkalarına zarar verebilecek bir şey olması.
4. Karşı tarafın sizden istediği şeyi yapmak için isteğiniz, gücünüz ve motivasyonunuzun olmaması.

Örneğin, bir arkadaşınız size sigara ikram ediyor ve içmeniz için ısrar ediyor.

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

## 8. OTURUM

**Hedef:** Boyun eğiciliği azaltmaya yönelik davranışsal deneyleri belirleme ve uygulama

### **Hedef Davranışlar:**

- ✓ Boyun eğicilikle ilgili alternatif veya gerçekçi düşünceleri kanıtlar ile destekleyerek tam olarak tespit eder.
- ✓ Boyun eğicilikle ilgili alternatif veya gerçekçi düşünceleri somutlaştırmak adına davranışsal deneylere dökerek uygular.

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem, Davranışsal Deneyler Formu

### **Süreç:**

Alternatif veya gerçekçi düşüncelerin oluşturulması konusunda grupta yapılan ev etkinlikleri konuşulur. Ruh halleri tarafından desteklenmeyen düşüncelerin yerine daha objektif olarak bulunan yeni düşünceler konulur. Ruh halleri önemli derecede değişmemişse bazı yönergelerle sağlama yapılır:

- *Belirli bir durumu tarif ettim mi?*
- *Ruh hallerimi doğru bir biçimde belirleyip ölçtüm mü?*
- *Ele aldığım düşünce değiştirmek istediğim ruh hali için en etkin düşünce mi?*
- *En etkin düşüncem birden fazla mı çıktı? Şayet böyle ise ruh halimde biraz değişme olmadan evvel her etkin düşüncemi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları toplamam gerekebilir*
- *Düşünce Kayıt Formu'na almadığım ve değerlendirilmesi gereken etkin başka düşünce var mı?*
- *Ele aldığım etkin düşünceleri desteklemeyen tüm kanıtları yazdım mı? Alternatif veya gerçekçi bir düşünce yazmadan evvel 5. Sütunda birden fazla kanıt olmalıydı.*

- *Alternatif veya gerçekçi düşüncem benim için gerçekten inanılır mı? Eğer gerçekten inanılır değilse kanıtları tekrar ele alıp daha güvenilir ve gerçekçi bir alternatif veya gerçekçi düşünce yazmaya çalışacağım. (Greenberger ve Padesky, 2013).*

Her ne kadar alternatif veya gerçekçi düşünceler oturtulsa da bu yeni oluşturulan düşüncelerin pekiştirilmesi için davranışa dökülen deneylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden üyelere şu yönergeler verilir

“Alternatif veya gerçekçi düşünceler hakkında kafamızda hala oturmayan şeyler olduğunu görmekteyim. Bu gayet normal bir durumdur. Ruh halimiz belli bir ölçüde değişti ama bu bize tam anlamıyla tatmin edici gelmedi. Bu yüzden oluşturduğumuz alternatif veya gerçekçi düşünceleri şimdi sınamamız gerekmektedir. Bu sınama için size vereceğim formdaki deney, tahmin, olası sorunlar ve bu sorunları çözmek için yöntemler sütunlarını doldurun. Doldurduktan sonra grupta paylaşım yapalım. Deneyin sonucu ve sonuç sınanan düşünceyi ne kadar destekliyor sütunlarını ise gelecek haftaya kadar sınavıp not edeceksiniz. Böylece haftaya geldiğinizde deneyimizin ne denli etkili olup olmadığını görme fırsatı bulacağız”

Bu yönergeden sonra boyun eğici davranışlarla ilgili her üyenin hangi davranışsal deneyi yapabileceği tek tek görüşülür

L: Evet arkadaşlar şimdi sizden bu açıklamamdan sonra gerçekçi düşüncelerinizi nasıl yaşantıya geçirebileceğinizi düşünmenizi istiyorum. Elinizde bulunan kâğıtlara boyun eğici davranışlarınızı azaltıcı deneylerinizi yazacaksınız. Eğer ilk etapta yapmakta zorlanacağınız deneyler aklınıza geliyorsa ya da aklıma geliyor ama yapamam diye düşünüyorsanız bunları küçük parçalara ayırın. Öncelikle ufak adımlardan başlayabiliriz. Bu şekilde ilk adımı attıktan sonra kendimize deneyin sonucu bölümünde bir puan verelim. Gerekirse her attığımız adımı puanlayalım. Bu etkinliğin somut hale gelebilmesi için hâlihazırda aklında deney olan var ise grupta paylaşabilir

İ: Benim aklıma gelen bir deney şu anda var. Amcam genellikle beni acımasızca eleştirdiği için bu konuda ciddi kızgınlıklar yaşıyorum. Ancak maalesef bu ruh halimi ona yansıtamıyorum ve böylece kendimi kötü hissediyorum. Bazen “amcam çok düşüncesiz ve kaba biri” bazen de “ben kendini savunamayan korkağın tekiyim” gibi düşüncelere dalıp çok mutsuz oluyorum. Gerçekçi düşüncelerimi oturtmaya çalıştım

ama tam olarak yaşama dökmeyince havada kalmış gibiydi. Şimdi ise en azından bir adım atmak için kendimi hazır hissediyorum

L: Bu gerçekten gurur verici bir gelişme. Peki, ilk adım olarak nereden başlamayı düşünüyorsun?

İ: Ben hep ruh hallerimi kendi içimde yaşadığımı fark ettim. Gerçekçi düşüncelerimi ortaya koydukça rahatlamaya başladım. O yüzden gerçekçi olarak baktığım zaman hiçbir vakit amcama düşündüklerimi aktarmamışım. Ne kadar kızsam veya mutsuz olsam da ona iyi görünmeye çalışmışım. Şimdi ilk defa onunla baş başa konuşmak için bir adım atmayı düşünüyorum

L: Harika. O zaman diğer üyelerin de farkındalığı için eğer istersen bu durumu deneysel alıştırmaya formuna geçirelim mi?

İ: Tabi ki.

Bu şekilde örnek olay üzerinden farkındalık kazandırılır. Bu noktada üyelerden davranışsal deneyler şeklinde kâğıda döktükleri örnek olayları isterlerse rol oynama şeklinde gerçekleştirebilecekleri belirtilir. Eğer isterlerse bu tarz bir örnek olayı kendi aralarında kararlaştırıp rol oynama ya da tiyatro tarzında sahneleyebilecekleri de belirtilir. Bunun için de gönüllü olanlara kararlaştırmaları için ek süre verilir. Sonrasında da dramatik oyun üyeler tarafından sahnelendikten sonra hem oynayan hem de izleyen üyelerden dönütler alınıp açıklamalar yapılır.

Bu deneyler boyunca iletişimin doğru kurulması için ben dili formu (Form-16) oturumun son bölümünde üyelere dağıtılır. Bu noktada ben dili- sen dili ayrımı anlatılır ve örnekler verilir. Özellikle yapacağımız deneylerde ben diline dikkat etmenin öneminden bahsedilir. Karşıdaki insanları kırmaktan, incitmekten korkma durumundan dolayı kendini ifade etmekte zorlanan üyelere ben dilinin nasıl bir çözüm yöntemi olacağı aktarılır. Bu formun geri kalan kısmının ev etkinliği olarak üyeler tarafından yapılacağı açıklanır.

Geribildirimler alınarak oturum sonlandırılır.

### **Ev etkinliği:**

Üyelerin bir diğer görüşmeye kadar boyun eğici davranışları azaltma noktasında oluşturdukları deneyleri uygulayıp sonuçlarını gruba getirmeleri istenir. İlgili formda da bahsedildiği gibi gruba uyma ve hayır diyememe ile ilgili kişisel örneklerin de

davranışsal deneylere eklenmesi ve diğer hafta getirilmesi beklenir. Ayrıca Ben Dili Çalışma Formu'nun da tamamlanması istenir.





## FORMU 15: DAVRANIŞSAL DENEYLER FORMU

SINANACAK DÜŞÜNCE \_\_\_\_\_

<b>Deney</b>	<b>Tahmin</b>	<b>Olası sorunlar</b>	<b>Bu sorunları çözmek için yöntemler</b>	<b>Deneyin sonucu</b>	<b>Sonuç sınanan düşünceyi ne kadar destekliyor (%0-100)</b>

(Greenberger ve Padesky, 2013).

## FORM 16: BEN DİLİ ÇALIŞMA FORMU

Aşağıdaki her bir durumu ben diliyle ifade ediniz.

### 1. Arkadaşınız söz verdiği halde sizle buluşmaya gelmedi.

Sen Dili- Ne biçim birisin, beni ekmeye utanmıyor musun?!

Ben Dili-.....

### 2. Kardeşiniz birkaç kez siz ders çalışırken gelip dikkatinizi dağıtıyor

Sen Dili- Çok yaramazsın hep bana engel oluyorsun.

Ben Dili-.....

### 3. Gittiğiniz lokantada yemek soğuk gelince

Sen Dili- Bu ne biçim yemek, işinizi düzgün yapın kardeşim

Ben Dili-.....

### 4. Öğretmeninizle bir konuda konuşmaya çalışırken arkadaşınız gelip öğretmenle konuşmaya çalışıyor

Sen Dili- Terbiyesizlik yapma, görmüyor musun ben konuşuyorum?

Ben Dili-.....

### 5. Sevdiğiniz bir akrabanız sizi istemediğiniz bir filme götürmekte ısrar ediyor

Sen Dili- Böyle bir filmi izlemek saçma olur, hayatta gelmem.

Ben Dili-.....

### 6. Komşunuzun yüksek sesi açarak müzik dinlemesinden rahatsız oluyorsunuz.

Sen Dili- Yüksek sesle müzik dinlemek düşüncesizce bir davranış, neden bu kadar yüksek sesle dinliyorsun?

Ben Dili-.....

### 7. Bir grup arkadaşınızla otururken gruptan biri hoş olmayan tarzda size emir veriyor

Sen Dili- Sözlere dikkat et, bu nasıl konuşma.

Ben Dili-.....

Bu etkinlik Gordon, T. (1996) "Etkili Anne baba Eğitimi Aile İletişim Dili" kitabından uyarlanmıştır.



## 9. OTURUM

**Hedef:** Boyun eğicilikle ilgili temel inançların tanımlamak, belirlemek ve sorgulamak

### **Hedef Davranışlar:**

- ✓ Boyun eğicilikle ilgili otomatik düşüncelerini deneyle etkisiz hale getirir.
- ✓ Boyun eğicilikle ilgili altta yatan temel inançlarını tespit eder.
- ✓ Boyun eğicilikle ilgili altta yatan temel inançları sorgular ve mantıklı kanıtlar elde eder.

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem, yansıtıcı, perde, Otomatik Düşünceleri Etkisiz Hale Getirme Formu, Temel İnanç Sorgulama Formu

### **Süreç:**

Ev etkinliklerinden getirilen eylem planı ve deneyler hakkında görüşülür. Boyun eğici davranışları azaltma noktasında oluşturdukları deneyleri uygulayanlardan geribildirim alınır, uygulayamayan var ise cesaretlendirilip uygulama yaptırılır. Davranışsal deneyler noktasında olumsuz ve otomatik düşüncelerini yeterince irdeleyememiş olan üyeler mevcut ise Otomatik Düşünceleri Etkisiz Hale Getirme Formu (Form-17) uygulanır. Bu form ile birey otomatik düşünce ve en etkin düşünceleri ile metaforlar yardımıyla başa çıkmaya çabalar. Bu aşama iyice anlaşıldıktan sonra grupta davranışsal deneyler konuşulur.

L: Davranışsal deneyleri nasıl yapacağımızı ve hangi planla hayatımıza geçirebileceğimizi geçen oturumda konuşmuştuk. Bu oturumda gönüllü olarak yaptığı davranışsal deneyler hakkında konuşmak isteyenleri dinleyebiliriz.

K: Ben geçen hafta davranışsal deney formunu doldurana kadar aslında en sevdiğim iki arkadaşım beni çağırdıkları zaman yine onların istedikleri planlara uyacağımdan emindim ve bu konuda ümitsizdim. Ancak olası sorunları belirtmek ve çözüm için bir adım atabilme konusu benim önümü açtı. Arkadaşlarımla her zamanki gibi dışarı çıktık ve onlar yine belli bir plan yapmışlardı. Yemek yedikten sonra sinemaya gidecek ve sonra evlere dağılacaktık. Ben tereddüt yaşamama rağmen yemek yeme yeri

konusunda fikrimi belirttim. Tabi “ya beni dışarlarsa” diye düşünüyordum ama hiç beklemediğim bir şekilde görüş belirttiğim için mutlu oldular ve o lokantaya gittik.

L: Çok güzel. Peki, nasıl hissettin o anlarda?

K: Aslında şaşırdım ve bir an tutuldum. Sonra beni teşvik ettiler ve oraya gittik. Resmen kendime güvenim gelmişti.

L: Peki ya içlerinden biri ya da ikisi de hayır başka yere gidelim deselerdi?

K: Onu da bu olaydan sonra düşündüm. Sonuçta bu onları kırmak veya zarar vermek anlamına gelmediği için kendi düşüncemi söylemeye karar verdim. En azından ikimiz de farklı yerlerden bir şeyler alıp bankta da yiyebiliriz diye orta bir yol buldum

L: Evet gerçekten de ilham verici bir sonuç. Biraz sonra temel inançlar konusunu görürken senin önceki ve şimdiki inançlarına bakalım dersen.

K: Tabi ki.

Daha sonra temel inançlar konusuna giriş yapılır. Şu şekilde anlatılır:

*“ Bizlerin sahip olduğu inançların üç farklı basamağı vardır. Bizler sekiz oturma boyunca otomatik düşüncelerimiz üzerinde durarak bunları değiştirmeye çalıştık. Bu otomatik düşünceler buzdağının görünen kısmı gibiydi. Buzdağının altta kalan ve görünmeyen kısmında ise varsayımlar ve temel inançlar bulunmaktadır.*

*Otomatik düşünceler*



*Varsayımlar*



*Temel İnançlar*

*Otomatik düşüncelerimiz genel anlamda kendimize karşı söylediğimiz mesajlardır ve ufak bir uğraşla görülebilir. Ancak varsayımlarımız daha belirsizdir. Daha çok “yapmalıyım, etmeliyim” gibi –meli–malı zorunluluk kipi ya da “ .... olursa ..... olmuş olur” tarzında şart kipli cümleler şeklinde ortaya çıkar. “En iyisi olmalıyım”, “bu görüşe karşı çıkarsam rezil olurum” gibi günlük hayattaki davranışlarımızı etkiler.*

*Düşünce yapımızın en altta kalan ve en ulaşılması zor alanı ise temel inançlarımızdır. Bunlar kendimizle ilgili olduğu gibi diğer kişiler ve hayat ile ilgili de keskin ifadeleri içerir. “Ben aptalın tekiyim”, “Yetersiz biriyim”, diğer kişiler hakkında “onlar çok kötü insanlar”, “bana zarar verecekler”, hayat hakkında “hayat yaşanmaya değmez” gibi düşünceleri içerir.*

*Temel inançlar genellikle çocukluk döneminden ileri gelen inanışlarımızdır. Bazen yetiştirilirken keskin ve katı kurallarla büyümek ya da kişinin yaşadığı örseleyici olayların kendi veya diğerleri hakkındaki olumsuz düşüncelerle birleşmesi sonucu oluşabilir. Örneğin; olumlu şeyler yaptığı halde sürekli yanlışları söylenen, sevgisiz bırakılan ve ceza verilen bir çocuğun ben yetersizim inancı geliştirmesi olasıdır. İşte büyüyünce de yaptığımız davranışların veya otomatik düşüncelerin kaynağının bu temel inançlarda saklı olduğunu göremediğimiz zaman bu inançlar doğruymuş gibi davranmaya devam ederiz. Önemli olan temel inançlara inebilmektir (Greenberger ve Padesky, 2013).*

Daha sonra aşağı doğru ok yöntemi yansıtıcı yardımı ile perdede gösterilir:

### **Aşağı doğru ok yöntemi**

DURUM: Ödevimi nasıl yapacağımı beşinci defa Ahmet’e danıştım

OTOMATİK DÜŞÜNCELER: Tek başıma ödevi yapamam.

Soru: *bu benimle ilgili ne anlama geliyor veya ne söylüyor?*



Hiçbir şeyi tek başına yapamayan biriyim.

*Bu benimle ilgili ne anlama geliyor veya ne söylüyor?*



Yetersizim

Bu örnekten sonra anlaşılmayan bir durum olup olmadığı ile ilgili soru cevap yapılır. Üyelerin elleri altında bulunan boş kâğıtlarla temel inançlarına inmeye çalışmaları istenir. Paylaşmak isteyenlerden dönütler alınır.

K: Benim aşağı doğru ok yöntemi ile yaptığım etkinlik sonucunda ilk gruba geldiğim zamanla şimdi arasında farkları gördüm. Önceden arkadaşlarımın tüm istek ve planlarını isteksizce onaylardım ve bunun sonucunda beceriksiz olduğumu düşünürdüm. Benim temel inancım buydu. Ancak şimdi yine sorguladığımda yapabildiğim tarafları düşündüm ve aslında arkadaşlarıma kendimi ifade edebiliyorum ve o kadar da beceriksiz biri değilim diye yazdım

L: Peki beceriksiz değilim ifadesini olumlu söylemeye çalışsak ne diyebiliriz?

K: Eskisinden daha becerikliyim olabilir.

L: Evet işte yeni temel inancımızı böylece bulmuş olduk. Bu şekilde kanıtlara dayanarak ve mantıklı olan yeni inançları oluşturacağız.

Bu örnekten sonra paylaşmak isteyen diğer üyelere de geribildirim alınır. Daha sonra oturum sonlandırılır.

### **Ev etkinliği:**

Temel inançları belirlemek amacıyla ilgili formlardaki aşağı doğru ok yönteminin uygulanarak haftaya işleneceği açıklanır. Oturumda üyelerin bulduğu temel inançlar önceki oturumdaki gibi kanıtlarla sorgulanarak gerçekçi inançlar bulmaya çalışılacağı belirtilir. Bunun için de bir Temel İnanç Sorgulama Formu (Form-18) üyelere verilmiştir.

## FORM 17: OTOMATİK DÜŞÜNCELERİ ETKİSİZ HALE GETİRME

### FORMU

A- Tetikleyici Olay	B-İnanırdıcı Gelen Düşünceler	C-Sonuçlar	
Ne, nerde, ne zaman, kimle? Dış kavnaklı bir olay ya da icten tetikleyici, gerçek veya hayali	Aklınızdan o an neler geçiyordu?	Bu düşünceye inanmanın sonuçları:  Bir önceki kolondan bir düşünce alın. Bu düşünceye inandığınızda nasıl tepki verirsiniz?  Dengeli alternatif düşünceler- [İsteğe bağlı]	Bu düşünceye inanmanın sonuçları:  Eğer bu düşünceye inanmazsanız nasıl davranır ve hissedersiniz?
D- Defüzyon [Ayrırma]		Etkisiz hale getirme örnekleri	
Defüzyon, düşüncelerin ve duyguların gerçekte ne olduğu (kelimelerin akışı, duyguların boşaltılması) görmektir; düşüncelerin söylediklerine değil (tehlikeler veya gerçekler).  Hangi defüzyon yöntemini kullanabilirsiniz?		<ul style="list-style-type: none"><li>• Otomatik düşünceleri fark edin. Yavaşca sövlevin. Yazın. Eğlenceli seslerle sövlevin. Otomatik düşünceleri sınıflandırın.</li><li>• Farkındalığı arttırın (mindfulness). Böylece geçmiş veya geleceğe saplandığınızda veya şimdiki vasadığınızdaki durumları ayırt edebilirsiniz</li><li>• Düşüncelerinizi, duygularınızı, farklı bir açıdan değerlendirmek için metaforları kullanın - Örn otobüsteki yolcular nlayı tonu nehir düşünce nehri akıl canavarları, masalcı, papağan, kum kayması...</li><li>• <b>DURUN. BİR ADIM GERİYE ATIN. GÖZLEMLEYİN.</b> (Ne düşünüyor ve hissediyorsunuz, bu arada diğer insanlar nasıl davranıyorlardı).</li></ul>	

Ciarrochi ve Bailey'in (2008) çalışmasından uyarlanarak kullanılmıştır.



## FORM 18: TEMEL İNANÇ SORGULAMA FORMU

Boyun Eğilikle İlgili Temel İncin %100 Doğru Olmadığına Dair Kanıt Toplamak

Temel İnanç:

Temel incin her zaman %100 doğru olmadığını gösteren kanıt ya da deneyimler:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

## 10. OTURUM

**Hedef:** Yeni Temel inançların tanımlanması, belirlenmesi ve yeni temel inancın oturtulması ile birlikte grup sürecinin sonlandırılması

### **Hedef Davranışlar:**

- ✓ Yeni Temel inançları oluşturarak kaydeder.
- ✓ Yeni Temel inançları kanıtlarla destekler.

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem

### **Süreç:**

Oturumun başında getirilen temel inançlar grupça konuşularak üyelerin birbiri ile etkileşimi sağlanır. Daha sonra grup lideri açıklama yapar:

Bu şekilde açıklama yapıldıktan sonra üyelerin yeni inançları nasıl tespit ettiklerini açıklamaları istenir. Uygulama yapıldıktan sonra grupta gönüllü paylaşımların olması için teşvik edilir. Tıpkı en etkin düşünce yerine alternatif düşünce oluşturulduğu gibi temel inanç yerine de alternatif bir temel inancın belirlenmesi için çaba gösterecekleri belirtilir.

H: Ben genelde arkadaşlarımın hatalı ve yanlış yaptığı şeyleri yüzlerine söyleyemeyen biriyim. Onların kırılacağını ve onları üzeceğimi düşünürüm hep böyle durumlarda. Sonuçta da beceriksiz ve pasifim diye kendime kızarım. Tabi geçen hafta biraz sorgulama yaptım ve bazı zamanlar onlara güzel konuşup tavsiye verdiğim aklıma geldi, oysaki bunu hep göz ardı ediyordum.

L: Peki bunu sorgulayıp her zaman doğru olmadığını gördükten sonra yeni inancın oluştu mu?

H: Evet. Ben bazen düşüncelerimi açıkça söyleyemesem de arkadaşlarıma tavsiye verebiliyorum. Hep beceriksiz değilim, bazı durumlarda aktif olup başarılı olabiliyorum.

L: Bu örnekte H'nin önce "hep beceriksiz ve pasifim" inancı yerine kanıtlardan sonra "Hep beceriksiz değilim, bazı durumlarda aktif olup başarılı olabiliyorum" şeklinde değiştiği görülüyor.

Grup üyelerinin tümü yeni temel inançlarını belirledikten sonra bu konuda akılda kalan soru işareti var ise söylenmesi istenir. Bu örneklerin ardından grubun sonrasında da bu inançlar noktasında ileride de yardımcı olabilecek bilgiler verilir.

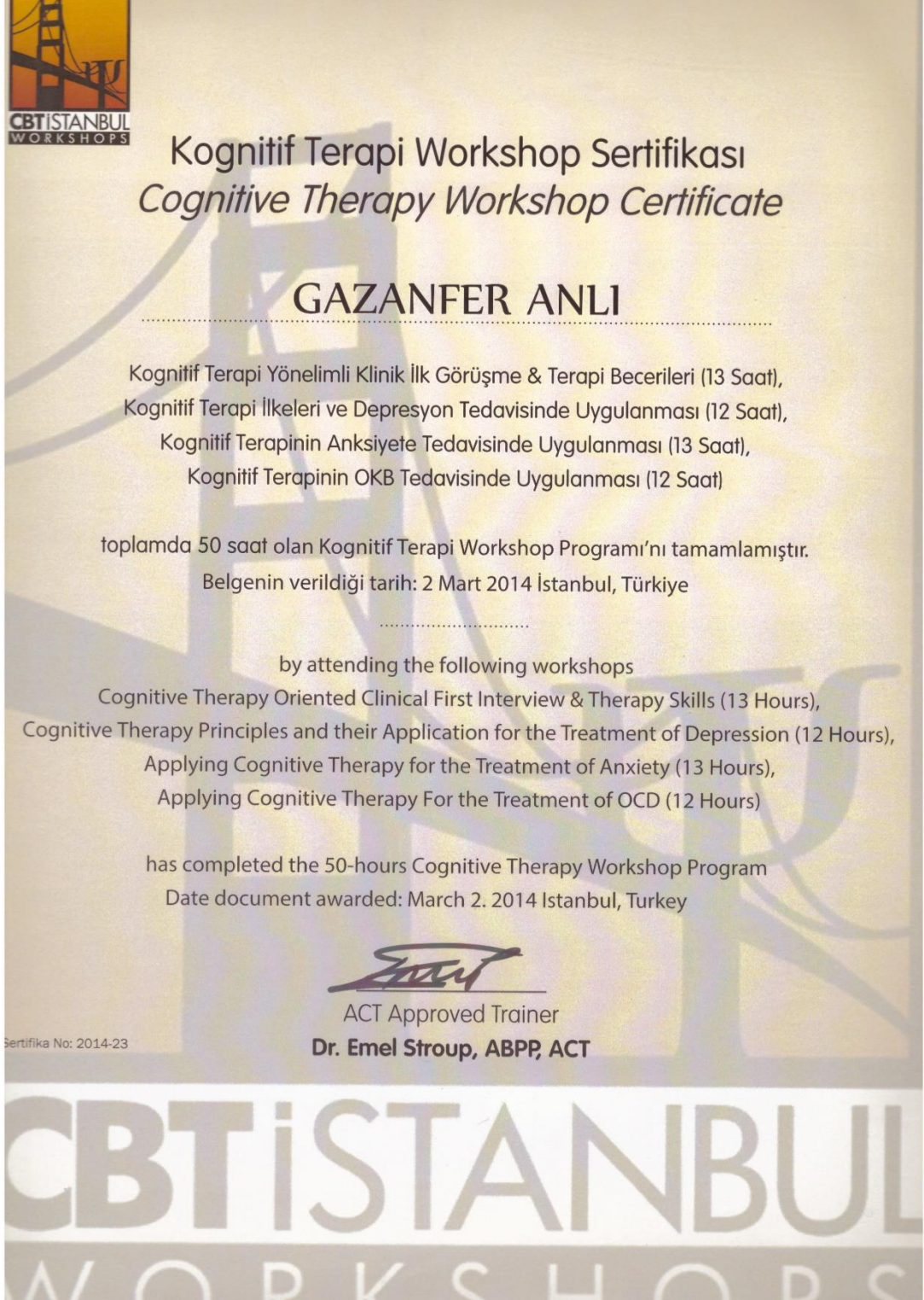
*"İnancın her zaman %100 doğru olmadığını gösteren deneyimleri kaydetmeye başlayın, ilk hafta her gün bir kanıt parçası bulmaya çalışın. Çok küçük deneyimler bile kaydedilmelidir. Çok çaba göstermeniz gerekebilir, çünkü büyük olasılıkla yaşamınızın bu alanındaki iyi şeyleri görmeye alışık değilsiniz.*

*Neredeyse her gün bir kanıt bulmaya başladıktan sonra, her gün iki ya da üç kanıt parçası bulmaya çalışın. Yazdığınız şeyler önemsiz gözükürse ya da doğru olduklarından emin olamazsanız endişelenmeyin. Birkaç hafta sonra, listenizde 20 ya da 25 madde olduğunda hepsine bir arada bakıp başlangıçtaki olumsuz temel inancınızın tüm deneyiminizi doğru olarak tanımlayıp tanımlamadığı ile ilgili bir sonuca varabilirsiniz."*(Greenberger ve Padesky, 2013).

Gruba bu oturumlarda öğrendikleri bilgileri yaşamlarında kullanabilecekleri ve her zaman yararlanabilecekleri aktarılır. Grubun bu son aşaması da tamamlandıktan sonra lider oturumların genel bir özetini yapar. Grup sonunda her üyenin beklediği kazanımları elde edip etmediği ile alakalı tüm üyelere geribildirimler alınır. Son olarak da sevgi bombardımanı yapılır. Üyeler sıra ile platforma çıkarak birbirleri ile ilgili olumlu duygularını aktarırlar. Bu etkinlikten sonra grup süreci sonlandırılır.

**EK- 5**

**Bilişsel Terapi Eğitim Sertifikası**



**EK- 6**

**VALİLİK UYGULAMA İZİN YAZISI**



T.C.  
**İSTANBUL VALİLİĞİ**  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/3333457  
Konu: Araştırma İzni

12/08/2014

Sayın: Gazanfer ANLI  
Atakent mah. Dicle Cad. Villa 5. No:6  
Ümraniye /İSTANBUL

İlgi: a) 04.07.2014 tarihli dilekçeniz.  
b)Valilik Makamının 11.08.2014 tarih ve 3318334 sayılı oluru.

İlgi (a) dilekçeniz ile *"Boyun Eğici Davranışları Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Kişiler Arası Duyarlılık, Öfke ve Düşmanlık ve Paranoid Düşünceler Üzerine Etkisi"* konulu tezinize dair araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat AŞİM  
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 07a7-49ed-3938-ace8-6674 kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

## **ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ**

Gazanfer ANLI, 1986 yılında İstanbul'da doğdu. İlköğrenimini Ümraniye Nihat Sami Banarlı İlköğretim Okulu'nda, liseyi Ümraniye Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi'nde bitirdi. 2004 yılında kazandığı Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 2008 yılında mezun oldu. Mezun olduğu yıl İstanbul Sancaktepe İbni Sina İlköğretim Okulu'nda göreve başladı. 2011 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı'nda yüksek lisans programını bitirmiştir. Halen Ümraniye İstiklal Ortaokulu'nda psikolojik danışman ve rehber öğretmenlik görevini sürdürmektedir.

E-posta adresi: [gazanferanli34@gmail.com](mailto:gazanferanli34@gmail.com)