

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

**AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ ODAKLI PSİKO-
EĞİTİM PROGRAMININ KENDİNİ SABOTAJ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

ÜMRAN AKIN

OCAK-2013

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

**AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ ODAKLI PSİKO-
EĞİTİM PROGRAMININ KENDİNİ SABOTAJ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

ÜMRAN AKIN

**DANIŞMAN:
PROF. DR. ERSİN ALTINTAŞ**

OCAK-2013

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

BİLDİRİM

"Akilci Duygusal Davranış Terapi Odaklı Psikolojik Programın Kendiliğinden Sınav Üzerindeki Etkisi" başlıklı bu doktora tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında hazırlanmıştır.

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

Başkan Doç. Dr. Feriye ALTINTAŞ

Üye Doç. Dr. Ünal ÇETİN

Üye Yrd. Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

Üye Yrd. Doç. Dr. N. İzzet KURBANÖĞLU

Üye Yrd. Doç. Dr. Meltem KAYA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

12/02/2013

Emine Yıldırım
Doç. Dr. Emine GÜLEÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

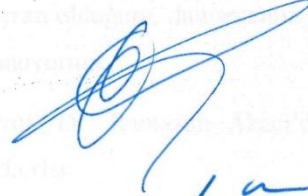
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-eğitim Programının Kendini Sabotaj Üzerindeki Etkisi” başlıklı bu doktora tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

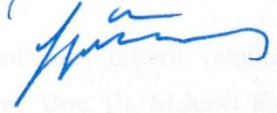
Başkan Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ



Üye Doç. Dr. Esat ÇETİN



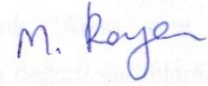
Üye Yrd. Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN



Üye Yrd. Doç. Dr. N. İzzet KURBANOĞLU



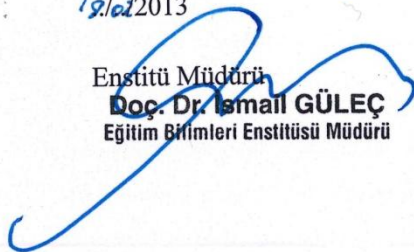
Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19/01/2013

Enstitü Müdürü
Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ÖNSÖZ

Sanırım işin en zevkli yeri, bu satırları yazıyor olmak. Hayatım boyunca belki yüzlerce kere teşekkür etmişimdir. Ancak bu seferki inanın bambaşka.

Çalışma ve doktora sürecinde yanımda olan ve beni her zaman destekleyen başta hocalarım olmak üzere, dönem arkadaşlarım, okul arkadaşlarım ve öğrencilerime çok teşekkür ediyorum.

Hem doktora hem de yüksek lisans eğitimime önemli katkıları olan, bilgisine ve değerlendirmelerine ve tarafsız kişiliğine hayran olduğum, danışmanım ve hocam Prof. Dr. Ersin Altıntaş'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Teşekkür etmem gerekenlerden biri de Prof. Dr. Ramazan Abacı'dır. Bu süreçte yardımlarınızı esirgemediğiniz için çok teşekkürler.

Tezimi hazırlarken sık sık değerlendirmelerine başvurduğum, değerli vakitlerinden zaman ayırarak, beni yönlendiren kıymetli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaya ve Doç. Dr. Esat Çetin'e de teşekkürlerimi sunuyorum.

Sıra aileme gelince, her an bilgi ve zekâsıyla beni kendine hayran bırakan, akademik anlamda desteğini esirgemeyen sevgili eşim Ahmet Akın'a, çalışmalarım sırasında zaman zaman özel zamanlarımızdan çaldığım, sık sık "Anne, yine mi dersini çalışıyorsun" cümlesini kullanan, benim için hayattaki en değerli varlıklardan biri olan biricik oğlum Ali Kayra Akın'a da çok çok teşekkürler.

Ve sevgili annem ve rahmetli babam... Bana ve kardeşime bebekliğimizden bu zamana kadar hayattaki her türlü zorluğa karşı yanımızda olduğunuz, sevgi dolu, sıcacık bir yuva sağladığınız, bir yere ait hissettirdiğiniz için sonsuz teşekkürler...

ÖZET

AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ ODAKLI PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ KENDİNİ SABOTAJ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Akın, Ümran

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ersin Altıntaş

Ocak, 2013. 245 Sayfa.

Bu araştırma, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) Odaklı Psiko-Eğitim Programının kendini sabotaj üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya katılacak denekleri belirlemek amacıyla, 2011-2012 bahar döneminde Hendek Kız Meslek Lisesi ve Anadolu Kalkınma Vakfı Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören 500 lise öğrencisine Kendini Sabotaj Ölçeği uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 250'si kız, 250'si erkektir. Daha sonra kendini sabotaj ölçeğinin ön-test ölçümlerinden elde edilen puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmış ve yüksek puan alan 100 öğrenci arasından tesadüfi yolla seçilen denekler deney ve kontrol gruplarından birine yine seçkisiz olarak atanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda 5'i kız ve 5'i erkek öğrenci olmak üzere 10'ar öğrenci yer almıştır. Böylelikle araştırma toplam 20 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk ADDT odaklı grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kendini Sabotaj Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada 2x3'lük (deney/ kontrol gruplarıXön-test/son-test/izleme testi) desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini, katılımcıların kendini sabotaj ölçeğinden elde ettikleri puanlar, bağımsız değişkenini ise ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları oturumların

başlamadan 2 hafta önce ön-test ölçümü olarak; oturumlardan iki hafta sonra son-test ölçümü olarak; son-test ölçümlerinden 2 ay sonra ise deneysel işlemin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme ölçümü olarak, deney ve kontrol gruplarındaki deneklere tekrar uygulanmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde, ölçüm ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için; Tek Faktör Üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Tekniği kullanılmıştır. Veriler SPSS 13.0 paket programıyla analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programının deney grubundaki katılımcıların kendini sabotaj düzeylerini düşürdüğünü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların kendini sabotaj ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programı, Akıldışı İnançlar, Kendini Sabotaj

ABSTRACT

THE EFFECT OF RATIONAL EMOTIVE BEHAVIORAL THERAPY BASED PSYCHO-EDUCATION PROGRAMME ON SELF-HANDICAPPING

Akın, Umran

PhD Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences,
Subfield of Psychological Services in Education

Supervisor: Prof. Dr. Ersin Altıntaş

January, 2013. 245 Pages.

The aim of this research is to investigate the effect of group counseling practice of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) on the self-handicapping. To determine the subjects of the study, self-handicapping scale is administered to 500 high school students (250 were males; 250 were females), attending to different levels at Hendek Girl Vocational High School and Anadolu Kalkınma Vakfı Vocational High School during the fall term of 2011-2012. This study was carried out with a sample of 20 students (10 for experimental group and 10 for control group). While, a 10-session REBT Based Psycho-Education Programme which has been developed by the researcher, was applied to the experimental group and no treatment was applied to subjects in the control group.

The Scale of Self-Handicapping was used as measurement. In this research, 2x3 (experimental /control groups X pre-test/post-test/follow up measurements) split plot design was used. The measure was administered to the subjects; two weeks before the beginning of the group sessions (pre-test) and two weeks after (post-test) the completion of the group sessions. And to determine the lasting effects of the experimental treatment the measure were reapplied to subjects in each group after 2-month interval (follow up measurement). Data were analyzed by two-way ANOVA for repeated measures (2x3 Split-Plot).

The findings of this research indicate that the 10 session REBT Based Psycho-Education Programme that was formed and based on Rational Emotive Behavioral Therapy, has caused significant increase in subjects' self-handicapping levels. Two-month follow-up results demonstrated that the effects of REBT Based Psycho-Education Programme had been maintained. Further, there were no significant differences between the pre-test, post-test, and follow-up test self-handicapping scores of the control group. In the light of the research findings, discussion upon the results was performed and some suggestions were offered for future research.

Key Words: Rational Emotive Behavioral Therapy Based Psycho-Education Programme, Irrational Beliefs, Self-Handicapping

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Akılcı ve Akıldışı İnançların Özellikleri.....	52
Tablo 2: Akıldışı İnançlar ve Alternatif Akılcı İnançlar.....	56
Tablo 3: Sağlıklı Duygular ve Sağlıksız Olumsuz Duygular.....	59
Tablo 4: ABCDEFG Modeli.....	60
Tablo 5: Deneysel Çalışmanın Uygulanma Periyotları.....	90
Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin Demografik Özelliklerine göre Dağılımları.....	93
Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Sabotaj Ölçeği Ön-test Puanlarına ilişkin bağımsız T-testi Analizi Sonuçları	94
Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına ait Homojenlik Testi Analiz Sonuçları	107
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına ait Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	107
Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarında bulunan deneklerin, Kendini Sabotaj Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara ilişkin Değerler.....	107
Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini sabotaj Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	109
Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Sabotaj Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 13: Kendini Sabotaj Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçlar.....	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Mükemmeliyetçilik İle Kendini Sabotaj Arasındaki İlişki	22
Şekil 2: Mükemmeliyetçi İnançlar İle Kendini Sabotaj Davranışları.....	23
Şekil 3: ABC Modeli	100

KISALTMALAR

ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

KSÖ: Kendini Sabotaj Ölçeği

ODDT: Olay, Duygu, Düşünce, Tepki

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	I
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	II
ÖNSÖZ.....	III
TÜRKÇE ÖZET.....	IV
İNGİLİZCE ÖZET.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLOLAR LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
KISALTMALAR.....	XIII
BÖLÜM I.....	4
GİRİŞ	4
1.1 PROBLEM CÜMLESİ.....	7
1.2 ALT PROBLEMLER.....	7
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.4 VARSAYIMLAR.....	9
1.5 SINIRLILIKLAR.....	9
1.6 TANIMLAR.....	10
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	11
1.1 KENDİNİ SABOTAJ	11
1.1.1. Kendini Sabotajın Çeşitleri	13
1.2. KENDİNİ SABOTAJIN TARİHSEL GELİŞİMİ	16
1.3. KENDİNİ SABOTAJA YÖNELİK KURAMSAL AÇIKLAMALAR	19
1.3.1. Jones ve Berglas'ın Kendini Sabotaj Modeli	19
1.3.2. Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall'ın Kendini Sabotaj Modeli.....	22
1.4. KENDİNİ SABOTAJ VE ÖZ-SAYGI	24
1.5. KENDİNİ SABOTAJ VE ÖZ YIKICI DUYGULAR	30

1.6. EĞİTİM ORTAMLARINDA KENDİNİ SABOTAJ	33
1.7 KENDİNİ SABOTAJ ALANINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	36
2.1 AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ (ADDT).....	44
2.1.1 ADDT'nin Felsefi Temeli	44
2.1.2 ADDT'nin Gelişimi	45
2.1.3 ADDT'nin Genel Özellikleri	46
2.1.4 ADDT'nin İnsan Doğasına Bakışı	48
2.1.5. Akılcı İnançlar	51
2.1.6. Akıldışı İnançlar.....	52
2.1.7. Akıldışı Sonuçlar.....	57
2.1.8. Sağlıklı Ve Sağlıksız Olumsuz Duygular	58
2.1.9. ABCDEFG Modeli	59
2.1.10. ADDT'nin Terapötik Amaçları.....	66
2.1.11. ADDT'de Terapötik Süreç.....	67
2.1.12. ADDT'de Terapistin Rolü ve Fonksiyonu	69
2.1.13. ADDT'de Danışanın Yaşantıları.....	70
2.1.14. ADDT Teknikleri	71
2.1.15. Grupla ADDT Uygulamaları	77
2.1.16. ADDT'nin Etkililiği.....	78
2.1.17. ADDT'ye Yönelik Eleştiriler.....	79
3.1 ADDT VE KENDİNİ SABOTAJ	81
BÖLÜM III	88
YÖNTEM.....	88
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	88
3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	90
3.3.1. Bilgi Toplama Formu.....	91
3.3.2. Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ)	91
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	94
3.4.1. Deney Ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	96
3.4.2. Deneysel İşlemler.....	97
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	105
BÖLÜM IV	107
BULGULAR VE YORUM.....	107
4.1 ÖN ANALİZ SONUÇLARI.....	107

4.2. KENDİNİ SABOTAJA YÖNELİK DENENCENİN TEST EDİLMESİ.....	108
BÖLÜM V	114
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	114
5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA	117
5.2. ÖNERİLER.....	119
5.2.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	119
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalar İçin Öneriler	120
KAYNAKLAR	121
EKLER.....	139
ÖZGEÇMİŞ	244

BÖLÜM I

GİRİŞ

Merak insanoğlunun en önemli özelliklerinden biridir. İnsandaki merak duygusu ile bilimsel çalışmalar yapılmış ve dünya daha yaşanabilir bir ortam haline gelmiştir. İnsanoğlu bilimler arasında ilk astroloji ile ilgilenmiş, daha sonraları diğer bilim dalları gelişerek, birer disiplin haline gelmiştir. İnsanın kendi bilinmezliği dışındaki varlıkları keşfetme çabası gerçekten ilgi çekicidir. Ancak, dış dünyaya ilişkin büyük bir merak duygusu içinde olan insanoğlu kendi ruhsal süreçlerine bilimsel olarak 18. yüzyılda odaklanabilmiştir. Psikoloji bilimi, insanoğlunun kendini keşfi sırasında en önemli yol göstericisi olmuştur. Birçok psikolog, araştırmacı, insan psikolojisi üzerine geçmişte yapılan çalışmaları da göz önünde bulundurarak kuramlar geliştirmiş, insanın kendini tanımasına yardımcı olmuştur. Davranışların nedenleri, insanı güdüleyen faktörler, insanların düşünce süreçleri, duygu durumları, kişilik, öğrenme süreçleri, psikolojik rahatsızlıklar, yaşam amaçlarının geliştirilmesi gibi konular psikoloji kuramlarının ilgilendiği temel konular arasında yer almaktadır. Yani kuramlar insanların kendilerini tanımalarında adeta birer yol haritası niteliğindedir.

Bireyi psikolojik anlamda sağlıklı, üretken, potansiyellerini en iyi biçimde kullanan bir birey haline getirmek psikoloji kuramının temel amacı haline gelmiştir. Bu kuramlardan birisi de Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi yaklaşımıdır. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, Albert Ellis tarafından disipline edilen, psikolojik rahatsızlıkların temelinde hatalı bilişlerin, yani akıldışı inançların bulunduğunu ifade eden bir kuramdır. Bu kurama göre insanların yaşadıkları duygusal sıkıntıların nedenleri, yaşadıkları olaylar değil, olaylara ilişkin düşünce süreçlerdir. Aynı olayı birden çok kişi yaşar ancak herkes aynı duyguyu hissetmez ve aynı tepkiyi vermez. Duygu ve tepkilerimizi birbirlerinden farklı kılan şey, bilişlerimizdir. Ellis duygu, düşünce ve davranışların bir bütün olduğunu, bunları birbirlerinden ayıramayacağımızı, birbirleriyle sürekli, etkileşim halinde olduklarını ifade eder.

Ancak burada temel olan,düşüncelerimizin niteliğidir. Davranış ve duygular, bunlara göre kendilerini şekillendirirler. Düşüncelerimizin temelinde ise bize ailemiz ve çevremiz tarafından öğretilen inançlarımız yatar. İnançlar akılcı olabildikleri gibi akıldışı da olabilirler. Psikolojik rahatsızlıklardan sorumlu olan akıldışı inançlardır.

Akılcı duygusal davranışçı yaklaşım, bireyin psikolojik sağlığını bozan mantıkdışı inançların tespit edilmesi ve bunların akılcı olanlarla yer değiştirmesi sürecine odaklanır.Bu yaklaşıma göre zorunluluk, meli/ malı'lı ifadeler, içsel konuşmalarımız, ya hep ya hiç tarzı düşünmek, yalnızca bir doğru ya da çözüm yolu olduğuna ilişkin inancımız, yaptığımız felaketleştirmeler, gerçekçi olmayan düşüncelerimizin hepsi akıldışı inançlarımızın birer ürünü ve belirleyicisidir. Akılcı olmayan inançların, sıkıntı, aşırı kaygı, suçluluk, öfke gibi rahatsız edici duygulara ve saldırganlık, çekingenlik, dürtüsellik gibi olumsuz davranışsal tepkilere neden oldukları bilinmektedir (Ellis ve Bernard, 1983; akt. Vernon, 1990).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi tüm bu akıldışı inançlara dayanan olumsuz düşüncelerimizi ortadan kaldırarak daha akılcı inanç ve düşünce yapıları geliştirmemize yardımcı olur.Akılcı inançlar, uyumlu ve olumlu duygularla sonuçlanır, bireyin yaşamdan doyum almasına, kendisini olduğu gibi kabul etmesine, olumsuz duyguların sağlıklı biçimde yaşanmasına yardımcı olur(Walen ve diğerleri, 1980).Akılcı bir inançlar, bireylerin amaçlarına ulaşmalarını sağlarlar, çatışmadan kaçınma, mutlu şekilde yaşama ve ilişkilerde doyum sağlama gibi yaşam amaçlarıyla tutarlılık gösterirler (Moriarty, 2002). Akılcı duygusal davranışçı terapi akıldışı inançlarıortadan kaldırıp, bunların yerine daha akılcı inanç ve düşüncelerin koyulması sürecinde duygusal, bilişsel vedavranışsal teknikler kullanır. ABDDEFG modeli tüm süreci özetleyen, bir formülasyondur. Modelin özünde rahatsız edici duyguların ve olumsuz davranışların temelinde akıldışı inançlarınvar olduğu, bu nedenle bunların öncelikle tespit edilip, sonra tartışılması, yerlerine yeni ve akılcı alternatiflerinin konulmasıaşamaları yer alır. Aynı zamanda var olanyaşam amaçları üzerine de odaklanılır ve bireyin daha gerçekçi, ulaşılabilir ve akılcı yaşam amaçları geliştirilmesine yardımcı olunur.

Bu araştırmada üzerinde Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin etkisinin incelendiğikendini sabotaj kavramı,psikolojik sağlığımız ve performansımız üzerinde önemli etkileri olan bir kavramdır. Çelişkili bir doğaya sahip olan bu kavram başlangıçta benlik koruyucu bir strateji olarak gözükse de zamanla performans hatta

kişinin kendine güveni üzerinde önemli olumsuzluklara neden olmaktadır. Araştırmacıların önemli bir kısmı kendini sabotajı öz yıkıcı olarak nitelendirilmektedir Kendini sabotaj, Jones ve Berglas (1978, s. 406) tarafından “başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının seçilmesi” olarak tanımlamıştır. Doğasında yeterli görünme arzusu bulunan insanoğlu, başarısızlık olasılığının yüksek olduğunu düşündüğü durumlarda, yetersizliğini gizlemek için kendini sabotaj eğiliminde bulunmaktadır (Baumgardner, Lake ve Arkin, 1985). Benzer biçimde birey benliğini tehdit edici bir değerlendirme ile yüzleştiğinde yapacağı işi en iyi biçimde yapmak için kendini hazırlamak yerine olumsuz koşullar ve dezavantajlar üreterek kendini sabote etmektedir. Kendini sabotaj eğilimindeki birey, yeteneğin sergilenebileceğine ancak geliştirilemeyeceğine ve yetenek düzeyinin yetersiz olduğuna inanmaktadır. Bu iki inanç sisteminin bileşimi kendini sabotaj davranışıyla sonuçlanmaktadır (Abacı ve Akın, 2010).

Kronik kendini sabotajın etkileri oldukça dikkat çekicidir. Feick ve Rhodewalt (1997), bazı kronik ve aşırı kendini sabotaj formlarının önemli oranda öz-yıkıcı olduğunu ifade etmiştir. Kendini sabotaj davranışları (örneğin, alkol kullanma) başlı başına zarar vericidir ve kendini sabotaj sonuç olarak performansı engellemekte ve performans kaybı uyum ve psikolojik iyi olma üzerinde olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Ayrıca kendini sabotajın öz-aldatma içerdiği (Arkin, Oleson, Sharen ve Schneider, 1998; Higgins ve Berglas, 1990) bilinmektedir (Zuckerman ve Tsai, 2005).

Kendini sabotaj alanında yapılan araştırmalar kendini sabotajın olumsuz bilişlerle ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Higgins ve Berglas, 1990; Kearns, Forbes, Gardiner, 2007; Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall, 2008). Kendini sabotajın eğiliminin azaltılmasıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde özellikle bilişsel davranışçı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada kullanılan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi de Bilişsel Davranışçı Terapilerin bir çeşididir (Ellis, 1995a; akt. Çivitçi, 2009).

Öz yıkıcı duygularla ve olumsuz bilişlerle yakından ilişkili olduğu bilinen, dolayısıyla psikolojik sağlığı olumsuz biçimde etkileyen kendini sabotaj kavramının doğasının incelenmesi, kendini sabotaj düzeylerinin düşürülmesi, ülkemiz insanının

daha akılcı inançlara sahip hale getirilerek, kendi için oluşturduğu engellerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olunması gerekmektedir.

Bu araştırmada Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışma aracılığıyla kendini sabotaj eğiliminin azaltılması amaçlanmıştır. Ayrıca bireylerin ADDT'ye ait temel prensipleri öğrenerek, bunları yaşamlarında uygulamalarını, mantıkdışı inançlar ve öz-yıkıcı duygular yerine daha sağlıklı, işlevsel duygu ve düşünceler geliştirmelerini sağlamak, gerçekçi yaşam amaçları oluşturmalarına yardımcı olmak diğer önemli bir amaçtır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programının kendini sabotaj üzerindeki etkisi nasıldır?

1.2 ALT PROBLEMLER

ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubu ile kontrol grubunun kendini sabotaj düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

H1: ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin kendini sabotaj düzeylerinde kontrol grubunda yer alan bireylere göre, anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalmanın izleme ölçümü sonunda da değişmeyeceği beklenmektedir.

H1a: ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır.

H1b: ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj ön-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

H1c: ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H1d: ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programınakatılan bireylerin, kendini sabotaj son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki bireylerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür.

H1e: ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programınakatılan bireylerin, kendini sabotaj izleme testi puan ortalamaları kontrol grubundaki bireylerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür.

H1f: Kontrol grubunda yer alan bireylerin, kendini sabotaj ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.3 ARAŞTIRMANINÖNEMİ

Bu araştırmada Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programının Kendini Sabotaj üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, bireyin akıldışı inançlarına odaklanarak bunların değiştirilmesi hatta yerine yenilerinin konulmasını amaçlaması, bireyi bilişi, duyguları ve davranışları ile bir bütün olarak ele alıyor olması bakımından psikoloji literatüründe son derece önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda ülkemizde Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi uygulamalarının yaygınlaştığı, problem alanlarına ilişkin ADDT temelli farklı programların geliştirildiği görülmektedir (Altun, 2006; Akın, 2009; Çapri;Çivitci, 2003; Gökçakan, 2008; Ortaçkale, 2008; Yıkılmaz, 2009). Bu çalışmada kullanılan program da araştırmacı tarafından kendini sabotaj kavramının doğası dikkate alınarak geliştirilen, bir Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programıdır.

Kendini sabotaj kavramı,Akın ve diğerleri tarafından 2010 yılında, Kendini Sabotaj Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasıyla birlikte ülkemiz psikoloji literatürüne kazandırılmıştır. Dolayısıyla literatürümüz açısından oldukça yeni bir konudur. Bu kavram insan psikolojisini derinden etkileyerek, bireyin duyguları, düşünceleri, davranışları, yaşam doyumu ve performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Başlangıçta bireye benliği koruma imkânı veriyor gibi görünen sabotaj stratejileri, zamanla kronik hale gelerek bireyin bilişi, duyguları ve davranışları üzerinde önemli problemlere neden olmakta ve psikolojik sağlığı olumsuz biçimde etkilemektedir. Ülkemiz literatüründekendini sabotajla ilgili ilişkiyel yapılmış bir çalışma dışında herhangi akademik bir çalışmanın yapılmadığı bilinmektedir. Bu nedenle araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın uygulamaya yönelikönemli bir boşluğu dolduracağına

inanılmaktadır. Ayrıca çalışmanın deneysel desenle yapılmış olması ve ilgili kavramı temel alan, ilk deneysel çalışma olma özelliği taşıması bakımından da literatürümüze önemli katkılarda bulunacağına inanılmaktadır. Buna ek olarak ölçeğin araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olmasının araştırmanın değerini artırdığı düşünülmektedir.

Kendini sabotaj, akademik ortamlarda da yoğun biçimde yaşanmaktadır. Eğitimin kaliteli ve verimli hale gelebilmesi, öğrencilerin akademik performanslarının artırılabilmesi amacıyla, başarısızlık riskini artıran, okuldan zihinsel ve davranışsal olarak uzaklaşmaya ve uyumsuz öğrenme yaşantılarına neden olan akademik kendini sabotaj eğiliminin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu anlamda araştırmacı tarafından geliştirilen ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı, okul psikolojik danışmanları ve alanda uzman olan eğitimciler tarafından rahatlıkla kullanılabilir niteliktedir. Ayrıca programın, ADDT ilke ve tekniklerinin temel alınarak hazırlanmış olmasının ve akılcı düşünme yollarını öğreten bir program olmasının, psikolojik sağlığın korunmasına ve bireyin potansiyellerini en iyi biçimde kullanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Programda yer alan etkinlikler, ergen ve tüm yetişkin yaş gruplarında kolaylıkla kullanılabilir niteliktedir. Tüm bu özellikler göz önüne alındığında, araştırmanın teorik ve pratik anlamda araştırmacılar ve eğitimciler için önemli bir kaynak teşkil edeceğine inanılmaktadır.

1.4 VARSAYIMLAR

Bu çalışmanın kavramsallaştırılması ve uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

1. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin ölçme araçlarını içten ve yansız biçimde yanıtladıkları kabul edilmektedir.
2. Bu araştırmaya katılan bireylerin deney koşulları dışındaki olgunlaşma ve yaşadıkları değişimlerin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Araştırmadan elde edilen veriler, 2011-2012 eğitim ğretim yılında öğrenim gören, deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 20 lise öğrencisinin yanıtlarıyla sınırlıdır.
2. Kendini sabotaja ilişkin bulgular; Kendini Sabotaj leğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Grupla psikolojik danışma uygulamaları herbiri 90'ar dakikadan oluşan 10 oturumlasınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) Odaklı Psiko-Eğitim Programı: Akılcı Duygusal Davranışçı terapisinin temel prensipleri doğrultusunda bireylerin akıldışı inançlarına odaklanarak, bunların değiştirilmesini sağlayan ve kendini sabotaj düzeylerini düşürmeye yarayan, 10 oturumla sınırlandırılmış psiko-eğitim programı.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1 KENDİNİ SABOTAJ

İnsanlar genellikle yapabildiklerinin en iyisini yaparak pozitif öz değerlendirmeye sahip olmak ve bunu korumak isterler böylece başkalarının onayını da kazanmış olurlar. Fakat bazen insanlar özellikle de rekabet gerektiren ortamlarda başarısızlık beklentisiyle yüz yüze gelebilirler (Berglas, 1986). Bu durumda öz değerlerini koruyabilmek amacıyla kendini koruma stratejileri kullanabilirler. Bu stratejilerden birisi de kendini sabotajdır (Jones ve Berglas, 1978).

Kendini sabotaj başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirmeye yarayan bir stratejidir (Berglas ve Jones, 1978, p. 406). Böylece kendini sabotaj, görevden önce stratejik bir kendini engelleme durumu oluşturmaktadır. Bu durumda kendini engelleyen kişi başarısızlığa neden olabileceğini düşündüğü yetenek eksikliğini azaltabilir, görevin sonunda başarı gösterirse bunu da içselleştirir (Kelley, 1972). Bu yönüyle kendini sabotaj kişinin öz değer duygularının korunması ve sürdürmesine yardımcı olur (Hirt ve Kimble, 2000).

Arkin ve Baumgardner (1985, s. 170), kendini sabotaj kavramını “bireyin öz-saygı düzeyini korumak ve benliğine yönelik tehditleri ortadan kaldırmak amacıyla performansını azaltıcı bir engel oluşturması veya aktif biçimde böyle bir engeli araması ve bu yolla potansiyel başarısızlığını mazur gösterecek ikna edici bir açıklama sağlaması” olarak tanımlamıştır. Bu tanım Jones ve Berglas’ın (1978) kendini sabotajın temelde bir benlik koruyucu strateji olduğunu görüşüyle uyumaktadır.

Rhodewalt, Saltzman ve Wittmer (1984) ile Harris ve Snyder (1986) kendini sabotajı, bireyin herhangi bir görev veya performansa dayalı değerlendirilme sürecinden önce hazırlanmaması veya yetersiz biçimde hazırlanması olarak kavramsallaştırmıştır. Leary ve Shepperd (1986) kendini sabotaj kavramını, bireyin gelecekteki performansından elde edeceği sonuca yönelik belirsizlik yaşadığı durumlarda, olası olumsuzlukların nedenini dışsallaştırmak için kendine engeller oluşturması şeklinde ele almıştır. Birey kendini sabotaj durumunda, sabotajlara rağmen başarılı olarak başarı duygusunu artırmayı ve sabotajları gerekçe olarak kullanıp başarısızlığını mazur göstermeyi istemektedir (Berglas ve Jones, 1978; Martin, Marsh, Williamson ve Debus, 2003; Rhodewalt, 1994; Rhodewalt, Vohs, 2005).

Kendini sabote eden birey, diğerlerinin tepkilerine ilişkin bir kaygı yaşamaktadır; kendini sabotaj diğer bireylerin algılarını manipüle etmek için verimli bir araç işlevi görür. Artık diğer bireyler kendini sabote edenin başarılı, yetenekli ve zeki olduğunu ancak başarılı performans sergilemesini önleyen çevresel koşullara ve karşı konulamaz engellere mağlup olduğunu düşünecektir. Bu, bireyin benliğinin diğerlerine açık olan yönünün risk altında olduğunu göstermektedir. Kendini sabotaj devreye girer, başarısızlığı ve nedenlerini belirsizleştirir; yetersiz performansın gerçek nedenini saptamak oldukça zorlaşmıştır (Baumeister, 1997).

Kendini sabotaj düzeyi yüksek bireylerin performanslarını kanıtlamalarına, kendini sabotaj düzeyi düşük bireylerin ise yetenek ve becerilerinin gelişimine yardımcı olacak amaçlar belirleme olasılığı daha fazladır (Rhodewalt, 1994). Bu nedenle kendini sabotaj stratejilerini kullanan bireyler kaybetmek yok pozisyonundadır. Eğer bir görevde başarısız olurlarsa kendi oluşturdukları engeli suçlarlar ve yeteneklerini gündeme getirmezler. Eğer başarılı olurlarsa, kendilerine engele rağmen başarılı olmuş bir birey görünümü vererek, yeteneklerine ilişkin olumlu algıları artırmaya çalışırlar (O'Brien, 2000).

Kendini sabotaj bireyin performansının diğer bireylerin değerlendirmelerine açık olduğu durumlarda onun hassas ve kırılgan öz-saygı ve yetenek duygusunu korumaktadır. Yeteneklerinden emin olmayan (Baumgardner ve Arkin, 1988) ve öz-saygı düzeyi düşük bireylerin (Baumgardner ve Levy, 1987) daha fazla kendini sabotaj davranışlarına başvurdukları bilinmektedir (Strube, 1986).

Rhodewalt ve Tragakis (2002), kendini sabotajın temelinde “yeteneğin değişmezliği” (Dweck, 1999) algısının gelişimini sağlayan öğrenme yaşantılarının ve bireyin öz-değer duygusuna yönelik yaşadığı belirsizliğin (Berglas ve Jones, 1978) bulunduğunu öne sürmüştür. Daha özel olarak kendini sabotaj eğilimindeki birey yeteneğin sergilenebileceğine ancak geliştirilemeyeceğine ve yetenek düzeyinin yetersiz olduğuna inanmaktadır. Bu iki inanç sisteminin bileşimi kendini sabotaj davranışıyla sonuçlanmaktadır.

Kendini sabotaj alanındaki literatür incelendiğinde,araştırmacıların kendini sabotaj stratejilerinin temelinde bulunan farklı güdülerden bahsettikleri görülmektedir.Kimi araştırmacılar kendini sabotajın benliği korumak amacıyla(Rhodewalt, Morf, Hazlett ve Fairfield 1991), kimileri öz-saygıyı artırmak amacıyla, kimileri isediğerlerinin algılarını manipüle etmeyi amaçlayan bir öz sunum stratejisi olarak kullanıldığını(Covington, 1992; Kolditz ve Arkin, 1982; Midgley, Arunkuman ve Urdan, 1996; Strube, 1986) ifade eder.

1.1.1.Kendini Sabotajın Çeşitleri

Kendini sabotaj, bireyin benliğini tehdit edici bir durumla yüzleştğinde, öz-değer hissini korumak veya artırmak amacıyla sergilediği bir davranış biçimi olarak görülebilir (Tice, 1991). Kendini sabotaj kavramı sözel ve davranışsal olmak üzere ikiye ayrılır (Snyder, 1990). Bunlardan birincisi davranışsal kendini sabotaj, diğeri ise öz-bildirimli yani sözel kendini sabotajdır (Leary ve Shepperd, 1986). Üretilen yani davranışsal ve öz-bildirimli yani sözel kendini sabotaj formlarını birbirinden ayırmak son derece önemlidir (Arkin, Baumgardner, 1985; Leary ve Shepperd, 1986).

Davranışsal kendini sabotaj bireyin kendine ilişkin herhangi bir değerlendirme yapmadan önce kendisi için dezavantajlar üretmesi (Jones ve Berglas, 1978), başarılı olmasını güçleştirecek davranışları aktif biçimde seçmesidir (Leary ve Sheppard, 1986). Bireyin amaçlı ve kasıtlı olarak sınava çalışmayı ertelemesi, sınavdan önce alkol alması veya sınava hazırlanma yerine sinemaya gitmesi gibi gerçek sabotaj davranışları içeren ve diğere bireyler tarafından da objektif olarak gözlemlenebilen stratejilerdir. Davranışsal kendini sabotaj sözel kendini sabotaja göre daha ikna edicidir (Snyder ve Smith, 1982; Leary ve Shepperd, 1986) ve daha az tartışmaya açıktır (Leary ve Shepperd 1986). Davranışsal kendini sabotaj stratejilerini tercih

eden birey bu tür bir risk alabilir çünkü bu birey olası bir kötü performans sergileyeceğine kendini ikna etmiştir.

Araştırmacılar davranışsal kendini sabotaj stratejilerinin altıncı sınıfla birlikte gelişmeye başladığını (Kimble, Kimble ve Croy 1998) ve erkeklerin davranışsal kendini sabotaj düzeylerinin bayanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Hirt, Deppe ve Gordon 1991). Pyszczynski ve Greenberg (1983) yaptıkları bir çalışmada, başarı olasılığı düşük olan katılımcıların, kendilerine verilen görevin egoyla yüksek düzeyde ilişkili olması durumunda, daha az çaba harcadıklarını bulmuşlardır. Yani katılımcılar kendileri için başarılması önemli olan bir görevle ilgili olarak, göreve ilişkin başarısız olacaklarını hissettikleri durumda, daha az çaba harcayarak davranışsal kendini sabotaj stratejilerinden birini kullanmışlardır.

Davranışsal kendini sabotaj, sözele göre daha fazla olumsuzluklara yol açmaktadır. Çünkü kişinin başarı şansını azaltmaktadır. Davranışsal kendini sabotajın olumsuz etkilerini inceleyen araştırmacılar, bu eğilimin önemli problemlere yol açabileceğini çünkü gereksiz bir engelin üretilmesinin önemli görevlerde başarılı olmayı kaçınılmaz biçimde etkileyeceğini belirtmiştir (Arkin ve Baumgardner, 1985). Davranışsal kendini sabotaj stratejilerinin tümünün ortak özelliği, önemli olduğu varsayılan bir performans veya görevden önce meydana gelmeleridir; yani kendini sabotaj, görev tamamlandıktan sonra işlememektedir (Urdan, Midgley, 2001). Birey kendi önüne başarı olasılığını gerçek anlamda düşüren engeller koymaktadır (Arkin ve Baumgardner, 1985). Bu engellerden bazıları görevden önce alkol alma (Jones, Berglas, 1978; Tucker, Vuchinich ve Sobell, 1981), narkotik ve performans azaltıcı ilaç ve madde kullanmadır (Jones, Berglas, 1978; Tucker, Vuchinich ve Sobell, 1981; Kolditz, Arkin, 1982). Kendini sabotaj bunların dışında çok sayıda davranışsal şablon içermektedir: Erteleme, çaba harcamama, hastalık, utangaçlık, duygulanım, uykusuzluk ve görevle ilgisiz olmayan aktivitelerle aşırı ilgilenme vb. (Urdan, Midgley, 2001).

Öz-bildirimli yani sözel kendini sabotaj eğilimi ise bireyin performansına ilişkin bir değerlendirme yapılmadan önce içinde bulunduğu koşulların olumsuz olduğunu ifade etmesidir (Snyder, Smith, Augellive Ingram, 1985). Sözel kendini sabotaj görece, pasif ve basittir. Birey, kendi kontrolü dışındaki etkenlerin, yeterli performans sergilemesini engellediğini iddia etmekte (Leary ve Sheppard, 1986) ve başarısızlığın ilişkili bir bahane öne sürmektedir (Berglas ve Jones, 1978;

Rhodewalt, Vohs, 2005; Cox, Giuliano, 1999; Higgins, Berglas, 1990; Leary, Shepperd, 1986). Sözel veya öz-bildirimli kendini sabotaj, performanstan önce kasıtlı olarak öne sürülmemekle birlikte, performansın başarısız olması durumunda, bir mazeret olarak sunulmaktadır. “İddia Edilen Engeller” (Ryska, 2002) olarak adlandırılan sözel kendini sabotaj stratejileri, bazı durumlarda kaygının bazen ise travmatik bir olayın varlığından söz etme şeklinde gerçekleşebilmektedir.

Martin ve Brawley (2002) öz-saygı düzeyi düşük bireylerin daha fazla sözel kendini sabotaj eğilimi sergilediklerini bulmuştur. Öz-saygı düzeyi düşük bireyler performanslarını son derece pahalıya mal olan davranışsal kendini sabotaj stratejileriyle riske atmak istemezler, bunun yerine başarısız olduklarında kendilerini temize çıkarabilecek ve risk düzeyi daha düşük olan sözel kendini sabotajı tercih ederler.

Sözel kendini sabotaj stratejilerine örnek olarak ise bireyin başarısızlığına bahane olarak hasta, yorgun, uykusuz olduğunu öne sürmesi, sınav kaygısı, depresyon (Weary ve Williams, 1990), ya da somatikşikâyetler yaşadığını belirtmesi verilebilir (Snyder ve Smith, 1982). Araştırmalar kadınların daha çok sözel kendini sabotajı kullandıklarını, bunlar arasında da en çok sınav kaygısı (Smith, Snyder ve Handelsman, 1982; Harris, Snyder, Higgins ve Schrag, 1986), hipokondrik şikâyetler (Smith, Snyder ve Perkins, 1983) ve travmatik yaşam olayları (Degree ve Snyder, 1985), psikolojik semptomlar (Smith, Snyder ve Perkins, 1983) gibi sözel kendini sabotaj stratejilerini seçtiklerini göstermektedir.

Sözel ya da davranışsal kendini sabotaj türlerinin tercih edilmesinin temelinde farklı etkenler yattığı görülmektedir. Bununla birlikte bireyin kendini sabotaj davranışını etkileyebilecek birçok değişkenden söz edilebilir. Bunlardan biri görevin ne kadar gözlenebilir olduğudur. Bireyler özellikle kimsenin olmadığı ve yalnız başına oldukları özel durumlarda, davranışsal yerine sözel bir kendini sabotaj eylemini seçmektedir (Berglas ve Jones, 1978; Ferrari, 1991a; Greenberg, Pyszczynski, ve Paisley, 1985; Kolditz ve Arkin, 1982; Pyszczynski ve Greenberg, 1983; Tice ve Baumeister, 1990). Baumgardner, Kaufman ve Ervin (1989) bireylerin performanslarına ilişkin beklentilerin azaldığını bilmeleri ve çalışmamanın üzerlerindeki baskıyı azaltacağına inanmaları durumunda, hem davranışsal (sınava hazırlanmayı erteleme) hem de sözel (konsantre olamadığını iddia etme) kendini sabotaja başvurduklarını bulmuştur.

Kendini sabotajın sıklığı ve türü açısından cinsiyetkili bir faktördür. Genellikle sadece erkekler davranışsal kendini sabotajı seçerken, sözel kendini sabotajı hem kadınlar hem de erkekler kullanmaktadır (Rhodewalt, Morf, Hazlett ve Fairfield, 1991; Hirt, Deppe ve Gordon, 1991).

1.2.KENDİNİ SABOTAJIN TARİHSEL GELİŞİMİ

Psikoloji literatüründe bireylerin performanslarına ilişkin doğru, somut ve tanımlayıcı bilgileri merak ettiklerine ilişkin bir yargı vardır ancak McClelland (1961) gibi bazı araştırmacılar bu fikre karşı çıkmış ve bireylerin her zaman performanslarına ilişkin somut ve gerçek bilgileri kabullenmeyi arzu etmediklerini öne sürmüşlerdir. Berglas ve Jones (1978) da bu fikre katılmışlar, hatta bu düşüncüyü Festinger'in (1954) sosyal karşılaştırma, Heider'in (1958) yükleme, Atkinson'un (1957) başarı teorileri, Kelley'in (1971) artırma ve azaltma teorisi ve Adler'in (1913) öz-saygı psikolojisi teorileri ile birleştirerek, kendini sabotaj kavramını geliştirmişlerdir.

Birçok teorisyen, psikolojik semptomların ve uyumsuz davranışların, bireyin işine yarar bir dizi olumlu işlevlerde bulunabileceğini ancak aynı zamanda sıkıntı ve problemlerin de bir göstergesi olabileceğini savunmaktadır. Davranışçılık oryantasyonlu araştırmacılar bu semptomatik davranışların rolünü, pekiştirme koşulları ve ikincil kazançlar açısından yapılandırırken, diğer bazı araştırmacılar semptom ve uyumsuz davranışların, bireyin öz-saygı ve yeterlik duygusunu korumasını sağlayan bir strateji olabileceğini iddia etmektedirler.

Psikolojik semptomların stratejik biçimde kullanılmasına ilişkin en kapsamlı açıklama, bireylerin semptomlarını kırılğan öz-değer duygularını korumak için bir araç olarak kullandıklarını öne süren Alfred Adler tarafından yapılmıştır. Semptom bireye sıkıntı yaşatmasına rağmen Adler'e (1913) göre onun, üstünlük duygusunu kaybetmesini engellemektedir. Hasta yaşadığı semptomlar nedeniyle performansını yerine getiremeyeceğini ifade etmektedir. Görevi ile ilgili tüm taleplerden muaf tutulmasını veya en azından hafifletici nedenlerinin kabul edilmesini beklemektedir. Kendi hafifletici nedenine sahip olduğunda, prestijinin korunduğunu düşünmektedir (Abacı, Akın, 2010).

Yine Adler (1929), bireyin kendini başarısızlıktan korumak amacıyla, başarıyı engelleyici bir davranış şablonu sergileyebileceğini ve bu davranışın benliği tehdit eden deneyimlere ilişkin alternatif bir açıklama sağlayan, öz-koruyucu bir mekanizma olarak işlevi görebileceğini öne sürmüştür. Dışsallaştırma ve mazur göstermenin tarihsel gelişimini ve kökenini inceleyen Higgins (1990) de, olaydan önce dışsallaştırma ve mazur göstermeyi, bir psikolojik savunma olarak tanımlayan ilk kuramcının Adler olduğunu belirtmiştir. Horney (1950) de öz koruyucu mekanizmalar üzerinde durmuş, bireylerin olumlu öz-saygılarını korumak için nevrotik semptomlar geliştirdiklerini ifade etmiştir (Higgins, 1990). Transaksiyonel psikolojinin kurucusu olan Eric Berne 1964'te yayımladığı “İnsanların Oynadığı Oyunlar” isimli kitabında, bireyin tehdit edici durumlarda öz-saygısının korumak için psikolojik problemleri de içeren engeller kullandığını betimleyen “Tahta Bacak” isimli bir oyuna dikkat çekmiştir. Görüldüğü gibi yapılan araştırmalar bireylerin Öz-saygılarını korumak amacıyla semptomlarını kullanarak başarısızlıklarını mazur göstermek eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

Bireyin yeterliliğine yönelik bilgi aramaya motive olduğu görüşü, sosyal psikolojide birçok geleneksel ve çağdaş kuramın esin kaynağı olmuştur. Festinger'in sosyal karşılaştırma teorisi (1954), insanoğlunun davranışının anlam ve önemine yönelik nedensel açıklamalar oluşturmak için, yeteneklerine ve görüşlerinin geçerliliğine ilişkin doğru bilgilere ulaşma arayışında olduğunu öne sürmektedir. Festinger (1954) insan organizmasında düşünce ve yeteneklerini değerlendirme güdüsü bulunduğunu ifade eder (Wood, 1998). Goffman'ın (1959) izlenim yönetimi yaklaşımı, bireyin diğerleri tarafından algılanmak istediği biçimde davrandığını öne sürmektedir. Birey hem içsel normlarına hem de çevresel isteklere uygun olarak davranarak, sosyal yaşamın bir bütünleyicisi haline gelir. Bunlara ek olarak Heider'in (1958) yüklenme teorisi de, bireyin çevresini düzenleme ve yordamaya ilişkin temel bir gereksinim duyduğunu savunmaktadır. Çevresine ve kendine ilişkin doğru ve tutarlı yüklemelerde bulunan bireyin, çevresini anlama ve kontrol edebilme şansı artmaktadır (Kelley, 1967).

Ancak tüm bilinenlerin aksine başarı motivasyonu alanında önemli çalışmalar yapan Atkinson (1957), bireyin yeteneklerine yönelik sürekli biçimde bilgi aramadığını savunmuştur. Atkinson(1957), başarı motivasyonu yüksek bireyin orta güçlükteki görevleri seçtiğini çünkü bu tür görevlerin yerine getirilmesi sonucunda kendine

ilişkin daha sağlıklı bilgiler alabildiğini öne sürmüştür. Öte yandan başarı motivasyonu düşük birey yeteneklerine ilişkin dönüt almaktan kaçınmaktadır (Mettee, 1971; Weiner ve diğerleri, 1971; Maracek ve Mettee, 1972).

Kendini sabotaj kavramını psikoloji literatürüne kazandıran Jones ve Berglas da (1978) Festinger ve Heider'in bilişsel tutarlılık teorilerinin yetersiz olduğunu ve çoğu bireyin değerlendirme içeren durumlarda öz-saygıyı koruma ve geliştirmenin bir yolu olarak tutarlılıktan çok belirsizlik aradığını öne sürmüştür. Berglas ve Jones (1978) herhangi bir görevi yerine getirmek için gerekli yeterliliğe sahip olduğuna ilişkin belirsizlik yaşayan bireyin, "başarısızlığı dışsallaştırma veya mazur gösterme olanağı" sunan bir performans ortamı seçme eğiliminde bulunacağını savunmuştur. Maracek ve Mattee (1972) öz-saygı düzeyi düşük bireylerin başarısızlıklarını içsel süreçlere atfetmemek için yeteneklerine ilişkin doğru bilgilerden kaçındıklarını öne sürmüşlerdir.

Kendini sabotaj kavramının geliştirilmesi sürecinde etkili olduğu düşünülen teorilerden biri de Kelley'in (1973) artırma ve azaltma ilkeleridir. Artırma ilkesi, kendini sabote eden bireyin kendi oluşturduğu engelin üstesinden başarılı biçimde gelmesi durumunda, azaltma ilkesi ise kendini sabotaj davranışı aracılığıyla başarısız performansa yeni dışsal yüklemeler sağlandığında gerçekleşir (Snyder ve Smith, 1982). Daha özel olarak artırma ilkesine göre performansı olumsuzlaştırabilecek bir gücün üstesinden gelerek bir başarı elde edildiğinde, içselleştirilmiş başarı daha fazla önem kazanmakta ve bireyin benliği güçlenmektedir. Azaltma ilkesine göre ise belli bir performans sonucuna yönelik daha fazla olası açıklamanın olması, sonucun belli bir nedene bağlanma olasılığını azaltmaktadır. Yani bireyin başarısızlığının nedenine yönelik açıklamaların sayısı arttıkça bu başarısızlığın nedenini tek bir faktöre yüklemek zorlaşacaktır (Murray ve Warden, 1992). Buna göre kendini sabote eden birey yüklemel açıdan bir "kazan-kazan" durumu oluşturmaktadır. Çünkü engelin varlığında başarısızlık oldukça doğaldır ve bu başarısızlık, bireyin yeteneksiz veya beceriksiz olduğunu göstermemektedir. Başarısızlığın nedeni bireyin yetenek düzeyi değil, bireyin tarafından ifade edilen engeldir. Ancak birey engele rağmen başarılı olursa, büyük bir güce sahip birisi olarak algılanacaktır. Kelley'in teorisi, başarının içselleştirilmesinin öz-saygıyı artırdığını, başarısızlığın dışsallaştırılmasının ise öz-saygının görebileceği zararı minimize ettiğini öne sürmektedir (Murray ve Warden, 1992).

Kendini sabotaj kavramı tüm bu bilgilerin ışığında 1978 yılında Berglas ve Jones tarafından “başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının seçilmesi” şeklinde operasyonel olarak tanımlanmıştır. Bireyin başarı olasılığını azaltarak, başarısızlığın nedenlerini dışsal etkenlere atfetmesine yardımcı olabilecek birçok engel kusursuz biçimde bireyin başarısızlığı makul duruma getirme amacına hizmet edecektir (Berglas ve Jones, 1978).

1.3.KENDİNİ SABOTAJA YÖNELİK KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.3.1.Jones ve Berglas’ın Kendini Sabotaj Modeli

Kendini sabotajla ilgili kuramsal çalışmalar incelendiğinde iki farklı açıklamanın olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi temeli Kelley’in yükleme teorisine dayanan, Jones ve Berglas’ın tanımladığı kendini sabotaj modelidir. Bu modelde kendini sabotaj kavramı, Kelley’in (1973) artırma ve azaltma ilkelerine dayandırılmış, kendini sabotajın, bireyin öz-saygıyla ilişkili iki yüklemsele amaca ulaşmasına yardımcı olduğu öne sürülmüştür (Jones ve Berglas, 1978; Tice, 1991). Kelley (1973), başarısızlığı şans veya durumsal faktörler gibi bireyin kontrolü dışındaki değişkenlere yükleyerek dışsallaştırmanın, öz-saygıyı koruduğunu iddia etmiştir. Başarıyı çaba ve yetenek gibi görece, bireyin kontrolünde olan faktörlere yükleyerek içselleştirmek ise öz-saygıyı güçlendirmektedir. Buna bağlı olarak Berglas ve Jones (1978) kendini sabotajı “başarısızlığı dışsallaştırma (veya makul duruma getirme) ve başarıyı içselleştirme olanağını artıran bir eylem veya performans ortamının seçilmesi” (s. 406) olarak tanımlamışlardır.

Kendini sabotaj başarı ve başarıya ilişkin verilen dönütlerle yakından ilişkilidir. Bağıntısız başarı dönütü; bireyin yeterli çabayı harcamamasına rağmen başarılı olduğuna ilişkin dönüt almasıdır. Bu durumda birey başarılı olmasına hangi etmenin yardımcı olduğunu, çaba sonucu mu yoksa şans sonucu mu başarılı olduğunu kestirememektedir. Böylece birey harcadığı çaba ile elde ettiği sonuç arasında bir ilişki kuramamaktadır. Jones ve Berglas (1978) kendini sabotajın, bağıntısız başarı dönütü ile bağlantılı olduğunu düşünmüşler ve yaptıkları deneysel çalışmalarla bu durumu test etmeyi amaçlamışlardır. Jones ve Berglas psikolojiye giriş dersi alan kız ve erkek öğrencileri üzerinde iki çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalarında aynı

zamanda bireyin kendini sabote ederek, kendi ve diğerlerinin yüklemelerini manipüle etmeyi amaçlayıp, amaçlamadığını da incelenmişlerdir.

İlgili araştırmada katılımcılara bazı ilaçların zihinsel performans üzerindeki etkisinin inceleneceği söylenmiş ve onlardan çözülebilmesi mümkün olan ve olmayan problemleri çözmeleri istenmiştir. Araştırmanın temel bağımlı değişkeni ilaçların katılımcılar tarafından seçilmesidir. Katılımcıların cinsiyeti dışında, araştırmaya iki bağımsız değişken dahil edilmiş ve birinci testteki başarı, sürekli bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Katılımcılara çözülebilen ve çözülmesi son derece zor olan sorular sorularak, başarılı performanslarından kaynaklanabilecek güven duyguları manipüle edilmiştir. Diğer bir deyişle test, katılımcıların 70 veya 80 arasında puan alabilecekleri biçimde düzenlenmiştir. Çözülebilecek sorularla yüzleşen katılımcıların yeteneklerine ilişkin güven duygusu hissetmeleri, çözülemeyecek sorularla yüzleşen ancak başarılı olan katılımcıların ise şaşkınlık yaşamaları beklenmiştir (çözülemeyecek sorularla çalışan katılımcılar, çözülebilecek sorularla çalışanlara göre başarılarını daha fazla şansa yüklemişler ve yeteneklerinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir).

Her bir problemten sonra katılımcılardan, cevaplarının doğruluk oranlarını derecelendirmeleri istenmiştir. Test tamamlandıktan sonra tüm katılımcılara son derece başarılı oldukları söylenerek bağıntılı (çözülebilen soruları çözen ve başarı dönütü alan katılımcılar) ve bağıntısız (çözülebilmesi mümkün olmayan soruları çözmeye çalıştıkları için başarısız olan buna rağmen başarı dönütü alan katılımcılar) başarı durumları oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıların birinci testteki başarı düzeylerini bilen deneyci, bağıntılı başarı durumunda olan ve bağıntısız başarı durumunda olan katılımcıları ikiye bölmüş ve böldüğü grupta bulunan katılımcılardan performans artırıcı veya performans azaltıcı ilaçlar sunularak, bu ilaçlardan birini seçmeleri istemiştir. Aslında plasebo olarak kullanılan bu ilaçların, katılımcıların performansları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır (Abacı ve Akın, 2010).

Geriye kalan katılımcıların birinci testteki başarı düzeylerini bilmeyen bir yardımcı deneyci ise bu katılımcılardan performans artırıcı veya performans azaltıcı ilaçlardan birini seçmelerini istemiş ve böylece gizli ve açık durumlar oluşturulmuştur. Açık puan bildirme durumunda, deneyci ve katılımcıların tümü birinci testin puanlarını öğrenmişlerdir. Buna bağlı olarak katılımcılar ikinci test için de aynı durumun

geçerli olacağını varsaymışlardır. Gizli puan bildirme durumunda ise ilk testte alınan puanları sadece deneyci ve puanın sahibi olan katılımcı öğrenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; bağıntısız başarı dönütü alan erkek katılımcıların hem gizli hem de açık durumlarda performans azaltıcı ilaçları tercih ettiklerini ve böylece performanslarına yönelik hem kendi hem de diğerlerinin yüklemelerini belirsizleştirmeyi amaçladıklarını göstermiştir. Araştırmacılar böylelikle bu katılımcıların ikinci testteki puanlarını mazur göstermeye çalıştıklarını öne sürmüştür (Abacı ve Akın, 2010).

İkinci deney, birinci deneyin sonuçlarını netleştirmek ve katılımcıların ilaç seçimi süreciyle ilişkili soruları cevaplamak için yapılmıştır. Araştırmacılar birinci deneyde olduğu gibi, çözülemeyen problemlerle karşılaştığı için başarısız olan katılımcıların, başarı dönütü aldıklarında performans azaltıcı ilaçları seçeceklerini varsaymışlardır. İkinci deneyde çözülebilen veya çözülemeyen problemlerin ardından herhangi bir dönütün verilmediği bir durum daha oluşturulmuş ve böylece bağıntılı, bağıntısız ve belirsiz şeklinde üç başarı durumu işe koşulmuştur. İkinci deneyde birinci deneyin sonuçlarını tekrarlayıcı nitelikte bulgular elde edilmiş ve kendini sabotaj davranışının ortaya çıkmasında başarı dönütünün etkili olduğu gözlenmiştir. Kolditz ve Arkin (1982) ile Weidner'in (1980) çalışmaları, Jones ve Berglas'ın (1978) bulgularını desteklemiş ve yeteneklerine güven duymayan bireylerin performans azaltıcı bir ilaç seçerek kendini sabote ettiklerini, yeteneklerine güvenenlerin ise performans artırıcı ilaçları tercih ettiklerini göstermiştir (Abacı ve Akın, 2010).

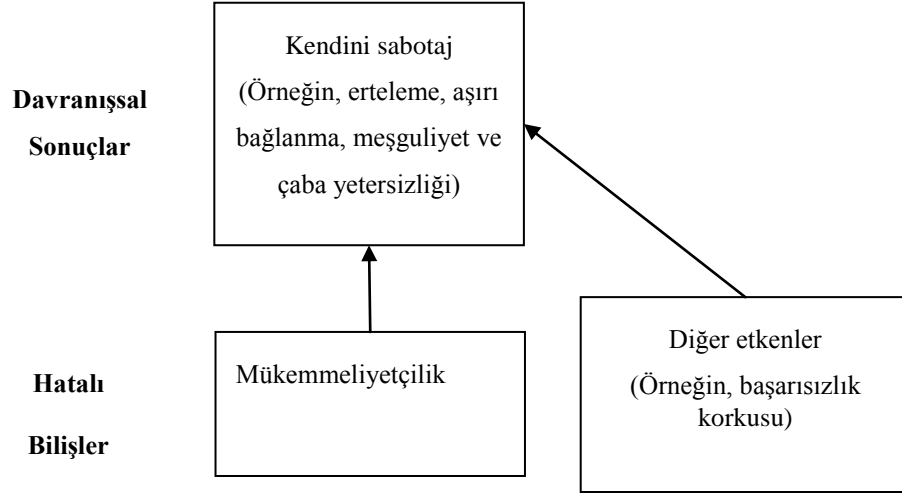
Berglas ve John'un (1978) araştırması diğer araştırmacılar tarafından, alkol kullanımının kendini sabotaj stratejisi olarak ele alındığı benzer çalışmalarda tekrarlanmıştır. Örneğin; Tucker, Vuchinich ve Sobell'in (1981) kendilerini sosyal alkol içici olarak tanımlayan erkek üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri iki çalışmada katılımcılar, çözülmesi mümkün olan ve olmayan problemler içeren bir sınava alınmıştır. İlk denemenin ardından katılımcılara ya hiçbir dönüt verilmemiş veya başarı dönütü verilmiştir. Yani başarısız olsalar bile bu durum katılımcılara bildirilmemiştir. Daha sonra katılımcılar alkol almış ve onlara yeniden teste girecekleri söylenmiştir. Ayrıca birinci çalışmada katılımcılara teste hazırlanmalarına yardımcı olacak ön hazırlık materyaller verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ikinci çalışmadaki katılımcıların ikinci teste girmeden önce daha fazla alkol tükettiklerini ortaya koymuştur. Tucker ve diğerleri, başarı olasılığını artıracak

olanaklara sahip olan bireylerin, kendini sabotaj stratejisi olarak daha az alkol kullandıkları sonucuna ulaşmıştır (Abacı ve Akın, 2010).

Kendini sabotaj kavramı ortaya atıldığı andan itibaren sürekli ve farklı yönleriyle incelenmektedir. Araştırmalar kendini sabotajın temelindeki dinamikleri, kendini sabotaj açısından bireysel farklılıkları, çeşitli kendini sabotaj stratejilerini, kendini sabotajın sonuçlarını ve bu kavramın doğasını boylamsal, ilişkisel ve deneysel çalışmalarla ele almaktadır. Bununla birlikte insanın yapı olarak karmaşık ve çok yönlü bir varlık olması araştırmaların sayısının artmasına paralel olarak yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı artırmaktadır.

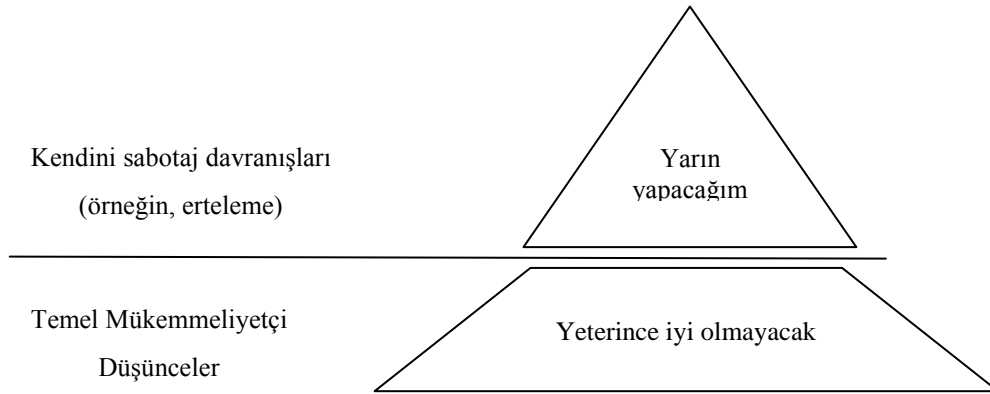
1.3.2. Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall'ın Kendini Sabotaj Modeli

Kendini sabotaja yönelik geliştirilen bir diğer model Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall'ın (2008) kendini sabotaj modelidir. Araştırmacılar bu modellerinde kendini sabotaj ile mükemmeliyetçilik arasında bir ilişki olduğunu savunmuşlardır. Mükemmeliyetçilik; “gerçekçi olmayan standartlar belirleme ve bu standartlara ulaşmak için çabalama, başarısızlığa seçici biçimde odaklanma ve başarısızlığı genelleme, benliğe zarar veren öz-değerlendirmeler ve sonucun sadece başarı veya başarısızlık olarak algılandığı ya hep ya hiç şeklinde düşünme biçiminde tanımlanmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991). Burns (1980) mükemmeliyetçileri kendilik değerini tamamıyla başarı ve verimlilik terimleriyle ölçen ve imkânsız amaçlara doğru zorlayıcı ve ısrarcı bir şekilde çaba gösteren bireyler olarak tanımlamaktadır. Mükemmeliyetçilik kavramı, erteleme, aşırı bağlanma, meşguliyet ve çaba yetersizliği gibi kendini sabotaj eğilimine örnek olabilecek çok sayıda farklı davranışsal yansımalar içerebilmektedir. Mükemmeliyetçilik ile kendini sabotaj arasındaki ilişki s. 23’de, şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Mükemmeliyetçilik ile kendini sabotaj arasındaki ilişki (Kearns ve diğerleri, 2008)

Bu model mükemmeliyetçiliğin her zaman kendini sabotaja yol açacağını veya kendini sabotaj içeren davranışların her zaman mükemmeliyetçi inançların ürünü olduğunu öne sürmemekle birlikte, bu iki yapının birbiriyle paralel olduğunu savunmaktadır. Böylece bu model mükemmeliyetçilik ve kendini sabotajın entegre edilmesi için yararlı bir yöntem olarak kullanılabilir. Kearns ve diğerleri (2008) modellerini, bir buz dağına benzetmektedirler. Buz dağının suyun üstünde kalan bölümü, bireylerin kullandığı davranışsal kendini sabotaj stratejilerini, suyun altında kalan bölümünü ise bu davranışlarla ilişkili düşünceleri yansıtmaktadır.



Şekil 2. Mükemmeliyetçi inançlar ile kendini sabotaj davranışları (Kaynak: Kearns ve diğerleri, 2008)

Kearns ve diğerleri (2008) bu modele örnek olarak, sınava çalışmayı erteleyen öğrenci örneğini kullanmışlardır. Buna göre öğrenci “Biraz yorgunum, yarın daha iyi çalışırım” şeklinde bir düşünceyle sınava çalışmayı erteleyebilir. Bu erteleme

davranışının temelinde, ertelemenin gerçek nedenleri olan hatalı bilişler vardır. Aslında bu öğrenci mükemmeliyetçi birisi olabilir ve yeteri kadar iyi olamayacağını düşünebilir. Bu inanç sonuçta öğrencinin kendi yüksek standartlarını karşılayamayacağını düşünmesine, derse çalışmak için gönülsüz olmasına ve derse çalışmayı ertelemesine yol açar.

Bu model başka deneysel araştırmalarca da kanıtlanmıştır(Frost, Marten, Lahartve Rosenblate, 1990; Hobden ve Pliner, 1995). Bu araştırmaların sonuçlarına göre katılımcıların mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça, kendini sabotaj düzeyleri de artmaktadır. Kearns ve diğerleri (2008) modellerinde, buz dağının görünen bölümüne odaklanarak kendini sabotaj eğilimini azaltmaya çalışmanın etkili olamayacağını ve uzun süreli bir değişim için derine inmenin ve temel hatalı bilişlerin irdelenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Diğer bir deyişle, Şekil 2’de sunula modele göre eğer basitçe öğrencinin erteleme davranışı azaltılmaya çalışılsa, başarılı olunamayacak, onun temel mükemmeliyetçi inançlarını açığa çıkarma ve değiştirme ihtiyacı hissedilemeyecek ve kendini sabotaj eğilimi içeren davranışların tekrarlanma olasılığı artacaktır (Abacı ve Akın, 2010).

1.4.KENDİNİ SABOTAJ VE ÖZ-SAYGI

Öz-saygı, benlik kavramı genel başlığı adı altında incelenmektedir. Benlik kavramı kişinin eğilimlerini yönlendiren inançlarının oluşturduğu bilgi bileşenidir. Kuzgun (2000) Öz-saygıyı, bireyin özünü bir nesne gibi ele alıp, onu değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve geliştirdiği tutumdur, biçiminde tanımlamıştır. Maslow’a göre Öz-saygının iki kaynağından birincisi, bireyin önem verdiği kişilerden gördüğü sevgi, saygı ve kabul; ikincisi ise bireyin yetkinlik ve başarı duygusudur. İkinci kaynağı ise bireyin temel yeterlik duygularıdır. Öz-yeterlik Bandura tarafından, bireyin yaşamındaki olaylarla başa çıkmada kendi yeteneklerini değerlendirmesi, belirli görev ve etkinliklerde ne kadar iyi performans gösterdiğini yargılaması şeklinde tanımlanmıştır (Doğru, 2002). Öz-yeterliğe yönelik şüpheler sıklıkla kendini sabotaja yol açmaktadır (Cavendish, 2004). Harter’a (1993) göre birey ilgi alanında kendini yeterli görüyorsa, yüksek Öz-saygıya sahiptir, eğer birey ilgi alanındaki ideallerinde başarısız olacağını düşünüyorsa düşük Öz-saygıya sahip olacaktır(Doğru, 2002).

Öz-saygı tehdit edildiğinde tehdidin etkisini yönetmek amacıyla çeşitli savunma yöntemleri kullanılır, kullanılan stratejilerden biri de kendini sabotaj stratejileridir (Rhodewalt, Morf, Hazlettve Fairfield, 1991). Araştırmacılar, kendini sabotajın en temel amacının bireyin yeterliğine ilişkin olumsuz dönütlere karşı onun öz-saygısını korumak olduğunu ifade eder (Arkin ve Baumgardner, 1985; Harris ve Snyder, 1986; Jones ve Berglas, 1978; Snyder ve Smith, 1982).

Berglasve Jones (1978) kendini sabotajın bir tür incinebilir öz-saygıdan kaynaklandığını savunmuştur. Bu araştırmacılar, korumaya değer öz-saygıya sahip olmayan veya çok düşük bir öz-saygısı olan bireylerin kendini sabotaj için öncelikli aday olmadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte yetenekli olduğunun ve başarıya ulaşmak için yeterli içsel kaynaklarla donatıldığının bilincinde olan bireyin kendini sabotaja başvurma olasılığı son derece azdır. Berglas ve Jones (1978) bu görüşleriyle, kendini sabotajın nasıl öz-saygının bir fonksiyonu olabileceğine ilişkin bir gerekçe sunmuşlardır. Teorik olarak kendini sabote eden bireyin, en azından ilgili alanda koruyacağı olumlu bir benlik kavramına sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte farklı nedenlerle de olsa hem öz-saygı düzeyi yüksek hem de düşük bireyler kendini sabotaj eğilimi sergileyebilmektedir

Öz-saygı ile kendini sabotaj arasındaki ilişki diğer birçok araştırmacı (Beck ve diğerleri, 2000; Ferrari, 1991a; Mello-Goldner ve Jackson, 2000; Nurmi ve diğerleri, 1995; Tice ve Baumeister, 1990) tarafından incelenmiş ve birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kimi araştırmacılar öz-saygısı yüksek bireylerin kendini sabote ettiklerini ifade ederken, kimi araştırmacılar (Berglas ve Jones (1978); Greenberg, Pyszczynskive Paisley, 1984; Higgins, Berglas, 1990; Martin ve Brawley, 2002; Mello-Goldner ve Jackson, 2000; Nurmi ve diğerleri 1995; Richardson, 2007; Zuckerman, Keiffer ve Knee, 1998) ise bunun tam tersini savunurlar. Yani kendini sabote eden bireylerin düşük öz-saygıya sahip bireyler olduklarını savunurlar. Bazı araştırmacılar ise (Berglas ve Jones 1978; Beck ve diğerleri, 2000; Harris ve Snyder, 1986; Nurmi ve diğerleri, 1995; Rhodewalt ve Vohs, 2005; Tice ve Baumeister, 1990)öz-saygıya yönelik belirsizlik yaşayan bireylerin daha fazla kendilerini sabote ettiklerini bulmuşlardır.

Kendini sabotajı operasyonel olarak tanımlayan ve bilim dünyasına kazandıran Berglas ve Jones(1978) bireylerin, yüksek öz-saygı düzeylerini korumak için kendini sabotajı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte aynı araştırmacılar aynıöz-

saygının korunmasına yönelik şüphe ve kaygılara sahip olduğunda da bireyin kendini sabotaj stratejilerini kullandıklarını görmüşlerdir. Öz-saygı düzeyi yüksek olmasına rağmen birey, ısrarla öz-saygı düzeyini zedeleyecek dönütlerden kaçınmak için çeşitli stratejiler bulmaya çalışmaktadır. Bu durum ne kadar yüksek olursa olsun bireylerin öz-saygı düzeylerinin incinebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakış açısına göre kendini sabotajı güdüleyen ana etmen, bireyin performansının sonuçlarına yönelik genel bir belirsizlik yaşamasıdır (Rhodewalt ve Davison, 1986).

Bu belirsizlik sıklıkla alınan performans dönütlerinin doğasından etkilenen yeteneğe dair güvensizlikle ilişkilidir. Tutarsız veya performansla bağıntılı olmayan dönütler, bireyin yeteneğine yönelik belirsizlik yaşama olasılığını artıracaktır (Martin, Marsh, Williamson ve Debus, 2003; Meyer, 2000; Tice ve Baumeister, 1990). Tutarsız dönüt bireyin başarıyı hangi koşulların oluşturabileceğine yönelik kararsızlık yaşamasına ve böylece gelecekteki başarıya nasıl ulaşabileceğini belirleyememesine neden olacaktır. Çözümü mümkün olmayan bir teste ilişkin başarı dönütü alan birey, performansıyla bağıntılı olmayan bir dönüt almış olacaktır. Hem tutarsız hem de bağıntısız başarı dönütleri başarının nasıl elde edileceğine ilişkin belirsizliğe yol açacak ve birey başarıya ulaşmasına yardımcı olacak yeteneklerine ne oranda bel bağlayabileceğini bilemeyecektir. Böylelikle birey bir yandan yüksek düzeyde başarılı olma arzusuyla yanıp tutuşmakta, bir yandan da başarıyı elde etmek için mevcut yetenek düzeyinin yeterli olup olmadığını kestirememektedir. Başarı için hangi yöntemin ve yetenek türünün gerekli olduğunu kestiremeyen birey performans ortamına bir sabotaj sokarak olası başarısızlıklarını mazur göstermeye çalışacaktır (Meyer, 2000; Rhodewalt ve Vohs, 2005; Thompson, 2004). Bireyler öz-saygılarını artırmak isterler, Koenig (1997) Öz-saygıyı artırma çabasının evrensel olduğunu ve bireylerin iyi izlenim bırakma isteklerinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Doğru, 2002).

Literatürde kendini sabotajın düşük öz-saygı ile ilişkili olduğunu ele alan araştırmalar da mevcuttur. Kendini sabotajın benliği korumaya hizmet etme oranı arttıkça, öz-saygı düzeyi düşük bireylerin kendini sabote etme oranları da yükselecektir (McCrea ve Hirt, 2001). Öz-saygı düzeyi düşük bireylerin, benliklerine ilişkin tehditlerle yüzleştiklerinde, kendini sabotaj düzeylerinin artacağı düşünülebilir. Çünkü bu bireylerin, benliklerini öz-saygı düzeyi yüksek olanlara göre daha az güvende hissedebileceklerine inanılmaktadır (Cohen, 1959). Ayrıca öz-saygı

düzeyi düşük bireyler başarısız olacaklarını, öz-saygı düzeyi yüksek olanlara göre daha fazla bekledikleri için (Cohen, 1959; McFarlm ve Blascovich, 1981) olası başarısızlıklarını haklı göstermek amacıyla kendini sabotaj stratejilerini daha fazla kullanacaklardır. Ek olarak öz-saygı düzeyi düşük olan bireyler diğer bireylerden gelecek olumlu değerlendirmelere daha fazla gereksinim duyar ve olumsuz değerlendirmelerden kaçınmak için daha fazla çaba harcarlar (Jones, 1973), böylece öz-saygı düzeylerini korumak ve artırmak için kendilerini sabote etmeye daha fazla motive olurlar. Bireyin egosuna yönelik tehditler benliği koruma ihtiyacını tetiklemektedir; kendini sabotaj bu gerekli korunmanın oluşumuna yardımcı olmaktadır (Novak, 2005).

Jones ve Berglas (1978) ile Berglas ve Jones (1978) çalışmalarında kendini sabotajın benliği korumadaki yararlarından söz etmiştir. Bu araştırmacılar başarısızlığın nedeninin dışsal etkenlere yükleme sonucunda bireyin benlik saygısını koruyabildiğini belirtmiştir. Kendini sabotaj benliği korumanın yanı sıra, benliği yükseltici bir araç işlevi de görmektedir. Çünkü kendini sabotaj durumunda birey, kendi oluşturduğu engelleri performansı ile yer değiştirerek, aslında başarılı olma olasılığının yüksek olduğu ancak bu engellerin kendisini ketlediği şeklinde bir görünüm verecektir (Tice ve Baumeister, 1990). Bireyin başkaları tarafından değerlendirilme olasılığı yükseldikçe bu tür bir eğilimin artma olasılığı da yüksek olacaktır. Birey performansına yönelik bir değerlendirilmeyle karşılaşacağını hissettiği durumlarda kendini performansı için yeterince hazırlamayacaktır. Başarısız olduğunda ise zaten yeterince hazırlanamadığı izlenimi vererek başarısızlığın benliğine yapacağı olumsuz etki ve baskıyı azaltacaktır (Pyszczynski ve Greenberg, 1983).

Kendini sabotaj aracılığıyla birey yetenek ve performans arasındaki ilişkiyi belirsizleştirir ve böylece zayıf performansın öz-saygıyı tehdit etme olasılığı minimize olur (Martin ve Brawley, 2002). Bu nedenle bireyin belli bir alandaki yapabilirliklerine ilişkin inancı, kendini sabotajın önemli bir belirleyicisidir. Dolayısıyla eğer bireyin belli bir görevi yapabileceğine yönelik öz-yeterlik inancına sahip değilse kendini sabotaj stratejilerini kullanma olasılığı artacaktır (Greenberg, Pyszczynskive Paisley, 1984).

Rosenberg,öz-saygının bireyin çevresindeki diğer insanlarla karşılaştırmalarından etkilendiğini ifade eder. Birey başkasının kendisine yönelik tutumlarından

etkilenecek, başkalarının değerlendirmelerini kendi benlik saygısının bir parçası olarak algılar. Sosyal ortamda kazanılan başarılar, bireyin yeterli olduğu izlenimini oluşturarak, Öz-saygıyı olumlu yönde etkilemektedir (Brown ve Gallegher, 1992; akt. Doğru, 2002). Bu nedenle Öz-saygısı düşük birey, başkalarında iyi izlenim bırakmak amacıyla kendini sabotaj stratejilerini kullanacaktır.

Literatürde öz-saygı düzeyi yüksek olan bireylerin öz-saygı düzeyi düşük ya da belirsiz olanlara göre kendini sabotaj eğiliminde daha fazla bulunacaklarına ilişkin bir bakış açısı da vardır. Bu bakış açısına göre öz-saygı düzeyi yüksek bireyler, başarısızlığa alışkın olmadıkları ve kendileri için önemli olan birçok durumda başarısızlığı beklemedikleri için, başarısız bir yaşantı karşısında daha fazla yıkım yaşayabilmektedir. Öz-saygı düzeyi yüksek bireyler yüzleştikleri başarısız yaşantıların, benliklerine yönelik olumsuz yansımalarını yönetme kaygısını daha fazla yaşamaktadırlar (Tice ve Baumeister, 1990).

Öz-saygı düzeyi yüksek olan bireyler hem başarılı olacaklarına inanmakta, hem de yüksek düzeyde yetenek kanıtama isteğinde bulunmaktadırlar (Beck ve diğerleri 2000). Ayrıca tamamen olumsuz bir benlik yapısına sahip bir birey korumaya değer bir şeye sahip olamayacağı için sonuç olarak kendini sabote etme gereksinimi duymayacaktır. Bu varsayımı doğrular biçimde Tice ve Baumeister(1984) sadece öz-saygı düzeyi yüksek bireylerin sınav öncesi gerekli çalışmaları yapmayarak kendini sabotaja başvurduklarını bulmuştur. Yine Baumeister ve Tice (1988) bir çalışmada öz-saygı düzeyi yüksek olan bireylerin öz-saygılarını korumak için yetenek düzeylerinin geçerli bir testle sınanmasını önlemişlerdir. Çünkü bu geçerli testten başarısız olması öz-saygı düzeyi yüksek birey için önemli bir tehdittir. Böylelikle öz-saygı düzeyi yüksek birey kendini sabote ederek, diğer bireylere bu geçerli test için sergilediği performansın asıl sergileyebileceği performans olmadığını kanıtlamaya çalışmaktadır (Levine, 1999).

Kendini sabotajın yüksek öz-saygıyla ilişkili olduğunu gösteren diğer önemli bir nokta, kendini sabotajın potansiyel bir öz-yükseltici süreç olarak algılanabilmesidir. Bunun sonucunda bu bireyler, kendilerini başarılı olarak algılayabilme oranlarını maksimum düzeye çıkarmak için kendilerini sabote edebilmektedir. Baumeister (1982) öz-saygı düzeyi yüksek bireylerin statülerini artırmak için çeşitli öz-sunum manevralarına başvurma eğilimine sahip olduklarını bulmuştur. Kendini sabotaj da benzer bir sistemle çalışarak bir öz-sunum stratejisi olarak işlev görebilir (Kolditz ve

Arkin, 1982). Ayrıca öz-saygı düzeyi yüksek olan bireyler, herhangi bir performanstan önce oldukça az çaba harcamakla olası başarılarının çaba harcamaktan çok kendi doğal yeteneklerinden kaynaklandığını kanıtlama eğiliminde bulunabilir (Tice ve Baumeister, 1990). Bireyin gerekli çaba göstermekten kaçınması ve çaba harcamamak için uğraş vermesi doğa olarak kendini sabotajdır.

Kendini sabotajını yüksek öz-saygı ile ilişkili olduğunu savunan oldukça geniş bir literatür mevcuttur. Araştırmacılar (Baumeister, 1997; Harris ve Snyder, 1986; Jones ve Rhodewalt, 1982) öz-saygı düzeyi yüksek olan bireylerin kendini sabotaj davranışıyla daha fazla meşgul olduğunu ifade etmiştir. Harris, Snyder, Higgins ve Schrag (1986) yüksek öz-saygı yüksek kendini sabotaj ile ilişkili olduğunu görmüştür. Bu araştırmacılar geçici ve kırılabilir da olsa olumlu benlik duygusuna sahip bireylerin bu olumlu bakış açısını korumak için kendini sabotaj davranışlarıyla daha fazla meşgul olduklarını savunmuştur.

Bir başka bakış açısına göre öz-saygı düzeyi düşük bireyler kronik ve bir alışkanlık halinde kendini sabotaj davranışları sergilerken, öz-saygı düzeyi yüksek olan bireyler ve daha az sıklıkla ve benliklerine yönelik bir tehditle yüzleştiklerinde kendini sabotaja başvurmaktadır. Daha spekülatif bir varsayım ise öz-saygı düzeyi düşük olmasına rağmen kendini sabote eden bireylerin sadece benlik koruyucu kendini sabotajla ilgilendiğini, öz-saygı düzeyi yüksek olan kendini sabotajcıların ise doyumsuzluktan dolayı kendini sabotaja başvurduklarını öne sürmektedir. Diğer bir deyişle öz-saygı düzeyi düşük olan bireyler başarısızlığın benliklerine yönelik olumsuz etkilerini azaltmak, öz-saygı düzeyi yüksek bireyler ise benliklerine ilişkin daha fazla olumlu dönütler almak için kendini sabotaja başvurmaktadır. Elbette bir şeyler ters giderse öz-saygı düzeyi yüksek bireylerin, kendini sabote etmiş olmaları işe yarayacak ve benlikleri korunmuş olacaktır (Rhodewalt, 1990).

Kendini sabotaj ile öz-saygı arasındaki ilişkinin doğasını inceleyen diğer araştırmalardan da oldukça farklı sonuçlar elde edilmiştir. Rhodewalt, Morf, Hazlett ve Fairfield (1991) 184 katılımcı üzerinde dört çalışma yapmış ve katılımcıları yüksek/düşük öz-saygı ve yüksek/düşük kendini sabotaj şeklinde gruplara ayırmıştır. Bu çalışmada öz-saygı düzeyi yüksek katılımcıların, yüksek kendini sabotaj grubunda veya öz-saygı düşük katılımcıların düşük kendini sabotaj grubunda yer alabildiği görülmüştür. Bununla birlikte kendini sabotaj ile öz-saygı arasındaki ilişkinin yüksek olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar kendini sabotaj düzeyleri yüksek

olan bireylerin düşük veya yüksek öz-saygıya sahip olabileceğini göstermiştir (Levine, 1999).

1.5. KENDİNİ SABOTAJ VE ÖZ YIKICI DUYGULAR

Araştırmacılar kendini sabotajın bireyin öz-saygısını koruma stratejilerinden biri olduğunu bildirseler de uzun vadeli dönemde kendini sabotajın olumsuz sonuçları ile karşılaşılması kaçınılmazdır. Baumeister ve Scher (1988) bu konu üzerinde önemli araştırmalar yapmış ve kendini sabotajın öz yıkıcı davranış ve eğilimler içerdiğini bulmuştur. Öz-yıkıcı davranış, bireyin kendine ve yaptığı çalışmaya zarar verdiği net biçimde belli olan ve kasıtlı ve amaçlı biçimde gerçekleştirilen davranış biçimidir (Baumeister ve Scher 1988). Baumeister ve Scher (1988), bireyin farklı çıktılara ulaşmayı amaçlamasına rağmen sonuçta kendine zarar verdiği için kendini sabotajı öz-yıkıcı davranışlar kategorisinde ele almıştır.

Genel olarak kendini sabote eden bireyler orantısız biçimde, kısa vadeli arzularına ulaşmak için uzun vadeli amaçlarına zarar vermektedir (Baumeister ve Scher, 1988). Kısa vadeli yararları aldanarak uzun vadeli zararları göz ardı etmenin öz-yıkıcı davranışların temel özelliğidir (Tice ve Baumeister 1997).

Birey kendini sabotaj sürecinde, hangi amaca seçeceğine karar verirken, daha çok acil, yararlı ve kısa vadeli sonuçlara ulaştıracağını düşündüğü amaçları dikkate almaktadır. Böylelikle birey belirlediği amacın uzun vadeli olumsuz sonuçlarını küçümseme eğiliminde bulunarak, başarısızlık olasılığını artırmaktadır (Urdan ve Midgley, 2001). Yani birey, bazı özel faydaları olan bir amaç belirlemekte ancak bu amacın diğer birçok amacına ulaşmasını engelleyen bazı olumsuz sonuçlara yol açacağı gerçeğini gözden kaçırmaktadır. Yüklemsel kazançlar elde etmek için performansının niteliğini feda etmekte, başarılarının önüne bariyer koyarak, performansını tehlikeye atmaktadır (Baumeister ve Scher, 1988).

Feick ve Rhodewalt (1997), “bazı kronik ve aşırı kendinisabotaj formlarının önemli oranda öz-yıkıcı olduğuna” (s. 162) dikkat çekmiştir. Snyder (1985) ve Snyder ve Higgins (1988) kendini sabote eden bireyin önesürdükları bahanenin gerçek doğasının farkında olmadığını ve zamanla bu bahaneyle özdeşleştiğini ifade etmiştir. Zuckerman ve Tsai (2005), kendini sabotaj ve uyumsuz davranışların birbirlerini güçlendirdiğini, kendini sabote eden bireylerin yeteneklerinden doyum

elde edemediklerini ve bu durumun olumsuz duygulanıma yol açtığını, bu bireylerin zamanla madde kullanımına başvurduklarını ve işlerinden içsel doyum sağlayamadıklarını bulmuştur.

Kendini sabotajın öz yıkıcı davranışlar arasında ele alınmasının yanı sıra bazı araştırmacılar, kendini sabotajın psikolojik sağlığı olumsuz biçimde etkileyen stres, anksiyete ve depresyon gibideğişkenlerle yakından ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Tice ve Baumeister (1997), kendini sabotajın yaygın bir formu olan erteleme kısa vadede yararlı gibi gözükse de uzun vadede zararlı olabileceğini belirtmiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalarda araştırmacılar, dönem başında erteleyicilerin işlerini son ana bırakmayan öğrencilere göre daha az stres yaşadıklarını ve fiziksel olarak daha sağlıklı olduklarını ancak dönem sonunda ise büyük bir stres altına girdiklerini, daha düşük not aldıklarını ve fiziksel semptomlarla daha fazla yüzleştiklerini bulmuştur.

Literatürde genelde araştırmacılar kendini sabotajı olumsuz bir kişilik özelliği olarak algılamaktadır. Örneğin, alkol ve madde kullanımı, erteleme ve tembellik gibi bazı kendini sabotaj davranışları birer eksiklik ve kusur göstergesidir. Sözel kendini sabotaj ise kendini sabote eden bireyin olumsuz algılanmasına yol açmaktadır. Eğer bir birey sürekli olarak engellerin varlığından söz ederse o birey zamanla bahaneci, şikâyetçi ve sızlanan birisi olarak görülmeye başlanacaktır. Araştırmalar (McCrea ve Hirt, 2001; Murray ve Warden, 1992; Rhodewalt, 1990; Rhodewalt ve Fairfield, 1991) sadece davranışsal kendini sabotajın değil, tutarlı biçimde sözel kendini sabotajın da performans kaybıyla ilişkili olduğunu kanıtlamıştır Her iki tür kendini sabotaj da kişisel yetersizliğini kabulü olarak görülmektedir (Leary ve Shepperd, 1986). Bu nedenle kendini sabotaj kısa bir süreliğine benliği olumsuz yetenek değerlendirmelerinden korusa da sosyal anlamda çeşitli olumsuzluklara yol açmaktadır. Smith ve Strube (1991) araştırmalarında, kendini sabote eden bireylerin birçok durumda gözlemciler tarafından daha olumsuz algılandığını ve kendini sabotajın birçok nedenden dolayı nihai olarak öz-yıkıcı olduğunu öne sürmüşlerdir.

Bazı araştırmacılar (Drexler, Ahrensve Haaga, 1995; Rhodewalt ve diğerleri, 1991) kendini sabotajın başarısızlığın ardından yaşanan duygulanımda bir tampon görevi gördüğünü öne sürmektedirler. Ancak bu görüşün aksine diğer bazı araştırmacılar (Feick ve Rhodewalt, 1997; Rhodewalt ve Hill, 1995), öz-saygının kendini sabotaj davranışlarının ardından yapılan yüklemelerden etkilendiğini ancak performans

çıktılarından en fazla duygulanımın etkilendiğini bulmuşlardır. Birey, kısa bir süre için başarısızlığı dış faktörlere yükleyerek öz-saygısını korumuş olabilir ancak performans kaybına ilişkin değerlendirmeler bireyin olumsuz duygular yaşamasıyla sonuçlanır. Kendini sabotaj, öz-saygı için tampon işlevinde bulursa da bireyi, önemli bir görevdeki başarısızlığın ardından yaşanan olumsuz duygulanımdan korumada çok sınırlı bir katkıya sahiptir. Bu görüşü destekler biçimde Zuckerman, Kieffer ve Knee (1998), yaptıkları bir çalışmada kendini sabotajın olumlu duygulanımla negatif, olumsuz duygulanımla ise pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla duygulanım, öz-saygının yansımalarına bakmaksızın performans çıktılarından etkilenmektedir.

Kendini sabotajın sonuçlarıyla ilişkili olarak yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, kendini sabote eden bireylerin akademik başarılarının düşük olduğunu, işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri kullandıklarını ve bu bireylerin bir dizi kişilik özellikleri açısından diğerleri tarafından daha olumsuz algılandığını göstermiştir (Hirt, McCreave Kimble, 2000). Ayrıca kendini sabotaj düzeyi yüksek bireyler özellikle de erkekler başarılı olacaklarından şüphe duymaları durumunda, belli bir görev için ön hazırlık yapmaktan ve çaba harcamaktan kaçınabilmektedir. Kendini sabotaj düzeyi yüksek bireyler aynı zamanda bir görevde başarılı olacaklarından şüphe duymaları durumunda çeşitli engeller yaşadıklarını iddia etmekte veya görevi ciddiye almamaktadır (Rhodewal ve diğerleri, 1991).

Zuckerman ve diğerleri (1998) araştırmalarında, zamanla kendini sabotaj eğilimindeki bireylerin stresle başa çıkmada kaçınmaya dayalı stratejileri (inkâr ve geri çekilme) daha fazla kullandıklarını ve öz-suçlama ve öz-odaklı derin düşünme gibi benliklerini zedeleyici tutumlar içerisine girdiklerini görmüştür. Hem inkâr hem de geri çekilme, bireyin daha iyi bir şeyle kendini aldatarak acı gerçeklerden kaçmasına yardımcı olmaktadır. Acı gerçeklerden kaçma ve benliği daha fazla destekleyici yeni bir pozisyon oluşturma kendini sabotaj stratejilerinin temel unsurlarıdır. Benzer biçimde bireyin benliğine zarar verici gerçekleri göz ardı ederek kendini gerçekte olduğundan daha iyi bir konumda algılaması öz-aldatmanın en belirgin göstergesidir (Akın, Abacı 2010).

Sonuç olarak, kendini sabotajın olumluluğuna atıfta bulunan bazı bulgular olmasına rağmen, bu bulgular kendini sabotajın olumsuz bir yapı olduğunu kanıtlayansonuçların gölgesinde kalmaktadır

1.6. EĞİTİM ORTAMLARINDA KENDİNİ SABOTAJ

Eğitim ortamlarında kendini sabotaj ele alınırken, akademik kendini sabotaj ve kendini sabotajın başarı yönelimleri ile olan ilişkileri üzerinde durulacaktır. Cavendish (2004), akademik kendini sabotaj kavramını, öğrencinin akademik yetersizlik ve başarısızlıklarını mazur göstermek ve böylelikle akademik performansı ile kişiliğine yönelik yüklemeler arasındaki ilişkiyi belirsizleştirmek amacıyla çeşitli stratejileri kullanması şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Burada amaç, bireyin olası akademik başarısızlıklarını yeteneklerinden çok bu davranışlara yüklemesidir. Urdan ve Midgley(2001), akademik kendini sabotajın temelinde benliği koruma arzusunun tetikleyen bir öz-şüphe güdüsü bulunduğunu ifade etmektedir. Akademik kendini sabotaj örnekleri arasında, öğrencilerin başarısızlık olasılığıyla yüzleştiklerinde akademik çabalarını azaltma davranışlarında bulunması, çalışmaya daha az vakit ayırma veya çalışmayı erteleme, okuldan kaçma, sınav kaygısı yaşadığını belirtme gibi davranışlar bulunmaktadır. Akademik kendini sabotaja başvuran öğrencilerin bakış açıları “Tembellikten dolayı başarısız görünmek, aptal olarak algılanmaktan daha iyidir” şeklinde ifade edilebilir. (Cavendish, 2004).

Araştırmalar akademik performans düzeyi düşük öğrencilerin, kendini sabotaj davranışlarına daha fazla başvurduklarını göstermektedir (Midgely ve Urdan, 1995; Urdan, Midgelyve Anderman, 1998). Urdan ve Midgley (2001), kendini sabotajın öğrencilerin başarısızlık riskini de artırdığını ifade etmişlerdir. Kendini sabote eden öğrenciler kendilerini öğrenme ortamlarından soyutladıkları için zamanla ve kendini sabotajın sıklığının artmasına bağlı olarak bir kaçınma ve başarısızlık döngüsünün içinde sıkışıp kalmaktadır. Bu nedenle kendini sabotajın en büyük zararı bireyin; başarısızlığa duyarsızlaşma sonucunda kendini sabotaja daha fazla gereksinim duymasıdır. Covington (1998) başarısızlık beklentisinin öğrencinin geleneksel eğitimin çaba ve yeteneğe yüklediği değeri reddetmesine yol açtığını iddia etmektedir. Bu öğrencinin okula bağlılığının azalmasına, akademik performansını sınırlamasına ve sonuç olarak okuldan uzaklaşmasına neden olmaktadır (Abacı, Akın, 2010)

Covington (1998) ertelemenin bir kendini sabotaj stratejisi olarak kullanıldığını belirtmiş ve erteleyicilerin kazan-kazan pozisyonunda olduklarını savunmuştur. Eğer

erteleyici başarısız olursa bunun nedeni çalışmalarını son ana kadar geciktirmiş olmalarıdır, eğer ertelemelerine rağmen başarılı olurlarsa diğerleri erteleyiciyi özel yetenekli birisi olarak görecektir. Ayrıca Covington çok fazla aktiviteyle meşgul olan ve bu durumu yetersiz performansı için gerekçe olarak öne süren öğrencilerin varlığından söz etmiştir. Ona göre kendini sabotaj, diğerleri tarafından bir yeteneksizlik olarak algılanabilecek daha büyük bir yetersizliğini gizlemek için bireyin küçük bir yetersizliğini (sınav kaygısı yaşamak) kabullendiği bir durumdur (Midgley, Arunkumar,ve Urdan, 1996; akt. Akın, Abacı; 2010)

Akademik anlamda kendini sabote eden öğrencilerin genel özellikleri şunlardır:Belirsiz bir öz-saygıya sahiptirler (Harris ve Snyder, 1986), okul başarıları düşüktür (Midgley, Arunkumar,ve Urdan, 1996; Midgley ve Urdan, 1995; 2001; Urdan, Midgleyve Anderman, 1998), uyumsuz öğrenme davranışları sergilerler ve performanslarını şansa yüklemektedirler (Murray ve Warden, 1992; Zuckerman ve diğerleri, 1998). Okuldan zihinsel ve davranışsal açıdan uzaklaşma eğilimine göstermektedirler, akademik performansa yönelik kötümser bakış açısı ve depresif öz-saygı düzeyine sahip olabilirler (Elliot ve Church, 2003; Martin, Marsh, Williamson,ve Debus, 2003; Urdan ve Midgley, 2001).

Eğitim ortamlarında kendini sabotajın yaşandığı alanlardan birisi de başarıyönelimleridir. Ames (1992) başarı yönelimlerini “davranışın amaçlarını belirleyen inanç, yükleme ve duygular” (s. 261) olarak tanımlamıştır. Başarı yönelimleri teorisi, öğrencilerin başarıya yönelik inançlarını ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları inceler (Pintrich ve Schunk, 1996). Daha spesifik olarak öğrencilerin, öğrenme bağlamındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarını ifade eder (Abacı, Akın, 2010).

Kendini sabotaj ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar, bireylerin benimsedikleri başarı yönelimlerinin kendini sabotaj davranışlarının önemli bir belirleyicisi olduğu noktasında hemfikirdirler (Hirt, McCreave Boris, 2003; Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001; Midgley ve Urdan, 2001).Genel olarak başarı yönelimleri öğrenme ve performans yönelimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde materyali tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hakim olmayı arzulamasıyla ilişkilidir. Öğrenme yönelimli öğrenci yeterlilik düzeyini kendisi değerlendirir, gelişmeye odaklanır ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmez. Öğrenme

yönelimli öğrenciler, normal performans için gerekli olan bilgiye değil, görevi en iyi nasıl yapacaklarına ilişkin bilgiye odaklanır ve başarının yorumlanmasında sosyal normlar yerine kendi kişisel normlarını tercih ederler (Jagacinski ve Strickland, 2000).

Performans yönelimi ise, öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır. Performans yönelimli öğrenciler için sosyal karşılaştırma bilgisi çok önemlidir. Çünkü bu öğrenciler kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaksızın, başarılı olup olmadıklarına karar veremez (Jagacinski ve Strickland, 2000). Bu yönelimi benimseyen öğrenciler başkaları tarafından iyi değerlendirmeler almaya özen gösterir ve negatif yargılardan kaçınmak için büyük çaba sergiler. Performans yönelimli bireyler; kişisel performanslarına, diğerlerinden daha başarılı olmaya ve öğrenmeleri gereken materyali tüm yönleriyle ve tam anlamıyla öğrenmekten çok diğer bireylere yetenekli olduklarını kanıtlamaya yönelik kaygılar taşımaktadır (Welton, 2005). Martin, Marsh, Williamson ve Debus (2003), “performans yöneliminin kendini sabotajın en temel belirleyicisi olduğunu” (s. 623) öne sürmektedir.

Birçok araştırmacı (Botsas ve Padeliadu, 2003; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Middleton ve Midgley, 1997) performans yöneliminin de iki alt boyuta ayrılabilceğini ileri süren ikili bir model geliştirmiştir. Araştırmacılar, bu iki boyut arasındaki ayrımı, bireyin diğer bireylerden olumlu değerlendirmeler kazanmak (yaklaşma) ve olumsuz değerlendirmelerden kaçmak (kaçınma) amacıyla çaba harcamasına dayalı olarak yapmıştır (Tan ve Hall, 2005). Araştırmacılar çalışmalarında bu ayrımı doğrulamış ve performans-kaçınma yöneliminin uyumsuz davranışlara neden olduğunu, performans-yaklaşma yöneliminin uyumsuz davranışlara yol açmadığını ileri sürmüştür (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Araştırmalar (Elliot ve Church, 1997; Elliot, Cury, Fryerve Huguet, 2006; Ommundsen, 2004) performans-kaçınma yönelimini benimseyen öğrencilerin diğer başarı yönelimlerine göre kendini sabotaj stratejilerine daha fazla başvurduklarını göstermiştir. Öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi şeklindeki üçlü başarı yönelimleri modelini dikkate alınan

araştırmalarda, kendini sabotajla öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimleri arasında negatif, performans-kaçınma yönelimi arasında ise pozitif ilişki bulunmuştur (Elliot, Cury, Fryer ve Huguet, 2006; Ommundsen, 2004). Araştırmacılar (Midgley ve Urdan 2001; Pintrich, 2000b; Urdan, 2004) bu duruma ilişkin “öğrencilerin temel amaçları, yeteneksiz olduklarını gizlemek ve öz-değer duygularını korumaktır” şeklinde bir açıklama getirmektedirler.

Görüldüğü gibi kendini sabotaj davranışı hayatın her alanında olduğu gibi eğitim ortamlarında da etkisini göstermektedir. Akademik başarıları düşük, okuldan davranışsal ve zihinsel anlamda uzaklaşma eğilimi olan, sürekli erteleyen, uyumsuz öğrenme davranışı gösteren ve performans kaçınma başarı yönelimlerine odaklanan öğrenciler kendini sabote eden öğrencilerdir. Eğitim psikologları halen öğrencileri kendini sabotaj eğiliminden kurtarmak için yoğun biçimde çalışmaktadırlar.

1.7 KENDİNİ SABOTAJ ALANINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kendini sabotaj alanında yapılan çalışmalara bakıldığında kendini sabotajın birçok değişkenle ilgili olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları motivasyonel ortam (Ryska, Yin, ve Boyd, 1999), içsel motivasyon (Ryska, 2003), rekabet kaygısı (Ryska ve Yin, 1998), cinsiyet (Berglas ve Jones, 1978; Doebler, Schick, Beck, ve Astor-Stetson, 2000; Hausenblaus ve Carron, 1996; Hirt, McCrea ve Boris, 2003; Kimble ve Hirt, 2005; Kimble, Kimble ve Croy, 1998; Rhodewalt, Saltzman, ve Wittmer, 1984), erteleme (Tice ve Baumeister 1997); öz-saygı, öz-güven ve öz-yeterlidir (Doebler, Schick, Beck, ve Astor, 2000; Martin ve Brawley, 2002; Rhodewalt ve diğerleri, 1984; Rhodewalt ve diğerleri, 1991; Ryska, 2002).

Literatürde kendini sabotajın stres, anksiyete ve depresyon gibi olumsuz ruh sağlığı indeksleri ile yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Jones ve Berglas (1978) anksiyetenin bireyin yeterlik ve yeteneklilik duygularının merkezinde yer aldığını öne sürmüştür; kendini sabotaj da yetersiz performans için gerekçe sunmaktadır. Prapavessis, Grove, Maddison ve Zillmann (2003), toplam 546 sporcu üzerinde yürüttükleri araştırmalarında kendini sabotaj, başa çıkma, anksiyete ve öz-güven arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular kendini sabotajın, inkâr/kaçınma ($r=.31$), arzu doyurucu düşünme ($r=.17$), bilişsel anksiyete

($r=.29$) ve somatik anksiyete ($r=.17$) ile pozitif, öz-güven ($r=-.21$) ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kendini sabotaj ile depresyon arasındaki ilişkiye dikkat çeken araştırmacılardan Weary ve Williams (1990) ile Nurmi (1993) depresif semptomların kendini sabotaj düzeyi yüksek bireyler tarafından daha fazla benimsendiğini bildirmişlerdir. Nurmi (1993) başarısızlık beklentisi ile kendini sabotaj arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Schouten ve Handelsman (1987) katılımcıların varsayımsal durumlara yönelik tepkilerini değerlendirmiş ve depresif semptomların kişisel ve sosyal sorumluluklardan kaçınma aracı ve bir kendini sabotaj formu olarak kullanıldığını bulmuştur.

Zuckerman ve diğerleri (1998) ise depresyon ve anksiyeteyi de içeren ve genel nörotizmle yakından ilişkili olan olumsuz duygulanım ile kendini sabotaj arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Ryska, Yin ve Cooley (1998) anksiyete ile kendini sabotaj arasında pozitif ilişki bulunduğunu bildirmişlerdir.

Kendini sabotajla ilişkili bulunan kavramlardan birisi de ertelemedir. Erteleme, tamamlanması gereken işlerin gerçekçi olmayan bir şekilde ileri atılmasıdır (Lay, 1988). Roberts'a (2000) göre ise kısa vadede elde edilecek ödülleri, uzun vadede elde edilecek ödüllere tercih etmektir. Steel (2002) ise ertelemeciliği, geciktirmenin kişinin verimini en üst düzeye çıkarmasını engelleyeceğine ilişkin beklentilerin varlığına rağmen, istemli olarak yapılan kasıtlı bir eylem olarak açıklamaktadır (Akt. Kağan, 2009). Araştırmacılar (Beck ve diğerleri, 2000; Covington, 1998; Tice ve Baumeister, 1997; Ferrari ve Tice, 2000) kendini sabotajın erteleme davranışıyla yakından ilişkili olduğunu, hatta ertelemenin kendini sabotajın bir formu olduğunu ifade etmişlerdir (Tice ve Baumeister, 1997; Ferrari ve Tice, 2000). Ferrari ve Tice (2000) kronik erteleyicilerin erteleme davranışlarının, onları görevlerini yerine getirmekten alıkoyduğunu ileri sürmüştür. Erteleyiciler öz-saygılarını zedeleme riskini almak yerine, olası bir başarısızlıkla sonuçlanacak görevi tamamlamaktan kaçınmayı seçmektedir. Başarısızlığın dışsal bir etmene yüklenebilmesi için de yetersiz çabaya veya kısıtlı zaman öne sürülmektedir. Ayrıca ertelemeyi inceleyen diğer araştırmalar da bu davranışın kendini sabotajla paralel işlediğini göstermiştir. Örneğin Zuckerman ve diğerlerinin (1998) araştırması, erteleme ve kendini sabotajın kaçınma odaklı başa çıkma stratejisi stratejileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Saddler ve Sacks (1993) erteleme ile depresyon, Yine Ryska, Yin

ve Cooley (1998) ile Clark ve Hill (1994) hem kendini sabotaj ve hem de ertelemenin anksiyete ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu ve diğer bulgular, kendini sabotaj ile ertelemenin oldukça benzer ilişki örüntülerine sahip olduğunu ve teorik olarak ilişkili olduklarını kanıtlamaktadır (Ross, Canadave Rausch, 2002).

Kendini sabotajla ilişkilendirilen kavramlardan biri de sınav kaygısıdır. Harris, Snyder, Higgins ve Schrag (1988) bir çalışmalarında kişilik değişkenleri ile kendini sabotajın kullanımını incelemiştir. Bulgular sınav kaygısı yaşayan üniversite öğrencilerinin daha az çaba harcadıklarını göstermiştir. Bu araştırmacılar sınav kaygısı yaşayan ve öz-saygı düzeyi yüksek olan bireylerin benliklerini korumak amacıyla daha fazla kendini sabotaja başvuracaklarını öne sürmüştür. Bu davranış ödüllendirici olmaktadır çünkü bireyin yeterlik ve öz-değer duygularını koruyarak kısa vadeli bir çözüm sunmaktadır (Novak, 2005). Yine Harris ve diğerleri (1986), kız üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj kullanma düzeyleri ile sınav kaygılarını inceledikleri çalışmalarında, sınav kaygısı yaşayan kız üniversite öğrencilerinin kendini sabotaja başvurma olasılıklarının yüksek olduğunu bulmuştur.

Başarısızlık korkusu da kendini sabotajla ilgili olan kavramlardandır. Smith ve Teevan (1971) başarısızlık korkusunu, hata yapma ve diğer bireylerin onayını kaybetme korkusu olarak tanımlamıştır. Başarısızlık korkusu bireyin içsel amaç ve standartlarını temel alarak performans sergileme isteğiyle ilişkili değildir. Başarısızlık korkusuna sahip bireyin hedefi, başarıya ulaşmak değil, ebeveyn, akran, öğretmen ve arkadaşlarının gözünde öz-saygı ve kişisel değerini yitirmemektir (Smith ve Teevan, 1971; Welton, 2005; akt. Akın ve Abacı, 2010).

Başarısız olan birey bu durumunu başarılı olan bireylere göre daha fazla düşünecektir (Rhodewalt ve diğerleri, 1991), başarısız olan birey benliğini bu başarısızlığın yansımalarından korumanın yollarını arayacaktır (Baumeister, 1997; Cudney ve Hardy, 1991; Urdan ve Midgley, 2001). Cudney ve Hardy (1991) başarısızlık korkusunun, başarı korkusunun, diğerlerinin ne düşündüğü korkusunun ve benlikle ilişkili olumsuz bir şeyler bulma korkusunun kendini sabotaj stratejilerinin gelişimini tetiklediğini öne sürmüştür. Bu duygular bir kere kökleştiğinde, kontrol yanılsaması oluşur ve birey kontrolü tekrar elde etmek için çeşitli davranışlar geliştirir. Bu ortam kendini sabotajın gelişmesi için son derece uygundur.

Kendini sabotajın öz-saygı ile ilişkili olduğunu savunan oldukça geniş bir literatür mevcuttur. Bazı araştırmacılar (Tice ve Baumeister, 1997; Urdan ve Midgley, 2001; Zuckerman ve diğerleri, 1998) öz-saygı düzeyi düşük, bazıları (Baumeister, 1997; Harris ve Snyder, 1986; Martin ve Brawley (2002)) ise öz-saygı düzeyi yüksek olan bireylerin kendini sabotaj davranışıyla daha fazla meşgul olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal dışlanma kendini sabotajla ilişkilendirilen diğer önemli bir alandır. İnsanlar sosyal hayvanlardır ve ait olma ihtiyacı hissetmektedir. Twenge, Catanese ve Baumeister (2002) sosyal dışlanmanın öz-yıkıcı davranışlara yol açtığını ifade etmiştir. Bu araştırmacılar çalışmalarında katılımcılara yapmacık bir kişilik testi uygulamış ve elde edilen sahte sonuçlara dayanarak test katılımcıların yarısına yaşamlarının önemli bir bölümünü yalnız geçirme olasılıklarının son derece yüksek olduğunu diğer yarısına ise yaşamlarının geri kalanında sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirebileceklerini söylemiştir. Yalnız kalacakları söylenen katılımcılar daha riskli seçimler yapmış, daha fazla erteleme davranışından bulunmuş ve bir sonraki testte daha az performans sergilemiştir. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar, sosyal ilişkileri tehdit edilen bireylerin kendini sabotaj stratejilerine daha fazla başvurduklarını ve kısa vadeli haz verici aktivitelerle ilgilendiklerini, bu aktivitelerin uzun vadeli olumsuz sonuçlarını ise dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir.

Birçok araştırma, öğrencilerin sürekli biçimde değerlendirilmeye yüzleştiği eğitimsel ortamlarda kendini sabotajın kullanımını incelemiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, kendini sabotaja başvuran öğrencilerin eğitime yönelik olumsuz tutumlar beslediklerini ve daha düşük akademik başarı sergilediklerini göstermiştir (Leondari ve Gonida, 2007; Tice ve Baumeister, 1997; Urdan ve Midgley, 2001; Zuckerman ve diğerleri, 1998). Ayrıca kendini sabotaj stratejilerine başvuran öğrencilerin okul çalışmalarından uzaklaştıkları da gözlenmiştir. Urdan ve Midgely (2001) kendini sabote eden öğrencilerin daha az çaba harcadığı ve daha az başarılı olduğu için sınıf içi ortama karşı soğukluk hissedebileceğini bildirmiştir. Çünkü öğretmenler sıklıkla sınıfta başarılı olan öğrencileri sözel ve davranışsal anlamda ödüllendirmekte ve başarılı ile başarısız öğrencileri birbirinden ayrı tutmaktadır (Novak, 2005).

Novak (2005) kendini sabotajla akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği ve 56 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında kendini sabotaj ile

akademik başarı arasında negatif ilişki ($r=-.43$) olduğunu ve bu ilişkinin hem kız ($r=-.50$) hem de erkek ($r=-.38$) öğrenciler için geçerli olduğunu bulmuştur.

Zuckerman ve diğerleri (1998) kendini sabotajın; başa çıkma, akademik performans ve öz-saygı üzerindeki etkisini inceleyen boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmacılar kendini sabote eden bireyin inkâr, davranışsal soyutlanma, zihinsel soyutlanma, kendini suçlama ve benliği aşırı düşünme gibi geri çekilme ve benliğe olumsuz odaklanmayla ilişkili başa çıkma stratejilerini kullanma olasılıklarının yüksek olduğunu öne sürmüştür. Araştırmada aynı zamanda kendini sabotaj ile akademik başarı arasında negatif ilişki bulunmuştur; kendini sabotaj puanları yükseldikçe sınavlara hazırlanma azalmış ve böylece akademik başarı düşmüştür.

Kimble, Kimbleve Croy (1998), yaptıkları bir çalışmada öğrencinin bir performans sergilemeden önce o performanstan elde edeceği başarıya ilişkin kaygısını ve öğrencinin kendine yönelik olumsuz düşüncelerini azaltmanın kendini sabotaj ihtiyacını da azaltacağını öne sürmüşlerdir. Kimble ve arkadaşları çalışmalarını hem üçüncü hem de altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmişler ve altıncı sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla kendini sabotaja başvurduklarını öne sürmüşlerdir. Bunun nedeni, 10 yaş civarında performans beklentilerine ve performansın yansımalarına yönelik bilişsel kavrayışın artması ve bu anlamda hızlı değişimlerin yaşanması olabilir. Araştırmacılar öz-saygı düzeyi yüksek altıncı sınıf öğrencilerine olumlu özellikleri hatırlatıldığında kendilerini daha az sabote ettikleri, üçüncü sınıf öğrencilerinin ise öz-saygı düzeylerine bakmaksızın kendini sabotaja daha fazla eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır (Novak, 2005).

Midgley, Arunkumar ve Urdan (1996) akademik başarı düzeyi düşük sekizinci sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj stratejilerini daha fazla kullandıklarını çünkü bu öğrencilerin okuldaki başarısızlıklarını haklı çıkarmaya ve yeteneksiz olmadıklarını kanıtlamaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Midgley ve diğerleri (1996) aynı zamanda kendini küçük görmenin kendini sabotajla ilişkili olduğunu öne sürmüştür.

Kendini sabotaj ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular, kendini sabotaj düzeyi yüksek bireylerin stresle ilişkili olumsuz duyguları azaltan duygu odaklı başa çıkma stratejilerine başvurduklarını göstermiştir (Zuckerman ve diğerleri, 1998). Stresin kaynağını araştırıp sorunu kaynağından çözmeye ilişkili olan problem odaklı başa çıkma

kendini sabotajla ilişkili bulunmamıştır. Zuckerman ve diğerleri (1998) duygu odaklı başa çıkma stratejilerinden kendini sabotajı en güçlü yordayan değişkenin; bireyin stres verici bir durumla yüzleştiğinde, çok uzun bir süre boyunca sadece başına gelen sorunu düşünmesi olarak tanımlanan benliğe odaklanmış derin düşünme olduğunu bulmuştur. Warner ve Moore (2004) ise aktif başa çıkma, davranışsal uzaklaşma, inkâr, derin düşünme, kendini suçlama ve araçsal destek arama gibi başa çıkma stratejilerinin kendini sabotajı yordadığını bulmuştur.

Norman (2004), öz-yeterlik, akademik başarı ve kendini sabotaj arasındaki ilişkiyi incelediği ve 324 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada, kendini sabotajın akademik başarı ($r=-.15$) ve öz-yeterlik ($r=.24$) ile negatif ilişkili olduğunu saptamıştır.

Levine (1999) 118 erkek üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü ve kendini sabotaj, narsisizm, öz-saygı arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada, katılımcılara Kendini Sabotaj Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Narsistik Kişilik Ölçeği ve Narsistik Kişilik Bozukluğu Ölçeğini uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular kendini sabotajın öz-saygı ile negatif ($r=-.31$), narsistik kişilik bozukluğu ($r=.58$) ile pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Kendini sabotaj ile narsistik kişilik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Velyvis (1995), kendini sabotaj, mükemmeliyetçilik, depresyon, kontrol odağı, psikosomatik semptom bildirme arasındaki ilişkileri incelediği ve 141 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada, Çok boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Kendini Sabotaj Ölçeği, Rotter Kontrol Odağı Ölçeği, Depresyon Ölçeği ve Psikosomatik Semptom Kontrol Listesi kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, kendini sabotajın, başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik ($r=.27$), dışsal kontrol odağı ($r=.33$), depresyon ($r=.57$) ve psikosomatik semptom bildirme ($r=.31$) ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Hirabayashi (2005) kendini sabotaj ile mükemmeliyetçilik, ebeveyn eleştirilmesi, ebeveyn beklentisi, öz-şüphe, akademik başarı, sınav kaygısı ve hata yapma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği ve 141 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; kendini sabotajın mükemmeliyetçilik ($r=.37$ ve $r=.42$), ebeveyn eleştirilmesi ($r=.35$ ve $r=.42$), ebeveyn beklentisi ($r=.18$ ve $r=.26$), öz-şüphe ($r=.41$ ve

$r=.43$), sınav kaygısı ($r=.20$ ve $r=.21$) ve hata yapma kaygısı ($r=.37$ ve $r=.39$) ile pozitif, akademik başarı ($r=-.31$ ve $r=-.27$) ile negatif ilişkili olduğunu bulmuştur.

Kuczka ve Treasure (2005), 70'i erkek, 70'i kadın 140 golfçü üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, kendini sabotaj ile öğrenme ve performans yönelimleri ile öz-yeterlik arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, performans yönelimi ile pozitif ($r=.19$), öz-yeterlik ($r=-.29$) ve öğrenme yönelimi ile negatif ($r=-.23$) ilişkili olduğu görülmüştür.

Kendini sabotaj alanında yapılan araştırmalar cinsiyet açısından da değerlendirilmiştir. Hirt, McCrea ve Boris'in (2003) kadınların kendini sabotaja daha az başvurduklarını çünkü kadınların çaba harcamaya ve motivasyona çok fazla önem verdiklerini, kendini sabotajın sonuçlarını daha iyi değerlendirdiklerini ve bu sonuçları elde edecekleri avantajlara göre daha maliyetli bulduklarını ortaya koymuştur. Kadınlar mazeretlerin ardına sığınarak kendilerini sabote etmeye daha az istekli gibi görünmektedir. Öte yandan erkekler yetenekli ve zeki görünmeye ilişkin daha fazla kaygı taşımaktadır bu nedenle bir benlik koruma yöntemi olarak kendini sabotaja daha sık başvurmaktadır.

Araştırmalarda performanslarına ilişkin bir değerlendirmenin söz konusu olduğu durumlarda erkeklerin, performans azaltıcı ilaçlar kullanma (Berglas ve Jones, 1978) ve az çaba harcama (Harris ve Snyder, 1986; Hirt, Deppeve Gordon, 1991) gibi kendini sabotaj stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Kimble, Kimble ve Croy (1998) altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmalarında erkeklerin bir görevden önce kızlara göre daha az alıştırmaya yaparak kendini sabotaja başvurduklarını, Midgley ve Urdan (1995) sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla kendilerini sabote ettiklerini saptamıştır. Bazı araştırmacılar (Dweck ve Leggett, 1988; Harris ve Snyder, 1986; Hirt, Deppeve Gordon, 1991) çaba harcamayı bırakmanın erkeklerden daha çok kadınlar için yararlı bir kendini sabotaj stratejisi olduğunu çünkü başarı yönünden kız ve erkeklerin farklı sosyalleştiklerini savunmuştur. Ayrıca duygusal problemler ve stres içeren mazeretler erkekler için daha az kabul geçerlilik taşımaktadır (Warnerve Moore, 2004).

Greaven, Santor, Thompson ve Zuroff (2000) ise 121 ergen ve anneleri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, kendini sabotaj, yaş, depresyon ve annenin özeni

(sıcak ve şefkatli davranması) arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular kızlarda yaşın artması ile kendini sabotaj arasında pozitif ($r=.38$) ilişki olduğu, erkeklerde ise bu ilişkinin anlamlı olmadığını göstermiştir. Ayrıca hem kızlarda ($r=.56$) hem de erkeklerde ($r=.49$) depresyon ile kendini sabotaj arasında güçlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Kızlarda annenin özeni kendini sabotajla negatif ($r=-.40$) ilişkili bulunurken erkeklerde annenin özeni ile kendini sabotaj arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Kuczka ve Treasure (2005) ise kendini sabotajın cinsiyet açısından farklılaşmadığı öne sürmüşlerdir.

Kendini sabotajla diğer kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen çok değişkenli farklı çalışmalar da mevcuttur. Ross, Canada ve Rausch (2002) 251 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, kendini sabotaj ile beş faktörlü kişilik modeli arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular kendini sabotajın, sorumluluk ($r=-.65$) ile negatif, nörotizm ($r=.63$) ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kendini sabotaj ile deneyime açıklık, uyumluluk ve dışa dönüklük arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır

Martin, Marsh ve Debus (2001), 584 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, kendini sabotaj ile savunmacı kötümserlik, performans yönelimi, öğrenme yönelimi, belirsiz kişisel kontrol algısı, dışsal yükleme, öz-saygı, öz-düzenleme, azim ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; kendini sabotajın, savunmacı kötümserlik ($r=.64$), performans yönelimi ($r=.25$), belirsiz kişisel kontrol algısı ($r=.45$), dışsal yükleme ($r=.54$) ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırmada kendini sabotaj ile öz-saygı ($r=-.10$), öz-düzenleme ($r=-.38$), öğrenme yönelimi ($r=-.23$), azim ($r=-.50$) ve akademik başarı ($r=-.19$) arasında negatif ilişki bulunmuştur.

112 sekizinci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında Midgley, Arunkumar ve Urdan (1996) kendini sabotaj ile eğitime yönelik olumlu/olumsuz tutumlar, öğrenme yönelimi, performans yönelimi, öz-saygı, kendini aşağılama, akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular kendini sabotajın eğitime yönelik olumsuz tutumlar ($r=.29$), performans yönelimi ($r=.22$), kendini aşağılama ($r=.23$) ile pozitif; akademik başarı ($r=-.31$) ve sosyo-ekonomik düzey ($r=-.16$) ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Kendini sabotaj ile öğrenme yönelimi, öz-saygı ve eğitime yönelik olumlu tutumlar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Literatür incelendiğinde ülkemizde kendini sabotajla ilgili yalnızca bir ilişkiyel çalışmanın yapıldığı görölmektedir. Anlı (2011), kendini sabotajın psikolojik iyi olma ve onun tüm alt boyutları ile negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin kendini sabotaj düzeyleri açısından farklılaştığını, erkeklerin kızlara göre daha fazla kendini sabote ettiklerini ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerinin, ebeveyn tutumlarına ve algılanan gelir düzeylerine göre değişme göstermediği bulunmuştur.

2.1 AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI TERAPİ (ADDT)

2.1.1 ADDT'nin Felsefi Temeli

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin temelleri Albert Ellis tarafından 1950'li yıllarda atılmaya başlanmıştır. Başlangıçta Psikanaliz oryantasyonlu olan Ellis, zamanla psikanalizin psikolojik sorunların tedavi sürecinde yetersiz olduğunu fark etmiş ve yeni bir kuram oluşturmaya karar vermiştir. Bu kuramın temel ilkelerini oluştururken, eski ve yeni birçok filozof ve bilim adamının görüşünden etkilenmiştir. Bunlar arasında Zeno of Citium, Epicurus, Epiktetus ve Marcus Aurelius gibi Yunan ve Roma stoacılarının yanı sıra, Konfüçyus, Buda ve Lao Tsu gibi Asyalı ve Immanuel Kant, John Dewey ve Bertrand Russel gibi modern filozoflar da vardır (Moriarty, 2002).

Ellis, Epiktetus'un insanları rahatsız eden şeyin, olaylar değil, olaylara ilişkin bakış açıları olduğu görüşünden oldukça etkilenmiştir. Epiktetus'göre "bireyin zihnini bulandıran ve onu rahatsız eden aslında olay değil, bireyin olaya yönelik yorumlarıdır"(Ellis, 2005).

Ellis, hedonizmle de ilgilenmiş, hedonizm ilkesi doğrultusunda insanların genelde aşırı derecede hedonist oldukları görüşünü kabul etmiştir. Ona göre insanlar, sonuçları düşünmeden kısa süreli zevklere odaklanmaktadırlar halbuki kısa süreli zevklerden uzun süreli zevklere odaklanmaya ihtiyaçları vardır. Bu da beraberinde sorumlu hedonizmilkesini getirmektedir. Sorumlu hedonizm ilkesine göre davranan birey, davranışlarının sonucunu sadece kendisi açısından değil, diğer bireyler açısından da değerlendirildiği için bu görüş sorumsuz davranışlardan olmamaktadır (Sharf, 2000; akt. Gençtanırım ve Acar, 2007). Akılcı duygusal davranışçı terapinin amaçlarından biri de bireylerin anlık zevklerden çok, uzun süreli

zevklere odaklanmasını sağlayarak, sorumlu hedonizm ilkesini benimsemesine yardımcı olmaktadır.

Bireysel psikolojinin kurucusu Alfred Adler'in görüşleri de Ellis'in dikkatini çekmiştir. Özellikle, "duygusal tepkilerin ve yaşam stilinin temelinde bireyin inançlarının yattığı görüşü" kuramın temel dinamiklerinden biri haline gelmiştir. Ayrıca, Ellis, tıpkı Adler gibi psikolojik sağlık açısından sosyal ilginin son derece önemli olduğunu kabul etmiş ve yaşam amaçları, davranışsal amaçlar, değerler ve var oluşun anlamına vurgu yapmış, aktif öğretim ve ikna edici metotların kullanılmasının gerektiğini ifade etmiştir. Ellis'i etkileyen bir diğer düşünce Horney'in "tyranny of the should" (-meli, -malıların zulmü)" önerisidir (Corey, 1991).

2.1.2 ADDT'nin Gelişimi

Psikanaliz eğitimini Karen Horney'in grubundan alan Ellis, zamanla psikanalizden yeterince doyum alamadığını fark etmiş, danışanlarında görmeyi umduğu iyileşmeyi yeterince görememiş, hatta bazı danışanların psikanalitik tekniklerle daha da sorunlu hale geldiklerini gözlemlemiştir. Tedavilerin uzun zaman alması, buna rağmen amacına ulaşamıyor olması ve uygulamada yaşadığı sıkıntılar Ellis'i yeni bir terapi modeli geliştirmeye itmiştir. Ellis, kısa bir süre için eklektik yaklaşımı benimsemiş, ancak istediği verimi alamamış ve danışanları üzerinde etkili olabilecek farklı bir kuram geliştirmenin daha iyi olacağını düşünmüştür. Bunun için, eski Roma ve Yunan filozoflarının yanı sıra modern filozofların ve kuramcılarının görüşlerini araştırmıştır ve elde ettiği görüşler doğrultusunda 1955 yılında Akılcı Terapi'yi kurmuştur. Ellis kuramını 1961 yılında Akılcı Duygusal Terapi, 1993 yılında ise Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) olarak genişletmiştir (Ellis, 1962, 1994; Ellis ve Dryden, 1997). Ellis, çağının psikolojik gelişmelerini takip ederek sürekli olarak kuramını yenilemiştir. Biliş ve duygunun davranıştan ayrılamayacağını ifade eden Ellis, "davranış" boyutunu da ekleyerek kuramına son şeklini vermiştir. Bunu da şöyle ifade etmiştir: "Önceki hatalarımı düzeltmek ve kayıtlarda doğru bir şekilde yer alabilmek için artık kuramımın adını 'akılcı duygusal davranışçı terapi' olarak değiştiriyorum" (Ellis, 1993a).

ADDT, bilişsel davranışçı terapilerin en önemlilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ellis, eski terapi uygulamalarının aksine daha aktif ve yönlendirmeci,

ikna etme ve cesaretlendirmeye dayanan bir terapist çizgisi çizmiştir. Bununla birlikte ADDT'nin kuram ve uygulama boyutu özellikle de felsefi bakış açısı ve tartışma yöntemlerine verdiği önem açısından diğer bilişsel-davranışçı terapilerden (örneğin, Beck, 1976; Mahoney, 1974; Meichenbaum, 1977) oldukça farklıdır (Akın, 2009).

Ellis bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının bir bütün olduğunu, bunların birbirlerinden ayrılamayacağını ifade eder. Ellis, inançlarımızın duygu ve davranışlarımızı etkilediğini, aynı şekilde duygu ve davranışlardan da etkilendiğini belirtir (Ellis, 1993b). Ellis bireylerin akılcı ve akılcı olmayan olmak üzere iki farklı inanç sistemi geliştirdiklerini, psikolojik ve duygusal sorunlara ise akılcı olmayan inançların neden olduğunu ifade etmektedir (Ellis ve Dryden, 1997). ADDT bireylerin var olan akılcı olmayan inançlarını tespit edip, bunların yerine daha akılcı olan inançların konulmasını hedef alan sistematik bir terapi kuramıdır.

Ellis'in teorisi dört temel ilkeye dayanmaktadır:

- Birey kendi duygu ve eylemlerinden sorumludur.
- Akılcı olmayan düşünceler, zararlı duygulara ve işlevsel olmayan davranışlara neden olur.
- Gerçekçi bakış açısını öğrenmek ve bu bakış açısını uygulamalarla içselleştirmek mümkündür.
- Gerçekliği temel alan bir bakış açısı bireyin kendini kabul etmesini ve yaşamından doyum elde etmesini kolaylaştıracaktır.

ADDT günümüzde oldukça popüler ve yaygın olarak kullanılan terapilerden biridir. Ellis ve arkadaşları kuramlarını sürekli olarak geliştirme çabası göstermişlerdir. Profesyonel eğitimler,psiko-eğitimsel çalışma grupları,kitaplar ve makaleler,terapiler, kendine yardım kitapları, çocuklar için psiko-eğitimsel programlar,konferanslar aracılığıyla uygulama ve kuram boyutlarında önemli gelişmeler kaydedilmiştir (Haaga ve Davison, 1993).

2.1.3 ADDT'nin Genel Özellikleri

ADDThümanisteğilimli bir kuramdır. Bireyin yaşadıklarına ilişkin sorumluluğu kendisine yükler ve çözmeyeçalışması gerektiğini savunur (Ellis, 1979). ADDT diğer birçok terapi kuramının aksine temeli düşünme, analiz etme, yorumlama, ikna etme,

karar verme gibi bilişsel süreçlere dayanan, aktif-yönlendirmeli, yapılandırılmış, pragmatist ve kapsamlı bir yaklaşımdır. ADDT bireylerin akıldışı inançları üzerinde durulur. Terapi süreci danışana, öğrenilmiş akıldışı inançlarını tanımlama ve değiştirme becerilerini öğretmeye odaklanır. ADDT süreci eğitim odaklı olup, terapist adeta bir öğretmen, danışan ise öğrenci rolündedir. Terapist danışanla işbirliği yapar, ona ev ödevleri verir ve akılcı düşünme yollarını öğretir. Danışan ise terapi sürecinde tartışılan becerileri günlük yaşamında uygular. ADDT uygulamaları 20 ila 10 oturum kadar sürer (Corey, 1991).

ADDT, bireylerin geçmiş yaşamlarına odaklanmaktan çok şimdiye odaklanır, bireylerin akılcı olmayan düşünce şablonlarını tanımlarına, bunları çürütmelerine ve kendi kendilerine oluşturdukları olumsuz duyguları tanımlarına yardım eder (Knaus,1977, Walen ve diğerleri, 1980). Duygusal bakımdan eğitilen danışanlar, akılcı olmayan inanç sistemlerini düzenli biçimde gözleme, sorgulama ve onlarla mücadele etmenin yollarını öğrenirler (Ellis ve Dryden, 1997). Danışanlar yalnızca spesifik problemlerini çözmezler, aynı zamanda, ADDT'nin temel ilke ve prensiplerine dayanan becerileri öğrenerek, ileriki yaşamlarında karşılaşılabilecek güçlüklerle karşı da donanımlı hale gelirler.

Günümüzde ADDT'nin uygulama alanı oldukça genişlemiş durumdadır. Terapilerin kısa sürmesi ve semptomlarda hızlı değişimlerin olması ADDT'yi önemli bir terapi kuramı haline getirmiştir. ADDT'nin uygulama alanına giren bazı problemler şunlardır:

- Anksiyete bozuklukları (Obsesif-kompulsif, post-travma stres bozukluğu, fobiler vb.),
- Yeme bozuklukları, madde bağımlılığı, dürtü kontrol bozuklukları,
- Öfke yönetimi, anti-sosyal kişilik bozukluğu ve diğer kişilik bozuklukları,
- Kronik sağlık problemlerine, fiziksel veya zihinsel problemlere uyum sağlama,
- Genel stres yönetimi,
- Çocukluk veya ergenlik davranış bozuklukları,
- İlişki veya aile problemleri,

- Depresyon,
- Cinsiyet sorunları,
- Gelişim çağı sorunları,
- Sosyal beceri eğitimi ve kişisel gelişim

2.1.4 ADDT'nin İnsan Doğasına Bakışı

Ellis'in insan doğasına bakış açısı; psiko-analitik yaklaşımla, Rogeryan arasında bir yerdedir. Ne psiko-analitik kadar kötümser ne de Rogers kadar iyimserdir. İnsanı değerlendirmede insancıl ve var oluşçu terapiyle pek çok ortak yönleri vardır. Ellis, insan doğasına bakış açısını insancıl olarak nitelendirmektedir. Ellis'e göre birey ne iyi ne de kötüdür ve fakat bunların ikisini de göstermeye eğilimlidir. İnsanın verimli, mutlu ve başarılı olması için akılcı düşünmesi ve davranması gerekmektedir.

Ellis, kuramında modern varoluşçuluğun görüşlerine de yer vermiştir. Ona göre insanhür bir varlıktır ve kendi yaşamını yönlendirme kapasitesine sahiptir. Bireyin içinde yaşadığı an ve tecrübeleri son derece önemlidir ve birey kendi yeteneklerini geliştirmeli, kendini gerçekleştirme çabası içinde olmalıdır. Bunun yanında hayatta belirli sınırların da olduğu unutulmamalıdır (Altıntaş, Gültekin, 2005).

ADDT'nin insan doğasına bakışını tanımlayan en önemli ifadelerden biri, "Biliş, insan duygusu için en önemli, yakınsak belirleyicidir" ifadesidir. Buna göre bireylerin olaylara ilişkin bakış açıları ve yorumlama tarzları, verecekleri duygusal tepkileri de belirler. Geçmişte yaşadıkları olaylar ya da gelecekle ilgili düşünceleri onların duyguları üzerinde etkili olabilir, ancak bu etki sınırlı düzeydedir. Asıl olan bireylerin kendi içsel algıları, değerlendirmeleri ve yorumlarıdır (Walen ve diğerleri, 1980).

ADDT'ye göre insanlar olumsuzluklarla dünyaya gelmezler, psikolojik sorunlar öğrenmeyle kazanılır. İnsan nötr bir varlıktır, hem olumlu hem de olumsuz düşünebilme ve davranabilme eğilimi ve niteliğine sahiptir. Bireyin çevresi onun hangi eğilimleri göstereceğini belirler. Davranışlar bilişsel öğrenme yaşantılarıyla oluşur ve davranışlar yanlış bilgi ve inançlardan olumsuz etkilenir. Nevrotik ve psikotik eğilimler öğrenilmiştir, doğuştan değildirler ve problemliler insanlar hem yapısal hem de biyolojik bozukluklara sahip olabilirler. Yapısal ve biyolojik bozukluklar rahatsız edici inançların ortaya çıkmasına yol açar ve bu inançları

geliştirme kişinin kendisine ve yaşantılarına bağlıdır. Ayrıca birey akıldışı inançları, çocukluk yıllarından beri kendisi için önemli olan insanlardan öğrenmektedir. Daha sonra birey bu benliğini tahrip edici inançları yaşamı boyunca sürekli olarak kullanmakta ve bunlara göre hareket etmektedir.

Kendini koruma, mutlu olma, düşünme ve ifade etme, sevme, başkalarıyla beraber olma, kendini geliştirme ve gerçekleştirme eğilimine sahip olan birey aynı zamanda, kendini tahrip etme, düşünmeden kaçınma, erteleme, hataları tekrarlama, batıl ve boş inançlar geliştirme, hoşgörüsüzlük, mükemmeliyetçilik, kendini suçlama ve kendi potansiyellerini geliştirmeden kaçınma gibi olumsuz eğilimler de sergileyebilir. Bireyin hata yapma eğilimi yüksek olan doğasını vurgulayan ADDT, hata yapmaya devam etse de bireyin yaşamında kendileriyle daha barışık olmalarına ve kendilerini kabul etmelerine yardımcı olmayı amaçlar (Corey, 1991).

ADDT bireyin kendini ve diğer insanları suçlamasının birçok duygusal bozukluğa yol açtığını öne sürmektedir. Bu yüzden nevroz ve kişilik bozukluklarından kurtulmak için, birey kendini ve başkalarını suçlamayı terk etmelidir. Birey suçlamalar yerine mükemmel olmadığını farkında olarak kendisini mevcut haliyle kabul etmelidir. Ellis'e göre insanoğlu, akılcı düşünme yeteneği ile dünyaya gelmesine rağmen, dogmatik istekler ve tercihler yönünde de güçlü eğilimlere sahiptir. Eğer birey akılcı inanç ve tercihlere sahip olursa, depresiflik, saldırganlık ve kendine acıma gibi durumlarla karşı karşıya kalmaz ve kendini rahat hisseder. Akılcı olmayan inançlar ve yıkıcı duygular, işlevsel olmayan davranışlara yol açar (Corey, 1991).

Ellis (1994) tüm insanların akılcı ve bilimsel olmayan bir tarzda düşünmeye yatkın olduklarını açıklamıştır. ADDT “şimdi ve burada”ya odaklanmakla bireylerin, akılcı olmayan inançlarıyla mücadele edebileceklerine, bu inançları yeniden düzenleyebileceklerine ve böylece kendilerini daha sağlıklı ve uyumlu biçimde algılayabileceklerine inanmaktadır. Akılcı düşünme uygulamaları sayesinde birey, sağlıklı ve öz-yıkıcı duygularını değiştirmeyi öğrenebilir (Walen ve diğerleri, 1980). Ancak bu kolay bir süreç değildir. İnançların yeniden formüle edilmesi, sıklıkla çaba, iç-görü ve motivasyon gerektiren gerçek bir mücadeledir. Ellis (1994) eğitime, mücadele etme ve tartışma gibi çeşitli “bilişsel-ikna edici yöntemler” aracılığıyla birçok bireyin sağlıklı düşünme yollarını değiştirebileceğini bildirmiştir. Buna uygun olarak ADDT'nin amaçlarından birisi danışana bilimsel

düşünmeyi öğretmektir. Ellis (1979) bilimsel düşünceyi içselleştiren bireylerin, daha derin duygular yaşama ve duygularını düzenleme becerisi sergileyebilme olasılıklarının yüksek olacağını savunmuştur. Ayrıca bilimsel düşünme yöntemi aracılığıyla bireyler inançlarını, duygularını ve davranışlarını daha doğru biçimde değerlendirme yeteneği geliştirebilirler. Ellis'in (1991a, b; 1995; 1996) insan doğasına yönelik bazı görüşleri şu şekilde özetlenebilir:

- Birey biriciktir.
- Bireyi rahatsız eden olay veya durumlardan çok onları algılayış biçimidir.
- Bireyin kendi biliş, duygu ve davranışlarını değiştirebilme yeteneği vardır.
- Birey kendini ifade eden, değerlendirebilen ve destekleyen bir yapıya sahiptir.
- Birey hem mantıklı hem mantıksızdır. Mantıklı düşünüp davrandığında etkili, mutlu ve yeterli olur.
- Duygusal ve psikolojik sorunlar akıldışı düşüncelerin sonucudur. Duygu düşünceye eşlik eder ve sonuçta duygu önyargılı, oldukça kişiselleştirilmiş ve akıldışı düşünme biçiminden etkilenir.
- Akıldışı düşünme erken yıllardaki mantıkdışı öğrenmelerden kaynaklanır. Biyolojik olarak bu öğrenmelere eğilimli olan bireyin akıldışı düşünceleri, özellikle ebeveynleri ve kültürel değerleri aracılığıyla pekiştirilir.
- Birey dil ve sembollerle konuşan ve düşünen bir varlıktır. Duygu düşünceye eşlik ettiği için duygusal rahatsızlıklar sürerse, akıldışı düşünme devam eder. Rahatsız olan birey mantıkdışı davranışını akıldışı içsel konuşmalarıyla sürdürmeye devam eder.
- Duygusal rahatsızlıkların sürdürülmesi içsel tartışmaların sonucudur. Bu yüzden dış dünyadaki olaylar ve durumlar, içsel yargılarla değerlendirilir. Depresyon ve kaygı dış olaylardan değil bireyin bu dışsal olaylarla yönelik algısından kaynaklanmaktadır.

- Birey kendi potansiyellerini gerçekleştirebilir ve kendi bireysel ve sosyal yaşamını değiştirebilir. Bireyin değişim kapasitesi vardır ve geçmişin kurbanı değildir.
- Negatif ve öz-tahripçi düşünce ve duygular, algı ve düşüncelerin bilişsel yeniden organizasyonu ile yenilebilir.

2.1.5. Akılcı İnançlar

ADDT'ye göre inançlar akılcı ve akılcı olmayan inançlar olmak üzere ikiye ayrılır (Ellis, 1962).

Akılcı inançlar genel olarak dört başlık altında toplanabilir:

1. Taleplere (demands) karşı tercihler (non-dogmatic preferences): Mutlak değişmez olmayan tercihler, bireyin olmasını istediği şeyi, talepkar olmadan nasıl elde edebileceğine ilişkin esnek düşüncelerdir. Bu tercihler, bireyin kendisine (İyi yapmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok), başkalarına (Bana iyi davranman isterim ama böyle davranmak zorunda değilsin.) ve yaşam koşullarına (Dürüst ve adil bir yaşam olmasını çok isterim ama ne yazık ki yaşamın istediğim biçimde olması gerekmiyor.) ilişkin olabilir.
2. Felaketleştirici (awfulising beliefs) inançlara karşı felaketleştirici olmayan inançlar (non-awfulising beliefs): Mutlak değişmez olmayan tercihler başarılı olmadığında bu tercihlerden türetilen, aşırı olmayan düşüncelerdir. Örneğin, "İyi yapmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok. İyiyi yapamazsam bu kötü olur ama bu korkunç bir durum değildir".
3. Engellenmeye karşı düşük tahammülün (low frustration tolerance) alternatifi olarak engellenmeye karşı yüksek tahammülü (high frustration tolerance) yansıtan inançlar: Engellenmeye karşı yüksek tahammülü yansıtan inançlar, felaketleştirici olmayan inançlarda olduğu gibi, mutlak değişmez olmayan tercihler başarılı olmadığında, bu tercihlerden üretilen makul düşüncelerdir. Örneğin, "İyi yapmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok. İyiyi yapamadığımda bunu kabullenmek zordur ama buna dayanabilirim ve bu dayanma değerlidir.
4. Değerini düşürücü inançlara (depreciation beliefs) karşı kabul edici inançlar (acceptance beliefs): Kabul edici inançlar da mutlak değişmez olmayan

tercihler başarılı olamadığında, bu tercihlerden türetilen aşırı olmayan düşüncelerdir. Örneğin, “İyi yapmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok. İyi yapamamış olmam benim başarısız bir kişi olduğumu değil, bu işi iyi yapamayan, hata yapabilir bir insan olduğumu gösterir”(Dryden ve Neenan; akt. Çivitçi, 2009).

Walen ve diğerlerine göre (1980) akılcı inançlar içsel anlamda tutarlıdır, mantıklı ve uyumludurlar. Ampirik anlamda doğrulanabilirler ve katı değildirler, aksine bir tercih, arzu, umut ve istek bildirirler. Uyumlu ve olumlu duygularla sonuçlanırlar ve olumsuz duyguların sağlıklı biçimde yaşanmasını sağlarlar. Üzüntü, onaylanmama hissi, pişmanlık ve endişe gibi sağlıklı olumsuz duygular, bireyin amaçlarına ulaşmasına ve kendine yardım eden davranışlar geliştirmesine engel olmamaktadır. Bu duygular olumsuz ve olumlu duyguların karşıtı olmalarına rağmen, orta düzeyde duygusal sorunlara yol açar ve azaltılabilir özelliğe sahiptirler. Akılcı bir inançlar, bireyin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olurlar, yani bu tür inançlar çatışmadan kaçınma, mutlu biçimde yaşama ve ilişkilerde doyum sağlama gibi yaşam amaçlarıyla tutarlıdır (Moriarty, 2002).

2.1.6. Akıldışı İnançlar

Akıldışı inançlar, bireyin temel önemli amaçlarına ulaşmasını sabote eden (Ellis 1984b), gereklilik, zorunluluk, emir ve beklenti içeren, bireye rahatsızlık veren ve duygusal sorunlar yaşamasına neden olan bilişler, düşünceler ve algılardır(Ellis, 1984a; Ellis ve Bernard, 1985). ADDT kuramına göre psikopatoloji ve rahatsız edici duygusal durumlar, akıldışı inançlar ve düşünce sürecinin ürünüdür.

Walen ve diğerlerine (1980) göre akıldışı inançlar; doğru olmayan, kesinlik, katılık ve emir içeren, deneysel olarak kanıtlanamayan, duygusal sorunlara yol açan, bireyin amaçlarına ulaşmasını engelleyen inançlardır. Daha özel olarak akıldışı inançlar aşırı abartmalar, mantıkdışı varsayımlar, aşırı genelleştirmeler, hatalı çıkarımlar ve dogmatik düşünceler içermektedir. Bu inançlar mantıksız ve gerçek dışıdır ve sıklıkla doğru olmayan bir öncül veya çıkarsamaya dayanır. Öncelikle öz-yıkıcı düşüncelerin gelişmesine ve psikolojik sorunlara yol açan bu inançlar, bireyin günlük yaşamsal görevlerini yapmasını ve yaşamından zevk ve mutluluk almasını engeller.Tablo 1 akıldışı ve akılcı inançların temel özelliklerini göstermektedir(Walen ve diğerleri, 1980).

Tablo 1. Akılcı ve Akıldışı İnançların Özellikleri	
Akıldışı İnançlar	Akılcı İnançlar
Hatalıdır.	Doğrudur.
Katı ve kesindir.	Koşulludur ve duruma göre değişir.
Gerçeklikle tutarlı değildir.	Gerçeklikle tutarlıdır.
Kanıtlarla desteklenemez.	Kanıtlarla desteklenebilir.
Aşırı genelleştirmeler içerir.	Mantıklıdır.
Emir veya zorunluluk içerir.	Arzu, istek veya tercih içerir.
Sert ve zorlayıcıdır.	Esnektir.
Dogmatiktir.	Bilimseldir.
Yoğun ve yıkıcı duygular üretir.	Orta düzeyde ve yapıcı duygular üretir.
Amaca ulaşmayı engeller.	Amaca ulaşmaya yardımcı olur.

Ellis'in (1962) öne sürdüğü 11 akıldışı inanç şunlardır:

1. *Bir insan önemsemediği ve değer verdiği herkes tarafından sevilmeli ve onaylanmalıdır.* Bu inancın temelinde bireyin, her yaptığı şeyde başkaları tarafından kabul edilmenin ve sevilmenin bir ihtiyaç olduğu inancını taşıması yatmaktadır. Bireyin kendine saygı duymaya odaklanması ve sevmekten çok sevilmeye odaklanması gerektiği halde bunun tam tersinin yaşanmasıdır. Bu ulaşılamaz bir amaç olduğu için mantıkdışı bir düşüncedir. Çünkü birey bunu beklerse kendi kendini yönetemez, güvende hissedemez ve kendi benliğini tahrip eder.
2. *Bir insan her bakımdan tamamen yeterli, yetenekli ve başarılı olmalıdır.* Bireyin değerli olabilmesi için her yaptığı işte yeterli ve başarılı olması gerektiği düşüncesi, bireyin bu inancı taşımasına neden olmaktadır. Bireyin yaşamında tamamen başarılı sonuçlara ulaşması imkânsızdır. Bu başarısızlık korkusunu sürekli kılar. Aynı zamanda bireyin her durumdan zevk alması yerine yarışmacı bir tutum sergilemesine neden olur.
3. *Bazı insanlar kötü, alçak ve haindir, bu insanlar suçludur ve cezalandırılmalıdır.* Bu düşünce mantıklı değildir çünkü doğru ya da yanlışın standart bir ölçüsü yoktur. Herkes hata yapabilir (aptallık, ihmal ya da duygusal dengesizlikten dolayı). Suçlama ve cezalandırma onların davranışlarını geliştirmez veya onları daha zeki ve duygusal açıdan daha dengeli hale getirmez. Aksine daha kötü davranışlara ve duygusal rahatsızlıklara neden olur.
4. *İşler istenilen şekilde gitmezse bu bir felakettir.* Bu inancın temelinde istediğim şeyler yolunda gitmezse bu bir felaket olur düşüncesi bulunmaktadır. Her şeyin istediğimiz gibi gitmemesi hayatın bir gerçeğidir.

Engellenmiş hissetme normaldir ama şiddetli şekilde üzülme mantıklı değildir. İşler yolunda gitmezse bu hoş olmayan, can sıkıcı bir durumdur ama bir felaket değildir. Bir olayı felaket olarak görme durumu değiştirmez ama bizim daha çok üzülmemize neden olur.

5. *İnsanların mutsuzluğu dışarıdan kaynaklanır.* Bunun temelinde mutsuzluğun bireyin kontrolü dışındaki olayların sonucu olduğu düşüncesi bulunmaktadır. İnsanlar üzüntülerini kontrol etmede veya kendilerini negatif duygulardan kurtarmada ya az bir yeteneğe sahiptir veya bu konuda hiçbir yapabilirlikleri yoktur. Dışarıda bizim zararlı olarak algıladığımız olaylar sadece psikolojik olarak zararlıdır. Birey kendine bir olayın ne kadar kötü olduğunu söyleyerek kendisini rahatsız eder. Eğer birey bu rahatsızlığının kendi algılarından ve içsel konuşmalarından kaynaklandığını fark ederse bu rahatsız edici şeyleri kontrol edebilir ya da değiştirebilir.
6. *Tehlikeli veya korku verici olabilecek bir şey hakkında zihni dehşetli bir şekilde meşgul etmek veya üzgün olmak doğrudur.* Bu inancın temelinde bir şey tehlikeli ya da zararlı olabileceyse, birey onun hakkında düşünmeli ve endişelenmelidir düşüncesi yatmaktadır. Bu mantıklı değildir, çünkü bir şey hakkında düşünmek sonuçta onu değiştirmeyebilir.
7. *Yaşamın zorlukları ve sorumluluklarıyla yüzleşmekten kaçınmak, kendini disipline etmek ve sorumluluk üstlenmekten daha kolaydır.* Bu inancın temelinde, güçlüklerle karşılaşmak ve yüzleşmek onlardan kaçmaktan daha zordur düşüncesi vardır. Bu mantıklı değildir çünkü güçlüklerden kaçmak onları çözmez.
8. *Kişi başkalarına bağımlı olmalı ve güvenip danışabileceği birileri olmalıdır.* Bu inanç, birey başkalarına bağımlı olmaya ihtiyaç duyar ve kendinden güçlü birine bel bağlamalıdır düşüncesine dayanmaktadır. Hepimiz biraz başkalarına bağımlıyızdır ama bu bağımlılığı arttırmak için bir neden yoktur. Bu durum bağımsızlığın ve bireyselliğin kaybına neden olur. Bağımlılık daha büyük bağımlılıklara neden olur.
9. *Geçmiş çok önemlidir. Çünkü bir şey birinin hayatını bir kez etkilerse bunu sonsuza kadar yapmaya devam edecektir.* Bu inancın temelinde geçmişteki olayların bireyin şimdiki davranışının belirleyicisi olduğu ve bunun değiştirilemeyeceği düşüncesi yatmaktadır. Geçmiş şimdikiyi etkilemesine

rağmen, onu belirlemez. Sadece bireyin davranışlarını değiştirmekten kaçmasına neden olur. Geçmiş öğrenmeleri yenmek zordur ama imkânsız değildir.

10. *Kişi başkalarının sorununa duyarlı olmalı ve bundan üzüntü duymalıdır.* Bu mantıklı değildir, çünkü başkalarının problemlerine biz bir şey yapamayız. Bu nedenle bunun için endişelenmemeliyiz. Başkalarının davranışlarını tanımlayışımız bizi üzer. Onlara üzülmemiz bizim yardım etmemizi ve problemleri hakkında bir şeyler yapmamızı engeller.
11. *Her problemin bir tek doğru çözüm yolu vardır. Bunu bulamazsak bu bizim için felakettir.* Bu mantıklı değildir, çünkü her problemin mükemmel bir çözüm yolu yoktur. Mükemmel çözüm yolu aramak sadece kaygımızı artırır. Bu şekilde birey doyum sağlayamaz ve devamlı kayıp çözümü arar (Akt. Akın, 2009).

Ellis (1979), daha sonra akılcı olmayan inançlar üzerindeki çalışmalarını geliştirmiş, bunları bireyin kendine, başkalarına ve içinde yaşadığı dünya ve koşullara ilişkin talepler şeklinde üç başlık altında toplamıştır:

1. “Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların onayını kazanmalıyım. Eğer böyle olmazsa, bu korkunç bir durumdur. Başarısız olmaya tahammül edemem”. Bu inanç bireylerin yetersiz, değersiz, depresif ve kaygılı hissetmelerine neden olmaktadır.
2. “Diğer insanlar bana karşı nazik, dürüst ve uygun biçimde davranmalıdırlar, böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana böyle çirkin davranmalarına tahammül edemem”. Bu inançlara sahip kişiler, öfke, kin, düşmanlık duyguları yaşama eğilimine sahiptirler.
3. “Yaşadığım şartlar oldukça düzenli ve olumlu olmalı. İsteklerim çok fazla zorlukla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine getirilmeli. Yaşadığım şartlar böyle olmasa bu korkunç bir durumdur”. Bu tür bir inanç bireylerde, kendine acıma, depresyon, erteleme, tahammülsüzlük ve disiplinsizlik gibi problemlere neden olur (Akt. Çivitçi, 2009)

Zorunluluk ve talepkarlık içeren akıldışı inançlar bireylerde akılcı olmayan üç farklı tutuma neden olmaktadır. Bunlardan biri olan *felaketleştirme*, kişinin içinde bulunduğu durumu abartarak, olduğundan çok daha kötü bir şekilde görmesidir. *Tahammülsüzlük*, bireyin istemediği bir durumla karşılaştığında bu şartlar altında

hiçbir zaman mutlu olamayacağına ilişkin geliştirdiği akıldışı diğer bir tutumdur. *Kınama ya da suçlama* ise bireyin kendisi ya da başkaları, olmaması gereken bir şey yaptığında ya da başarısız olduğunda, kendini ya da başkalarını aşırı biçimde eleştirmesi, içinde bulunduğu koşulları yaşanmaz olarak değerlendirmesidir. Ellis, daha *sonratalıpkarlığı* da akıldışı bir tutum olarak yorumlamıştır (Çivitçi, 2009).

Akıldışı inançlar, bireylerin sağlıklı düşünme yeteneklerine zarar verirler ve sağlıksız ve olumsuz duygular yaşamalarına neden olurlar. Akıldışı inanma eğilimi doğuştan olduğu kadar sonradan da kazanılmaktadır. Bu noktada aile, kültür ve çevrenin etkisi büyüktür. Özellikle çocukluk yaşantıları akıldışı inançların gelişmesi bakımından son derece önemli bir zaman dilimidir. Akılcı olmayan inançları, öğrenme yaşantıları ile beslenen birey, daha sonraları bu inançlara sınımsız sarılmakta ve yaşamı boyunca bunlara inanma eğilimi göstermektedir. İnsanların biyolojik yapıları, duygusal tepkileri, bilimsel düşünme eksikliği, toplum, kişisel değerlendirmeleri, savunucu ve sert tutumları, cahillik, esnek olamamaları vb. nedenlerle akıldışı inançlar sürdürülmektedir. Ancak bireyler, akıldışı inançlarını değiştirebilme ve bunların yerine daha akılcı, alternatif inançlar koyabilme yeteneğine de sahiptirler (Walen ve diğerleri, 1980). Tablo 2’de bu durumu örnekleyen ifadeler yer almaktadır.

Akıldışı ve Alternatif Akılcı İnançlar	
Akıldışı İnançlar	Alternatif Akılcı İnançlar
1. Yaptığım her şeyi en iyi biçimde yapmalıyım.	Yaptığım işleri iyi yapmayı tercih edebilirim ancak en iyi biçimde yapmak zorunda değilim.
2. İyi şeyler yapmazsam bu değersiz ve kötü bir insan olduğumu gösterir.	İyi şeyler yapmazsam bu kötü insan olduğumu değil kötü şeyler yaptığımı gösterir.
3. Önem verdiğim insanlar tarafından kabul görmeli ve onların onayını almalıyım.	Benim için önemli olan insanlar tarafından onaylanmayı tercih ederim, ancak kesinlikle onların onayını kazanmam gerektiğini gösteren herhangi bir kanıt yoktur.
4. İnsanlar beklentilerime uygun davranmazsa bu bir felakettir.	İnsanların beklentilerimi karşılmasını tercih ederim, ancak böyle olmazsa bu bir felaket değildir. Ayrıca onlar beklentilerime uygun davranmak zorunda değildir.
5. Sıkıntılı durumlara katlanamıyorum.	Sıkıntıları sevmiyorum, ancak onlara katlanabilir ve onlarla mücadele edebilirim.
6. Önemli şeylerin yolunda gitmemesi berbat bir şeydir.	İşlerimin yolunda gitmemesi elbette kötü bir şeydir, ancak bu bir felaket değildir.
7. Yaşamımda çok az sıkıntı ve olumsuzluk olmalıdır.	Sıkıntıları ve olumsuz yaşantıları sevmem, ancak bunlar yaşamın bir parçasıdır ve onlara dayanabilirim.

Bu araştırmacılar, akıldışı inançların değiştirilebilmesi için yine bu inanç sistemleri üzerinden gidilmesi gerektiğini ifade ederler. “Eğer sıkıntı ve problemler akıldışı inancın bir ürünüyse, bunu yenmenin en iyi yolu, bu düşünce biçimini değiştirmektir” önerisini savunurlar. Bu bakış açısına dayanarak, ADDT yönelimli terapistlerin en önemli görevi, danışanlarının akıldışı inançlara sahip olup olmadıklarını saptamak ve onlara akıldışı inançlarını tartışmalarını ve bu inançların yerine daha sağlıklı inançlar geliştirmelerini öğretilmektedir. Böylelikle danışanlar, işlevsel olmayan inançlarını işlevsel olanlarla değiştirmeyi ve sonuç olarak duygusal problemleri azaltarak, işlevsel davranışlarını artırmayı öğrenebilir. ADDT yaklaşımına göre danışan ve terapist akıldışı inançları reddetmek, çürütmek ve bu inançları akılcı inançlarla değiştirmek için birlikte çalışırlar (Moriarty, 2002).

2.1.7. Akıldışı Sonuçlar

Akıldışı inançlar, bilişsel anlamda akıldışı sonuçlara neden olmaktadır. Akıldışı sonuçları, öz-yıkıcıdır ve psikolojik ve duygusal sorunlara yol açmaktadırlar (Ellis ve Bernard, 1985). Bunlar; zorunluluklar, felaketleştirmeler, güçsüzleşme veya hayal kırıklığına düşük tolerans ve değersizleştirme veya lanetlemedir (Ellis, Gordon, Neenanve Palmer, 1997; Morris, 1989).

Zorunluluklar, bireyin gerçeği olmayan aşırı genelleştirmeleri, kendine, diğerlerine ve çevresine yönelik gerçeğdışı ve dogmatik beklentileridir. Ellis’e (1994) göre diğer üç akıldışı sonuç zorunlulukların birer uzantısıdır. İstekçi ve zorlayıcı bir tutuma sahip birey kendine, diğer bireylere ve dünyaya ilişkin katı, rijit, mutlakçı veya kesin, ya hep ya hiç şeklinde düşünceler geliştirme eğilimindedir. Birey, konuşmalarında sık sık -meli/-malı, -mesi,-ması, gerekli ve mutlaka olmalı,her zaman-her zaman veya asla-asla gibi kelime gruplarını kullanırlar (Grieger ve Woods, 1993). Bu tür inanç ve tutumlar; nefret, depresyon, yalnızlık, suçluluk, anksiyete, acı ve düşük öz-sayı gibi olumsuz duyguların güçlü ve yoğun biçimde yaşanmasına neden olur.

Felaketleştirmeler, olayların sadece kötü gelişmediğini, aslında bir felakete sonuçlandığını yansıtmaktadır. ADDT kuramcıları felaketleştirmeyi bireyin bir durumun olumsuz sonuçlarını aşırı biçimde abartması eğilimi olarak tanımlamıştır. Bu durumda bireyin elde ettiği sonuç, kötü olan bir şeylerin aniden felakete dönüştüğü yönündedir. Felaketleştirme bireyin bir durumu %100’den daha kötü

olarak algılamasıdır. Birçok duygusal problemin temelinde bu sonuç yatmaktadır. Felaketleştirmenin dili; berbat, dehşet, berbat, korkunç veya iğrenç gibi kelimelerden oluşmaktadır.

Güçsüzleşme veya hayal kırıklığına düşük tolerans, bireyin hayal kırıklıkları veya sorunları tolere edememesidir. Bu bireyler, bir şeyleri kolaylıkla elde etme, çok fazla çalışmama ya da çaba göstermeme, rahatlarını bozmama eğilimi ve düşüncesi içindedirler. Birey, rahatsız edici ve problemlili durumları katlanılmaz olarak algılamakta, sorunlar yaşanan bir dünyada mutlu olamayacağını düşünmektedir. Bireyin hayal kırıklıkları veya sorunlara yönelik düşük düzeyde tolerasyona sahip olmasının nedeni, sorunun kendisi değil, bireyin o sorunu kaldıramayacağına ilişkin inancıdır (Grieger ve Woods, 1993). Bu inanca sahip bireyler, “buna katlanamıyorum, yaşam çekilmez hale geldi, bunu başarmak çok zor” vb. cümleleri sıkı sık tekrarlarlar.

Lanetleme veya değersizleştirme, bireyin kendini ya da diğerlerini insani bakımından sınıflamasıdır. Bu bireyler, iyi ya da kötünün kişinin kendisiyle değil, sadece davranışlarıyla ilişkili bir durum olduğunun farkında değildirler. Örneğin iyi sunum yapamaması nedeniyle değersizlik duyguları hisseden öğrenci, sıkıntının kendisiyle ilgili değil, davranışıyla ilgili olduğunun farkında değildir. Bireyler kendilerini, diğer bireyleri veya yaşam koşullarını eleştirme ve lanetleme eğilimindedir. Reddetme, eleştirme ve başarısızlık, bireylerce öz-değer duygularına yönelik bir tehdit olarak algılanmaktadır (Grieger ve Woods, 1993). Bu inanca sahip bireyler “ben başarısızım, o bir aptal, sen değersiz birisin” gibi kelimeleri yoğun biçimde kullanırlar.

2.1.8. Sağlıklı Ve Sağlıksız Olumsuz Duygular

ADDT duygular üzerinde önemle durur. Çünkü duygu, düşünce ve davranış bir bütün içinde bulunmaktadır. Duygular sağlıklı ve sağlıksız duygular biçiminde kategorize edilebilir. Sağlıklı duygular da olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılır. ADDT bireylerin olumsuz sağlıklı ve olumsuz sağlıksız duygularına dikkat çeker. Üzüntü, pişmanlık, hayalkırıklığı gibi duygular isteklerimiz engellendiğinde ortaya çıkabilecek doğal duygulardır. Bu duygular tercihidir ve akılcı düşünmeyle ilişkilidir, bireylerin yaşamdaki güçlüklerle karşı yapıcı bir uyum sergilemeleri için gereklidir (Dryden, 1999).

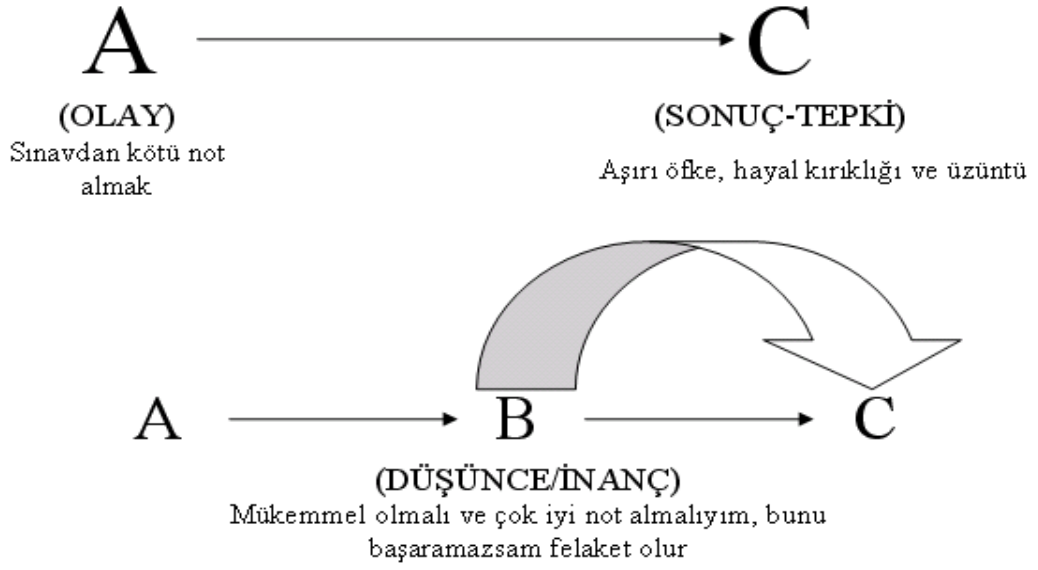
Sağlıksız olumsuz duygular ise bireyin amaçlarına ulaşmasını ve işlevselliğini engelleyen, öz-yıkıcı davranışlara neden olan duygulardır, benliği tahrip edicidirler, bireyin kendisiyle ve çevresiyle olan ilişkilerini olumsuz etkilerler, sosyal yapıya yabancılaşmaya yol açarlar. Sağlıksız olumsuz duygulara hırs, cinnet, depresyon, anksiyete, kendine acıma ve değersizlik gibi duygular örnek verilebilir. Bu duygular zorunluluklar veya akılcı olmayan inançlarla yakından ilişkilidirler (Ellis, 1994).

Terapistler oturumlarda danışanlara, sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duyguları birbirinden ayırmalarına yardımcı olan bir duygusal durumlar sözlüğü ve topolojisi öğretirler (George ve Cristiani, 1990). Danışanın duygusal durumu saptandığında terapist sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duyguları tanıtır. Sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duyguların bazı örnekleri Tablo 3'te görülmektedir.

Sağlıksız	Sağlıklı
Anksiyete	Endişe
Depresyon	Üzüntü
Öfke	Can sıkıntısı
Utanç	Hayal kırıklığı
Suçluluk	Pişmanlık

2.1.9. ABCDEFG Modeli

ABC modeli, 1950'lerde Ellis tarafından danışanların düşünce örüntülerini çözümlenmek amacıyla geliştirilmiştir. ABC çözümlenmesi ADDT'ye eşlik eden bir bilimsel stratejidir ve duygusal problemlerin akıldışı inanç ve düşünce süreçlerinin bir ürünü olduğunu göstermektedir. "A" hatalı düşünce örüntüsünü başlatan olayı temsil eder. "B" danışanın inanç sistemidir ve tüm yaşantılar bu süzgeçten geçer. "C" ise A ve B'nin etkileşimi ile üretilen duygusal, bilişsel ya da davranışsal sonuçları gösterir (Hackney, Cormier, 2008). ABC modeli Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. ABC Modeli

Ellis daha sonra ABC modelini genişletmiş ve tedavi süreci olan DEFG'yi de ekleyerek ABCDEFG modeli şeklinde yeni bir model geliştirmiştir. Bu model Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. ABCDEFG Modeli		
Model	Tanım	Detay
A	Harekete geçiren olay	Zorlayıcı (gerçek veya hayal)
B	İnanç	Akılcı veya akılcı olmayan
C	Sonuç	Duygusal/Davranışsal; Sağlıklı/Sağlıksız
D	Tartışma	Tanımlama, sorgulama ve mücadele etme
E	Yeni sonuç veya etki	Bilişsel/Davranışsal
F	Yeni bir duygu	Bilişsel/Davranışsal
G	Amaçlar	Değerler ve arzular

Bireyin gerçekliği temel alan bakış açısı geliştirebilmesi için ADDT, öncelikle akıldışı ve gerçekdışı inanç ve düşüncelerin işlevsel olmayan sonuçlara nasıl yol açtığını bireye göstermeyi, sonrasında ise bu düşüncelerin akılcı olanlarla nasıl yer

değiştireceğini öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu geniş oranda ABCDEFG formülasyonu ile gerçekleştirilir. Aşağıda bu formülasyonda yer alan her bir aşama ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır:

A (Activating event: Harekete Geçiren obje). Danışanın danışmaya gelmesine yol açan durum, kişi, A eylemi, etkinliği, deneyimi, olayı, kişiyi, durumu veya uyarıyı kısaca bireyi harekete geçiren objeyi (birey, olay veya nesne) betimlemekte (Ellis, 1996; Ellis ve Bernard, 1985; Ellis ve Dryden, 1997) ve bireyin bu objeye yönelik çıkarsamalarını, yorumlarını ve algılarını içermektedir (Akın, 2009).

B (Belief systems: İnanç sistemi). B bireyin A'ya yönelik inanç sistemini ve düşünce sürecini yansıtmaktadır. Bu inançlar akılcı veya akıldışı olabilir. Akılcı inançlar A noktasında meydana gelen olayın gerçekliğine uygundur, akıldışı inançlar ise A noktasındaki olayın gerçekliğine uygun değildir (Çivitçi, 2009).

C (Consequences: Sonuçlar). C, A'ya yönelik inanç sisteminin sonucunda ortaya çıkan duygu, düşünce ve davranışlardır. Bireyin A'ya yönelik geliştirdiği duygusal tepkilerden bazıları anksiyete, depresyon, suçluluk, kendini küçük görme, kendine acıma ve utanmadır (Grieger ve Woods, 1993).

A ⇒	B ⇒	C
Harekete Geçiren Objeye	İnanç Sistemi	Sonuç

ADDT'ye göre bireyler çoğunlukla herhangi bir durumda duygusal ve davranışsal sonuçlara neden olay şeyin A (harekete geçiren obje; birey, olay veya nesne) olduğunu düşünerek olaya yönelik inanç ve düşüncelerinin etkisini göz ardı ederler. Bununla birlikte ADDT yönelimli terapistler, bireye sıkıntı ve problem yaşatan duygusal ve davranışsal sonuçların (C) herhangi bir olay, durum, birey, eylem veya deneyim (A) değil bireyin tüm bu değişkenlere yönelik bakış açısı ve inançlarının (B) neden olduğuna inanmaktadır. Örneğin tüm öğrencilerinden onay ve sevgi bekleyen ve böyle olması gerektiğine inanan bir öğretmen bir öğrencisi tarafından eleştirildiğinde olumsuz bir duygulanım yaşayarak o öğrenciye olumsuz davranışlar sergileyebilir. Aşağıdaki örnekte, A öğretmenin olaya yönelik algısını, B olay tarafından tetiklenen inanç sistemi ve düşünce sürecini, C ise duygusal ve davranışsal sonuçları yansıtmaktadır (Akın, 2009).

A ⇒	B ⇒	C
Öğrenci öğretmenini eleştirir	Tüm öğrenciler beni sevmeli ve onaylamalıdır	Öğretmen kızgınlık duygusu hisseder ve öğrencisine kızar

Ellis (1991a) harekete geçiren objenin (A), sonucun (C) doğrudan nedeni olmadığını yani A ile C arasında neden-sonuç ilişkisi bulunmadığını öne sürmüştür, duygusal ve davranışsal sonuca neden olan şeyin, bireylerin deneyimlerine ilişkin inanç ve düşünce sistemleri (B) olduğunu varsaymıştır. ADDT'nin temel amaçlarına ise D, E, F ve G'de ulaşılmaktadır. D inançların tartışılmasını, E yeni bir bakış açısı ve sonucun kazanılmasını, F yeni bir duygu elde edilmesini, G ise yeni amaçları göstermektedir.

D (Disputation of beliefs: İnançların tartışılması). Duygusal problem ve karmaşanın ortadan kaldırılması için, akıldışı inançların tartışılması ve bireye daha akılcı düşünme ve davranma becerisi kazandırabilecek yeni bir sonuç veya bakış açısı elde edilmesi gerekmektedir (Ellis ve Bernard, 1985). Yani bireyin inanç sisteminin adeta yeniden formatlanması gerekmektedir (Grieger ve Woods, 1993). Ellis tartışmayı ADDT uygulamalarının merkezi olarak tanımlamış ve duygusal ve davranışsal tartışma tekniklerinden daha çok, bilişsel tartışma tekniklerini kullanmıştır (Ellis, 1979). ADDT tartışması, epistemolojik bir temele sahip olması, inançlara odaklanması ve aktif-yönlendirmeli bir uygulamayı içermesi gibi özelliklerinden dolayı diğer bilişsel-davranışçı tartışma yöntemlerinden farklıdır (DiGiuseppe, 1986; Ellis, 1994).

Tartışma süreci; (a) akıldışı inançların belirlenmesi ve bu inançların gerçekdışı olduğunun farkına varılması, (b) akıldışı inançların reddedilmesi ve bireye bakış açısının gerçekçi olmadığını gösterilmesi ve (c) akılcı ve akıldışı inançların kavranması aracılığıyla bireyin daha sağlıklı bir yaşam stiline ulaştırılması şeklinde üç aşamaya ayrılabilir (Ellis ve Bernard, 1985). Tartışma süreci, inançlarıyla mücadele etmesi ve akılcı bir sonuca ulaşabilmesinde bireye yardımcı olur, bireyin akıldışı inançlarından vazgeçmesini sağlar (Akın, 2009). Akıldışı inançların değiştirilmesi mümkündür. Bunu gerçekleştirmek için öncelikle akıldışı inançların neden akılcı olmadığını bilmek ve anlamak gerekmektedir. Akıldışı inançların saptanması, tanımlanması ve değiştirilmesi için ampirik, mantıksal ve işlevsel

tartışma yöntemleri kullanılır (Dryden, 1999). Aşağıda bu yöntemlere örnek teşkil edecek ifadeler yer almaktadır.

Ampirik Tartışma

- Delilin nerede?
- Kanıtın nedir?
- Eğer ...olmazsa ne olur?
- Buna katlanabilir misin?
- Hadi biraz bilimsel ol. Kanıtlar neyi gösteriyor.
- Bunu neden yapmalıdır? Bunu yapmak zorunda mı?
- Eğer bu gerçekten doğruysa en kötü ihtimalle neler olabilir?
- Bu gerçekleşirse neler olur?
- Bu ne kadar kötü olabilir?
- Mutluluğu bulmanın hala mümkün olup olmadığını kendine sor?
- Eğerolursa ne tür iyi sonuçlar ortaya çıkabilir?
- İstedğini elde edemesen de mutlu olabilir misin?
- Bunu neden böyle yapmak zorunda olduğunu açıkla?
- Kötü sonucun ortaya çıkma olasılığı nedir?
- Eğer ...olursa dünyanın ne kadar mahvolur?

Mantıksal Tartışma

- Bu iyi bir mantık mı?
- Bu doğru mu?
- Neden olmasın?
- Neden böyle olsun?
- Nereden biliyorsun?
- Çok fazla genelleme yapıyor olabilir misin?

- Bu ifadeyle ne anlatmak istedin?
- Eğer bir arkadaşın bu düşünceye sahip olsaydı onu kabul eder miydin?
- Bu neden doğru bir açıklama değil?
- Senin söylediklerinden bu sonuç elde edilebilir mi?
- Bunu yapmak zorunda olmanın mantığı nedir?
- Şimdi masada bir tabak taze meyve olduğunu ancak elmanın buruşuk olduğunu düşün. Sadece elmadan dolayı tabaktaki tüm meyvelere bozuk diyebilir misin?

İşlevsel/Pratik Tartışma

- Böyle düşünmenin sana ne yararı var?
- ... yapmanın seni amaçlarına ulaştıracağına neden inanıyorsun?
-şeklinde düşünmenin sonuçları ne olur?
- Görünüyor ki bu şekilde düşünmen anksiyete ve depresyon gibi birçok olumsuz duygu yaşamana yol açıyor.
- Böyle düşünmeye ne zaman başladın ve neler hissettin?
- Buna değer mi?
-gibi faktörlerin seni bu sıkıntıya soktuğuna neden inanıyorsun?
- Bu düşünce seni çalışmaya motive ediyor mu?
- Bu inanca nereden kapıldın?
- Bu inanç seni amaçlarına ulaştıracak mı?
- Böyle düşünürken ne tür davranışlarla meşgul olmayı tercih edersin?
- Depresif bir duruma düşmemek için ne tür inançlara sahip olmalısın?
- Böyle düşünürken ne tür davranışlarda bulunuyorsun?
- Görünüşe bakılırsa bu düşüncen amaçlarına ulaşmana engel oluyor (Walen ve diğerleri, 1980).

E (Acquisition of new effect: Yeni bir etki). E'de davranışsal sonuca ek olarak bilişsel bir sonuca da ulaşılmaktadır. Bilişsel sonuç bireyin inanç sisteminin önceden

akılcı olmadığının, ancak şu anda daha gerçekçi bir duruma geldiğinin farkına varmasıdır. Bilişsel düzeydeki değişim doğrudan felsefi yüzleşmeyle ilişkilidir. Bireyin yeni, etkili ve akılcı bir düşünce sistemi geliştirmesi, yaşam kalitesinin artmasına ve istediği sonuçları elde etmesine yardımcı olacaktır (Grieger ve Woods, 1993).

F (A new Feeling: Yeni bir duygu). Tartışma (D) ve verimli bir sonuç elde etmesi (E), bireyin harekete geçiren objeye ilişkin (A) yeni bir duygu ve his (F) kazanmasına yardımcı olur. Bu yeni duygu (F) bireyin daha akılcı bir iç konuşma ve inanç sistemi geliştirmesine (B) ve daha az yıkıcı sonuçlara (C) ulaşmasına yardımcı olur. Aynı zamanda bu yeni duygu (F), bireyin bir durum veya olayla (A) etkili biçimde başa çıkabilmesini ve o duruma ilişkin daha olumlu düşünce ve inançlar geliştirmesini sağlar. Ancak bu yeni duygunun (F), bireyin duygusal dünyasındaki olumsuzluğu azaltmasına rağmen, duyguları tamamen ortadan kaldırmadığı unutulmamalıdır (Akın, 2009).

G (New Goals: Yeni amaçlar). G, bireyin duygusal problemlerinden kurtulabilmesi içinsahlıklı ve yeni amaçlar belirlemesini ifade etmektedir. ADDT’de danışanın temel amacı, etkili bir yaşam felsefesi geliştirmek ve temel akıldışı inançları değiştirmektir. Ellis’e göre (1994) bireyin temel amaçları hayatta kalmak, acıdan kaçınmak ve insanlık çerçevesi içinde kalmaktır, bireyin ikincil amaçları isemutluluk ve rahatlık elde etmektir.

D ⇒	E ⇒	F⇒	G
Sorgulama ve analiz etme aracılığıyla inançlarla yüzleşme ve mücadele etme	Daha olumlu duygulara ulaştıracak biçimde olaya yeni bir bakış açısı geliştirme	Daha olumlu bir duygu durumuna ulaşma	Daha sağlıklı ve akılcı amaçlar geliştirme

Ayrıca Ellis ABC modelinin bütün (holistik) bir sistem olduğunu ve A, B, C ve G arasında sürekli bir eşgüdüm bulunduğunu belirtmiştir. Yeni bir sonuç veya bakış açısı psikosomatik tepkilerde değişim sağlayabilir ve bireylerin kendilerini yeni bir pencereden algılamasına yardımcı olabilir. Tartışma ve yeni bakış açısı sonucunda

bireyler, yaşam kalitelerini artıracak yeni bir felsefi sistem geliştirebilirler. Bireyler ADCDEFG modelini günlük yaşam deneyimlerine uygulayabilirler. Bu modeli içselleştiren birey; enerji kaybı, kişiler-arası çatışmalar yaşama ve kişisel başarı duygusunun azalması gibi durumlarla daha kolay başa çıkabilirler (Akın, 2009).

2.1.10. ADDT'nin Terapötik Amaçları

ADDT'de temel amaç, bireyin işlevsel olmayan inançlarını tespit ederek, bunların yerine daha akılcı inançlar geliştirmesini sağlayarak, bireyi duygusal rahatsızlıklarından kurtarmaktır (Corey, 2008). ADDT öncelikle semptomları gidermeyi değil, bireyin kendini rahatsız eden bazı temel değerleri ve inançları incelemesine ve değiştirmesine ortam hazırlar. Amaç sadece spesifik problemi çözmenin yanında, bu probleme neden olan düşünce biçimlerini ve hayat felsefesini de gözden geçirmek ve mantıkdışı olanları değiştirmektir.

ADDT'nin bir diğer hedefi, bireyin koşulsuz olarak kendisini kabul etmesini sağlamaktır. Kendisini kabul eden birey başkalarını da kabul etmeyi öğrenir (Corey, 2008). ADDT bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eder. İnsanın daha uzun ömürlü ve mutlu olması amaçlanır (Burke, 1989), daha gerçekçi ve hoş görüye dayalı bir yaşam anlayışı hedeflenir (Nystul, 1993; akt. Ortaçkale, 2008).

ADDT'nin terapötik süreçte danışana kazandırmayı amaçladığı bazı özellikler şunlardır:

- Öz-ilgi: Sağlıklı birey öncelikle kendisiyle, daha sonra ise başkalarıyla ilgilenir. Yani öz-ilgi sosyal ilgiyi engellemez.
- Öz-yönetim: Sağlıklı birey iç-denetimlidir ve içsel motivasyona sahiptir.
- Tolere etme: Sağlıklı birey kendi benliğini ve var oluşunu kınama, eleştirme ve azarlama gibi davranışlar sergilemez. Aynı zamanda diğer bireylere yönelik dereceleme ve yargılamalarda bulunmaz.
- Esneklik: Sağlıklı birey esnek ve açık fikirlidir.
- Belirsizliğin kabulü: Sağlıklı birey belirsizliğe büyük bir tolerans gösterebilir. Kesin belirsizliklerden çok olasılık ve uygunluk kelimeleri ile düşünmeye eğilimlidir.
- Bilimsel düşünme: Sağlıklı birey objektif düşünür.
- Sorumluluk: Sağlıklı birey diğer insanlarla iç içedir. Mesleki ya da mesleki olmayan alanlarda çaba göstermek için güçlü ilgileri vardır.

- Risk alma: Sağlıklı birey mantıklı riskler almaktan çekinmez. Aynı zamanda amaçlarına ulaşmak için çaba gösterir.
- Öz-kabul: Sağlıklı birey kendinden hoşlanır ve kendi var oluşuna değer verir.
- Ütopik olmama: Sağlıklı birey her şeyde mükemmellik aramaz. Ancak kişisel performansının mükemmelliğe ulaşmasını amaçlar (Ellis, 1979; Ellis ve Dryden 1997).

2.1.11. ADDT’de Terapötik Süreç

ADDT uygulamalarında, danışanla haftada bir seans görüşülür. Seanslar yapılandırılmış ve yönlendiricidir. Belli bir zaman aralığıyla sınırlandırılmışlardır ve diğer terapi yaklaşımlarına göre kısa sürelidir. ADDT’nin temel prensipleri ilk seansta terapist tarafından danışana anlatılır. Ayrıca danışana terapi oturumlarından öğrendiklerini pekiştirmesi için, bu prensipleri içeren metinler verilir. ADDT’de ev ödevleri danışanların gelişimi için oldukça önemlidir. Terapi oturumları, danışmanlar tarafından kaydedilerek, evde tekrar gözden geçirmeleri için danışanlara verilebilir. Terapi süresince terapist, danışanları yeniden bilişsel yapılandırma ve felsefi tekniklerle düşünmeye sevk eder ve onları çarpık düşünceleri ve uyumsuz davranışlarıyla yüzleştirir. Genellikle ADDT yöntemlerini uygulamaya başlamadan önce terapistler, danışanlarını ADDT yapısına ve yaklaşımına oryante etmeye çalışmaktadır (Ellis, 1994; Walen ve diğerleri, 1980).

Terapistler süreci başlatmak için, danışanlara konuşmak istedikleri konu ve sorunları sorabilirler. Danışanlar problemlerine odaklanmaları için cesaretlendirilir ve danışman danışandan şu anki yakınma ve belirtilerini listelemesini ve sonra da en üzücü problemini belirlemesini ister. Birinci seansın sonunda danışman ve danışan problemi belirler ve buna ilişkin plan yaparlar. Daha sonra problem çözme yaklaşımı danışana anlatılır ve terapist temel problemleri tanımlamak ve saptamak için danışanla birlikte çalışır. Terapist ve danışan birlikte çalıştığında terapi bir ortaklık ve işbirliği şeklinde yürütülebilir. Bu noktada terapistin, danışanların pratik ve duygusal problemlerini birbirinden ayırt etmesi son derece önemlidir. Pratik problemlerden çok, danışanın buna ilişkin neler düşündüğü ve nasıl hissettiği üzerine odaklanılır (Ellis, 1994).

Temel problemin tanımlanmasından sonra, terapist danışanın ABC modelindeki duygusal sonuçlarını (C) değerlendirir ve danışanın depresyon, suçluluk veya

anksiyete gibi uyumsuz ve sağlıksız olumsuz duygularını açığa çıkarır. ADDT yaklaşımına göre sağlıksız olumsuz duyguların üzerinde çalışılması ve değiştirilmesi önemli bir hedeftir, çünkü bu duygular danışanın amaçlarına ulaşma, yaşamdan zevk alma gibi beceriler geliştirmesini engeller ve öz-yıkıcı davranışlara yol açar (Walen ve diğerleri, 1980). Terapist, çeşitli sorularla danışanın duygularını inceler ve değerlendirir. Bu değerlendirme aşamasında danışanın duygularını en iyi biçimde tanımlaması gerekmektedir (Dryden ve DiGiuseppe, 1990).Duyguları yani C'yi tanımladıktan sonra, danışan ve terapist harekete geçiren olayı yani A'yı tartışır. Terapi sürecinde A ve C belirlenmesinden sonraki aşama, B-C ilişkisini öğretmektir. B-C ilişkisinin odak noktası, bireylerin sahip oldukları inançların duygusal durumlarının ve problemlerinin temel belirleyicisi olduğu ilkesidir. Tipik olarak bireyler A'nın C'ye neden olduğuna inanmaktadır (Walen ve diğerleri, 1980).

Bir sonraki aşama danışanın A'ya yani olaya yönelik akılcı olmayan inançlarını ortaya çıkarmaktır. Bunu sağlamak için genellikle "C'de seni rahatsız eden duyguların gelişmesine yol açacak biçimde A hakkında kendine neler söyledin" şeklinde bir soru sorulabilir. Bu noktada amaç, temel akılcı olmayan inancı veya inançları tanımlamaktır. Temel akılcı olmayan inançlara ulaşmak için ADDT uygulamalarında genellikle "çıkarm zinciri" tekniği kullanılmaktadır. Bu teknik, bireyin inançları veya çıkarımları arasında bağlantı kurma süreci olarak tanımlanabilir (Moriarty, 2002).Temel akıldışı inanç veya inançlar belirlendikten sonra terapist danışana inançları ve duyguları arasındaki bağlantıyı göstermeye çalışır.

Terapist danışanın inançlarıyla duyguları arasındaki bağlantıyı anladığını saptadıktan sonra, D yani tartışma süreci başlayabilir. Tartışma süreci, danışana akıldışı inançlarının verimsiz, mantıkdışı ve uyumsuz olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır. Terapist üç temel tartışma stratejisi olan ampirik, akılcı ve işlevsel tartışmayı kullanarak bilişsel tartışma sürecini yönetir. Ayrıca terapist Sokratik, didaktik, mizah ve metaformik gibi çeşitli tartışma stilleri kullanabilir (Beal, Kopec, ve DiGiuseppe, 1996). Terapistin danışana, sahip olduğu akıldışı inançların mantıklı, işlevsel ve gerçekçi olmadığına ikna ettiği tartışma aşamasından sonraki aşamada, akılcı bir inanç oluşturulmaya çalışılır. Beal ve diğerleri (1996) danışanın, akıldışı inançlarıyla değiştirebileceği daha üstün ve akılcı bir inanca sahip olduğunda, akıldışı inançlarını azaltabileceğini belirtmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi

akılcı inançlar esnek, katı olmayan, bireye seçim şansı tanıyan arzular, istekler ve umutlardır. Danışan ve terapist etkili ve akılcı bir inanç üzerinde anlaşma sağladıklarında, terapist danışanın akılcı alternatif görüşleri benimseme düzeyini genişletmeye çalışacaktır. Terapist danışana eğer gerçekten akılcı bir inanca inansaydın neler düşünüp hissederdin? şeklinde bir soru sorabilir. Bu sorunun amacı pozitif olumsuz duyguları tanımlamaktır.

Terapide sonal amaç danışanın kendisinin terapisti olmasına ve kişisel değişim yaşamasına yardım etmektir. Terapi süreci, danışan ve terapistin özel amaçlarına ulaşmalarıyla sona erer. Böyle bir noktaya ulaşabilmek için danışanın daha akılcı düşünce ve davranışlar sergilemesi ve ADDT ilkelerini iyi bir şekilde kavrayarak günlük yaşam durumlarına aktarması gerekmektedir. ADDT’de sürecin başarılı olduğuna karar verebilmek için danışanın düşünce ve davranışları için daha fazla sorumluluk alması, kendini her yönüyle (güçlü ve zayıf) kabul etmesi, daha bilimsel ve bağımsız düşünebilmesi, risk alabilme becerisi sergilemesi, kişisel ve çevresel stresini azaltması gerekmektedir.

Son seansta, danışanın tüm seanslar boyunca neler öğrendiği ve bunları dış dünyada nasıl kullanacağı üzerinde durulur. Bazı terapistler, eğer danışan isterse gelecek oturumlar için açık kapı bırakırlar.

2.1.12. ADDT’de Terapistin Rolü ve Fonksiyonu

Terapist ve danışan arasındaki iletişim danışma sürecinin amacına ulaşabilmesi için önemlidir. Terapistler danışanları koşulsuz olarak kabul ederler. Danışanların da kendilerini ve başkalarını kabul edebilmeleri noktasında onlara örnek olurlar. Danışanlara, kendilerini değiştirebilme yeteneklerine sahip olduklarına ilişkin sosyal destek sağlarlar. Onlara karşı, açık ve dürüsttürler (Corey, 2008).

Terapistin görevlerinin en önemlisi, danışanın akıldışı düşünce ve inanç sistemini analiz etmek ve akıldışı düşünceler yerine, daha akılcı ve işlevsel düşünceler geliştirebilmesine yardımcı olmaktır. Terapist danışanı akıldışı düşünce sistemleriyle yüzleştirebilmek ve bu anlamda farkındalık kazanmasına yardımcı olmak için sıklıkla, teşvik edici, ikna edici ve zaman zaman danışanı kışkırtıcı söz ve davranışlarda bulunabilir. Danışan akıldışı inanç ve düşüncelere ilişkin farkındalık kazandıktan sonra terapist danışana, akıldışı düşünmeye devam ederek, duygusal rahatsızlıklarını nasıl sürdürdüğünü gösterir. ADDT’ye göre akıldışı inançların

değiştirilmesi zor olduğu için terapist, danışanın akıldışı düşüncelerini ve duygularını fark etmesinin yanı sıra, bu düşünceleri belirlemesine ve onlardan uzak durmasına yardım eder. Çünkü danışan akıldışı inanç ve düşüncelerinden sorumlu olduğunu bilmesine rağmen, bu inançlardan uzak duramamaktadır.. Bu noktadan sonra terapist, danışanın gelecekte diğer akıldışı inançlarının esiri olmaktan kaçınması için akılcı bir yaşam felsefesi geliştirmesine yardımcı olur. Terapist aynı zamanda danışanına akıldışı düşüncelere saldırma, bu düşüncelerle mücadele etme ve akıldışı düşünceler yerine daha akılcı düşüncelerin nasıl konulacağını göstermede liderlik yapar.

İlk seanslarda terapistler daha çok konuşur, danışanlarla şiddetli şekilde tartışır ve mantıksız düşüncelerini ortaya koyarlar. Danışanlara zarar vermediği sürece düşüncelerini özgürce paylaşırlar. Terapistler espri yaparlar ancak kesinlikle danışanlarıyla alay etmezler. ADDT yönelimli bir terapist temelde eğitimi ve danışanı iknayı ön planda tutan bir yaklaşım benimser. Terapistler yöneltici ve öğretici yöntemler kullanır ve danışanı mantıksız düşünceleriyle yüzleştirerek bunların yanlış olduğuna ilişkin iç-görü ve farkındalık geliştirmelerine yardımcı olurlar. Terapist danışanın kişiliğini değerlendirmez. Kendi inanç ve değerlerini açmakta da serbest ve dolaysız davranabilir. Hatta kendi kusurlarını danışanıyla paylaşabilir (Akın, 2009)

Ellis'e (1995) göre terapistler danışanın temel akıldışı inançları keşfetmesini sağlamalı, danışanın inanç ve düşüncelerini anlamalarına yardımcı olmalı, danışana düşünce ve inançlarının mantıksız doğasını, akıldışı inançlarının anlamsız olduğunu ve gelecek duygusal ve davranışsal sorunlara nasıl zemin hazırladığını göstermelidir. Danışman danışana akıldışı inançların nasıl yakalanabileceğini ve daha akılcı düşüncelerin nasıl geliştirilebileceğini öğretmelidir. Danışman danışanın bir bilim adamı gibi düşünmeyi öğrenmesini sağlamalı, espriyi kullanarak danışana düşüncelerinin mantıksızlığını göstermelidir.

2.1.13. ADDT'de Danışanın Yaşantıları

ADDT sürecinde, danışanın duygu ve davranışlarının asıl nedeni olarak sahip olduğu inançları görebilmesi, bunların akıldışı olduklarına ilişkin farkındalık sağlaması bilişsel yeniden yapılandırma süreci için oldukça önemlidir. Danışan, genellikle öğrenci ve uygulayıcı konumundadır. Psikolojik danışma süreci danışan için, mantıklı düşünmeyi öğrendiği, davranışsal ve yaşantısal ev ödevlerinin uygulandığı,

yaşam amaçlarının revize edildiği bir eğitim sürecidir. Terapi sürecinde danışanın geçmiş yaşantıları ya da gelecekle ilgili kaygıları üzerinde durulmaz. Danışanın “şimdi ve burada” ne hissettiği, düşünce yapılarının niteliği ve bunların değiştirilmesi üzerine odaklanılır. Danışanlar kendi davranışlarından sorumludurlar, sürece aktif olarak katılırlar. Kendilerine verilen ev ödevlerini uygular, terapistle deneyimlerini paylaşırlar. Danışanlar terapistin rehberliğinde akıldışı inançlarını tanımaya ve bunları değiştirmeye, daha akılcı ve işlevsel yaşam amaçları geliştirmeye çalışırlar (Corey, 2008).

Dryden’a (1999) göre danışanın psikolojik anlamda işlevsel konuma gelebilmeleri için şu noktalara dikkat etmesi gerekmektedir:

- Kendi rahatsızlıklarını kendileri oluşturduğu gerçeğini kabul etmek ve bunu değiştirecek yeteneğe sahip olduğuna inanmak.
- Kişisel sorunların temelde, gerçek olaylardan çok akıldışı mükemmeliyetçi inançlardan kaynaklandığını anlamak.
- Akıldışı inançlarını suçlamak yerine onları daha akılcı olanlarla değiştirmeye çalışmak.
- Bilişsel, duygusal ve davranışsal değişiklik yöntemini kullanarak yeni bir akılcı felsefenin gelişimi için çalışmak (Akın, 2009)

2.1.14. ADDT Teknikleri

ADDT yönelimli terapistler, bilişsel, davranışsal ve duygusal teknikleri bir arada kullanarak, bütünleştirici bir yaklaşım sergilemektedirler. Bu durum, farklı problemleri farklı düzeylerde yaşayan danışanlara, yardım edebilmelerini kolaylaştırır (Altıntaş, Gültekin, 2005). ADDT terapi teknikleri; genel klinik sorunlar, anksiyete, depresyon, evlilik problemleri, kişiler arası ilişkilerde yetersizlik, kişilik bozuklukları, obsesif-kompulsif bozukluk, yeme bozuklukları, psikosomatik bozukluklar, cinsel işlev bozuklukları ve psikotik bozukluklar gibi çok geniş bir yelpazede kullanım alanına sahiptir (Corey, 2008).

Bilişsel Teknikler

ADDT’nin bilişsel terapi teknikleri büyük oranda düşünmeye, mücadele etmeye, tartışmaya, yorumlamaya, açıklamaya ve öğretmeye dayanır. Aynı zamanda bu teknikler; bireyin kendini, diğer bireyleri ve dünyayı düşünme ve değerlendirme

yollarına yönelik alternatif bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Wessler ve Wessler, 1980; akt. Akın, 2009). Bilişsel teknikler aracılığıyla, danışanlar düşünce süreçlerine ilişkin farkındalık sağlarlar, akıldışı inançları ile yüzleşebilirler (Corey, 2008). ADDT’de kullanılan bilişsel tekniklerden bazıları, akıldışı inançların tartışılması, bireyin dilini değiştirme ve mizahın kullanılmasıdır (Corey, 2008).

Akıldışı inançların tartışılması: ADDT’de bireyin akıldışı inançlarının tartışılmasını içeren bilişsel yöntemde önemli olan bir nokta, bireye bu inançlarıyla nasıl mücadele edileceğinin öğretilmesidir (Corey, 1991). Terapi sürecinde terapistler, duygusal sorunlara neden olan öz-tanımlamalarının ve inançlarının farkına varması ve onlarla yüzleşmesi için danışanları cesaretlendirmeye meşgul olurlar. Akıldışı inançlarıyla yüzleşerek onları reddeden danışanlar zamanla kendilerine daha fazla yardım etmeye ve daha mantıklı olmaya başlarlar. Akıldışı inançların tartışılması, bireyin –meli, -malı gibi zorunluluk bildiren ifadeleri daha az kullanmasını sağlar (Corey, 1991).

Akıldışı inançlar tartışılırken dört farklı yöntem kullanılabilir.

- Gerçekçi ya da deneysel tartışma: “Kesinlikle reddedilmem gerektiğidüşüncesinin kanıtı nerede?” sorusu bu tür tartışma için kullanılabilir. Bu yöntemle danışanlar bu kuralları kendilerinin yarattığını fark edebilirler.
- Mantıksal tartışma (Logical disputing): “Sürekli bir arkadaşlığımın olmasını gerçekten çok istiyorum, fakat buna kesinlikle ihtiyacım var mı” sorusu butür bir tartışma sorusudur.
- Pragmatik tartışma (Pragmatic-Heuristic Disputing): “Bu sekildedüşünmek bana ne kazandırıyor?” sorusu bu tür bir tartışma sorusudur. Bu tartışma danışanın akılcı olmayan inancının duygusal ve davranısal sonuçlarını görmesine yardımcı olmaktadır
- Felsefi tartışmalar (Philosophical disputes): Bu yöntem, yaşamdaki anlamlılığı ve memnuniyeti ifade etmeyi amaçlar. Bu tür bir soru söyle örneklendirilebilir. Olayların senin istediğin zamanda muhtemelen gerçekleşmeyebileceği gerçeğine rağmen, hala yaşamından memnun olabilecek misin?” (Yıkılmaz, 2009)

Danışanın dilini değiştirme: ADDT yönelimli terapistler dilin düşünceyi, düşüncenin de dili biçimlendirdiğine inandıkları için, bu müdahalede danışanın zorunluluklar içeren dilini değiştirmek amaçlanmaktadır. Danışanın doğru olmayan dili, bozulmuş düşünce sistemlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bireyin dil örüntüsünü değiştirme ve kendine yönelik yeni bir öz-tanımlama geliştirme süreci danışana farklı biçimde düşünme ve davranma yeteneği kazandıracaktır. Danışanın dil örüntüsü analiz edilir. Danışanlar zorunluluklar yerine tercih bildiren ifadeleri kullanmayı öğrenirler. Çaresizlik, suçlama, felaketeleştirme içeren sözcük kalıpları yerine danışanlar, yeni sözcük kalıpları kullanarak, yapılması gerekenler ve zorunlu olanlarla, mutlakıyetçi tercihlerinin yerini değiştirirler. Kendi dil kalıplarını değiştirme işlemi ve yeni ifadeler oluşturma isteği sonucunda danışanlar, farklı düşünme, davranma ve hissetmeye başlarlar (Corey, 1991).

Esprisi ve mizahın kullanımı: ADDT, duygusal rahatsızlıkların, bir kimsenin kendini çok ciddiye alması ve yaşam olaylarında mizahı ve esprili bakış açısını kaybetmesi durumunda ortaya çıktığını savunur. Espri danışanın sıklıkla sorunlar yaşamasına neden olan felaket senaryolarının ve abartılmış düşüncelerinin tartışılmasına yardımcı olmaktadır. Esprinin kullanılmasıyla danışan kendini ve yaşamı aşırı ciddiye almamasının yararlarını öğrenebilmektedir. Ellis uygulamalarında, danışanı soruna götüren abartılı düşünce biçimi ile mücadele etmede mizahı etkili biçimde kullanmıştır. Ayrıca seanslarında özellikle rasyonel ve komik şarkılar kullanmış, insanları endişeli veya depresyonda oldukları zaman şarkı söylemeye teşvik etmiş ve mizahın danışanlara sürdürdükleri akıldışı düşüncelerin anlamsızlığını gösterdiğine inanmıştır (Akin, 2009).

Biblioterapi ve Biblioğitim: Biblioterapi ve biblioğitimde danışmanın önerisine göre konuyla ilgili dokümanlar, öz-yardımcı (self-help) kitaplar, video ve ses kasetleri kullanılmaktadır. Bunlar duygusal rahatsızlığın kaynağının anlaşılmasına ve izleyen süreçte derahatsızlıkla daha iyi mücadele edilmesine yardımcı olmaktadır. Danışman, danışanına kendine gelmesine katkıda bulunacak konularla ilgili edebi yapıtlar okumasını önermektedir. Bu genellikle ev devi olarak düzenlenmektedir (Ortaçkale, 2008).

ADDT'nin Duygusal Teknikleri

Duygusal teknikler danışanların kendilerini koşulsuz olarak kabul etmelerini ve kendilerine değer vermelerini sağlar. Davranış ve olaylarla ilgili üzüntü verici duyguları ortaya çıkarmayı amaçlayan duygusal teknikler, danışanın kendisini farklı bir durumda hayal etmesi olanağı sağlamaktadır. Bu hayal etme egzersizinde danışan, terapist tarafından yönlendirilir ve danışana olumlu duyguların ve gerçekçi amaçların provası yaptırılır (Wessler ve Wessler, 1980; akt. Akın, 2009). ADDT'de kullanılan duygusal teknikler; akılcı-duygusal betimleme, utanmayla mücadele egzersizleri, güç ve zindeliğin kullanılması ve rol oynamadır (Corey, 1991).

Akılcı-duygusal betimleme. Bu teknik, yoğun zihinsel egzersizlerle birlikte yeni duygusal örüntüler oluşturmak için kullanılmaktadır (Corey, 1991). Maultsby (1984) akılcı-duygusal betimleme tekniğini, danışanın kendisini gerçek yaşam koşullarında nasıl düşünmek, hissetmek ve davranmak istiyorsa o şekilde düşünebildiği, hissedebildiği ve davranabildiği bir durumda hayal etmesi olarak tanımlamıştır. Danışanlar yaşayabilecekleri kötü bir durum hakkında abartılı biçimde üzüntü hissederek, duygularını denemenin ve sonra düşüncelerini uygun duygu durumuna dönüştürmenin nasıl hayal edileceğini öğrenirler. Eğer birey abartılı ve sağlıksız duygularını uygun duygu durumlarına dönüştürebilirse, kendi yaşamlarında da bu değişimi yakalama şansı elde edebilir. Bu teknik kişiler arası ilişkilere ve birey için sorun olan diğer durumlara da faydalı bir şekilde uyarlanabilir. Ellis akılcı-duygusal betimlemenin birkaç hafta süresince hafta da birkaç kez uygulanması sonucunda, bireyin herhangi bir olumsuz durumda daha sağlıklı duygular hissedebileceğini belirtmiştir.

Utanmayla mücadele etme ve risk alma: Utanmayla mücadele etme alıştırmalarıyla danışana, davranışı ile insan olarak kendilik değerini ayırt etme öğretilir. Danışan yüksek onaylanma ihtiyacını sorgular ve kendilik değerini belirlemede başkalarını değil, önce kendi düşüncelerini referans almayı öğrenir. Danışanlar yetersiz olduklarında ya da ortama uygun davranışlar sergilemedikleri zamanlarda bunun utanç verici olduğunu düşünürler. Bu teknikte, danışanın beklentisinin aksine danışman danışandan utanç verici olduğunu düşündüğü ve yapmaktan kaçındığı şeyi yapmasını ister. Böylece, danışan o şeyi yaptığında diğerlerinin bu durumu utanç verici olarak değerlendirmediklerini, bunun dünyanın sonunun olmadığını ve kendini değersizleştirmenin ne kadar mantıksız olduğunu görür. Örneğin danışman, sınıfı

içinde kekeleyeceğinden korkması nedeniyle söz almak istemeyen ve bunu oldukça utanç verici bir durum olarak niteleyen danışandan, bu davranışı gerçekleştirmesini isteyebilir (Duy, 2009).

Risk alma tekniğinde ise danışandan gerçekte tehlikeli olmayan ama danışan tarafından tehlikeli olarak algılanan belli davranışları tecrübe etmesi istenir. Bu teknikle danışanlar daha atılgan olmayı öğrenirler, kaçınmaya çalıştıkları risklerle yüzleşerek bu duygu ve davranışın ne kadar mantıkdışı olduğuna ilişkin farkındalık geliştirirler. Örneğin, danışman sosyal kaygısı olan bir gençten hiç tanımadığı üç kişi ile tanışmasını isteyebilir (Duy, 2009).

Güçlü diyalog tekniği: Bu uygulamada danışanlar akıldışı inançlarını tartışmak iç-diyaloglar kullanır (Corey, 1991) ve böylece zihinsel ve duygusal iç-görü kazanırlar. Danışan bir taraftan sorun olan duruma ilişkin geliştirdiği akılcı olmayan inancı dile getirirken, diğer taraftan yer değiştirip, bu akılcı olmayan inançla yüzleşir. Örneğin, “Hayat kesinlikle çok berbat” diye düşünen danışan, “ Hayatta bazen kötü şeyler oluyor ancak hayatın kolay ve basit olduğu nerede yazıyor?” şeklinde daha akılcı bir inanç geliştirir (Duy, 2009). Bu uygulama sonuç olarak, danışanın akılcı açıklama ve inançlar geliştirmesi ve akıldışı inançlarının uygunsuzluğunu tartışması için önemli bir araçtır.

Davranış provası ve rol oynama. Rol oynama danışanın kendisini değere layık bir varlık olarak algılamasına yardımcı olmaktadır. Bu teknikte hem duygusal hem de davranışsal bileşenler bir arada bulunmaktadır (Corey, 2008). Danışan belli bir durumda hissettikleri şeyleri ortaya koymak için belirli davranışları prova edebilir. Terapist danışanın kendi rahatsızlığını oluşturmak için kendisine ne söylediğini ve uygun olmayan duygularını uygun olanlarla değiştirmek için neler yapabileceğini göstermek için sık sık onun sözünü keser ve ona açıklamalarda bulunur. Rol oynama tekniğinde terapist, danışana duygusal problemlere neden olan içsel konuşmalarına ilişkin farkındalık kazandırır (Corey, 2008).Rol oynama aracılığıyla danışanlar, uyumsuz duygulara neden olan akıldışı inançlar üzerinde çalışma fırsatı elde etmektedir. Danışma oturumlarında danışanların geliştirdikleri akılcı inançları ve içsel konuşmayı sorun durumlara yönelik rol oynama ve bilişsel davranış provası yöntemleri aracılığıyla kullanmalarını sağlamak, bu beceriyi gerçek yaşamlarına aktarmalarına yardımcı olur (Duy, 2009).

ADDT'nin Davranışçı Teknikleri

ADDT yönelimli terapistler, sistematik duyarsızlaştırma, model olma, gevşeme egzersizleri, davranışsal ev ödevleri, ödül ve ceza uygulamaları gibi davranışçı tekniklerin birçoğunu kullanırlar Davranışsal ev ödevlerinin özellikle gerçek yaşam durumlarında yapılması önemlidir. Bu ödevler sistematik olarak yapılır, bir forma kayıt edilir ve analiz edilir. Birçoğu hassaslığı azaltma, beceri eğitimi ve atılganlık eğitimini kapsar. ADDT, danışanların kendi hassaslıklarını aşamalı olarak azaltmasını ve zaman zaman yapmaktan korktukları şeyleri yapmasını önemsemektedir. Danışanlar gerçekten yeni ve zor şeyler yaparlar ve bu şekilde daha güçlü olduklarını hissederler (Corey, 2008). Terapistler davranışsal teknikleri danışanın korktuğu veya çekindiği bir aktiviteyle meşgul olması için kullanmaktadır. Wessler ve Wessler'e göre (1980) davranışsal uygulamaların amacı danışanın duygularının temelindeki inançları değiştirmektedir. Bu durum danışana, davranışlarının sonuçlarını yeniden değerlendirmesi olanağı ve geçmişte sergilediği uyumsuz davranışlar yerine güvenli ve uyumlu davranışlar üretmek yeteneği kazandırır (Akın, 2009).

Model Alma: ADDT terapistleri kendi yaşamlarından örnekler vererek benzer problemlerin nasıl yaşadıklarını ve bunları çözmeye çalışmanın ne kadar önemli olduğunu örneklendirirler. Böylece oturumları yönetirken terapötik anlamda saydam olmaya çaba gösterirler (Dryden, 1987; akt. Ortaçkale, 2008).

Ev ödevleri: Ev ödevleri ADDT'de oldukça sık kullanılan bir tekniktir. İşlevsel olmayan davranışı değiştirmek ta da uyum sağlayıcı davranış geliştirmek, akılcı olmayan inançların etkisini azaltarak, onların yerine akılcı inançlar koyabilmek veya danışanın ADDT'ye ilişkin kavramları ne kadar iyi anladığını görebilmek için danışanlara sık sık ev ödevleri verilir. Ev ödevleri, oturumlardaki çalışma ile tutarlı ve kolay izlenebilir nitelikte olmalıdır. Bazı davranışların kazandırılabilmesi için aynı ev ödevi yinelenmelidir (Duy, 2009).

Ödül ve ceza uygulamaları: Danışanın ev ödevleriyle uyumlu olarak kullanılmaktadır. Ev ödevlerini tamamlayan danışanlar hemen ödüllendirilir. Cezalar ise ödevlerini yapmayan danışanlara verilmektedir (Akın, 2009).

Sistematik duyarsızlaştırma uygulamaları: Danışanın, gerçek yaşam koşullarıyla ilişkili olan ve ilerlemeci bir nitelik taşıyan ev ödevleri aracılığıyla

korkularıyla mücadele edebilmesini sağlar. Sistemik duyarsızlaştırmada danışanlar aşamalı olarak korkularıyla yüzleşir ve bu korku ve fobilerini uygulamalar aracılığıyla azaltır. Bu yöntem öğrenme ilkelerinden karşıt koşullanmanın uygulanmasına dayanır ve davranışçı terapide anksiyete, obsesif-kompulsif, fobi, gece kabusları, kekemelik ve depresyonla başa çıkmada sık kullanılır. Yöntemin temel varsayımı “bu rahatsızlıkların öğrenilerek kazanıldığı, bundan dolayı yeni bir koşullanma veya şartlanmayla ortadan kalkacağı” şeklindedir. Sistemik duyarsızlaştırmada, anksiyete oluşturan davranışın analizi (Ne zaman, nasıl oluştuğu, sıklığı, davranışsal ve duygusal tepkiler), anksiyete oluşturan durumun hiyerarşik sıralaması (Yılanın resmini, televizyondaki görüntüsünü, oyuncasını veya gerçeğini görünce mi anksiyete oluşur) ve gevşeme işlemleri oldukça önemlidir. Duyarsızlaştırma işlemine en az anksiyete meydana getiren (hayal, resim) durumdan başlanır ve en çok tehdit edici duruma (canlı yılan) doğru gidilir. Ve danışanda anksiyete ortaya çıkana kadar uyarılar verilir ve gevşeme etkinliği tekrar edilir (Akın, 2009).

2.1.15. Grupla ADDT Uygulamaları

ADDT grup uygulamaları için oldukça uygun bir terapi yaklaşımıdır. Terapistler, danışanların duygusal problemlerini ve işlevsel olmayan davranışlarını kendilerinin ürettiklerine ve geliştirdiklerine inanırlar ve süreç boyunca grup üyelerinin bu duruma ilişkin farkındalık sağlamalarını amaçlarlar. ADDT aktif yönlendirmeli bir yaklaşımdır, terapistler adeta bir öğretmen gibi davranırlar, bu nedenle grup süreci ADDT uygulamaları için oldukça uygun bir ortamdır. Terapistler, grup üyelerini akıldışı inançlarını araştırmaları ve tartışmaları için cesaretlendirirken, akıldışı ve dogmatik düşünceleri tartışıp onlarla mücadele ederler. Terapistler çalışmalarını, yapılandırılmış ve sistemik bir tarzda yürütür ve her bir grup üyesine belli ve eşit bir zaman ayırırlar. Terapistler grup üyelerine gerçekçi ve akılcı biçimde düşünmeyi ve mantıklı-ampirik mücadeleyi öğretirler.

ADDT gruplarında üye sayısı 8–10 kişiden oluşmaktadır ve üyelerin yaş aralığı 18–60 arasında değişebilir, katılımcıların cinsiyetleri birbirinden farklı olabilir. ADDT uygulamalarında grup üyelerine sık sık ev ödevleri verilir. Terapist, üyelerin ödevlerini yapıp yapmadıklarını belirlemek için her seansa grup üyelerinin ev ödevlerini okuyarak başlar. Eğer herhangi bir danışan ev ödevini yapmamışsa bunun nedeni araştırılır ve gerekirse o üyeye yeniden aynı ödev verilir.

Bir grup üyesi anksiyete veya depresyon gibi duygusal veya davranışsal bir problemini tanımladıktan sonra, terapist veya diğer üyeler problemini anlatan üyenin sorununun temelinde bulunan işlevsel olmayan inançlarını araştırmaya başlarlar ve üyenin bu inançlar yerine akılcı bir alternatif inanç geliştirmesine yardımcı olurlar. Grup uygulamalarında üyeler, risk alarak yeni davranışlar geliştirme ve çok sayıda ödev yapma fırsatı bulurlar. Ayrıca grup üyeleri atılganlık eğitimi, rol yapma ve çeşitli riske girme aktivitelerini deneme fırsatını elde eder ve sosyal beceriler öğrenerek, grup oturumlarında ve sonrasında diğerleri ile etkileşim uygulaması yaparlar. Hem diğer grup üyeleri hem de lider, üyenin davranışlarını gözlemleyebilir ve geri bildirimde bulunabilir. Ellis ADDT yönelimli terapistlerin bazı noktalarda bireysel terapi kadar grup terapisini de denemelerini önerir(Ellis ve Dryden, 1997).

Evlilik ve Aile Terapisi

ADDT eşlerle psikolojik danışmada ve aile terapisinde de kullanılabilir. Eşlerle çalışılırken, onlara ADDT ilkeleri öğretilir, böylece danışanlar aralarındaki farklılıkları anlayabilir ve kendilerini daha az rahatsız hissederler. ADDT aile üyelerine kendi hareketlerinden ve aile ortamında kendi tepkilerini değiştirmekten kendilerinin sorumlu olduğunu gösterir (Corey, 2008). Eşler terapi sürecinde bazı temel sorunların neler olduğu konusunda fikir birliğine varır, fedakârca davranarak sorunlarını çözmeye çalışır ve birbirleriyle dolaysız ve akılcı biçimde nasıl konuşacaklarını öğrenirler (Akın, 2009).

2.1.16. ADDT'nin Etkililiği

ADDT'nin etkililiğine yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar (Engels, Garnefski,ve Diekstra, 1993; Lyons ve Woods, 1991; McGovern ve Silverman, 1984; Silverman, McCarthy, ve McGovern, 1992; Oci ve diğerleri, 1993) incelendiğinde, araştırmacıların ADDT'yi birçok duygusal ve psikolojik bozukluğun tedavisinde kullandıkları ve olumlu sonuçlar elde ettikleri görülmektedir(Akın, 2009). ADDT'nin çocuk, ergen, aile ve eşlerin çeşitli psikolojik problemlerinin tedavisinde de etkili olduğu görülmüştür. McGovern ve Silverman (1984) ADDT'nin terapötik bir yaklaşım olarak etkili olduğuna ilişkin ampirik kanıt elde etmiştir. Jacobs ve Croake (1976) ise ADDT'nin uygulandığı grup terapilerinde, akılcı düşünmenin arttığını ve anksiyete ve bir dizi psikolojik problemin azaldığını bulmuştur (Akın, 2009).

Hajzler ve Bernard (1991) akılcı duygusal eğitimin etkililiğine yönelik yapılan 46 çalışmayı incelemiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, ADDT'yi uygulayan çalışmaların %88'inde bireylerin akılcı olmayan inançlarının azaldığını, %71'inde bireylerin içsel kontrol odağı düzeylerinde bir artış olduğunu ve %80'inde anksiyetenin azaldığını göstermiştir. Smith ve Glass (1977) ADDT'nin etkililiğini incelemek üzere yaptıkları meta-analiz çalışmalarında, psiko-dinamik, davranışçı, bilişsel vb. çok sayıda terapi ekollerini benimseyen 375 terapi çalışmasının etkililiğini incelemiştir. Araştırmada bu terapi yaklaşımları kategorilere ayrıldığında, ADDT'nin .77 ortalama etki büyüklüğü ile ikinci en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Polder (1986), bilişsel-davranışçı terapilerinin etkililiğinin incelendiği diğer bir çalışmada ise ortalaması .69 ile ADDT'nin tüm bilişsel-davranışçı terapilerin içerisinde en yüksek etki büyüklüğüne sahip terapi yaklaşımı olduğunu bulmuştur.

ADDT'nin etkililiğini inceleyen araştırmaların sonuçlarına göre, bu yaklaşımın anksiyete düzeyinin azalmasını, öz-saygı düzeyinin ise artmasını sağladığı, depresyondan yeme bozukluklarına kadar geniş bir dizi psikolojik bozukluğun tedavisinde başarıyla kullanıldığı görülmüştür. ADDT hem bireysel hem de grup terapilerinde, hem yetişkinler hem de çocuklarda ve evlilik ve aile danışmanlığı alanlarında rahatlıkla kullanılabilen bir terapi yaklaşımıdır. Ellis'e göre ADDT'nin başarı oranı %90'dır. ADDT'nin danışanların salt problemleri yerine bunları ortaya çıkaran hatalı bilişleri değiştirmeye odaklanması, kısa süreli olması, ilke ve tekniklerinin günlük yaşamda kolayca uygulanabilmesi bakımından etkili bir terapi yaklaşımı olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları da bu görüşü doğrulamaktadır.

2.1.17. ADDT'ye Yönelik Eleştiriler

ADDT en çok entelektüel tekniklere ve akıldışı duygulara fazlaca yer vermesi, kontrol gruplarının ve klinik örneklemelerin olmaması, seans sayılarının az olması gibi nedenlerden dolayı eleştirilere maruz kalmaktadır. Bazı araştırmacılar ADDT temelli çalışmaların yöntemsel olarak hatalı olduğu ve verimli ölçme araçlarının kullanılmadığı yönünde eleştirilerde bulunurken (Ellis ve Mac Laren 1998; Gossette ve O'Brien, 1992, 1993; Zettle ve Hayes, 1980), diğer bazı araştırmacılar ise (örneğin, Engels ve diğerleri, 1993; Lyons ve Woods, 1991; McGovern ve Silverman, 1984; Oci ve diğerleri, 1993; Silverman ve diğerleri, 1992), bu terapi yaklaşımının etkili bir psikoterapi yaklaşımı olduğuna ilişkin bulgular elde etmişlerdir (Moriarty, 2002).

ADDT ile diğer bilişsel ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını tartışma konusu haline gelmiştir (Beck, 1976; Mahoney, 1974; Meichenbaum, 1977). Bu belirsizliği gidermek amacıyla Ellis (1979, 1994), “genel” ve “özel” şeklinde iki tür ADDT’den söz etmiştir. Ellis’e (1979) göre genel ADDT danışanın problemlerinin temelindeki akılcı olmayan bakış açılarıyla mücadele etmesine yardımcı olmaktan çok, onun bu problemlerine ilişkin çıkarımlarını tartışmayı vurgulamaktadır. Özel ADDT uygulamaları ise, danışanın kendine, diğer bireylere ve dünyaya yönelik bakış açısına ilişkin derin felsefi çözümler elde etmesini sağlamaktadır. Özel ADDT, işlevsel ve akılcı olmayan inançların tartışılmasını ve onların işlevsel ve akılcı olan inançlarla yer değiştirmesini amaçlamaktadır. Ellis özel ADDT uygulamalarının bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayanmasıyla birlikte, genel ADDT uygulamalarına göre daha etkili, mükemmel ve üretken olduğunu belirtmiştir (Moriarty, 2002).

Diğer kuramların ADDT’ye yönelik eleştirilerini incelediğimizde, davranışçı terapistler duygusal sorunların temelinde akıldışı inanç ve düşünceler değil, mantıkdışı çevreler olduğunu savunmakta ve davranış bozukluklarının, bireyin örseleyici ve üzücü olaylar hakkındaki akıldışı inançlarından kaynaklandığı görüşünü destekleyen kanıtların olmadığını öne sürmektedir. Davranışçı yaklaşım ADDT’nin, duygusal sorunların sorumluluğunun bireye yüklemesini eleştirmekte ve çevre faktörüne dikkat çekmektedir (Altıntaş, Gültekin, 2005).

Psikanalistler ise ADDT’nin terapistte yüklediği rol ve fonksiyonları saldırgan ve otoriter olarak nitelendirmekte ve ADDT’yi bir çeşit beyin yıkama süreci olarak tanımlamaktadır. İyi bir tartışma eğitimi almış terapist ile karşı karşıya gelen danışan şaşkınlık ve kaygı yaşamaktadır. Çünkü danışanın problemine ilişkin açıklamalarını terapist akıldışı ve aptalca bulmakta ve böylece danışan kendini savunmasız, beceriksiz ve aciz hissetmektedir. Ayrıca terapistin danışana mantıksal ve ampirik bir felsefe sistemi sunması, psikanalistler tarafından olumsuz ve faydasız görülmektedir (Altıntaş, Gültekin, 2005).

Hümanist yaklaşımçılara göre korku, kaygı, dehşet ve aşırı heyecan gibi duygular aslında hoş değildir, ancak bu duygular doğuştan gelen akıldışı duygular değildir. Bazı olaylarda bireyin dehşete ve kaygıya kapılması akıldışı olabilir. Ancak bazı olaylarda da dehşete kapılmak son derece mantıklıdır. ADDT’nin akıldışılığa aşırı

vurgu yapması hümanistik yaklaşımın eleştirilerine hedef olmuştur (Altıntaş, Gültekin, 2005).

3.1 ADDT VE KENDİNİ SABOTAJ

Kendini sabotajın öz yıkıcı duygularla ilişkili olduğu (Baumeister ve Scher 1988; Feick ve Rhodewalt, 1997), bireyin performansı üzerinde olumsuz etkilerde bulunduğu bilinmektedir (McCrea ve Hirt, 2001; Murray ve Warden, 1992; Rhodewalt, 1990; Rhodewalt ve Fairfield, 1991). Genel olarak kendini sabote eden bireyler orantısız biçimde, kısa vadeli arzularına ulaşmak için uzun vadeli amaçlarına zarar vermektedirler (Baumeister ve Scher, 1988). Hem sözel hem de davranışsal kendini sabotaj kişisel yetersizliğini kabulü olarak algılanmaktadır (Leary ve Shepperd, 1986).

Literatür incelendiğinde kendini sabotajın stres, anksiyete (Prapavessis, Grove, Maddison ve Zillmann 2003; Ryska, Yin ve Cooley, 1998), depresyon (Handelsman 1987; Nurmi 1993; Weary ve Williams, 1990) gibi olumsuz ruh sağlığı indeksleriyle, erteleme (Ferrari ve Tice, 2000; Tice ve Baumeister, 1997) davranışıyla, olumsuz duygulanımla (Zuckerman ve diğerleri, 1998), sınav kaygısı ile (Harris, Snyder, Higgins ve Schrag 1988), sosyal dışlanma ile (Twenge, Catanese ve Baumeister, 2002), düşük akademik başarıyla (Tice ve Baumeister, 1997; Urdan ve Midgley, 2001; Zuckerman ve diğerleri, 1998), mükemmeliyetçilikle (Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate, 1990; Hobden ve Pliner, 1995; Hirabayashi, 2005; Kearns ve diğerleri, 2007; Kearns ve diğerleri, 2008; Velyvis, 1995) kendini aşağılamayla (Midgley, Arunkumar ve Urdan, 1996), nörotizmle (Ross, Canada ve Rausch 2002; Zuckerman ve diğerleri; 1998); öz-şüpheyile (Hirabayashi 2005);narsistik kişilik bozukluğuyla (Levine, 1999)başarısızlık korkusuyla (Smith ve Teevan 1971;Welton, 2005) ve düşük öz-saygı gibi psikolojik sağlığı olumsuz biçimde etkileyen yapılarla pozitif ilişkili olduğu görülmektedir.

Kendini sabotaj alanında yapılan bu araştırmalar kendini sabotajın patolojik doğasına vurgu yapmaktadır.Kendini sabotajın olumluluğuna atıfta bulunan bazı bulgular olmasına rağmen bu bulgular kendini sabotajın olumsuz bir yapı olduğunu kanıtlayan sonuçların gölgesinde kalmaktadır (Akın, Abacı, Akın, 2011).

Araştırmacılar psikolojik sağlık üzerinde olumsuzluklara neden olan bu yapının temelinde ne olduğu sorusunun yanıtı olarak olumsuz bilişlerin varlığından bahsetmişlerdir (Higgins, Berglas, 1990; Kearns ve diğerleri, 2007; Kearns ve diğerleri, 2008; Urdan ve Midgley 2001). Higgins, Berglas (1990), katı bir davranışçı yaklaşımın kendini sabotaj eğilimini tedavi etmede yeterli olamayacağını öne sürmüşlerdir. Örneğin kendini sabote eden birisine çeşitli becerileri geliştirmesinde (ertelemeyi önlemek için zaman yönetimi eğitimi gibi) yardımcı olmaya çalışmak, o kişi için yeterli olmayabilir. Çünkü kendini sabote eden kişi kendini sabote etme ile ilgili devam eden bir düşünce sürecine sahiptir. Sadece davranışa odaklanmak yetmez, aynı zamanda bilişin de düzenlenmesi gerekmektedir.

Higgins, Berglas (1990), kendini sabote eden kişinin performansı ile olarak öncelikle ilgili inanç ve tutumlarını değiştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Onlar bunun için, otomatik düşünceleri araştırma, negatifteri düşünceleri değiştirme ve başarıya ilişkin yeni ve akılcı kriterlerin oluşturulması gerektiğini savunmuşlardır, kendini sabotaj eğilimini düzenlemede bilişsel yeniden yapılanma tekniklerinin kullanılmasını önermişlerdir. Bu Araştırmacılar kendini sabote eden bireylerin yeteneklerine ve başarılarına ilişkin bir belirsizlik durumu yaşadıklarını belirtirler. Bireylerin başarıya ve yeteneğe ilişkin bilişlerinin düzeltilmesi ile kendini sabotaj stratejilerinin kullanımının ortadan kalkacağını ifade etmişlerdir.

Urdan ve Midgley (2001, s. 131) “(a) Herhangi bir başarı ortamında sergilenen performansın yetenekle ilgili bilgi verdiğini, (b) çok çaba harcamanın az yeteneğin göstergesi olduğunu ve (c) bireyin çaba düzeyini azaltarak diğerlerinin onun yeteneğine ilişkin algılarını manipüle edebileceğini” öne sürmüştür. Bu süreçte bireyin duruma ilişkin algılarının ve bu algılara ilişkin sergilenen davranışların bilişsel hatalardan etkilendiğini ifade etmiştir. Hatalı bilişsel süreçlerin kendini sabotajın gelişimi ve sürdürülmesinde oynadığı bu önemli rol dikkate alındığında, bilişsel yaklaşımların kendini sabotaj eğilimini düzenlemede etkili olacağı görülmektedir.

Nitekim Kearns ve diğerleri, (2007) kendini sabotaj eğilimini düzenlemede bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir deneysel çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir terapi programı geliştirerek, bu programın mükemmeliyetçilik ve kendini sabotajın düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sonuçta bilişsel davranışçı terapinin mükemmeliyetçilik ve kendini

sabotaj eğilimini azalttığı sonucuna varmışlardır. Hatta kendini sabotajla mükemmeliyetçilik arasında diğer araştırmacılar (Frost, Marten, Lahartve Rosenblate, 1990; Hobden ve Pliner, 1995) gibi pozitif yönlü ilişki bulunduğu sonucuna varmışlardır. Kearns ve diğerleri, 2008 yılında yayınladıkları bir makalede kendini sabotajla mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkileri yeniden inceleyerek mükemmeliyetçiliğin kendini sabotaj eğilimine yol açan bir kişilik özelliği olduğunu ifade etmişlerdir. Mükemmeliyetçilik bireylerin sahip olduğu akıldışı inançlardan birisidir. Bu akıldışı inançlar neticesinde erteleme, aşırı bağlanma, meşguliyet ve çaba yetersizliği gibi kendini sabotaj eğilimine örnek olabilecek çok sayıda farklı davranışsal yansımalar gelişebilmektedir.

Kendini sabotaj eğiliminin düzenlenmesi ile ilgili deneysel çalışmalar incelendiğinde bilişsel davranışçı yaklaşımların kullanıldığı görülür. Kendini sabotaj alanında yapılan araştırmalar kendini sabotajın olumsuz bilişlerle ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Higgins, Berglas, 1990; Kearns ve diğerleri, 2007; Kearns ve diğerleri, 2008; Urdan ve Midgley 2001). Dolayısıyla kendini sabotajın doğasına en uygun bilişsel davranışçı terapiler gibi görülmektedir. Günümüzde 20'den fazla bilişsel ya da bilişsel davranışçı olarak nitelendirilen terapi bulunmaktadır (Dattilio ve Padesley, 1990; Mahoney, Lyddan, 1998; akt. Corey, 2008) Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi de bilişsel davranışçı terapilerin bir çeşitidir (Ellis, 1995a; akt. Çivitçi, 2009) .

ADDT bugünkü bilişsel davranışçı terapilerin anası olarak düşünülmektedir (Corey, 2008). ADDT'ye göre insanlar hem akılcı hem de akılcı olmayan bir potansiyelle doğarlar. İnsanlar kendini koruma, üretici olma, hatalarından ders çıkarma vb. olumlu özelliklere sahipken, kendine zarar verme, olaylarla ilgili düşünmekten kaçınma, kısa süreli hazlara sahip olma, erteleme, aynı hataları tekrarlama, batıl inançlara sahip olma, mükemmeliyetçi olma, gelişim için kendi potansiyellerini gerçekleştirilmekten kaçınma eğilimine de sahiptirler (Ellis, 1989, Ellis, 1995b; akt. Çivitçi, 2009) . Dikkat edilirse bu davranış ve eğilimlerin önemli bir kısmının kendini sabotaj kavramı ile yakından ilişkili olduğu görülebilir.

Ellis (1993), insanların içinde buldukları kültürün ve ailelerin isteklerine uygun olarak başarıyı tercih ettiklerini ve başarısız olduklarında ya da onaylanmadıklarında hayal kırıklığı ve engellenme hissettiklerini ifade eder (Dilmaç, Aydoğan, Koruklu, Deniz, 2009). Kendini sabotaj yapısı ile ilgili düşündüğümüzde kendini sabotajın

benliği koruyucu bir etkisinin olduğunu bilmekteyiz. Kendini sabotaj başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirmeye yarayan bir stratejidir (Berglas ve Jones, 1978, p. 406). Yani birey başarısız olmak ya da onaylanmama durumundan korunmak hayal kırıklığı yaşamamak, benliğine yönelik tehditleri ortadan kaldırmak amacıyla performansını azaltıcı bir engel oluşturur veya aktif biçimde böyle bir engeli arayarak ve bu yolla potansiyel başarısızlığını mazur gösterecek ikna edici bir açıklama sağlar (Arkin ve Baumgardner 1985). Dolayısıyla bireyde başarısız olma ihtimaline karşı hatalı bir bilişin varlığından söz edilebilir. Araştırmacılar kendini sabotaj stratejilerinden biri olan (Tice ve Baumeister, 1997; Ferrari ve Tice, 2000) ertelemenin, temel olarak bilişsel bir sorun olduğunu bildirmektedirler (Bridges ve Roig, 1996; akt. Kağan, 2009). Çünkü erteleyen insanların, çalışmaları, çalışma şartları ve sonuçları hakkında, akıl dışı düşünce ve inançları vardır (Kağan, 2009).

Ellis'e göre (Ellis, 1962; Ellis, 1973; Corey, 2001) insanlar genel olarak 11 akıl dışı inanca sahiptirler. Bu inançlardan hangilerinin kendini sabotaj kavramı ile ilişkili olduğunu incelediğimizde özellikle temel 3 akıldışı inanç üzerinde durabiliriz. Bu inançlara ilişkin değerlendirme aşağıdaki gibidir:

1. Bir insan önemsemediği ve değer verdiği herkes tarafından sevilmeli ve onaylanmalıdır. Bu inancın temelinde bireyin, her yaptığı şeyde başkaları tarafından kabul edilmenin ve sevilmenin bir ihtiyaç olduğu inancını taşıması yatmaktadır. Bireyin kendine saygı duymaya odaklanması ve sevmekten çok sevmeye odaklanması gerektiği halde bunun tam tersinin yaşanmasıdır. Bu ulaşılmaz bir amaç olduğu için mantıkdışı bir düşünceci.

Kendini sabote eden birey de diğerlerinin tepkilerine ilişkin bir kaygı yaşamaktadır; kendini sabotaj diğer bireylerin algılarını manipüle etmek için bir araç işlevi görür. Artık diğer bireyler kendini sabote edenin başarılı, yetenekli ve zeki olduğunu ancak başarılı performans sergilemesini önleyen çevresel koşullara ve karşı konulamaz engellere mağlup olduğunu düşünecektir. Kendini sabotaj devreye girer başarısızlığı ve nedenlerini belirsizleştirir; yetersiz performansın gerçek nedenini saptamak oldukça zorlaşmıştır (Baumeister, 1997). Goffman'ın (1959) izlenim yönetimi yaklaşımı bireyin diğerleri tarafından algılanmak istediği biçimde davrandığını öne sürmektedir. Kendini sabote eden birey de çevresindekiler tarafından başarısız olarak algılanmamak için kendini sabotaj stratejilerini kullanır. Bir benlik sunumu stratejisi olarak kendini sabotajın temel amacı diğer bireylerin fikir ve bakış açılarını

etkilemek ve bir “izlenim yönetimi stratejisi” işlevi görmektir (Kolditz ve Arkin, 1982).

2. *Bir insan her bakımdan tamamen yeterli, yetenekli ve başarılı olmalıdır.* Bireyin değerli olabilmesi için her yaptığı işte yeterli ve başarılı olması gerektiği düşüncesi, bireyin bu inancı taşımasına neden olmaktadır. Bireyin yaşamında tamamen başarılı sonuçlara ulaşması imkânsızdır. Bu başarısızlık korkusunu sürekli kılar. Aynı zamanda bireyin her durumdan zevk alması yerine yarışmacı bir tutum sergilemesine neden olur.

Ellis, (1979) kendine yönelik “mutlaka başarılı olmalı ve onaylanmalıyım, aksi halde değersiz bir kişi olurum” biçimindeki mantıkdışı inancın benlik kaygısına neden olacağını ifade etmiştir (Çivitçi, 2006). Leary ve Shepperd (1986) kendini sabotaj kavramını, bireyin gelecekteki performansından elde edeceği sonuca yönelik belirsizlik yaşadığı durumlarda, olası olumsuzlukların nedenini dışsallaştırmak için kendine engeller oluşturması şeklinde ele almıştır. Birey mutlaka başarılı olmak istemektedir. Başarısız olacağına ilişkin bir inanç geliştirdiğinde kendini sabotaj stratejilerini devreye sokar. Böylece başarısız olsa da başarısızlığı dış faktörlere attığı için yeteneksiz ve başarısız olarak görülmez. Böylece öz-saygısını da bir dereceye kadar korumuş olur. Kendini sabotaj teorileri bireyin kendini değerli olarak hissetmek için başarısızlık için gerekçeler oluşturabileceğini, böylelikle yeteneksiz görünmekten kaçabileceğini ve başarısızlıktan dolayı suçlanmayacağını düşünebileceğini öne sürmektedir. Bu durumda başarısızlık bireyin yetenekli görünmesi için bir tehdit oluşturmayacak ve olumsuz bazı sonuçlara rağmen öz-saygı korunacaktır. Covington (1992) bireylerin yeteneksiz ve yetersiz görünmektense kendini “tembel” ve “uyuşuk” gibi terimlerle tanımlamayı yeğlediklerini belirtmiştir. ADDT’nin kuramsal açıklamalarına göre başarı ve onay elde etmeye yönelik mantıkdışı inançlar benlik kaygısına yol açmaktadır (Çivitçi, 2006). Yine kendini sabotajı güdüleyen faktörlerden görevin bireyin benliğiyle ilişkili olması, görevin birey için önemli olması veya bireyin görevdeki performansının diğer bireyler tarafından izlenmesi kendini sabotajın ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Kendini sabotaj durumunda birey genellikle başarısızlığının nedeninin, yetenek eksikliğinden çok çaba eksikliği olarak algılanabileceği bir pozisyon düzenlemektedir (Synder ve Smith, 1982). Bilindiği üzere mükemmeliyetçilik kavramının temelinde de “Her zaman yetenekli ve başarılı olmalıyım” şeklinde olan bu akıldışı inanç

bulunmaktadır. Hem mükemmeliyetçi hem de kendini sabotajcı bireyler birçok yönden ortak özelliklere sahiptir. Bu özelliklerden bazıları; bireysel standartlara ulaşma kaygısı yaşama, bu standartlara ulaşamaması durumunda diğer bireylerin kendileri hakkında ne düşüneceklerine ilişkin orantısız bir gerginlik yaşama ve diğer bireylerin onay veya kabullerine aşırı biçimde bağımlı olan bir öz-değer duygusuna sahip olmadır (Kearns ve diğerleri, 2007).

3. Yaşamın zorlukları ve sorumluluklarıyla yüzleşmekten kaçınmak, kendini disipline etmek ve sorumluluk üstlenmekten daha kolaydır. Bu inancın temelinde, güçlüklerle karşılaşmak ve yüzleşmek onlardan kaçmaktan daha zordur düşüncesi vardır. Bu mantıklı değildir çünkü güçlüklerden kaçmak onları çözmez. Ellis (1973) kendini sabotajın formları arasında gösterilen ve önemli bir davranışsal kendini sabotaj tepkisi olan erteleme kişinin yetersizlik duyguları hissetmesine ve yaşamın çok zor olduğu ile ilgili gerçekdışı düşüncelere dayandığını ifade eder (Özer, 2007). Yaşamı olduğundan zor olarak algılayan ve sorumluluk üstlenmek istemeyen bireyler erteleme davranışı göstererek görevden ve sorumluluktan kaçmakta, zorluklarla yüzleşmemektedir. Bu durum akıldışı bir inancın ürünüdür. Akılcı düşünceye sahip olan bireyler, istenmeyen olaylarla az ya da çok karşılaşabileceklerini bilirler. Bazen üzüntü, pişmanlık, hoşnutsuzluk ve rahatsızlık gibi bir takım duygular yaşayabilirler. Gerçekçi düşünülduğünde mükemmel olunmadığını, bazen başarısızlığa uğrayıp, hata yapabileceklerini kabul ederler. Erteleyici bireyler erteleyici olmayanlara göre yetenekleriyle ilişkili bilgi açığa çıkaran eylemlerden kaçınır ve en kolay ve mücadele gerektirmeyen görevleri tercih eder (Ferrari, 1991c).

Sözel ve davranışsal kendini sabotaj stratejileri incelendiğinde bu stratejilerin neredeyse tamamının bu akıldışı inanca dayandığı görülmektedir. Kendini sabote eden bireyler başarısızlıkları ile yüzleşmektense başarısızlıklarına ilişkin mazeretler öne sürerler. Örneğin, Sözel kendini sabotaj durumunda birey, içinde bulunduğu koşulların olumsuz olduğunu ve başarısızlığına bu koşulların yol açtığını ifade etmektedir. Bireyin verimli performans sergilemesini önlediğini ve başarısızlığına gerekçe olarak öne sürdüğü bu tür engellerden araştırmalarda, genellikle sözel kendini sabotaj stratejileri olarak söz edilmektedir (Abacı, Akın, 2010). Sözel kendini sabotaj stratejilerine örnek olarak bireyin sınav kaygısı, sosyal kaygı, olumsuz duygular, travmatik olaylar yaşadığını öne sürmesi, bireyin psikolojik ve fiziksel semptomlar bildirmesi, hipokondrik eğilimler sergilemesi ve utandığını öne

sürmesi verilebilir. Davranışsal kendini sabotaj stratejilerine örnek olarak ise □ bireyin görev ve faaliyetlerini ertelemesi, görevle ilgisi olmayan aktivitelerle aşırı ilgilenmesi, madde, ilaç ve alkol kullanması, yeterli pratik ve alıştırma yapmaması, görevi yerine getirmek için gerekli çabayı harcamaması, fırsatları göz ardı etmesi, yeteneği körelten performans ortamları seçmesi gibi stratejiler verilebilir. Bu stratejilerin doğası incelendiğinde bireyin öncelikle kendi ile yüzleşmekten kaçtığını görürüz. Birey başarısızlıklarına ilişkin mazeret üretmekte ve buna hem kendini hem de diğer bireyleri inandırmaya çalışmaktadır. Birey yaşamdaki zorluklarla yüzleşmektense, bunlara ilişkin çeşitli mazeretler sunmayı tercih ederek, daha kolay işlerle meşgul olmaktadır.

Görüldüğü gibi kendini sabotaj kavramı ile akıldışı inançlar arasında dikkat çekici nitelikte ilişkiler vardır. Araştırmacılar kendini sabotajın temelinde hatalı bilişlerin olduğunu ifade etmektedirler (Higgins, Berglas, 1990; Kearns ve diğerleri, 2007; Kearns ve diğerleri, 2008; Urdan ve Midgley, 2001). Kavramsal olarak her iki kavramı incelediğimizde de bu ilişkilere yakından şahit oluruz. Dolayısıyla kendini sabotaj eğiliminin düzenlenmesinde kullanılacak en önemli terapi yaklaşımı Akılcı Duygusal Davranışçı Terapidir. Bu araştırmada da Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Kendini Sabotaj Düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, deney grubuna uygulanan deneysel işlemler ve veri analiz teknikleri açıklanacaktır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin Kendini Sabotaj Ölçeğinden aldıkları puanlar, bağımsız değişkenini ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı oluşturmaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol grupları ile ön-test, son-test ve izleme ölçümlü 2x3'lük deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Deneysel çalışmalarda, bağımlı değişkenleri etkileyen ancak araştırmada etkisi araştırılmayan karıştırıcı faktörlerin olası etkilerini kontrol altına almak, dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Böylelikle sonuçlar, nedensellik bağlamında değerlendirilebilir (Hovardaoğlu, 2000). Bu araştırmada da deney grubuna eşit olabilecek bir kontrol grubu kullanılarak, bu risk ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 5'da görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	KSÖ	Akılıcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programı	KSÖ	KSÖ
Kontrol	KSÖ	-	KSÖ	KSÖ

KSÖ: Kendini Sabotaj Ölçeği

Tablo 5’te görüldüğü gibi öncelikle deney ve kontrol gruplarına ön-test uygulanmış, daha sonra deney grubuna Akılıcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. İşlem aşamasından sonra her iki gruba da sırasıyla son-test ve izleme ölçümleri yapılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmaya katılan bireyler, Hendek ilçesinde eğitim öğretim gören 20 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin demografik özelliklerine göre sayısal dağılımı Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6: Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Sınıf, Cinsiyet, Yaş Ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları

DENEY GRUBU				
NO	SINIF	CİN	YAŞ	AKADEMİK BAŞARI
1	10	KIZ	16	YÜKSEK
2	11	KIZ	17	DÜŞÜK
3	10	KIZ	16	YÜKSEK
4	11	KIZ	17	ORTA
5	11	KIZ	17	ORTA
6	11	ERKEK	17	DÜŞÜK
7	11	ERKEK	17	ORTA
8	10	ERKEK	16	DÜŞÜK
9	11	ERKEK	16	ORTA
10	10	ERKEK	16	YÜKSEK
KONTROL GRUBU				
NO	SINIF	CİN	YAŞ	AKADEMİK BAŞARI
1	11	KIZ	17	DÜŞÜK
2	11	KIZ	17	YÜKSEK
3	10	KIZ	16	DÜŞÜK
4	11	KIZ	17	ORTA
5	10	KIZ	16	ORTA
6	11	ERKEK	17	YÜKSEK
7	11	ERKEK	17	ORTA
8	11	ERKEK	17	DÜŞÜK
9	10	ERKEK	16	ORTA
10	10	ERKEK	16	DÜŞÜK

Tablo 6’da deney ve kontrol grubundaki bireylerin sınıf, cinsiyet, yaş ve akademik başarı düzeylerine göre dağılımları gösterilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunda 5’i kız, 5’i erkek olmak üzere 10 öğrenci yer almaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin deneysel işlemin uygulanması öncesinde Kendini Sabotaj Ölçeği ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, Bağımsız Örneklem t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Sabotaj Ölçeği Ön-test Puanlarına ilişkin bağımsız T-testi Analizi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Deney	10	91,80	3,824	18	-1,164	,260
Kontrol	10	93,50	2,593			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu ($\bar{X}=91,80$, Ss= 3,824) ve kontrol grubunda ($\bar{X}=93,50$, Ss= 2,593) yer alan bireylerin Kendini Sabotaj Ölçeği ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, uygulama öncesi kendini sabotaj düzeylerinin birbirine eşit oldukları söylenebilir.

3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programının, bağımlı değişken olan kendini sabotaj üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde, ölçme aracı olarak Kendini Sabotaj Ölçeği kullanılmıştır. Bireylerin demografik ve kişisel özelliklerine yönelik gerekli bilgileri elde etmek amacıyla ise ölçme aracının ilk sayfasına Kişisel Bilgi Formu eklenmiştir.

3.3.1. Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu, katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların; yaş, cinsiyet, sınıf ve akademik başarı düzeyini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır (Ek-1).

3.3.2. Kendini Sabotaj Ölçeği(KSÖ)

Bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerindeki kendini sabotaj düzeylerini belirlemek amacıyla Rhodewalt (1990) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Akın (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan, Kendini Sabotaj Ölçeği(Ek 2) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal ve Türkçe formuna ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Ölçeğin Orijinal Formu

Rhodewalt (1990) ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısını.79, bir ay arayla elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısını ise .74 olarak bulmuştur. Diğer çalışmalarda ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .71 ile .74 arasında değiştiği, yedi hafta arayla elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısının ise .94 olduğu görülmüştür (Knee ve Zuckerman, 1998; Zuckerman ve diğerleri, 1998). KSÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliğini inceleyen araştırmalarda (Hirt ve diğerleri, 1991; Rhodewalt, 1990; Rhodewalt ve diğerleri, 1984; Rhodewalt ve Hill, 1995; Strube, 1986) kendini sabotajın; öz-saygı ($r = -.50$), ve sosyal istenirlik ($r = -.43$) ile negatif, sonuçları çevresel faktörlere yükleme ($r = .20$) ve beden işlevlerinin farkında olmayla pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Başarı ihtiyacı ile kendini sabotaj arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ölçeğin Türkçe'ye Çevrilmesi

KSÖ'nün Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Akın, Abacı ve Akın (2010) tarafından yapılmıştır. KSÖ'nün Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri iki çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk grup 585 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. 257'si kız, 328'i erkek öğrenciden oluşan bu grubun yaş ortalaması 21.1' dir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test çalışması için bu gruptan 128 öğrenciye ölçek üç hafta arayla tekrar uygulanmıştır. Ölçütgeçerliği için yine bu gruptan 378 öğrenci araştırmaya dahil

edilmiştir. İkinci çalışma grubunu ise ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasının yürütüldüğü 86 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Yaşları 23 ile 48 arasında değişen öğretmenlerin 39'u bayan, 47'si ise erkektir.

KSÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren Frederick Rhodewalt ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen üç öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından denemelik Türkçe form psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan üç öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına başlamadan önce KSÖ'nün Türkçe formu ile İngilizce formu arasındaki tutarlılığı belirlemek için dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış KSÖ'nün dilsel eşdeğerlik çalışmasından elde edilen bulgular, Türkçe ve orijinal formda yer alan maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının .69 ile .98 arasında değiştiğini, ölçeğin bütünü için dilsel eşdeğerlik puanının ise .91 olduğunu göstermiştir. Bu bulgular iki formda yer alan maddelerin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle, Türkçe formda yer alan çeviri maddelerle İngilizce formda yer alan orijinal maddelerin benzeştiği ve ölçeğin dilsel eşdeğerlik açısından yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Dilsel eşdeğerliğin sağlandığı görüldükten sonra geçerlik ve güvenilirlik analizlerine başlanmıştır.

Madde Analizi

KSÖ'nün Türkçe formunda yer alan maddelerin, toplam puanı yordama ve ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla, madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Türkçe formun düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının .30 ile .63 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyonlarını .30 ölçütünü karşıladığı göz önüne alındığında, ölçeğin madde toplam korelasyonları açısından yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Geçerlik

KSÖ'nün geçerlik çalışması olarak yapı ve uyum geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçütgeçerliği için ise KSÖ ile 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır.

Yapı geçerliği

KSÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliği AFA ve DFA ile incelenmiştir. AFA'da KMO örneklem uygunluk katsayısı .91, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 4342,05 ($p<.001$, $df=300$) bulunmuştur. Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen KSÖ tek boyutlu olduğu için, AFA'da asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %32.21'ini açıklayan, 25 maddeden oluşan ve özdeğeri 1.00'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranı için %30 ve üzeri ölçüt olarak alındığı düşünüldüğünde, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı görülmektedir. 25 maddenin faktör yükleri .34 ile .69 arasında sıralanmaktadır. KSÖ'nün yapı geçerliği için yapılan DFA'da Ki-kare değerinin ($\chi^2=50.23$, $p=.05787$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.037, NFI=.98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.97, GFI=.97, AGFI=.94 olarak bulunmuştur. Uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında, modelin iyi düzeyde uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyduğu belirlenmiştir.

Ölçütgeçerliği

Benzer ölçek geçerliği çalışmasında KSÖ ile 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve kendini sabotajın öğrenme-yaklaşma yönelimi ile negatif, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleriyle pozitif ilişkili görülmüştür. Bu sonuçlar, kendini sabotaj ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalardan (Elliot ve diğerleri, 2006; Midgley ve Urdan, 2001; O'Brien, 2000; Ommundsen, 2004; Shields; 2007) elde edilen bulgularla genel görünüm itibarıyla tutarlıdır. Korelasyondan elde edilen ilişkiler KSÖ'nün uyum geçerliği için bir kanıt olarak gösterilebilir. Tüm bu sonuçlar KSÖ'nün Türkçe formunun geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Güvenirlilik

KSÖ'nün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .90, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. KSÖ'nün güvenilirlik katsayılarının yüksek bulunması güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçek puanlarının değerlendirilmesi:

6'lı Likert türü bir ölçme aracı olan KSÖ 25 maddeden oluşmakta ve katılımcılardan her bir maddede yer alan açıklamaya katılma oranlarını belirlemeleri istenmektedir. Ölçekte yer alan maddeler, çaba harcamama, hastalanma, erteleme, alkol veya ilaç kullanma, uykusuzluk veya duygusal problemler gibi bir dizi kendini sabotaj stratejisini değerlendirmektedir. Ölçekte yer alan 3, 5, 6, 10, 13, 20, 22 ve 23 maddeler ters kodlandıktan sonra tüm maddelerin puanları toplanarak toplam bir kendini sabotaj puanı elde edilebilmektedir. Ölçekteki olası puanların ranjı 25 ile 150 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin sözel ve davranışsal kendini sabotaj eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir (Akın, Abacı ve Akın, 2010).

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde öğrenim gören, Hendek Kız Meslek ve Kız Teknik Lisesi, Anadolu Kalkınma Vakfı Anadolu Meslek ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alacak bireylerin belirlenmesi amacıyla, bu okullarda öğrenim gören 500 öğrenciye, Kendini Sabotaj Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerin ilk sayfasına, katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik bir kişisel bilgi formu eklenmiştir. Ayrıca ölçme aracının nasıl cevaplanacağını anlatan yönerge, ölçeklerin üzerine yazılmış ve uygulamaların başlangıcında öğrencilere bu çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ifade edilmiştir. Ölçekler çoğunlukla sınıflarda gruplar halinde uygulanmış ve her bir uygulama yaklaşık 25 dakikada tamamlanmıştır.

Çalışma lise öğrencilerinden oluşturulan iki gruba (deney ve kontrol) yürütülmüştür. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen, ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Oturumların başlangıcından iki hafta önce, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ) ön-test olarak uygulanmıştır. Bu

uygulamadan iki hafta sonra deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 10 oturumdan oluşan ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Oturumların tamamlanmasından iki hafta sonra, deney ve kontrol gruplarına Kendini Sabotaj öleği, son-test olarak tekrar uygulanmıştır. ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programının ğrencilerin Kendini Sabotaj düzeyleri üzerindeki etkisinin, zaman etkisinden bağımsız ve uzun süreli olup olmadığını test etmek amacıyla son-testlerin uygulanmasından iki ay sonra, Kendini Sabotaj öleği iki gruba da izleme ölçümü olarak son kez uygulanmıştır.

Araştırmanın İç Ve Dış Geçerliğini Etkileyen Unsurlar Ve Alınan nlemler

Bu araştırma deneysel desende yapılmış bir araştırmadır. Deneysel çalışmalarda, yapılan uygulamanın etkisini doğru bir biçimde açıklayabilmek için i ve dış geçerlik son derece önemlidir (Arık, 1998; Bulduk, 2003; Karasar, 2005). Dış geçerlik; bir çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğini ve doğada hangi koşullarda ve sayıda tekrarlanabileceğini göstermektedir (Arık, 1998). Bu çalışmada dış geçerliğin sağlanabilmesi için evrene ilişkin poplsyon geçerliği ve ekolojik geçerlik dikkate alınmıştır. Poplsyon geçerliğini sağlamak amacıyla deney ve kontrol gruplarında yer alacak bireylerin yansız biçimde seçilmelerine ve bu grupların evreni temsil edebilme niteliği taşımasına zen gösterilmiştir. Ayrıca aşağdaki işlemler gerçekleştirilerek, ekolojik geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır;

1. n-testler ile oturumların başlangıcı (2 hafta), son-testler ile oturumların bitimi (2 hafta) ve son-testler ile izleme ölçümleri (2 ay) arasında belli bir süre bırakılmasına zen gösterilmiştir. Böylelikle “lm-Tepki Etkileşimi Etkisi” (Bulduk, 2003) kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır.

2. Daha sağlıklı genellemelere ulaşabilmek ve veri analizi yapmaya yönelik sınırlılıkları en aza indirgeyebilmek için “gruplarda yer alacak bireylerin yeterli sayıda” olmasına dikkat edilmiştir.

3. İşlem sonrası ölçümlerden iki ay sonra izleme ölçümleri gerçekleştirilerek, “zaman-tedavi etkileşimine” bağlı olarak ortaya çıkan değişimlerin, araştırmanın geçerliği üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

4. Araştırmaya katılan bireylere araştırmanın denenceleri ve uygulama sürecine yönelik herhangi bir bilgi verilmemiş ve böylece “performanslarını etkileyecek özel eğilimler geliştirmeleri” önlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliği de sağlanmaya çalışılmıştır. İç geçerlik; değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkinin, sadece bağımsız değişkenin etkisine veya hipotezlerde varsayılan değişkenler arasındaki ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkmasıdır (Arık, 1998). Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için yapılan işlemler aşağıda listelenmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm bireylere, tüm ölçümlerde aynı ölçme araçları uygulanarak, veri toplama araçlarından kaynaklanabilecek ve iç geçerliği tehdit edebilecek faktörler önlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ölçme araçları sadece grup lideri tarafından ve uygun bir ortamda uygulanmıştır.
2. Ölçme araçlarının neyi ölçtüğüne yönelik bireylere herhangi bir bilgi verilmemiş ve böylece “merkeze yönelme etkisi” giderilmeye çalışılmıştır.
3. Deney grubundaki üyelere, grup sürecindeki uygulama ve işlemleri grup üyeleri dışında herhangi biriyle kesinlikle paylaşmamaları istenmiştir. Böylelikle “deneysel tedavi etkisinin yayılması” önlenmeye çalışılmıştır.

3.4.1. Deney Ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Grupların oluşturulmasında en önemli ölçüt, bireylerin Kendini Sabotaj puanlarının yüksek olmasıdır. Öğrencilerin Kendini Sabotaj Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları hesaplanmış ve öğrencilerin gruplara atanması işlemi, Kendini Sabotaj Ölçeğinden aldıkları puanlara göre gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla kendini sabotaj düzeyi yüksek olan 100 öğrenci sıralanmış ve 100 öğrenci cinsiyet ve akademik başarı düzeyi değişkenleri açısından birbirine eşit olan ve 50’şer kişiden oluşan 2 gruba ayrılmıştır. Daha sonra bu öğrencilerle bir ön görüşme yapılarak araştırmaya katılmaları için davet edilmiştir. Ön görüşmeler sonucunda katılmayı kabul eden 20 öğrenci belirlenmiştir.

Bu öğrencilerin seçilmesinde gönüllülük dikkate alınmış ve listedeki öğrenciler kura yöntemi ile seçkisiz olarak iki gruba atanmıştır. Daha sonra bu iki grup yine kura yöntemi ile seçkisiz olarak deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Böylelikle deney ve kontrol gruplarının her birinde 10’ar öğrenci yer almıştır. Uygulamalara başlamadan bir hafta önce, deney grubunda yer alacak öğrencilerle toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda öğrencilere kısaca çalışmanın içeriği, süresi, zamanı ve grup kuralları hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırma sonucunda

elde edilen verilerin istatistiksel analizleri 20 öğrencinin ön-test, son-test ve izleme ölçümü puanları üzerinden yapılmıştır.

3.4.2. Deneysel İşlemler

Bu araştırmada, deney grubunu oluşturan bireylerle her biri yaklaşık 90 dakikadan oluşan, 10 oturumluk, ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı uygulaması gerçekleştirilmiştir. Oturumlar her hafta bir oturum şeklinde organize edilmiş ve 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde oturumların tamamlanması planlanmıştır. Tüm oturumlar araştırmacının liderliğinde, Hendek Kız Meslek Ve Teknik Lisesi Rehberlik Servisinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda yapılan uygulamaların geniş özet ve raporları araştırmanın ekler bölümünde (Ek-5 Deney Grubuna Uygulanan ADDT Odaklı Grupla Psiko-Eğitim Programı Oturumlarının Özetleri) verilmiştir.

3.4.2.1 ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı

3.4.2.1.1 Geliştirilme süreci

ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı geliştirilmeden önce ADDT'ye yönelik kuramsal bilgiler toplanmış, bu terapi yaklaşımının felsefesi, bireye bakış açısı, ilkeleri, terapi süreci ve ADDT temelli çok sayıda terapi uygulaması ve yapılandırılmış programlar incelenmiştir. Bu aşamada özellikle, ADDT uygulamaları alanında önde gelen bilim insanlarından William Knaus'un çalışmalarından (Knaus, 1974; 1977a, b; 1985; 2004; 2005) büyük oranda yararlanılmıştır. Ayrıca ülkemizde bu alanda son yıllarda yapılan çalışmalardan (Altun, 2006; Akın, 2009; Çapri ve Gökçakan 2008; Çivitci, 2003; Koç, 1997; Ortaçkale, 2008; Yıkılmaz, 2009) da faydalanılmıştır. Bu inceleme süreciyle eş zamanlı olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan kendini sabotaj alanındaki kuramsal ve uygulamaya yönelik literatür analiz edilmiş ve ADDT'nin terapi ilke ve uygulamalarını temel alan bir uygulama programı geliştirilmiştir.

3.4.2.1.2 Genel özellikleri ve amacı

Bu uygulama, ADDT yaklaşımının temel ilkelerine dayalı olarak geliştirilen haftada bir kez, 90 dakika olmak üzere 10 oturumluk bir uygulamadır. Uygulamanın temel varsayımı; duygusal rahatsızlıklara neden olan en önemli faktörün bireylerin inanç ve düşünceleri olduğudur. İçeriğinde ise;

- Duyguları tanıma,
- Sağlıklı ve sağlıksız duyguları ayırt edebilme
- Olay-düşünce-duygu-tepki zincirlemesi,
- Felaketleştirmenin doğasını keşfetmek,
- Tercihler ile akıldışı talepler arasındaki farklar,
- Olumsuz içsel konuşmaların, olumsuz duygulara neden olduğuna ilişkin farkındalık kazandırmak,
- Akıldışı inançların saptanması ve daha akılcı ve işlevsel inançlarla yer değiştirmesi,
- ABCDEFG modeli,
- Kendini sabotaj stratejilerinin değiştirilmesi,
- Değersizlik duygularıyla mücadele edebilme,
- Yaşamın her zaman mükemmel olamayacağı,
- Benlik saygısını artırma ve koruma ile ilgili uygulamalar yer almaktadır.

Uygulama sürecinde, uygulamanın içeriğine uygun olan kendini sabotaj yapılarıyla ilişkisi bulunan 16 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin içeriğiyle ilgili ayrıntılı bilgiler araştırmanın ekler bölümünde yer almaktadır. Ayrıca 10 oturum süresince, birçok materyal (ekler bölümünde verilmiştir) kullanılmıştır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklerin listesi aşağıda sırasıyla verilmiştir;

- ❖ Tanışma (Ek-6)
- ❖ Duygular (Ek- 7)
- ❖ Farklı Duyguları Araştırma (Ek-8)
- ❖ Duygular Nereden Geliyor (Ek-9)
- ❖ Olay-Düşünce-Duygu-Tepki (Ek-10)
- ❖ Taleplere Karşı Tercihler (Ek-11)
- ❖ Dertli yüz (Ek-12)
- ❖ Felaketleştirme (Ek-13)
- ❖ İçsel konuşmalar (Ek-14)
- ❖ Akılcı Olmayan İnançlar ve Sonuçları (Ek- 15)
- ❖ Nick'in Hikayesi (Ek-16)
- ❖ Kurabiye Hırsız (Ek-17)
- ❖ ABC'den DEFG'ye (Ek-18)

- ❖ Kendini Sabotaj ve Mahkeme Oyunu (Ek-19)
- ❖ Mükemmellik Mümkün mü? (Ek -20)
- ❖ Sevgi Bombardımanı(Ek-21)

ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programının genel amacı, bu yaklaşımı temel alarak düzenlenmiş olan oturumlarla, deney grubunda bulunan bireylerin kendini sabotaj düzeylerini azaltmaktır. Ayrıca bireylerin ADDT'ye ait temel prensipleri öğrenerek onları yaşamlarında uygulamalarını; mantıkdışı inançlar ve öz-yıkıcı duygular yerine daha sağlıklı ve işlevsel düşünce ve duygular geliştirmelerini sağlamak diğer bir önemli amaçtır.

3.4.2.1.3 Oturumların genel akışı

- ❖ Uygulama sürecinde akılcı duygusal davranışçı terapi sürecinin de birer parçası olan bilgi verme, beyin fırtınası, tartışma, rol oynama ve ev ödevleri gibi çok sayıda yöntemden yararlanılmıştır.
- ❖ Uygulamalara başlamadan önce her bir oturumun başlangıcında, üyelere paylaşmak istedikleri özel bir gündemlerinin olup olmadığı sorulmuş ve üyeleri oturuma hazırlamak, grup etkileşimini artırmak amacıyla lider tarafından kısa sohbetler yapılmış, üyeler cesaretlendirilmiştir.
- ❖ Oturumlara geçmeden önce, her hafta bir önceki oturumun özetini yapılmıştır. Ayrıca oturumların ortasında ve sonunda da gönüllü üyeler ya da lider tarafından o günkü oturumun özet ve değerlendirilmesi yapılmıştır
- ❖ Verilen ev ödevleri bir sonraki oturumda konu ile ilgili durumuna bağlı olarak grupça tartışılmıştır. Üyeler ev ödevlerini gönüllü olarak paylaşmalarında lider tarafından cesaretlendirilmişlerdir.
- ❖ Lider her bir oturumun başlangıcında, o günkü oturumda neler paylaşılacağı ile ilgili kısa bir bilgi vermiştir.
- ❖ Lider üyelere ilgili oturumların sonunda bir sonraki oturumda görüşülmek üzere çeşitli ev ödevleri vermiştir.
- ❖ Lider ayrıca her bir oturumla ilgili değerlendirme raporu ve özet hazırlamıştır.

3.4.2.1.4 Grup kuralları

ADDT Odaklı Psiko-Eğitim oturumlarında uyulması gereken kurallardan bazıları (Ek-4), lider tarafından oturumların gerçekleştirildiği rehberlik ve psikolojik danışma

servisine asılmıştır. Diğer kurallar ise lider tarafından üyelerle paylaşılmış ve onlara liste halinde verilmiştir. Bu kurallar genel olarak şu şekilde özetlenebilir.

- ❖ Grupla psikolojik danışma sürecinde gönüllülük esastır.
- ❖ Oturumlara devam edilmesi gerekmektedir.
- ❖ Oturumlara zamanında gelip gidilmesi son derece önemlidir.
- ❖ Grup oturumlarına grup dışındaki bireyler katılamazlar.
- ❖ Grup içinde paylaşılanlar grup içinde kalmalıdır.
- ❖ Grup içinde herkes birbirine güvenmeli ve saygı göstermelidir.
- ❖ Üyeler söz almak için elini kaldırmalı ve birbirlerinin sözlerini kesmemelidirler.
- ❖ Üyeler birbirleriyle duygu düşüncelerini paylaşırken duyarlı olmalıdırlar.
- ❖ Üyeler ve lider görüşlerini ifade etmek için uygun sözcükler kullanmalıdır.
- ❖ Grup lideri aynı zamanda grubun bir üyesidir.
- ❖ Üyeler cevap vermek istemedikleri soruları yanıtlamak zorunda değildirler.
- ❖ Grup içinde diğer üyeleri rahatsız edecek biçimde yüksek sesle ve ikili gruplar halinde konuşulmayacaktır.
- ❖ Üyeler duygu ve düşüncelerini serbestçe ve dürüstçe ifade edebilecektir.
- ❖ Üyeler birbirlerini dikkatle dinlemeye ve anlamaya çalışacaktır.
- ❖ Her üye sorumluluğun farkında olmalı ve verilen ödevleri zamanında yerine getirmelidir.
- ❖ Gerekli durumlarda yeni grup kuralları, üyelerle birlikte belirlenebilir.

3.5.2.1.5 ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı oturum özetleri

1. OTURUM

Amaç

1. Grubun oluşturulması.
2. Grupla psikolojik danışmanın doğasından, genel amaç ve özelliklerinden söz edilmesi.
3. Üyelerin bireysel amaçlarının belirlenmesi.

Alt Amaçlar

1. Üyeler ve liderin birbirleriyle tanışması.

2. Grupla psikolojik danışmanın genel amaçları hakkında bilgi verme.
3. Grup sürecinin yapılandırılması ve grup kurallarının belirlenmesi.
4. Grup üyelerinin grupta bulunmaya dair düşüncelerinin, duygularının paylaşılması.
5. Danışma sürecine yönelik bireysel amaçların belirlenmesi.
6. Grup Terapisi Sözleşmesinin üyelere imzalatılması.

2. OTURUM

Amaç

1. Üyelerin duygulara ilişkin farkındalık kazanması
2. Yararlı ve yıkıcı duyguların ayırt edilmesi.

Alt Amaçlar

1. Grup üyelerinin, kendi duygularını tanıma ve tanımlamalarına yardımcı olmak.
2. Grup üyelerine insanların duygularını çeşitli şekillerde ifade ettiklerini göstermek.
3. Üyelerin “Aynı duyguya neden olan faktörlerin birbirinden farklı olabileceğine” yönelik farkındalık kazandırmak.
4. Grup üyelerinin, kendilerinin kullandığı veya diğer insanlarda gözlemleyebilecekleri oldukça fazla sayıda duygunun var olduğunu anlamalarını sağlamak.
5. “Duygular” isimli etkinliği gerçekleştirmek.
6. “Farklı Duyguları Araştırma” isimli etkinliği gerçekleştirmek.

3. OTURUM

Amaç:

1. Üyelerin duygularını daha yakından tanıması.
2. Üyelerin duyguların kaynağına ilişkin farkındalık kazanması.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin kendilerine zarar veren öz-yıkıcı duygularını tanımlamalarına yardımcı olmak.
2. Üyelerin öz-yıkıcı duygularıyla mücadele edebilmelerine ve bu tür duyguları yönetebilmelerine yardımcı olmak.

3. Üyelerin olumsuz olaylarla yüzleştiklerinde negatif duygular yaşamak zorunda olmadıklarını göstermek.
4. Üyelerin kullanabilecekleri farklı duygulara sahip olduklarını anlamalarına yardımcı olmak.
5. Üyelerin duyguların, düşünce ve inançların ürünü olduğuna yönelik farkındalık kazanması.
6. “Duygular Nereden Geliyor” isimli etkinliği gerçekleştirmek.

4. OTURUM

Amaç:

1. Üyelerin bireylerin herhangi bir durumda verdikleri tepkilerin temeline yönelik farkındalık kazanması.
2. Üyelerin tercihler ile zorunluluklar arasındaki farkı anlamalarını sağlamak.
3. Üyelerin günlük yaşamda kullandıkları felaketleştirmeleri tanımlamalarına yardımcı olmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin olay ve durumlara nasıl tepkide bulduklarını görsel olarak algılamalarına yardımcı olmak.
2. Üyelerin tercih içeren ve bireye seçim şansı tanıyan ifadelerle talepler ve zorunluluk içeren ifadeler arasındaki farkı anlamalarını sağlamak.
3. Olay-Düşünce-Duygu-Tepki (ODDT) arasındaki ilişkileri göstermek.

5. OTURUM

Amaç

1. Üyelerin akılcı olmayan taleplerine yönelik farkındalık kazanmalarını ve akılcı inançlar geliştirmelerini sağlamak.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin akılcı olmayan taleplerini tanımlamalarına ve bunlarla mücadele etmelerine yardımcı olmak.
2. Üyelerin akıldışı inançlarının yerine akılcı inançlar geliştirmelerini sağlamak.
3. Üyelerin akıldışı talepler sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygusal tepkilerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmak.

6. OTURUM

Amaç

1. Üyelere akıldışı inançların değişmesinin mümkün olduğunu ve onlarla mücadele etmenin gerekliliğini göstermek (ABC).
2. Olumsuz içsel konuşmaların, olumsuz duygulara neden olduğuna ilişkin üyelere farkındalık kazandırmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelere akıldışı inançların değişmesinin mümkün olduğunu göstermek.
2. Üyelere akıldışı inançlarla mücadele etmenin gerekliliğini göstermek.
3. Üyelerin olumsuz içsel konuşmaların sonuçlarına ilişkin yeni bir anlayış kazanmalarını sağlamak
4. “İçsel Konuşmalar” isimli etkinliği gerçekleştirmek.

7. OTURUM

Amaç

1. Akıldışı inançlarımızın ne kadar etkili olduğunu anlamak
2. Üyelerin genel akılcı olmayan düşüncelerini tanımlarına ve bunları değiştirmelerine yardımcı olmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin genel akıldışı inançlarını tanımlarına yardımcı olmak.
2. Akıldışı inançların neden mantıkdışı olduğuna yönelik üyelere farkındalık kazandırmak.
3. Üyelere alternatif akılcı inançlara ilişkin bilgi vermek.
4. Akıldışı inançların sonuçlarına yönelik üyelere farkındalık kazandırmak.
5. “Nick’in Hikayesi” isimli etkinliğin uygulanması.
6. “Kurabiye Hırsız” isimli etkinliği gerçekleştirmek.

8. OTURUM

Amaç

1. Üyelere ABCDEFG modelini öğretmek.
2. Üyelere akılcı olmayan düşüncelerini tartışarak, bunların yerine alternatif akılcı inançlar geliştirmelerine yardımcı olmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelere olumsuz duygu ve davranışlara neden olan temel faktörün düşünce ve inançlar olduğunu göstermek.
2. Üyelerin olumsuz duygu ve davranışlarının yerine daha olumlu ve akılcı olanlarını geliştirmelerine yardımcı olmak.
3. “ABC'DEN DEFG'ye” isimli etkinliği gerçekleştirmek.
4. “Mahkeme Oyunu ve Kendini Sabotaj”adlı etkinliği gerçekleştirmek ve kendini sabotaj stratejilerine farkındalık geliştirmek.

9. OTURUM

Amaç

1. Üyelere mükemmelliğin doğasını ve sonuçlarını göstermek
2. Mükemmelliğin akıldışı inançlardan biri olduğunu göstermek.

Alt Amaçlar

1. Üyelere her şeyin her zaman mükemmel olamayacağını göstermek.
2. “Mükemmel Olmayı Denemek Yerine İlerleme Kaydetmek” isimli etkinliği gerçekleştirmek.

10.OTURUM

Amaç

1. Üyelerin gruptan aldıkları destekle değerli oldukları duygusunu hissedebilmelerini sağlamak.
2. Üyelerin kendilerini olduğu gibi kabul etmelerini sağlayarak, öz-saygılarını artırmak.
3. Tüm oturumlarının genel bir değerlendirmesini yapmak ve oturumları sonlandırmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılmalarını sağlamak.
2. “Sevgi Bombardımanı” isimli etkinliği uygulamak.
3. “Ben Bir Bütünüm” isimli formun doldurulması.
4. Grup oturumlarında edinilen kazanımları pekiştirmek.
5. Üyelerin kendi olumlu özelliklerini görebilmelerini ve değerli olduklarını hissetmelerini sağlamak

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin Kendini Sabotaj Ölçeği ön-test uygulamalarından elde ettikleri değerlerin; parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Yapılan işlemler, verilerin homojen ve normal dağılıma sahip olduklarını göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin; kendini sabotaj ön-test ölçümlerine yönelik yapılan homojenlik ve normallik testlerinden elde edilen tüm sonuçlar birlikte ele alınarak, araştırmada parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir.

Bu araştırmada, bağımsız değişken olan ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programının, bağımlı değişken olan kendini sabotaj üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, deney ve kontrol grupları olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Ölçümler açısından ise grupların kendi içinde, bireyler arası ve bireyler içi ölçümleri söz konusudur. Ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri değişiminin, istatistiksel anlamlılığını kararlaştırmada kullanılan yollardan biri “tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki yönlü ANOVA”dır (Balci, 1997). Yukarıdaki özellikler dikkate alındığında bu araştırmada kullanılan deneysel desenin split-plot (karışık) desen özelliği gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle, split-plot (karışık) desenler için uygun olan, tekrarlanmış ölçümler için 2X3 iki faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Bu analiz sonucunda, anlamlı farkın gözlemlendiği durumlarda ise farkın kaynağını test edebilmek için, veriler Tukey (HSD) testi ile analiz edilmiştir.

Tek faktörde tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA modeli, iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü (faktöryel) bir analiz tekniğidir. Bu teknikte, farklı işlem gruplarını oluşturan grup faktörünün (deney ve kontrol) ve tekrarlı ölçümleri gösteren ölçüm faktörünün (ön-test, son-test ve izleme) bağımlı değişkenler üzerindeki temel etkileri ve her iki faktörün ortak etkisi test edilmektedir. Bu desende grup ve ölçüm ortak etki testinin anlamlı çıkması durumunda, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Araştırma kapsamında ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizleri “.05” anlamlılık düzeyi

esas alınarak gerçekleştirilmiş, ayrıca $p<.01$ ve $p<.001$ düzeyleri de belirtilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Araştırmanın temel amacı, ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programının, kendini sabotaj üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Aşağıda araştırmanın temel denencesi doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

4.1 ÖN ANALİZ SONUÇLARI

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için, varyansların homojen olması ve verilerin normal dağılıma uyması gerekmektedir (Ergün, 1995). Bu şartların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla, öncelikle hem deney hem de kontrol grubunda bulunan bireylerin, kendini sabotaj açısından birbirlerine denk olup olmadıklarını saptamak için varyansların homojenliği incelenmiştir. Homojenlik testinden elde edilen sonuçlar, grupların varyanslarının kendini sabotaj açısından birbirine denk olduğunu göstermiştir. Homojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Homojenlik Testi Analiz Sonuçları

Değişken	Levene Statistic	sd1	sd2	<i>p</i>
Ön-test kendini sabotaj	1,840	1	18	.192

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin; kendini sabotaj ön-test ölçümlerine yönelik varyans analizinden elde edilen sonuçlar her iki grupta yer alan bireylerin, kendini sabotaj ($F_{1-18}=1,354, p>.05$) ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Varyans analizine ilişkin sonuçlar araştırmanın Çalışma Grubu (Bölüm 3.2) bölümünde yer alan Tablo 7’de sunulmuştur. Parametrik testlerin kullanılabilmesi

için gerekli olan şartlardan bir diğeri, bağımlı değişkene ilişkin ölçüm sonuçlarının normal dağılım sergilemesidir. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinde Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogrov-Smirnov		
	İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ön-test kendini sabotaj	,973	20	,823

Tablo 9’da yer alan Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçlarına göre verilerin normal dağılım eğrisine uygun oldukları görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının, her iki ölçeğe ilişkin ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) düzeyleri de incelenmiştir. Bulgular Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Bireylerin, Kendini Sabotaj Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler

Grup	\bar{X}	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Deney	91,80	3,82	92	89	,132	-,911
Kontrol	93,50	2,59	93	93	1,36	1,23

Sonuç olarak, elde edilen ön analiz bulgularında doğru rultusunda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.2. KENDİNİ SABOTAJA YÖNELİK DENENCENİN TEST EDİLMESİ

Araştırmanın temel denencesi; “ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin kendini sabotaj düzeylerinde kontrol grubunda yer alan bireylere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu durum uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak olan izleme ölçümünde de değişmeyecektir.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra Kendini Sabotaj Ölçeğinden elde ettikleri kendini sabotaj puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 11’te verilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini sabotaj Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçümler	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Gruplar						
Deney N=10	91,80	3,82	81,20	10,16	79,50	12,04
Kontrol N=10	93,50	2,59	96,80	5,92	94,90	5,60

Tablo 11’de deney ve kontrol gruplarının kendini sabotaj ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Araştırmanın temel denencesini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, Kendini Sabotaj Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktör üzerinden tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular Tablo 12’te gösterilmiştir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının kendini sabotaj Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta Kare
Gruplar arası	3956,85	19				
Grup (D//K)	1782,150	1	1782,150	14,75	,001	,450
Hata	2174,70	18	120,817			
Gruplar içi	1795,333	22				
Ölçüm (ön-son-izleme)	308,433	2	154,217	6,516	,004	,266
Grup*Ölçüm	634,900	2	317,450	13,41	,000	,427
Hata	852,00	18	23,667			

Tablo 12’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, Kendini Sabotaj Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-18)} = 14,75$; $p < .05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Kendini Sabotaj Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu söylenebilir.

Grup ayrımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-18)} = 6,516$; $p < .01$). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, bireylerin kendini sabotaj 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 ($F_{(2-18)} = 13,41$; $p < .01$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Kendini Sabotaj Ölçeğinden elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada kendini sabotajla ilgili öne sürülen denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur ($F_{(2-18)} = 13,41$; $p < .01$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, kendini sabotaj ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Tukey Testi değerleri s. 111, Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Kendini sabotaj Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları							
		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	izleme	Ön-test	Son-test	izleme
Deney	Ön-test	-	10,6**	12,3**			
	Son-test		-	1,70		-15,6**	
	izleme			-			-15,4**
Kontrol	Ön-test				-	-3,30	-1,40
	Son-test					-	1,9
	izleme						-

**p<.01

Araştırmanın alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin, yararlı olacağı düşünülmüştür. Kendini sabotajla ilgili ilk alt denence; “ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj ön-test ortalama puanları, son-test ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır” şeklindedir. Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj ön-test ortalama puanları ($\bar{X} = 91,80$) ile son-test ortalama puanları ($\bar{X} = 81,20$) arasında anlamlı bir

fark olduğu (10,6**) görölmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin, kendini sabotaj ön-test ortalama puanlarının son-test ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Kendini sabotajla ilgili ikinci alt denence; “ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj ön-test ortalama puanları, izleme testi ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır” şeklindedir. Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj ön-test ortalama puanları ($\bar{X}=91,80$) ile izleme testi ortalama puanları ($\bar{X}=79,50$) arasında anlamlı bir fark olduğu (12,3**) görölmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj ön-test ortalama puanlarının, izleme testi ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Kendini sabotajla ilgili üçüncü alt denence; “ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj son-test ortalama puanları ($\bar{X}=81,20$) ile izleme testi ortalama puanları ($\bar{X}=79,50$) arasında anlamlı bir fark olmadığı (1,70) görölmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin, kendini sabotaj son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Kendini sabotajla ilgili dördüncü alt denence; “ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj son-test ortalama puanları, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır” şeklindedir. Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundakibireylerin kendini sabotaj son-test ortalama puanları ($\bar{X}=81,20$) ile kontrol ($\bar{X}=96,80$) grubundaki bireylerin kendini sabotaj son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir ($F_{(1-18)}= 17,58$; $p<.01$). Bu sonuca göre denencenin doğrulandığı ve deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Kendini sabotajla ilgili beşinci alt denence; “ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj izleme testi ortalama puanları, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük

olacaktır” şeklindedir. Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundakibireylerin kendini sabotaj izleme testi ortalama puanları ($\bar{X} = 79,50$) ile kontrol ($\bar{X} = 94,90$) grubundaki bireylerin kendini sabotaj izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1-18)} = 13,42$; $p < .01$). Bu sonuca göre denencenin doğrulandığı ve deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Kendini sabotajla ilgili altıncı alt denence; “Kontrol grubunda yer alan bireylerin, kendini sabotaj ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 13 incelendiğinde, kontrol grubundakibireylerin kendini sabotaj ön-test ($\bar{X} = 93,50$), son-test ($\bar{X} = 96,80$) ve izleme testi ($\bar{X} = 94,90$) ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(2-18)} = 1,720$; $p > .05$) ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programının, kendini sabotaj düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin; kendini sabotaj ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmanın temel ve alt denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Araştırmanın temel denencesi; “ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programınakatılan bireylerin kendini sabotaj düzeylerinde kontrol grubunda yer alan bireylere göre, anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de değişmeyecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir çıkarsama yapmak gerekirse; ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programınıdeney grubundaki bireylerin kendini sabotaj düzeylerini düşürdüğü, bu düşüşün kalıcı olduğu, bu sonucun deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı ve kendini sabotajla ilişkili alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Bir başka deyişle ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programının, kendini sabotaj düzeyini düşürmede etkili bir yaklaşım olabileceği görülmüştür

Kendini sabotaj kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde, ADDT'nin kendini sabotaj üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir deneysel çalışmayarastlanmamıştır. Bununla birlikte Kearns ve diğerleri (2007), Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Odaklı birterapi programı geliştirerek, bu programın mükemmeliyetçilik ve kendini sabotaj düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişler ve Bilişsel Davranışçı Terapinin mükemmeliyetçilik ve kendini sabotaj eğilimini azalttığını sonucuna ulaşmışlardır.Bu sonuçlar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Son yıllarda ülkemizde ADDT temelli grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim programlarının araştırmacılar tarafından yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Akın (2009) Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi odaklı psikolojik danışmanınöz

duyarlık ve psikolojik iyi olma üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin üniversite öğrencilerinin öz duyarlık ve psikolojik iyi olma düzeylerini artırdığını bulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmada ise Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Psiko-Eğitim Programının kendini sabotaj eğilimini azalttığı bulunmuştur. Kendini sabotajın psikolojik iyi olmanın tüm alt boyutları ile negatif ilişkili olduğu (Anlı, 2011) göz önünde bulundurulduğunda, bu bulguların manidar olduğu anlaşılmaktadır.

Koç (1997), Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın üniversite öğrencilerinin kendini kabul düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmaya katılan bireylerin kendilerini kabul düzeylerinin arttığını bulmuştur. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı gerek psikolojik danışma, gerekse psiko-eğitim çalışmaları, kendini kabul üzerinde önemle durmaktadır. Akılcı duygusal eğitimle bireylerin, kendilerinin derecelenmekten kaçınmaları, güçlü ve zayıf yönlerini tanımları ve kusurlarını hoşgörülü ve esnek karşılayarak kendilerini kabul etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Vernon, 1990; akt. Ortaçkale, 2008). Bilindiği üzere Kendini sabotaj düzeyi yüksek olan bireylerin kendilerini kabul düzeyleri düşüktür (Anlı, 2011). Bu bireyler, kendilerini olduğu gibi kabul edememekte ve kendileri ile yüzleşememektedirler. Kendilerini olduğu gibi, başarı ve başarısızlıkları ile birlikte kabulden kaçınarak, sabotaj stratejilerini kullanmakta ve başarısızlıklarını dışarıya atfetmektedirler. Araştırmacı tarafından uygulanan ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı ile bireylerin kendilerini sabotaj eğilimleri azaltılmıştır. Kendini sabotaj stratejileri ile kendini kabul arasındaki negatif ilişki göz önünde bulundurulduğunda, her iki çalışma bulgusunun birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Jacobs ve Croake (1976) ADDT'nin uygulandığı grup terapilerinde, akılcı düşünmenin arttığını, anksiyete ve bir dizipsikolojik problemin azaldığını bulmuştur (Akın, 2009). Kendini sabotajın anksiyete ve diğer psikolojik problemlerle olan pozitif yönlü ilişkisi düşünüldüğünde, bu bulgular araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülür. Hajzler ve Bernard (1991), akılcı duygusal eğitimin etkililiğini incelemeye yönelik yapılan 46 çalışmayı incelemişler, ADDT odaklı çalışmaların %88'inde bireylerin akılcı olmayan inançlarının azaldığını, %71'inde bireylerin içsel kontrol odağı düzeylerinde bir artış olduğunu ve %80'inde anksiyetenin azaldığını

saptamışlardır (Akın, 2009). Ayrıca, katılımcıların özsaygı düzeylerinin arttığı ve davranış problemlerinin azaldığı görülmüştür. Kendini sabotajın tüm bu değişkenlerle ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu bulguların araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. .

Araştırmalar kendini sabotaj stratejilerinden biri olan ertelemenin (Ferrari, Tice, 2000) akılcı olmayan inançlarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Beswick, Rothblum, Mann, 1988; Schubert, Walker, Stewart, 2000). Özer, (2007) erteleme davranışının yordayıcılarını ADDT modeli ile incelediği araştırmasında, erteleme davranışının sadece davranışsal bir problem olmadığını, aksine, duygusal, bilişsel ve davranışsal bir örüntü içinde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular erteleme davranışını değiştirmenin ancak duygu ve düşüncenin de değişmesiyle gerçekleştirileceğini göstermektedir. Kendini sabotajın temelinde hatalı bilişlerin olduğunu ifade eden araştırmacıların (Higgins, Berglas, 1990; Kearns ve diğerleri, 2007; Kearns ve diğerleri, 2008; Urdan ve Midgley, 2001) bulguları bu çalışma ile de desteklenmektedir.

Akıldışı inançlar hatalı bilişlerin bir formudur. Akıldışı inançlar, bireye rahatsızlık veren ve duygusal sorunlar yaşamasına neden olan inançlardır (Ellis ve Bernard, 1985). Ellis'e (1976) göre bu inançlar biyolojik yatkınlığın yanı sıra öğrenmeler yolu ile de kazanabilir. Bu anlamda birey akılcı olmayan düşüncelerini değiştirerek, akılcı düşünme yolunu da öğrenebilir. ADDT Odaklı Psiko-Eğitim sürecinde üyeler, akılcı olmayan inançlarıyla yüzleşirler. Diğer üyeler ve liderin de yardımı ile bu inançlarla mücadele etmeyi ve onların yerlerine daha akılcı inançlar geliştirmeyi öğrenirler. Grupla ADDT süreci yapılandırılmış bir eğitim ortamı gibi işlev görür. ADDT ile ilgili literatürü destekler biçimde elde edilen bulgular, uygulanan ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programının bireylerin akıldışı inançlarına etki ederek, kendini sabotaj düzeylerini düşürdüğünü göstermektedir. Ayrıca ADDT'nin etkililiğinin incelendiği araştırmalardan (Engels, Garnefski, ve Diekstra, 1993; Lyons ve Woods, 1991; McGovern ve Silverman, 1984; Silverman, McCarthy ve McGovern, 1992; Oci ve diğerleri, 1993) elde edilen bulgular; bu terapi yaklaşımının birçok duygusal ve psikolojik bozukluğun ortadan kaldırılmasında kullanıldığını ve olumlu sonuçlar elde edildiğini kanıtlamıştır (Akın, 2009).

Akılcı duygusal davranışçı yaklaşımları temel alan eğitim ve terapi programlarının akıldışı inançları ortadan kaldırılarak yerlerine daha akılcı inançlar geliştirmeyi

sağladıkları bilinmektedir (Altun, 2006; Bacakoğlu, 2002; Çivitçi 2003; Hajzler ve Bernard, 1991; Gossette ve O'Brien,1993; Jacobs ve Croake, 1976; Ortaçkale, 2008). Bu araştırmada da uygulanan ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı kapsamında kullanılan teknikler ve uygulanan etkinliklerin, deney grubundaki bireylerinkendini sabotaj düzeylerinin düşmesini sağladığı görülmüştür. Bu çalışmada duygulara ilişkin farkındalık sağlamaya, sağlıklı ve sağlıklı olmayan duyguların doğasını tanımaya, duyguların temelinde bilişler olduğunu ve duygu, düşünce davranışların bir bütün olduğunu kavramaya yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Ayrıca işlevsel olmayan düşüncelerin tanınması, tartışılması ve değiştirilerek yerine daha işlevsel düşüncelerin konulmasını, kendini sabotaj stratejilerinin akıldışı doğasının tanınmasını ve bu stratejilerin ortadan kaldırılmasını, olumsuz içsel konuşmalarımızın değiştirilmesini sağlayacak etkinlikler de programda yer almıştır.

Gerek ADDT'nin etkinliğini inceleyen, gerekse akıldışı inançları değiştirmeyi temel alan araştırmalar, ADDT'nin bilişlerin düzenlenmesi ve psikolojik sağlık üzerinde oldukça önemli etkilere sahip olan bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da ADDT'nin kendini sabotaj üzerindeki etkisi incelenmiş ve sonuçta yapılan son test ölçümleri ile kendini sabotaj düzeylerinde bir azalma olduğu ve izleme ölçümlerinde de azalmanın değişmediği görülmüştür. Sonuç olarak ADDT'nin kendini sabotaj eğilimini azaltmada etkili olduğunu söylenebilir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel denencesi “ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin kendini sabotaj düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan bireylere göre anlamlı düzeyde bir düşüş olacak ve bu düşüş uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de değişmeyecek” şeklindedir. Araştırmanın temel denencesine yönelik aşağıda sıralanan sonuçlar elde edilmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, Kendini Sabotaj Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.
2. Grup ayrımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Yani grup ayrımı yapılmadığında, bireylerin kendini sabotaj düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir.

3. Ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değerler anlamlı olduğu görülmüştür. Yani deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Kendini Sabotaj Ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanları değişmektedir.

Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada kendini sabotajla ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı söylenebilir. Bununla birlikte araştırmanın alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmüş ve deney ve kontrol gruplarının, kendini sabotaj ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri ortalama puanlara bağlı olarak gruplar-arası ve ölçümler-arası karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar 6 alt denence ile irdelenmiştir.

Birinci alt denencede, ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj ön-test ortalama puanlarının, son-test ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj ön-test ortalama puanlarının son-test ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. İkinci alt denencede, ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj ön-test ortalama puanlarının izleme testi ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj ön-test ortalama puanlarının izleme testi ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Üçüncü alt denencede ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmayacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Dördüncü alt denencede, ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Beşinci alt denencede, ADDT Odaklı Psiko-

Eğitim Programına katılan bireylerin, kendini sabotaj izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin kendini sabotaj izleme testi ortalama puanlarının kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermiştir.

Altıncı alt denencede, kontrol grubunda yer alan bireylerin, kendini sabotaj ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağı varsayılmış ve bulgular, kontrol grubundaki bireylerin üç ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmada kendini sabotajla ilgili ne sürülen alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek ve alanda çalışan psikolojik danışmanlara ve diğer uzmanlara yardımcı olabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

5.2.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı neriler

1. Öğrenciler, altıncı sınıftan itibaren kendini sabotaj stratejilerini kullanmaya başlarlar. Bu psiko-eğitim programının, okul psikolojik danışmanları ve diğer eğitim araştırmacıları tarafından ortaokuldan itibaren rehberlik planlarına alınması ve grup rehberliği kapsamında uygulamaların yapılması kendini sabotajın ortadan kaldırılmasına ya da azaltılmasına yönelik etkili bir nlem olabilir.
2. Kendini sabotaj kavramı akademik boyutu geniş olan (erteleme, akademik kendini sabotaj, sınav kaygısı) bir kavramdır. Öğrencilerin özellikle de akademik anlamda kendilerini sabote ettikleri bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla bu program okul psikolojik danışmanları, eğitim psikologları ve diğer uzmanlar tarafından kullanılarak ğrenci başarisının ve eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunabilir.
3. Sürekli devamsızlık yapan, sınav kaygısı yaşadığını belirten, derse konsantre olamayan, akademik başarısı düşük, dersle ilgisi olmayan ve öğrenmeden ziyade performans başarı yönelimlerini benimsemiş

öğrencilerin kendilerini sabote eden öğrenciler oldukları bilinmektedir. Bu sorunları yaşayan öğrencilerin davranışları öğretmen ve ebeveynlerce gözlenmelive bu öğrencilerin kendini sabotaj stratejilerini kullanıyor olabileceğine ilişkin farkındalık sağlanmalıdır.

4. Kendini sabotaj hayatın her alanında yaşanabilir, bireylerde gözlemlenen kendini sabotaj stratejilerine ilişkin farkındalık sağlanarak bunların temel nedenleri araştırılabilir.
5. Kendini sabotajın en etkin biçimde görüldüğü ortamlardan biri eğitim ortamıdır. Kendini sabotajın oluşmaması veya en aza indirgenbilmesi için rekabetten çok öğrenmeyi, bireysel farklılıkları ve gelişimi temel alan eğitim ortamları oluşturulmalı, içsel motivasyon ve çaba desteklenmelidir.
6. Kendini sabotajın bağıntısız başarı dönütleri ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda anne, baba, öğretmen ve çevredeki diğer bireyler tarafından çocuğa verilecek başarı dönütlerinin onun performansı ile doğru orantılı olmasına dikkat edilmesi önerilir.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada geliştirilen ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı farklı deneysel çalışmalarda da kullanılabilir.
2. Bu araştırmada yer alan psiko-eğitim programı genişletilerek, özellikle davranışsal provalara ve ev ödevlerine daha fazla yer verilerek, kendini sabotaj stratejilerinin ortadan kaldırılmasında daha etkin biçimde kullanılabilir.
3. Bu araştırmada kullanılan ADDT Odaklı Psiko-eğitim Programı ADDT teknik ve etkinlikleri çerçevesinde ele alınmıştır. Dolayısıyla ADDT'nin teröpatik amaçlarından biri olan danışanların akıldışı inançlarını belirleyip değiştirerek yerlerine daha akılcı inançlar konulmasına yardımcı olabilecek bir programdır ve araştırmacılar tarafından akıldışı inançları ortadan kaldırmada da kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Abacı, R. ve Akın A. (2010). *Kendini Sabotaj*. Ankara: Pegem yayınları.
- Acar, N.V. (2004). *Grupla Psikolojik Danışma Alıştırmalar ve Deneyler*. Ankara: Nobel yayınları.
- Adler, A. (1929). *Problems of Neurosis: A Book of Case Histories*. London: Kegan, Paul, Trench, Truebner.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structure, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Akın, A. (2009). *Akılci Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma Ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2010, Nisan). Kendini Sabotaj Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *16. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 14-17 Nisan, Mersin.
- Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2011). Kendini Sabotaj: Kavramsal Bir Analiz. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155-1168.
- Altıntaş E. ve Gültekin M. (2005). *Psikolojik Danışma Kuramları*. İstanbul: Aktüel Yayıncılık.
- Altun E. (2006). *Akılci Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akılci Olmayan İnanç ve Güvengenlik Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anlı, G. (2011). *Kendini Sabotaj ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arık, İ. A. (1998), *Psikolojide Bilimsel Yöntem*, İstanbul: Çantay Kitabevi
- Arkin, R. M. ve Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey, ve G. Weary (Eds.), *Attribution Basic Issues and Applications*(s. 169-202). New York: Academic Press.

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational Determinants Of Risk Taking Behavior. *Psychological Review*, 65, 259-373.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: 72TDFO Yayınları.
- Baumeister, R. F. (1982). Self-Esteem, Self-Presentation, And Future Interaction: A Dilemma Of Reputation. *Journal of Personality*, 50, 29-45.
- Baumeister, R. F. (1997). Esteem Threat, Self-Regulatory Breakdown, And Emotional Distress As Factors İn Self-Defeating Behavior. *Review of General Psychology*, 1, 145-174.
- Baumeister, R. F. ve Scher, S. J. (1988). Self-Defeating Behavior Patterns Among Normal Individuals: Review and Analysis of Common Self-Destructive Tendencies. *Psychological Bulletin*, 104, 3-22.
- Baumgardner, A. H., Kaufman, C. M., ve Ervin, K. (1989). *Self-Handicapping as Expectancy Regulation*. Unpublished manuscript, Michigan State University.
- Baumgardner, A. H., Lake, E. A., ve Arkin, R. M. (1985). Claiming Mood as a Self-Handicap: The Influence of Spoiled and Unspoiled Public Identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 349-357.
- Baumgardner, A. H.ve Levy, P. E. (1987). Role of Self-Esteem in Perceptions of Ability and Effort: Illogic or Insight? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(3), 429-438.
- Beal, D., Kopec, A. M., veDiGiuseppe, R. (1996).Disputing Clients' Irrational Beliefs,*Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 14(4), 215-229.
- Beck, B. L., Koons, S. R. ve Milgram, D. L. (2000). Correlates and Consequences of Behavioral Procrastination: The Effects of Academic Procrastination, Self-Consciousness, Self-Esteem, and Self-Handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Berglas,S.(1986).Self-HandicappingandSelf-Handicappers: Acognitive/Attributional Model of İnterpersonal Self-Protective Behavior. *Perspectives in Personality*, 1, 235-270.

- Berglas, S. ve Jones, E. E. (1978). Drug Choice as a Self-Handicapping Strategy in Response to Non-Contingent Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Berne, E. (1964). *Games People Play*. New York: Grove Press.
- Bulduk, S. (2003), *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2008). Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algısına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1):135-154.
- Cavendish, S. (2004). *Self-Efficacy and Use Of Self-Regulated Learning Strategies and Academic Self-handicapping Among Students With Learning Disabilities*.Yayımlanmamış doktora tezi, Wayne State University.
- Çivitci, A. (2003). *Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi*.YayımlanmamışDoktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde Mantıkdışı İnanç ve Sürekli Kaygı İlişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,7 (12):27-39.
- Çivitçi, A., Türküm, A.S, Duy B. ve Hamamcı Z. (2009). *Okullarda Akılcı Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar*. Ankara:Pegem yayıncılık.
- Cohen, A. R. (1959). Some Implications of Self-Esteem for Social Influence. In C. I. Hovland,ve I. L. Jams (Eds.), *Personality and Persuasibility*(s. 102-120). New Haven: Yale University Press.
- Corey, G. (1991), *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Corey G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları*. (T. Ergene, Çeviren.) Ankara: Mentis Yayıncılık.

- Cox, C. B. ve Giuliano, T. A. (1999). Constructing Obstacles vs. Making Excuses: Examining Perceivers' Reactions to Behavioral and Self-Reported Self-Handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(3), 419-433.
- Cudney, M .R. ve Hardy, R. E. (1991). *Self-defeating Behaviors*. San Francisco, CA: Harper.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Keşke 'siz Bir Yaşam İçin İletişim*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Degree, C. E.ve Snyder, C. R. (1985). Adler's Psychology (of use) Today: Personal History of traumatic Life Events as a Self-Handicapping Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1512-1519.
- Deppe, R. K.ve Harackiewicz, J. M. (1996). Self-Handicapping and İntrinsic Motivation: Buffering İntrinsic Motivation from the Threat of Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868-876.
- Dilmaç, B., Aydoğan D.,Koruklu, N. ve Deniz M.,E. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Mantıkdışı İnançlarla Açıklanabilirliği. *Elementary Education Online*, 8(3), 720-728, 2009.
- Doğru, N. (2002). *Özsaygı Geliştirme Programının Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Doebler, T. C., Schick, C., Beck, B., ve Astor-Stetson, E. (2000). Ego Protection: The Effects of Gender and Perfectionism on Acquired and Claimed Self-Handicapping and Self-Esteem. *College Student Journal*, 34, 524-537.
- Drexler, L. P., Ahrens, A. H., ve Haaga, D. A. (1995). The Affective Consequences of Self-Handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 861-870.
- Dryden, W. (1999), *Rational Emotive Behavior Therapy*, New York: Springer Publishing Company.
- Dryden, W. ve DiGiuseppe, R. (1990). *A primer on Rational Emotive Therapy*, Chanpaign, IL: Research Press.
- Dweck, C. S. (1989). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (2003). A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 71, 369-396.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W. ve Huguet, P. (2006). Achievement Goals, Self-Handicapping, and Performance Attainment: A Mediational Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 344-361.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1973). *Human Psychotherapy: The Rational Approach*, New York: Springer.
- Ellis, A. (1976). The Biological Basis of Human Irrationality. *Journal of Individual Psychology*, 32, 159-166.
- Ellis, A. (1979). The Practice of Rational Emotive Therapy, In A. Ellis ve J. Whitley (Eds), *Theoretical Foundations of Rational Emotive Therapy* (s. 61–100). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ellis, A. (1984a). Expanding the ABC's of Rational Emotive Therapy, *Journal of Rational Emotive Therapy*, 2(2), 20–24.
- Ellis, A. (1984b). The Essence of RET-1984, *Journal of Rational Emotive Therapy*, 2(1), 19–25.
- Ellis, A. (1991a). The Philosophical Basis of Rational Emotive Therapy (RET), *Psychotherapy in Private Practice*, 8(4), 97–106.
- Ellis, A. (1991b). The Revised ABC's of Rational Emotive Therapy (RET), *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 139–172.
- Ellis, A. (1993a). Reflections on Rational Emotive therapy, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 199–201.
- Ellis, A. (1993b). Constructivism and Rational Emotive Therapy: A Critique of Richard Wessler's Critique, *Psychotherapy*, 30(3), 531–532.

- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy, Revised and Updated*. New York: Birch Lane Press.
- Ellis, A. (1995). Changing Rational Emotive Therapy (RET) to Rational Emotive Behavior Therapy (REBT), *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 13(2), 85–89.
- Ellis, A. (1996). *Better, deeper, and more enduring brief therapy: The Rational Emotive Behavior Therapy approach*, New York: Brunner/Mazel.
- Ellis, A., ve Bernard, M. (1985). *Clinical Applications of Rational Emotive Therapy*, New York: Plenum Press
- Ellis, A., ve Dryden, W. (1997), *The Practice of Rational Emotive Therapy*, New York: Springer.
- Ellis, A., Gordon, J., Neenan, M., ve Palmer, S. (1997), *Stress counseling: A Rational Emotive Behavior approach*, New York: Springer.
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living
- Ergün, M. (1995), *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları: SPSS for Windows*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Feick, D. ve Rhodewalt, F. (1997). The Double-Edged Sword of Self-Handicapping: Discounting, Augmentation, and the Protection and Enhancement of Self-Esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147-163.
- Ferrari, J. R. (1991a). Self-handicapping by Procrastinators: Predicting Self-Esteem, Social-Esteem, or Both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R. (1991 b). A Second Look at Behavioral Self-Handicapping Among Women. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 195-206.
- Ferrari, J. R. (1991c). A Preference for a Favorable Public İmpression by Procrastinators: Selecting Among Cognitive and Social Tasks. *Personality and Individual Differences*, 12, 1233–1237.
- Ferrari, J. R. ve Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83.

- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- George, R. L. ve Cristiani, T. S. (1990), *Counseling Theory and Practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Gençtanırım D. ve Acar N.V. (2007). Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım ve Sezen Aksu Şarkıları, *Eğitim ve Bilim*, 32,143.
- Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R.ve Zuroff, D. C. (2000). Adolescent Self-Handicapping, Depressive Affect, and Maternal Parenting Style. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 631-646.
- Greenberg, J. (1983). Unattainable Goal Choice as a Self-Handicapping Strategy. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 140-152.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T.ve Paisley, C. (1985). The Effect of Extrinsic Incentives on Use of Test Anxiety as an Anticipatory Attributional Defense: Playing it Cool When the Stakes are High. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1136-1145.
- Grieger, R. ve Woods, P. (1993), *The Rational Emotive Therapy Companion*, Roanoke, VA: The Scholars Press.
- Haaga, D. A. ve Davison, G. C. (1993).An appraisal of Rational Emotive Therapy, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 215–220.
- Hackney H. ve Cormier S. (2008). *Psikolojik Danışma Ilke ve Teknikleri:Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı*. (T. Ergene, Çeviren.) Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Harris, R. N.ve Snyder, C. R. (1986). The Role of Uncertain Self-Esteem in Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 451-458.
- Harris, R. N., Snyder, C. R., Higgins, R. L. ve Schrag, J. L. (1988). Enhancing The Prediction of Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1191-1199.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Higgins, R. L. (1990). Self-handicapping: Historical Roots and Contemporary branches. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, ve S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (s. 1-35). New York: Plenum Press.
- Higgins, R. L. ve Berglas, S. (1990). The Maintenance and Treatment of self-Handicapping: From Risk-Taking to Face-Saving and Back. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, ve S. Berglas (Eds.), *Self-Handicapping: The Paradox That isn't* (s. 187-238). New York: Plenum Press.
- Higgins, R. L., Snyder, C. R. ve Berglas, S. (1990). *Self-Handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum Press.
- Hirabayashi, K. E. (2005). *The Role of Parental Style on Self-Handicapping and Defensive Pessimism in Asian American College Students*. University of Southern California, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K. ve Gordon, L. J. (1991). Self-Reported Versus Behavioral Self-Handicapping: Empirical Evidence for a Theoretical Distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981-991.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., ve Kimble, C. E. (2000). Public Self-Focus and Sex Differences in Behavioral Self-Handicapping: Does Increasing Self-threat Still Make it "Just a Man's Game?" *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1131-1141.
- Hobden, K. ve Pliner, P. (1995). Self-Handicapping and Dimensions of Perfectionism: Self-Presentation vs Self-Protection. *Journal of Research in Personality*, 29, 461-474.
- Hovardaoğlu, S. (2000), *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*, Ankara: VE-GA Yayınları.
- Jones, S. C (1973). Self and Interpersonal Evaluations: Esteem Theories Versus Consistency Theories. *Psychological Bulletin*, 79, 185-199.

- Jones, E. E. ve Berglas, S. (1978). Control of Attributions About the Self Through Self-Handicapping Strategies: The Appeal of Alcohol and the Role of Underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- Jones, E. E. ve Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. (Available from Frederick Rhodewalt, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT 84112.)
- Kağan M. (2009)Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, Ankara University. 42(2): 113-128.
- Kaya, A. veSaçkes, M. (2005). *Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Erkan, S., Kaya, A. (Editörler). (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel araştırma yöntemi*,Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kearns, H., Forbes, A., ve Gardiner, M. (2007). A Cognitive-Behavioural Coaching Intervention for The Treatment OF Perfectionism and Self-Handicapping in a Non-clinical Population. *Behaviour Change*, 24(3), 157-172.
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M.ve Marshall, K. (2008). When a High Distinction isn't Good Enough: A *Review of Perfectionism and Self-Handicapping*. *Australian Educational Researcher*, 35(3), 21-36.
- Kearns, H., Gardiner, M.ve Marshall, K. (2007). Innovation in PhD Completion: The Hardy Shall Succeed (and be happy!). *Higher Education Research and Development*, 27(1), 77-89.
- Kelley, H. H. (1972). The Processes of Causal Attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D. ve Barclay, L. C. (1992). Stability of Self-Esteem: Assessment, Correlates, and Excuse Making. *Journal of Personality*, 60(3), 621-644.
- Kimble, C. E. ve Hirt, E. R. (2005). Self-focus, Gender, and Habitual Self-Handicapping: Do They Make a Difference in Behavioral Self-Handicapping? *Social Behavior and Personality*, 33(1), 43-56.

- Kimble, C. E., Kimble, E. A. ve Croy, N. A. (1998). Development of Self-Handicapping Tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 524-535.
- Knaus, W. (1977). Rational Emotive Education. *Theory in to Practice*, 16 (4):251-255.
- Koç, M. (1997). *Rasyonel Emotif Terapinin Düşük Benlik Kabulünü Yükseltmedeki Etkinliğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kolditz, T. A. ve Arkin, R. M. (1982). An Impression Management Interpretation of the Self-handicapping Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502.
- Kuczka, K. K. ve Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in Competitive Sport: Influence of the Motivational Climate, Self-Efficacy, and Perceived Importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 539-550.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı*. Ankara: Nobel yayınları.
- Leahy, L.R. (2010). *Bilişsel Terapi Yöntemleri*. (Çev. Türkçapar, H., Köroğlu, E.) Ankara: Hekimler Yayınları Birliği.
- Leary, M. R. (1986). The Impact of Interaction Impediments on Social Anxiety and Self-Presentation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 122-135.
- Leary, M. R. ve Shepperd, J. A. (1986). Behavioral Self-Handicaps Versus Self-Reported Self-Handicaps: A Conceptual Note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1265-1268.
- Levine, M. (1999). *Self-handicapping, Other-mitigation, and the Narcissistic Personality*. Long Island University, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Maracek, J. ve Mettee, D. (1972). Avoidance of Continued Success as a Function of Self-Esteem, Level of Esteem Certainty, and Responsibility for Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 98-107.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. ve Debus, R. L. (2001). Self-Handicapping and Defensive Pessimism: Exploring a Model of Predictors and Outcomes from a

- Self-Protection Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. ve Debus, R. L. (2003). Self-Handicapping and Defensive Pessimism: A Model of Self-Protection from a Longitudinal Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1–36
- Martin, A. J., Marsh, H. Williamson, A. ve Debus, R. L. (2003). Self-Handicapping, Defensive Pessimism and Goal Orientation: A Qualitative Study of University students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628.
- Martin, K. A. ve Brawley, L. R. (2002). Self-Handicapping in Physical Achievement Settings: The Contributions of Self-Esteem and Self-Efficacy. *Self and Identity*, 1(4), 337-351.
- Maultsby, M. C. (1984), *Rational Behavior Therapy*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hill.
- McCrea, S. M. ve Hirt, E. R. (2001). The Role of Ability Judgments in Self-Handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1378-1389.
- McFarlin, D. B. ve Blascovich, J. (1981). Effects of Self-Esteem and Performance Feedback on Future Affective Preferences and Cognitive Expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 521-531.
- Mello-Goldner, D. ve Jackson, J. (2000). Premenstrual Syndrome (PMS) as a Self-Handicapping Strategy Among College Women. *Social Behavior and Personality*, 14(4), 607-616.
- Mettee, D. R. (1971). Rejection of Unexpected Success as a Function of the Negative Consequences of Accepting Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 332-341.
- Meyer, C. (2000). Academic Procrastination and Self-Handicapping: Gender Differences in Response to Noncontingent Feedback. *Social Behaviour and Personality*, 15(5), 87-102.
- Midgley, C., Arunkumar, R. ve Urdan, T. (1996). If I don't do Well Tomorrow, There's a Reason: Predictors of Adolescents' Use of Self-Handicapping Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.

- Midgley, C. ve Urdan, T. (1995). Predictors of Middle School Students' Use of Self-Handicapping Strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C. ve Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Milner, J. B. (2007). *Individual Differences in Peer Relationships: The Role of Self-Handicapping*. Indiana University, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Morris, G. B. (1989). Affect, Albert Ellis, and Rational Emotive Therapy, *Canadian Journal of Counseling*, 23(3), 252-262.
- Murray, C. B. ve Warden, M. R. (1992). Implications of Self-Handicapping Strategies for Academic Achievement: A Reconceptualization. *Journal of Social Psychology*, 132, 23-37.
- Norman, H. U. (2004). *Effects of Self-Construals on University Students' Causal Attributions, Self-efficacy Beliefs, and Self-Handicapping Behavior*. Oklahoma University, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Novak, S. (2005). *Self-Handicapping in Adolescence: Differences in Gender and Grade Point Average in the Use of Self-Handicapping in an Academic Setting*. Roosevelt University, Yayınlanmamış Mastır Tezi.
- Nurmi, J. E. (1993). Self-Handicapping and a Failure-Trap Strategy: A Cognitive Approach to Problem Behaviour and Delinquency. *Psychiatria Fennica*, 24, 75-85.
- Nurmi, J. E., Onatsu, T. ve Haavisto, T. (1995). Underachievers' Cognitive and Behavioral Strategies: Self-Handicapping at School. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 188-200.
- O'Brien, P. E. (2000). *Self-Handicapping Behaviors, Psychosocial Variables, and Academic Achievement of Middle School Adolescents*. Wayne State University, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Oci, T. P. S., Hanson, J. ve Miller, S. (1993), The Empirical Status of Irrational Beliefs in Rational Emotive Therapy, *Australian Psychologist*, 28(3), 195-200.

- Ommundsen, Y. (2001). Self-Handicapping Strategies in Physical Education Classes: The Influence of Implicit Theories of the Nature of Ability and Achievement Goal Orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139-156.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197.
- Ortaçkale, M. Y. (2008). *Akılci Davranış Eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özer Uzun, B. (2009). Bir Grup Lise Öğrencisinde Akademik Erteleme Davranışı: Sıklığı, Olası Nedenleri ve Umudun Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4 (32), 12-19.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Prapavessis, H., Grove, J. R., Maddison, R. ve Zillmann, N. (2003). Self-Handicapping Tendencies, Coping, and Anxiety Responses Among Athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 357-375
- Pyszczynski, T. ve Greenberg, J. (1983). Determinants of Reduction in Intended Effort as a strategy for coping with anticipated failure. *Journal of Research in Personality*, 17, 412-422.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual Differences in The Preference for Anticipatory Self-Protective Acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, ve S. Berglas (Eds.), *Self-Handicapping: The Paradox That Isn't*(s. 69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of Ability, Achievement Goals and Individual Differences in Self-Handicapping Behavior. *Journal of Personality*, 62(1), 67-85.
- Rhodewalt, F. ve Davison, J. (1986). Self-Handicapping and Subsequent Performance: Role of Outcome Valence and Attributional Certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-323.

- Rhodewalt, F. ve Fairfield, M. (1991). Claimed Self-Handicaps and The Self-Handicapper: The Relation of Reduction in Intended Effort to Performance. *Journal of Research in Personality*, 25, 402-417.
- Rhodewalt, F. ve Hill, S. (1995). Self-Handicapping in the Classroom: The Effects of Claimed Self-Handicaps on Responses to Academic Failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 16(4), 397-416.
- Rhodewalt, F., Morf, C., Hazlett, S. ve Fairfield, M. (1991). Self-Handicapping: The Role of Discounting and Augmentation in the Preservation of Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 122-131.
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. T. ve Wittmer, J. (1984). Self-Handicapping Among Competitive Athletes: The Role of Practice in Self-Esteem Protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5(3), 197-209.
- Rhodewalt, F., Sanbonmatsu, D. M., Tschanz, B., Feick, D. L. ve Waller, A. (1995). Self-Handicapping and Interpersonal Trade-Offs: The Effects of Claimed Self-Handicaps on Observers' Performance Evaluations and Feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1042-1050.
- Richardson, E. D. (2007). *Self-Efficacy and Self-Handicapping: A Cross-Cultural Comparison Between Adolescents in the Bahamas and the United States*. Roosevelt University, Yayınlanmamış master tezi.
- Riggs, J. M. (1992). Self-Handicapping and Achievement. In A. K. Boggiano, ve T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (s. 244-267). New York: Cambridge University Press.
- Ross, S. R., Canada, K. E. ve Rausch, M. K. (2002). Self-Handicapping and the Five Factor Model of Personality: Mediation Between Neuroticism and Conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 32, 1173–1184
- Ryska, T. A. (2002). Effects of Situational Self-Handicapping and State Self-Confidence on the Physical Performance of Young Participants. *Psychological Record*, 52, 461-478.
- Ryska, T. A. (2003). Enjoyment of Evaluative Physical Activity Among Young Participants: The Role of Self-Handicapping and Intrinsic Motivation. *Child Study Journal*, 33, 213-234.

- Ryska, T.A. ve Yin, Z. (1998). Effects of Trait and Situational Self-Handicapping on Competitive Anxiety Among Athletes. *Current Psychology*, 17, 48-56.
- Ryska, T. A., Yin, Z. N. ve Cooley, D. (1998). Effects of Trait and Situational Self-Handicapping on Competitive Anxiety Among Athletes. *Current Psychology*, 17(1), 48-56.
- Ryska, T. A., Yin, Z. ve Boyd, M. (1999). The Role of Dispositional Goal Orientation and Team Climate on Situational Self-Handicapping Among Young Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 22, 411-425.
- Saddler, C. D. ve Sacks, L. (1993). Multidimensional Perfectionism and Academic Procrastination: Relationship with Depression in University Students. *Psychological Reports*, 73, 863-871.
- Schouten, P. G. ve Handelsman, M. M. (1987). Social basis of self-handicapping: the case of depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 103–110.
- Schouwenburg, H. C. ve Lay, C. H. (1995). Trait Procrastination and the Big-Five Factors of Personality. *Personality and Individual Differences*, 18, 481–490.
- Smith, B. D. ve Teevan, R. C. (1971). Relationships Among Self-ideal Congruence, Adjustment, and Fear-of-Failure Motivation. *Journal of Personality*, 39,44-57.
- Smith, D. S. ve Strube, M. J. (1991). Self-protective Tendencies as Moderators of Self-handicapping Impressions. *Basic Applied Social Psychology*, 12(1), 63-80.
- Smith, T. W., Snyder, C. R. ve Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic warden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 314-321.
- Smith, T. W, Snyder, C. R. ve Perkins, S. C. (1983). The self-Serving Function of Hypochondriacal Complaints Physical Symptoms as Self-Handicapping Strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 787-797.
- Snyder, C. R. (1985). Collaborative Companions: The Relationship of Self-Deception and Excuse-Making. In M. Martin (Eds.), *Essays in Self-Deception*(s. 35-51). Lawrence Regents Press of Kansas.

- Snyder, C. R. (1990). Self-Handicapping Processes and Sequelae: On the Taking of a Psychological Dive. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, ve S. Berglas (Eds.), *Self-Handicapping: The Paradox That isn't* (s. 107-150). New York: Plenum Press.
- Snyder, C. R. ve Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their Effective Role in the Negotiation of Reality. *Psychological Bulletin*, 104, 23-35.
- Snyder, C. R. ve Smith, T. W. (1982). *Symptoms as Self-Handicapping Strategies: The Virtues of Old Wine in a New Bottle*. In G. Weary, ve H. L. Mirels (Eds.), *Integrations of Clinical and Social Psychology* (s. 104-127). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Smith, T. W., Augelli, R. W. ve Ingram, R. E. (1985). On the Self-Serving Function of Social Anxiety: Shyness as a Self-Handicapping Strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 970-980.
- Snyder, M. L., Smoller, B., Strenta, A. ve Frankel, A. (1981). A Comparison of Egotism, Negativity, and Learned Helplessness as Explanations for Poor Performance after Unsolvable Problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 24-30.
- Solomon, A. ve Haaga, D. A. (1995), Rational Emotive Behavior Therapy research: What We Know and What We Need to Know, *Journal of Rational–Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 13(3), 179–191.
- Spalding, L. R. ve Hardin, C. D. (1999). Unconscious Unease and Self-Handicapping: Behavioral Consequences of Individual Differences in Implicit and Explicit Self-Esteem. *Psychological Science*, 10, 535-539.
- Strube, M. J. (1986). An Analysis of the Self-Handicapping Scale. *Basic Applied Social Psychology*, 7(3), 211-224.
- Thompson, T. (2004). Re-Examining the Effects of Noncontingent Success on Self-Handicapping Behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 239-260.
- Thompson, T., Davidson, J. A. ve Barber, J. G. (1995). Self-Worth Protection in Achievement Motivation: Performance Effects and Attributional Behavior. *Journal of Educational Psychology*, 87, 598-610.

- Tice, D. M. (1991). Esteem Protection or Enhancement? Self-handicapping Motives and Attributions Differ by Trait Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1984, May). *Self-Handicapping, Self-Esteem, and Self-Presentation*. Paper Presented at the Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1990). Self-Esteem, Self-Handicapping, and Self-Presentation: The Strategy of Inadequate Practice. *Journal of Personality*, 58, 443-464.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: *The Costs and Benefits of Dawdling*. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Tucker, J., Vuchinich, R. ve Sobell, M. (1981). Alcohol Consumption as a Self-Handicapping Strategy. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(3), 220-230.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R. ve Baumeister, R. F. (2002). Social Exclusion Causes Self-Defeating Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 606-615.
- Urdan, T. ve Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Velyvis, V. P. (1995). *Perfectionism, Depression and Psychosomatic Self-Reports: The Moderating Effects of Self-Handicapping and Locus of Control*. York University, Yayınlanmamış Mastır Tezi.
- Warren, R. ve McLellarn, R. (1987). What do RET Therapists Think They are Doing? An International Survey, *Journal of Rational Emotive Therapy*, 5(2), 71-91
- Webber, J. ve Coleman, M. (1988), "Using Rational Emotive Therapy to Prevent Classroom Problems", *Exceptional Children*, 21(1), 32-35.
- Weidner, G. (1980). Self-Handicapping Following Learned Helplessness Treatment and the Type A Coronary-Prone Behavior Pattern. *Journal of Psychosomatic Research*, 24, 319-325.

- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S.ve Rosenbaum, R. (1971). *Perceiving the Causes of Success and Failure*, in E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, and B. Weiner (Eds.), *Attributions: Perceiving the Causes of Behavior*, (s. 95-120). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Welton, C. A. (2005). *Self-Handicapping: Effects on Students' Goal Orientations and Use of Study Strategies*. University of Alberta, Yayınlanmamış Mastır Tezi.
- Yıkılmaz, M. (2009). *Akılcı Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları Ve Problem Çözme Beceri Algıları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. veKnee, C. R. (1998). Consequences of Self-Handicapping: Effects on Coping, Academic Performance and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628.
- Zuckerman, M.ve Tsai, F. (2005). Costs of Self-Handicapping. *Journal of Personality*,73, 411-442.

EKLER

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamamız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

1) Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

2) Yaşınız:

3) Sınıfınız:

4) Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) Yüksek () b) Orta düzey () c) Düşük ()

EK- 2 KENDİNİ SABOTAJ ÖLÇEĞİ

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.		Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kısmen	Kısmen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Tamamen
1	Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim içinde bulunduğum şartları suçlamaktır.	1	2	3	4	5	6
2	İşlerimi son ana kadar ertelerim.	1	2	3	4	5	6
3	Bir sınava gireceğim zaman önceden iyi bir şekilde hazırlanırım.	1	2	3	4	5	6
4	Birçok insana göre daha keyifsizim.	1	2	3	4	5	6
5	Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
6	Bir derse veya önemli bir etkinliğe kayıt olmadan önce gerekli hazırlığı yaptığımdan emin olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
7	Bir sınava girmeden önce kendimi son derece kaygılı hissederim.	1	2	3	4	5	6
8	Okumaya çalışırken duyduğum sesler veya hayallerim kolaylıkla dikkatimi dağıtır.	1	2	3	4	5	6
9	Yarışmaya dayanan aktivitelerden kaçınmaya çalışırım, böylece kaybettiğimde veya kötü performans sergilediğimde çok fazla incinmemiş olacağım.	1	2	3	4	5	6
10	Potansiyelimle takdir görmek yerine iyi yaptığım işlerle saygı görmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
11	Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.	1	2	3	4	5	6
12	Şu andaki küçük zevkleri gelecekteki büyük zevklere tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
13	Başarılı olmamı güçleştirecek ortamlarda bulunmayı istemem.	1	2	3	4	5	6
14	Belki bir gün kendimi tamamen toparlayabilirim.	1	2	3	4	5	6
15	Belki bir gün kendimi tamamen toparlayabilirim.	1	2	3	4	5	6
16	Duygularım engel olmasaydı, daha iyi şeyler yapabilirdim.	1	2	3	4	5	6

17	Herhangi bir işte başarısız olduğumda, başka işlerde iyi olduğumu hatırlayarak kendimi avuturum.	1	2	3	4	5	6
18	Kabul ediyorum ki, diğerlerinin beklentisini karşılayamadığımda bu sonucu mantıklı hale getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
19	Sıklıkla spor, şans oyunu ve yetenek gerektiren diğer alanlarda şansımın kötü olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
20	Mantıklı düşünmemi ve doğru şeyler yapmamı engelleyecek herhangi bir uyuşturucu veya ilaç almayı tercih etmem.	1	2	3	4	5	6
21	Yiyecek ve içecek maddelerine olması gerekenden daha fazla düşkünüm.	1	2	3	4	5	6
22	Sınav veya iş görüşmesi gibi önemli anlardan önceki geceler mümkün olduğunca uykumu almaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
23	Şu anda yaşadığım duygusal problemlerin, yaşamımın başka bir anını etkilemesine asla izin vermem.	1	2	3	4	5	6
24	Çoğunlukla bir işi iyi yapacağıma ilişkin kaygı yaşadığımda iyi sonuç elde ederim.	1	2	3	4	5	6
25	Bazı zamanlar çok kolay işleri bile başarmamı zorlaştıracak düzeyde karamsar olurum.	1	2	3	4	5	6

**AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞCI TERAPİ ODAKLI GRUPLA
PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMASINA KATILIM SÖZLEŞMESİ**

Uzman psikolojik danışman rehber öğretmen Ümran Akın tarafından yürütülecek olan bu çalışmaya kendi isteğimle katılıyorum. Ayrıca çalışma sürecindeki tüm ödevlerimi yapacağıma, gizliliğe uygun davranacağıma, oturumlara zamanında katılacağıma ve tüm sorumluluklarımı yerine getireceğime söz veriyorum.

Telefon:

Adı Soyadı:

Adres:

İmza:

GRUP KURALLARI

- ❖ **Tüm üyeler birbirine GÜVENECEK ve SAYGI gösterecek.**
- ❖ **Söz almak için ELİNİ KALDIR.**
- ❖ **Görüşlerini ifade etmek için UYGUN SÖZCÜKLER kullan.**
- ❖ **YÜKSEK SESLE konuşma.**
- ❖ **CEVAP VERMEK istemediğin soruyu geçebilirsin.**
- ❖ **Grup içinde konuşulanlar GRUP İÇİNDE kalacak.**
- ❖ **Duygu ve düşüncelerini SERBESTÇE ifade edebiliriz.**
- ❖ **Duygu ve düşüncelerini DÜRÜSTÇE ifade etmeliyiz.**
- ❖ **Birbirimizi DİKKATLE dinlemeye ve anlamaya çalışacağız.**

EK-5 DENEY GRUBUNA UYGULANAN OTURUMLARIN ÖZETLERİ

Aşağıda deney grubunda bulunan bireylerle gerçekleştirilen ve 10 oturumdan oluşan uygulamalar özet olarak verilmiştir. Tüm oturumların yapılandırılması, etkinliklerin seçilmesi ve ev ödevlerinin belirlenmesi ADDT'nin kuramsal ve uygulama felsefesine uygun olarak gerçekleştirilmiştir

1. OTURUM

Amaç

1. Grubun oluşturulması.
2. Grupla psikolojik danışmanın doğasından, genel amaç ve özelliklerinden söz edilmesi.
3. Üyelerin bireysel amaçlarının belirlenmesi.

Alt Amaçlar

1. Üyeler ve liderin birbirleriyle tanışması.
2. Grupla psikolojik danışmanın genel amaçları hakkında bilgi verme.
3. Grup sürecinin yapılandırılması ve grup kurallarının belirlenmesi.
4. Grup üyelerinin grupta bulunmaya dair düşüncelerinin, duygularının paylaşılması.
5. Danışma sürecine yönelik bireysel amaçların belirlenmesi.
6. Grup terapisi sözleşmesinin üyelere imzalatılması.

Ön Hazırlıklar

1. Tüm grup üyeleri ve grup lideri için isimliklerin hazırlanması,
2. Tüm grup üyeleri ve grup lideri için kâğıt, silgi ve kalemin bulunduğu birer adet çalışma dosyasının hazırlanması,
3. Grup Terapisi Katılım Sözleşmesi yer aldığı yazılı materyalin üye sayısı kadar çoğaltılması,
4. Grup kuralları listesinin hazırlanması ve üye sayısı kadar çoğaltılması.

Süreç:

1. Tanışma ve grupla psikolojik danışmanın doğasından bahsetme.

İlk oturum tüm üyelerin katılımıyla Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Lider grupla psikolojik danışma sürecini başlatarak üyelere şu açıklamalarda bulundu: “ Arkadaşlar öncelikle hepimiz hoş geldiniz. Sizinle birlikte uzun bir süre devam edeceğimiz oturumların ilki için bir araya geldik. Daha önce grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan oldu mu aranızda? şeklinde bir soru yöneltti. Üyeler böyle bir ortamda bulunmadıklarından, yalnızca arada grup rehberliği çalışmalarının yapıldığından bahsettiler. Lider “Öyleyse, size öncelikle grupla psikolojik danışmanın doğasından bahsedeyim, dedi” ve şöyle devam etti:“Grupla psikolojik danışma çok özel bir süreçtir. Bu süreçte bizler ben olmaktan çıkıp, biz olmanın tadını yaşıyoruz. Kendimizde olan bir sıkıntının bir başkasının da yaşadığını görünce “aynı gemideyiz duygusu” yaşanır ve yalnız olmadığımızı hissederiz. Grupla psikolojik danışma süreci kendimize, diğerlerine, yaşantımızdaki tüm olaylara ilişkin farklı bakış açıları geliştirebileceğimiz eşiz bir süreçtir. Birçok üye bu çalışmaların son bulmamasını, devam etmesini ister. Bizim danışma sürecimizde rehberimiz akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın ilkeleri olacak. Bu yaklaşıma göre duygularımız, düşüncelerimiz, davranışlarımız ve fizyolojik tepkilerimiz bir bütündür. Duygu ve davranışlarımızın temelinde aslında küçüklükten itibaren oluşturduğumuz inanç, düşünce kalıplarımız yatıyor. Bu kalıplar bizim olaylar karşısında nasıl hissedeceğimizi, hangi tutumları takınacağımızı, yaşama olan bakış açılarımızı ve nihayetinde de davranışlarımızı etkiliyor. Gerek bireysel psikolojik danışma sürecinden geçmek, gerekse grupla psikolojik danışma sürecinden geçmek, yaşama olan bakışımızı daha da olumlulaştırır, kendimizle ilgili gerçekçi ve ulaşılabilir kararlar almamızı sağlar, bizi tam ve işlevsel bir birey haline getirir. Olaylara ilişkin algılama biçimimiz değişir, duygu ve düşüncelerimize ilişkin farkındalık geliştiririz. Tüm bunlar bizim daha mutlu ve verimli bir insan olmamızı sağlar.”

“Evet, Sizinle 10 oturumluk bir psikolojik danışma sürecimiz olacak. Her oturumumuz yaklaşık 90 dakika sürecek. Oturumlarımızı rehberlik servisinde gerçekleştireceğiz. Evet, süreçle ilgili vereceğim genel bilgiler böyle.

Tanışma Etkinliği:

Lider üyelere şu açıklamayı yapar: “Arkadaşlar şimdi sizlerle birbirimizi tanıyabilmek için bir etkinlik yapacağız, ben bu etkinlikten büyük zevk alırım, sizlerin de hoşlanacağına inanıyorum. Etkinliğimizi şöyle uygulayacağız; birinci üye ismini ve en sevdiği sanatçıyı söyleyecek; ikinci üye birinci üyenin adını, en sevdiği sanatçıyı, kendi adını ve sevdiği sanatçıyı söyleyecek; üçüncü üye de birinci üyenin adını, en sevdiği sanatçıyı, ikinci üyenin adını ve en sevdiği sanatçıyı sonra kendi adını ve en sevdiği sanatçıyı söyleyecek. Böylece tüm grup üyeleri isimlerini söyleyinceye kadar bu süreç böyle devam edecek. Anlaştık mı?” üyeler süreci olumlu karşıladılar ve etkinlik ilk üyeyle başladı. Son üyenin adını ve en sevdiği sanatçıyı söylemesi ile de süreç sona erdi.

2. Grup sürecinin yapılandırılması ve kurallarının oluşturulması.

Lider, “Arkadaşlar bu süreç içinde zamanla birbirimizi daha yakından tanıyacağız. Uzun bir zaman bir arada olacağımız için grubumuzun kendine göre bazı kurallarının olması gerekiyor. Lider Ek-4’ü üyelere dağıttı ve şöyle devam etti: “Grup yaşantısının kendine has bazı kuralları vardır. Ben bu kuralları önceden sizin için hazırladım ancak bunlar genel şeyler. Eğer değiştirmek istediğiniz ya da eklemek istediğiniz bir şeyler varsa değiştirebiliriz ya da ekleyebiliriz. Arkadaşlar grubumuz kapalı bir grup yani dışarıdan herhangi bir üye gruba giremez, gruptan da ayrılmamız gerekiyor. Bizim için en önemli ilkelerden birisi gizlilik, burada konuştuklarımızın grup içinde kalması gerekiyor. Bunları dışarıdaki hiçbir kimse ile paylaşmamalıyız. Burada her biriniz duygularınızdan, düşüncelerinizden yaşadığınız olaylardan bahsedebilirsiniz ve özellerinizi birbirinize açacaksınız. Bu nedenle gizlilik çok önemli. Ayrıca birbirimizin duygu ve düşüncelerine saygılı olmamız birbirimizi dinlememiz gerekiyor. Grup yaşantısında gönüllülük son derece önemli. İstemediğiniz bir şeyi paylaşmak zorunda değilsiniz, ancak duygu ve düşüncelerimizi paylaşmak bizim bu süreçten daha etkili bir biçimde faydalanmamızı sağlar. Birbirimizi yargılamayacağız, aksini düşünüyor da olsak birbirimizin düşüncelerine saygı duyacağız. Ayrıca zaman zaman sizlere süreçle ilgili çeşitli ev ödevleri vereceğim, bunları da yapmanızı istiyorum. Evet, sizlerin bunlara eklemek istediğiniz kurallar var mı? Üyeler başka eklemek istedikleri kuralların olmadığını ifade ettiler.

3. Üyelerin grupta bulunmaya ilişkin duygularının paylaşılması ve bireysel amaçların belirlenmesi.

Lider “Daha önce böyle bir süreç yaşamadığınızdan bahsetmiştiniz. Sizi danışma sürecine davet ettiğimde neler hissettiniz? Şeklinde bir soru yöneltti. Üyeler öncelikle şaşkırdıklarını, heyecanlandıklarını ve sonrasında kendilerini daha özel hissettiklerini belirttiler. Böyle bir yaşantıyı deneyimlemenin heyecan verici olduğunu ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağına inandıklarını belirttiler. Üyeler genel olarak daha mutlu, başarılı bir birey olabilmek, verdikleri kararları gerçekleştirebilmek, hayata daha pozitif bakabilmek gibi bireysel amaçlardan bahsettiler.

4. Grup terapisi sözleşmesinin üyelere imzalatılması ve çalışma dosyalarının üyelere dağıtılması.

Lider “ Arkadaşlar oturumlarımızda kullanacağımız materyalleri birer dosya haline getirdim. İçlerinde kalem, silgi, kâğıtlar var. Yaptığımız etkinlikleri bu dosyalarda saklamanızı ve oturumlarınızda dosyalarınızı da getirmenizi istiyorum. Ayrıca arkadaşlar gruba olan bağlılığımızı daha da artıracığına inandığım grup sözleşmelerini (Ek-3) hazırladım, bunları okuyarak imzalamanızı istiyorum, göreceğiniz gibi bu sözleşmeler gönüllülük, gruba katılım ve devam, gizlilik ve sorumlulukların yerine getirilmesi gibi grup kurallarına uyumla ilgili ifadeler içeriyor” dedi. Üyeler sözleşmeleri imzaladılar. Lider “Ayrıca arkadaşlar zaman zaman sizlere ev ödevleri vereceğim, bunlar da uyguladığımız etkinliklerle ilgili olacak bu ödevleri zamanında yapmanızı ve oturumlarımıza getirmenizi istiyorum” dedi.

5. Özet ve Sonlandırma

Lider oturumun kısa bir özetini yaptı ve üyelere ilk oturumla ilgili düşüncelerini paylaşmalarını istedi. Üyeler şimdilik süreçten memnun olduklarını belirttiler. Lider bir sonraki oturumun aynı yer ve aynı zamanda yapılacağını üyelere hatırlatarak teşekkür etti ve oturumu sonlandırdı.

2. OTURUM

Amaç

1. Üyelerin duygulara ilişkin farkındalık kazanması
2. Yararlı ve yıkıcı duyguların ayırt edilmesi.

Alt Amaçlar

1. Grup üyelerinin, kendi duygularını tanıma ve tanımlamalarına yardımcı olmak.
2. Grup üyelerine insanların duygularını çeşitli şekillerde ifade ettiklerini göstermek.
3. Üyelerin “aynı duyguya neden olan faktörlerin birbirinden farklı olabileceğine” yönelik farkındalık kazandırmak.
4. Grup üyelerinin, kendilerinin kullandığı veya diğer insanlarda gözlemleyebilecekleri oldukça fazla sayıda duygunun var olduğunu anlamalarını sağlamak.
5. Duygular isimli etkinliği gerçekleştirmek.
6. Farklı Duyguları Araştırma isimli etkinliği gerçekleştirmek.

Ön Hazırlıklar

1. Tüm grup üyeleri için Duygusal Seçimler Çalışma Kâğıdının Ek (22) çoğaltılması,
2. Tüm grup üyeleri için Duygu Sözcükleri Listesinin çoğaltılması Ek (23),
3. Farklı duyguları yansıtan yüz ifadelerinin yer aldığı kataloğun hazırlanması Ek (24) ve 5 adet çoğaltılması,
4. 5 adet karton,
5. 5 adet yapıştırıcı,
6. 5 adet fosforlu kalem.
7. 5 adet makas

Süreç:

İkinci oturum Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Lider bir önceki oturumun özetini yaptı ve üyelerden aynı oturumla ilgili geribildirimlerini aldı. Üyeler grupla psikolojik danışma sürecinde bulunmaktan mutluluk duyduklarını ve bu sürecin gelişimlerine olumlu katkıda bulunacağına inandıklarını belirttiler. Lider üyelere oturum dışında paylaşmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığını sordu ve üyeler bir şey olmadığını ifade ettiler. Böylece lider ikinci oturuma geçti. Lider“Arkadaşlar bu oturumumuzda duygularımız üzerinde duracağız. Duygularımızın bizler için ne anlam ifade ettiğini, duygularımız yaşamımızdaki işlevlerini, ifade etmediğimiz ya da edemediğimiz duygularımızın yaşantımızı nasıl etkilediğinden bahsedeceğiz. Lider üyeler sormak istedikleri bir şey olup olmadığını sorarak, Duygular isimli etkinliği anlattı. Lideri daha sonra grup her bir üye için önceden hazırlanmış olan ve farklı duyguları yansıtan yüz ifadeleri içeren resimler göstererek, üyelerden bu duyguları tanımlamalarını istedi. Lider her bir üyenin cevabını tahtaya iki ayrı liste şeklinde yazdı. Bu listelerden birinde psikolojik veya içsel duygular, ikincisinde ise fiziksel veya dışsal duygular yer almaktaydı. Lider üyelere neden cevaplarınızı iki liste olarak yazdım? şeklinde bir soru sordu. Üyelerden birkaçı listenin ilkinin kişinin kendi iç dünyasında yaşadığı duygulardan oluştuğunu, ikinci listede ise diğer insanların da rahat biçimde anlayabileceği duyguların bulunduğunu söylediler. Lider üyeye teşekkür ederek doğru cevabı verdiğini söyledi ve üyelere psikolojik ve fiziksel duygular arasındaki farkı anlatmak amacıyla şu açıklamayı yaptı: “Beklenmedik bir olumlu olayla karşılaşınca çok heyecanlanırım, kendimi çok enerjik hissedirim, oraya buraya sıçramak ve ellerimi çırpamak isterim. Kötü bir haber aldığım için üzüldüğümde ise göğsüm sıkışır, sanki bütün dünyanın yükü omuzlarımdaymış gibi hissedirim, bazen ağlarım ve bütün enerjim tükenir.”

Bu açıklamadan sonra lider üyelerden yazılı olan duygulardan birini seçerek, bu duyguları yaşadıklarında ne hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını tahtaya yazmalarını istedi. Lider üyelere duygularınızı yazarken kendinizi nasıl hissettiniz şeklinde bir soru sordu ve üyelerin yanıtlarını aldı. Üyelerin bir kısmı duygularını sözlüden ziyade yazılı biçimde daha rahat hissettiklerini belirtirken bir kısmı ise daha önce duyguları üzerinde hiç böyle odaklanmadıklarından bahsettiler. Lider üyelere teşekkür etti ve etkinliğin ikinci aşamasına geçti.Lider akıldışı olumsuz duygular

olan öfke, kin, depresyon, aşağılık, değersizlik; akılcı olumsuz duygular olan hayal kırıklığı, gerginlik, üzüntü, şaşkınlık, mutsuzluk ve akılcı olumlu duygular olan neşe, coşku, sakinlik, merak, memnuniyet ve heyecan gibi duyguları üç ayrı liste şeklinde tahtaya yazdı ve üyelere listedeki duygulardan olumlu olanların karşısına +, olumsuz olanların karşısına ise – işareti koymalarını istedi. Lider üyelerle niçin böyle bir ayırım yapmış olabileceklerini sordu. Üyelerden biri bu duyguların bir kısmının olumlu, bir kısmının ise olumsuz duyguları ifade ettiğini belirtti. Lider üyeye teşekkür etti ve insanların bazen olumlu hisler bazen ise olumsuz hisler yaşamalarının son derece normal olduğunu ancak olumsuz hisler yaşatan duyguların kendimizi yıpratmamıza neden olabileceğini belirtti. Üyelere Duygusal Seçimler çalışma kâğıdı dağıtıldı ve lider üyelerle birlikte bu çalışma kâğıdından yer alan duyguları inceledi. Lider üyelerle hangi duyguların seçilmesi gerektiğini sorarak üyelerin yanıtlarını aldı. Üyelerin yanıtlarının kısaca tartışılmasından sonra lider üyelerden 3 grup oluşturarak birinci gruba mutluluk, ikinci gruba gerginlik, üçüncü gruba ise kin duygusu yaşamalarına neden olabilecek herhangi bir olayı düşünmelerini ve düşündükleri olayı duygunun karşısına yazmalarını istedi. Lider üyelerin bu duyguları yaşamalarına neden olan olayları paylaşmalarını istedi. Paylaşımın ardından lider üyelerle teşekkür etti ve herkesin zaman zaman aynı duyguları yaşadığını ancak bu duygulara neden olan faktörlerin birbirinden farklı olduğunu ifade etti. Üyelerden biri bu durumun nedenini sordu ve lider bunun bireysel farklılıklarımızdan kaynaklandığını söyledi. Etkinliğin ardından lider üyelerden etkinlikle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını istedi. Üyeler aynı duyguları yaşatan faktörlerin birbirinden farklı olması durumundan etkilendiklerini, bu durumu daha önce hiç düşünmediklerini ifade ettiler. Ayrıca duygularını paylaşmış olmanın kendilerini rahatlattığını belirttiler.

Lider ikinci oturum için planlanmış diğer bir etkinlik olan Farklı Duyguları Araştırma isimli etkinliği üyelere tanıttı. Lider üyelerle günlük yaşamda tüm insanların yaşadığı birçok duygunun listelendiği Duygu Sözcükleri Listesini dağıttı Ek (23) ve listede yer alan bazı duyguları tahtaya yazarak üyelere şu soruları sordu: İçinizden herhangi biri bu duyguları tanımlayabilir mi? Bir insanın ne hissettiğini tanımlamak ne derece kolaydır? Her birimiz belli bir duygu için aynı tanımlamaları mı kullanırız?

Grup lideri ve üyeler verilen cevaplar üzerinde kısa bir tartışma yaptıktan sonra, lider 5 üyeye önceden hazırladığı ve içinde Farklı Duyguları Yansıtan Yüz İfadelerinin yer aldığı kağıtları Ek (24)'ü dağıttı. Beş üyenin her birinden duygu sözcükleri listesinden en az 4 farklı duygu seçerek bu duyguları sembolize eden resimleri katalogdan bulmalarını istedi. Etkinliğe katılan üyeler bu resimleri keserek altlarına, o resimde betimlenen duyguyu büyük harflerle ve dikkat çekecek biçimde yazdılar ve bu resimleri bir kartona yapıştırarak duygu resimleri dosyalarını oluşturdular. Bu dosyalar gruptaki diğer üyelerle birlikte incelendi ve birbirleriyle karşılaştırıldı. İkinci etkinliğin ardından lider, üyelerle birlikte bir duygunun farklı kişiler farklı biçimlerde tanımlanabileceğini ifade etti.

Etkinliğin sonlanması ile lider oturumun da sonuna geldiklerini ifade etti ve üyelerden birinin oturumun özetini yapmasını istedi. Gönüllü bir üye oturumun özetini yaptı. Lider üyelere paylaşmak istedikleri başka bir şey olup olmadığını sordu. Üyeler bu oturumdan çok etkilendiklerini ve duygularına ilişkin farkındalık sağladıklarını belirttiler. Lider üyelerden bundan sonra tanımaya çalıştıkları bu duyguları yaşadıklarında daha fazla duygularına odaklanmalarını, duygularını incelemelerini istedi. Ardından tüm üyelere teşekkür ederek oturumu sonlandırdı.

3. OTURUM

Amaç

1. Üyelerin duygularını daha yakından tanınması.
2. Üyelerin duyguların kaynağına ilişkin farkındalık kazanması.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin kendilerine zarar veren öz-yıkıcı duygularını tanımlamalarına yardımcı olmak.
2. Üyelerin öz-yıkıcı duygularıyla mücadele edebilmelerine ve bu tür duyguları yönetebilmelerine yardımcı olmak.
3. Üyelerin olumsuz olaylarla yüzleştiklerinde negatif duygular yaşamak zorunda olmadıklarını göstermek.
4. Üyelerin kullanabilecekleri farklı duygulara sahip olduklarını anlamalarına yardımcı olmak.Üyelerin duyguların, düşünce ve inançların ürünü olduğuna yönelik farkındalık kazanması.
5. “Duygular Nereden Geliyor” isimli etkinliği gerçekleştirmek.

Ön Hazırlıklar

1. Tüm grup üyeleri için Sağlıklı ve Sağlıksız Olumsuz Duygular Tablosunun Ek (25) çoğaltılması,
2. 10 adet kalem hazırlanması,
3. Ev ödevlerinin çoğaltılması.

Süreç:

Üçüncü oturum Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Lider geçen oturumun özetini yaptı ve üyelere grupta paylaşmak istedikleri herhangi bir duygu veya düşüncelerinin olup olmadığını sordu. Üyelerden biri son zamanlarda sınavlarının kötü geçtiğini bu durumun da duygularını olumsuz etkilediğini belirtti. Diğer üyelerden bir kaçı da aynı durumu yaşadıkları ifade ettiler. Kimi üyeler hiçbir şey yapmak istemediklerinden, kimileri ise bu duruma üzülüklerini ancak bu durumu dünyanın sonu olarak görmediklerini belirttiler. Lider “Arkadaşlar bu gün tam da bu duygulara odaklanacağız, olumsuz ve yıkıcı duygularımızı birbirinden ayırt etmeye çalışacağız.” dedi. Lider şöyle devam etti: “Arkadaşlar daha önce de bahsettim. Duygularımız bizler için çok önemli. Biz

bir bütünü ve duygularımız, düşüncelerimiz, davranışlarımız ve fizyolojimiz birbirini etkiliyor. Birindeki bir değişimden diğeri anında etkileniyor. Dolayısıyla duygularımızı ne kadar iyi tanırsak, onlara ilişkin farkındalık geliştirebilirsek o kadar mutlu ve verimli bir birey oluruz. Kişiler arası ve kendimizle olan iletişimimiz o kadar iyi olur. Doğru duygulanım biçimi sergiliyor olmamız, bizim doğru kararlar almamızı ve uygun davranışlar sergilememizi de sağlar. Bazen olumlu duygular yaşarken bazen de olumsuz duygulanım yaşarız. Bu normal bir durumdur. Ancak önemli olan bu olumsuz duyguların abartılmaması ve sağlıksız olumsuz duygulara dönüşmemesidir. Geçen haftaki etkinliğimizde duygularımızı üç farklı başlık altında toplamıştık. Siz de bunların bir kısmının olumlu, bir kısmının ise olumsuz duyguları ifade ettiğinden bahsetmişsiniz. Bu gün duyguların bu yönü üzerinde duracağız. Ayrıca aynı durumların bizlerde nasıl farklı duygular yaşattığından da bahsedeceğiz ve olumsuz ve zararlı olan duygularımız yerine koyabileceğimiz alternatif duyguları tanıyacağız.”

Daha sonra lider üyelere sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duygulardan söz etti ve daha önceden hazırlanan, Sağlıklı ve Sağlıksız Olumsuz Duygular Ek (25) tablolarını üyelere dağıttı. Ve niçin bu tabloyu dağıtmış olabileceğini üyelere sordu. Üyeler genel olarak bu duyguların olumsuz duygular olduğunu ifade ettiler. Ancak iki farklı sütunda olumsuz duyguların bulunmasına anlam veremediklerini söylediler. Lider üyelere şu açıklamayı yaptı: “Arkadaşlar bildiğimiz gibi duygularımız yaşamımızın bir parçası. Onlarsız yaşayamayız. Bazen olumlu duygular yaşarız sevinç, mutluluk, heyecan gibi. Bazen ise üzüntü, gerginlik, gücenme gibi sağlıklı olumsuz duygular yaşarız. Bazen ise arkadaşlar sağlıksız olumsuz duygular yaşarız ki, bunları yaşamak bizi oldukça rahatsız eder. Elinizdeki tabloları incelediğinizde ne demek istediğimi daha iyi anlayacaksınız. Arkadaşlar insan hayatı her zaman güzel geçmez. Bu nedenle olumsuz duygulanım da yaşanması gerektiği durumlar olur. Ancak bunun derecesi psikolojik sağlığımız için oldukça önemli. Eğer bu duyguları abartarak yaşarsak yıkıcı sonuçlarla karşı karşıya kalabiliriz. Tabloyu dikkatle incelediğinizde göreceğiniz gibi birinci sütunda sağlıklı olumsuz duygular, ikinci sütunda ise sağlıksız olumsuz duyguların var. Yaşadığımız olumsuz olaylar sonrasında, aslında biz bu iki farklı grupta yer alan duygular arasında seçim yapabilme şansına sahibiz. Yani olumsuz bir olayla veya başarısız bir yaşantıyla karşı karşıya kaldığımızda kendimizi yıpratmamıza yol açan örneğin; hiddet, suçluluk, utanç gibi duygular

yerine aynı ihtiyacımızı gidermemize yardımcı olabilecek kızgınlık, pişmanlık ve hayıflanma gibi daha düşük ve sağlıklı olumsuz duygular yaşayabiliriz.”

Lider üyelere daha önce sağlıksız olumsuz duygular yaşayıp, yaşamadıklarını sordu. Üyelerin hepsi yaşadıklarını belirttiler. Lider üyelere yaşadıkları olayları ve duyguları grupta paylaşmalarını istedi ve üyelere bu sağlıksız olumsuz duygular yerine listede yer alan alternatifleri olan sağlıklı olumsuz duyguların neler olabileceğini sordu. Tüm üyeler yaşadıkları olumsuz ve sağlıksız duyguların yerine koyabilecekleri olumsuz ve sağlıklı duyguları seçtiler. Lider üyelere duygulara ilişkin edindikleri bu farkındalıkları günlük yaşamalarında da kullanmalarını istedi.

Lider üyelerin bu noktada paylaşmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığını sordu. Daha sonra bir başka etkinliğe geçildi. Lider ikinci etkinlik olan “Duygular Nereden Geliyor” isimli etkinliği kısaca tanıttı ve etkinliğin duyguların, düşünce ve inançların ürünü olduğunu ortaya koymayı amaçladığını söyledi. Lider üyelere çeşitli örnek olaylar okuyacağını belirterek üyelere bu olaylara ilişkin tepkilerini kâğıtlara yazmalarını istedi. Daha sonra lider aynı örnek olayların ikinci aşamalarını üyelere okudu ve tepkilerini tekrar kaydetmelerini istedi. Üyeler etkinliğin sonunda oldukça şaşırılmış görünüyordular. Lider üyelere duygularını paylaşmalarını istedi. Üyeler olayların ilk aşamasındaki duygular ile ikinci aşamasındaki duygular arasında oldukça önemli farklar olduğunu belirttiler. Bunun üzerine lider üyelere şu soruyu sordu: “Arkadaşlar hepimizin tanık olduğu gibi örnek olayların ilk aşamasında hepimizin kızgınlık ve gerginlik gibi duygular yaşamamıza rağmen ikinci aşamasında duygularımız aniden değişiyor. Sonuçta sınıfta kalma durumunuz değişmedi, takım elbiseniz yine kirlendi ve model uçağınız yine mahvoldu. Acaba duyguları ve tepkileri değiştiren nedir?”

Üyeler genellikle bakış açılarının değiştiğinden ya da olayı algılama biçimlerinin değiştiğinden bahsettiler. Lider üyelere olayları aynı olduğunu ancak olaya ilişkin düşünce ve üyelerinde söylediği gibi bakış açılarının farklı olduğunu belirtti ve şu açıklamada bulundu. “Evet, arkadaşlar, olaya ilişkin bakış açımız aniden nasıl değişti değil mi? Hatta düşüncenizle birlikte duygularınız da birden bire değişti. Olaylar aynı olsa da, sonuçlar değişmese de olaya ilişkin düşünce yapılarımız değiştikçe vereceğimiz tepkiler ve duygu durumumuzda değişecektir. Buradan sizlere duygularımızın temelinde düşünce ve inanç yapılarımızın olduğunu söylemek istiyorum. İleriki oturumlarımızda bu durum üzerinde daha ayrıntılı duracağız.”

Lider üyelere oturumun sonuna geldikleri belirtti ve iki farklı ev ödevi verdi. Birincisinde üyelere hafta boyunca duygularına odaklanmalarını yaşadıkları olumsuz sağlıksız duyguları kaydederek bunların yerine koyabilecekleri alternatif olumsuz sağlıksız duyguları kaydetmelerini istedi. Ayrıca lider, üyelere öfkeli, üzgün, korkmuş veya mutlu oldukları durumlarda ne tür düşüncelere sahip olduklarını, bu durumlara neden olan birer deneyimlerini ve o andaki duygu, düşünce ve tepkilerini kaydetmelerini istedi. Daha sonra lider üyelere bu oturumda nelerden bahsettiklerini sordu ve bir üye oturumun özetini yaptı. Lider tüm üyelere teşekkür ederek oturumu sonlandırdı.

4. OTURUM

Amaç

1. Üyelerin bireylerin herhangi bir durumda verdikleri tepkilerin temeline yönelik farkındalık kazanması.
2. Üyelerin tercihler ile zorunluluklar arasındaki farkı anlamalarını sağlamak.
3. Üyelerin günlük yaşamda kullandıkları felaketleştirmeleri tanımlamalarına yardımcı olmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin olay ve durumlara nasıl tepkide bulduklarını görsel olarak algılamalarına yardımcı olmak.
2. Üyelerin tercih içeren ve bireye seçim şansı tanıyan ifadelerle talepler ve zorunluluk içeren ifadeler arasındaki farkı anlamalarını sağlamak.
3. Olay-Düşünce-Duygu-Tepki (ODDT) arasındaki ilişkileri göstermek.

Ön Hazırlıklar

1. Ev ödevlerinin çoğaltılması.

Süreç:

Dördüncü oturum Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Lider geçen oturumun özetini yaptı ve üyelere grupta paylaşmak istedikleri herhangi bir duygu veya düşüncelerinin olup olmadığını sordu. Üyelerden biri geçen oturumda verilen ödevlerden bahsetti. Lider üyelerden geçen oturumun genel bir özetini yaptı ve üyelerin ödevlerinden ilkinin grup içinde paylaşmalarını istedi. Üyeler hafta boyunca yaşadıkları sağlıksız olumsuz duygularını belirttiler ve bunların yerine koymaya çalıştıkları sağlıklı olumsuz duyguların neler olabileceğini diğer üyelerle paylaştılar.

Daha sonra lider yeni oturum ve etkinliklerle ilgili üyelere bilgi verdi. Ve şöyle devam etti: “Arkadaşlar bu hafta da düşüncelerimiz ve bakış açılarımızda bahsedeceğiz. Ayrıca bazı durumları zorunluluk olarak görmenin bizleri nasıl yorduğuna tanıklık etmiş olacağız. Geçen haftaki oturumumuzda düşünce yapılarımızın, bakış açılarımızın duygulanımımıza etkisini gördük. Siz bu konuda neler düşünüyorsunuz” dedi. Üyelerden biri, “Bakış açılarımız gerçekten önemli, ben

daha önce de bunun farkındaydım ancak geçen haftadan sonra bu durumun duygularımın üzerindeki etkisini daha iyi gördüm. Bu nedenle yaşadığım olayları daha iyi analiz etmeye ve bakış açım olumsuz ise onu değiştirmeye çalışıyorum”. Diğer bir üye bunun çok zor olduğunu söyledi. Lider oturumlar esnasında aslında bu beceriyi kazanmaya çalıştıklarını, olaylara ilişkin bakış açılarımızı değiştirerek, duygularımızın ve nihayetinde davranışlarımızın da değişeceğini ifade etti ancak bunun bir süreç olduğunu, değişimin bir anda olamayacağını belirtti. Değişimi yakalayabilmeleri için üyelere oturumlar boyunca öğrendikleri bilgi ve becerileri, kazandıkları farkındalıkları günlük yaşamlarında uygulamalarını gerektiğini belirtti.

Daha sonra lider “Olay-Düşünce-Duygu-Tepki (ODDT) Diyagramı” isimli etkinlikle ilgili üyelere kısaca bilgi verdi: Etkinliğin amacının olay ve durumlara nasıl tepkide bulunduğumuzu görsel olarak anlayabilmek ve duygularımızın temelinde düşüncelerimizin bulunduğu farkına varabilmek olduğunu ifade etti. Lider tahtaya bir öğrencinin derse geç kalması sonucunda yaşadığı gerginliği, bu gerginliğe neden olan düşüncesini ve bu gerginlikten dolayı yaşadığı durumu betimleyen ODDT diyagramını tahtaya çizdikten sonra üyelere şu soruyu sordu: “Öğrenci daha farklı bir bakış açısıyla hareket edebilir miydi? Eğer öyle davranıyorsa sonuç ne olurdu?”

Üyeler öğrencinin derse geç alma durumuna ilişkin farklı bir bakış açısı geliştirmesini gerektiğini düşündüklerini ifade ettiler. Ancak bu bakış açısının ne kadar önemli olduğunu öğrenmeselerdi, bu öğrenci gibi davranıyor olabileceklerinden bahsettiler. Lider üyelere teşekkür etti ve geçen hafta üyelere yapmalarını istediği diğer ev ödevleri üzerinde çalışacaklarını belirtti. Mutluluk yaşadığı bir olayı anlatan gönüllü bir üyeden olayı, o anki düşünce, duygu ve tepkilerini ODDT diyagramına göre tahtaya yazmasını istedi daha sonra gerginlik yaşayan bir üyeden yaşadığı olayı ODDT diyagramına göre çözümlemesini istedi. Lider aynı işlemi öfke ve korku yaşayan gönüllü iki farklı üyeden de yapmasını istedi. Üyeler yaşadıkları olaylara ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarına, tepkilerine yönelik farkındalık kazanmış oldular. Üyeler bu etkinlikten çok hoşlandıklarını kendilerine bulmaca gibi geldiğini ifade ettiler. Lider de buna sevindiğini belirterek, değişim için tüm üyelerin motive olduğunu gördüğünü belirtti.

Daha sonra lider ikinci etkinlik olan “Taleplere Karşı Tercihleri” üyelere şöyle tanıttı: “Arkadaşlar bu etkinliğimizde taleplerimiz ve tercihlerimiz ve bunların bizleri

nasıl etkilediğini konuşacağız. Talepler daha çok zorunluluk bildiren ve bize başka bir seçim imkânı bırakmayan ifadelerdir. Böyle bir durumda olmak, bizi mutsuz eder, gergin hissetmemize neden olur. Tercihler ise bize seçim imkânı tanır, olayın alternatif bir çözümü vardır ve biz bunu tercih etme özgürlüğüne sahibizdir. Arkadaşlar şimdi size bazı cümleler yazacağım, bunlardan hangilerinin talep, hangilerinin ise tercih olduğunu bulmanızı istiyorum, dedi.” Daha sonra üyelere bu cümleleri incelemelerini istedi. Bunların hangilerinin talep, hangilerinin tercih olduğunu üyelere sordu? Üyeler talep ve tercih bildiren cümleleri kendi aralarında grupladılar. Lider üyelere cümleleri incelediklerinde talep ve tercihler arasında hangi farklılıkları tespit ettiklerini sordu? Üyeler cümleleri incelediklerinde talep ifadesi olan cümlelerin kendilerini zorunlu hissetmelerine neden olduğunu, tercih ifadesi olan cümlelerin ise kendini daha özgür ve rahat hissetmesini sağladığını belirttiler. Lider üyelere yaşamlarında daha çok taleplere mi yoksa tercihlere mi yer verdiklerini sorduğunda, üyelerin çoğu talepleri daha fazla kullandıklarını ifade ettiler. Lider talepleri yoğun biçimde kullandığımızda başarmamız gereken o işle ilgili kendimizi ve başkalarını daha fazla yıprattığımızı, eğer istediğimiz sonucu elde edememişsek de gereğinden fazla üzüldüğümüzü ya da yoğun bir gerginlik duygusu yaşadığımızı belirtti. Tercihleri kullandığımızda ise öncelikle bir şeyi tercih etmiş olmanın bizim özgüven duygumuzu besleyeceğini, istediğimiz şeye ulaşamazsak da kendimizi şartlandırmadığımız için çok üzülmeceğimizi ifade etti.

Lider son olarak “Felaketleştirme” isimli etkinliği üyelere şöyle tanıttı: Arkadaşlar günlük yaşamımızda ortaya çıkan duygusal problemlerimizin temelinde bulunan diğer bir faktör ise felaketleştirmelerdir. Yani olumsuz bir olayı gerçekte olduğundan çok daha büyük boyutlarda algılamamız bizim sorunlar yaşamamıza neden olmaktadır. Bu etkinliğimizde bizler günlük yaşamımızda sıklıkla karşılaştığımız bazı durumları nasıl abarttığımızı anlamaya çalışacağız.

Lider üyelere birer kâğıt dağıtarak kendileri için hoş olmayan on durumu en fazla kötü olandan en az kötü olana doğru listelemelerini ve gönüllü dört üyeden bir süre için listelerini birbirleriyle değiştirmelerini istedi. Daha sonra lider bu listeleri üyelere tartıştı. Lider tüm üyelerin listesinde bulunan sınavdan kötü not alma olayına yönelik üyelerin açıklamalarını ile ilgili görüştü. Lider etkinlikte yer alan ve dışarıya gitme ile yaz tatiline gidememe durumlarına yönelik insanların üç farklı bakış açısını üyelere paylaştı. Bu bakış açıları dışarıya gitme veya yaz tatiline

gidememe olaylarına yönelik düşünceler olumsuzdan felaketleştirmeye doğru giden bir sıralama içinde yer almaktaydı. Lider sorunlar aynı olmasına rağmen farklı olan şeyin ne olduğunu üyelere sordu. Bir üye burada önemli olan şeyin olaya yönelik bakış açısının giderek olumsuzlaşması olduğunu ifade etti.

Lider üyelere; “Durumlar aynı olmasına rağmen hangi açıklamalar hoş olmayan durumun daha kabul edilebilir olduğunu göstermektedir? Ve hangi açıklamaları yapan insanlar daha az huzursuzluk yaşarlar?”sorularını sordu. Üyeler birinci açıklamaların daha az olumsuz duygular yaşatacağını belirttiler. Daha sonra lider günlük yaşamda kullanılan “berbat, felaket, dehşet verici ve buna dayanamam”gibi ifadelerin birer felaketleştirme örneği olduğunu ve bu tür ifadeleri sık kullanan bireylerin daha işin başında o şeyin felaket veya berbat olduğunu peşinen kabul ettiklerini ifade etti.

Lider gerçek felaketler olan doğal afetler ile insanların normal veya hafif düzeyde olumsuz olan bir olayı felaketleştirmelerinin birbirinden farklı olduğunu şu cümlelerle ifade etti: “Arkadaşlar yukarıda ele aldığımız dışçıye gitme ve yaz tatiline gidememe olaylarına yönelik en son cümlelerde aslında birer felaket değil, felaketleştirme yaşanmaktadır. Aslında bu cümleleri kullanan insanlar, tercih ettikleri şeye ulaşamadıkları veya tercih etmedikleri şeylerle karşılaşmaları durumunda yaşayabilecekleri şeyin felaket olabileceğine kendilerini inandırmaktadır. Gerçek bir felaket durumunda ise, insanlar temel ihtiyaçlarından yoksundur ve yaşama hakları elinden alınmıştır. Veya talihsiz kazalar veya doğa olaylarıyla karşı karşıya kalmışlardır.” Lider felaket ile felaketleştirme arasındaki farkı üyelerle kısaca tartıştı.

Lider her bir üyeye kâğıt dağıtarak, felaketleştirme içeren bir durumdaki akıldışı varsayımlarını düşünmelerini ve buna yönelik iki farklı ODDT diyagramı çizmelerini ve birinci diyagramda akıldışı felaketleştirmeler içeren inançların, ikincisinde ise daha gerçekçi bir bakış açısına sahip kişilerin düşünce tarzının betimlenmesini istedi. Üyelerin diyagramlarını çizmesinden sonra lider üyelerle bu diyagramları tartıştı ve onlara şu soruyu sordu: “Çizdiğiniz diyagramlarda gerçekte bir felaket var mıdır yoksa kişi kendi felaketini kendisi mi oluşturmaktadır?” Üyelerin genel cevabı bireylerin bakış açılarının olayı bir felaket gibi algılamalarına neden olduğu yönündeydi.

Lider daha sonra oturumun sonuna geldiklerini belirterek üyelere teşekkür etti. Ayrıca üyelere bu hafta yaşadıkları bir olayı ODDT diyagramına göre analiz etmelerini istedi. Lider son olarak gönüllü bir üyeden oturumu özetlemesini istedi ve oturumu sonlandırdı.

5. OTURUM

Amaç

1. Üyelerin akılcı olmayan taleplerine yönelik farkındalık kazanmalarını ve akılcı inançlar geliştirmelerini sağlamak.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin akılcı olmayan taleplerini tanılamalarına ve bunlarla mücadele etmelerine yardımcı olmak.
2. Üyelerin akıldışı inançlarının yerine akılcı inançlar geliştirmelerini sağlamak.
3. Üyelerin akıldışı talepler sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygusal tepkilerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmak.
4. “Dertli Yüz” isimli etkinliğin gerçekleştirmek.

Ön Hazırlıklar

1. Tüm üyeler için kalem ve kâğıt hazırlanması,
2. Tüm üyeler için “Dertli Yüz” isimli resmin çoğaltılması
3. Ev ödevlerinin çoğaltılması.

Süreç:

Beşinci oturum tüm üyelerin katılımıyla Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Lider üyelere öncelikle hoş geldiniz dedi ve üyelerin oturumdan önce grupta paylaşmak istedikleri bir şeyler olup olmadığını sordu. Üyelerden biri bu hafta matematik sınavları olduğunu bunun için çok gergin olduğunu belirtti. Aynı üye matematiği bir türlü sevmemediğini, matematik sınavından hiç iyi not almadığını belirtti. Hatta “İki cihan bir araya gelse matematiği başaramam, iyi not alamam” ifadesini kullandı. Lider üyeye bu düşüncesinin akıllıca olup olmadığını sordu. Üye akıldışı olduğunu ancak hep başarısız olduğu için böyle düşündüğünü ifade etti. Lider bu düşüncenin genellenmiş bir düşünce olduğunu ifade ederek, böyle ya hep ya hiç biçiminde düşünmenin kendisini nasıl hissettirdiğini sordu. Üye kendini kötü hissettiğini ancak buna engel olmadığını söyledi. Lider üyenin bu duygusunun temelinde aslında akıldışı bazı inançlarının var olduğunu ancak bizlerin bunların farkında olmadığımızı ifade etti.

Bu ve bundan sonraki oturumlarda da akıldışı inançlar üzerinde durulacağını söyledi. Daha sonra bir önceki oturumun özetini yaptı ve geçen hafta verdiği ev ödevleri üzerinde görüşmek istediğini belirtti. Gönüllü üç üyenin o hafta yaşadıkları olaylara ilişkin olarak oluşturdukları ODDT diyagramı grupla paylaşıldı. Üyeler daha önce olaylara hiç böyle analiz etmediklerini, bu durumun kendilerine farklı bakış açıları kazandırdığını ifade ettiler. Lider artık talepleri mi, tercihleri mi günlük hayatınızda daha çok kullanıyorsunuz sorusunu sordu ve üyelere bir kaç söz aldı. Bir üye şunları söyledi: “Ben yeni bir ayakkabı satın almak istiyordum, ancak çok pahalı olduğu için annemi bir türlü ikna edememiştim. Başka hiçbir ayakkabıyı istemiyordum, sadece o gördüğüm ve çok beğendiğim ayakkabıyı istiyordum. Bu isteğim beni kamçılıyordu, alınmadığı için anneme kızılıyordum ve kendimce ona tepki veriyordum. Bu nedenle aramız iyice gerilmişti. Sanki başka ayakkabı yokmuş gibi diretiyordum. Şimdi anlıyorum ki, bu aslında bir talepmiş. Ve benim başka bir tercihim olduğunu düşünmemem, bunda diretiyor olmam hem kendimi kötü hissetmeme hem de ailemle ilişkilerimin bozulmasına neden oluyormuş. Geçen hafta bu duruma ilişkin yeni bir bakış açısı kazandım. Ve artık o ayakkabı konusunda direktmedim. Düşüncelerimi annemle paylaştım, şu anda daha iyi bir iletişim halindeyiz. Ama yine de ayakkabıyı almadı. (Tüm üyeler gülerler).”Lider üyeye yaşantısını grupla paylaştığı için teşekkür etti ve ayrıca kendi yaşantısı ile ilgili bir engeli tercihe dönüştürebildiği için de kendisini tebrik etti.

Diğer üyelerin de ODDT diyagramları üzerinde duruldu ve daha sonra “Dertli Yüz” isimli etkinliğe geçildi. Lider üyelere şu açıklamayı yaptı: “Sevgili arkadaşlar bu gün sizi biriyle tanıştıracam. Bu hepinizin yakından tanıdığı, neredeyse bizden biri diyebileceğimiz bir kişi. Adına dertli yüz derler. Öyle sıkıntılı ki, yüzü bir türlü gülmüyor, bu nedenle adına dertli yüz demişler.” Lider bu açıklamayı yaptıktan sonra tüm üyelere dertli yüz resmini dağıtarak onlardan resmi dikkatlice incelemelerini istedi. Resimde yüzü asık ve sıkıntılı görünen bir insanın çevresini kuşatan şu dört varsayım bulunmaktaydı:

1. Her şey istediğim gibi gitmeli ve her zaman rahat olmalıyım.
2. Her zaman başarılı olmalı ve hiç hata yapmamalıyım.
3. Herkes beni sevmeli.
4. Her şeyi kontrol etmeli ve her şeyden emin olmalıyım.

Lider üyelerden bu yüzü dikkatlice incelemelerini ve dertli yüzün düşüncelerine dikkat etmelerini istedi. Daha sonra üyeler kendilerinin de böyle düşündükleri zamanlar olup olmadığını sordu. Üyelerden birçoğu dertli yüzü kendilerine çok benzediğini ifade ettiler. Hatta çevrelerindeki çoğu kişinin de aynı düşüncelere sahip olduklarını belirttiler. Lider dertli yüzün bu düşüncelerinin akılcı olup olmadığını, akılcı değilse bunun nedenini üyelerden düşünmelerini istedi. Üyeler düşünceleri tek tek ele aldılar. Bir üye “Her şey istediğim gibi gitmesini ve her zaman rahat olmak istiyorum. Ama bu olmuyor, zaten mümkün de değil. Ama ben bunu her zaman anlayamıyorum. Bu sefer ben de çevremdekiler de mutsuz oluyor. Dünya benim etrafımda dönmüyor. Aslında ben de diğer insanlar gibi bir insanım, mükemmel değilim ki” ifadesi bence bu düşünce akıldışıdır, dedi. Başka bir üye “Her zaman başarılı olmalı ve hiç hata yapmamalıyım” ifadesini ele aldı. Bu ifadenin akıldışı olduğuna inandığını ancak kendini böyle düşünmekten alı koyamadığını belirtti. Lider niçin akıldışı olabileceğini sorduğunda ise, kimsenin mükemmel olamayacağını, zaman zaman hatalara yapabileceğimizi, hata yapmanın da bize bir şeyler kazandırıyor olabileceğini ifade etti. Lider aynı üyeye bu ifadeyi nasıl bir tercihe dönüştürebileceklerini sorduğunda üye şu yanıtı verdi: Başarılı olmayı istiyorum, hata yapmasam iyi olur, hata yapmak istemem. Ama bu dünyanın sonu değil, hata yapmamayı tercih ederim.” Lider üyeye teşekkür etti. Başka bir üye “Herkes beni sevmeli” düşüncesini akıldışı olduğunu, çünkü bunun mümkün olmadığını ancak, bunu tercih edebileceğini ama herkesin kendisini sevmemesinin dünyanın sonu olmadığını belirtti. Üyelerden biri de “Her şeyi kontrol etmeli ve her şeyden emin olmalıyım” düşüncesinin akıldışı olduğunu söyledi. Her şeyi kontrol etmenin mümkün olmayacağını belirtti ve bu düşüncenin ilk düşünce ile son derece uyumlu olduğunu ifade etti. Lider üyelere teşekkür etti ve şu açıklamayı yaptı: “Her insan başarılı ve sevilen birisi olmak ister. Ve her insan yaşamını kontrol etmek ve mutlu olmak ister. Ancak hayatta bazen olumsuz ve başarısız yaşantılar da olabilir. Önemli olan bunun farkında olmaktır. Resimde yüze sahip olan bir insanın da görüşleri ve değerleri vardır, ancak kendi düşüncelerini kesin doğrular olarak algıladığı için problemler yaşıyor ve her zaman ulaşılmaması zor hedefler belirliyor. Lider üyelere dertli yüzün isteklerine ulaşamaması durumunda duygu ve tepkilerinin nasıl olabileceğini sordu. Bir üye böyle bir insanın sürekli olumsuz duygular yaşamak zorunda kalacağını belirtti.

Lider üyelere önceden hazırlanan kalem ve kâğıtları dağıtarak Dertli yüzün matematik sınavından yüz almayı beklediğini ancak yirmi sorudan beşine yanlış yanıt verdiğini gösteren bir ODDT diyagramı çizmelerini istedi. Çizimlerin tamamlanmasının ardından lider diyagramlara ilişkin üyelerle kısa bir tartışma yaptı. Daha sonra lider üyelere dertli yüzün yaşadığı olayı yaşamasına rağmen onun kadar olumsuz duygular yaşamayan başka bir insanın akılcı inançlarının neler olabileceğini düşünmelerini ve buna yönelik bir ODDT diyagramı oluşturmalarını istedi. Üyelerden birinin ODDT diyagramında üye bu durumda gerçekçi düşünülmesi gerektiğini, 20 sorudan hepsine cevap vermeyi tercih ettiğini, ancak verememesinin hayatın sonu olmadığını, bir sonraki sınavda daha iyi çalışıp iyi bir not alabileceğini belirtti sonucunda da üzüntü, gerginlik yerine kısa süreli bir hayal kırıklığı ile beraber daha sonra bir sonraki sınava kendini daha iyi motive olmuş hissedebileceğini, dolayısıyla da derslerine daha fazla sarılabileceğini ifade etti. Diğer üyelerin dertli yüzün durumuna ilişkin geliştirdikleri akılcı inançları birbirine benzerdi. Lider tüm üyelere teşekkür etti, gönüllü bir üyeden oturumu özetlemesini istedi ve daha sonra oturumu sonlandırdı.

6. OTURUM

Amaç

1. Akıldışı inançları tanımak.
2. Üyelere akıldışı inançların değişmesinin mümkün olduğunu ve onlarla mücadele etmenin gerekliliğini göstermek (ABC).
3. Olumsuz içsel konuşmaların, olumsuz duygulara neden olduğuna ilişkin üyelere farkındalık kazandırmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelere akıldışı inançların değişmesinin mümkün olduğunu göstermek.
2. Üyelere akıldışı inançlarla mücadele etmenin gerekliliğini göstermek.
3. Üyelerin olumsuz içsel konuşmaların sonuçlarına ilişkin yeni bir anlayış kazanmalarını sağlamak
4. “İçsel Konuşmalar” isimli etkinliği gerçekleştirmek.

Ön Hazırlıklar

1. Tüm üyeler için Sınavdan Kötü Not Alan Öğrenci Ek (26) örneği bulunan ABC Modelinin çoğaltılması,
2. Başkalarının Onayını Elde Etmeye Yarayan 10 Akıldışı İnançın Ek (27) çoğaltılması,
3. Tüm üyeler için “İçsel Konuşmanızı Değiştirin”Ek (28) isimli çalışma kâğıdının çoğaltılması,

Süreç:

Altıncı oturum Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelere kararlaştırılan saatte başladı. Lider bir önceki oturumun özetini yaptı. Diğer oturumlarda olduğu gibi üyelere paylaşmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığını sordu. Üyeler oturuma devam edebileceklerini söylediler. Lider bir önceki oturumun özetini yaptı ve bu oturumun diğer oturumlarla yakından ilişkili olduğunu belirterek oturuma başladı. Lider üyelere şu açıklamayı yaptı: “Sevgili arkadaşlar! Sizlere ilk oturumumuzda da bahsetmiştim. Bazı düşünce yapılarımızın, bakış açılarımızın kendimizi mutsuz hissetmemize, gergin olmamıza ve sonuçta da olumsuz davranışlar sergilememize neden olduğunu belirtmiştim. Biz bu inançlara akıldışı inançlar diyoruz. Akıldışı inançlarımız duygularımızı, davranışlarımızı hatta

fizyolojik yapımızı dahi etkiler, sosyal ilişkilerimizi, insanlarla olan iletişim biçimimizi bozar. Yaşam kalitemizi düşürür, verimli bir birey olmamıza engel olur. Yaşadığımız birçok psikolojik problemin temelinde çocukluktan itibaren getirdiğimiz, farkında olmadan beslenen akıldışı inançlarımız vardır. Aslında tüm oturumlarımız boyunca yapmaya çalıştığımız ve yapacağımız şey bu inançları tanımak, tartışmak, bunların yerine akılcı inançlar geliştirmek ve bunları besleyen diğer kaynakları engellemek. Bu kaynaklardan bir kaçını daha önceki oturumlarımızda görüştük. Mesela felaketleştirmeler, talepler, zorunluluk belirten ifadeler, bu gün ele alacağımız olumsuz içsel konuşmalar... Bugünkü oturumumuzda akıldışı inançlarımızı tanıyacağız ve bunlar yerine koyabileceğimiz inançları geliştirmeye çalışacağız. Ayrıca içsel konuşmalarımızın bizim düşüncelerimizi dolayısıyla davranış ve duygularımızı nasıl etkilediklerini öğreneceğiz.

Grup lideri üyelere sınavdan kötü alan bir öğrencinin durumunu analiz eden ABC modeli örneğini öğrencilerle paylaştı ve şu açıklamaları yaptı: “Arkadaşlar bu örnekte gördüğünüz gibi burada A harfi olayı temsil ediyor. Yani öğrencinin sınavdan kötü not almasını. B harfi ise sahip olduğumuz inançları, düşünce yapımızı temsil ediyor. C harfi ise sonucu yani yaşadığımız duyguları, davranışlarımızı temsil ediyor. Normal şartlarda bizler C’ye A’ nın neden olduğunu sanırız, hâlbuki C’yi etkileyen aslında B ‘dir. Yani inançlarımız, olaya ilişkin bakış açımızdır. Burada sınavdan kötü not alan bir öğrencinin aşırı öfke, hayal kırıklığı, ya da üzüntü vb. duygular yaşadığı ifade edilmiş. Sonra lider üyelere aynı duyguları zaman zaman yaşayıp yaşamadıklarını sorar. Öğrencilerden biri “Tıpkı beni anlatıyor, ben de sınavdan kötü not alınca çok öfkeleniyorum, hayal kırıklığı yaşıyorum. Hele bir de çalışmışsam kendimi işe yaramaz hissediyorum. Ve bir dahaki sınava çalışmak gelmiyor içimden ve çalışmıyorum da. Bazen de hiç çalışmadığımı halde iyi not alıyorum ”dedi. Lider “Yani kendini engelliyorsun diyebilir miyiz? Başaramayacağına inanıyorsun ve çalışmıyorsun. Ama iyi not aldığında da mutlu oluyorsun. Üye, evet, aynen öyle. Lider diğer üyelerin de aynı durumu yaşayıp yaşamadıklarını sordu. Başka bir üye “ Ben de sınav notlarıma çok önem veririm. Fakat kötü bir not aldığımda hemen kendimi sorgulamaya başlarım acaba nerede yanlış yaptım diye. Biraz üzülürüm ama bu dünyanın sonu değil bence, çalışırım ve diğer sınavda daha iyi bir not alabilirim” dedi. Lider her iki üyeye de teşekkür etti ve diğer üyelere bu iki üyenin duygu ve davranışlarının nasıl değiştiğini sordu. Üyelerin

birçoğu bu iki üyenin bakış açılarının farklı olduğunu ifade ettiler. Lider şöyle devam etti:“Evet, arkadaşlar işte düşüncelerimiz, inançlarımız bizim olaylara ilişkin duygusal ya da fiziksel tepkilerimiz üzerinde bu denli etkili”.

Lider üyelere teşekkür ederek ve oturumun geri kalanında içsel konuşmalarımızın öneminden bahsetti. Lider daha önce hazırladığı metinden şu cümleleri okudu: Duygularımıza neden olan pek çok faktör vardır. Bunlardan birincisi beynimiz ve sinir sistemimizdir. Bunlar bizim öfke, korku, sevgi ve mutluluk gibi farklı duygular yaşamamızı sağlarlar. Ancak beyin ve sinir sistemi duyguların uzun süreli yaşanması için yeterli değildir. Duygularımıza neden olan ikinci faktör yiyecek, içecek ve uyuşturucu maddelerdir. Ancak bunların neden olduğu duygular oldukça kısa süreli yaşanır. Aynı zamanda temelde kimyasal oldukları için bu faktörlerin yol açtığı duygular yapaydır. Duygularımızın ortaya çıkmasına neden olan üçüncü ve en önemli faktör düşüncelerimizdir. İnsanlar sürekli olarak düşünür ve kendileriyle konuşurlar. Gerçekten istemediğimiz bir şeyi yapmak zorunda olduğumuzda şöyle düşünürüz; “bu çok kötü, bunu yapmak istemiyorum; bu son derece sıkıcı” Böyle düşündüğümüzde üzüntülü veya sinirli oluruz. Herkes bu tür şeyleri zaman zaman yaşar ve biz buna içsel konuşma diyoruz. Eğer içsel konuşmalarımız “bu harika” şeklinde olursa sevgi ya da mutluluk gibi pozitif duygular hissetme olasılığımız yüksek olur. Eğer içsel konuşmalarımız “bu sinir bozucu” şeklinde olursa hayal kırıklığı ya da üzüntü gibi uyumlu negatif duygular hissetme olasılığımız yüksek olur. Ancak içsel konuşmalarımız “bu berbat, böyle olmamalıydı” şeklinde olursa depresyon, anksiyete ya da öfke gibi uyumsuz negatif duygular hissetme olasılığımız yüksek olur. Duygularımıza neden olan en önemli faktör içsel konuşmalarımız olduğu için eğer duygularımızı değiştirmek istiyorsak öncelikle içsel konuşmalarımızı değiştirmeliyiz.”Lider ve üyeler daha sonra üyelerle “İçsel Konuşmanızı Değiştirin”Ek(28) isimli formu incelediler ve içsel konuşmaların nasıl değiştirilebileceğini tartıştılar.

Bu etkinlikten sonra lider üyelere önceden çoğalttığı “Sınavdan kötü not alan öğrenci” örneği bulunan ABC Modeli çalışma kâğıdınıyeniden incelemelerini ve bu öğrencinin içsel konuşmalarını hayal etmelerini istedi. Üyelerden biri sınavdan kötü alan öğrencinin kendi kendine “Ben beceriksizin biriyim, hiçbir işe yaramıyorum”, bir diğeri “İşe yaramaz ve tembelin biriyim, zaten çalışsam da başarılı olamam, bir

kez başaramayan bir daha da başarılı olamaz” şeklinde içsel konuşmalar yapmış olabileceğini söylediler.

Lider üyelere teşekkür etti oturumun özetini yaptı ve oturumu sonlandırdı.

7. OTURUM

Amaç

1. Akıldışı inançlarımızın ne kadar etkili olduğunu anlamak
2. Üyelerin genel akılcı olmayan düşüncelerini tanımlarına ve bunları değiştirmelerine yardımcı olmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin genel akıldışı inançlarını tanımlamalarına yardımcı olmak.
2. Akıldışı inançların neden mantıkdışı olduğuna yönelik üyelere farkındalık kazandırmak.
3. Üyelere alternatif akılcı inançlara ilişkin bilgi vermek.
4. Akıldışı inançların sonuçlarına yönelik üyelere farkındalık kazandırmak.
5. “Nick’in Hikâyesi” isimli etkinliğin uygulanması.
6. “Kurabiye Hırsızı” isimli etkinliği gerçekleştirmek.

Ön Hazırlıklar

1. Tüm üyeler için 11 akıldışı inancın çoğaltılması Ek (29).
2. Tüm üyeler için akıldışı sonuçlar isimli formun çoğaltılması Ek (30).
3. “Bu İnançlar Neden Akıldışı” Ek (31) isimli ekin çoğaltılması.
4. Tüm üyeler için Akıldışı ve Akılcı İnançların Temel Özelliklerini Ek (32) gösteren listenin çoğaltılması,
5. Akıldışı İnançları Tartışma Soru Listesinin Ek (33) çoğaltılması.
6. Ev ödevlerinin, tüm üyeler için Alternatif Akılcı İnançlar Listesinin Ek (34) çoğaltılması,

Süreç:

Yedinci oturum Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Lider oturumun başlangıcında geçen oturumun özetini yaptı ve oturuma başlamadan önce üyelerin paylaşmak istediği herhangi bir şeyin olup olmadığını sordu. Üyelerden biri “Geçen haftalarda matematik sınavından kötü not aldığımı hatta bu nedenle üzgün olduğumu belirtmiştim” dedi. Lider “Evet, hatırlıyorum, hatta “İki cihan bir araya gelse de matematikte başarılı olamam” gibi bir ifade kullanmıştın, dedi. Üye “Evet, ama biliyor musunuz matematik sınavı olduk ve ben hayatımda ilk defa matematikten 70 aldım” dedi. Bütün üyeler ve lider sevinç

içinde üyeyi tebrik ettiler. Bu değişimin nasıl olduğu sorulunca üye “Ben eskiden hep olumsuz düşünüyordum ve gerçekten ders çalışmıyordum. Ancak matematiğe olan bakış açımı değiştirmeye çalıştım ve ders almaya başladım ve çalışmalarım ilk denemede sonuç verdi ve şu anda çok mutluyum, kendime daha da güveniyorum” dedi. Lider üyenin bu başarısına çok sevindiğini belirterek, kendisine teşekkür etti ve diğer üyeler de bu konu üzerindeki yorumlarını sordu. Diğer üyeler de görüşlerini bildirdiler

Daha sonra lider yedinci oturumun temel amaçlarını üyelerle şu şekilde paylaştı: “Arkadaşlar, bu yedinci oturumumuz. Bu oturumda akıldışı inançlarımızın ne kadar etkili olduğunu göreceğiz ve onları yakından tanıyacağız, bunların neden akıldışı olduğunu ve bu akıldışı inançların yerine hangi akılcı inançlar geliştirebileceğimizi öğrenmeye çalışacağız. Lider daha sonra her öğrenciye akıldışı inançlar listesini dağıttı ve üyelerle bu inançlar incelendi ve tartışıldı. Lider daha sonra üyelere akıldışı sonuçlar Ek (31) isimli formu dağıttı ve üyelerin akıldışı inançların sonuçlarına ilişkin farkındalık kazanmalarına çalıştı. Üyeler akıldışı inançların doğasını tanıdıktan sonra lider “Bu İnançlar Neden Akıldışı” Ek (32) isimli formu dağıttı. Lider daha sonra akıldışı inançların akılcı inançlara çevrilebilmesi için öncelikle bu inançların tartışılması, akıldışı olduklarına ilişkin farkındalık kazanılması gerektiğini belirtti ve Akıldışı İnançları Tartışma Soru Listesini Ek (33) üyelere dağıttı. Lider ve üyeler bu soru listesi üzerinde tartıştılar.

Lider daha sonra üyelere hangi akıldışı inançları daha çok kullandıklarını sordu. Üyelerin büyük çoğunluğu “ Herkes beni sevmeli, Olaylar istediğim gibi gitmezse bu bir felakettir, Diğer insanların saygısını kazanmalıyım, Her zaman başarılı olmalıyım, Her şey istediğim gibi gitmeli” ifadelerini daha çok kullandıklarını ve bu şekilde düşündüklerini ifade ettiler. Bazı üyeler bu düşünce yapılarının kendilerinde daha önceden var olduğunu ancak, bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini öğrendikten sonra daha gerçekçi düşünmeye çalıştıklarını ifade ettiler. Lider daha sonra üyelere Nick’in hikâyesini okudu.

Nick güçlü sağlıklı bir işçi, manevra sahasında çalışıyor. Arkadaşlarıyla ilişkisi iyi ve işini iyi yapan güvenilir bir insan. Ne var ki, kötümser biri, her şeyin kötüsünü bekler ve başına kötü şeyler geleceğinden korkar. Bir yaz günü, tren işçileri, ustabaşının doğum günü nedeniyle bir saat önceden serbest bırakılırlar. Tamir için gelmiş olan ve manevra alanında bulunan bir soğutucu vagonun içine giren Nick, yanlışlıkla içerden

kapıyı kapatır, kendini soğutucu vagona kilitler. Diğer işçiler Nick'in kendilerinden önce çıktığını düşünürler. Nick kapıyı tekmeler, bağırır, ama kimse duymaz, duyanlar da bu tür seslerin sürekli geldiği bir ortamda olduğu için pek kulak vermezler. Nick burada donarak öleceğinden korkmaya başlar. Eğer buradan çıkmazsam, burada kaskatı donacağım, diye düşünmeye başlar. İçerde yarısı yırtılmış bir karton kutunun içine girer. Titremeye başlar. Eline geçirdiği bir kağıta karısına ve ailesine son düşündüklerini yazar: “Çok soğuk, bedenim hissizleşmeye başladı. Bir uyuya bilsem! Bunlar benim son sözlerim olabilir”. Ertesi gün soğutucu vagonun kapısını açan işçiler, Nick'in donmuş bedenini bulurlar. Üzerinde yapılan otopsi, onun donarak öldüğünü göstermektedir. Fakat bu olayı olağanüstü yapan, soğutucu vagonun soğutma motorunun bozuk ve çalışmıyor olmasıydı. Vagonun içindeki ısı 18 derece idi ve vagona bol hava vardı. Nick'in korkusu, kendini gerçekleştiren bir kehanet oluşturmuştu (Yıkılmaz, 2009).

Lider üyelere hikâyeyi zihinlerinde canlandırmaları ve ABC modeline göre analiz etmelerini istedi. Ve üyelere şu soruları sordu: “Arkadaşlar bu hikâyede olay nedir? Nick'in düşünceleri nelerdir? Nick'in duyguları nelerdir? Ölmesine neden olan şey nedir?” Üyeler hikâyeyi duyunca çok etkilendiler ve Nick'in ölüm nedeninin düşünceleri olduğunu söylediler. Lider Nick'in içsel konuşmalarını hayal ederek üyelere bunları değiştirmelerini ve olumlu hale getirmelerini istedi. Gönüllü üyelere bir kaç bu içsel konuşmaları grupla paylaştı.

Lider akıldışı inançların duygularımızı ve davranışlarımızı nasıl etkilediğini göstermek amacıyla Kurabiye Hırsız isimli etkinliği de üyelere aşamalı olarak okudu.

Kurabiye Hırsız

Bir gece kadının biri bekliyordu havaalanında, daha epeyce zaman vardı, uçağın kalkmasına. Havaalanındaki dükkândan bir kitap ve bir paket kurabiye alıp, buldu kendisine oturacak bir yer. Kendisini kitabına öyle kaptırmıştı ki, yine de yanında oturan adamın olabildiğince cüretkâr bir şekilde aralarında duran paketten birer birer kurabiye aldığını gördü, ne kadar görmezden gelse de. Bir taraftan kitabını okuyup, bir taraftan kurabiyelerini yerken, gözü saatteydi, “kurabiye hırsız” yavaş yavaş tüketirken kurabiyelerini. Kulağı saatin tik taklarında idi ama yine de engelleyemiyordu tik taklar sinirlenmesini. Düşünüyordu kendi kendine, “Kibar bir

insan olmasaydım, morartırdım şu adamın gözlerini. Her kurabiyeye uzandığında, adam da uzatıyordu elini. Sonunda pakette tek bir kurabiye kalınca “Bakalım şimdi ne yapacak?” dedi kendi kendine. Adam, yüzünde asabi bir gülümsemeyle uzandı son kurabiyeye ve böldü kurabiyeyi ikiye. Yarısını kurabiyenin atarken ağzına, verdi diğer yarıyı kadına. Kadın kapar gibi aldı kurabiyeyi adamın elinden ve “Aman Tanrım, ne cüretkâr ve ne kaba bir adam, Üstelik bir teşekkür bile etmiyor! Anımsamıyordu bu kadar sinirlendiğini hayatında, uçağının kalkacağı anons edilince bir iç çekti rahatlamayla. Topladı eşyalarını ve yürüdü çıkış kapısına, dönüp bakmadı bile “kurabiye hırsızı” na. Uçağa bindi ve oturdu rahat koltuğuna, sonra uzandı, bitmek üzere olan kitabına. Çantasına elini uzatınca, gözleri açıldı şaşkınlıkla. Duruyordu gözlerinin önünde bir paket kurabiye! Çaresizlik içinde inledi, “Bunlar benim kurabiyelerimse eğer; ötekiler de onundu ve paylaştı benimle her bir kurabiyesini” Özür dilemek için çok geç kaldığını anladı üzüntüyle, kaba ve cüretkâr olan ”Kurabiye Hırsızı” kendisiydi işte (Cüceloğlu, 2002).

Lider ilk aşamada hikâyedeki kadının durumunu ABC modeline göre analiz etmeleri istedi. Ve üyeler bu analizleri hep birlikte incelediler. İkinci aşamada lider hikâyenin devamını okudu ve üyelerden yine etkinliği ABC modeline göre analiz etmelerini istedi. Üyeler hikâyenin devamını okuduklarında oldukça şaşırılmışlardı. Daha sonra hikâyenin ikinci kısmına ilişkin geliştirilen model tüm üyelerce görüşüldü. Lider oturuma ilişkin görüşleri sorunca üyeler akıldışı inançların bakış açılarımızın yaşamımızda, duygulanım durumumuzda ne kadar etkili olduğunu çok iyi anladıklarını belirttiler. Lider tüm üyelere teşekkür etti ve üyelerden geçen hafta üzerinde durdukları akıldışı inançlar listesini dosyalarında çıkarmalarını istedi. Üyeler ve lider bu inançları tekrar incelediler.

Lider üyelerden bir sonraki oturuma bu akıldışı inançlara alternatif olabilecek akılcı inançlar yazmalarını istedi. Bunun için üyelere Alternatif Akıldışı İnançlar Tablosunu Ek (33) dağıttı. Daha sonra lider gönüllü bir üyeye oturumun özetini yaptırdı ve kendilerine teşekkür ederek oturumu sonlandırdı.

8.OTURUM

Amaç

1. Üyelere ABCDEFG modelini öğretmek.
- 2.Üyelere akılcı olmayan düşüncelerini tartışarak, bunların yerine alternatif akılcı inançlar geliştirmelerine yardımcı olmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelere olumsuz duygu ve davranışlara neden olan temel faktörün düşünce ve inançlar olduğunu göstermek.
2. Üyelerin olumsuz duygu ve davranışlarının yerine daha olumlu ve akılcı olanlarını geliştirmelerine yardımcı olmak.
3. ABC'DEN DEFG'ye isimli etkinliği gerçekleştirmek.
4. “Mahkeme Oyunu ve Kendini Sabotaj”adlı etkinliği gerçekleştirmek ve kendini sabotaj stratejilerine farkındalık geliştirmek.

Ön Hazırlıklar:

1. Ev ödevi olarak “Kendine Yardım Formlarının” Ek (31)’in çoğaltılması.

Süreç:

Sekizinci oturum üyelerin katılımıyla Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Lider oturuma başlamadan önce geçen oturumun özetini yaptı. Ve üyelerle kısa bir süre sohbet etti. Daha sonra üyelerle geçen hafta verdiği ev ödevleri üzerinde durdu. Geçen hafta lider üyelerden 11 akıldışı inanca alternatif olabilecek akılcı inançlar geliştirmelerini istemişti. Üyelerin her biri geliştirdikleri akılcı inançları lider ve diğer üyelerle paylaştılar. Farklı üyeler 11 akıldışı inanca ilişkin akılcı şu inançları geliştirmişlerdi.

AKILDIŞI İNANÇLAR	GELİŞTİRİLEN ALTERNATİF AKILCI İNANÇLAR
1.Bir insan önemseydiği ve değer verdiği herkes tarafından sevilmesi ve onaylanmalıdır.	1.Bir insan herkes tarafından sevilmeyi tercih edebilir ancak bu söz konusu olmayabilir.
2. Bir insan her bakımdan tamamen	2.Bir insan her bakımdan tamamen

yeterli, yetenekli ve başarılı olmalıdır.	yeterli, yetenekli ve başarılı olması mümkün değildir ancak kişi bunu isteyebilir ve sonunda elinden geleni yapmalıdır, bu da onu mutlu eder.
3.Bazı insanlar kötü, alçak ve haindir, bu insanlar suçludur ve cezalandırılmalıdır	3.İnsanlar zaman zaman kötü duygu düşünceler sahip olabilir ve yanlış hareket edebilirler ancak kendilerini değiştirme şansı verilmelidir.
4.İşler istenilen şekilde gitmezse bu bir felakettir.	4.Herkes İşlerinin yolunda gitmesini ister ancak bu her zaman mümkün olmayabilir, kişi sonucunda da çok üzülemez.
5.İnsanların mutsuzluğu dışarıdan kaynaklanır.	5.İnsanların mutsuzluğu inançları ile ilgilidir. Pozitif bakabilen insanlar mutlu olabilirler ve duygularını kendileri kontrol edebilirler
6.Tehlikeli veya korku verici olabilecek bir şey hakkında zihni dehşetli bir şekilde meşgul etmek veya üzgün olmak doğrudur.	6.Bu doğru değildir, insana mutsuzluk verir, anı yaşamak önemlidir.
7.Yaşamın zorlukları ve sorumluluklarıyla yüzleşmekten kaçınmak, kendini disipline etmek ve sorumluluk üstlenmekten daha kolaydır.	7.İnsan yaşamının sorunluluğunu üstlenirse iyi ya da kötü davranışlar sergilese de kendini kötü hissetmez. Çünkü kendi seçimlerini yapmıştır.
8.Kişi başkalarına bağımlı olmalı ve güvenip danışabileceği birileri olmalıdır.	8.Kişinin güvenebileceği birileri olmalıdır ancak bu bağımlılık düzeyinde olmamalı, yine kendi kararlarını verebilmelidir.
9.Geçmiş çok önemlidir. Çünkü bir şey	9.Geçmiş, geçmiştir, insan asıl geçmişi

birinin hayatını bir kez etkilerse bunu sonsuza kadar yapmaya devam edecektir	sürekli düşünürse şimdiki ve geleceği geçmişe göre yaşar.
10.Kişi başkalarının sorununa duyarlı olmalı ve bundan üzüntü duymalıdır.	10.Başkalarının sorununa duyarlı olmak gerekir fakat bu bizim duygusal yaşantımızı olumsuz etkilememelidir.
11.Her problemin bir tek doğru çözüm yolu vardır. Bunu bulamazsak bu bizim için felakettir.	11.Her problemin birden fazla çözümü vardır.

Lider üyelere şunları söyledi: “Çoğunlukla bireyler herhangi bir durumda duygusal ve davranışsal sonuçlara neden olay şeyin harekete geçiren obje (birey, olay veya nesne) olduğunu düşünerek olaya yönelik inanç ve düşüncelerinin etkisini göz ardı ederler. Bununla birlikte bireye sıkıntı ve problem yaşatan duygusal ve davranışsal sonuçlar (C) herhangi bir olay, durum, birey, eylem veya deneyimden (A) değil bireyin tüm bunlara yönelik bakış açısı ve inançlarından (B) kaynaklanmaktadır. Örneğin tüm öğrencilerinden onay ve sevgi bekleyen ve böyle olması gerektiğine inanan bir öğretmen bir öğrencisi tarafından eleştirildiğinde olumsuz bir duygulanım yaşayarak o öğrenciye olumsuz davranışlar sergileyebilir.”Lider üyelerin ABC modelini daha iyi anlamalarını sağlamak için aşağıdaki örnek üyelere okudu.

Ali 16 yaşında bir lise öğrencisidir. Matematik dersinden korkan bu öğrenci bir gün öğretmeni tarafından sözlüye kaldırılır ve öğretmenin sorduğu soruyu bilemez. Kızırır, bozarır ve sonunda yerine geçer. Bu olay üzerine Ali şöyle düşünür: “Ne kadar beceriksiz biriyim. Bu soruyu cevaplayamamış olmam herkesin önünde rezil olmama yol açtı. İşte şimdi mahvoldum. Herkesin önünde küçük düştüm. Artık herkes benimle alay edecek. Bu felaket bir durum”. Ali artık asla derslerde söz almak istemez. Hatta matematik dersinden nefret eder ve o dersin olduğu günlerde okula gelmek istemez.

Lider üyelere daha önce böyle bir durumu yaşayıp yaşamadıklarını sordu. Bir üye buna benzer şeyler yaşadığından, aynı Ali gibi düşündüğünden bahsetti. Hatta artık o dersi ve öğretmeni de sevmediğini ifade etti. Lider üyeye teşekkür etti ve ABC modelini tahtaya çizdi ve şunları söyledi:

Bu örnekte Ali'nin öğretmeninin sorduğu soruyu bilememesi A, yani olaydır. Bu olaya bağlı olarak ortaya çıkan sonuç, yani C ise Ali'nin derslerde söz almak istememesi, matematik dersinden nefret etmesi ve bu dersin olduğu günlerde okula gelmekten kaçınmasıdır. Ancak genelde insanların düşündüğü gibi C'de ortaya çıkan duygu ve davranışların nedeni Ali'nin soruyu bilememesi değil, Ali'nin soruyu bilememesine yönelik sahip olduğu düşünce ve inançları simgeleyen B'dir. Bu inançlar incelendiğinde Ali'nin olay sonucunda başkalarının önünde küçük düştüğünü, beceriksiz birisi olduğunu ve herkesin kendisiyle dalga geçeceğini düşündüğünü ve yaşadığı durumu felaket olarak nitelendirdiğini görmekteyiz. Yani harekete geçiren olayın yani A'nın, sonucun yani C'nin doğrudan nedeni olmadığını ve A ile C arasında neden-sonuç ilişkisi bulunmadığını söyleyebiliriz. Kısaca duygusal ve davranışsal sonuçların (C) nedeni A değil B'dir.”

Lider bu açıklamayı yaptıktan sonra üyelere şu soruları sordu:

- ❖ Ali daha farklı düşünemez miydi?
- ❖ Daha farklı düşünse sonuç değişir miydi?
- ❖ Sizce burada değiştirilmesi gereken bir nokta olabilir mi?
- ❖ Bu öğrencinin B'si yani inançları daha farklı olsaydı sonuç nasıl değişirdi?

Üyelerden biri: “Evet, farklı düşünebilirdi. Hatırlarsanız ben de matematikten iyi not almamıştım. Ben de Ali gibi düşünüyordum ancak oturumlarda kazandığım bakış açısını değiştirme yeteneği ile bu korkumu yendim ve şimdi de matematiğe daha çok önem veriyorum ”dedi.

Diğer bir üye: “Arkadaşımız olayı canlı biçimde yaşamış ve düşüncelerini de değiştirmiş. Ben de kendi görüşlerimi ifade etmek istiyorum. Ben olsaydım belki Ali gibi o an sınıfta biraz gerilirdim ancak teneffüste öğretmenimin yanına gidip matematiği nasıl öğrenmem gerektiği ile ilgili bilgi alırdım, sınıfın en ön sırasına oturur, öğretmenimi dinlerdim. Bu da öğretmenimin hoşuna gider hem ben hem de o mutlu olurduk” dedi.

Üyelerin yanıtlarının ardından lider DEFG hakkında bilgi verdi: İnançların tartışılması, yeni bir bakış açısı ve sonucun geliştirilmesi son derece önemlidir. ABCDEFG modelinde (D) bireyin akıldışı inançlarını tartışma sürecini (E) bireyin kazandığı yeni bakış açısını betimlemektedir. Yeni bakış açısı sonucunda ise birey yeni ve daha verimli bir duygu (F) ve yeni amaçlar (G) kazanmaktadır. İnançların

tartışılması sürecinde birey mevcut inanç sisteminin kendisine yaşattığı sıkıntı ve problemleri daha yakından analiz ederek, alternatif düşünme yolları geliştirirler.

Lider ABC modelinin devamı ve problem çözme bölümü olarak nitelendirilen DEFG modelini tahtaya çizdikten sonra üyelere şunları aktardı: “Tartışma süreci yani D; (a) akılcı olmayan inançların belirlenmesi ve bu inançların gerçekdışı olduğunun farkına varılması, (b) akılcı olmayan inançların reddedilmesi ve bireye bakış açısının gerçekçi olmadığının gösterilmesi ve (c) akılcı ve akılcı olmayan inançların kavranması aracılığıyla bireyin daha sağlıklı bir yaşam stiline ulaştırılması şeklinde üç aşamaya ayrılabilir.”

Lider yedinci altıncı ve yedinci oturumlarda ele alınan akıldışı inançları üyelere hatırlattıktan sonra Ali'nin B'deki akıldışı inançlarını ortadan kaldırabilmesi için kendine şu soruları sorması gerektiğini söyledi:

1. Bu inanç beni nereye götürüyor. Yararlı mı zararlı mı?
2. Akılcı olmayan inancımın gerçekliğini destekleyen herhangi bir kanıt var mı?
3. İnancım mantıklı mı?
4. Gerçekten durum çok mu kötü (yoksa ben bir felaket senaryosu mu yazıyorum?)
5. Buna gerçekten katlanamam mı?

Lider bu tartışmayı yapan Ali'nin E'ye geçmeye ve yeni bir bakış açısı kazanmaya hazır olduğunu ifade etti ve Ali'nin E'de kazanması gereken düşünce sisteminin şöyle tanımladı:

1. -meli, -malılar ve katı düşünceler yerine arzular ve isteklerini belirtmeli (Soruyu cevaplayabilmeyi isterdim. Bu benim için gerçekten önemliydi.)
2. Çok berbat, dehşetli ve korkunç gibi felaketleştirmeler yerine durumu daha az kötü gösteren ifadeler kullanılmalı (Sınıfın önünde soruya cevap verememiş olmam benim için gerçekten kötü oldu.)
3. Hayal kırıklıklarına ve olumsuz durumlara daha fazla dayanmalı (Bu durumdan gerçekten hoşlanmadım, ancak buna katlanabilirim. Bu her şeyin sonu değildir.)
4. Kendine ve diğerlerine yönelik genel sınıflamalar yapmamalı (Evet soruya cevap verememiş olabilirim, ama bu sadece benim başıma gelen bir olay değil).

Etkinliğin sonunda lider Ali'nin geliştirdiği bu yeni düşünceler sonucunda F aşamasına geçebileceğini ve daha olumlu duygular yaşayabileceğini, G aşamasında ise kendine daha sağlıklı amaçlar belirleyebileceğini ifade ederek üyelerin görüşlerini aldı.

Lider daha sonra etkinliğin ikinci bölümüne geçti. Üyelere kendini sabotaj davranışları da içeren şu durumlarda nasıl davranacaklarını sordu?

Bir sınavda başarısız olacağını düşünüyorsun. Bu durumda duygu ve davranışların nasıl olur?

- a) Sınav kaygısı yaşarım ve başarılı olamam.
- b) Ders çalışmayı sürekli ertelerim.
- c) Zaten başaramayacağımı düşünüp başka işlerle meşgul olurum.
- d) Başarılı olduğumu hayal etmeye çalışırım.
- e) Kaygılanırım ama hemen bir plan yapıp çalışmaya başlarım.

Üyelerden bir kaç dersi çalışmayı ertelerim ifadesini işaretlerken bir kaç da sınav kaygısı yaşarım ve başarılı olamam şikâyetini işaretlediler. Bir üye başka işlerle meşgul olmayı tercih ederken üç üye de hemen çalışmayı tercih edeceklerini ifade ettiler.

Aynı üyeler aynı tür cevapları verdiler. Lider ilk duruma ilişkin a seçeneğini işaretleyen üyenin düşüncelerini diğer üyelerden ABDCEFG modeline göre incelemelerini istedi. Daha sonra aynı işlem b ve c seçeneğini işaretleyen öğrencilerden her biri için tekrarlandı. Lider üyelere şu açıklamayı yaptı: “Arkadaşlar bu örnekler üzerinden giderek bu durumlara ilişkin yeni bakış açıları geliştirmeye, dolayısıyla daha olumlu duygular yaşamaya çalıştık ayrıca bunlara ek olarak yeni amaçlar belirlemiş olduk. Aslında tüm oturumlarımız boyunca geliştirmeye çalıştığımız bu davranış ve düşünce biçimlerini kazanabilmektir” ve üyelere teşekkür etti.

Ve Mahkeme Oyunu (Leahy, 2010) adı verilen etkinlik gerçekleştirildi.

Lider daha sonra üyeler şu ifadeyi okudu. Bir programda görevlendirildin ve sunum yapmanız gerekiyor. Daha önce de benzer görevler almıştınız, bir kısmında başarılı oldunuz, bir kısmında ise başarısız. Bu durumda davranışlarınız ve düşünceleriniz nasıl olur?

a.). Zaten başarılı olamayacağımı düşünür, kendimi kötü hissederim ve sürekli ertelerim.

b). Çok yoğun bir kaygı yaşarım ve çevremdekilere bu görevi yerine getiremeyeceğimi söylerim.

c). Bir an önce çalışmaya başlarım.

ave b ifadesini kullanan üyeler üzerinde çalışıldı. Lider grup üyelerinden birinin hâkim olmasını grubun diğer kısmının da ikiye ayrılmasını istedi. Bu kısımlardan birine avukat diğerine de savcı rolü verildi. Avukat üyeler sanığın akılcı olmayan düşüncesinin doğru ve geçerli olduğunu savundular. Savcı rolünde olan üyeler ise sanığın akılcı olmayan düşüncesinin akılcı ve kanıtlanabilir olmadığını savundular. Her iki grup kendi aralarında tartışarak savunmalarını yaptılar. Sanık olan üyeye etkinlikten önceki ve sonraki düşüncesi sorulduğunda üye düşüncelerinin değiştiğini söyledi. Etkinlik benzer cevaplar veren üyeler için de tekrar edildi. Lider üyelere akıldışı inançların duygularımız, davranışlarımız üzerindeki olumsuz etkilerine yeniden vurgu yaptı tüm üyeler teşekkür etti. Oturumun sonunda lider üyelere “Kendine Yardım Formu” Ek (38) dağıttı ve yaşadıkları bir olayı bu forma uygun biçimde kaydetmelerini istedi. Daha sonra oturumun özetini gönüllü üyelere birinin yapmasını istedi ve oturumu sonlandırdı.

9. OTURUM

Amaç

1. Üyelere mükemmelliğin doğasını ve sonuçlarını göstermek
2. Üyelere bireyin çok yönlü olduğunu ve yeterli ve yetersiz yönleri olabileceğini göstermek.

Alt Amaçlar

1. Üyelere her şeyin her zaman mükemmel olamayacağını göstermek.
2. Mükemmelliğin akıldışı inançlardan biri olduğunu göstermek.
3. “Mükemmel Olmayı Denemek Yerine İlerleme Kaydetmek” isimli etkinliği gerçekleştirmek.
4. “Mükemmellik Mümkün mü?” isimli etkinliği gerçekleştirmek.

Ön Hazırlıklar:

1. “Mükemmel Olmayı Denemek Yerine İlerleme Kaydetmek” Ek (35) isimli formun çoğaltılması.

Süreç:

Dokuzuncu oturum Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelere kararlaştırılan saatte başladı. Lider oturumun başlangıcında geçen oturumun özetini yaptı ve oturuma başlamadan önce üyelerin paylaşmak istediği herhangi bir şeyin olup olmadığını sordu. Üyeler özel olarak paylaşmak istedikleri bir şeyin olmadığını belirttiler. Lider geçen hafta üyelere ev ödevi olarak verdiği “Kendine Yardım Formu” Ek (38) hakkında üyelerle görüştü. Üyeler yaşadıkları bir olayı zihinlerinde canlandırıp, bunu ABCDEFG modeline göre analiz edeceklerdi. Gönüllü üyeler yaptıkları ev ödevlerini diğer arkadaşları ile paylaştılar. Lider böylece yeni oturuma geçebileceklerini belirtti.

Lider dokuzuncu oturumun temel amaçlarını üyelerle şu şekilde paylaştı: Arkadaşlar, bu güne kadarki oturumlarımızda duygularımız ve nitelikleri, duygularımızın düşüncelerimizle ilişkisi, içsel konuşmalarımız ve bunların inançlarımıza etkileri, akılcı ve akıldışı inançlar, akıldışı inançların yaşamımız üzerindeki etkileri ve bunları nasıl değiştireceğimize ilişkin bilgi ve beceriler kazandık. Bu oturumumuzda da mükemmel olmaya çalışmanın yaşamımıza ve kişiliğimize etkileri üzerinde duracağız. Artık oturumlarımız sonlarına geliyoruz. Arkadaşlar, mükemmeliyetçi

olmak, her şeyin istediğimiz gibi gitmesini istemek ve beklemek de akıl dışı bir inançtır. Ve bu akıldışı inanç yaşamımızı oldukça kötü biçimde etkiler, yaşam kalitemizi düşürür, ilişkilerimizi bozar ve mutsuzluğumuza neden olur. Evet, isterseniz şimdi etkinliğimize geçelim.

Lider önceden hazırladığı yumurta ve mermer parçalarını bir masanın üzerine koydu. Daha sonra yine önceden getirmiş olduğu şarkıcı ve futbolcu posterleri ve ünlü yapıtların resimlerini danışma odasının duvarlarına astı. Bu esnada üyeler oldukça şaşırmışlardı. Sanatçı ve futbolcu resimlerini görünce kendi aralarında yorumlar yapmaya başladılar. Daha sonra lider üyelere bu resimleri ve nesnelere niçin oturma getirmiş olabileceğini sordu. Üyeler genel olarak pek bir şey anlamadıklarını ancak eğleniyor olduklarını belirttiler. Kendi favori sanatçıların kimler olduğuna ilişkin değerlendirmeler yaptılar. Lider üyelere nesnelere iyice incelemelerini istedi. Ve üyelere şu soruları yöneltti.

- Sizce bu yumurtaların en mükemmel hangisi?
- Bu mermer parçalarından hangisinin en mükemmel olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Bu şarkıcıların en mükemmel hangisi?
 - Hangi yapıtın dünyadaki en mükemmel yapıt olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Peki, sizce hangi futbolcu en mükemmel? (Erkan ve Kaya, 2005)

Üyelerin her biri nesnelere ve posterlerle ilgili görüşlerini bildirdiler. Bazı üyeler futbolla ilgilenmedikleri ifade ettiler. Üyelerin beğenileri birbirinden oldukça farklıydı. Lider üyelere şu açıklamayı yaptı: “Arkadaşlar farkında mısınız, her biriniz için mükemmelliğin ölçütü ve mükemmel olan şeyler birbirinden ne kadar farklı. Beğenilerimiz, ölçütlerimiz, bakış açılarımız birbirinden bu kadar farklı iken mükemmel bulmak mümkün mü, tabii ki değil.”

Daha sonra lider üyelere bazı sorular yöneltti. Siz mükemmel misiniz? Üyeler kendilerini mükemmel görmediklerini ifade ettiler. Ancak üyelere dördü mükemmel olmak için çaba harcadıklarını belirttiler. Lider üyelere “Mükemmel olduğunu düşündüğünüz birileri var mı?” sorusunu yönlendirince üyeler kendileriyle özleştirdikleri birilerinin olduğunu ancak tam anlamıyla mükemmel birilerini tanımadıklarını belirttiler. Lider üyelere “Sizce mükemmel olmak nasıl bir şeydir? şeklinde başka bir soru yöneltti. Üyeler mükemmel olmayı genel olarak kusursuz

olmak, her konuda başarılı olmak, hiçbir engelle sahip olmamak, herkes tarafından beğeniliyor ve takdir ediliyor olmak, hiçbir şekilde eksiği olmama vb. ifadelerle tanımladılar. Lider üyelerin bu ifadeleri üzerine “Mükemmel olmak mümkün müdür?” sorusunu sordu. Üyelerin büyük bir kısmı bunun mümkün olmayacağını, çünkü şartların mükemmel olmaya uygun olmadığını belirttiler. Bazı üyeler ise en azından mükemmellik için çaba sarf edilebileceğini ifade ettiler.

Lider daha sonra üyelere şu açıklamayı yaptı “Arkadaşlar, mükemmel olmak insanlarca istenen bir durumdur, ancak sizin de ifade ettiğiniz gibi mümkün değildir. Bunun için çabalamak da insanı yorar. Mükemmel olmaya çalışan insan kendini sürekli bir yarışma, rekabet ortamı içerisinde bulur. Kendi gibi olamaz ve istediği gibi, özüne uygun davranamaz. Yaşamdaki birçok şeyin tadını kaçıır, zaten her yönde mükemmel olmak mümkün değil. Bunun için yaşam şartları üzerinde etkimizin olması gerekiyor. Sanırım mükemmel olsaydık, bu kadar da mutlu olamazdık çünkü her şeyimiz var olurdu ve yaşamak için çabamız olmazdı, bir yaşam amacımız olmazdı. Aslında bizi yaşam için güdüleyen temel şey ihtiyaç sahibi varlıklar olmamız. Ayrıca mutlu olmak, başarılı olmak, sevilmek ya da onaylanmak için mükemmel olmaya ihtiyacımız yok. Bir zaten var olduğumuz için sevmeye layık varlıklarız. İnsanların duyguları, düşünceleri, değerleri, bakış açıları, gelenek ve görenekleri, yaşam amaçları birbirinden o kadar farklı ki, bu anlamda mükemmel olmamız ve kendimize herkese sevdirebilmemiz mümkün gözüküyor.” Üyelerden bir kısmı lidere katıldıklarını bildiren geri bildirimlerde bulundular.

Lider “Evet, şimdi sizlerden mükemmeliyetçi olduğunuz ve kendinizi bu anlamda eleştirdiğiniz yönlerinizi listelemenizi istiyorum” der.

Üyeler çok başarılı olmak, sınıfın en iyisi olmak, arkadaşları ile iletişimin çok iyi olması, anne ve babaları ile iletişim kurma, kitap okuma, test çözme, bilgisayarda oyun oynama vb. alanlarda kendilerini eleştirdiklerini ve mükemmeliyetçi davrandıklarını ifade ettiler. Lider üyelere üyelerin yanıtları ile ilgili olarak şu soruları yöneltti.

- Bu konuda mükemmel olmak için neler yapıyorsun?
- Mükemmel olmasını düşündüğün yönle ilgili amacına ulaşabildin mi?
- Bu konu ile ilgili hedeflerine ulaşamayınca kendini nasıl hissediyorsun?
- Hedeflerine ulaşamayınca kendini ne tür davranışlar gösteriyorsun?

- Mükemmeliyetçi duyguların çevredeki insanlarla ilişkilerini nasıl etkiliyor?

Üyelerden birinin yanıtları şöyleydi: “Ben notlarımın hep yüksek olmasını istiyorum. Bu anlamda mükemmeliyetçi duyguların var galiba. Ve aslında bu yönümü eleştiriyorum” şeklindeydi. Daha sonra lider üyeye şu soruları sordu ve şu yanıtları aldı: Bu konuda mükemmel olmak için neler yapıyorsun? “Çok çalışıyorum. Okul dışındaki zamanımın büyük bir kısmını çalışarak geçiriyorum. Arkadaşlarımın sınav sonuçlarını takip ediyorum. Eğer onlar benden yüksek almışlarsa buna içten içe kızıyorum. Bunu söylemek zor ama böyle.” Mükemmel olmasını düşündüğün yönünle ilgili amacına ulaşabildin mi? “Hayır, çünkü bu sürekli devan ediyor. Sürekli çalışmak zorundayım. Okul hayatım boyunca hep böyle oldu. Bir gün artık bundan sıkılmaktan korkuyorum. Özellikle de üniversite sınavı öncesinde.” Bu konu ile ilgili hedeflerine ulaşamayınca kendini nasıl hissediyorsun? Hedeflerine ulaşamayınca kendini ne tür davranışlar gösteriyorsun? “Kendimi çok kötü ve huzursuz hissediyorum, biri beni geçince adeta dünyam yıkılıyor. Nerede eksik yaptığımı sorguluyorum. Karşımdakine karşı da kızgınlık duyguları hissediyorum, hatta hocalara bile kızıyorum. Bazen ağlıyorum. Arkadaşlarım bu duruma sinir oluyorlar. Hep 100 alamadığımı için üzülüyor diyorlar. O zaman kimseyle konuşmak istemiyorum. Onların beni anlamadıklarını düşünüyorum”. Mükemmeliyetçi duyguların çevredeki insanlarla ilişkilerini nasıl etkiliyor? “Genelde başarısız olmuşsam, küçük kardeşimden sinirimi çıkarıyorum diyebilirim. Okulda kimseyle iletişim kurmak istemiyorum, evde ise oldukça gergin oluyorum. Anneme bağırıp, çağırdığım oluyor.”

Lider üyelere akıl dışı inançları hatırlatarak, mükemmeliyetçiliğin bunlardan hangisi ile ilişkili olduğunu sorunca üyeler, başarılı olmak ve başkaları tarafından onaylanma konulu akıldışı inançlarla ilişkili olduğunu ifade ettiler. Lider özellikle kendi ile ilgili eleştirilerde bulunan üyelerin benlik saygılarını artırmak ve kendini sabote etme eğilimlerinin öne geçmek amacıyla var olan güçlü yönlerini ele alarak üyeleri cesaretlendirdi.

Lider daha sonra üyelere “Mükemmel Olmayı Denemek Yerine, İlerleme Kaydetme” isimli formu Ek (35) dağıtarak, doldurmalarını istedi. Buna göre lider üyelere önce kendilerini eleştirdikleri özellikleri sıralamalarını, daha sonra bu alanda ilerleme kaydetmek için neler yapabileceklerini düşünmelerini ve bunları listelemelerini istedi. Üyelerden birinin formu şöyle idi:

Mükemmel Olmayı Düşünmek Yerine İlerleme KaydetmekEk (35)

Kendimi eleştirdiğim konu	Nasıl ilerleme kaydedebilirim?
Sınav kaygısı yaşıyorum, test tekniğinde başarısızım	Rehber öğretmenden yardım alabilirim.
Her şeyi son ana bırakıyorum	İyi bir planlama yapabilirim.
İngilizcede başarısızım	Bir dil kursuna başlayabilirim.

Lider üyelere aslında kendilerini eleştirdikleri, dolayısıyla kendilerinde geliştirmek istedikleri ancak bazı nedenlerle geliştiremedikleri yönlerine ilişkin farkındalık sağlamalarına yardımcı oldu, aynı zamanda üyelerin bu problemlerin üstesinden gelebilmeleri için alabilecekleri önlemlerin ve nasıl ilerleme kaydedebileceklerinin farkına varmalarını sağladı.

Lider tüm üyelere teşekkür etti. Üyelere paylaşmak istedikleri bir şeyin olup olmadığını sordu. Üyeler paylaşmak istedikleri başka bir şeyin olmadığını ifade ettiler. Lider gönüllü üyelerin birinden bu oturumun özetini yapmasını istedi. Gönüllü bir üye oturumun özetini yaptı. Lider daha sonra üyelere önümüzdeki oturumun son oturum olacağını hatırlatarak, oturumu sonlandırdı. Bu oturumda lider, üyelerin mükemmeliyetçilik üzerine düşüncelerini sağladı, hiç kimsenin tam anlamıyla mükemmel olamayacağını, mükemmeliyetçiliğin akıldışı inançlardan birisi olduğunu vurguladı. Üyelerin kendilerinde bulunan mükemmeliyetçi yönlerine ilişkin farkındalık sağlanmaya çalışıldı. İnsanlar işleri istedikleri gibi gitmeği durumlarda umutsuz ya da kendilerine karşı eleştirel olabilirler. İş başarısızlıkla sonuçlanınca da mükemmeliyetçi beklentiler bireyin azmini köreltebilir. Bu durumda da birey kendini sabotaj stratejilerini kullanma eğilimine girebilir.

10 .OTURUM

Amaç

1. Üyelerin gruptan aldıkları destekle değerli oldukları duygusunu hissedebilmelerini sağlamak.
2. Üyelerin kendilerini olduğu gibi kabul etmelerini sağlayarak, öz-saygılarını artırmak.
3. Tüm oturumlarının genel bir değerlendirmesini yapmak ve oturumları sonlandırmak.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılmalarını sağlamak.
2. “Sevgi Bombardmanı” isimli etkinliği uygulamak.
3. Grup oturumlarında edinilen kazanımları pekiştirmek.
4. Üyelerin kendi olumlu özelliklerini görebilmelerini ve değerli olduklarını hissetmelerini sağlamak

Ön Hazırlıklar:

1. “Ben Bir Bütünüm” isimli formun Ek(36)’nin çoğaltılması.

Süreç:

Onuncu oturum tüm üyelerin katılımıyla Hendek Kız Meslek Lisesi Rehberlik Servisinde önceden üyelerle kararlaştırılan saatte başladı. Lider oturuma başlamadan önce paylaşmak istedikleri herhangi bir şeyin olup olmadığını sordu. Üyeler bu oturumun son oturum olmasının kendilerini hüzünlendirdiğini belirttiler. Bazı üyeler oturumların uzatılmasını istediler. Lider üyelere teşekkür etti ve şu açıklamalarda bulundu.

“Arkadaşlar, biliyorsunuz bu son oturumumuz. Bir ilk oturumda çok konuşmuştum, sanırım bir de bu oturumda çok konuşacağım. Sizlere ilk oturumda belirttiğim gibi psiko-eğitim programımız on oturumluk bir programdı. Ve bu oturumla birlikte programımız bu gün burada son bulacak. Grup olarak bir araya gelemezsek de her zaman yanınızda olduğumu bilmenizi isterim. Oturumların sonlanması dostluğumuzun bitiyor olduğu anlamına gelmez. Sizler bireysel anlamda da her zaman görüşmelere gelebilirsiniz. 10 haftadır, aynı saatte, aynı yerde sizlerle

görüyoruz. Bu süreçte çok şeyler paylaştık, birbirimizin özellerine şahit olduk ve ben süreci iyi biçimde tamamladığımızı düşünüyorum.” Üyeler de olumlu geri bildirimde bulundular.

Daha sonra lider şöyle devam etti: “Arkadaşlar oturumlar boyunca genel olarak üzerinde durduğumuz, paylaşımlarda bulunduğumuz konu, akıldışı inançlarımız ve bunların değiştirilmesi idi. Biliyorsunuz akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışma, bireylerin yaşam kalitelerini, düşüren, onların psikolojik rahatsızlıklar yaşamalarının temel nedeni olan akıldışı inançlarına odaklanır. Bu akıldışı inançlar kökleşmiş, ancak farkında olmadığımız, tanımlayamadığımız düşünce kalıplarıdır. Bu düşünce kalıpları bizleri öyle bir tesir altına alırlar ki, dünyaya ancak onların pencerelerinden bakabilir, yaşadığımız olayları ancak bunların doğrularına göre değerlendirebilir ve yorumlayabiliriz. Bu düşünce kalıpları akıldışı oldukları için de olumsuz duygular hissederiz ve tepkilerimiz davranışlarımız da bundan etkilenir. Arkadaşlar ilk oturumlarımızdan itibaren aslında sizlerle bu akıldışı inançları tanımaya çalıştık. Sürece ilk önce duygularımızla başladık. Çünkü duygularımız düşüncelerimizin birer sonucudur. Duygular sağlıklı ve sağlıklı olmak üzere ikiye ayrılırlar, sağlıklı duygular da sağlıklı olumlu ve sağlıklı olumsuz duygular şeklinde ikiye ayrılırlar. Bir olay karşısında olumu ya da olumsuz duygulanım yaşayabiliriz. Yani üzülebiliriz, endişe ya da stres yaşayabiliriz. Bunlar sağlıklı olumsuz duygulardır. Ancak bunların yerine kaygı, depresyon gibi daha nevrotik duygular yaşamak sağlıklı duygulara işarettir. İşte bu sağlıklı duygular akıldışı inançlarımızın birer ürünüdür. Aynı şekilde yaptığımız felaketleştirmeler, genellemeler yapmak, ya hep ya hiç tarzı düşünmek, zorunluluk bildiren (-meli,/ -malı) ifadelerle düşünmek ve bunları kullanmak akıldışı inançların göstergesidir. Bunların yerine tercihi ifadeler kullanmak, istiyor olduğumuzu belirtmek ancak bunun olmaması halinde hayatın sonunun gelmediğini bilmek akılcı düşünme süreçlerindedir. Arkadaşlar, oturumlarımızda içsel konuşmalarımızdan da bahsettik. İçsel konuşmalarımız da duygulanımımız üzerinde son derece önemli. Olumsuz bir duygulanım yaşadığımızda içsel konuşmalarınıza lütfen odaklanın, acaba kendinize ne söylüyorsunuz. İnanın aynı olayı yaşayan pek çok insan ki, sizler de buna örnekler vermiştiniz, aynı duyguları hissetmiyorlar ya da aynı tepkileri vermiyorlar. İçsel konuşmaları hep zorunluluklarla örülmüş, alternatif düşünceler üretmeyen insanlar daha fazla sağlıklı duygular yaşıyorlar. İleriki oturumlarımızda sizlere olay duygu

düşünce tepki diyagramları aracılığıyla olay, duygu, düşünce ve davranışlarımız arasındaki ilişkileri göstermeye çalıştık. Daha sonra akılcı olmayan inançlarımızı tanıdık, bunların bizler üzerindeki etkilerinden bahsettik. Sizler de sizi sabote eden, akıldışı inançlarınızı belirlediniz ve bunları değiştirmeye yönelik çalışmalar yaptık bu aşamada ABCDEFG modelinden yararlandık. Son oturumlarımıza doğru mükemmeliyetçi düşünce süreçlerinden, bunların yaşamlarımıza olan etkilerinden bahsettik. Aslında mükemmeliyetçi düşüncelerin birer akıldışı inanç olduğunu ve bizim duygu ve davranışlarımızı, yaşam amaçlarımızı olumsuz biçimde etkilediklerini öğrendik. Bu süreçte akıldışı inançlarımızı tanımak ve bunları tartışarak bunlar yerine akılcı olanları geliştirmek son derece önemli idi. Tabi ki, bunun sonrasında akılcı yaşam amaçları da geliştirmemiz gerektiğini ifade ettik. Ben bu son oturumumuzda sizlerin geliştirmekte olduğunuz akılcı yaşam amaçlarını diğer üyelerle paylaşmanızı istiyorum. Ayrıca şunu unutmayın ki bu bir süreç, belki oturumlarımız burada bitiyor ancak sizlerin oturumlarımız boyunca öğrendiklerinizi yaşamınıza da uygulamanız gerekiyor. Yani akıldışı inançlarla savaşılmaya devam etmemiz, akılcı yaşam amaçlarımızı sürekli güncellememiz gerekiyor.”

Lider üyelere biraz zaman tanıdı ve gönüllü olan üyelere yaşam amaçlarını diğer üyelerle paylaşmalarını istedi. Gönüllü üyelere birkaçının yeni yaşam amaçları şöyle idi: “Mutlaka üniversiteyi kazanmalıyım” yerine: Üniversiteyi kazanmak istiyorum, bunun için de çok çalışmam gerekiyor, bunu yapacağıma inanıyorum, bunun için çalışacağım, ancak yapmasam da bu dünyanın sonu değil, hayatımı bir şekilde devam ettirebilirim.

“Her yerde ön planda olmalıyım” yerine; başarmak hoşuma gidiyor, ön planda olmayı tercih ediyorum, bu beni güdülüyor, ancak her zaman böyle olamayabilirim, bunun farkındayım, iyi olmak için çalışacağım ancak bunu yapmasam da kendimi üzmeceğim, daha farklı şeyler yapmaya çalışacağım.

“Mutlaka insanların onayını almalıyım, onlar tarafından sevilen biri olmalıyım” yerine; insanların onayı, onların gözündeki yerim benim için önemli, ancak ben mükemmel olamayacağımı anladım, bu nedenle yanlışlar hatalar da yapabilirim, kendimi hata ve yanlışlarımla da kabul ediyorum.

Lider daha sonra tüm üyelere tüm sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmalarını istedi. Üyeler duygu ve düşüncelerini paylaştılar, sürece katılmış

olmaktan mutluluk duyduklarını, çok şeyler öğrendiklerini, yaşama ve olaylara ilişkin bakış açılarının değiştiğini, kendileri ile ilgili hiç bilmedikleri pek çok şeyin farkına vardıklarını, kendilerini daha güvenli hissettiklerini, daha özgür hissettiklerini ifade ettiler. Bundan sonra yaşamdaki olayları değerlendirirken, yorumlarken olay, duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkiye, kullandıkları dile ve ifadelere, içsel konuşmalarına dikkat edeceklerini, akılcı olmayan inançlarına farkındalık geliştirerek bunları değiştirme çabasında olacaklarını ifade ettiler. Ayrıca çevrelerindeki insanlara da bu anlamda yardımcı olmaya çalışacaklarından bahsettiler. Lider üyelere teşekkür etti.

Daha sonra lider üyelere bir önceki, oturumda kendilerini eleştirdikleri yönleri ile ilgili tekrar düşüncelerini istedi. Üyelere Ek (36)'yı dağıttı ve bu formu doldurarak, düşüncelerini diğer üyelere paylaşmalarını istedi. Form 36'de üyeler için şu ifadeler yer almaktadır.

Ek-36

BEN BİR BÜTÜNÜM

.....yönümü eleştiriyorum, bu yönümü beğenmiyorum olabilirim, ancak ben hoşlandığım ve hoşlanmadığım yönlerimin farkındayım, bunları olduğu gibi kabul ediyorum, kendime değer veriyorum ve kendimi seviyorum, hoşlandığım ve hoşlanmadığım yönlerimle bir bütünüm, hoşlandıklarımı daha da ilerleteceğime, hoşlanmadığım yönlerimi ise değiştireceğime söz veriyorum.

Lider üyelere teşekkür etti. Lider iyi ve kötü yönlerimizle bir bütün olduğumuzu ifade etti. Onları inkâr edemeyeceğimizi ya da görmezden gelemeyeceğimizi belirtti. Onlara ilişkin farkındalık geliştirmemiz ve olumsuz olanları nasıl değiştirebileceğimize ilişkin çaba sarf etmemiz gerektiğinden bahsetti.

Lider daha sonra üyelere “Sevgi Bombardmanı” isimli etkinliği uygulayacaklarını söyledi. Lider grubun ortasına bir sandalye koydu ve her bir üyeden sırasıyla gelerek bu sandalyeye oturmalarını istedi. Diğer üyelere de sırayla fakat, ama gibi ifadeler

kullanmadan grubun ortasındaki bu üyenin beğendikleri özelliklerini ifade etmelerini istedi. Lider diğer üyelerin ifadeleri son bulunca ortadaki üyenin teşekkür ederek, yerini sıradaki üyeye bırakmasını istedi. Tüm üyeler için işlem uygulandı.

Lider oturumun genel bir özetini yaptı ve kendisi de diğer üyelerin tek tek kendi açısından olumlu olarak değerlendirdiği özellikleri ifade etti. Üyelere son olarak söylemek istedikleri bir şeyler olup olmadığını sordu. Üyeler olumlu dileklerini bildirdiler. Lider oturumların sonuna geldiklerini, sürece istemese de son vermek durumunda olduğunu, süreç boyunca üyelerle olmaktan büyük keyif aldığını ifade etti ve oturum sona erdi.

EK-6 ETKİNLİK 1

TANIŞMA - İSİMLER VE SANATÇILAR

Amaç: Tanışma, üyelerin kaynaşması.

Süreç:

Grubun 1. üyesi adını ve sevdiği çiçeği söyler, ikinci üye birinci üyenin adını ve sevdiği çiçeği, kendi adını ve sevdiği çiçeği; üçüncü üye birinci üyenin adını ve sevdiği çiçeği, ikinci üyenin adını ve sevdiği çiçeği, kendi adını ve sevdiği çiçeği söyler. Bu durum tüm grup üyeleri kendi adlarını söyleyene kadar devam eder. Bu uygulama da isimler ve sevilen sanatçılar kullanılmıştır. Etkinliğin orijinalinde yaratıcılığa bağlı olarak üyeler için kullanılacak metafor değiştirilebilir. Bu etkinlikte de sanatçı metaforu kullanılmıştır. Birinci üye ismini ve en sevdiği sanatçısı; ikinci üye birinci üyenin adını, en sevdiği sanatçısı, kendi adını ve sevdiği sanatçısı söyler, üçüncü üye birinci üyenin adını, sevdiği sanatçısı, ikinci üyenin adını ve sevdiği sanatçısı ve kendi adını, sevdiği sanatçısı söyler. Tüm grup üyeleri isimlerini söyleyinceye kadar bu süreç böyle devam eder (Acar,2004).

EK- 7 ETKİNLİK 2

DUYGULAR

Amaç: Grup üyelerinin, kendi duygularını tanıma ve tanımlamalarına yardımcı olmak, üyelere insanların duygularını çeşitli şekillerde ifade ettiklerini ve aynı duyguya neden olan faktörlerin birbirinden farklı olabileceğini göstermektir.

Süreç:

1. Aşama. Grup lideri üyelere mutluluk, üzüntü, öfke ve korku gibi duyguları yaşadıkları açıkça belli olan insan resimleri gösterir.

2. Aşama. Grup lideri üyelere, resimlerdeki insanların yaşadıkları bazı duygulardan örnekler vermelerini ister ve bu örnekleri bir liste şeklinde tahtaya yazar. Bazı üyeler sıcak, acı veya ekşi gibi sözcükler kullanarak duyguları dokunsal biçimde yorumlayabilir. Lider bu sözcükleri de cevap olarak kabul eder; ancak bunları ayrı bir listeye yazar.

3. Aşama. Grup lideri üyelere “neden tahtaya iki farklı liste yaptım” şeklinde bir soru sorar. Liderin sorusuna verilecek doğru cevap; birinci listenin psikolojik duyguları, ikinci listenin de fiziksel duyguları içerdiği şeklinde olmalıdır. Eğer üyelere herhangi biri bu doğru cevabı veremezse lider doğru cevabı söyler. Eğer doğru cevap verilirse, lider evet doğru cevap bu diyerek psikolojik ve fiziksel duygular arasındaki farkı anlatır.

Daha sonra lider, fiziksel duygular listesini siler ve üyelere üzgün, kızgın veya mutlu olduklarında kendilerini nasıl hissettiklerini sorar. Lider, psikolojik duyguların bazı özelliklere, fiziksel belirtilere ve davranışsal tepkilere sahip olduğunu betimlemek için şu örneği verebilir; “Beklenmedik bir olumlu olayla karşılaşınca çok heyecanlanırım, kendimi çok enerjik hissedirim, oraya buraya sıçramak ve ellerimi çırpma isterim. Kötü bir haber aldığım için üzüldüğümde ise göğsüm sıkışır, sanki bütün dünyanın yükü omuzlarımdaymış gibi hissedirim, bazen ağlarım ve bütün enerjim tükenir.” Daha sonra lider her bir üyeden, mutluluk, üzüntü vb. duyguları yaşadıklarında ne hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını, tahtadaki psikolojik duygular listesindeki duyguların karşısına yazmalarını ister.

4. Aşama. Grup lideri üyelerin oluşturduğu listeyi silerek psikolojik duygular listesine; akıldışı olumsuz duygular olan öfke, kin, depresyon, aşağılık, değersizlik; akılcı olumsuz duygular olan hayal kırıklığı, gerginlik, üzüntü, şaşkınlık, mutsuzluk ve akılcı olumlu duygular olan neşe, coşku, sakinlik, merak, memnuniyet ve heyecan gibi duyguları ekler (Bu aşamada duyguları akılcı ve akıldışı olarak ayırmak gerekli değildir). Lider üyelerden, listedeki duygulardan olumlu olanların karşısına +, olumsuz olanların karşısına ise – işareti koymalarını ister. Daha sonra lider üyelere, Duygusal Seçimler Ek (23) çalışma kâğıdını vererek onlarla birlikte bu listeyi inceler.

5. Aşama. Grup lideri üyelerin koyduğu işaretleri, listenin karşısından siler ve üyelerden 3 grup oluşturur. Lider birinci gruba mutluluk, ikinci gruba üzüntü, üçüncü gruba ise öfke duygusunu vererek, o duygunun yaşanmasına neden olabilecek herhangi bir olayı hayal etmelerini ve hayal ettikleri olayı duygunun karşısına yazmalarını ister. Daha sonra lider, herkesin aynı duyguyu yaşamasına neden olan faktörlerin farklı olduğunu üyelerle tartışır.

EK-8 ETKİNLİK 3

FARKLI DUYGULARI ARAŞTIRMA

Amaç: Grup üyelerine, kendilerinin kullandığı veya diğer insanlarda gözlemleyebilecekleri oldukça fazla sayıda duyguların var olduğuna ve bu duyguları ifade etmek için çok çeşitli sözcükler kullanıldığına ilişkin farkındalık kazandırmaktır.

Süreç:

1. Aşama: Lider üyelere duyguları tanımlayan Ek (24)'deki duygu sözcükleri listesini dağıtarak, bu duyguların anlamlarını tartışır. Tartışılan duygulardan bazıları; memnun, cesareti kırılmış, neşeli, bitkin, canlı, mutlu, kıskanç, sıkılmış, meraklı, engellenmiş, gergin, somurtkan, korkmuş, utangaç ve gururlu olabilir.

Daha sonra lider tahtaya listedeki bazı duyguları yazarak üyelere şu soruyu sorar: “İçinizden herhangi biri bu duyguları tanımlayabilir mi?” “Bir insanın ne hissettiğini tanımlamak ne derece kolaydır?” “Her birimiz belli bir duygu için aynı tanımlamaları mı kullanırız?”

2. Aşama: Lider üç veya dört üyeye, önceden hazırladığı dergileri dağıtır ve bu üyelere duyguların tanımlanmasını sağlar. Üyelerden duyguların tanımlanmasını istenir. Üyeler bu resimleri keserek altlarına, o resimde betimlenen duyguyu büyük harflerle ve dikkat çekecek biçimde yazarlar. Daha sonra etkinliğe katılan üyeler, bu resimleri bir kartona yapıştırarak duygu resimleri dosyalarını oluştururlar. Bu dosyalar, gruptaki diğer üyelerle birlikte incelenir ve birbirleriyle karşılaştırılır. Ancak duygular olumlu veya olumsuz şeklinde etiketlenmez. Etkinlikten sonra lider, üyelerle birlikte bir duygunun farklı kişiler tarafından farklı biçimlerde tanımlanabileceğini tartışır.

EK-9 ETKİNLİK 4

DUYGULAR NEREDEN GELİYOR

Amaç: Grup üyelerine duyguların, düşünce ve inançların ürünü olduğunu göstermektir.

Süreç:

1. **Aşama:** Grup lideri, üyelerin her birine bir kâğıt ve kalem verir. Daha sonra lider üyelerden, aşağıdaki varsayımsal olayları okuyarak bunlara ilişkin tepkilerini ve duygularını kâğıda yazmalarını ister.

a. Okulun bahçesinde yürürken bir hocanın diğerine senin için; “onu bu dersten bırakacağım çünkü finalden düşük not aldı” dediğini duydun. Bu durumda ne hissederdin? Duygularını ve tepkilerini yaz.

Lider bir süre üyelerin cevaplarını yazmalarını bekler ve okumaya devam eder. Başka bir gün yine bahçede yürürken, başka bir hocanın diğerine senin için “benim dersimden kalmaması için çok uğraştım ancak maalesef büyük ihtimalle kalacak” dediğini duydun. Bu durumda ne hissederdin? Duygularını ve tepkilerini yaz.

b. Önemli bir toplantı için kuru temizlemeciden yeni aldığın takım elbiseni giydin ve küçük bir alışveriş yapmak için markete girdin. Çok az vaktin var, bu nedenle yumurta ve yoğurt alarak hızla kasaya doğru ilerledin. Aldıklarını ödemek için kasa kuyruğunda bekliyorsun, tam o anda bir adam hızla yanından geçerken sana çarptı ve elindekiler yere düştü. Yoğurt patladı ve yumurtalar kırıldı. Yeni temizlettiğin takımın mahvoldu. Bu durumda ne hissederdin? Duygularını ve tepkilerini yaz.

Lider bir süre üyelerin cevaplarını yazmalarını bekler ve okumaya devam eder. Kendine gelmeye çalışırken bir bayanın o adam için “çok yazık! Çocuğu trafik kazası geçirmiş” dediğini duydun. Bu durumda ne hissederdin? Duygu ve tepkilerini yaz.

c. Bir proje için iki üç gün uğraşarak kartondan yaptığın uçak modeli evine götürürken bir parktan geçiyorsun. Bir bankın yanından geçerken anahtarlarını düşürdüğünü fark ettin ve anahtarlarını aramak için uçağını bankın üzerine bıraktın. Az sonra geri döndüğünde, bir çocuğun model uçağının üzerine oturduğunu ve onu ezdiğini gördün. Bu durumda ne hissederdin? Duygularını ve tepkilerini yaz.

Lider bir süre üyelerin cevaplarını yazmalarını bekler ve okumaya devam eder. Ancak biraz yaklaşınca çocuğun görme engelli olduğunu ve model uçağı göremediğı için ezdiğini anladın. Bu durumda ne hissederdin? Duygularını ve tepkilerini yaz.

2. Aşama: Grup lideri bazı üyelerin yazdıklarını yüksek sesle okutur ve tahtaya yazdırır.

3. Aşama: Grup lideri üyelere “daha sonra duygu ve tepkilerinin niçin değıştiğini” şu şekilde sorar: Sonuçta sınıfta kalma durumunuz değışmedi, takım elbiseniz yine kirlendi ve model uçağınız yine mahvoldu. Acaba duyguları ve tepkileri değıştiren nedir?

4. Aşama: Grup lideri, üyelerin tüm mantıklı cevaplarını (zihin, beyin) kabul ederek tahtaya yazar. Ancak tam doğru cevabın, düşünceler ve inançlar olduğunu vurgular.

EK-10 ETKİNLİK5

OLAY-DÜŞÜNCE-DUYGU-TEPKİ (ODDT) DİYAGRAMI

Amaç: Üyelerin, insanların olay ve durumlara nasıl tepkide bulduklarını görsel olarak algılamalarına yardımcı olmak ve duyguların temelinde düşüncelerin bulunduğunu göstermektir.

Süreç:

1. Aşama: Grup lideri öncelikle tahtaya bir öğretmenin yaşadığı olayı betimleyen aşağıdaki ODDT diyagramını çizer:

Olay + Düşünce = Duygu ⇒ Tepki

Olay: Yoğun trafikten dolayı derse geç kalma.

Düşünce: Derse yetişemezsem öğrenciler dersi kaynatır ve müdür bey bunu öğrenirse mahvolurum.

Duygu: Engellenme, gerginlik.

Tepki: Derse yetişmek için acele etmek ve bu nedenle arabayı çarpmak.

2. Aşama: Grup lideri üyelerden geçen oturumda verdiği ödevleri (ödevde üyelerden hayal kırıklığı, kızgınlık vb. durumlardaki duygu, düşünce ve davranışlarını yazmaları istenmektedir) çıkarmalarını ister. Lider üyelerden korktukları bir andaki düşünce ve davranışlarını yazıp yazmadıklarını sorar ve eğer varsa üyelerden birine yüksek sesle okutur (Eğer hiç bir üye korktuğu anlardaki düşüncelerini yazmamışsa, lider diğer duygulara geçer. Lider herhangi bir duyguyla ilgili birden fazla üyenin ödevlerini okutabilir).

3. Aşama: Lider bazı örnek ödevlerinin okunmasının ardından üyelere şu soruları sorarak tartışma ortamı oluşturur: Sizce üye X ve üye Y'yi kızdıran ya da korkutan nedir? Üye X ve üye Y onları korkutan veya kızdıran şeylerin neler olduğunu düşünüyorlar? Üye X ve üye Y korktukları veya kızdıklarında neler yaptılar?

4. Aşama: Lider geçen oturumda verdiği ödevlerde aynı duyguları yazan (örneğin korku) gönüllü birkaç üyeden, ödevlerini liderin tahtaya yazdığı gibi ODDT diyagramı şeklinde yazmalarını ister.

Bazı örnekler şu şekilde olabilir:

Olay + Düşünce = Duygu ⇒ Tepki

(Üye X) Babasının arabasının anahtarlarını kaybetme

Babam çok kızacak ve beni cezalandıracak.

Bu çok büyük bir felaket.

Korku ve kaygı

Babaya söylememek.

(Üye Y) Sınıfın önünde konuşma

Hata veya gaf yapabilirim, herkes bana gülebilir, aptal durumuna düşebilirim.

Kaygı, hayal kırıklığı

Sınıf önünde konuşmaktan kaçınma.

(Üye Z) Arabayı çarpma tehlikesi

Zor atlattım! Az daha çarpacaktım.

Korkudan sonra rahatlama

Bundan sonra çok dikkatli davranma

EK-11 ETKİNLİK6

TALEPLERE KARŞI TERCİHLER

Amaç: Üyelerin tercihler veya kişisel istekleri ile akıldışı ve zorunluluk içeren taleplerini tanımlamalarına ve ikisi arasındaki farkı anlamalarına yardımcı olmaktır.

Süreç:

1. Aşama: Grup lideri tahtaya aşağıdaki ifadeleri yazar:

- a) Yeni bir elbise istiyorum.
- b) Mağazada gördüğüm o bisiklete sahip olmalıyım.
- c) Bu satranç oyununu kazanmak zorundayım.
- d) Vizelerim iyi geçerse çok güzel olacak.
- e) Herkesle arkadaş olmalı ve iyi geçinmeliyim.
- f) Daha fazla arkadaşımın olmasını isterdim.
- g) Herkes bana dürüst davranmak zorundadır.
- h) Ödevlerimin daha kolay olmasını tercih ederdim.

Daha sonra lider üyelere dönerek; bu ifadelerden bazılarının talep, bazılarının ise tercih sözcükleri içerdiğini söyler. Talep ve tercihi tanımlamadan önce lider üyelere talep (b, c, e ve g) ve tercih (a, d, f ve h) ifadelerini birbirinden ayırıp ayıramayacaklarını sorar. Eğer üyeler talep ve tercihler arasındaki ayrımı yapmada açık biçimde zorlanırlarsa, lider üyelere talep ve tercihin tanımını yapar (Talep bireyin istediği şeyi yapmak veya ona ulaşmak zorunda olduğuna yönelik inancı, tercih ise bireyin bir şeyi seçmesi ve onu dilemesidir).

2. Aşama: Talep ve tercih ifadeleri üyeler tarafından anlaşıldıktan sonra, grup lideri insanların temel ihtiyaçları hakkında kısa bir tartışma ortamı oluşturur. Burada lider, talep eden insanların gerçekte ihtiyacı olandan daha fazlasını istediklerine vurgu yapar ve bir üyeye dönerek aşağıdaki örneği verir:

Sen ve bazı arkadaşların bir çöle gittiniz. Hayatta kalmak için ihtiyaç duyacağınız şeyler nelerdir (Lider ihtiyaç duyulmayacak şeyleri bir liste halinde verebilir).

3. Aşama: Lider, insanların tercih ettikleri ve beğendikleri şeylerin birbirinden farklı olduğuna dikkat çeker. Lider üyelere bir kez daha, insanoğlunun temel ihtiyaçları nelerdir? sorusunu sorar (Yiyecek, giyecek, barınma, saygı vb.). Talepkar ve sürekli isteklerde bulunan birisi, kendi ihtiyaçları hakkında ne düşünür? (Böyle bir insan gerçekte olduğundan daha fazla şeye ihtiyacı olduğunu düşünür. Gerçekler hakkında yanlış varsayımlarda bulunur).

4. Aşama: Lider üyelere şu örneği verir:

a) Eğer istediğim ödülü alamazsam hayal kırıklığı yaşayacağım.

b) Bu sınavdan AA almalıyım. Eğer alırsam muhteşem olacak, alamazsam felaket olacak.

c) Herkes dürüst olmalı, yalancılar değersiz insanlardır.

d) Daha iyi bir tenis oyuncusu olmayı isterdim, ancak zannedersen daha iyi çalışmam gerekiyor.

e) Ayşe benimle yemeğe çıkmalı. Eğer bu gerçekleşmezse mahvolurum çünkü onun beni sevmediğini düşüneceğim.

f) Bu treni kaçırsam beni cinnet basar.

Lider üyelere, yukarıdaki cümlelerden hangilerinin tercih, hangilerinin talep örnekleri olduğunu sorar. Akıldışı talepleri olan insanların bazı tepkileri neler olabilir? Bazı şeyleri isteyen veya tercih eden ancak bunları elde edemeyen insanların tepkileri neler olabilir? Bu iki tip insanın tepkileri farklı mıdır? Lider bu soruları üyelerle tartışır.

5. Aşama: Lider üyelere gelecek oturumda talepkar olan ve bu taleplerinde ısrarcı davranan dertli yüz isimli bir insanı tartışacaklarını söyler.

EK-12 ETKİNLİK 7

DERTLİ YÜZ

Amaç: Üyelerin akıldışı taleplerini tanılamalarına, onlarla mücadele etmelerine ve bu akıldışı varsayımlara eşlik eden duygusal tepkilerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktır.

Süreç:

1. Aşama: Grup lideri tahtaya aşağıdaki şekli çizer:

2. Aşama: Grup lideri, üyelere yüzün etrafında yer alan ve dertlere neden olan ifadelerle göz atmalarını ister. Bu yüze sahip olan bir insanın istekleri, akıldışı ve sağlıksız varsayımlar mıdır? Lider tüm ifadeleri gözden geçirir ve gönüllü birkaç üyeye, bu isteklerin niçin akıldışı olduklarını sorar. Lider resimdeki bu yüze sahip olan insanın da görüşleri ve değerleri olduğunu ancak kendi düşüncelerini kesin doğrular olarak algıladığı için problemler yaşadığını ve her zaman ulaşılması zor hedefler belirlediğini söyler. Lider üyelere şu soruları sorar: Sizce dertli yüz mutlu bir insan mı? İşleri yolunda gitmediğinde, sizce dertli yüzün duygu ve tepkileri nasıl olabilir? (Öfke, suçluluk, endişe, depresyon, değersizlik). Dertli yüzü dertli yapan nedir; gerçekten olaylar mı yoksa olaylara yönelik düşünceleri mi?

3. Aşama: Grup lideri her bir üyeye bir kâğıt vererek, üyelere aşağıdaki durumlara ilişkin ODDT diyagramı çizmelerini ister: Dertli yüz matematik sınavından yüz almayı bekliyor. Yirmi sorudan beşine yanlış yanıt vermiş. Lider üyelere diyagramlarını çizmeleri için zaman verir ve daha sonra üyelere bazılarını ODDT diyagramındaki boşlukları doldurmak üzere tahtaya çağırır. Diğer üyelere ise diyagramlarını yüksek sesle okumalarını söyler.

Olay + Düşünce = Duygu ⇒ Tepki

Yirmi sorudan on beşine doğru yanıt vermek Hepsinin doğru olmasını umuyordum. Of!..ben değersizim biriyim. Daha iyisini yapmalıydım. Ben aptalım.

Buna dayanamam. Kaygı

Kızgınlık

Aşağılık Surat asmak

Bir şeyleri fırlatmak

Babayla tartışmak

Ödevleri yapamamak

4. Aşama: Grup lideri üyelerden aynı durumda olmasına rağmen sıkıntı yaşamayan başka birinin, akılcı inançlarının neler olabileceğini düşünmelerini ve düşüncelerinden ayrı bir ODDT diyagramı oluşturmalarını ister. Diyagramlar aşağıdaki örnekteki gibi olabilir:

Olay + Düşünce = Duygu ⇒ Tepki

Yirmi sorudan on beşine doğru yanıt vermek Bu can sıkıcı. Daha iyi yapmayı umuyordum. Moral bozukluğu Ev ödevlerini daha iyi yapmaya ve derslere daha sıkı çalışmaya başlar.

5. Aşama: Grup lideri üyelerle dertli yüze yardım için şu soruları tartışır:

a) Eğer dertli yüz değişim isterse öncelikle ne yapmalıdır? (İlk olarak mükemmeliyetçi olduğunun ancak dünya ve insanların kusursuz olamayacağı için mükemmelliğin tam anlamıyla mümkün olmadığını farkına varmalıdır).

b) Dertli yüz dertlerinin nedenleri hakkında nelerin farkına varmalıdır? (Problemlerinin nedeni diğer insanlar ve olaylar değil kendisi olduğunu anlamalıdır).

c) Mükemmelliği istediği dört doyum alanının her birinde dertli yüz, hangi durumlarda sıkıntı yaşamaktadır? (Başarılı olamadığında, her şeyi kontrol altına alamadığında, mutlu ve rahat olamadığında ve herkes tarafından sevilmediğinde sıkıntılı ve üzgün olacak. Eğer isteklerini yerine getiremezse, kendini başarısız ve değersiz hissedecek. Eğer tüm girişimlerinde başarılı olamazsa, kendini olduğundan daha küçük görecektir ve belki de yeni girişimlere cesaret edemeyecek. Eğer geleceği kontrol etme veya neler olacağından emin olma isteği devam ederse, tahminlerinin doğru olmadığını gördüğünde kendini başarısız ve beceriksiz olarak algılayacak).

d) Dertli yüz bu varsayım ve taleplerinin yalnızca akıldışı değil aynı zamanda imkânsız olduğunu anlarsa ne yapar? (Bakış açısını sorgulamak için kanıtlar arar ve aktif biçimde inançlarıyla mücadele eder).

e) Bu istek ve varsayımlarıyla baş edebilmesine yönelik bazı yararlı eylemler nelerdir?

Her şeyi kontrol etmeliyim her şey yolunda gitmeli. Dertli yüz bunun istenilir bir şey olduğunu ancak her zaman başarılmayacağını kabul etmeyi denemelidir.

Başarı. Yaptığı şeyleri takdir etmeli ve daha iyilerini yapabilmesi için çalışmalıdır. Aynı zamanda kişisel değerinin sadece yaptıklarına bağlı olmadığını öğrenmelidir. Şunu da unutmamalı ki dünya ve insanlar bu kadar karmaşıkken, her şeyde başarılı olmak mümkün değildir.

Herkes tarafından sevmek. Dertli yüz, insanların farklı inanç ve değerlere sahip olduklarını ve çok farklı özellikler açısından kompleks varlıklar olduğunu öğrenmelidir. Herkesi mutlu edemez ve eğer insanlar onu sevmiyorsa bu onun değersiz olduğunu göstermez.

Rahat ve mutlu yaşam. Dertli yüz mutsuzluğunun nedeninin, olaylara yönelik bakış açısı olduğunu anlamalıdır. Aynı zamanda çok çalıştığı halde mantıklı isteklerine ulaşamadığı durumlarda, başarısızlığını mutsuzluk ve huzursuzluğunun nedeni olarak görmemelidir. Çünkü hiç kimse tüm olup bitenleri ve insanları kontrol edemez.

6. Aşama: Grup lideri, dertli yüzün diğerlerine yönelik tutumlarına dikkat çeker. Dertli yüzün mükemmel olmayı istediği açıktır. Lider üyelere, dertli yüzün diğer insanlara karşı tutum ve davranışlarının nasıl olabileceğini sorar. Acaba onlara karşı da aynı mükemmeliyetçi tutumlara sahip midir? Eğer diğer insanlar mükemmeliyetçi olmazlarsa, onlar hakkında ne düşünür? Onları hatalarından dolayı suçlar mı? Cevabınız evetse niçin?

EK-13 ETKİNLİK8

FELAKETLEŞTİRME

Amaç: Üyelerle birlikte felaketleştirmenin doğasını keşfetmek ve üyelere akıldışı düşünce ve varsayımlarla mücadele etmelerinde yardımcı olmaktır.

Süreç:

1. Aşama: Grup lideri her bir üyeye kâğıt dağıtarak üyelerden, kendileri için hoş olmayan on durumu en fazla kötü olandan en az kötü olana doğru listelemelerini ister (Listede şu durumlar yer alabilir: Dışçıye gitmek, yaz tatiline gidememek, son sınavı kazanamamak, karanlıkta uyumak, babadan azar işitmek).

2. Aşama: İnsanların hoşlanmadıkları durumlara yönelik farklı görüşlere sahip olduklarını ve insanların bu durumların öncelikleri açısından birbirlerinden farklılaştıklarını vurgulamak için grup lideri; gönüllü birkaç üyeden bir süre için listelerini birbirleriyle değiştirmelerini ister. Daha sonra üyeler, listede yazılı olan durumları yüksek sesle okur. Lider örnek olabilecek bir liste okununca üyelere, bu listeye benzer bir liste yapan olup olmadığını sorar. Neden herkesin listesi aynı değildir?

3. Aşama: Lider aşağıdaki örnek ifadeleri üyelerle paylaşır:

a. Dışçıye gitmekten hoşlanmıyorum. Bazı zamanlar dişlerimi dolgu yaptırdığımda çok sancılanıyor. Dışçıye hiç gitmemeyi dilerim.

b. Dışçıye gitmeye dayanamıyorum. Dişlerim acıyor. Bazen dişlerimin çürük kalmasını tercih ediyorum.

c. Dışçıye gitmek berbat bir şey. Dışçıye gitmektense ölmeyi tercih ederim.

d. Yaz tatiline gidememek moral bozucu. Babam buna vaktimizin olmadığını söyledi. Keşke gidebilsek.

e. Yaz tatiline gidememek çok kötü. Bazı arkadaşlarımla yaz tatiline gidebileceğini düşününce geriliyorum.

f. Yaz tatiline gidememek katlanılamaz bir durum. Bu tam bir felaket olacak.

Lider diğer benzer hoş olmayan durumlara da dikkat çekebilir. Lider yukarıdaki örneklerde a, b ve c ile d, e ve f'deki sorunların temelde aynı olduğuna dikkat çer (ilk üçü dişçiden korkmak, diğer üçü ise yaz tatiline gidememek). Sorunlar aynı olmasına rağmen farklı olan nedir? (Bireylerin durumlara yönelik bakış açıları ve bu durumlar hakkında yaptıkları açıklamalar).

Durumlar aynı olmasına rağmen hangi açıklamalar, hoş olmayan durumun daha kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Hangi açıklamaları yapan insanlar daha az huzursuzluk yaşarlar (a ve d ifadeleri). Daha sonra lider berbat, felaket, dehşet verici ve buna dayanmam gibi sözcüklerin temelde akıldışı varsayımlar olduğunu ve bu tür sözcükleri kullanan bireylerin aslında daha başlangıçta o şeyin felaket veya berbat olduğunu peşinen kabul ettiklerini ifade eder. Lider üyelere bir şeylerin berbat, felaket veya dehşet verici olduğunu düşünme eğiliminin, "Felaketleştirme" olarak isimlendirildiğini söyler.

4. Aşama: Lider bazı durumların gerçekten feci sonuçlara yol açabileceğini göstermek için temel ve gerçek felaketleri üyelere tartışır ve üyelere insanların temel ihtiyaçlarından bazılarının yemek, giysi, barınmak ve yaşamda kalmak olduğunu ifade eder. Daha sonra lider üyelere, TV haberlerinde izledikleri veya gazetelerde gördükleri açlık, yoksulluk, savaş, kasırğa, deprem ve ölümlerle sonuçlanan diğer bazı olayların gerçek birer felaket olduğunu belirtir.

Yine lider yukarıdaki durumların gerçekte birer felaket olmadığını vurgular ve şöyle devam eder: Hepimiz şunu bilmeliyiz ki c ve f örneğinde gerçekte birer felaket değil, felaketleştirme yaşanmaktadır. Aslında c ve f örneğinde insanlar, tercih ettikleri şeye ulaşamadıkları veya tercih etmedikleri şeylerle karşılaşmaları durumunda, yaşayabilecekleri şeyin felaket olabileceğine kendilerini inandırmaktadır. Gerçek bir felaket durumunda ise, insanlar temel ihtiyaçlarından yoksundur ve yaşama hakları elinden alınmıştır. Veya talihsiz kazalar veya doğa olaylarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Böylece lider üyelerin gerçek felaketlerle, bir olayı felaketleştirme arasındaki farkı anlamalarına yardımcı olur.

5. Aşama: Lider üyelere, hoşlanmadıkları veya uzak durmayı tercih ettikleri durumlar hakkında yaptıkları felaketleştirmeler sonucunda ortaya çıkan akıldışı inançlarını ve bu inançlarla nasıl başa çıkabileceklerini düşünmelerini ister. Lider her bir üyeye kâğıt dağıtarak, felaketleştirme içeren bir durumdaki akıldışı

varsayımlarına yönelik iki farklı ODDT diyagramı çizmelerini ister. Birinci diyagramda üyeler, akıldışı felaketleştirmeler içeren inançları, ikincisinde ise daha gerçekçi bir bakış açısına sahip kişilerin düşünce tarzını betimleyecektir. Her bir üye iki diyagramı da çizdikten sonra lider, üyelerin bazılarını iki diyagramlarını da yüksek sesle okutur ve bunları tahtaya yazar. Daha sonra lider üyelere şu soruları sorar: Bu durumda gerçek felaket nedir? Ve “Gerçekte bir felaket var mıdır yoksa kişi kendi felaketini kendisi mi oluşturmaktadır?”

6. Aşama: Lider dertli yüz etkinliğini hatırlatarak üyelere, dertli yüzün davranış, tutum ve tepkilerinin nasıl olduğunu sorar. (Talepçi, mükemmeliyetçi, her şeyin yolunda gitmesini isteyen, herkes tarafından seilmeyi bekleyen, tüm eylemlerinde başarılı olması gerektiğini düşünen, kendini ve diğerlerini suçlayıcı, engellenmelere ve hayal kırıklıklarına katlanamayan vb.). Lider üyelere dertli yüzün bir felaketleştirici olup olmadığını sorar ve üyelerin yanıtlarını alır. Daha sonra mükemmeliyetçilik hakkında akıldışı varsayımlara sahip tüm insanların felaketleştirici olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız evetse niçin? Cevabınız hayırsa niçin? Bu varsayımlarla nasıl mücadele edilebilir? sorularını sorar.

EK-14 ETKİNLİK9

İÇSEL KONUŞMALAR

Amaç: Olumsuz içsel konuşmaların, olumsuz duygulara neden olduğuna ilişkin üyelere farkındalık kazandırmaktır.

Süreç:

1. Aşama. Grup lideri üyelere şu bilgileri verir: Duygularımıza neden olan pek çok faktör vardır. Bunlardan birincisi beynimiz ve sinir sistemimizdir. Bunlar bizim öfke, korku, sevgi ve mutluluk gibi farklı duygular yaşamamızı sağlar. Ancak beyin ve sinir sistemi duyguların uzun süreli yaşanması için yeterli değildir. Duygularımıza neden olan ikinci faktör; yiyecek, içecek ve uyuşturucu maddelerdir. Ancak bunların neden olduğu duygular oldukça kısa süreli yaşanır. Aynı zamanda temelde kimyasal oldukları için bu faktörlerin yol açtığı duygular yapaydır. Duygularımızın ortaya çıkmasına neden olan üçüncü ve en önemli faktör, düşüncelerimizdir. İnsanlar sürekli olarak düşünür ve kendileriyle konuşurlar. Gerçekten istemediğimiz bir şeyi yapmak zorunda olduğumuzda şöyle düşünürüz; “bu çok kötü, bunu yapmak istemiyorum; bu son derece sıkıcı”. Böyle düşündüğümüzde üzüntülü veya sinirli oluruz. Herkes bu tür şeyleri zaman zaman yaşar ve biz buna içsel konuşma diyoruz. Eğer içsel konuşmalarımız; “bu harika” şeklinde olursa, sevgi ya da mutluluk gibi pozitif duygular hissetme olasılığımız yüksek olur. Eğer içsel konuşmalarımız; “bu sinir bozucu” şeklinde olursa, hayal kırıklığı ya da üzüntü gibi uyumlu negatif duygular hissetme olasılığımız yüksek olur. Ancak içsel konuşmalarımız; “bu berbat, böyle olmamalıydı” şeklinde olursa depresyon, anksiyete ya da öfke gibi uyumsuz negatif duygular hissetme olasılığımız yüksek olur. Duygularımıza neden olan en önemli faktör içsel konuşmalarımız olduğu için eğer duygularımızı değiştirmek istiyorsak öncelikle içsel konuşmalarımızı değiştirmeliyiz.

2. Aşama. Grup lideri, “Sınavdan kötü not alan öğrenci” örneği bulunan ABC Modeli çalışma kâğıdını (Ek 26) dağıtır ve grup üyeleriyle birlikte inceler (Bu örnekte A aşamasında sınavdan kötü not alma olayı, B aşamasında “mükemmel olmalı ve çok iyi not almalıyım, bunu başaramazsam felaket olur” şeklinde bir inanç, C’de ise aşırı öfke ve üzüntü duyguları bulunmaktadır).

3. Aşama. Grup lideri üyelere şu açıklamayı yapar: Görüldüğü gibi bazı içsel konuşmalar problemlere neden olmaktadır. Bu içsel konuşmalar genellikle aşırı

abartılı, gerçekçi olmayan ve akıldışı niteliktedir. Özellikle her zaman diğerlerinin onayını kazanmaya yönelik bir içsel konuşma, güçlü negatif duygulara neden olur. bugün zamanımızın geri kalan bölümünü, onay kazanmaya yönelik içsel konuşmalarımızı tartışmaya ayıracağız. Sizden niçin bu tür içsel konuşmaların çoğunluğunun akıl dışı olduğunu düşünmeye odaklanmanızı ve daha pozitif duygulara ulaşmak için daha akılcı içsel konuşmalar yapmayı denemenizi istiyorum.

4. Aşama: Daha sonra lider, diğerlerinin onayını kazanmaya odaklanan 10 akıldışı inancı üyelere dağıtır (Ek 27) ve üyelerle tartışır.

5. Aşama: Grup lideri, “İçsel konuşmalarımız hakkında öğrendiğimiz bu bilgilerle oldukça eğlendiğimizi düşünüyorum. Unutmayın ki kendinize diğer insanların onayını kazan şeklinde bir içsel konuşmada bulunmanız abartılı, gerçekdışı ve akıldışıdır. olaylar istediğiniz gibi gitmese bile duygularınızı kontrol edebilirsiniz” der.

6. Aşama:Lider daha sonraİçsel konuşmanızı değiştirin (Ek 28) isimli çalışma kâğıdıüyelere dağıtır ve üyelerden bu çalışma kâğıdını incelemeleri istenir.

EK- 15ETKİNLİK10

AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR VE SONUÇLARI

Amaç: Üyelerin, akıldışı düşüncelerini tanımlarına ve bunları değiştirmelerine yardımcı olmaktır.

Süreç:

1. Aşama. Grup lideri öncelikle üyelere, bu oturumda insan yaşamında çok ciddi sorunlara yol açabilecek ve psikolojik rahatsızlıkların yaşanmasına neden olabilecek önemli bir gerçeğin ele alınacağını söyleyerek onların dikkatini çeker. Daha sonra lider, bu gerçeğin akıldışı inançlar olduğunu vurgulayarak akıldışı inançların kısa bir tanımını yapar: Akıldışı inançlar, bireyin temel önemli amaçlarına ulaşmasını sabote eden ve engelleyen düşünceler ve algılardır.

2. Aşama. Grup lideri, akılcı olmayan inançları daha netleştirmek ve üyelerin anlamalarını sağlamak amacıyla Ek 29’da yer alan 11 akıldışı inanç listesini üyelere dağıtır ve 11 akıldışı inanç bulutunu terapi salonunun çeşitli yerlerine asar. Daha sonra lider, üyelerin her birine bu akıl dışı inançlardan birini okutur ve bu inançların neden akıldışı olabileceğini sorar. Tüm cevapları alınca, “Bu İnançlar Neden Akıldışı” (Ek 30) isimli çalışma kâğıdını üyelerle paylaşır.

3. Aşama. Grup lideri, akıldışı inançların ne gibi sonuçlara ve nasıl bir konuşma tarzına yol açabileceğini göstermek amacıyla üyelere Ek 31’te yer alan Akılcı Olmayan Sonuçlar isimli çalışma kâğıdını dağıtır. Bu sonuçların yaşanıp yaşanmayacağını üyelerle tartışır.

4. Aşama. Grup lideri şöyle der: Akıldışı inançların değiştirilmesi mümkündür. Bunu gerçekleştirmek için öncelikle akıldışı inançların neden akılcı olmadığını bilmeniz ve anlamanız gerekmektedir. Bu sorunu az önce çözdük. Akıldışı inançların saptanması ve tanımlanması bir dizi soruyu cevaplayarak mümkün olabilir. Bir zincir halinde olan ve ardışıklığa sahip bu soruların cevabını araştırma yoluyla kendinizde bulabilirsiniz.

5. Aşama. Lider üyelere akıldışı ve akılcı inançların temel özelliklerini gösteren listeyi (Ek 32) dağıtarak, üyelerle bu özellikler hakkında konuşur.

6. Aşama. Grup lideri bu açıklamayı yaptıktan sonra tepegöz kullanarak, Ek 33'te yer alan ve Akıldışı İnançların Belirlenmesine Yardımcı olan Tartışma Sorularını üyelere gösterir. Üyelerin bu sorulara yönelik görüşlerini alır.

Ev Ödevi: Lider Akıldışı İnançlar için Alternatif Akılcı İnançlar Listesini (Ek 34) üyelere dağıtarak, bireylerin akıldışı inançlara mahkûm olmadıklarını ve her bir akıldışı inancın, alternatif bir akılcı inancı olduğunu ifade eder. Bir sonraki oturum için bu liste üzerinde düşüncelerini ister.

EK-16 ETKİNLİK 11

NİCK'İN HİKÂYESİ

Amaç: Akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri tanıyabilme, akılcı ve akılcı olmayan düşünceler arasındaki farkları ayırt edebilme, akıldışı düşünceleri tartışma ve yerine daha akılcı düşünceler geliştirmektir.

Süreç:

1. Aşama: Lider üyelere, şu açıklamayı yapar: arkadaşlar şimdi sizlerle bir etkinlik gerçekleştireceğiz. Bu etkinlikle birlikte akıldışı inançlarımızın ne kadar etkili olduğunu göreceğiz ve onları yakından tanıyacağız, bunların neden akıldışı olduğunu ve bu akıldışı inançların yerine hangi akılcı inançlar geliştirebileceğimizi öğrenmeye çalışacağız.

2. Aşama: Lider Nick'in adında bir demiryolu işçisinin hayatını ele alan aşağıdaki hikâyeyi okur. Ve üyelere hikâyeyi zihinlerinde canlandırmalarını ister.

NİCK'İN HİKÂYESİ

“Nick güçlü sağlıklı bir işçi, demiryolu garında manevra sahasında çalışıyor. Arkadaşlarıyla ilişkisi iyi ve isini iyi yapan güvenilir bir insan. Ne var ki, kötümser biri, her şeyin kötüsünü bekler ve basına kötü seyreleceğinden korkar. Bir yaz günü, tren işçileri, ustabaşının doğum günü nedeniyle bir saat önceden serbest bırakılırlar. Tamir için gelmiş olan ve manevra alanında bulunan bir soğutucu vagonun içine giren Nick, yanlışlıkla içerden kapıyı kapatır, kendini soğutucu vagona kilitletler. Diğer işçiler Nick'in kendilerinden önce çıktığını düşünürler. Nick kapıyı tekmeler, bağırır, ama kimse duymaz, duyanlar da bu tür seslerin sürekli geldiği bir ortamda olduğu için pek kulak vermezler. Nick burada donarak öleceğinden korkmaya baslar. “Eğer buradan çıkmazsam, burada kaskatı olacağım” diye düşünmeye başladı. İçerde yarısı yırtılmış bir karton kutunun içine girer. Titremeye baslar. Eline geçirdiği bir kâğıda karısına ve ailesine son düşündüklerini yazmıştır: “Çok soğuk, bedenim hissizleşmeye başladı. Bir uyuyabilsem! Bunlar benim sonsözlerim olabilir. Ertesi günü soğutucu vagonun kapısını açan işçiler, Nick'in donmuş bedenini bulurlar.

Üzerinde yapılan otopsi, onun donarak öldüğünü göstermektedir. Fakat bu olayı olağanüstü yapan, soğutucu vagonun soğutma motorunun bozuk ve çalışmıyor olmasıydı. Vagonun içindeki ısı 18 dereceydi ve vagona bol hava vardı.”

3. Aşama: Lider üyelerle Nick’in hikâyesini ABC modeline göre inceler ve üyelere şu soruları yöneltir:

- Bu hikâyede olay nedir?
- Nick’in düşünceleri nelerdir?
- Nick’in duyguları nelerdir?
- Ölmesine neden olan şey nedir? Lider üyelerin yanıtlarını diğer üyelerle birlikte dinler ve değerlendirir.

4. Aşama: Lider üyelerle birlikte hikâyeyi, ABC modeline göre analiz eder.

5. Aşama: Lider üyelere Nick’in içsel konuşmalarının neler olduğunu ve bu içsel konuşmalar yerine daha farklı hangi olumlu içsel konuşmaların yapabileceğini sorar.

6. Aşama: Lider daha sonra üyelere şu açıklamayı yapar: Arkadaşlar bu etkinlikle birlikte akıl dışı inançlarımızın yaşamımız üzerinde ne kadar etkili olduğunu gördük. Ayrıca bu akıldışı inançları tartışarak bunların yerlerine konulabilecek akılcı inançların neler olabileceğini tartıştık.

EK-17 ETKİNLİK 12

KURABIYE HIRSIZI

Amaç: Akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri tanıyabilme, Akılcı ve akılcı olmayan düşünceler arasındaki farkları ayırt edebilme, akıldışı düşünceleri tartışma ve yerine daha akılcı düşünceler geliştirmektir.

Süreç:

1. Aşama: Lider üyelere, şu açıklamayı yapar: Arkadaşlar şimdi sizinle başka bir etkinlik gerçekleştireceğiz. Bu etkinlikle de akıldışı inançlarımızın ne kadar etkili olduğunu göreceğiz ve onları yakından tanıyacağız, bunların neden akıldışı olduğunu ve bu akıldışı inançların yerine hangi akılcı inançlar geliştirebileceğimizi öğrenmeye çalışacağız.

2. Aşama: Kurabiye Hırsızı isimli hikâyeyi aşamalı olarak üyelere okur. Üyelerden hikâyeyi dinlerken aynı zamanda zihinlerinde canlandırmalarını ister. Lider hikâyenin ilk bölümünü okur.

KURABIYE HIRSIZI

Bir gece kadının biri bekliyordu havaalanında, daha epeyce zaman vardı, uçağın kalkmasına. Havaalanındaki dükkândan bir kitap ve bir paket kurabiye alıp, buldu kendisine oturacak bir yer. Kendisini kitabına öyle kaptırmıştı ki, yine de yanında oturan adamın olabildiğince cüretkâr bir şekilde aralarında duran paketten birer birer kurabiye aldığını gördü, ne kadar görmezden gelse de. Bir taraftan kitabını okuyup, bir taraftan kurabiyesini yerken, gözü saatteydi, “kurabiye hırsızı” yavaş yavaş tüketirken kurabiyelerini. Kulağı saatin tik taklarında idi ama yine de engelleyemiyordu tik tak lar sinirlenmesini. Düşünüyordu kendi kendine, “Kibar bir insan olmasaydım, morartırdım şu adamın gözlerini! Her kurabiyeye uzandığında, adam da uzatıyordu elini. Sonunda pakette tek bir kurabiye kalınca “Bakalım şimdi ne yapacak?” dedi kendi kendine. Adam, yüzünde asabi bir gülümsemeyle uzandı son kurabiyeye ve böldü kurabiyeyi ikiye. Yarısını kurabiyenin atarken ağzına, verdi diğer yarıyı kadına. Kadın kapar gibi aldı kurabiyeyi adamın elinden ve “Aman Tanrım, ne cüretkâr ve ne kaba bir adam, üstelik bir teşekkür bile etmiyor! Anımsamıyordu bu kadar sinirlendiğini hayatında, uçağının kalkacağı anons edilince

bir iç çekti rahatlamayla. topladı eşyalarını ve yürüdü çıkış kapısına, dönüp bakmadı bile “Kurabiye Hırsızı” na.

3. Aşama: Lider üyelere kurabiye hırsızı ile ilgili neler düşündüklerini sorar.

Daha sonra üyelere şu soruları cevaplandırmalarını ister.

- Bu hikâyede olay nedir?
- Kadının düşünceleri nelerdir?
- Kadının duyguları nelerdir?
- Kadının tepkileri nasıldır?

Daha sonra hikâyenin buraya kadar olan kısmı için üyelerin verdikleri cevaplarla Olay Duygu Düşünce Tepki (ODDT) diyagramına göre incelemelerini ister. Aynı zamanda ABC yöntemine göre de hikâye analiz edilmiş olur.

4. Aşama: Lider hikâyeyi baştan ikinci kısmını da ele alarak okur.

KURABİYE HIRSIZI

Bir gece kadının biri bekliyordu havaalanında, daha epeyce zaman vardı, uçağın kalkmasına.

Havaalanındaki dükkândan bir kitap ve bir paket kurabiye alıp, buldu kendisine oturacak bir yer. Kendisini kitabına öyle kaptırmıştı ki, yine de yanında oturan adamın olabildiğince cüretkâr bir şekilde aralarında duran paketten birer birer kurabiye aldığını gördü, ne kadar görmezden gelse de. Bir taraftan kitabını okuyup, bir taraftan kurabiyesini yerken, gözü saatteydi, “kurabiye hırsızı” yavaş yavaş tüketirken kurabiyelerini. Kulağı saatin tik taklarında idi ama yine de engelleyemiyordu tik tak lar sinirlenmesini. Düşünüyordu kendi kendine, “Kibar bir insan olmasaydım, morartırdım şu adamın gözlerini! Her kurabiyeye uzandığında, adam da uzatıyordu elini. Sonunda pakette tek bir kurabiye kalınca “Bakalım şimdi ne yapacak?” dedi kendi kendine. Adam, yüzünde asabi bir gülümsemeyle uzandı son kurabiyeye ve böldü kurabiyeyi ikiye. Yarısını kurabiyenin atarken ağzına, verdi diğer yarıyı kadına. Kadın kapar gibi aldı kurabiyeyi adamın elinden ve “Aman Tanrım, ne cüretkâr ve ne kaba bir adam, üstelik bir teşekkür bile etmiyor! Anımsamıyordu bu kadar sinirlendiğini hayatında, uçağının kalkacağı anons edilince bir iç çekti rahatlamayla. Topladı eşyalarını ve yürüdü çıkış kapısına, dönüp bakmadı

bile “kurabiye hırsızı” na. Uçağa bindi ve oturdu rahat koltuğuna, sonra uzandı, bitmek üzere olan kitabına. Çantasına elini uzatınca, gözleri açıldı şaşkınlıkla. Duruyordu gözlerinin önünde bir paket kurabiye! Çaresizlik içinde inledi, “Bunlar benim kurabiyelerimse eğer; ötekiler de onundu ve paylaştı benimle her bir kurabiyesini!” Özür dilemek için çok geç kaldığını anladı üzüntüyle, kaba ve cüretkâr olan, ”Kurabiye Hırsızı ”kendisiydi işte (Cüceloglu, 2002).

5. Aşama: Lider üyelerin hikâye ile ilgili duygu ve düşüncelerini sorar:

Daha sonra üyelere şu soruları yöneltir:

- Olay değişmiş midir?
- Kadının düşüncelerinde nasıl bir değişim olmuştur?
- Kadının duygularında nasıl bir değişim olmuştur?
- Kadının tepkilerinde nasıl bir değişim olmuştur?

6. Aşama: Lider daha sonra hikâyenin ikinci kısmını, için üyelerin verdikleri cevaplarla Olay Duygu Düşünce Tepki (ODDT) diyagramına göre incelemelerini ister. Aynı zamanda ABC yöntemine göre de hikâye analiz edilmiş olur.

7. Aşama: Lider üyelere düşüncelerimizin duygu ve davranışlarımızı nasıl derinden etkilediğini bu hikâye ile daha da iyi anlamış olduklarımızı ifade eder. Ayrıca bakış açılarımızı değiştirmemizin duygu ve davranışlarımızı da değiştireceğini belirtir.

EK-18 ETKİNLİK13

ABC'DEN DEFG'YE

Amaç: Üyelere ABCDEFG modelini öğretmek ve olumsuz duygu ve davranışlara neden olan temel faktörün; düşünce ve inançlar olduğunu göstermektir. Ayrıca üyelerin, olumsuz duygu ve davranışlarının yerine daha olumlu ve akılcı olanlarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Süreç:

1. Aşama. Grup lideri öncelikle üyelere ABCDEFG modelini tanıtır ve bu modelle ilgili üyelerle kısa bir tartışma yapar. Daha sonra şunları vurgular: Çoğunlukla bireyler herhangi bir durumda duygusal ve davranışsal sonuçlara neden olay şeyin, harekete geçiren obje (birey, olay veya nesne) olduğunu düşünerek olaya yönelik inanç ve düşüncelerinin etkisini göz ardı ederler. Bununla birlikte bireye sıkıntı ve problem yaşatan duygusal ve davranışsal sonuçlar (c); herhangi bir olay, durum, birey, eylem veya deneyimden (a) değil bireyin tüm bunlara yönelik bakış açısı ve inançlarından (b) kaynaklanmaktadır. Örneğin tüm öğrencilerinden onay ve sevgi bekleyen ve böyle olması gerektiğine inanan bir öğretmen, bir öğrencisi tarafından eleştirildiğinde olumsuz bir duygulanım yaşayarak o öğrenciye olumsuz davranışlar sergileyebilir.

2. Aşama. Lider aşağıdaki örnek olayı üyelere sunar:

Ali 16 yaşında bir lise öğrencisidir. Matematik dersinden korkan bu öğrenci, birgün öğretmeni tarafından sözlüye kaldırılır ve öğretmenin sorduğu soruyu bilemez. Kızırır, bozarır ve sonunda yerine geçer. Bu olay üzerine ali şöyle düşünür: “ne kadar beceriksiz biriyim. Bu soruyu cevaplayamamış olmam herkesin önünde rezil olmama yol açtı. İşte şimdi mahvoldum. Herkesin önünde küçük düştüm. Artık herkes benimle alay edecek. Bu felaket bir durum”. Ali artık asla derslerde söz almak istemez. Hatta matematik dersinden nefret eder ve o dersin olduğu günlerde okula gelmek istemez.

3. Aşama. Lider bu olayı ABC modeli çerçevesinde analiz eder:

$$A \Rightarrow B \Rightarrow C$$

- A. Harekete geçiren olay/obje/kişi
- B. İnanç sistemi ve düşünceler
- C. Duygusal ve davranışsal sonuç

“Bu örnekte Ali’nin öğretmenin sorduğu soruyu bilememesi A, yani olaydır. Bu olaya bağlı olarak ortaya çıkan sonuç, yani C ise Ali’nin derslerde söz almak istememesi, matematik dersinden nefret etmesi ve bu dersin olduğu günlerde okula gelmekten kaçınmasıdır. Ancak genelde insanların düşündüğü gibi C’de ortaya çıkan duygu ve davranışların nedeni Ali’nin soruyu bilememesi değil, Ali’nin soruyu bilememesine yönelik sahip olduğu düşünce ve inançları simgeleyen B’dir. Bu inançlar incelendiğinde, Ali’nin olay sonucunda başkalarının önünde küçük düşüğünü, beceriksiz birisi olduğunu, herkesin kendisiyle dalga geçeceğini düşündüğünü ve yaşadığı durumu felaket olarak nitelendirdiğini görmekteyiz. Bu nedenle harekete geçiren olayın yani A’nın, sonucun yani C’nin doğrudan nedeni olmadığını ve A ile C arasında neden-sonuç ilişkisi bulunmadığını söyleyebiliriz. Kısaca duygusal ve davranışsal sonuçların (C) nedeni, A değil B’dir.”

4. Aşama. Lider üyelere şu soruları sorar: Ali daha farklı düşünemez miydi? Daha farklı düşünse sonuç değişir miydi? Sizce burada değiştirilmesi gereken bir nokta olabilir mi? Bu öğrencinin B’si yani inançları daha farklı olsaydı sonuç nasıl değişirdi? Lider üyelere her bir soru için yanıtları alır ve daha sonra DEFG hakkında bilgi verir: İnançların tartışılması, yeni bir bakış açısı ve sonucun geliştirilmesi son derece önemlidir. ABCDEFG modelinde, (d) bireyin akıldışı inançlarını tartışma sürecini, (e) bireyin kazandığı yeni bakış açısını betimlemektedir. yeni bakış açısı sonucunda ise birey, yeni ve daha verimli bir duygu (f) ve yeni amaçlar (g) kazanmaktadır. İnançların tartışılması sürecinde birey mevcut inanç sisteminin kendisine yaşattığı sıkıntı ve problemleri daha yakından analiz ederek, alternatif düşünme yolları geliştirirler.

5. Aşama. Lider Ali’nin inanç ve düşüncelerini değiştirmesine ve daha olumlu bir sonuç, duygu ve bakış açısı geliştirmesine yardımcı olacak DEFG modelini üyelere gösterir.

D ⇒ E ⇒ F ⇒ G

D. Akılcı olmayan inanç ve düşünceleri tartışma

- E. Daha olumlu duygulara ulaştıracak biçimde, olaya yeni bir bakış açısı geliştirme
- F. Daha olumlu bir duygu durumuna ulaşma
- G. Yeni ve sağlıklı amaçlar belirleme

Lider şöyle der: “Tartışma süreci yani D; (a) akıldışı inançların belirlenmesi ve bu inançların gerekdişı olduğunun farkına varılması, (b) akıldışı inançların reddedilmesi ve bireye bakış açısının gerçekçi olmadığının gösterilmesi ve (c) akılcı ve akıldışı inançların kavranması aracılığıyla bireyin, daha sağlıklı bir yaşam stiline ulaştırılması şeklinde üç aşamaya ayrılabilir.”

Daha sonra lider, Ali'nin B'deki akıldışı inançlarını ortadan kaldıracabilmesi için kendine şu soruları sorması gerektiğini vurgular:

1. Bu inanç beni nereye götürüyor. Yararlı mı zararlı mı?
2. Akıldışı inancımın gerçekliğini destekleyen herhangi bir kanıt var mı?
3. İnancım mantıklı mı?
4. Gerçekten durum çok mu kötü (yoksa ben bir felaket senaryosu mu yazıyorum?)
5. Buna gerçekten katlanamam mı?

Lider bu tartışmayı yapan Ali'nin, E'ye geçmeye ve yeni bir bakış açısı kazanmaya hazır olduğunu ifade eder. Ali'nin E'de kazanması gereken düşünce sistemi şunları içermelidir:

1. -meli/-malılar ve katı düşünceler yerine, arzular ve isteklerini belirtmeli (Soruyu cevaplayabilmeyi isterdim. Bu benim için gerçekten önemliydi.)
2. Çok berbat, dehşetli ve korkunç gibi felaketleştirmeler yerine, durumu daha az kötü gösteren ifadeler kullanmalı (Sınıfın önünde soruya cevap verememiş olmam benim için gerçekten kötü oldu.)
3. Hayal kırıklıklarına ve olumsuz durumlara daha fazla dayanmalı (Bu durumdan gerçekten hoşlanmadım ancak buna katlanabilirim. Bu her şeyin sonu değildir.)
4. Kendine ve diğerlerine yönelik genel sınıflamalar yapmamalı (Evet soruya cevap verememiş olabilirim ama bu sadece benim başıma gelen bir olay değil).

Lider, Ali'nin geliştirdiği bu yeni dūřünceler sonucunda, F aşamasına gecebileceğini ve daha olumlu duygular yaşayabileceğini ifade eder. Ali'nin yaşayacağı olumsuz ancak zarar verici olmayan duygular şunlar olabilir: Pişmanlık, üzüntü, endişe, gerginlik ve hayal kırıklığı.

Ev Ödevi: Lider üyelerin olumsuz bir olay yaşadıklarını hayal etmelerini ve Ek 38'de yer alan Kendine Yardım Formunu bu olayı temel olarak doldurmalarını ister.

EK-19 ETKİNLİK 14

KENDİNİ SABOTAJ VE MAHKEME OYUNU

Amaç: Akıldışı inançları tespit etme ve bunları tartışarak yerine daha akılcı inançlar geliştirme. ABDCEFG modelini yaşantıya geçirme.

1. Aşama: Lider üyelere aşağıdaki durumlarda nasıl davranacaklarını sorar?

(Bu ifadelerin bir kısmı kendini sabotaj durumlarını ifade etmektedir. Ancak üyelere bununla ilgili bir açıklama yapılmaz.)

Bir sınava gireceksiniz ve başarısız olacağınıza ilişkin bir inancınız var. Bu durumda duygu ve davranışların nasıl olur?

- Sınav kaygısı yaşarım ve başarılı olamam.
- Ders çalışmayı sürekli ertelerim.
- Zaten başaramayacağımı düşünüp başka işlerle meşgul olurum.
- Başarılı olduğumu hayal etmeye çalışırım.
- Kaygılanırım ama hemen bir plan yapıp çalışmaya başlarım.

2. Aşama: Lider üyelere, cevaplarını grupla paylaştıkları için teşekkür eder. Ve daha sonra a,b ve c seçeneklerini seçen üyeler üzerinde çalışır. Lider öncelikle a seçeneğini tercih eden üyenin düşüncelerini diğer üyelere ABCDEFG modeline göre analiz etmelerini ister. A olay, yani, sınav. B, başarısız olunacağına ilişkin akıldışı inançlar, C de sonuç yani başarısızlıktır. Üyelerden modelin D aşamasında olaya ilişkin akıldışı inançları tartışmaları, E aşamasında ise akıldışı inançların yerlerine getirilebilecek akılcı inançlar geliştirmeleri istenir. F aşamasında bu yeni inanca ilişkin gelişebilecek duygular üzerinde durulur G aşamasında ise üyenin geliştirmesi gereken daha gerçekçi amaçların neler olabileceği belirlenir.

3. Aşama: Aynı işlem b ve d seçeneklerini tercih eden üyeler için de tekrarlanır.

4. Aşama: Lider daha sonra üyelere aşağıdaki şu ifadeleri okur ve hangi seçenekleri tercih edeceklerini sorar. Bu ifadelerden bir kısmı da kendini sabotaj

davranışları içermektedir. İlgili seçenekleri cevaplayan üyelerle mahkeme oyunu etkinliği bağlamında çalışılacaktır.

Bir programda görevlendirildin ve sunum yapman gerekiyor. Daha önce de benzer görevler almıştın, bir kısmında başarılı oldun, bir kısmında ise başarısız. Bu durumda davranışların ve düşüncelerin neler olur?

a) Zaten başarılı olamayacağımı düşünür, kendimi kötü hissederim ve sürekli ertelerim.

b) Çok yoğun bir kaygı yaşarım ve çevremdekilere bu görevi yerine getiremeyeceğimi söylerim.

c) Bir an önce çalışmaya başlarım

aveb ifadesini kullanan üyeler üzerinde çalışılır. Öncelikle a seçeneğini tercih eden üye grubun biraz dışında kalır. Lider diğer üyelerden birinin hakim rolünü üstlenmesini ister. Daha sonra üyelerden grubu ikiye bölmeleri istenir. Üyelerden birinci gruba avukat, ikinci gruba savcı rolü verilir. Grubun bir üyesi de hakim rolündedir. Avukat üyeler sanığın sunum yapma görevi ile ilgili geliştirdiği akılcı olmayan düşüncesinin doğru ve geçerli olduğunu savunurlar. Savcı rolünde olan üyeler ise sanığın sunum yapma görevi ile ilgili geliştirdiği akılcı olmayan düşüncesinin akılcı ve kanıtlanabilir olmadığını savunurlar. Her iki grup kendi aralarında tartışarak savunmalarını yaparlar. Etkinliğin sonunda hakim olan üyeye hangi görüşün geçerli ve doğru olduğu sorulur. Tercihini üzerinde çalışılan üye tüm sürece izleyici olarak katılır. Üyenin akıldışı düşünceleri tartışılmış ve yerine yeni akılcı inançlar diğer üyelerce üretilmeye çalışılmıştır. Aynı süreç b seçeneğini tercih eden öğrenciler için de tekrarlanır. Böylece tercihleri üzerinde çalışılan üyeler yeni bakış açıları ve farkındalık kazanarak daha akılcı inançlar geliştirebileceğini öğrenirler.

EK - 20 ETKİNLİK 15

MÜKEMMELLİK MÜMKÜN MÜ?

Amaç: Mükemmellik düşüncelerini tanıyabilme. ve mükemmelliğin imkansız olduğunu görebilme.

Hazırlıklar:

1. Şarkıcı posterleri ve futbolcu posterleri, dünyadaki ünlü yapıtların resimleri
2. Birkaç yumurta ve mermer parçası.

Süreç:

1. Aşama: Yumurta parçaları ve mermerle bir masanın üzerine konur. Lider oturum başladıktan sonra şarkıcı ve futbolcu posterleri ve ünlü yapıtların resimlerini danışma odasının duvarlarına asar. Lider üyelere bu resimleri ve nesnelere niçin oturuma getirmiş olabileceğini üyelere sorar.

2. Aşama: Üyelerin yanıtlarının ardından nesnelere iyice incelemelerini ister.

Daha sonra üyelere şu soruları yöneltir?

- Sizce bu yumurtaların en mükemmel hangisi?
- Bu mermer parçalarından hangisinin en mükemmel olduğunu düşünüyorsunuz?
- Bu şarkıcıların en mükemmel hangisi?
- Hangi yapıtın dünyadaki en mükemmel yapıt olduğunu düşünüyorsunuz?
- Peki sizce hangi futbolcu en mükemmel? (Erkan ve Kaya, 2005)

3. Aşama: Lider üyelerin yanıtlarının ardından, nesnelere üyelerce birbirinden farklı düzeylerde beğenildiğini vurgular. Dolayısıyla çok iyi nesnelere olabilir, ancak mükemmel olanı bulmanın mümkün olmadığı üyelere ifade edilir. Daha sonra üyelere şu sorular yöneltir?

- Siz mükemmel misiniz?
- Mükemmel olduğunu düşündüğünüz birileri var mı?

- Sizce mükemmel olmak nasıl bir şeydir?
- Mükemmel olmak mümkün müdür?

4. Aşama: Üyelerin yanıtlarının ardından mükemmel olmanın mümkün olmadığı üyelere ifade edilir. Ayrıca sevilme, onaylanma, mutlu ve başarılı olmak için mükemmel olmak zorunda olmadığımız konusunda üyelere açıklama yapılır.

Daha sonra üyelere kendileri ile ilgili mükemmeliyetçi oldukları ve kendilerini eleştirdikleri yönlerini bulmaları ve bunları listelemeleri istenir. Gönüllü üyelere yanıtlarını grupla paylaşmaları istenir. Düşüncelerini grupla paylaşan her gönüllü üyeye şu sorular sorulur:

- Bu konuda mükemmel olmak için neler yapıyorsunuz?
- Mükemmel olmasını düşündüğün yönle ilgili amacına ulaşabildin mi?
- Bu konu ile ilgili hedeflerine ulaşamayınca kendini nasıl hissediyorsun?
- Hedeflerine ulaşamayınca kendini ne tür davranışlar gösteriyorsun?
- Mükemmeliyetçi duyguların çevredeki insanlarla ilişkilerini nasıl etkiliyor?

5. Aşama: Daha lider üyelere mükemmeliyetçi olmanın akılcı bir inanç olup olmadığını sorar. Daha sonra hiçbir konuda mükemmel olunamayacağı, bunun için çabalamanın bireyin duygu ve davranışlarında, kişilerarası ilişkilerinde olumsuzluklara neden olacağı vurgulanır.

6. Aşama: Lider üyelerin başarılı olmak istedikleri ancak başarılı olmadıkları bildirdikleri yönleri ile ilgili benlik saygılarını artırmak amacıyla grup yaşantısında etkin oldukları yönleri vurgular ve üyeleri cesaretlendirir.

7. Aşama: Daha sonra üyelere “ Mükemmel Olmayı Denemek Yerine, İlerleme Kaydetme” isimli formu Ek (35) doldurmalarını ister. Lider üyelere önce kendilerini eleştirdikleri özellikleri sıralamalarını, daha sonra bu alanda ilerleme kaydetmek için neler yapabileceklerini düşünmelerini ve bunları listelemelerini ister. Lider etkinliğin sonunda üyelere düşüncelerini grupla paylaşmalarını ister. Ve üyeler yapabilirliklerine ilişkin tekrar farkındalık sağlarlar. (Türkçapar ve Köroğlu, 2010)

EK-21 ETKİNLİK 16

SEVGİ BOMBARDIMANI

Amaç: Gruptan aldığı destek ve onay sonucu değerli olduğu duygusunu hissetme, kendi olumlu özelliklerini görebilme ve benlik saygısını geliştirebilme.

Süreç: Lider grubun ortasına bir sandalye koyar ve her üye bu sandalyeye sırası ile oturur. Diğer üyeler sandalyedeki üyenin olumlu yanlarını fakat, ama gibi kelimeler kullanmadan ifade ederler. Ortadaki üye konuşmaz. Herkes konuştuğundan sonra üye teşekkür ederek yerine oturur. Tüm üyeler tek tek ortaya gelir ve işlem tekrar edilir.

EK 22.

DUYGUSAL SEÇİMLER	
ÇOĞUNLUKLA ZARARLI VE YIKICI	ÇOĞUNLUKLA KATLANILABİLİR VE YAPICI
Öfke Mantıksız bir kızgınlık Güceniklik İntikam	Gerginlik Rahatsız edilme Kontrollü kızgınlık
Anksiyete	Kaygı Kararlılık Mantıklı korku
Depresyon Umutsuzluk Acizlik Acı ve incinmişlik	Üzüntü Pişmanlık Umut Endişe Kabul edicilik
Utangaçlık Suçluluk Aşağılık Sıkılganlık Kıskançlık	Hüzün Çatışma

EK -23 DUYGU SÖZCÜKLERİ LİSTESİ

Öfkeli	Dikkatli
Hüzünlü	Bıkkın
Hayalkırıklığı yaşayan	Keyfi kaçmış
Ürkmüş	Tiksinmiş
Şüpheli	Şefkatli
Dehşete düşmüş	Neşeli
Çıldırılmış	Umutsuz
Mutlu	Pişman
İçe kapanık	Güvenli
Coşmuş	Zinde
Çileden çıkmış	Hiddetli
Depresif	Meraklı
Hoşgörülü	Gururlu
Yalnız	Kırgın
Pervasız	İlgisiz
Engellenmiş	İçerlemiş
Dingin	Ferah
İlgili	Hoşnut

Kibirli	Tükenmiş
Tahrik edilmiş	Can atan
Minnet duyan	İnatçı
Romantik	Aşık
Duyarsız	Küçük düşmüş
Somurtkan	Baskı altında
Sefil	Endişeli
Kinci	Çekingen
Sıkıntılı	Sersem
Cesur	Gergin
Telaşlı	Kafası karışmış
Sabırsız	Hayran
Büyülenmiş	Bitkin
Özenli	Utangaç
Soğukkanlı	Kırılgan
Kararsız	Tereddütlü
Patavatsız	Lanet eden

Şımarık	Yaşlı
Korkmuş	Azimli
Terk edilmiş	Sabırlı
İçe Kapanık	Yetersiz
Seven	Çaresiz
Harap olmuş	Heyecanlı
Değersiz hisseden	Şaşırılmış
Kaygılı	Emniyetli
Kızgın	Talihsiz
Memnun	Tedbirli
Kıskanç	Yorgun
Durgun	Nefret dolu
Gücenmiş	Güvensiz
Dalgın	Yıkılmış
Hevesli	Samimi
Huzurlu	İncinmiş
Tedirgin	Usanmış

EK-24 FARKLI DUYGULARI İÇEREN YÜZ İFADELERİ



SAĞLIKLI VE SAĞLIKSIZ OLUMSUZ DUYGULAR

SAĞLIKSIZ

SAĞLIKLI

ANKSİYETE

ENDİŞE

DEPRESYON

ÜZÜNTÜ

ÖFKE-HİDDET

KIZGINLIK

IZDIRAP

KIRGINLIK

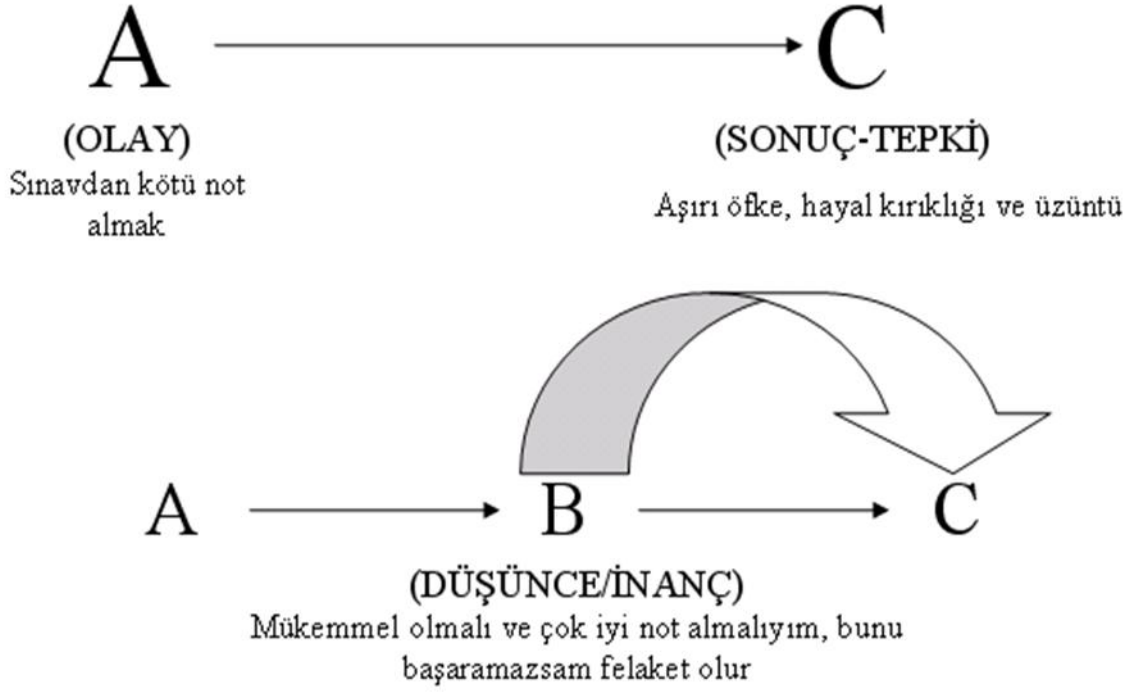
UTANÇ

HAYIFLANMA

SUÇLULUK

PIŞMANLIK

EK- 26 SINAVDAN KÖTÜ ALAN ÖĞRENCİ



DİĞERLERİNİN ONAYINI KAZANMAYA ODAKLANAN 10 AKILDIŞI İNANÇ

Aşağıdaki cümleler, bireylerin diğer insanların sevgisini ve onayını kazanmak için kendilerine empoze ettikleri akıldışı inançları ve bu inançların düşünsel temelini örneklemektedir:

1. Başkaları tarafından onaylanmak benim için son derece önemlidir (Ne olursa olsun insanlar beni beğenmeli ve onaylamalıdır. İnsanların beni onaylamaması, benim için bir felakettir).
2. Diğer insanların saygısını kazanmalıyım (Diğer insanların bana saygı göstermemesine katlanamam).
3. Herkesin beni beğenmesini ve sevmesini istiyorum (İnsanlar beni sevmezse ne yaparım).
4. Başkaları beni sevmiyorsa, ben kendimi sevemem (Diğerlerinin beni sevmemesi ve onaylamaması, değersiz bir varlık olduğumu gösterir).
5. Eğer insanlar benden hoşlanmıyorsa, bu hatanın bende olduğunu gösterir (Diğer insanlar benden hoşlanmazsa, berbat birisiyim demektir).
6. Başkalarının düşüncelerine karşı çıkmak, benim için imkânsızdır (Bashkaları ne isterse onu yapmalıyım çünkü onların beni dışlamasına ve yalnız kalmaya dayanamam).
7. Diğer insanların beni onaylamasına gerçekten ihtiyacım var (Diğer insanlar beni onaylamalıdır. Onlar tarafından kabul görmek zorundayım. Beni çevrelerinde görmek istememeleri korkunç bir durumdur).
8. Beni kabul eden ve onaylayan insanların az olması, beni çok endişelendirir (Az sayıda insanın beni kabul etmesi, benim sonum sayılır).
9. İnsanların benim hakkımda ne hissettikleri konusunda aşırı kaygılanırım (Diğer insanlar benim için kötü duygulara sahip olursa mahvolurum).
10. Başkaları tarafından eleştirilmek, benim için acı ve üzüntü verici bir durumdur (Eleştiriye dayanamam. İnsanların yaptığım şeyleri beğenmemesi felakettir).

Bu ifadelerden herhangi birini benimsemek oldukça akıldışı ve mantıksızdır. Böyle bir durum, olumsuz duygulara yol açar. Eğer olumlu duygular yaşamak isterseniz, bu hatalı düşüncelerin yerine daha akılcı bir içsel konuşma dili geliştirmelisiniz.

İÇSEL KONUŞMANIZI DEĞİŞTİRİN

Aşırı abartılmış ve gerçekçi olmayan içsel konuşmalarınızı değiştirmeniz için aşağıdaki soruları cevaplayın. Unutmayın ki bu kolay görünse bile içsel konuşmalarınızı gerçek anlamda değiştirebilmek için bu uygulamaları günlük hayata geçirmelisiniz. İçsel konuşmalarınız değişince duygularınız da değişecektir.

1. Değiştirmek istediğim hatalı düşüncem nedir?

İçsel konuşmalarınızı açıkça tanımlayın. İçsel konuşmalarınızı ne kadar iyi tanımlarsanız, onları nasıl abarttığınızı daha kolay görebilecek ve onları daha kolay değiştirebileceksiniz. Abartılmış içsel konuşmalarınızı bir kâğıda yazmanız sizin için yararlı olacaktır.

2. İçsel konuşmamın mantıklı bir açıklaması var mı?

İlk bakışta içsel konuşmanız size son derece akılcı gelebilir. Bu durum, özellikle sinirli veya üzüntülü olduğunuzda daha çok yaşanır. Ancak sizi üzen içsel konuşmalarınıza yol açan düşüncelerinizi gerçekten incelediğinizde, kendinize söylediğiniz şeylerin tamamen akıl ve mantıkdışı olduğunu göreceksiniz.

3. İçsel konuşmanızın akıldışı olduğunu gösteren deliller nelerdir?

Burada kendinize yardımcı olun, işe şu açıdan bakın; İçsel konuşmalarımızda -meli/-malıyım zorundayım gibi ifadeler var mı? Eğer içsel konuşmalarınız kendinize, bunu kesinlikle yapmalıyım, bu böyle olmak zorunda veya böyle yapmamalıyım gibi zorunluluklar içeriyorsa konuşmalarınızın akıldışı olduğunu gösteren kanıtları buldunuz demektir. Çünkü bu tür ifadeler her zaman için mantıkdışıdır.

4. İçsel konuşmalarınızın, gerçekten doğru olduğunu gösteren kanıtlarınız var mı?

Burada dürüstlük önemlidir. Sıklıkla insanlar hatalı bir düşünce veya içsel konuşmanın doğru olduğuna, kendilerini ikna edebilirler. Daha iyi bir incelemenin ardından kendinize, bazı şeylerin “korkunç, berbat, dehşet verici” olduğunu söylediğinizin farkına varırsınız. Bir şeyden hoşlanmadığınıza yönelik düşüncenizi destekleyecek kanıtlar bulmak, bir şeyin berbat olduğuna yönelik düşüncenizi destekleyecek kanıtlar bulmaktan daha kolaydır. İçsel konuşmanızdaki farkı öğrenin.

5. Elde etmek zorunda olduğum bir şeyi elde edemezsem, meydana gelebilecek en kötü şey nedir?

Yine burada dürüstlük son derece önemlidir. Olabilecek en kötü şey, sadece hayal edebileceğiniz kadar kötüdür.

6. Bu hatalı içsel konuşmamı değiştirirsem, ne tür avantajlar elde ederim.

İçsel konuşmanızı değiştirmenin size çok yararı olacak. Dünyaya bakış açınızı değiştirdiğinizde, meydana gelebilecek iyi şeyleri keşfetmeye çalışın.

7. Kendinle yapabileceğin daha akılcı bir içsel konuşma; yalan ve aldatma içermeyen ve yaşama yönelik akılcı bir bakış açısına sahip olan bir içsel konuşmadır.

EK 29.11 AKILDIŞI İNANC

1. Bir yetişkin için; sevilmif olmak ve hemen her konuda herkes tarafından onaylanmak gereklidir.

2. Bir kişi her bakımdan tamamen yeterli, yetenekli ve başarılı olmalıdır.

3. Bazı insanlar kötü, alçak ve haindir, bu insanlar suçludur ve cezalandırılmalıdır.

4. İŞler istenilen Şekilde olmazsa, bu bir felakettir.

5. İnsanların mutsuzluğu dışarıdan kaynaklanır.

6. Tehlikeli veya korku verici olabilecek bir Şeye kafayı takmak ve sürekli onunla meşgul olmak gerekir.

7. Yaşamın zorlukları ve sorumluluklarıyla yüzleşmekten kaçınmak, kendini disipline etmek ve sorumluluk üstlenmekten daha kolaydır.

8. Kişi başkalarına bağımlı olmalı ve güvenip danışabileceği birileri olmalıdır.

9. Geçmiş çok önemlidir. Çünkü bir Şey birinin hayatını bir kez etkilerse, bunu sonsuza kadar yapmaya devam edecektir.

10. Kişi başkalarının sorununa duyarlı olmalı ve bundan üzüntü duymalıdır.

11. Her problemin bir tek doğru çözüm yolu vardır. Bunu bulamazsak bu bizim için felakettir.

EK 30.

AKILCI OLMAYAN SONUÇLAR

Sonuç	Nedeni	Dili
Zorunluluk	Bireyin gerçekçi olmayan aşırı genelleştirmeleri	-meli/-malı, -mesi/-ması gerekli Mutlaka olmalı Ya hep ya hiç
Felaketleştirme	Bir durumu %100'den daha kötü olarak algılamak	Berbat, Dehşet Korkunç
Güçsüzleşme	Hayal kırıklıklarına veya sorunlara daha az dayanabilmek	Yapamam Edemem Buna dayanamam Buna katlanamam
Kendini değersiz görme veya lanetleme	Diğer üç akılcı olmayan sonuç	Ben başarısızım, O bir aptal, Sen değersiz birisin

BU İNANÇLAR NEDEN AKILDIŞI

1- Bir yetişkin için; sevilmiş olmak ve hemen her konuda herkes tarafından onaylanmak gereklidir. Bunun temelinde bireyin her yaptığı şeyde başkaları tarafından kabul edilmenin ve sevilmenin bir ihtiyaç olduğu inancını taşıması yatmaktadır. Bireyin kendine saygı duymaya odaklanması ve sevmekten çok sevmeye odaklanması gerektiği halde, bunun tam tersinin yaşanmasıdır. Bu mantıkdışı bir düşüncedir. Çünkü bu ulaşılamaz bir amaçtır. Eğer birey bunu beklerse kendi kendini yönetemez, güvende hissedemez ve kendi benliğini tahrip eder.

2- Bir kişi her bakımdan tamamen yeterli, yetenekli ve başarılı olmalıdır. Bireyin değerli olabilmesi için her yaptığı işte yeterli ve başarılı olması gerektiği düşüncesi, bireyin bu inancı taşımasına neden olmaktadır. Bireyin yaşamında, tamamen başarılı sonuçlara ulaşması imkânsızdır. Bu başarısızlık korkusunu sürekli tutar. Aynı zamanda bu her durumdan zevk alması yerine yarışmacı bir çabaya girmesine neden olur.

3- Bazı insanlar kötü, alçak ve haindir, bu insanlar suçludur ve cezalandırılmalıdır. Bu düşünce mantıklı değildir çünkü doğru ya da yanlışın standart bir ölçüsü yoktur. Herkes hata yapabilir (aptallık, ihmal ya da duygusal dengesizlikten dolayı). Suçlama ve cezalandırma, onların davranışlarını geliştirmez. Onları daha zeki, duygusal açıdan daha dengeli hale getirmez. Aksine daha çok kötü davranışlara ve duygusal rahatsızlıklara neden olur.

4- İşler istenilen şekilde olmazsa bu bir felakettir. Bu inancın temelinde istediğim şeyler yolunda gitmezse bu bir felaket olur düşüncesi bulunmaktadır. Her şeyin istediğimiz gibi gitmemesi hayatın bir gerçeğidir. Engellenmiş hissetme normaldir; ama şiddetli şekilde üzülme mantıklı değildir. İşler yolunda gitmezse bu hoş olmayan, can sıkıcı bir durumdur ama bir felaket değildir. Bir olayı felaket olarak görme durumu

değiştirmez ama bizim daha çok üzülmemize neden olur. Bir şeyi değiştirememekten hoşlanmayız ama değiştiremiyorsak bunu kabul etmeliyiz.

5- İnsanların mutsuzluğu, dışarıdan kaynaklanır. İnsanlar üzüntülerini kontrol etmede veya kendilerini negatif duygulardan kurtarmada ya az bir yeteneğe sahiptir veya bu konuda hiçbir yapabilirlikleri yoktur. Bunun temelinde mutsuzluğun bireyin kontrolü dışındaki olayların sonucu olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Dışarıda bizim zararlı olarak algıladığımız olaylar sadece psikolojik olarak zararlıdır. Olay değil olaya karşı tutumlarımız ve tepkilerimiz inciticidir. Birey kendine o olayın ne kadar kötü olduğunu söyleyerek kendisini rahatsız eder. Eğer bu rahatsızlığının kendi algılarından ve içsel konuşmalarından kaynaklandığını fark ederse bu rahatsız edici şeyleri kontrol edebilir ya da değiştirebilir.

6- Tehlikeli veya korku verici olabilecek bir şey hakkında, zihni dehşetli bir şekilde meşgul etmek veya üzgün olmak doğrudur. Bu inancın temelinde bir şey tehlikeli ya da zararlı olabileceyse birey onun hakkında düşünmeli ve endişelenmelidir düşüncesi yatmaktadır. Bu mantıklı değildir çünkü bir şey hakkında düşünmek sonuçta onu değiştirmeyebilir. Aslında bunun olmasına ya da daha kötü olmasına yol açar.

7- Yaşamın zorlukları ve sorumluluklarıyla yüzleşmekten kaçınmak, kendini disipline etmek ve sorumluluk üstlenmekten daha kolaydır. Bu inancın temelinde, güçlüklerle karşılaşmak ve yüzleşmek onlardan kaçmaktan daha zordur düşüncesi vardır. Bu mantıklı değildir çünkü güçlüklerden kaçmak onları çözmez.

8- Kişi başkalarına bağımlı olmalı ve güvenip danışabileceği birileri olmalıdır. Bu inanç, birey başkalarına bağımlı olmaya ihtiyaç duyar ve kendinden güçlü birine dayanmalıdır düşüncesine dayanmaktadır. Hepimiz biraz başkalarına bağımlıyızdır ama bu bağımlılığı arttırmak için bir neden yoktur. Bu bağımsızlığın, bireyselliğin ve bireyin kendini ifade etmesinin kaybına neden olur. Bağımlılık, daha büyük bağımlılıklara neden olur.

9- Geçmiř çok önemlidir. Çünkü bir Őey birinin hayatını bir kez etkilerse bunu sonsuza kadar yapmaya devam edecektir. Bu inancın temelinde, geçmişteki olayların bireyin Őimdiki davranışının belirleyicisi olduğu ve bunun değiştirilemeyeceği dūřuncesi yatmaktadır. Geçmiř Őimdiyi etkilemesine rağmen onu belirlemez. Sadece bireyin davranışlarını değiştirmekten kaçmasına neden olur. Geçmiř öğrenmeleri yenmek zordur ama imkânsız değildir.

10- Kişi başkalarının sorununa duyarlı olmalı ve bundan üzüntü duymalıdır. Bu mantıklı değildir çünkü başkalarının problemlerine biz bir Şey yapamayız. Bu nedenle bunun için endişelenmemeliyiz. Başkalarının davranışlarını tanımlayışımız bizi zer. Onlara zlmemiz bizim yardım etmemizi ve problemleri hakkında bir Şeyler yapmamızı engeller.

11-Her problemin bir tek doğru zm yolu vardır. Bunu bulamazsak, bu bizim için felakettir. Bu mantıklı değildir çünkü her probleme mükemmel bir zm yolu yoktur. Mükemmel zm yolu aramak sadece kaygımızı arttırır. Bu Şekilde birey doyum sağlayamaz ve devamlı kayıp zm arar.

**EK 32.AKILCI VE AKILDIŞI İNANÇLARIN TEMEL
ÖZELLİKLERİ**

Akıldışı İnançlar	Akılci İnançlar
Hatalıdır.	Doğrudur.
Katı ve kesindir.	Koşulludur ve duruma göre değişir.
Gerçeklikle tutarlı değildir.	Gerçeklikle tutarlıdır.
Kanıtlarla desteklenemez.	Kanıtlarla desteklenebilir.
Aşırı genelleştirmeler içerir.	Mantıklıdır.
Emirler, komutlar, zorunluluklar ve gerekliliklerdir.	Arzular, istekler ve tercihlerdir.
Sert ve zorlayıcıdır.	Esnektir.
Yoğun ve yıkıcı duygular üretir.	Orta düzeyde ve yapıcı duygular üretir.
Amaca ulaşmayı engeller.	Amaca ulaşmaya yardımcı olur.

EK-33 AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI TARTIŞMA SORU LİSTESİ

1. Delilin nerede?
2. Eğerolmazsa ne olur?
3. Buna katlanabilir misin?
4. Eğer bu gerçekten doğruysa en kötü ihtimalle neler olabilir?
5. Bu ne kadar kötü olabilir?
6. Mutluluğu bulmanın hala mümkün olup olmadığını kendine sor?
7. Eğerolursa, ne tür iyi sonuçlar ortaya çıkabilir?
8. Eğerolursa, dünyanın ne kadar mahvolur?
9. Neden böyle olsun?
10. Nereden biliyorsun?
11. Çok fazla genelleme yapıyor olabilir misin?
12. Bu ifadeyle ne anlatmak istedin?
13. Eğer bir arkadaşın, bu düşünceye sahip olsaydı onu kabul eder miydin?
14. Şimdi masada bir tabak taze meyve olduğunu ancak elmanın buruşuk olduğunu düşün. Sadece elmadan dolayı tabaktaki tüm meyvelere bozuk diyebilir misin?
15. Böyle düşünmenin sana ne yararı var?
16.yapmanın seni amaçlarına ulaştıracağına neden inanıyorsun?
17. Görünüyor ki bu şekilde düşünmen anksiyete ve depresyon gibi birçok olumsuz duygu yaşamana yol açıyor.
18. Böyle düşünmeye ne zaman başladın ve neler hissettin?
19. Bu inanca nereden kapıldın?
20. Depresif bir duruma düşmemek için ne tür inançlara sahip olmalısın?

EK 34.

AKILDIŞI İNANÇLAR İÇİN ALTERNATİF AKILCI İNANÇLAR	
Akıldışı İnançlar	Alternatif Akılcı İnançlar
1. Yaptığım herőeyi en iyi biçimde yapmalıyım.	Yaptığım işleri iyi yapmayı tercih edebilirim ancak en iyi biçimde yapmak zorunda değilim.
2. İyi şeyler yapmazsam, bu değersiz ve kötü bir insan olduğumu gösterir.	İyi şeyler yapmazsam, bu kötü insan olduğumu değil kötü şeyler yaptığımı gösterir.
3. Önem verdiğim insanlar tarafından kabul görmeli ve onların onayını almalıyım.	Benim için önemli olan insanlar tarafından onaylanmayı tercih ederim ancak onların onayını kesinlikle kazanmam gerektiğini gösteren herhangi bir kanıt yoktur.
4. İnsanlar beklentilerime uygun davranmazsa, bu bir felakettir.	İnsanların beklentilerimi karőılamasını tercih ederim ancak böyle olmazsa bu bir felaket değildir. Ayrıca onlar beklentilerime uygun davranmak zorunda değildir.
5. Sıkıntılı durumlara katlanamıyorum.	Sıkıntıları sevmiyorum ancak onlara katlanabilir ve onlarla mücadele edebilirim.
6. Önemli şeylerin yolunda gitmemesi, berbat bir şeydir.	İşlerimin yolunda gitmemesi elbette kötü bir şeydir ancak bu bir felaket değildir.
7. Yaşamımda çok az sıkıntı ve olumsuzluk olmalıdır.	Sıkıntıları ve olumsuz yaşantıları sevmem ancak bunlar yaşamın bir parçasıdır ve onlara dayanabilirim.

EK 35 MÜKEMMEL OLMASINI DÜŞÜNMEK YERİNE İLERLEME KAYDET

KENDİMİ ELEŞTİRDİĞİM KONU	NASIL İLERLEME KAYDEDEBİLİRİM?

BEN BİR BÜTÜNÜM

.....yönümü eleştiriyorum.

Bu yönümü beğenmiyorum olabilir, ancak ben hoşlandığım ve hoşlanmadığım yönlerimin farkındayım, bunları olduğu gibi kabul ediyorum.

Hoşlandığım ve hoşlanmadığım yönlerimle bir bütünüm, hoşlandıklarımı daha da ilerleteceğime, hoşlanmadığım yönlerimi ise değiştireceğime söz veriyorum. Kendimi değerli buluyorum ve kendimi seviyorum.

EK 37

DENEY GRUBUNDA BULUNAN ÜYELERİN VE GRUP YAPISININ GENEL ÖZELLİKLERİ

AMAÇ: Uygulamaya katılan grup üyelerinin kendini sabotaj eğilimlerinin azaltılmasını sağlamak.

GRUBUN YAPILANMASI

b. Grubun Türü: Deney grubu

c. Grubun Biçimi: Kapalı grup

d. Oturumların Süresi: 90 dakika

e. Oturum Sayısı: 10

f. Üye Sayısı: 10

g. Uygulama Tarih Aralığı: 15/02/2012–18/04/2012

h. Uygulama Gün ve Saati: Çarşamba, 15:00

i. Uygulamaların Sıklığı: Haftada bir kez

j. Grubun Oluşturulması:

Yaş: Deney grubu 16–17 yaş arası lise öğrencilerinden oluşmaktadır.

Cinsiyet: 5 bay,5 bayan.

Üyelerin Seçim Kriterleri: Kendisine Kendini Sabotaj Ölçeği uygulanan 500 öğrenci SPSS 13 veri analiz programı aracılığıyla; bu ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları açısından aşağıdaki ölçüte göre sıralanmıştır:

Kendini Sabotaj Ölçeğinden yüksek puan alanlar.

Üyelerin Öğrenim Türü: Grupta yer alan üyeler lisesi öğrencisi ve örgün eğitime tabiidir.

Üyelerin Gelir Düzeyi: Düşük, orta ve yüksek gelir düzeyi açısından grupta yer alan üyeler eşit sayıdadır (3düşük, 4 orta ve 3 yüksek).

k. Liderlik biçimi: Demokratik liderlik

ÖZGEÇMİŞ

1982 yılında Giresun'da doğdu. 2004 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programından mezun oldu. 2005 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı ve 2007 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayarak bilim uzmanı unvanı aldı. Halen Hendek Kız Meslek ve Kız Teknik Lisesinde Rehber öğretmen olarak çalışmaktadır. İyi düzeyde İngilizce bilen Akın, evli ve bir çocuk annesidir.