

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**GERÇEKLIK KURAMINA DAYALI PSİKO-EĞİTİM
PROGRAMININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DENETİM
ODAĞI VE YILMAZLIK DÜZEYİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

AYŞE ÜNÜVAR

**İZMİR
2012**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**GERÇEKLIK KURAMINA DAYALI PSİKO-EĞİTİM
PROGRAMININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DENETİM
ODAĞI VE YILMAZLIK DÜZEYİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

AYŞE ÜNÜVAR

**DANIŞMAN
PROF. DR. FERDA AYSAN**

**İZMİR
2012**


YEMİN METNİ


Doktora tezi olarak sunduğum “Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bu eserlere atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


..../..../2012


Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne


İşbu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Ferda Aysan 

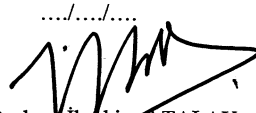
¼ye Prof. Dr. M¼nevver Yalçınkaya 

¼ye Prof. Dr. Abbas T¼rn¼kl¼ 

¼ye Doç. Dr. Diğdem M¼ge Siyez 

¼ye Yrd. Doç. Dr. Rukiye G¼nseli Girgin 

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.


Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	420064
Yazar Adı / Soyadı	AYŞE ÜNÜVAR
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 29323174618
Telefon / Cep Telefonu	05052420452
e-Posta	ayse.unuvar@mynet.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Tezin Tercümesi	The effect of Psychoeducational Program based on Reality Approach on locus of control and resilience of high school students
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2012
Sayfa	251
Tez Danışmanları	Prof. FERDA AYSAN Yrd. Doç. Dr.
Dizin Terimleri	Gerçeklik=Reality Denetim Odağı Ölçeği=Locus scale of control
Önerilen Dizin Terimleri	Yılmazlık=Resilience
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelemesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgililerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

15.08.2012

İmza:.....



ÖNSÖZ

Ergenlik dönemi; bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik anlamda bir çok değişiklikle karşılaştığı bir dönemdir. Bu dönem, her bireyde farklı yaşantılar içerse de, genel anlamda yaşamın en zor, en değişken, çalkantılı dönemi olarak kabul edilir. Bu dönemde, yetişkin olma çabası içindeki gencin, benlik karmaşası ve uyum problemleri artar. Ergenlerin sağlıklı bir kimlik geliştirebilmesi için her şeyden önce; karşılaştığı problemleri çözebilmesi gerekir. Bu zorlu dönemdeki olumsuzluklara karşı, yüksek özgüven, yılmazlık ve içsel denetime sahip olma gibi özelliklerin, ergenin zorlu dönemi sağlıklı geçirmesine yardım edeceği düşünülmektedir. Bu inançla bu araştırmada; ergenlere destek sürecini oluşturacak, gerçeklik kuramına dayalı Psiko-Eğitim Programı ile ergenlerde yılmazlık özelliği ve içsel denetim algısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada psikolojik danışmanlara, ergen ailelerine ve ergenlere eğitim veren tüm öğretmenlere yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın planlanıp yürütülmesi aşamasında; samimi ve içten desteğini sunan, sürekli cesaretlendirici tutum sergileyen başta değerli danışmanım Prof. Dr. Ferda Aysan'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bu araştırmanın yürütülebilmesinde, bilgisi, tecrubesi ile bana desteklerini hissettiren değerli hocam; Yard Doç. Dr. Günseli Girgin'e ve Prof. Dr. Abbas Türnüklü'ye teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca verilerin değerlendirilmesi konusunda bilgisi ve tecrübesiyle bana her zaman destek olan Yard Doç. Dr. Yasemin Derelioğlu'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmanın her aşamasında benden desteğini ve anlayışını esirgemeyen, bana güç veren sevgili eşime ve biricik oğluma ve minik kızıma sonsuz teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	i
ŞEKİLLER LİSTESİ	iiiv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amaç ve Önemi.....	7
1.3. Problem Cümlesi	8
1.4. Denenceler	8
1.5. Sayıtlar	8
1.6. Sınırlılıklar.....	9
1.7. Tanımlar	9
BÖLÜM II	11
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Gerçeklik Terapisi	11
2.1.1. Seçim Teorisinin 10 Varsayımı	12
2.1.2. Temel Kavramlar	13
2.1.2.1. Kalite Dünyası (Quality World).....	13
2.1.2.2. Gerçeklik (Reality).....	15
2.1.2.3. Sorumluluk.....	16
2.1.2.4. Ruh Sağlığı.....	17
2.1.2.5. Toplam Davranış (Total Behavior)	18
2.1.2.6. Temel İhtiyaçlarımız ve İhtiyaçlarımızın Gücü (Basic Needs).....	19
2.1.2.7. Kontrol Odağı	25
2.1.3. Terapi Süreci.....	26
2.1.4. Terapistin Özellikleri	36
2.1.5. Kullanılan Teknikler	37
2.1.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	39
2.1.7. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	43
2.2. Yılmazlık	45

2.2.1. Koruyucu Faktörler.....	54
2.2.2. Risk Faktörleri	58
2.2.3. Yılmaz Bireylerin Kişilik Özellikleri	61
2.2.4. Yapılan Araştırmalar	66
2.2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	66
2.2.4.2. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	71
2.3. Denetim Odağı.....	74
2.3.1. Denetim Odağı ve Kişilik Özellikleri.....	77
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	81
2.3.3. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar.....	85
BÖLÜM III.....	89
3. YÖNTEM.....	89
3.1. Araştırmanın Modeli	91
3.2. Araştırma Gruplarının Oluşturulması.....	92
3.2.1. Gerçeklik Kuramı Psiko-Eğitim Programının Kapsamı.....	93
3.2.2. Gerçeklik Kuramı Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi	94
3.2.3. Psiko-Eğitim Programının Genel Amacı.....	95
3.2.4. Plasebo Uygulaması	100
3.3. Veri Toplama Araçları.....	100
3.3.1. Yılmazlık Ölçeği.....	101
3.3.2. Nowicki- Strickland Denetim Ölçeği	106
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	107
BÖLÜM IV	109
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	109
4.1. Yılmazlık Ölçeği Sontest – İzleme Arasında Farkın İncelenmesi.....	119
4.2. Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest – İzleme Arasında Farkın İncelenmesi.....	123
BÖLÜM V.....	128
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	128
5.1. Tartışma ve Yorum.....	128
5.2. Sonuç ve Öneriler	135

KAYNAKÇA	139
EKLER.....	151
EK 1 Psiko-Eğitim Programının Genel Kapsamı ve Özellikleri.....	151
EK 2 Nowicki-Strickland Ölçeği (LOC).....	232
EK 3 Yılmazlık Ölçeği(YÖ)	234
EK 4 Yılmazlık Ölçeği Uygulama İzni.....	237
EK 5 Nowick Stickland Denetim Odağı Ölçeği Uygulama İzni	238

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Seçim Teorisinin İhtiyaçları ve Onların Erdemleri ve Zayıflıkları.....	21
Tablo 2. Farklı Araştırmacıların Yılmazlık Tanımları.....	50
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırma Gruplarına Dağılımı ..	93
Tablo 4. Ölçekteki Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı Ve Yükleri.....	102
Tablo 5. Yılmazlık Ölçeği Madde Analizi İşlemleri.....	104
Tablo 6. Ölçekteki Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizleri.....	105
Tablo 7. Yılmazlık Ölçeği Öntest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	110
Tablo 8. Nowicki Strickland Ölçeği Öntest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	111
Tablo 9. Deney 1, Deney 2, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular	1111
Tablo 10. Yılmazlık Sontest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	1122
Tablo 11. Yılmazlık Sontest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	1133
Tablo 12. Deney 1 Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	1133
Tablo 13. Deney 2 Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	1144
Tablo 14. Plasebo Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	114
Tablo 15. Kontrol Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	1155

Tablo 16. Nowicki Strickland Ölçeği Sontest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	1166
Tablo 17. Nowicki Strickland Ölçeği Sontest Sontest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	1166
Tablo 18. Deney 1 Grubu Nowicki Strickland Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	1177
Tablo 19. Deney 2 Grubu Nowicki Strickland Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	1177
Tablo 20. Plasebo Grubu Nowicki Strickland Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	1188
Tablo 21. Kontrol Grubu Nowicki Strickland Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	1199
Tablo 22. Deney 1 Grubu Yılmazlık Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	1199
Tablo 23. Deney 2 Grubu Yılmazlık Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	12020
Tablo 24. Plasebo Grubu Yılmazlık Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	120
Tablo 25. Kontrol Grubu Yılmazlık Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	1211
Tablo 26. Deney 1 Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	121
Tablo 27. Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	122

Tablo 28. Plasebo Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	122
Tablo 29. Kontrol Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	123
Tablo 30. Deney 1 Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	123
Tablo 31. Deney 2 Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	124
Tablo 32. Plasebo Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	125
Tablo 33. Kontrol Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	125
Tablo 34. Deney 1 Grubu Nowicki Strickland Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	126
Tablo 35. Deney 2 Grubu Nowicki Strickland Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	126
Tablo 36. Plasebo Grubu Nowicki Strickland Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	127
Tablo 37. Kontrol Grubu Nowicki Strickland Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Risk ve Koruyucu Faktörler.....	57
--	----

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine ve Denetim Odağına Etkisini incelemektir. Araştırmanın uygulaması; 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bulunan Recep Güngör Lisesi'nde öğrenim gören, 10. ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu 35 erkek 25 kız olmak üzere 60 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında; lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyini ölçmek üzere Yılmazlık Ölçeği, denetim odağını ölçmek üzere Nowick-i Strickland Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır.

Deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen araştırma; Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının uygulandığı iki deney grubu, etkileşim grubu şeklinde yürütülen bir plasebo kontrol grubu ve hiçbir işlem yapılmayan kontrol grubu olmak üzere toplam 4 çalışma grubundan oluşmaktadır.

Verilerin analizinde Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinde ve denetim odağı düzeylerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Wilcoxon testi, Man Whitney-U testi, ve Kruskal Wallis analizleri yapılmıştır..

Araştırma sonucunda; Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının uygulandığı her iki deney grubundaki öğrencilerin, Yılmazlık Ölçeği puanlarında etkileşim grubuna ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. Ayrıca; deney gruplarındaki öğrencilerin Nowick-i Strickland Denetim Odağı Ölçeği puanlarında, etkileşim ve kontrol gruplarına göre içsel denetim yönünde anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. Yapılan izleme ölçümlerinde, deney gruplarındaki öğrencilerin yılmazlık düzeyinde ve içsel denetim yönünde değişimin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gerçeklik Kuramı, Yılmazlık, Denetim Odağı

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the Effect of the students of Psycho-Educational Program, Relying on the Theory of Realty, with regard to the Resilience Level and Locus of Control. The implementation of the study has been carried out on the 10th and the 11th grades of high school students at Recep Gungor High School, located in Buyukcekmece, a county of Istanbul during the 2009-2010 academic year. The study group was consisted of 60 students, of them 35 were boys and 25 girls.

The Resilience Scale has been used for measuring the Resilience level of the high school students in the scope of the study, and Nowick-i Strickland Nowick-i Strickland Locus of Control Scale has been used for measuring the supervision focus.

The study way carried out by using an experimental method, is consisted of four study groups. Of the four groups, two were the experimental groups in wich Psycho-Educational Program based on the theory of Reality wasimplemented. Placebo group was in the form Ancounter group. No procedure was done in the control group.

In the data analysis, the analyses of Wilcoxon test, Man Whitney-U test, and the Kruskall Wallis have been carried out to determine whether they demonstrated significant differences with regard to the levels of Resilience level of the high school students of the Psycho-Educational Program Based on The Theory of Realty and in their locus of control levels.

After the implementation of the psycho-education, it was observed that the level of resilience (measured by the Resilience Scale) of the two experimental groups increased as compared to that of the placebo and the control groups. It was also found out that the internal locus of control levels increased in the two experimental groups as compared to that of the placebo and the control group

Key Words: Theory of Realty, Resilience, Locus of Control.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Ergenlik dönemi, bütün psikososyal gelişim dönemleri içinde en kritik değişimlerin, duygu, düşünce, yargı ve tutumlarda en keskin gelişmelerin, davranışlarda en çarpıcı bocalamaların yer aldığı yaşam dönemidir (Hurlock, 1987).

Ergenlik fark edilir değişikliklerle karakterize edilen; hayat boyu sürece kavrayışların, inançların, değerlerin ve alışkanlıkların gelişimi için kritik bir dönemdir. Ergen; bir kimlik oluşturmanın, değişen fiziksel değişiklikleri kabul etmenin, sağlıklı bir hayat tarzı için beceriler kazanmanın, aileden ayrılmanın, ahlaki kurallar ve değerler oluşturmanın, topluma katkıda bulunan bir fert olmanın ve bir meslek seçmenin gelişimsel sorumluluklarıyla mücadele eder (Anderson&Olnhousen,1999).

Bu dönem, bir uyum dönemidir. Bu süreçte ergenin, kendini ve değişimlerini kabullenmesi, yaşadığı sorunları çözümlenmesi ve sağlıklı bir birey olarak kendini ortaya koyması ruh sağlığı açısından önemlidir. Şenol'a (2006) göre; sosyal ve kültürel çevrenin ergenlik ile ilgili görüşleri, ergenden beklentiler, ergenlerle etkileşimdeki tutumlar, ergenlerin iş-meslek seçimi, kendini geliştirmesi, geleceği planlamada sunulan olanaklar, döneme özgü sıkıntıların şiddetini etkileyebilmektedir.

Yalom'a (2008) göre, gençlerle çalışırken erken müdahalede bulunmak ve zamanında davranmak, onların yıllarca mutsuz olmasını ve algılanan yanlışların yaşamlarında baskın etkiler oluşturmasını önleyecektir.

Ergenlik dönemindeki gelişim ve değişim bu güne kadar bir çok araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Literatüre bakıldığında, araştırmaların çoğunun ergenlik dönemini tanımlamaya yönelik betimsel nitelikte olduğu görülmekle birlikte, son yıllarda yapılan çalışmaları destekleyici, önleyici ve müdahale edici tarzda hazırlanmış deneysel araştırmalar oluşturmaktadır.

Ergenler üzerinde deneysel çalışmalar yapan William Glasser'in geliştirmiş olduğu gerçeklik terapisi daha ilk yıllardan itibaren, popüler olmaya başlamış ve çok geniş bir uygulama alanı bulmuştur (Corey,1995). Glasser 1965'te Gerçeklik terapisi alanında ilk kitabını yayınlamış, ardından 1969 yılında Gerçeklik terapisi Enstitüsünü kurmuştur. 1980'lilerin başında Glasser (1981, 1984b) gerçeklik terapisi uygulamasına kuramsal dayanak olması için, kontrol teorisini eklemiştir. 1996'da, (Glasser, 1999) kontrol teorisinden seçim teorisine gerçeklik terapisinin altını çizerek teorisinin ismini değiştirmiştir (Akt. Jones, 2001).

Seçim teorisi, bir iç kontrol psikolojisidir, hayatımızın yönünü belirleyen seçimleri neden ve nasıl yaptığımıza açıklık getirir. Yaygın olarak kullanılan baskı ve zorlamaya dayanan psikolojiden tamamen farklı bir teoridir (Glasser, 2001). Seçim kuramı, insanın davranışlarını kendisinin seçtiğini ve bu nedenle sadece yaptığı değil, aynı zamanda düşündüğü ve hissettiği tüm şeylerden de, sorumlu olduğunu vurgular. Gerçeklik terapisi de; insan davranışlarını seçim kuramıyla açıklamakta ve davranışları, içsel dünyamızın gereksinimlerini gidermeye yönelik girişimler olarak tanımlamaktadır. Davranışlarımız bilinçsiz ve amaçsız yapılan hareketler değildir. Aksine birey davranışlarını bilinçli ve isteyerek yapar. Bireyler ne zaman seçim kuramı çerçevesinde davranışlarını anlamaya başlarlar ise, o zaman daha etkili bir yaşam sürebileceklerdir (Corey, 1995).

Gerçeklik terapisine dayalı grupların amaçları, üyelerin başarılı bir kimlik ve değer yargıları geliştirmelerine, sorumluluk alma bilincini kazanmalarına ve sorumlu davranışlar göstermelerine rehberlik etmek, bunlarla birlikte, davranışları ile ilgili hüküm vermelerine yardım etmektir (Corey, 1995).

Glasser ve Zunin (1973) "Kuramın temel amacı bireyin kendi davranışının sorumluluğunu yüklenmesidir ki bu da ruh sağlığına eşittir." demektedirler.

Gerçeklik terapisi ilkeleri, günlük yaşamda başarılı kimlik kazanmaya çalışan insanlar kadar, ciddi, duygusal ve davranışsal problemleri olanlarla da ilgilidir (Akt: Jones,1982).

Gerçeklik terapisinde birey, öncelikle gerçeği inkar edici, sorumsuz davranışlarıyla yüzleştirilir ve sorumsuz olan davranışları reddedilir (Glasser, 1989a; Kaner, 1993). Gerçeklik terapisinin süreci, hayatlarının sorumluluğunu almak için yapacakları eylemlerde, bahanelere sığınmadan hareket etmeleri için danışanlara yardım etmeyi amaçlar (Corsini&Wedding, 2000; Hovatt, 2001).

Glasser, kontrol kelimesinin anlamı, kişinin kendini kontrol etmesidir derken, kontrol teorisinde bu kelime, birçok kişi tarafından başkalarını ya da çevreyi kontrol etme anlamında düşünülüyordu (Wubbolding, 1991). Kontrol teorisi, “içsel kontrol odağı” modeline etkide bulunur. Julian Rotter (1982), insanların dışsal kontrol odağı tarafından etkilendiği sürecin olduğunu varsaymıştır (Plotnick, 1999).

Harici koşullar, kişinin kontrolünün dışında olabilir ancak; durumu nasıl algıladığı ve üzerinde hangi seçimleri yapacağı her zaman bireyin denetimindedir. Glasser’ın kontrol teorisi, insanların gerçekten, içten motive olduklarında, hareketleri üzerinde her zaman denetimlerinin olduğunu öğrenebileceklerini öğretmektedir. Glasser (1984) bu anlayışla, bundan sonra insanların gerekli değişiklikleri yapabileceklerine inanmaktadır (Howat,2001).

Gerçeklik terapistleri, algılanan dışsal kontrol odağı ve etkisiz davranışlar arasında yüksek bir ilişki olduğunu göz önünde tutmaktadır. Bir başka kişiyi değiştirme isteklerine odaklandıklarında, davranışsal sistemleri diğerlerini kontrol edemediğinden, kendilerini nasıl değiştirebilecekleri üzerinde tekrar odaklanmaktadırlar. Gerçeklik terapistleri, danışanlara hedeflerini başarmak için kişisel sorumlulukları üstlenme ve başarmalarının mümkün olduğu hedefler üzerine odaklanmalarına yardım etmektedirler (Jones, 2001).

Glasser, ilişkilere zarar verdiğinden, dışsal kontrol psikolojisinin insanlığın üzerinde bir veba olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre bu durum evlilikleri yıkar,

aile bütünlüğünü bozar, başarılı bir şekilde çocuk eğitmeyi engeller ve iş yerindeki üretkenlik ve kalite için zararlıdır (Glasser, 1999).

Üzüntü içindeki insanlar, sorumluluk almaktan “başka birileri bana bunu yaptırdı” şeklindeki yaklaşımlarla sürekli kaçarlar. Bu sebepten dolayı ilk yanlış husus, bizim dışımızdaki insanların ve çevrenin bizi kontrol ettiği düşüncesidir. İkinci yanlış husus, diğer insanları kontrol edebileceğimiz düşüncesidir. Sürekli üzüntü içerisinde gidip gelenler, “keşke o bayan bana bir şans daha verse” yaklaşımı içindedirler. İnsanlar, biraz daha çaba gösterirlerse; diğerlerine her şeyi yaptırabileceklerine inanırlar ki, bu çok büyük bir yanıştır. Üçüncü yanlış ise, insanın yalnızca kendisi için neyin iyi olduğunu bilmesi değil, herkes için neyin en iyi olduğunu bilmesi düşüncesidir. Başka insanları kontrol edebilmek için, değerlerimizi ve inançlarımızı empoze etmeye çalıştığımızda en fazla üzüntüyü yaratırız (Cameron, 2009).

Alan araştırmalarına dayanarak, Glasser (1965) insanların davranışlarını bilinçli bir şekilde kontrol ettiğine inanmıştır. Bu anlayış Rotter’ın içsel kontrol odağı olarak tanımladığı süreç ile uyumludur. Rotter (1982) içsel kontrol odağına sahip insanların, kendi seçimlerinin ve davranışlarının sorumluluğunu kabul ettiğine inanmaktadır. Glasser (1984) bütün bilinçli insan davranışlarının içsel olarak motive edildiğine inanır. Bu kurgu, gerçeklik terapisinin gelişimsel sürecinin rehberlik ilkesidir. Glasser (1990) yazılarının tamamı boyunca insanların, bütün davranışlarının kişinin özel hayat koşulunda süren değişkenlerden bağımsız olarak oluştuğunu, her zaman eylemlerin bireyler tarafından seçildiğini belirtmektedir. Glasser (1972) insanların kader kurbanları olduklarını kabul etmez, “insanlar etkisiz kişisel tercihlerinin kurbanlarıdır” demektedir.

Etkisi altında kaldığı sosyal öğrenme kuramı ile şekillenen “denetim odağı” kavramı, kişilerin yaşamları süresince başına gelenleri denetleyebilme beceri ve yetenekleri üzerindeki farklılıkları açıklama amacı güder (Rotter, 1966). Kişilerin yaşadıkları olaylara dair kontrollerini kabul etmeleri, daha sonra başına gelecek olayları da sahip oldukları kudret ve beceri ile açıklamalarına neden olacaktır. Böyle bir durumda Cüceloğlu (1993) kişilerin kendilerinden emin, güçlü, kontrolü elinde tutan, yaşam olaylarından kendini sorumlu tutup sorumluluk almaktan

çekinmeyeceklerini vurgulamıştır. Bireyin kendi hayatından sorumlu olması psikolojideki önemli ikilemelerinden optimistlik/pesimistlik ile de ilişkilidir. Kişinin kendi kontrolünü ve kudretini kabul ediyor olması, yaşam olaylarına maruz kalan bir kurbandan ziyade, yaptığı eylemin farkında olan kontrollü bir varlık olmasını sağlayacaktır.

Rotter (1966) kuramı oluştururken çalışmalarına, kişilerin belirli yaşam olaylarını yorumlamadaki farklılıklarının barizliğinden hareketle başlamıştır. Bu yorumlama farklılıklarını incelemek adına, sürdürdüğü araştırmalar ile kişilerin kontrol yetenekleri düzeyleri ile doğrudan ilişkiyi saptamıştır. Bu ilişkiyle bireylerin yaşam olaylarını yorumlamada kendilerini aktif/pasif konumuna yerleştirerek sorumluk alıp almayacaklarının şekillendiğini belirtmek mümkündür.

Glasser bireylerin tercihlerinden sorumlu olduğunu ve davranışların içsel olarak kontrol edildiğini ifade etmektedir. Rotter'a göre de içsel denetim odağı eğilimi yüksek bireyler yaşamlarının sorumluluğunu almaktan kaçınmazlar. Buna göre gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının bireylerin denetim odağının dışsallıktan içsellığe doğru değişimde etkili olacağı düşünülmektedir ve bu çalışmanın problemlerinden birini oluşturmaktadır.

Araştırmanın bir diğer problemi de eğitim programından yılmazlık düzeyinin etkilenip etkilenmediğini, etkileniyorsa ne düzeyde olduğunu incelemektir. Yılmazlık, önemli bir sıkıntı veya risk karşısında umulandan daha iyi uyum gösterme becerisidir. Bu beceri zamanla gelişir, gelişimsel olarak kişiden kişiye değişir, çevredeki ve kişideki koruyucu faktörler ve risk tarafından etkilenir ve ayrıca sağlığın değişimi ve sürekliliğine de katkıda bulunur. Yılmazlık, belirli bir alan için (psikososyal, fiziksel, iş veya okul) veya tamamen genel yılmazlık olarak tanımlanmaktadır (Tusaie et al., 2007: 54-60).

Yılmazlık olumlu sonuçları destekleyen önemli bir faktördür. Öz-saygı, öz-yeterlilik, öz güven ve gelişmiş hayat standardını oluşturmaktadır (Ahern ve diğerleri 2006). Yılmazlık düzeyi yüksek olan gençler umutsuzluk, çaresizlik ve depresyon gibi duyguların üstesinden gelmede kendilerine olanak tanıyan içsel dayanıklılığı ve kaynakları kullanmaktadırlar. Dahası, güçlendirme duygusuyla risk

altındaki gençleri donatan koruyucu bir süreçtir ve çoğunlukla onların olumsuz ve kendilerine zarar veren davranışlara başvurma gereksinimlerini azaltmaktadır (Akt:Thompkins & Schwarz, 2009: 32-34).

Bireyler, davranış ve yaşam şekillerinde yılmazlık göstermiş olmalarına rağmen, yılmazlık bir kişisel karakter değildir. Sıkıntı karşısında uyuma yönelik işlev sadece bireysel özelliklere bağlı olmayıp büyük ölçüde aileden ve geniş çevreden çıkan süreçler ve etkileşimler tarafından etkilenmektedir. Bireysel gelişim sürekli yaşanan sosyo-kültürel çevre tarafından üretilir, sürdürülür ve değiştirilir (Schoon, 2006: 5-17). Yılmazlığa katkı yapan nitelikler biraz da kültürel olarak belirlenmektedir. Bu yüzden, bu kültürel deneyimlerin, insanların stresle başa çıkma yollarını nasıl etkilediğini anlamak önemlidir.

Yılmazlık düzeyi yüksek bireyler hem çevredeki güçlüklerle etkili biçimde başa çıkarlar, hem de içsel bütünlüklerini korumayı başarırlar. Problemlere doğru ve uygun çözümler bulurlar, doğru yargırlar ve probleme yönelik başa çıkma stratejilerini kullanırlar. Yılmazlığın zamanla yaşam içinde çevre ve eğitimin etkisiyle değişebilen bir kavram olması psikoeğitim programından etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Literatür incelemesi yapıldığında yurtdışında ergenler üzerinde gerçeklik terapisi ve seçim kuramına dayalı bir çok çalışmanın yapıldığı ve olumlu sonuçlar alındığı görülmektedir.

Ülkemizde gerçeklik terapisi ve seçim kuramına dayalı araştırmaların az olması da bu araştırmanın önemini artırıcı niteliktedir. Bu araştırmada; gerçeklik kuramı prensipleri esas alınarak geliştirilen, önleyici, koruyucu ve geliştirici nitelikteki psiko-eğitim programının ergenlerin yılmazlık düzeyleri ve denetim odakları üzerinde etkililiği deneysel olarak test edilmektedir.

Araştırmanın; ergenlerle çalışacak uzmanlara, eğitimcilere, yapılacak yeni araştırmalara kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı; Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir.

Sürekli değişim, gelişim, rekabet, bilgi ve teknoloji kavramlarının hüküm sürdüğü günümüz dünyasında güçlü bir şekilde var olabilmek ve yaşamı kaliteli bir şekilde devam ettirmek güçleşmektedir. İçinde bulunduğumuz değişken koşullarda yılmazlık ve içsel denetimli olmak her zamankinden daha önemlidir. Her yeni bir gün olumlu gelişmelerin yanında yaşamı bozucu olumsuzlukları da sunmaktadır. Hayat boyu sürekli değişikliklerin olduğu dünyada yaşamı bozucu olaylarla karşılaşılacağına hiçbir zaman tekrar aynı olunmayacağını anlamak çok önemlidir. Bu olaylar karşısında ya üstesinden gelinir yada yenik düşülür. Ergenlik ve diğer yaşam süreçlerinde olumsuz yaşam olaylarını önleyebilmek veya ortadan kaldırmak imkansızdır ayrıca risk faktörleri yaşamda her zaman vardır ve kaçınılmazdır. Çocuklar ve ergenler bugün ve gelecekte iyi bir yaşamı koruyabilmek ve geliştirebilmek için geçmişten çok daha fazla yılmaz ve içsel denetimli olmak zorundadır. Yılmazlık becerileri olan, içten denetimli bireyler, çaresiz hisseden veya sorumsuz davranan bireylere göre önemli avantajlara sahiptirler. Bu düşünceyle bu çalışmada kimlik oluşturma dönemindeki liseli ergenlere yeni dünyaya ayak uydurmaları, karşılaşacakları güçlüklerle karşı direnmeleri ve onların üstesinden gelmeleri için, güçlerini ve kişisel yeteneklerini fark etmeleri aynı zamanda geliştirmeleri konusunda yardım edebilmenin etkili bir yaklaşım olacağı düşünülmüştür. William Glasser tarafından geliştirilen “Gerçeklik Terapisi ve Seçim Teorisi” bakış açısıyla sorumluluk alma, doğru tercihler yapma, sağlıklı ilişkiler geliştirebilme, temel ihtiyaçları yaşamın gerçeklerine göre karşılayabilme, yaşamın gerçekleriyle uyumlu seçimler yapabilme, davranışları ve düşünceleri olumlu yönde değiştirebilme, yaşam üzerinde kontrol sahibi olma, mücadele etme, kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilme gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde; uygulanan gerçeklik kuramı psiko-eğitim programının, gençlerin denetim odağı düzeylerini ve yılmazlık düzeylerini olumlu

yönde etkileyeceği düşünülmüştür. Araştırma ile alandaki bütün çalışanlara koruyucu ve önleyici bir eğitim programı sunmak hedeflenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

“Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?”

1.4. Denenceler

Araştırmanın amacına dayalı olarak kurulan denenceler aşağıda sıralanmıştır:

1. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin; yılmazlık düzeylerinde, bu programı almayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine göre anlamlı derecede artış olacaktır.
2. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin; içsel denetim odağı düzeylerinde, bu programı almayan kontrol ve etkileşim grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerine göre anlamlı derecede artış olacaktır.
3. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin; yılmazlık düzeylerindeki artış uzun süreli olacaktır.
4. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin; içsel denetim düzeylerindeki artış uzun süreli olacaktır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan Büyükçekmece Recep Güngör Lisesi, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan deney, plasebo ve kontrol grup üyeleri kendilerine uygulanan ölçekleri içtenlikle yanıtlayarak gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacaklardır..
2. Psiko-eğitim programı, her iki deney grubunda da aynı şekilde gerçekleştirilecektir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bulguları, uygulamaya katılacak deneklerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yılmazlık düzeyine ilişkin bulgular Gürkan (2006) tarafından geliştirilen Yılmazlık Ölçeği'nin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan denetim odağına ilişkin bulgular, S. Nowicki ve B.A. Strickland (1973) tarafından geliştirilen Başal (1983) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği'nin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.
4. Araştırmaya katılan denekler, genel lisede öğrenim gören öğrenciler olduğu için elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.

1.7. Tanımlar

Denetim Odağı: Kişinin iyi yada kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü başkaları gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir (Rotter, 1966).

İçsel Denetim Odağı (Internal Locus of Control): Kişinin kendisini etkileyen olayların daha çok, kendi denetiminde olduğu inancını taşıma eğilimidir (Rotter 1966).

Dışsal Denetim Odağı (External Locus of Control): Kendilerine olanların daha çok kendileri dışındaki güçlerin denetiminde olduğu inancı taşıma eğilimidir (Rotter, 1966).

Yılmazlık: İnsanların sıkıntılarla mücadele ederken ve yaşam koşullarının gerektirdiği değişikliklere başarılı bir şekilde uyum sağlarken, görülebilen ve gözlenebilen tutum, baş etme davranışı ve kişisel bir güçtür (Joseph, 1994).

Seçim Teorisi: Davranışta bulunma, yaşam üzerinde kontrole sahip olma, hayattan hoşnut olma, hayatta kalma gibi sonuçları iç kontrol psikolojisine göre

ayarlamayı ve davranışların yönünü belirleyen seçimleri neden ve nasıl yapıldığını açıklamaya yardımcı, gerçeklik terapisinin temel kavramıdır (Glasser, 1998).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle gerçeklik kuramı ele alınmış, kuramın temel kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. Gerçeklik kuramını konu alan yurtdışında ve yurt içinde yapılan araştırmalardan örnekler sunulmuştur. Daha sonra araştırmancının bağımlı değişkeni olan denetim odağı ve yılmazlık kavramlarının kuramsal incelemelerine ve bu kavramlarla ilgili yurtdışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Gerçeklik Terapisi

Gerçeklik terapisi, Kaliforniyalı psikiyatri uzmanı olan William Glasser tarafından 1950'li ve 1960'lı yıllarda geliştirilen bir yaklaşımdır. Glasser (1984a) gerçeklik terapisinin aslında sistematik bir teori olmadığını; insanların yaptıklarından sorumlu oldukları varsayımına dayandığını kabul etmektedir. 1980'lilerin başında Glasser (1981, 1984b) gerçeklik terapisi uygulamasına kuramsal dayanak olması için, kontrol teorisini eklemiştir. 1996'da, Glasser (Glasser, 1999) kontrol teorisinden seçim teorisine gerçeklik terapisinin altını çizerek teorisinin ismini değiştirmiştir (Akt. Jones, 2001).

Seçim teorisine göre, aslında yapılan her şey bireyin kendi seçimidir. Seçim teorisi bir iç kontrol psikolojisidir, hayatın yönünü belirleyen seçimlerin neden ve nasıl yapıldığına açıklık getirir. Seçilen davranışlar beyin tarafından üretilir. Seçim teorisi bütün canlılar gibi bireyi harekete geçirenin kendi içinde olduğunu vurgular (Glasser,1998).

Seçim teorisi daha iyi seçimler yapmakla ilgilidir, ama iyi seçimler yapmadan önce yapılan kötü seçimlerin sebebini anlamak gerekmektedir. Gerçeklik terapisi seçim teorisi üzerine dayandırılmaktadır.

2.1.1. Seçim Teorisinin 10 Varsayımı

- 1.İnsanoğlu sadece kendi davranışını kontrol edebilir.
- 2.Diğer insanlardan alınan ve diğer insanlara verilen her şey, bilgi edinmedir.
- 3.Kalıcı psikolojik problemler, ilişki problemleridir.
- 4.Problemlili ilişki, mevcut hayatın daimi parçasıdır.
- 5.Hüsranlı geçmişe dönmek, şimdiki önemli ilişkiyi geliştirmek için az katkıda bulunabilir ya da hiç katkıda bulunmayabilir.
- 6.İnsanoğlu beş genetik ihtiyaç tarafından yönlendirilir: Hayatta kalma, sevmek, ait olma, özgürlük ve eğlence.
- 7.Sadece kalite dünyasındaki resimlerden veya tek bir resimden tatmin olarak, bu ihtiyaçlar karşılanabilir.
- 8.Bütün davranışlar toplam davranıştır ve dört ayrılmaz bileşenden oluşmaktadır: Hareket etme, düşünme, hissetme ve fizyoloji.
- 9.Toplam davranış, en çok tanınan bileşenlerin adlandırdığı fiiller tarafından tanımlanmıştır: Örneğin, “bunalıma girmeyi ben seçiyorum” veya “bunalımdayım”.
- 10.Bütün toplam davranışlar seçilmektedir, sadece davranma ve düşünme bileşenleri doğrudan kontrol edilmektedir. Duygular ve fizyoloji ise davranışın ve düşünmenin seçilmesiyle dolaylı yoldan kontrol edilebilir. (Jones, 2001).

Glasser psikodinamik kökenli eğitim almıştır. Eğitimi sırasında psikoanalitik süreçlerin hedeflerine başarılı olarak ulaşsa bile, danışanın davranışında uzun süreli bir etkiye yol açmadığını fark etmiştir. Glasser’e göre; insanlar dışsal etkilerin kurbanı olduklarını kabul etmek yerine, kendi davranışlarının sorumluluklarını alabilseler, davranışlarında önemli değişimler meydana gelecektir (Altıntaş ve Gültekin, 2003).

Paltamier’e göre Glasser’i Freud’dan ayıran temel yapılardan biri, sorumluluk anlayışına ve insanların kendi davranışları üzerinde kontrol sağlama kabiliyetlerine dayanmaktadır. Glasser (1984) şunu ileri sürer, bizim yaptığımız hiçbir şeye, bizim dışımızda olan olaylar sebep olmaz. Eğer yaptıklarımıza bizim

dışımızdaki güçlerin sebep olduğuna inanırsak, ölü makineler gibi davranırız (Akt: Howatt, 2001).

Bir çok okuyucu, gerçeklik terapisini klasik varoluşçu felsefenin devamı olarak görmektedir. Buna neden olan şey; Glasser'in kuramını oluştururken, Amerika'da ilk varoluşçulardan olan Helmut Kaiser'den yoğun bir biçimde etkilenmiş olması ve bir çok ilkeyi oluştururken, ondan esinlenmiş olmasıdır. Özellikle kişilik kuramı ve patolojinin açıklanmasında; Glasser'in yaklaşımı varoluşçu yaklaşımla, bir çok paralellik göstermektedir (Prochaska, 1984 Akt: Özmen, 2006).

2.1.2. Temel Kavramlar

2.1.2.1. Kalite Dünyası (Quality World)

“Kalite dünyası” bireye özgüdür. Bu özel, kişisel dünya insan yaşamının özünü oluşturur. Bu kişisel dünyada, bireyin temel psikolojik gereksinimlerini karşılayan insanlar, nesnelere ve inançlar yer alır. Doğuştan itibaren birey, gereksinimlerini en iyi biçimde nasıl doyurabileceği çabası içerisinde. Bu çaba sonucunda ortaya çıkan, yaşantılardan elde edilen bilgiler, belleğin bir köşesine kaydedilerek kalite dünyasını oluşturur. Kalite dünyası dinamiktir. Bu süreç bireyin yaşamıyla uyumlu olarak her an gelişmeye ve değişmeye devam eder. Kalite dünyasında, bireyin gereksinimlerini en iyi karşılayan şey korunur. Bu bir olay, insan, bir eşya ya da bir imaj olabilir (Glasser, 1997; Akt. Özmen, 2006).

Seçim teorisi doğrudan ihtiyaçların giderilemeyeceğini belirtir, doğumdan kısa bir süre sonra başlayarak ve hayat boyunca devam ederek yapılacak şey, bireyin iyi hissetmesi için yapacağı, herhangi bir şeyin rotasına yakın durmak ve kalite dünyası olarak adlandırılan beyinde özel bir yere, bu bilgiyi saklamaktır. Kalite dünyası çok kapsamlı değildir, fakat bireylerin yanlarındayken en çok eğlendiği ve en yakın olduğu insanları kapsar. Ayrıca, tanımadığı, ama tanımaktan zevk duyacağını hayal ettiği insanları, sahip olunan ya da sahip olmaktan hoşnut olunacak şeyleri ve hatta sahip olamayacaklarını, birey için çok önemli olabilen, güzel bir gün doğuşu gibi şeyleri de kapsar.

Kalite dünyası, hayatımızın odak noktası olarak düşünülebilir, politik ve kişisel inançlarımız gibi bize zevk veren inanç sistemini içerir. Bizim “kişisel cennetimiz”, gerçekleştirebilirsek yaşamak istediğimiz dünyadır. Tamamen ihtiyaçlara dayandırılmıştır ama genel ihtiyaçların aksine çok özeldir (Loyd, 2005).

Birey ihtiyaçlarını tatmin etme çabası içindeyken, kalite dünyası devamlı olarak yeniden şekillenir. Elinde pek çok güç olmasını isteyen birey, kalite dünyasına iletişim stratejilerini ilave edebilir. Biriyle şimdi olduğundan daha iyi anlaşabilmek için, onun nitelik dünyasındakileri öğrenmeye çalışmalıdır. Sonra yapılması gereken, bu resme destek vermektir. Bunu yapmak, bireyi istediği kişiye herhangi bir şeyden çok daha yakınlaştıracaktır. Fakat bir başkasının nitelik dünyasını bulup, çıkarmak kolay değildir. Aynı zorluklar, başkalarının “kalite dünyası”na destek vermek için de geçerlidir.

Çoğu birey kalite dünyasında olanları paylaşmak istemez. Hatta yakın olduğu insanlara da, kendi içindeki resimleri göstermez. Bu korkudan kaynaklanır. İsteklerine destek verilmeyeceğinden korkar. Birey için büyük önemi olan o resimleri eleştirebilir, hatta onlarla alay edebilirler. Örneğin bir erkek roman yazmak ister. Fakat bunu eşine söylemeye korkar, onu korkutan şu sözlerdir: “Çok gülünç, sen roman yazmaktan ne anlarsın ki?”, bu aşağılanmayı kaldıramayacağı için eşine konuyu açmaz. Bu şekilde incinmesi de söz konusu olmayacaktır. Fakat, onu eşiyile paylaşmama, kızgınlığa sebep olur. Aslında eşi bir şey söylememiştir, hepsini kendi kafasında yaratmıştır. Eşine konuyu açsa, belki de destek verecektir. Keyfini kaçıran kendi korkusudur.

İnsanlar “kalite dünyası”na katılıp, istenilen şekilde resimler oluşturulabiliyorsa, aynı şekilde bu dünyanın dışına çıkarılabilir. Nitelik dünyasına koyulan bazı kişilerle olmak, bireyi çok mutlu eder ya da birey öyle düşünür. Bu yüzden yıkıma götüirse de, bu kişilerle çok iç içe olunur. Bazen, belli bazı kişileri nitelik dünyasına koymak, sağlık ve mutluluk açısından tehlikeli olabilir. Kalite dünyasında olan biri uyuşturucu kullanabilir, hile yapabilir veya yalan söyleyebilir.

Kalite dünyasındaki resimler, birbirleriyle örtüştüğü gibi aynı zamanda çakışmaktadır. Bunu aşağıda vereceğimiz bir örnekle açıklayalım: Bir bayan çalıştığı

işte tüm ihtiyaçlarını karşılamasına rağmen, eşinden ve çocuklarından uzak kalmakta, onlara zaman ayıramamaktadır. Yaşanılan bu çelişki durumunda, (ihtiyaçların birbiriyle çakışması) nasıl bir yol izleneceğini belirlemek için net kararlar alınmalıdır, çünkü bu çelişki durumu, bireyi hayattan pişmanlık duymaya kadar götürür (Cameron, 2009).

Seçim teorisi, nitelikler dünyasının hiç kimsenin değil, kendi hayatımızın merkezini oluşturduğunu öğretir (Glasser,1998).

Terapide danışanın kalite dünyasına girmek terapi sanatıdır. Terapiye gelen kişilerin, kalite dünyalarında ya hiç kimse yoktur ya da çoğunlukla istedikleri şekilde ilişki kuramadıkları birileri vardır (Glasser, 1999).

2.1.2.2. Gerçeklik (Reality)

Herkesin farkında olduğu bir şey var ki o da, görebildiğimiz, duyabildiğimiz, tad alıp koklayabildiğimiz bir dünyada yaşıyor olmamızdır. Buna gerçek dünya, ya da gerçeklik denir. İnsanlar bu gerçekliklerin herkes için aynı olduğunu zannetmektedir fakat hiçbir kişi onu aynı gözle görmemekte, gerçekliğin büyük bir kısmı nasıl algılanmak isteniyorsa öyle algılanmaktadır. İyimserler de, kötümserler de aynı dünyada yaşamaktadır; tıpkı akli başında olanlarla, olmayanlar gibi. Hepsinin oldukça farklı bakış açısı vardır (Glasser,1998).

Gerçeklik kavramı, anlaşılması ve tanımlanması oldukça zor olan kavramlardan birisidir. Gerçeklik kavramı, bireyin içinde yaşadığı dünyanın koşullarını ve aynı zamanda temel psikolojik gereksinmelerini fark etmesi ve kabul etmesi olarak tanımlanabilir. Gerçeklik, bireyin içinde bulunduğu dış dünya ve içsel gereksinmelerinden oluşur. Gerçekçi davranış, bireyin dış dünyanın gerçeklerini dikkate alarak gereksinimlerini gidermesi için sergilenen davranıştır. Dış dünyanın görmezden gelinmesi ya da içsel gereksinimlerin yok sayılması, gerçeklikten uzaklaşmak anlamına gelir (Glasser,1975).

Glasser, psikiyatrik hastaların ve suçluların davranışlarının, onlar için bir anlamının ve geçerliliğinin olduğuna inanmaktadır. Bunların hepsinde, gereksinimlerini karşılamada onları başarısızlığa uğratan, ortak bir özelliğın olduğunu düşünmektedir. Bu özellik, bunların hepsinin çevrelerindeki gerçeği inkar etmesidir. Bu inkar etme, kısmen olabilir veya hastanede yatan kronik bir hastanın durumunda olduğu gibi, tamamen olabilir. Bu nedenle gerçeklik terapisinin amacı, yalnızca insanları gerçeklerle yüz yüze getirmeye yardım etmek değil, aynı zamanda bu çerçeve içinde gereksinimleri karşılayabilecek hale gelmelerine yardımcı olmaktadır (Jones, 1982).

2.1.2.3. Sorumluluk

Glasserın amacı, insanların kişisel özgürlüklerinin anahtarını bulmalarına yardımcı olmaktadır. (Glasser,1986). İnanığı o anahtar, kişinin kendi davranışının seçiminden kaynaklanan, kişisel sorumluluk anlayışdır. Gerçeklik terapisi, hayatlarının sorumluluklarını almaları için ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri danışanlara öğreten, psikiyatrik bütün problemlı hastalara uygulanabilir olan, eğitimsel bir modele dayandırılmıştır (Akt. Hovatt,2001).

Glasser'e göre; sorumluluk bireyin temel gereksinimlerini, başkalarına engel olmadan giderebilmesi olarak tanımlanır. Sorumlu birey ise kendisini iyi ve değerli hissettirecek şeyleri yapan bireydir. Diğer bir deyişle sorumlu birey, gerçekliği kabul ederek bu gerçekliğe uygun davranışları ortaya koyan bireydir. Sorumlu birey, kendi benlik değeri kadar karşısındaki değerli olduğunu bilen bireydir (Glasser,1975, Akt.Özmen,2006). Ruh sağlığı bozulmuş olan bireyler ise, gerçeklerle yüzleşemeyen, sorumlu davranışlar sergilemeyen, davranışlarının sorumluluğunu alamayan bireylerdir (Glasser,1975).

Gerçeklik terapisinin süreci, hayatlarının sorumluluğunu almak için yapacakları eylemlerde, bahanelere sığınmadan hareket etmeleri için danışanlara yardım etmeyi amaçlar (Corsini&Wedding, 2000; Akt. Hovatt, 2001).

2.1.2.4. Ruh Sağlığı

Seçim teorisi; hem akıl hastalığı kavramını hem de bunun üzerine kurulmuş medikal modeli reddeder. Sadece, epilepsi ya da alzheimer hastalıkları gibi beyinde özel bir patoloji olduğunda bu modeli kabul eder. DSM IV’ de detaylı olarak tanımlanan derin psikozdan hafif depresyona doğru sıralanmış bütün hastalıkları, toplam davranış kavramıyla açıklar. Seçim Teorisi ve daha kapsamlı biçimde Seçim Teorisinde Danışma, Yeni Gerçeklik Terapisi kitaplarında da ifade edildiği gibi, bu belirtiler akıl hastalığı değil, davranışsal seçimler olarak değerlendirilir. Bu yüzden, gerçeklik terapisi bireylere ihtiyaçlarını karşılarken daha etkili seçimler yapabilmeyi öğretmektedir (Glasser, 1999).

Seçim teorisine göre, aslında yapılan her şey bireyin kendi seçimidir. Buna, hissedilen mutsuzluk da dahildir. Başkaları bireyi ne mutlu ne de mutsuz edebilir. Moral bozmak gibi acı veren bir davranışı seçmemek için; a) istenilen şeyi, b)yapılan şeyi, ya da c) her ikisini değiştirmek gerekir (Glasser, 1998).

Seçim teorisinin detaylarını açıkladığında, Glasser; şizofren diye adlandırılan çoğu insanın kendilerine dikkat etme sorumluluğunu almaktan kaçınmak için bir yol seçtiklerini ileri sürer. Glasser’e göre şizofreni toplam davranıştır, hastalık değildir. Değişiklik düşünme sürecindedir, hareket etme biçimine kadar genişleyebilir. Ancak, eğer hastalar kendilerine dikkat ederlerse; daha iyi hissederler ve fizyolojileri oldukça normal olabilir. Bu kişiler iyi bir bakımla, uzun süre yaşamaya eğilimli olan çok sağlıklı kişiler olabilirler. İtinacı, doyurucu ilişki içinde olmaları için hastalara yardım edilirse, onlar da çılgın düşüncelerini bırakmayı seçebilirler (Glasser, 1999).

Glasser (1969)’ın bakış açısına göre; insanların problemlerinin hepsinin temelinde karşılanmayan gereksinimler vardır (Akt. Hovartt,2001). Glasser (1975)’e göre, bireylerin ihtiyaçlarını karşılama yönündeki çabalarının başarısızlıkla sonuçlanması ruh sağlığının bozulmasına neden olmaktadır. Ruh sağlığı bozulmuş olan bireyler, gerçek dünyayı inkar ederek görmezden gelmektedirler. Bu bireyler, gerçekle yüzleşerek sorumlu davranamayan bireylerdir (Glasser, 1975, Akt, Özmen, 2006).

Glasser, insan davranışlarının içtenlikle insanın genetik yapısından kaynaklanan dürtüler tarafından motive edildiğini ve insanın mutluluğunun büyük ölçüde dürtülerini ne kadar iyi yönettiğine bağlı olduğunu öğretir (Skeen, 2002).

Kısaca seçim teorisi, bütün insanların kaynağının “şimdi ve burada” olduğunu ileri sürmektedir. İnsanoğlu her ne yaparsa, düşünürse ve hissederse hissetsin, mevcut isteklerini yani ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak olan bir amacı vardır. Seçim teorisi, davranışın dış bir uyarıcının sebep olduğunu ileri süren, teoriyle mücadele etmektedir, mevcut davranış üzerindeki bilinçsiz çatışmalar ve geçmişin etkisinin vurgulandığı diğer teorilerden farklıdır. Ancak, bu hiçbir şekilde gerçeklik terapisi danışmanlığında, hastanın geçmiş deneyimlerinin (geçmişte karşılanmamış veya ihmal edilmiş olan ihtiyaçlarına ilişkin) alakasız görünmesini, gözardı edilmesi veya reddedilmesi gerektiğini öne sürmez (Brickell & Wubbolding, 2006).

2.1.2.5. Toplam Davranış (Total Behavior)

Sözlükte, davranış kelimesi, hareket ediş şekli olarak yer almaktadır. Seçim teorisi açısından bu kelimenin büyük bir önemi vardır (Glasser, 1998). Yapabildiklerimizin tümünü seçtiğimize inanan Glasser (2001), bunu “Toplam Davranış” kavramı olarak açıklamakta ve bu kavramın birbirinden ayrılmaz parçalardan oluştuğunu belirtmektedir. Bu parçalar; davranış (faaliyet), düşünme, hissetme ve fizyolojidir. Bu parçalardan birinin değişimi; tüm sistemi etkilemekle beraber en kolay değiştirebilecek parçalar eylem ve düşünme sistemidir (Akt. Cameron, 2009).

- **Davranma (Faaliyet):** Eylem bileşeni, vücudun bazı bölümlerinin gönüllü olarak hareket etmesini kapsayan koşma ve yürüme gibi aktif davranışlardan oluşmaktadır.
- **Düşünme:** Düşünme bileşeni, gönüllü olarak düşünceler üretmekten oluşmaktadır.
- **Hissetme:** Hissetme bileşeni, insanların ürettikleri ve seçtikleri çok çeşitli acı ve zevk duygularından oluşmaktadır.

- **Fizyoloji:** Toplam davranışın faaliyet, düşünme ve hissetme bileşenleriyle ilişkili olarak, gönüllü veya gönülsüz üretilen vücut mekanizmalarını kapsamaktadır.

Glasser (1989) toplam davranış kavramını, dört tekerlekli bir arabaya benzetmektedir ve toplam davranışın her bir bileşenini arabanın bir tekeri gibi olarak düşünmektedir. Ön tekerlekler, davranma ve düşünme bileşenleri, arka tekerler ise, hissetme ve fizyoloji bileşenleridir. Temel ihtiyaçlar motordur ve sürücü kişi nitelik dünyası albümünden, en çok istediği resme en yakın doğrultuda arabayı sürmektedir. Arabanın içindeki kişi, arabasının ön tekerlerini nereye süreceğinin kontrolüne sahiptir (Jones, 2001).

Birey, hislerini ve fizyolojisini doğrudan seçemiyorken, hislerinin çoğunu ve fizyolojisinin birazını dolaylı olarak seçebilir. Örneğin, bir duvara başını vurmaya(davranma-ön teker) seçen birey, acı çeker (hissetme- arka teker) (Glasser, 1999).

Glasser (1989) bunalımlı olmayı kabul eden hastanın örneğini verir. Seçim teorisi açısından, bu hasta bunalımdadır ve bunalıma girmeyi seçmektedir. Bu moral bozucu toplam davranışın davranma bileşeni, aşırı halsiz bir biçimde oturmaktır. Hissetme bileşeni, acı ve hüzdür, düşünme bileşeni, “neye yarar, yapabileceğim bir şey yok” gibi düşünceler olabilir. Fizyoloji bileşeni ise mide ağrısı, huzursuzluk veya uyku olabilir. Bunalımlı hasta toplam davranışın dört bileşeninin sadece birini kavrayabilir. Ayrıca hasta davranışını tanımlamak için bunalıma girdim gibi bir fiili kullanabilirse; o derecede hayatının kontrolünü alabilir

Sonuç olarak, gerçeklik terapisi danışanlara, fizyoloji ve hissetme bileşenlerinden (arka tekerler), daha çok düşünme ve davranma bileşenlerini (ön tekerleri), değiştirmeleri konusunda yardım etmektedir (Jones, 2001).

2.1.2.6. Temel İhtiyaçlarımız ve İhtiyaçlarımızın Gücü (Basic Needs)

Seçim teorisinin temel çıkarımlarından biri de, tüm davranışlarımızın içten motive olduğu ve bu sebeple, davranışlarımızın dış uyarıcıya karşı bir tepki değil,

sürekli olarak beş temel ihtiyacımızdan birini veya daha fazlasını karşılama girişimi olduğudur (Wubbolding, 2000: 10). Bu doğuştan gelen insani gereksinimler, “içsel kuvvetler ve içsel motivasyonlar” olarak adlandırılmıştır. Seçim teorisi, genetik olarak kodlanmış, beş ihtiyacın her insanoğlu için evrensel ve ortak olduğu görüşündedir. Her insanın bu gereksinimlerini karşılamak için, seçeceği spesifik davranışlar insanoğlunun her bireyine özgü olacaktır (Glasser, 1998; Akt. Loyd, 2005). Bu beş temel ihtiyaç; hayatta kalma, sevme ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir. Bu ihtiyaçlar, insanı ihtiyaçlarını tatmin edecek davranışları bulmaya yönlendirir (Glasser, 1999).

Glasser’a göre; insan hayatı, bu farklı ihtiyaçları gidermekle ve onlar arasındaki hep var olan çatışmaları çözmekle sürekli mücadele halindedir (Jones, 2001). Ayrıca, insanın mutluluğu büyük ölçüde dürtülerini ne kadar iyi yönettiğine bağlıdır.

Her insan, türe özgü ihtiyaç-güç profilleriyle doğar. Hayatta kalma, sevmek-ait olmak, güç, özgürlük ve eğlence ihtiyaçları metafiziksel olarak her insanda vardır fakat davranışları yöneten ihtiyaçların gücü kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Skeen, 2002).

Glasser’in bakış açısına göre; hayatta kalma bugün de, tarih öncesi geçmişte de yegane temel ihtiyaçdır. Fakat zaman içinde sevgi besleyenler, hayatta kalma adına bir avantaj elde etmiştir. Bu avantaj, devam ettikçe sevgi, hayatta kalma ihtiyacından ayrılmaya başlamış ve kendi içinde temel bir ihtiyaç olmuştur. Aynı şeyler güç içinde gerçekleşmiştir. Zaman içerisinde güç elde etmeye başlayanlar, gücü az olanlara oranla, hayatta kalmak için çok daha iyi bir şans yakalamışlardır. Dolayısıyla güç, ayrı bir ihtiyaç olmuştur. Hayatta kalmanın kolay olması için, başkalarının egemenliğinden kurtulmak gerekmiştir. Bunun için ihtiyaç olunan özgürlüktür. Böylece, o da ayrı bir ihtiyaç haline gelmiştir ve güce karşı bir tampon görevi görmüştür. Öğrenme için, genetik bir ödül olan eğlence de, diğerlerinden ayrı bir ihtiyaç haline gelmiştir (Glasser,1998).

Tablo 1. Seçim Teorisinin İhtiyaçları ve Onların Erdemleri ve Zayıflıkları

Seçim teorisi ihtiyaçları	Eksiklik	Ortalama	Aşırılık
Özgürlük	Bağımlı Kolay kandırılan	Karşılıklı bağımlı Tedbirli	Özerk Şüpheci
Güç	İhmalkâr Uysal Kararsız Kaygısız Kolayca dikkati dağılan Yumuşak başlı Korkak Yaltakçı Gösteriş düşkün Dağınık Düşük özgüvenli Fevri (sabırsız)	Yardım sever Azimli Emin Analitik Gayretli (çalışkan) Dirençli Cesur Prensip sahibi,ilkeli Hırslı(Tutkulu) Düzenli Özgüvenli Sabırlı	Babacan İnatçı Dik başlı Mükemmeliyetçi Takıntılı (saplantılı) Sabit,katı Gözü kara Dogmatik Acımasız (İnsafsız) Titiz Kibirli (küstah) Aşırı sabırlı
Ait olma	Duygusuz Sınırlayıcı Kavgacı Müsrif Kendini düşünen Bağnaz İlgisiz Kötümser Utanmaz	Dürüst Dost canlısı İş birlikçi Tasarrufçu Diğer insanları da düşünen Sadık Destekleyici İyimser Alçak gönüllü	Kaprisli Aşırı samimi Tedirgin Cimri Diğerleri tarafından yönetilen Kölevari İtaatkar Aşırı hoşgörülü Utangaç
Eğlence	Hoşgörüsüz (Çetin) Sofu	Dengeli (İlımlı)	Sefahat düşkün
Hayatta kalma	Rahatına düşkün İhtiyatsız	Sağlığına dikkat eden İhtiyatlı (Güvende)	Vücuduna dikkat eden Yenilmez

Skeen (2004)'ten uyarlanmıştır.

Hayatta Kalma İhtiyacı (Survival): Bütün yaşayan varlıklar, hayatta kalmak için mücadele ederler. Buna genetik olarak programlanmışlardır. İspanyolca, “ganas” kelimesi mücadele arzusunu en iyi açıklayandır. Bu kelime; sıkı çalışma, pes etmeme arzusu ve hayatta kalmak için ne gerekiyorsa yapma anlamındadır. Bu mücadele içine, hayatta kalmanın ötesine geçip güvenliğimizi sağlamayı da alır. Ganas oldukça değerli bir niteliktir.

Eğer, başkalarına göre daha az riske atılan biri olduğunuzu düşünüyorsanız, hayatta kalma ihtiyacınız güçlü demektir. Eğer bu konudaki istekliliğiniz tanıdığımız

çoğu kişiyle aynıysa, bu ihtiyaç sizin için ortalama bir güce sahiptir. Bunun tersi bir tespit, ihtiyaç düzeyinizin düşük olduğunu gösterir (Glasser, 1998).

Ait Olma İhtiyacı Sevme-Sevilme, İşbirliği, Paylaşma, Değerli Olma (Love): Glasser'a göre; hayatta kalma toplumunda başarının anahtarı güvenlik iken, yeni kimlik toplumunda başarılı kimliğin temeli sevgi ve değerli olmaya dayalıdır. İki temel gereksinim vardır. Bunlar; sevme ve sevilme gereksinimi, kendimizin ve başkalarının değerli olduğunu hissetme gereksinimidir. Sevme ve sevilme gereksinimi için, saygı ve özen gösteren insanlarla ilişki kurmak, değerli hissetmek için, değerli olmalarına katkıda bulunacak işler yapma durumundadırlar. Sevgi ve değer kazanılmasında, başarısızlığa uğramanın sonucu; yalnızlık, acı ve başarısızlıktır (Altıntaş ve Gültekin, 2003).

Gerçeklik terapisi ait olma ihtiyacının üç farklı biçiminin olduğunu belirtir. Bunlar;

- Bir topluluğa yada bir gruba ait olma,
- Bir aileye ait olma,
- Bir iş yada meslek üyesi olma

Bireyler bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için; sosyal ya da siyasal gruplara, klüplere ya da farklı etkinlik gruplarına ve arkadaş gruplarına katılmaktadır (Wubbolding,1998; Akt. Özmen, 2006). Glasser, sevme ve ait olma ihtiyacının en önemli ihtiyaç olduğuna, çünkü diğer ihtiyaçları gidermek için insanlara ihtiyaç duyduğumuza inanır.

Örneğin;

- Bizi dinlemeleri ve bize saygı duymaları için insanlara ihtiyaç duyarız. Bu, güç ihtiyacını gidermek için gereklidir.
- Yalnız olmak istendiğinde yalnız kalmak. Bu, özgürlük ihtiyacını gidermek için gereklidir.
- Zevklerini birbiriyle öğrenen ve paylaşan insanlar. Bu, eğlence ihtiyacını karşılamak için gereklidir.

- Ve tabii ki, eğer hayatta destek olan insanlar varsa, hayatta kalmak için daha iyi bir şansa sahip olunur (Glasser, 1999).

Eğer bireyin nitelik dünyasında iyi anlaştığı kişiler çok sayıda ise, sevgi ve ait olma ihtiyacı güçlü demektir. Aynı zamanda mutlu biridir. Sevgi ve ait olma ihtiyaçları, güçlü olmayan kişilerin nitelik dünyalarında çok az kişi vardır; aynı zamanda onlarla ilişkileri de güçlü değildir (Glasser, 1998).

Güçlü Olma İhtiyacı (Power): İnsana özel bir ihtiyaç varsa; o da güçtür. İnsan türünün istediği manadaki güç, sadece türe özgü bir şeydir. Hayvanlar tehdit altındayken, saldırgan olurlar, cinsel ilişkiye girmek isterler, yiyecek ihtiyacındadırlar, fakat; bütün bunlar güçten değil, hayatta kalma güdüsünden kaynaklanır. Hayvanlar, yeterli yiyeceğe sahip olduklarında saldırgan değildirler. Güçten yola çıkan tek tür insandır. Güç ihtiyacı, hayatta kalma ihtiyacının yerini alabilmekte ve çoğu insanın hayatını yönetebilmektedir (Glasser, 1998).

Güç ihtiyacı, statü, tanınma ve diğer insanların kişiye itaat etmesiyle karşılanabilir. Güç, nihayetinde bir özsaygı hissidir ve başkalarının beğenileni olmak ve kendine değer vererek karşılanır. İyi evlilikler ve arkadaşlıklar güç eşitliğine dayanmaktadır (Jones, 2001).

Her insan kazanma isteği içindedir; bir şeylerin işleyişini takip etmek, kendi yöntemlerinin takip edilmesini, başkalarına ne yapacaklarını söylemeyi vb. ister. Gücün peşinde koşan pek çok kişi güç elde etmek için, neyin gerektiğine inanıyorsa onu yapmaktan hiç çekinmez. Bu, bir evliliği ya da bir çocuk- anne-baba arasındaki ilişkiyi feda etme anlamına gelse bile.

Genellikle her şey güçten yola çıkarak belirlenir. Sosyal konum, komşuluklar, oturulan evler, giyimler, notlar, kazanç, vücut yapısı vb. güç savaşına dönüştüğü düşünülen akla gelen her şey. Öne çıkmak, hatta bunu başkalarını ezme pahasına yapmak toplumdaki bazı kişiler için bir hayat tarzıdır. Elbette bir çok kişi herkesin iyiliği için çalışarak güç elde ediyor. Örneğin doktor hayat kurtardığında ya da yeni bir tedavi geliştirdiğinde, kendini güçlü hisseder. Ama aynı zamanda da bu herkesin yararına olmuştur.

Bir seçim teorisi toplumunda, başkalarını bir şeye zorlamak kabul edilemez. Güçlüler, insanlara hükmetmenin onlara bir şey kazandırmadığını anlar. Asıl güç, hatta daha fazlası insanlarla iyi geçinmektir. Bu toplumun tipik özelliklerinden biri, güç ihtiyacıyla başa çıkmak olmalıdır. Kendi başına güç, ne iyidir ne de kötü. Onu farklı kılan, nasıl tanımlandığı, nasıl elde edildiği ve ne şekilde kullanıldığıdır.

Güç ihtiyacınızı ölçmek için kendinize şu soruları sorun; her şeyin kendi istediğiniz gibi yürümesini, son sözü söylemeyi ve insanları sahiplenmeyi isteyen birisi misiniz? Söyledikleriniz ya da yaptıklarınızın çoğunda haklı olarak görülme sizi ilgilendiriyor mu? Cevabınız evet ise; güç ihtiyacınız yüksek düzeydedir. Bu durumların hiçbiri sizi ilgilendirmiyorsa; güç ihtiyacınız düşük düzeydedir. Eğer bir dereceye kadar ilgilendiriyorsa, güç ihtiyacınız ortalama bir düzeydedir (Glasser, 1998).

Özgür Olma İhtiyacı (Freedom): Birey, başkalarının gücünü kendi yaşamı için bir tehdit ögesi olarak algıladığında, bu güç bireyi kaygılandırır. Glasser'a göre bu tehdit algısı, bireyde öncelikle özgürlük kaygısı yaratır. Özgürlük ihtiyacı, evrimin karşılıklı ihtiyaçlar arasındaki doğru dengeyi sağlama çabasıdır. Bu dengeyi ifade eden altın kural ise; "Sana yapılmasını istemediğini sen de başkasına yapma" anlayışıdır (Glasser, 1998).

İnsanlar, hayatlarının en azından bazı yönleri veya hayatlarını nasıl yaşayacaklarını seçme özgürlüğüne ihtiyaç duymaktadır. Onlar canlarının istedikleri gibi gezmeye, kendilerini özgürce ifade edebilmeye ve istedikleriyle arkadaşlık etmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Özgürlük ihtiyacı, ya eşe ya aileye ait olma ihtiyacı gibi diğer ihtiyaçlarla çatışabilir. Ayrıca, ihtiyaç tatmin etme davranışlarının, diğer insanları engellememesi önemlidir (Jones, 2001).

Glasser'e göre; kuralları takip etme ve itaat fikrine katlanılamıyor, bir yerde veya başkalarıyla bir arada kalmak çok zor geliyor ise güçlü bir özgürlük ihtiyacının söz konusudur. Bu ihtiyacı fazla hissetmeyen kişiler, itaat edip etmemenin o kadar önemli olmadığını düşünen kişilerdir. Orta düzeyde özgürlük ihtiyacı ise, bunu bir dereceye kadar önemseyen kişiler için geçerlidir (Glasser, 1998).

Eğlence İhtiyacı (Fun): Glasser'e göre, eğlenme öğrenme karşılığında elde edilen bir ödüdür. Öğrenme, insanlara hayatta kalma avantajı sağlamıştır ve eğlence ihtiyacı insanın genlerine yazılmıştır. Öğrenme süreci hayat boyu devam eder. Eğlenme durduğunda, öğrenme de durur. Eğlence, en iyi gülme ile tanımlanır. Eğlenme, tatmin edilmesi gereken en kolay ihtiyaçlardandır. Eğlenmek için, yapılabilecek pek çok şey vardır ve bu ihtiyacı karşılarken fazla engel yoktur (Glasser, 1998).

Eğlenme ihtiyacının karşılanması; gülmek, pikniğe gitmek, oyun oynamak, resim yapmak gibi olumlu yönde olabildiği gibi, başkalarıyla alay etmek, el şakası yapmak, karşısındakileri kızdırmak gibi olumsuz şekillerde de olabilmektedir (Wubboldilg 1999a, Akt. Kaner, 1993). Bu etkinlikler, can sıkıntısından uzaklaşmaya, hayata, ilişkilere renk katmaya yardım eder. Çoğu ilişki, eğlence ögesi içermediği için, bozulmaya başlar. Bunu eşler ve arkadaşlar arasında sıklıkla görülmektedir. Diğer ihtiyaçlarda olduğu gibi, bu ihtiyaç da diğer ihtiyaçlarla çatışabilmektedir. Örneğin; araba yarışlarına katılmak etkinliğinde hayatta kalma ihtiyacıyla, eğlenme ihtiyacı çatışmaktadır (Akt. Kaner, 1993).

Birey öğrenmek ve eğlenmekten oldukça fazla zevk alıyor ise, eğlence için güçlü bir ihtiyaca sahip demektir. Duyulan zevkin biraz daha az olması, bireyi eğlence ihtiyacı açısından ortalama bir düzeye yerleştirir. Eğer, başkaları güldüğünde gülmek ve bildiklerinden daha fazlasını araştırmak bireyi ilgilendirmiyorsa, eğlence ihtiyacı az olarak değerlendirilir (Glasser,1998).

2.1.2.7. Kontrol Odağı

Gerçeklik kuramına göre birey sadece kendi davranışları üzerinde bir kontrole sahiptir. Bu görüşü insanlara öğretmek zordur, insanlar bunu öğrenmeyi ve kabul etmeyi reddedebilir. Bunun nedeni tamamen uyarıcı tepki kuramından kaynaklanmaktadır. Uyarıcı tepki kuramına göre birey çalan telefona zil sesi nedeniyle cevap verir, seçim kuramına göre ise telefona cevap vermeyi ya da vermemeyi birey seçmektedir. Telefonun sesi bireye bir şey yaptırma gücüne sahip değildir, zil birey için sadece bilgidir. Aslında dış dünyadan alınan ve anlam verilen

her şey bilgidir. Bilgilerin yaptırım gücü yoktur. Çalan telefona cevap vermek yada vermemek bireyin kendi seçimidir (Glasser, 1998).

2.1.3. Terapi Süreci

Gerçekle yüzleşebilmesi ve ihtiyaçlarını gerçekçi bir biçimde karşılayabilmesi için bireylere rehberlik eden danışma süreci, “Gerçeklik Terapisi” olarak adlandırılır (Glasser, 1989).

Gerçeklik terapisine göre; problem nasıl tanımlanırsa tanımlansın, psikiyatrik bir tedaviye ihtiyacı olan her kişinin temel ihtiyaçlarında eksiklik çektğine, temel ihtiyaçlarını karşılayamadığına inanılır. Belirtinin şiddeti bireyin ihtiyaçlarını karşılamadaki acizliğinin derecesini yansıtır. Bir kişi asansöre girmekten korkarken, bir diğeri problemini mide ülseriyle ifade etme nedenini tam olarak açıklayamaz, ama belirti ne olursa olsun; kişinin ihtiyacı başarılı bir biçimde karşılanınca kaybolur (Glasser, 1989).

Genellikle bütün insanların aynı fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları olduğu kabul edilmelidir. Yetenekli insanlar, bu ihtiyacı farklı tanımlayabilir ve sınıflandırabilir ama; bütün kültürlerdeki ve medeniyetin bütün evrelerindeki insanoğlunun aynı temel ihtiyaçlara sahip olduğu gerçektir. Ve genellikle ihtiyaçların yaşla, cinsiyetle ve ırkla değişmeyeceği kabul edilir. Çinli küçük bir kız, İsveçli bir kralla aynı ihtiyaçlara sahiptir. Yiyecek, sıcaklık ve dinlenme fiziksel ihtiyaçlarını karşılama, psikiyatri ile nadiren ilgilidir. Psikiyatri, iki psikolojik ihtiyaçla ilgilenmelidir: Sevme-sevilme ihtiyacı ve diğerleri için aynı zamanda kendimizin değerli olduğunu hissetme ihtiyacıdır. Bu iki ihtiyacı gidermeleri için, hastalara yardım etme Gerçeklik Terapisinin amacıdır (Glasser, 1989).

Glasser (1965) terapiyi, danışanın görece kısa bir süre içinde normal gelişimi sırasında başarmış olması gereken sorumluluk davranışını ve gerçekçi olmayı kazanmasına yardımcı olmayı amaçlayan bir çeşit eğitim ve yetişme olarak görmektedir. Gerçeklik terapisinin amacı; danışanın gerçekçi olarak ve sorumlu davranarak, sevgi ve değer gereksinimlerini karşılayabilmesine dayalı başarılı bir kimlik kazanmasıdır (Akt: Altıntaş ve Gültekin, 2003).

İhtiyaçlarını karşılamada çabaları başarısız olduğunda, seçtikleri davranış ne olursa olsun, bütün hastalar ortak bir özelliğe sahiptir. Hepsi etraflarında dönen gerçek dünyayı inkar ederler. Bazıları toplumun kurallarını inkar ederek kanunları çiğner, bazıları bu tür davranışın olmama olasılığını inkar ederek, komşularının onlara karşı komplo kurduğunu iddia ederler. Bazıları; kalabalık yerlerden, kapalı alanlardan, uçaklardan veya asansörlerden korkarlar ve sonunda özgürce korkularının saçmalığını itiraf ederler. Milyonlar, hissettikleri eksikliği ortadan kaldırmak için içerler ama eğer onlar farklı olmayı öğrenebilirlerse; bu ihtiyaç ortadan kalkar ve çok fazla sayıda insan, daha sorumlu davranışlarla problemlerini çözebilecekleri gerçeğiyle yüzleşmektense intiharı seçerler. Gerçeğin tamamını veya bir kısmını inkar etme bütün hastalar için ortak bir özelliktir. Terapi, bireyler dünyayı inkâr etmeyi bırakmayı başardıklarında ve gerçeğin sadece var olmadığını, aynı zamanda ihtiyaçlarını gerçeğin çerçevesinde tanımlamaları gerektiğini kabul ettiklerinde başarılı olacaktır (Glasser, 1989).

Yukarıda bahsedildiği gibi, sadece gerçekle yüzleşmesi için hastaya yardım etmek yeterli değildir, aynı zamanda onun ihtiyaçlarını karşılamayı öğrenmesi de gerekmektedir. Bu yüzden, gerçeklik terapisinde, terapistin hastaya gerçek dünyayı kabul etmesinde yardım etmesinin yanı sıra, gelecekte varlığını inkar etmemesi için; gerçek dünyada ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağı konusunda da yardımcı olması söz konusudur. Gerçeklik terapisti, kademeli olarak ve empatik olarak, şu anda ve gelecekte daha fazla dayanıklılık oluşturan ve ihtiyaç gideren davranışları belirlemesi ve seçmesi için hastaya yardım etmek için danışmanlığa odaklanmalıdır. Özellikle hasta kişi, ihtiyaçlarını etkili bir biçimde karşılamayı öğrendiğinde, geçmiş hatıralarının olumsuz etkisi dağılmaya başlayacak ve kişi git gide daha güçlü olacaktır. Aynı şekilde bu tür değişiklik hasta tarafından sıkı çalışma ve istikrar, danışman tarafından da şefkat, itina ve empatik destek sayesinde gerçekleşmektedir (Glasser, 1989).

Glasser (2001) seçim teorisi üzerine dayandırdığı gerçeklik terapisini eşsiz bir danışma yöntemi olarak düşünür. Glasser'e göre:

- Danışmanın görevi, beş temel ihtiyacın bir ya da daha fazlasını karşılamasında ve davranışlarını geliştirecek yeni ilişkiler seçmesinde

hastalara yardım etmektir. Bu, daha fazla sevgi ve bağlanma, güç, özgürlük ve eğlence bulabilmeleri için onların becerilerini geliştirmek anlamına gelmektedir. Hayatta kalma da temel bir ihtiyaçtır ve insanlar hayatları tehlikede olduğunda danışmanlık hizmeti almak için başvururlar.

- Her ihtiyacı karşılamak için, diğer insanlarla iyi ilişkiler içinde olmak zorunludur. Diğer bir deyişle, sevme ve bağlanma ihtiyacının karşılanması diğer dört ihtiyacın karşılanmasında anahtar konumundadır.
- Sevme ve bağlanma, bütün ihtiyaçlar gibi sadece şu anda karşılanabildiğinden, gerçeklik terapisi sadece şimdi ve buraya odaklanmaktadır.
- Çoğu kişi geçmişte travma geçirmesine rağmen, şu an öyle olmayı seçmiyorsa; geçmişin kurbanı değildir, geçmişteki başarılarla odaklanılmadığı sürece problemlerin çözümü nadiren geçmişin sorgulanmasındadır.
- Hastanın seçtiği acı ve belirtiler, danışma sürecinde önemli değildir. Yalnız birinin depresyonu, diğerinin obezitesi, bir diğerinin içmeyi neden seçtiği asla bulunamayabilir. Aslında terapi sürecinde belirti üzerine odaklanmak, hastanın mevcut ilişkilerini etkileyen gerçek problemlerinden kaçmasına yol açmaktadır.
- Gerçeklik terapisinin sürekli hedefi, hasta ve danışman arasında bir seçim-teori ilişkisi yaratmaktır. Bu memnun edici ilişkiyi yaşarken hastalar kendilerini danışmanlık hizmeti almaya iten rahatsız edici ilişkileri nasıl geliştireceği hakkında çok şey öğrenebilir.

İlk oluşturulduğunda, gerçeklik terapisinin iki belirlenmiş adımı vardır. Biri, danışmanlık çerçevesi kurmak diğeri ise değişime yol açacak yöntemi belirlemektir (Howatt, 2001). Glasser yazısında, Carl Roger'ın çalışmasından bahsetmemesine rağmen, gerçeklik terapisinin ilk aşaması, danışanların onayını ve güvenini kazanmak ve danışanlar ile insani ilişkiler geliştirmektir. Danışmanlık sürecinin en önemli aşamasının empati, saygı, içtenlik gibi ana davranışları göstermek olduğunu iddia eden Rogers'ın (1961) önerdiği terapi sürecinde danışman rahat ve güvende hissedebilir (Akt: Howatt, 2001).

Sıklıkla, terapinin en zor safhası başlangıçtır. Danışan iyileşmeye geldiğinde, umutsuzca ihtiyaç duyduğu ama elde etmede veya zamanla sürdürmekte başarısız olduğu ilişkiyi kazanmaktır. Sorun ilişki sorundur. Sorumlu terapist ve sorumsuz danışan arasında gerekli olan ilişki var olmadıkça, ortada bir terapi olmayacaktır (Glasser, 1989).

Gerçeklik terapisinde, tutumlardan çok davranışla ilgilenilir. Hastayla ilişki kurulur kurulmaz, sorumsuz davranışının mantıksız yönleri ona gösterilmeye başlanılır. Eğer hasta, gerçeklik algısının doğru olduğunu tartışmaya istekliyse, onun fikirlerini tartışmak için gönüllü olunmalı özellikle tutumundan ziyade davranışları vurgulanmalıdır (Glasser, 1989).

Davranış üzerindeki vurgunun yanı sıra, ilişkinin devam eden bir parçası olarak terapist, hasta sorumlu davrandığında özgürce onu ödüllendirir davranmadığında ise onaylamadığını gösterir. Danışan, ilişkinin yakınlığının bir denemesi olarak, iki insan arasındaki güvenin doğal bir ifadesi olan bu yargıyı ister. Terapistten ziyade danışan davranışının sorumsuzca olup olmadığına ve onu değiştirmesi gerekip gerekmediğine karar vermelidir. Örneğin terapiye gelen kişi, çok fazla yemesinin ve şişman olmasının tamamen doğru olduğunu düşünüyorsa, obezite tedavisi işe yaramaz (Glasser, 1989).

Terapi sürecinin ileri aşamalarında terapist, danışana terapinin aslında onu mutlu etmeye yönelik olmadığını öğretmelidir. İnsanların kendileri için sadece mutluluğu bulabileceği gerçeğini kabul ederek terapist, bireyin daha sorumlu davranmadıkça, bir insanın diğer bir insanı uzun bir süre mutlu edemeyeceğini anlaması için danışana rehberlik etmelidir. Mutluluk, çoğunlukla davranışların sorumluluğunu almaya istekli olduğunda meydana gelir. Sorumsuz insanlar, sorumlu olduklarını varsayarak mutluluk elde etmeye çalışırlar, sadece kısa dönemli eğlence bulurlar; sorumlu davranışın getirdiği derin bir memnuniyeti yaşayamazlar. Sorumsuz insanlar bir probleme sahip olduklarında göz ardı etmeye çalışırlar, alkolle bastırırlar ya da mantıksızlaştırırlar, bütün bu çabalar kısa bir mutluluk anı elde etmek içindir. Sonunda gerçekle yüzleştiklerinde, artık göz ardı edemezler ve eylemlerini rasyonelleştirirler, acı çekerler ve yardım ararlar. En iyi yardım etme biçimi, bireyleri ısrarla kaçtıkları sorumluluğa yönlendirmektir (Glasser, 1989).

Danışanın hayatı görüşmeye açılmalı, yeni ufuklar hakkında konuşulmalı, danışanın ilgi alanları genişletilmeli, zorlukların ötesindeki hayatın farkına varması sağlanmalıdır. İki insanın tartışabileceği herhangi bir şey, terapi için kazançtır. Siyaset, oyunlar, kitaplar, filmler, sporlar, hobiler, mali durum, sağlık, evlilik, cinsellik, din ve olası tüm konular terapiye dahil edilir(Glasser, 1989).

Terapi süreci, seçim teorisine dayanan iyi bir hasta–terapist ilişkisinin yaratılmasıyla ilişkilidir. İlişki ne kadar etken yaratılırsa, terapiye o kadar az ihtiyaç duyulacaktır. Eğer terapist, böyle bir ilişki yaratamazsa, terapi neredeyse her zaman başarısız olur. Gerçeklik terapisi kullanıldığında, aşağıdaki geleneksel stratejiler izlenmelidir;

- Rüyaları araştırmaya hatta bahsetmeye bile gerek yoktur. Rüyalar üzerine zaman harcamak zaman kaybıdır.
- Sigorta amacıyla gerekli değilse, hasta için bir tanı koyma ile uğraşılmamalıdır. Tanılar yetersiz olan mevcut ilişkilere özgü olan kızgınlık ve acıyla başa çıkmayı seçen insanların davranışlarının tanımlarıdır.
- Akıl hastalığı kavramının yanlış olduğuna inanılır. Eğer doğru olsaydı, psikoterapi etkili olmazdı. Prozac gibi ilaçlar, hastanın daha iyi hissetmesini sağlar ama, ihtiyacı olduğu insanlarla nasıl iletişimi kurulacağını veya yeniden nasıl iletişime geçileceğini onlara öğretmez.
- Down sendromu, Huntington hastalığı ve Otizm gibi genetik eksikliklerin yanı sıra; Alzheimer hastalığı, Epilepsi, beyin enfeksiyonları gibi koşullar akıl hastalığı olarak adlandırılır. Bu koşullarda bulunan insanlar, gerçeklik terapisi adayı olmamalarına rağmen, destekleyici bir kişiyle kurulan sıcak bir ilişkiden faydalanırlar (Glasser, 2001).

Hastanın, şu an sorumluluk kazanması gerektiğinden, her zaman mevcut ana odaklanılmalıdır. Geçmiş, kesinlikle şimdi ne olduğuyula ilişkilidir fakat geçmiş değiştirilemez sadece mevcut an değiştirilebilir. Hatalardan ders çıkarma umudu içinde hikaye anlatma yaklaşımı nadiren başarılı olur ve kaçınılmalıdır. Hasta, geçmiş hatalardan sadece o zaman neyin daha iyi olduğunu bildiğini öğrenir fakat hala bilgisine göre davranamaz. Arkadaşlarla veya aileyle geçmişteki hatalar

hakkında konuşmak ilginç olabilir ama; onları terapide tartışmak zaman kaybıdır. Geçmişteki sorumsuzluğu dinleme ve sebeplerini araştırma kolay iştir. Asıl, şu an kritik görevdir. Geçmişte sorumsuz olan bir kişiyle neden ilgilenilsin ki? Gelecekte daha sorumlu olabileceğinin farkında olan kişiyle ilgilenmek istenir (Glasser, 1989).

Gerçeklik terapisinde, duygular ve mutluluk asla davranıştan ayrılmaz. Anormal davranışın ardından gelen bilinçsiz düşüncenin, iç yüzünü anlama bir hedef değildir; normalden sapmış davranışın bahaneleri kabul edilmez ve kişinin geçmişi onun mevcut hayatından daha önemli değildir. Danışanın sorumsuzluğu yüzünden başkaları asla suçlanmaz veya onlar şu an ya da geçmişte ne kadar sorumsuz olursa olsun, danışanla derinden ilişki kurmuş olan anne, baba veya herhangi biri kınanmaz. Danışan onları değiştiremez; sadece onlarla ya da onlarsız yaşamının daha iyi yollarını öğrenir. Asla düşmanlık veya sorumsuz dürtülere göre davranmak teşvik edilmez. Bu sadece problemi büyütür. Asla toplumu suçlanmaz. Örneğin, eğer bir zenci, beyaz toplum tarafından sınırlandırıldığını hissediyorsa, sorumlu yönde bir davranış biçimi kazandırılmalıdır (Glasser, 1989).

Bu yüzden gerçeklik terapisinde, nadiren “neden” sorulur. Çoğunlukla soru “nedir?”, “bunu neden yapıyorsun?” yerine, “ne yapıyorsun?” denir. Neden sorusu, hastaya davranışının sebeplerine yönelik farkındalık yarattığını ima etmektedir, ama aslında yaratmaz. Hasta sebeplerini kendi arayacaktır, ama daha sorumluluk sahibi olana kadar, nedenini bilse bile, farklı bir biçimde davranamayacaktır. İçmesine neden olan dünyadaki bütün sebepler, bir alkoliği durdurmayacaktır. Değişim, sadece ihtiyaçlarını daha tatmin edici bir biçimde karşıladığında meydana gelecektir. Sonra sebepler önemsiz olacaktır çünkü; içme ihtiyacı ortadan kalkacaktır. Bütün anormal davranışlar, ya bir kaçma teşebbüsüdür ya da doğruyu yapma sorumluluğunu alamamadır, temel ihtiyaçları karşılayamamaktır. Örneğin, adsız alkolikler, ilkin kaçmayı bırakmak zorundadır ve alkolik olduğunu kabul etmelidir. Terapistin görevi, hiçbir zaman değişime götürmeyecek bir çabayla sonuçlanacak “neden” i aramak yerine, hastanın şimdi ne yaptığını ilişkin gerçeği ortaya koymaktır Böylece, yaptığı şeyin kontrolünü, sorumluluğunu daha bilinçli olarak alması için, hastaya yardım etmeye çabalamak, mevcut gerçeğe daha yakınlaştıracaktır(Glasser, 1989).

Glasser (1999) üç ana ilkede terapide zaman kazanmaktadır. İlk olarak, her zaman mutlu etmeyen, mevcut bir ilişki var olacağından problemi uzun uzadıya soruşturulmaz. İkincisi, problem şimdi de mevcut olduğundan, danışanın geçmişinde uzun bir araştırma yapmaya gerek yoktur. Üçüncü olarak, danışanların kontrol edebildikleri tek kişi kendileri olduğundan yapmayı seçtikleri şeylere odaklanmak gerekir (Akt. Jones, 2001).

Gerçeklik terapisinin yöntemi ve uygulaması başlıca iki strateji olarak görülmektedir; (a) Güven verici danışmanlık ilişkisi veya çevresi kurma ve (b) “İYDP sistemi” olarak Dr. Robert Wubbolding tarafından, özetlenen değişimin öncelik ettiği süreçlerdir (Brickell & Wubbolding, 2006).

Wubbolding (Glasser & Wubbolding, 1995) danışanların, hayatlarında daha iyi seçimler yapmalarını desteklemek için, becerilerin ve tekniklerinin dizisini gösteren aşağıda yer alan **İYDP (WDEP)** sisteminde gerçeklik terapisi sürecini formüleştirdiler (Akt. Jones, 2001).

İ: Danışanlara ne istedikleri sorulur. Bu soru, karşılanmamış ihtiyaçları arayıp bulmak içindir (Howatt, 2001). Danışanlara; arkadaşlar, eşler, çocuklar, iş, kariyer, manevi hayat, idareci, astlar gibi kişiye uygun alanlardan ne istedikleri daha önemlisi, kendilerinden ve danışmanlıktan ne istedikleri gibi hayatlarının her yönünü keşfetmeleri için fırsat verilmektedir. (Brickell & Wubbolding, 2006).

Y: Danışanlara, ne yaptıklarını sorulur. Bu soru, danışanlara (terapiyi alan kişilere), bütünsel davranışı öğretmek ve onlara şu an sergiledikleri davranışları kimin seçiyor olduğunu göstermek içindir (Howatt, 2001). “Ne yapıyorsun?” ve “Davranışın hangi yönde ilerliyor?” Buradaki amaç, toplam davranışın dört bileşenin (eylemler, düşünce, duygular ve fizyoloji) hepsini keşfetmeye yardım etmektir. Bu sorularla gerçeklik terapisti genelden özele hareket etmeye çalışmaktadır, yani danışanın genellikle yaptığından özel olarak yaptığına, düşündüğüne, hissettiğine hatta fiziksel olarak nasıl olduğuna (örneğin, baş ağrısı, tansiyon, yorgunluk gibi) yönelmektedir.

Danışmanlık sürecinde, gerçeklik terapistleri danışandan gerçekte ne olduğunu anlatmasını hatta, özel bir günün olaylarını ve onların davranışlarını detaylı bir biçimde açıklamasını ister. Bu tür özel, açık ve özgün bilgi terapistin daha derin bir anlama seviyesine ulaşmasına yardım ettiği gibi danışanın kendi toplam davranışının daha çok farkında olmasını da sağlamaktadır (Brickell & Wubbolding, 2006).

D: Danışanlardan öz-değerlendirme araştırmasını yönetmeleri istenir. Seçtikleri veya seçmekte oldukları davranışları, kendilerinin değerlendirmesi amacıyla, hastalar için kullanılan bir diğer soru türüdür (Howatt, 2001). Hastanın öz değerlendirmesi (kendi kendini değerlendirmesi), gerçeklik terapinin şüphesiz kalbidir ve sürekli danışmanlık sürecinde değişmeden uygulanan en önemli noktadır. Hastalardan, kendilerine özgü davranışlarını “yaptığın şey, istediğini söylediğin şeyi elde etmene yardım ediyor mu yoksa sana zarar mı veriyor” gibi ifadelerle sıkı bir değerlendirme yapmaları istenir. Onlardan ayrıca bağıllık düzeylerini, davranış yönünü, düşüncelerini veya kendi kendine konuşmalarını, algıladıkları kontrol yönlerini, planlarının etkisini ve çoğu başka alanlarını, isteklerini, isteklerinin elde edilebilirliği ve uygunluğunu kapsamlı bir biçimde değerlendirmeleri de istenir (Brickell & Wubbolding, 2006).

P: İhtiyaçlarını daha etkili bir biçimde gidermek için, planları sorulur veya plan yapmalarını istenir. Bu, terapiyi alan kişinin bir ihtiyacını karşılamaya yönelik çalışması için; yapmayı seçeceği eylemleri belirleyecek bir sorudur (Howatt, 2001). İYDP sisteminin süreci, eylem planı yapması için danışana yardım etmekle sonlanmaktadır. Odak daha çok eylem üzerindedir çünkü; toplam davranışın (eylemler, düşünce, duygular ve fizyoloji) en çok kontrole sahip olduğumuz bileşenidir. Etkili bir planın nitelikleri kapsamlı bir biçimde tanımlanmaktadır. Etkili bir plan şöyledir; (a) Danışan tarafından formüle edilir, (b) Ulaşılabilir veya gerçeğe uygundur, (c) Mümkün olduğunda eyleme konur, (d) Danışanın tam kontrolündedir ve başka birine bağlı değildir (Brickell & Wubbolding, 2006).

İYDP sistemi, biri diğerinden sonra mekanik bir biçimde takip eden adımlar serisi olmadığını tekrar vurgulamak gerekir. Daha çok esnek bir sistemdir,

becerinin yanı sıra itina ve empatiyle danışmanlıkta kullanılması gerekmektedir (Brickell & Wubbolding, 2006).

Gerçeklik terapisi, değişim sürecinin merkezi ve gerekli bir adım olarak danışanın içsel öz-değerlendirmesini vurgulamaktadır. Ayrıca öz değerlendirme hususunda danışana yardım etmek, değişim sürecine hız verir. Wubbolding, öz-değerlendirme danışma tekniğinde, danışanlara sözlerinden mecazi bir ayna tutar ve hayatlarının etkileyiciliğini sorgulamaları için, kendilerini değerlendirmelerini ister. Bu açık ve belirli bir tutum içinde yapılır (Wubbolding, 1998: 196). Değişim arayan çoğu insan, davranışlarının ne kadar etkisiz olduğunu fark edemez.

Gerçeklik terapistleri, bireylere davranışlarını istekleri ve ihtiyaçları ışığında değerlendirmelerine yardım etmektedir. Davranışın, istediğin şeyi getiriyor mu? sorusunun yanı sıra gerçeklik terapistleri, danışanın davranışını değerlendirmesini sağlamak için diğer soruları da kullanmaktadırlar: Yaptığın şey istediğin şeyi sana sağlıyor mu?, Davranışın sana nasıl yardım ediyor? ve senin için en iyisi bu mu? Bu sorularının amacı, seçtiği davranışın ihtiyaç duyduğu şeyi ona sağlayıp sağlamadığını fark etmesi için danışanı desteklemektir (Jones, 2001).

Gerçeklik terapisi, kendilerini değerlendirmeleri için danışanlara yardım etmekte sorabilecekleri aydınlatıcı bir dizi soru sağlamaktır (Wubbolding, 1998). Bu sorular özel duruma, yaşa ve danışanın idrak derecesine adapte edilmektedir (Akt: Jones, 2001).

Danışanların kendilerini değerlendirmelerine yardım edecek bazı aydınlatıcı sorular:

- Hayatının tam yönü bir eksi işareti mi yoksa bir artı işareti mi?
- İstediklerini elde etmede özel faaliyetlerin etkili mi?
- Diğerlerinden, kendinden, okuldan, işinden ve toplumdan istediğin şey gerçekten elde edilebilir mi?
- İstedığın şey, senin için gerçekten iyi mi?
- Ebeveynlerin, arkadaşların, öğrencilerin, arkadaşların, işçilerin vs. dünyayı seçtiğin tarzda görmeyi için yardım eder mi?

- Gerçekten değişmek için yaptığın planlar, seni tatmin ediyor mu ve isteklerini, önceden değerlendirilmiş hedeflerini elde etmende yardım ediyor mu ?

Bunlar ve harfi harfine yüzlerce diğer öz- değerlendirme soruları, İYDP sisteminin temel taşlarıdır ve danışmanlık süreçlerinin diğer bütün yönleriyle hasta için empati, itina ve pozitif bakış açısıyla sormak gerekmektedir (Brickell & Wubbolding, 2006).

Gerçeklik terapisinde soruların kullanımı, bilimden daha çok sanat olarak görülebilir (Wubbolding, 2000a). Glasser'ın gerçeklik terapisi danışmanlık sürecinde, terapiyi alan kişilerin şimdiki hayat mücadelelerini geliştirmek için bazı şeyleri yapabileceklerini anlayana kadar bu tip sorular arasında gidip gelmesini tavsiye ediyor (Akt. Howatt, 2001).

Glasser, sadece bu tür soruları terapide sormaz, aynı zamanda psiko-eğitimsel formatta seçim teorisini öğretir. Howatt (1999) kendi davranışlarının sorumluluklarını almalarını öğrenmeleri için onlara yardım etmek amacıyla, yetişkin öğrencilere seçim teorisini öğreten bilişsel davranış günlüklerini kullanmanın değerini vurgulamaktadır (Corsini & Wedding, 2000; Akt. Howatt, 2001).

Genelde terapi hakkında birçok yanlış kanı olmasına rağmen, çoğu insan onun yavaş olduğuna ve para kaybı olduğuna inanır. Gerçeklik terapisinde bu doğru değildir. Çoğu kez, 10-12 seans yeterlidir. Eğer danışan, Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi ve Seçim Teorisi (1998) kitapları okumaya istekli olursa, terapi zamanı oldukça kısalabilmektedir (Glasser, 2001).

Gerçeklik terapisi, yüksek derecede etkileşime odaklanmış olan psikolojik danışmanlığın bilişsel-davranışsal metodudur ve çok çeşitli gruplara başarılı bir şekilde uygulanmıştır. Gerçeklik terapisi hasta tarafından algılanan mevcut yaşamsal sorunlar (mevcut gerçekleri) ile terapist tarafından başarılı soru sorma tekniklerinin kullanımı üzerine odaklandığından kısa dönemli terapide çok etkili olmaktadır(Brickell & Wubbolding, 2006).

Gerçeklik terapisi ve seçim teorisi esasları, geniş ölçüde eğitimsel düzenlemelerde kullanılmaktadır. Glasser'ın çoğu kitabında (Glasser, 1990, 1992, 1993) öğrencilere kendi hayatlarında kontrolü ele almayı öğretme ve yeni çevreler yaratabilme, öğretmen ve yöneticilerin yetkilerini geliştirme üzerine odaklanmıştır (Jones, 2001). Gerçeklik terapisi, ebeveynler tarafından çocuklarına ana-babalık yapmada, terapistler ve danışmanlar tarafından danışanlara müdahale etmekte, yöneticiler tarafından, işçilerine idarecilik yapmakta ve çalışma ekipleri kurmada; eğitimciler tarafından öğrencileri motive etmede; partnerler ve eşler tarafından ilişkilerini geliştirme de kullanılabilir (Brickell & Wubbolding, 2006).

Bir sistem olarak gerçeklik terapisi sadece Glasser tarafından değil, Robert Wubbolding ve John Brickell gibi belirgin uzmanlar tarafından da geliştirilmektedir (Wubbolding, 2000; Wubbolding ve Brickell, 1999). 1981'de Lawrance Litvak tarafından yayına hazırlanan gerçeklik terapisi gazetesi piyasa sürülmüştür. 1999 başlarında, 5000 üzerinde insan dünya çapında gerçeklik terapisi belgeleme sürecini tamamlamıştır (Glasser, 1999).

2.1.4. Terapistin Özellikleri

Terapistin, ilişki kurmaktaki kabiliyeti gerçeklik terapisini uygulamanın başlıca becerisidir ve tanımlaması en zor olanıdır (Glasser, 1989).

Terapist, danışanların iç dünyalarını paylaşabildiği güvenli, duygusal bir hava yaratmak için derinlemesine düşünme, yansıtma ve açıklık getirme gibi oldukça etkin dinleme becerilerine sahip olmalıdır. Gerçeklik terapistleri, terapiye gelmeleri ve problemleri üzerine eğilmeleri için danışanlara cesaret vermelidirler, yılmazlık gibi (psikolojik sağlamlık) becerileri geliştirmeleri için; danışanlara yardım etmelidirler (Jones, 2001).

Terapist, sorumluluk sahibi, dayanıklı, ilgili, insancıl ve duyarlı bir kişi olmalıdır. Hastanın, sorumlu davranmanın bazen zor olsa da, mümkün olduğunu görebilmesi için terapist, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir ve kendi mücadelelerinden bazılarını tartışmaya istekli olmalıdır. Ne soğuk, ne üstün ne de dokunulmaz olmalıdır, ne yaptığını, neye katlandığını veya değerlerinin önemsiz

olduğunu asla ima etmemelidir. İlişki kurması için, danışan tarafından test edilmiş değerlere sahip olmak ve yardım etmeye çalıştığı kişi tarafından yoğun eleştiriyeye dayanmak için güçlü olmalıdır. Her hata veya eksiklik, danışan tarafından insafsızca eleştirilebilir. Danışan gibi, mükemmellikten uzakta olduğunu kabul etmeye gönüllü olarak terapist, bir kişinin çok fazla çaba sarf etmek gerekse bile olumlu davranabileceğini göstermelidir (Glasser, 1989).

Terapist, ihtiyaçlarını düzgün bir biçimde karşılayamayan farklı olan ve izole edilmiş kişiyi anlamalı ve bilgi sahibi olmalıdır. İlk başta olduğu gibi onu kabul etmelidir. İyi bir psikoterapistin önemli ayırıcı özelliği, danışanlarını eleştirmeden kabul etmesi ve davranışını anlayabilmesidir. Ne kadar sapıkça olursa olsun, danışanın davranışı onu korkutmamalıdır ve terslememelidir. Danışanın terapisti, test etmesinin bir yolu da mantıksızca davranmaktır. Terapistin olağan dışı davranış karşısında sakin kalabilmesi ve çeşitli durumlar altındaki birçok farklı hastayla çalışma deneyimine sahip olması gerekmektedir. Bütün psikiyatristler terapist olarak gerekli deneyimi onlara verecek minimum üç yıl eğitim görmelidirler. Danışanlar onaylayan, anlayan ve korkmayan birini fark ettiklerinde ilişki kurma yönünde hızlıca ilerlemektedirler (Glasser, 1989).

2.1.5. Kullanılan Teknikler

Biçimlendirme: Bu teknik, danışanın beklentilerinin biçimlendirilmesine, doğayı, sınırlılıkları ve terapinin amaçlarını anlamasını içerir. Bu biçimlendirme, danışanın beklentilerini ayarlamasına yardım eder ve danışanlara değişimin olabileceğine dair umut verir. Basit tanımlamalar ve kısa açıklamalar danışanın hissettiği endişeyi azaltmaya yardımcı olmaktadır. Glasser, zamanın daha önceden kararlaştırılarak sınırlanmasının ve oturum sayılarının danışana söylenmesinin, danışanın daha fazla danışma sürecine odaklanmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Yüzleştirme: Gerçeklik terapisinde danışan, kendisine sorulan bazı sorular vasıtasıyla gerçeğe yüzleştirilir. Bu sorular, danışanın amaçlarına ulaşmayı nasıl planladıkları ve bu amaçlarında samimi olup olmadıklarıyla ilgilidir. Danışanlar, kendi eylemlerinin içsel ya da dışsal sonuçlarıyla yüzleştirilir. Gerçeklik

terapisinde yapılan yüzleştirmeler, danışanı eyleme sevk eder ve bu eylemin sorumluluğunu üstlenmesine yardımcı olur.

Bilgi Verme: Gerçeklik terapisinde, danışanın eyleme geçebilmesi için bazı bilgi ve becerilere ihtiyaç vardır. Terapi sürecinde, danışana bu bilgi ve beceriler terapist tarafından öğretilmektedir. Eğer, danışmanın bunu yapmak için zamanı yoksa ya da gerekli yeterliliğe sahip değilse danışanı refere edebilir.

Seçimin Vurgulanması: Gerçeklik terapisinin üzerinde en fazla durduğu konu; danışanın davranışlarından sorumlu olduğu konusudur. Bu konu, sürekli olarak vurgulanır ve danışanın seçme sorumluluğu üzerinde yoğunlaşılır. Kişisel seçim danışma süresi boyunca sürekli vurgulanır.

Hünerli Sorgulama: Danışan, davranışlarının değerlendirmesini yaparak geliştirecektir. Danışan, davranışının amacına hizmet edip etmediğini değerlendirmelidir. Bunu sağlamak için; “Bu davranışın sana yardım mı diyor, yoksa zarar mı veriyor?”, “Davranışın gerçekçi mi?”, “Yaptığın şey kurallara uygun mu?”, “Davranışın işe yarıyor mu?” gibi sorular yöneltilir.

Kontrat: Gerçeklik terapisinde sözel vaatin yanı sıra, danışanla yazılı bir sözleşme de yapılmaktadır. Bu kontrat, danışanın planlarındaki özel bir sıranın ve programın hatırlatıcısı ve danışanın davranışsal amaçlarının somut bir delili niteliğindedir.

Rol Oynama: Rol oynama tekniği, danışanın yeni öğrendiği davranışları pekiştirmesi ve pratiğe dökmesi açısından faydalıdır. Bu teknik, özellikle kişiler arası ilişkilerde zorlukları ve sorunları ortadan kaldırmaya yardımcıdır.

Destekleme: Bazı danışanlar, çabalarının desteklenmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu destekleme, danışanı yeni davranışları deneme konusunda kendilerine olan güvenini artırır. Böylece, danışanlar davranışlarının sorumluluğunu üstlenme konusunda daha istekli davranırlar.

Yapıcı Tartışma: Danışma sürecinde danışman ve danışanın kendi fikirlerini ortaya koyması, danışmayı daha verimli hale getirebilir. Danışman ve

danışanın kendi fikirlerini savunması, kendilerinin savunulacak değerlere sahip olduklarının farkına varmalarını sağlar. Bu durumda, danışan terapötik sürece katkıda bulunduğunu düşünecek ve kendini önemli hissedecektir.

Kendini Açma: Danışanın kendini açması, kendi kişisel deneyimlerini ve yaşadıklarını danışma ortamına getirmesi danışanın kendisini daha güvenli bir ortamda hissetmesine neden olur. Yerinde yapılan kendini açma danışma sürecini olumlu yönde etkiler.

Mizah: Bu yöntemin, yerli yerinde ve uygun bir şekilde kullanılması önemlidir. Mizahın yerinde ve uygun bir şekilde yapılması danışanın da objektif olmasını sağlarken, alaycı ve küçültücü bir niteliğe bürünmesi durumunda danışma sürecine zarar verir (Altıntaş ve Gültekin, 2003).

2.1.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, Gerçeklik Terapisi ve Seçim Teorisiyle ilgili olarak yürütülen çalışmalara yer verilmiştir.

Glasser (1975) araştırmasında, ciddi suç işlemiş genç kızların tedavisinde, Gerçeklik terapisinin etkililiğini özellikle grup danışmalarıyla araştırmıştır. Araştırmasını, Ventura Kızlar Okulu'na gönderilen birinci derece suçlu, başarısız ve gözaltı deneyimleri olan, 14-21 yaş arası kız öğrenciler üzerinde yürütmüştür. Çalışma, koruma programı, tedavi programı ve okul programı olarak üç aşamada yürütülmüştür. Uygulanan programlar sonucunda; deneklerin % 80'inde başarılı olunmuş ve tahliye edilmişlerdir. Sonuç olarak, gerçeklik terapisine dayalı bu çalışmanın kızların sorumlu bir yaşama atılmalarında oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Harrington, araştırmasında daha önce geleneksel terapilerin başarısız olarak uygulandığı bir hastanede yönetimi ele aldığı 1962 yılından sonra Gerçeklik Terapisi prensiplerini kullanarak, grup terapilerini organize etmiştir. Çoğunlukla kronik ve psikotik hastalıkların tedavisinde, Gerçeklik terapisinin etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada, ilk önce hastalar durumlarına göre; 50 kişilik kapalı koğuş, 50 kişilik yarı açık koğuş ve 100 kişilik açık koğuş olarak gruplara ayrılmışlardır. Tüm

personelin işbirliği de sağlanarak uygulanan program sonrası, daha önce yılda ortalama iki olan taburcu olma sayısı, uygulamanın ilk zamanlarında giderek artmış, 1962’de 25, 1963’te de 75 hasta taburcu edilmiş ve sadece 3 hasta hastaneye geri dönmüştür. Sonuç olarak, hastaların daha sorumlu bir yaşam kurmalarında Gerçeklik Terapisi’nin oldukça etkili olduğu görülmüştür (Akt: Glasser, 1975: 131-142).

Glasser (1975) Gerçeklik terapisinin devlet okullarında da başarıyla uygulanabileceğini düşünerek, ilkokul, ortaokul ve liseden gelen öğretmenlere, Gerçeklik Terapisi prensiplerini öğreten bir kurs düzenlemiştir. Kursun amacı, sınıf içerisinde yaramazlık yapan, saldırgan davranışları olan, ders çalışmayan ve sorumluluğu reddeden öğrencilerin, daha kabul edilebilir davranışlarda bulunmalarını sağlamak ve yardım etmektir. Öğretmenlere bir yarıyıl boyunca verilen bu kurs sonucunda; öğretmenlerin Gerçeklik Terapisi prensiplerini ve tekniklerini öğrenmede güçlük çekmediği görülmüştür. Uygulama sonucunda, öğretmenlerden, kursta öğrendiklerini sınıflarında uygulamaları istenmiş ve yapılan uygulamalar başarılı sonuçlar vermiştir. Bu sonuçlara göre; Gerçeklik terapisinin sınıf ortamlarındaki uygulamaları, problemlili öğrencilerin gruba uyumlarını ve daha sorumlu bireyler olmalarını başarıyla sağlamıştır.

Napan (2002) üniversite öğrencilerinin ilgi ve isteklerini fark etme, birlikte çalışma ve girişimde bulunma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma kapsamına 55 öğrenci alınmıştır. Bu çalışmada yer alan uygulamalar Seçim kuramı ve Gerçeklik Terapisi kapsamında yürütülmüştür. Çalışma sürecince Seçim kuramının üç önemli sorusu üzerinde durulmuştur. Bu sorular; 1. Ne istiyorum-özel amacım ne? 2. Bu amacıma / isteğime ulaşmak için ne yapıyorum? 3. Yaptığım bu davranış beni başarıya götürüyor mu? Amacıma ulaşmak için bu davranışımı nasıl değiştirerek geliştirebilirim? Biçiminde sıralanabilir. Yukarıda sıralanan sorular katılımcılara yönlendirilmiş ve üzerinde tartışılmıştır. Çalışma öğrencilere gruplar halinde uygulanmıştır. Bu çalışmada grup lideri öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam yaratarak onların değişim için risk almalarına yardım etmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında, katılımcıların içsel resimleri üzerinde konuşulmuş ve içsel resimleri açıklığa kavuşturulmuştur. Daha sonraki aşamada ise bireylerin içsel resimlerine

ulaşmalarına yardımcı olacak becerilerin kazandırılarak davranışa dönüştürülmesine geçilmiştir. Çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin öz saygı düzeyleri, öğrenme istekleri artmış ve sosyal ilişkilerinde daha sorumlu davranışlar sergilemeye başladıkları grlmştir(Akt. zmen 2004).

Kim (2002) alışmasında, gerçeklik terapisi ve seçim teorisine dayalı hazırladığı 8 oturumlu programın ilköğretim 5. sınıf ğrencilerinin sorumluluk gelişimi üzerine etkisini araştırmıştır. Deneysel desendeki çalışma sürecindeki program içeriği, temel ihtiyaçlar, içsel kontrol, sorumluluk , toplam davranış ve seçim kuramından oluşturulmuştur. Araştırma bulguları, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin içsel denetim odağı ve sorumluluk puanlarında anlamlı derecede artışını göstermiştir.

Hammond (2002) tarafından yapılan araştırmada gerçeklik terapisi ve seçim kuramına dayalı hazırlanan sınıf içi davranış eğitim programının etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda hazırlanan programın ilköğretim ğrencilerinde olumlu yönde davranış değişikliği geliştirdiği ayrıca ğrenci ğretmen ve ğrenci velileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmiştir.

Kim (2007) deneysel desendeki araştırmasını, internet bağımlılığı gösteren kolej öğrencileri üzerinde yrtmştir. 60 ile 90 dakika aralarında değişen, 10 oturumlu grupla psikolojik danışma programında gerçeklik terapisinin internet bağımlılığını iyileştirmedeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, gerçeklik terapisi grup uygulamalarının internet bağımlılığı üzerinde iyileştirici etkisi olduğunu göstermiştir.

Burdenski ve Faulkner (2010) tarafından yrtlen deneysel desendeki çalışmada, seçim teorisi prensipleri eğitiminin kolej ğrencilerinin; ait olma, g, özgürlük, eğlence ve hayatta kalma ihtiyaçlarını karşılama derecesinde, toplam ihtiyaç doyumunda, zgven ve iç kontrol odaklarının arttırılmasında ne derece etkili olduğu araştırılmıştır. 5 hafta boyunca deney grubuna, seçim teorisi prensipleri eğitimi verilmiştir. Kolej ğrencilerine temel ihtiyaçlarını değerlendirmeleri ve karşılamalarının öğretilmesi onların ait olma ihtiyacı doyumunda, tüm ihtiyaçların doyumunda ve zgven artışlarında olumlu etki

yaratmıştır. Ayrıca seçim teorisi prensipleri eğitiminin, öğrencilerin akademik motivasyonlarını, başarılarını arttırdığı, koleje uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı, yerleştirme oranlarının arttığı ve olumsuz davranışların azalmasını sağladığı fakat iç kontrol odaklarını etkilemediği görülmüştür. Çalışmanın orta öğretim sonrası eğitimcileri için de faydalı olduğu belirtilmiştir.

Casstevens (2010) çalışmasını psikiyatrik psikosozyal rehabilitasyon merkezlerindeki hastalarla yürütmüştür. Bu merkezlerde hasta bireylerin toplumdaki kopmamaları ve günlük aktivitelerini başarabilir hale gelmeleri hedeflenmektedir. Araştırmada bu amaca ulaşabilmek için sağlık ve iyi oluş programı geliştirme sürecinde seçim teorisi ve gerçeklik terapisinin İYDP modeli kullanılmıştır. Üyelere kontrol edebileceği tek davranışın kendi davranışı olduğu, başkalarının düşüncelerini, eylemlerini, duygularını veya fizyolojisini kontrol edemeyecekleri eğitimi verilmiş ayrıca İYDP sürecinde grup üyelerine 1-Sağlıklarını geliştirmeyi isteyip istemedikleri, 2-Kendilerini daha iyi hissetmek için ne yaptıkları, 3-Kendilerini daha iyi hissettirecek şeyin ne olduğu gibi soru kalıpları kullanılmış ve kendileri ile ilgili plan yapmaları istenmiştir. Grup üyelerinden; diğerleri sağlıksız seçimler yapsa bile bu seçime saygı duymaları ve sağlıklı seçimler yapmaları konusunda birbirlerini motive etmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda seçim teorisinin ve İYDP uygulanmasının hastalarda sağlık ve iyi oluşu olumlu yönde etkilediği görülmüştür

Bilodeau (2010) çalışmasında, Gerçeklik terapisi ve Seçim Teorisi ilkelerine dayanan Gençlik Sosyal Değişim Programının etkileri incelenmiştir. Şiddete maruz kalan ve arkadaşları tarafından kötü muameleye maruz kalan gençlerin sosyal gelişimleri incelenmiştir. 5 yıl boyunca 4 grup çalışmasından gelen sonuçlar değerlendirilmiştir. Bütün bulgular programın gençler, aileleri ve eğitimciler için olumlu olduğunu göstermiştir.

Faulkner (2011) çalışmasında, seçim teorisi ilkeleri eğitimi verilmiş düşük ekonomik düzeydeki matematik kolej öğrencilerinin, 5 temel ihtiyaçlarının doyumu (ait olma, güç, özgürlük, eğlence ve hayatta kalma) toplam ihtiyaç doyumu, ve akademik özyeterliklerinin büyüklüğü araştırılmıştır. Öntest–sontest ölçümlü deneysel desende beş hafta boyunca, deney grubuna seçim teorisi ilkeleri eğitimi verilmiştir. Eğitimin 1.dönem gelişimsel matematik öğrencilerinin temel

ihtiyaçlarını değerlendirme ve ait olma ihtiyaçlarını algılamada, toplam ihtiyaçların tatmininde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinin akademik özyeterlik puanlarında artış saptanmıştır, kontrol grubunda anlamlı artış olmasına rağmen deney grubunda anlamlı artış görülmemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin ihtiyaç doyumlarını tanımlamaları ve bunlar için harekete geçmeleri onların akademik motivasyonlarını artırabileceği, koleje uyumunu kolaylaştırabileceği akademik başarıyı artırabileceği, yerleşme oranlarını artırabileceği ve olumsuz davranışları azaltabileceği öngörülmüştür.

Smith & Marymount (2011) araştırmasında Amerikan kolej kampuslerinde dikkat çekici bir biçimde artan alkol kullanımını ve olumsuz sonuçlarını azaltmak için seçim teorisine dayalı müdahale programı kullanılmıştır. William Glasser tarafından geliştirilen “Seçim Teorisi”, daha önce kullanılan “Motivasyonel Müdahale”lerle karşılaştırılmıştır. 2009-2010 akademik yılında, Layola Marymount Üniversitesinde alkol müdahale grubuna devam eden öğrencilerden seçim teorisi ilkelerinin uygulandığı 93 öğrenci grubu ile, Motivasyonel Müdahalelerin uygulandığı gruba devam eden 98 öğrencinin oluşturduğu gruplar karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularında yeni bir yaklaşım ve uygulama olan seçim teorisi uygulamasının oldukça güzel sonuçlar verdiği, grup uygulamasına katılan öğrencilerin alkol tüketiminin haftalık %68 ve buna bağlı olumsuz sonuçların önceki aya göre %8 azaldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda gerçeklik terapisinin kullanımının yaygınlaştırılması tavsiye edilmiştir.

Gerçeklik terapisi ve Seçim Teorisi ile ilgili yapılan literatür taramasında, konuya ilişkin deneysel çalışmalardan ziyade kuramı açıklamasına yönelik makale ve yayınlara ulaşılmıştır.

2.1.7. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Kaner, (1993) çalışmasında psikodramanın ve gerçeklik terapisinin suçlu gençlerin benlik kavramlarına ve empati düzeylerine etkisini incelemiştir. Deneysel desendeki çalışmanın sonucunda psikodrama ve gerçeklik terapisi grup yaşantısına katılan suçlu gençlerin benlik kavramlarında ve empatinin duyuşsal boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmazken, psikodrama grubuna katılmanın, empatinin bilişsel boyutunda anlamlı ve olumlu değişiklikler yarattığı tespit edilmiştir.

Gül (1996) Gerçeklik terapisi yaklaşımıyla grupla psikolojik danışma uygulamasının, lise öğrencilerinde mesleki gelecekle ilgili problemlerin çözümüne etkisini incelemiştir. Çalışmada mesleki gelecekle ilgili problem alanına sahip gönüllü 30 erkek 2 kız öğrenci arasından 7 erkek 1 kız olmak üzere 8 kişilik bir kontrol grubu ve 7 erkek 1 kız olmak üzere 8 kişilik kontrol grubu tesadüfi olarak oluşturulmuştur. Haftada bir kez ve 8 oturum olmak üzere deney grubuna Gerçeklik terapisi yaklaşımıyla grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılmış, bu süre içinde kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonuçları gerçeklik terapisi yaklaşımıyla grupla psikolojik danışma uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin problemlerini çözmeye ve kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Osman (2002) çalışmasında seçim teorisi eğitiminin içsel motivasyon ve aktif başa çıkma davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest deneysel desendeki çalışma yönetici memurlar üzerinde yürütülmüştür. 15'er kişiden oluşan iki deney grubu ve 30 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna Glasser enstitüsünden adapte edilmiş eğitim programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları uygulanan eğitim programının içsel motivasyonun uzmanlık, iş doyumu ve rekabet boyutlarında etkili olduğunu rekabet alt boyutunda ve aktif başa çıkma davranışları üzerinde etkili olmadığını göstermiştir.

Özmen (2006) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öfke duygusuyla etkili bir şekilde başa çıkma becerileri üzerinde, seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı öfke ile baş etme eğitim programı ile etkileşim grubu yaşantısının etkilerini karşılaştırmış ve uygulamaların kısa süreli ve kalıcı etkilerini araştırmıştır. Araştırma sürecinde a- öfkeyle başa çıkma eğitim programının uygulandığı grup, b- etkileşim grubu uygulanan öğrencilerin grubu, c- plasebo kontrol grubu ve d- hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı bekleme durumundaki kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda araştırmacı 11 oturumluk eğitim programının, öğrencilerin sürekli öfke düzeylerini ve içe yönelik öfke düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı, öfke kontrol düzeylerini anlamlı düzeyde yükselttiği ortaya konulmuştur. Programın dışa yönelik öfke düzeyinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

2.2. Yılmazlık

Bu bölümde; yılmazlık tanımlarına, tanımlar arasındaki benzer ve farklı bakış açılarına, yılmazlıkla ilgili modellere yer verilmiştir.

Yılmazlık, özü gereği bir Birleşik Devletler kavramıdır. Kökleri, 19. yüzyılın sonlarında Horatio Alger tarafından yazılan hikayeler ve kitaplarda anılan kahramanlık hikayelerine dayanır” (Rigsby, 1994: 85).

Bireyin sıkıntılı durumdan kurtulma becerisini ve kötü koşullu çevrede var olan ve gelişen bireyin kapasitesini fark etmek, tanımlamak ve ölçmek amacıyla, davranış bilimleri yılmazlık yapısını ileri sürüp geliştirmiştir. Yılmazlık, kişisel özellikler, problemle başa çıkma, dayanıklılık, uyumluluk duygusu gibi yapıların gelişimi ile risk ve koruyucu faktörleri içeren farklı değişkenleri kapsayan popüler bir yapıdır. Yılmazlık, kişinin çevresine uyum sağlaması ve sıkıntılı durumun üstesinden gelmesi gibi çoklu bakış açısını içeren, bütünü kapsayan bir terim olmuştur. Yılmazlık yapısının uygulamadaki çeşitliliği, yılmazlığın kullanımı ve yararlılığı deneysel olarak incelenebilen, çalışılabilen ve müdahalelerde kullanılabilen değerli bir yapı olup olmadığı konusunda çelişkili görüşler mevcuttur (McCubbin, 2001: 24-28).

Yılmazlık, çoğunlukla geçiş, felaket veya sıkıntılı dönemler üzerine yapılan tartışmalarla bağlantılıdır. Yılmazlık, çoğu kez sıkıntılı sürece rağmen, kişinin gelişmesine olanak veren uyumsal ve strese dayanıklı kişilik özelliği olarak görülmektedir (Ahern et al., 2008: 32-36).

Yılmazlık tanımları aşağıdaki sorulara verilen cevaplara göre değişmektedir: Yılmazlık, sonuçlar üretmek için stresle etkileşimde olan faktörlere dayanarak mı yoksa strese tepkiden doğan sonuçların yapısına dayanarak mı tanımlanmalıdır. Yılmazlık, kötü sonuçlar üretme riski taşıyan bireylerin ulaştığı iyi sonuçlardaki çeşitlilik midir yoksa yılmazlık iyi sonuçlara sahip olmak için bireyler tarafından sahip olunan nitelikler midir? Yılmazlık daha yararlı ya da daha az zararlı sonuçlar üzerindeki risk faktörlerinin etkisini azaltan bir olgu mudur? Yoksa yılmazlık sıkıntı karşısında yararlı sonuçlar elde etme gerçeği midir?

'Bu tartışmada, başa çıkmayı  düzeyde görülmektedir. Biyolojik düzeyde, eğer çocukların davranışları fiziksel hayatta kalma ve sağlık değişimlerine ve türlerinin devamına katkı yapabiliyorlarsa, başarılı olarak başa çıktıkları söylenmektedir. Toplumsal düzeyde, başarılı başa çıkma davranışları, diğerlerinin mutluluğuna ve hayatta kalmasına katkıda bulunmaktadır. Psiko-sosyal düzeyde, kendi mutluluğuna katkı sağlayan davranışların uygulaması gibi olumlu başa çıkmayı göz önünde bulundurmaktayız: Yılmaz olan ocuk kendinden memnun olan, fiziksel olarak sağlıklı olan, davranışı ustaca olan ve kendine en yakın çevresine olumlu biçimde katkıda bulunmayı ğrenendir (Akt: Kaplan, 1999: 32-42)..

Resmi-zellik veya bireysel karakter özellikleri bakımından yılmazlığın tanımlarının aksine, bazı kavramlar yılmazlıkla bir süreç olarak ilgilenmektedirler.

Özellikle yılmazlık şudur ki:

'Ekstra koruyucu ve başa çıkma becerilerine sahip bireyin, stresli veya mücadele gerektiren hayati olaylarla başa çıkma sürecidir. (Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer, 1990: 34).'

Yılmazlık, stresin üstesinden gelmiş olmanın sonucunu temsil etmekten ziyade, stres tarafından beslenmektedir. Bu tür tanımlara göre:

'Hayati krizler (bunalımlar) gelişimi teşvik eden yapıcı faktörler olarak görülmektedir. Kişisel büyüme, krizlerin meydana getirdiği bozulma tarafından ve onların izinde meydana gelen müteakip tekrar toparlanma tarafından beslenebilir. Yılmazlık stresli deneyimlere karşı koyma ve etkili bir biçimde onların üstesinden gelme ile gelişmektedir. Krizlerde insanlar çoğunlukla ciddi sorunlar yaşarlar, temel değerleriyle, inançlarla, rol değişiklikleriyle ve yeni taleplerle mücadele ederler. Bu deneyimlere karşı koyma süreci bilişsel ayırt etmeyi, öz-güven ve hayata daha olgun yaklaşmayı besleyebilir. Acı ve kaybetme duygusu yaşamış bir kişi, benzer problemlere sahip diğerlerinden daha derin anlayış ve empati geliştirebilir. Yeni kriz durumlarına maruz kalmak kişinin bakış açısını genişletebilir, yeni başa çıkma becerileri geliştirebilir ve yeni kişisel, toplumsal kaynaklara götürebilir'' (Schaefer & Moos, 1992: 150; Akt: Kaplan, 1999: 32-42).

Hayatta kalma stratejilerini ve bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını dikkate aldığımızda yılmazlık güçlü bir olgudur. Yılmazlığın hayatı koruyan unsurun, özellikle risk altındaki genç nüfus üzerinde sayısız faydası vardır. Ahern ve diğerlerinin (2006) açıkladığı gibi yılmazlık sağlıklı uyumu destekleyen ve stresin zararlı etkilerini dizginleyen kişisel bir karakter özelliğidir (Thompkins & Schwarz 2009).

Daha belirli bir biçimde yılmazlık, tehdit verici durum veya sıkıntı verici durumlara rağmen başarılı uyum sürecini, becerisini veya sonucunu ifade eder (Masten, Best & Garmezy, 1990: 425). İki koşul, bu tanımın doğasında vardır; Sıkıntıya veya tehlikeye maruz kalma ve bu tehlikeli ve sıkıntılı koşullara rağmen pozitif yöndeki uyumdur (Akt. Lerner et al., 2003).

Luthar ve arkadaşları, yılmazlık ve ego-yılmazlık arasındaki farkı tartışmışlardır. Ego-yılmazlığı, bireyin kişisel karakter özelliğini temsil etmektedir ancak sıkıntılı bir durum gerektirmediği ve stres etkenine maruz kalınmadığı için yılmazlıktan ayrılmaktadır. Luthar ve meslektaşlarına göre (2000) yılmazlık, risk veya sıkıntılı bir duruma maruz kalmayı gerektiren gelişimsel, dinamik bir süreçtir (McCubbin, 2001:24-28).

Masten ve diğerleri (1990) daha yaygınlaşmış terimlerde yılmazlığı, dürtücü ve tehdit edici durumlara rağmen başarılı adaptasyonun sonucu, süreci veya kapasitesi olarak tanımlamaktadırlar ve onlar yılmazlığın üç türünü belirtmektedirler. Buna göre:

- a) Problemlerle başa çıkma modeli,
- b) Sürekli ve şiddetli biçimde devam eden olumsuz durumlara direnme modeli; (devam eden aile çatışmaları örneğinde olduğu gibi) ve
- c) Travmadan kurtulma modeli (kardeşin ya da ebeveynin ölümü gibi) olmak üzere yılmazlık üç farklı durumda incelenebilmektedir (Howard et al., 1999:307-323).

Garmezy ve Rutter (1993) tarafından yılmazlık üzerine yürütülen araştırma, şizofreniden muzdarip ailelerle yaşayan çocukların dayanmalarında ve gelişmelerinde yardım etmiş nitelikler üzerine odaklanmıştır. Çalışmadan sonra birçok kavramsal model; risk, koruyucu faktörler, kişisel davranışlar ve uyumsuz işlev arasındaki dinamik ilişkiyi tanımlamaya çalışmıştır (Middlemiss, 2005; Ungar, 2004; Yakin & McMabon, 2003; Zimmerman & Arunkumar, 1994; Akt. Chang et al., 2009). Bu modellerden üçü aşağıda sunulmaktadır:

- a) Telafi edici model, destekleyici bir faktör, bir risk faktörünün karşıtı doğrultusunda işlediğinde veya etkisizleştiğinde belirtilir. Bu yüzden, telafi edici model bir sonuç üzerindeki destekleyici faktörün dolaysız etkisini içerebilir. Bu etki, risk faktörünün etkisinden bağımsızdır. Örneğin, yoksulluk içindeki gençlerin, yoksulluk içinde yaşamayan gençlere oranla daha fazla şiddet içeren davranış göstermesi muhtemeldir buna karşın yetişkin gözleminde iyi bakım ve koruma, yoksulluğun olumsuz etkilerini telafi edebilir (Fergus & Zimmerman, 2005:399-419).

b) Mücadele modelinde, stres aşırı derecede olmadığı sürece, kişisel becerinin pekiştiricisi olarak işlev görmektedir(Chang et al., 2009). Mücadele modeliyle ilgili hayati nokta maruz kalınan düşük risk seviyelerinin yararlı olabildiğidir, gençlere becerilerini uygulama veya kaynaklara ulaşma şansı sağlamaktadır. Ancak riske maruz kalma, başa çıkma tepkisini ortaya çıkarmaya yetecek kadar etkili olmalıdır. Böylece ergen, riskin üstesinden gelme süreçlerini öğrenebilir. Mücadeleci modelde, incelenen destekleyici faktörler ve risk aynı değişkendir, bir ergen için durumun bir risk mi veya destekleyici mi olduğu maruz kalma seviyesine bağlıdır. Örneğin, çok küçük aile çatışması, ev dışındaki kişiler arası çatışmaları nasıl çözeceği veya üstesinden geleceğini öğrenme fırsatı sağlamadığından gençleri geliştirmeyebilir sadece gençlerin umutsuz ve stresli hissetmesine yol açabilir. Ancak çatışmadan gelişim ve çözüm öğrenmeleri için gençlerin orta miktarda bir çatışmaya maruz kalmaları sağlanabilir (Fergus ve Zimmerman, 2005: 399-419). Bir diğer örnek, okuldaki yetersiz öğrenme ortamında nasıl başarılı olacağını öğrenmiş çocuklar, öğrenimlerini destekleyecek diğer kaynakları araştırma yetilerini geliştirebilirler hatta çalışma dünyasında kariyer gelişimlerini desteklemek için yeni kaynaklar bulmakta aynı devamlılığı gösterebilirler (Chang et al., 2009).

c) Yılmazlığın diğer modeli, koruyucu faktör modelidir. Bu modelde, değerler ve kaynaklar, riskin olumsuz sonuçlarını hafifletmekte veya azaltmaktadır. Örneğin, yoksulluk ve şiddet davranışı arasındaki ilişki, yüksek seviyede ailevi destek alan gençlerde azalıyorsa; koruyucu model vardır. Bu örnekte, ailevi destek, şiddet içeren davranış üzerinde yoksulluğun etkilerini hafiflettiğinden koruyucu faktör olarak işlemektedir. Risk ve sonuç arasındaki ilişki, koruyucu faktör olmadığında daha güçlüdür. Örneğin, madde kullanan ergenlerin, riskli cinsel davranışlara girme olasılığı daha fazladır. Ancak madde kullanımı bir risk faktörü ve riskli cinsel davranış, cinsellik eğitimi almayan öğrencilere göre bir sonuç; okullarında koruyucu kapsamlı bir cinsellik eğitimi alan öğrenciler arasında daha zayıftır (Fergus & Zimmerman, 2005:399-419).

Richardson'a göre (2002) yılmazlık, sağlıklı, başarılı ve uyumlu başa çıkma becerilerinden ortaya çıkan, insanın yapıcı gelişim ve büyüme sürecini belirten

karmaşık bir olgudur. Yılmazlık stres etkenleri, kişinin kötü kader ve tahmin edilemez durumların üstesinden gelme becerisidir. Richardson (2002) yılmazlığı, çok boyutlu bir kavram olarak görmekte ve yılmazlık kaynakçasının üç dalgasını tanımlamaktadır (Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer, 1990). İlk dalgası şu soruyu sorar: Olumsuz davranışlar gösteren bireylerin aksine, sıkıntı karşısında başarılı bir biçimde gelişen bireyleri hangi kişisel özellikler ayırmaktadır? Yılmazlık üzerine kaynakçanın ilk dalgası, asıl olarak sıkıntılar ve büyük başarısızlıklardan bireylerin kurtulmasını sağlayan, içsel ve dışsal özelliklerin merkezine odaklanmayı görev edinmiştir. İkinci dalga, bilinen yılmazlık özelliklerinin ve bu tür kişilik özelliklerinin nasıl edinildiğini belirleyen araştırmalardır. Yılmazlık araştırmasının üçüncü dalgası yılmaz kişinin motivasyon ve enerji kaynağı nedir ve nerededir?’’ (Akt: (Thompkins & Schwarz 2009: 32-34).

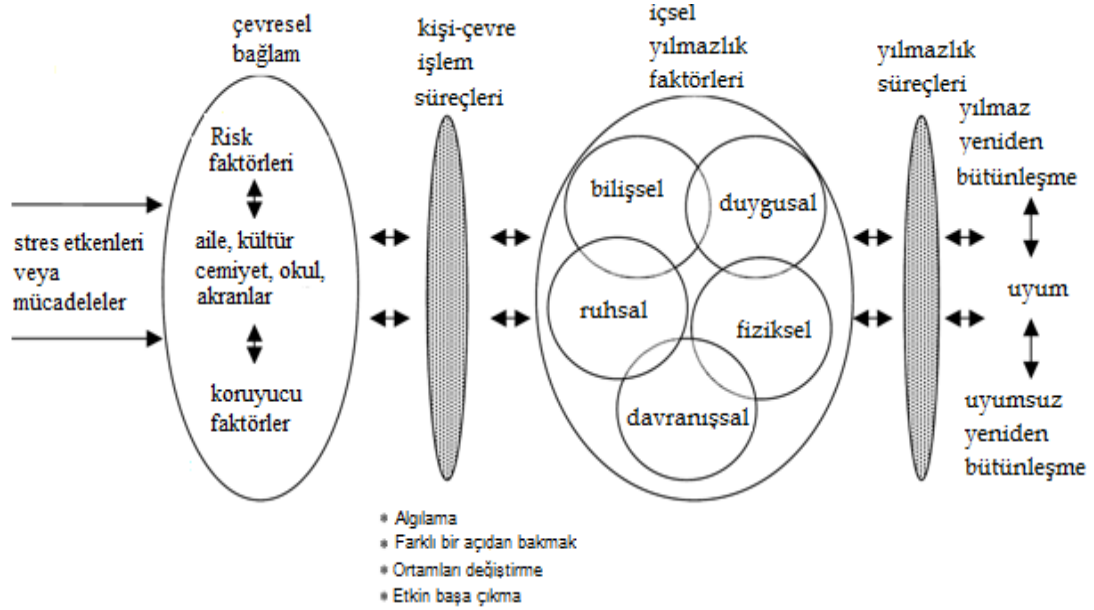
Riske rağmen olumlu sonuçlar elde eden yılmazlık, beklenen sonuçlardan daha iyisini elde etmek için anlaşmazlıkların üstesinden gelen yüksek risk altındaki çocukları, (Werner & Smith 1992), stresli koşulların altında iyi uyum göstermiş insanları (Garbarino, Dubrow, Kostelny & Pardo, 1992) ve sarsıcı deneyimlerden biraz iyileşme düzeyi göstermiş bireyleri (Wolin & Wolin, 1993) tasvir etmekte kullanılmıştır. Genel olarak yılmazlık, büyük risk altında olmalarına rağmen, insanların beklenenden daha başarılı hayat sürdürebilmesi olarak belirlenmektedir (Akt: Brooks, 2006: 69-76).

Yılmazlık ve sıkıntı terimlerini tanımlamak ve işlevsel kılmak teorisyenler ve araştırmacılar arasında fazlasıyla değişkenlik göstermiştir. Aşağıdaki tabloda farklı araştırmacıların yılmazlık tanımları özetlenmiştir.

Tablo 2. Farklı Araştırmacıların Yılmazlık Tanımları

Anthony (1974) araştırma literatüründe, “psikolojik olarak dayanıklı çocuk” kavramını sunmaktadır. Ona göre, bu terim, geçmişinde ciddi veya uzun süreli sıkıntı ve psikolojik strese maruz kalmış olmasına rağmen, duygusal sağlığını korumayı ve üstün bir beceri geliştirmeyi başarmış çocukları tanımlamaktadır.
Rutter (1979) yılmazlığın, sıkıntının üstesinden gelmiş, strese başa çıkmış ve dezavantajlara rağmen ilerlemiş bireylerde görüldüğü görüşündedir.
Rutter’e göre (1987) psiko-sosyal yılmazlık, riskten kaçmayarak başarılı bir şekilde mücadele etmeyi içermektedir’
Benard (1991) tarafından özellikler dizisi veya gelişim süresi boyunca yüksek risk faktörlerinin varlığına rağmen, başarılı adaptasyon meydana getiren koruyucu mekanizmalar olarak tanımlanmıştır.
Winfield (1991) yılmazlığın, karmaşıklığına odaklanan bir yaklaşım benimser. O, yılmazlığın bireyin değişmez bir tutumu olarak değil, bireyin riskli bir durumdaki tepkisini değiştiren ve kişinin hayatı boyunca önemli dönüş noktalarına etki eden, koruyucu mekanizmalar veya dayanıksızlık olarak kavramlaştırıldığını yazmaktadır.
Werner ve Smith (1992) yılmazlık tanımlarına, “koruyucu faktörler” kavramını dahil etmektedir. Onlar, yılmazlık ve koruyucu faktörlerin hem bir kargaşaya karşı bireyin duyarlılığını gösteren dayanıksızlığın, hem de bir grup insan içinde olumsuz gelişimsel sonuçların olma olasılığını artıran psikolojik veya biyolojik tehlikeler olan risk faktörlerinin pozitif yöndeki karşılıklarıdır (s. 3). Büyük ölçüde stresli bir çevrede ayakta kalmış yılmaz, bireylerin güvenilir, yetenekli ve şefkatli olacağını ileri sürmektedir.
Liddle (1994) yılmazlığın, organizma artı çevre tepkileri ve başa çıkma mekanizmaları dizisi olarak görülebileceğine inanmaktadır.
McCord (1994) kişisel yılmazlığın işareti, kişinin değişen koşullara tepki vermesindeki değişkenlik derecesi olduğunu ileri sürmektedir.
Masten ve diğerleri (1990) daha yaygınlaşmış terimlerde yılmazlığı, dürtücü ve tehdit edici durumlara rağmen, başarılı adaptasyonun sonucu, süreci veya kapasitesi olarak tanımlamaktadırlar.
Masten (1994) yılmazlığı, olumsuz hayati olayların üstesinden gelmiş veya üstesinden gelme becerisi olarak tanımlandığını ileri sürmektedir (p. 28).
Gordan (1995) yılmazlığı, koşullar veya engeller karşısında beceriyi artırma, olgunlaşma, gelişme kabiliyeti olarak tanımlamaktadır.
Luthar ve meslektaşlarına göre (2000) yılmazlık, risk veya sıkıntılı bir duruma maruz kalmayı gerektiren gelişimsel, dinamik bir süreçtir.
Ahern ve diğerlerinin (2006) açıkladığı gibi yılmazlık, sağlıklı uyumu destekleyen ve stresin zararlı etkilerini dizginleyen kişisel bir karakter özelliğidir.

Aşağıdaki tablo Kumpfer&Summerhays (2006) çalışmasından aktarılmıştır.



Mandleco ve Peery (2000:108), konuyla ilgili literatür incelemesinde çocuklarda, yılmazlığın kavramsallaştırılmasında göz önüne alınabilecek örgütsel bir çerçeve sunmuştur. Bu çerçeveye göre; çocuklarda yılmazlığı etkileyen içsel ve dışsal olmak üzere iki tür faktör vardır. Her iki grup faktör de yılmazlığın ortaya çıkmasında, değişken derecelerde gereklidir ve aralarında etkileşimsel ya da transaksyonel bir ilişki bulunmaktadır. Bu çerçeve, normal ve risk grubundaki çocuklara yönelik müdahale çabalarını planlama ve organize etmede, özel kaynaklar ya da özellikler hedef alınarak bir başlama noktası olarak kullanılabilir.

I-) İçsel Faktörler: Yılmazlıkla ilişkili içsel faktörler kalıtsal, içgüdüsel ve birey kaynaklıdır. İçsel faktörler biyolojik ve psikolojik faktörleri içermektedir.

A- Biyolojik Faktörler:

1. **Genel sağlık:** Fiziksel açıdan sağlıklı çocuklar daha yılmazdır. Bu çocuklar, az sayıda çocukluk hastalığı geçirmişlerdir. Düzenli uyuma, yeme ve dışa atma örüntüleri sergilerler. Ortalamadan daha yüksek enerjiye sahiptirler. Fiziksel olarak güçlü, koordine ve sağlamdırlar.

2. **Genetik yatkınlık:** Yılmaz çocukların aile öykülerinde daha az kronik ya da kalıtsal hastalık bulunmaktadır.

3. **Mizaç:** Uysal mizaca sahip çocuklar, strese daha kolay uyum göstermektedir.

4. **Cinsiyet:** Erkekler, genellikle tüm risk faktörlerine karşı daha duyarlı ve dayanıksız görünmektedir.

B) Psikolojik Faktörler:

1. Bilişsel Yeterlik:

a) **Zeka:** Yılmaz çocuklar eğitimsel başarı ve yetenek testlerinde daha yüksek puanlar almaktadır. Okuma, iletişim ve yargılama yeteneklerinde daha üstün konumdadırlar.

b) **Bilişsel stil:** Yılmaz çocukların kullandığı baskın bilişsel stil, düşünerek eylemde bulunmayı ve dürtü kontrolü sağlamayı içermektedir. Yılmaz çocuklar, ani tepkide bulunmak yerine, eyleme geçmeden önce dikkatlice düşünmektedir.

c) **Başa çıkma yeteneği:** Etkili başa çıkma yılmazlıkla eşanlamli görünse de, ondan ayrı bir yapıdır. Başa çıkma, çevresel ve içsel talepleri yönetmenin bir biçimidir. Eylem yönelimli ya da intrapsişik olabilir. Çaba, konsantrasyon ve uyum gerektirir. Başa çıkma, yılmazlığı etkileyen faktörlerden yalnızca biridir. Stresin özellikle yüksek düzeyde ya da olumsuz koşulun özellikle güçlü olduğu durumlarda, tipik olarak dayanıklı görülen çocuklar iyi biçimde başa çıkamayabilir ve bu nedenle yılmaz görünmeyebilir. Bununla birlikte çocuk hala yılmaz olabilir. Çünkü dalgalanma gösteren başa çıkma yeteneğine karşı, telafi edici bazı yılmazlık özellikleri hala bulunmaktadır. Yılmaz çocuklar, bir yandan çevredeki güçlükler, tehditler, engellenmeler ve fırsatlarla etkili biçimde başa çıkabilirken, bir yandan da içsel bütünlüklerini korumayı başarmaktadırlar. Bağımsız ve esnekler. Engellenmeleri iyi idare ederler, problemlere doğru ve uygun çözümler bulurlar ve iyi yargıda bulunurlar. Ayrıca, aktif problem-yönelimli başa çıkmayı kullanırlar.

2. Kişilik Özellikleri:

a) **Kendini olumlu tanımlama:** Olumlu benlik-saygısı, öz-etkililik, öz-farkındalık, içsel denetim odağı, iyimserlik, motivasyon ve merakı içerir. Olumlu benlik-saygısına sahip çocuklar, kendi güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır ve bağımsız karar verebilirler. Bağımsız ve otonom olmayı sürdürürlerken, gerektiğinde yardım isteğinde de bulanabilirler. Kendi eylemleri için, gerçekçi biçimde

sorumluluk kabul ederler. İçsel denetim odakları öz-kontrolü içerir ve çevresel faktörleri etkileyebileceklerine inanırlar. Olumlu bir bakış açısına ve esprî duyumuna sahiptirler. Acı ve sıkıntı veren yaşantıları bile yapıcı biçimde algırlar. Aktiftirler ve değişime açıktırlar. İçgörüşlerini ve anlayışlarını arttırmak için bilgi almaya çalışırlar.

b) Kişiler arası ilişkileri olumlu tanımlama: Kişiler arası ilişkilerde prososyal davranışta bulunma, duyarlı ve empatik olma, dostça davranma, saygılı olma ve akranlarca sevmeyi içerir. Yılmaz çocuklar, sosyal açıdan yanıtlayıcı, sosyal beceriye sahip ve işbirliğine yatkındırlar. Bireysel farklılıklara karşı hoşgörülüdürler. Otoriteye karşı olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve toplumun kararlarına, kurallarına ve önerilerine uyarlar.

II-) Dışsal faktörler: Ailede ve ailenin dışında kurulan ilişkilerde kendini gösterir:

A) Aile Ortamı:

1) Ev ortamı: Organize, yapılandırılmış, fiziksel kalabalığın olmadığı bir aile ortamı dayanıklılıkla ilişkili görünmektedir.

2) Ebeveynlik yaklaşımları: Tutarlı, tümevarımsal ve yaşa uygun disiplinin yer aldığı otoriter ebeveynlik yaklaşımları; yeterli davranışla model olan, duygusal açıdan yanıtlayıcı ve ifade edici, açık iletişim örüntülerini kullanan, diğerlerine güveni teşvik eden, bireysel farklılıklara saygılı ve kabul edici ebeveynlerin varlığı yılmazlıkta önemli faktörlerdir.

3) Belirli aile üyeleri: Tutarlı bakım, uygun ve yeterli özen ve dikkat sağlayan en az bir aile üyesiyle (sıklıkla anne; ya da baba, kardeş, teyze, amca, büyük ebeveynler vs.) yakın ilişki içerisinde olma, dayanıklılıkla ilişkili görünmektedir. Yılmaz çocuklar için, en önemli aile üyesi sıklıkla annedir.

B) Aile Dışındaki Ortam:

1) Belirli bireylerle ilişkilerin doğası ve niteliği: Çocuğa arkadaşlık ve yönlendirme sağlayan ve yardım eden, aile dışındaki destekleyici yetişkinlerin (öğretmenler, akranlar, aile dostları vs.) varlığı önemlidir. Yılmaz çocuklarda bu kaynaklardan gelen desteği kabul eder.

2) Toplumsal kaynaklar: Okul, gündüz bakım programları, gençlik organizasyonları (sağlık hizmetleri ve sosyal hizmetler vs.) bakım veren, destekleyici ve yeterli yetişkinlerle bağlantıyı sağlar.

Tüm bu bilgiler ışığında literatürde yılmazlıkla ilgili farklı tanımların olmasının yanında, dayanıklılıkla ilişkilendirilen ortak özelliklerin de var olduğu görülmektedir (Akt. Eminağaoğlu, 2006).

Kısa ve öz bir şekilde ortaya koyulduğunda risk ve yılmazlık çerçevesi üç dizi değişkene sahiptir. a-Koruyucu faktörler, b-Risk faktörleri, c-Yılmazlık kişilik özellikleri

2.2.1. Koruyucu Faktörler

Yılmazlık araştırmacılarının asıl amaçları; olumsuz hayat koşullarının, olumsuz etkilerini değiştirebilecek koruyucu ve kırılabilirlik faktörleri daha sonra da altında yatabilecek süreçleri ve mekanizmaları belirlemektir. Yılmazlık kaynakçası, kırılabilirlik ve koruma kavramları üzerindeki tartışmaları, tanım, ölçüm ve istatistiksel bulguların yorumları çevresinde önemli karışıklıkları da yansıtmaktadır.

Riskin etkilerini olumlu yönde değiştiren “koruyucu faktör” terimi yararlı veya faydalı olan şeyleri temsil eden olumlu çağrışımlara sahiptir. Dahası koruyucu faktörünün, kırılabilirlik faktörünün karşıtı (aynı paranın iki tarafını yansıtan iki terim) olup olmadığıdır (Luthar et al., 2006:105-107).

Koruyucu faktörler bireysel özelliklerdir veya riskin etkilerini en aza indiren çevresel kaynaklardır (Jenson & Fraser, 2006). Bu tanımla beraber, koruyucu faktörler riskin etkilerine tampon görevi görmektedir; sebep ve etki zincirini kesmektedir veya risk faktörlerinin olumsuz etkisini tamamen engellemektedir. Riskler gibi koruyucu etkiler de farklı seviyelerde olabilir. Örneğin, çevresel düzeyde, yetişkinlerle ilişkilere önem verme ve aileden olmayan bireylerden gelen sosyal destek, çocuklar üzerinde olumlu etkilere sahip olabilir, ailelere bağlılıkta kişiler arası seviye ve okula büyük ölçüde iştirak etme çoğu olumsuz faktör karşısında tampon görevi görebilir (Akt: Anthony et al., 2009:45-52).

Yılmazlık gibi, koruyucu faktör terimi de açıkça belirtilmemiştir (Norman, 2000). Koruyucu faktörler, öz- saygı veya öz- yeterlik gibi koruyucu iç faktörler ve aile desteği veya toplumsal katılım gibi, koruyucu dış faktörler olarak iki kategoriye ayrılmaktadır (Akt. McCubbin, 2001: 24-28).

Gabarino ve diğerleri (1992) koruyucu faktörlerin dört kategorisinin çocuk yılmazlığını nitelendirdiğini saptamıştır.

- 1. Bireysel faktörler:** Çocuğun gelişimsel seviyesi, bilişsel becerisi, öz- yeterlilik deneyimleri, mizaç özellikleri (sosyallik, iyi huyluluk, hedefe yönelme, aktivite, beslenme) kendine saygısı, başkalarına değer vermesi, baskılarla başarılı bir biçimde baş etmek için çevreye uyum sağlama ve yönlendirme becerisi.
- 2. Ailesel faktörler:** En azından ebeveynlerden biriyle duygusal ilişki kurabilmek, cesaret veren bir kişiyi ya da geliştirici başa çıkma modellerini desteklemek, stres durumunda ulaşılabilecek anne baba figürü ve diğer aile üyeleriyle yakın ilişki.
- 3. Okulla ilgili faktörler:** Açık, destekleyici eğitimsel ortam, duygusal destek sağlayan öğretmenler, öz- saygıyı teşvik etme ve beceriyi iletme, istikrarlı ve yapılandırılmış çevre, olumlu rol modelleri ve eğitim desteği.
- 4. Toplumsal faktörler:** Destekleyici olan ve becerilerini geliştiren arkadaşlar komşular ve destekleyici dostlar, öz- yeterlilik sağlayan aktiviteler (Chang et al.,2009).

Murray (2003:16-26) yüksek düzeyde yetersizliğe sahip ergenlerde, yılmazlık yapısını anlamaya ve desteklemeye yönelik çalışmasında koruyucu faktörleri aşağıdaki şekilde sunmuştur.

- **Bireysel Faktörler:** Pozitif mizaç, yüksek öz-güven, normal veya ileri düzeyde zeka, içsel kontrol odağı, yüksek özerklik seviyesi, güçlü akademik beceriler, güçlü sosyal problem çözme becerisi, geleceğe pozitif, iyimser bakış.

- **Ailesel Faktörler:** Güvenli çocuk-bakıcı ilişkisi, sıcak ve öz verili aile tutumu, aile düzeni, eğitilmiş ebeveyn, iş sahibi ebeveyn, çocuktan yüksek beklenti.
- **Okul Faktörleri:** Pozitif, destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri, akademik, sosyal ve duygusal becerileri geliştirici etkinlikler, özerkliği ve içsel kontrol odağını geliştirmeye yönelik etkinlikler, okul-aile işbirliği.
- **Toplumsal Faktörler:** Çevrede toplum yanlısı organizasyonlara erişebilme, lise dönemi boyunca iş fırsatları, çevrede yetişkin rol modellerine ve gözetmenlere erişim.

Beauvias ve Oetting (1999) koruyucu faktörler ve yılmazlık kavramı arasında bir ayrım yapmıştır. Koruyucu faktörler sürekli olarak ve her zaman işe yararken, yılmazlık sadece problemler ve sıkıntılı durumlar ortaya çıktığında devreye girmektedir. Koruyucu faktörlerin bireyi felaketten kurtardığını oysa ki; yılmazlığın iyileşmek için bireye olanak tanıdığını belirtmektedir (McCubbin, 2001: 24-28).

Rutter ve diğerlerinin çalışması (1979) dışsal koruyucu faktörlerin kaynağının birinin de okullar olabileceğini göstermiştir. Uyumsuz ve dezavantajlı yuvalardaki çocuklar, eğer akademik olarak yeterli, dikkatli ve ilgili öğretmenlere sahip olan okullarda eğitimlerine devam ederlerse; yılmazlık özellikleri göstermeleri daha fazla mümkün olabilir. Okullar başarı yada zevke ilişkin olumlu yöndeki deneyimlere çocukları teşvik edebilirler. Bu deneyimler sadece akademik değil spor veya müzikal başarılarla ilgili olabilir. Bu çocuklar okuldaki sorumluluk durumlarını üstlenebilir, öğretmenleriyle iyi bir ilişki veya sınıf arkadaşları arasında sosyal başarı geliştirebilirler (Rutter, 1984; Akt: Howard et al., 1999: 307-323).

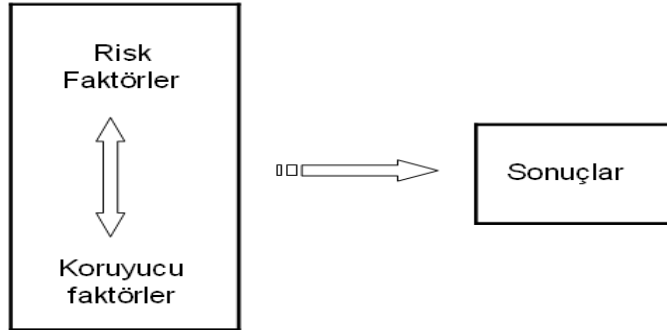
Bunun gibi, bir koruyucu faktörü neyin oluşturduğu konusunda tutarsızlık alanda açıktır. Ancak, birçok araştırmacı doğuştan pozitif olan özellikler üzerine odaklanmıştır (Lerner et al., 2003).

Koruyucu faktörlerin yılmazlıkla ilgili sonuçlara yol açan süreçleri şunlardır; (a) sıkıntılı durum veya stres etmeninin tehlikeliliğini azaltmak, (b) stres

etmenlerine maruz kalmayı azaltmak, (c) bir stres etmeninin neden olduğu sıkıntılı zincirleme seri olayları kırmak, (d) pozitif yöndeki öz-saygıyı ve güveni beslemek, (e) pozitif yöndeki çok kapsamlı fırsatları ve fikirleri arttırmak, (f) duyguları düzenlemeyi ve üstesinden gelmeyi kolaylaştırmak (Cummings, Davies, & Campbell, 2000; Akt. Lerner et al., 2003).

Yılmazlık, risklere rağmen olumlu sonuçlara katkıda bulunan koruyucu faktörler üzerine odaklanmaktadır (Benard, 1995; Kirby & Fraser, 1997; Masten, 1994; Werner & Smith, 1992). Bu faktörler, diğerlerinden olumlu cevapları, öz-saygı, öz- etkinliği, etkili ebeveynliği, destekleyici ve özenli yetişkinlerle ilişkileri ve çevresel fırsatları meydana çıkaran uysal yaradılışı içermektedir. Benard'ın (1995) koruyucu faktörler listesinde çoğunlukla sosyal beceri, problem çözme becerileri, özerklik, amaç ve gelecek duygusu, itinalı ve destekleyici çevre, büyük olumlu beklentileri ve önemli ilişki için fırsatlardan bahsedilmektedir (Leffert et al., 1998; Brooks, 2006: 69-76).

Şekil 1. Risk ve Koruyucu Faktörler



Koruyucu faktörler çok farklı biçimlerde risk ve sonuç değişkenleri ilişkisinde incelenmiştir .Koruyucu faktörler, risk faktörüne karşı bir tampon olabilir, risk faktörlerini ılımlılaştırabilir ve verimsiz sonuçlara karşı koruyabilir (Jessor, 1993; Kumpfer, 1993; Masten ve diğerleri, 1990; Rutter, 1987 Norman'da örnek gösterildiği gibi, 2000). Ancak bazı araştırmacılar, sadece koruyucu faktörlerin birbirlerine bağlı olma durumlarından dolayı, risk faktörleriyle bağlantılı olarak tanımlanabileceğini iddia etmektedirler. Koruyucu faktörleri kavramlaştırma risk ve koruyucu faktörlerin etkileşimine bağlıdır. Söz konusu faktörler değişebildiğinden

önemli olayları zamanlamasına ve problemin tabiatına bağlı olarak risk ve koruyucu faktörler arasındaki etkileşim zamanla ortaya çıkan sonuç değişkenlerini belirlemektedir. Werner'e (1989) göre; ne kadar çok risk faktörü mevcutsa dengelemek için, o kadar da koruyucu faktöre ihtiyaç duyulur (Norman, 2000). Mesela; daha büyük risk faktörleri daha çok uyumsuz davranışlar ve sonuçlar meydana getirecektir (Cowen et al., 1990; Garmezy, 1985; Masten et al., 1990; Rutter, 1979; Werner, 1989 Norman, 2000). Bu yüzden iyileştirmek veya kişiyi verimsiz gelişimsel sonuçlardan korumak için, daha fazla koruyucu faktöre ihtiyaç duyulmaktadır (Akt. McCubbin, 2001:24-28).

Koruyucu faktörler durumlara ve zamana bağlı olarak değişebilir. Bir çocuk için, katı bir ev halkı ve güçlü dini ilişki gibi koruyucu faktörlere maruz kalmak ergenlikteki isyan için risk faktörü olabilir. Bu yüzden nitelikler ve çevresel faktörler ve kişisel tutumlar risk ve koruyucu faktörleri sınıflamada değişebilir. Olumlu ve olumsuz sonuçlar risk ve koruyucu faktörler arasındaki hatalı olan ikiye ayırma anlayışını vurgulamaktadır. İkisinden biri veya davranıştan daha çok derece bakımından değişkenleri incelemek daha uygun olabilir (McCubbin, 2001:24-28).

2.2.2. Risk Faktörleri

Risk ve yılmazlık çerçevesinin kökleri, 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında, doğruca Bronfenbrenner (1979) ve Germain (1979) gibi çevresel teorisyenlerin çalışmalarına dayandırılmaktadır. Bunlar ve diğer bilim adamları, ergen gelişimini çocuğun biyolojik, psikolojik ve sosyal özellikleri ve ailesindeki, akran grubundaki, okulundaki, toplumundaki koşullar arasındaki etkileşimden derinden etkilendiğini belirtmektedirler. Bu fikirler, 1970'ler ve 1980'ler boyunca, toplum sağlığı alanında, kalp hastalıklarını ve sigara içiciliğini anlama ve engellemeye yardım etmek için profesyoneller tarafından kullanılmıştır. Sonradan çerçeve, erken yaşta hamilelik, aile olma, suç işleme, alkol, uyuşturucu hap kullanımını ve şiddet gibi ergenlik ve çocukluk problemlerini engellemeyi amaçlayan girişimlere adapte edilmiştir (Hawkins, Jenson, Catalano, Bi Lishner, 1988). Yılmazlık ve riskin uyarlanması, araştırmacılara ve politikacılara, çocukları etkileyen bireysel, ailesel, sosyal ve toplumsal koşulları ve genellikle yüksek risk

altındaki çocukların, gençlerin hayatlarında meydana geleceklere anlamalarına olanak sağlamıştır (Rutter, 1979, 1987). İşin özü, gençlerin problemlerini iyileştirmek için; risk ve yılmazlık çerçevesi risk faktörlerinin yokluğunu ve varlığını dikkate almak, çocuklara ve gençlere risk karşısında sıkıntılı koşulların üstesinden gelmesine ve standart bir biçimde yaşamlarına devam edebilmelerine yardım eden yılmaz ve koruyucu özellikleri tanımlamaktır (Fraser, 2004; Jenson & Fraser, 2006; Anthony et al., 2009:45-52).

Risk ve beceri kavramlarının, farklı kaynaklarda, farklı toplumlarda, farklı çevresel ortamlarda ve farklı gelişim dönemlerinde doğuştan olan ve değişen taleplere ilişkin olarak sürekli değerlendirilmeye ve düzenlenmeye ihtiyaçları vardır. Bu beklentileri karşılamadaki başarısızlığı hızlandırabilecek faktörler risk çerçevesinde görülmektedir. Yüksek risk durumlarına rağmen, başarılı gelişimi destekleyecek faktörler koruyucu ve telafi edici olarak görülmektedir ve uygun beklentileri karşılayabilen ve yüksek risk durumlarının üstesinden gelebilen bireyler yılmaz olarak düşünülmektedir (Burack et al., 2007: 18-22).

Risk ve sıkıntı, uyumsuzluk olasılığının artmasıyla ilişkili olan genetik, biyolojik, psikolojik, çevresel veya sosyo-ekonomik faktörleri içermektedir (Luthar & Cicchetti, 2000; Masten et al.,1990b). Prematüre doğum, ailede akıl hastalığı, boşanma, aile içi şiddet, iç savaş veya savaş, sıkıntının çokluğu, türü ve onların bireylerin uyumu üzerine etkisi araştırılmıştır (Garmezy & Rutter, 1983; Haggerty et al.,1994; Rolf et al., 1990; Schoon, 2006: 5-17).

Psikososyal mutluluklarını geliştirmeleri için; gençlere yardım etmenin en önemli yollarından biri, risk altında olanları tanımlamadır. Bu bakımdan, risk altındaki gençleri belirlemek, onun kendi içinde bir mücadeledir. Eksiksiz bir kaynakça taraması, çeşitli otoritelerin farklı parametreler ve tanımlar kullanarak risk altında gençler ayrımını yaptıklarını göstermektedir. Capuzzi ve Gross'e göre (2008) "risk altında" deyiminin kesin tanımı neredeyse imkânsızdır ancak terim, Amerikan eğitim sisteminde 35 yıldan beri bulunmaktadır (Akt. Thompkins & Schwarz , 2009:32-34).

Yüksek risk altındaki bireyleri, başkalarından ayıran şey, birçok dezavantaja sahip hayat hikayesinden ziyade belli bir risk faktörüne daha fazla maruz kalmalarıdır. Ciddi risk, risk etkilerinin birikiminden meydana gelir (Robins & Rutter, 1990: Akt. Schoon, 2006:5-17). Buna göre risk altındaki bireyler a) maddi güçlük geçen, fakir aile geçmişinden gelen çocuklar; b) Şiddet içeren ve yoksun çevrede büyüyenler; c) Ciddi problemler, yaralanmalar veya hastalık geçirmiş olanlar ya da doğuştan sağlık problemi yaşayanlar; d) Akılsal olarak hasta ailelere sahip çocuklar veya işlevi bozulmuş ailelerden gelen bireyler gibi stresli deneyimlere dayananlar; d) Savaş deneyimlerine maruz kalan veya fiziksel, cinsel taciz gibi travmalardan acı çekenlerdir.

Murray (2003), dezavantajlı ergenlerin, yılmazlık yapısını anlama ve desteklemeye yönelik çalışmasında risk faktörlerini aşağıda sunulan başlıklar halinde belirtmektedir:

- **Bireysel Faktörler:** Cinsiyet, ırk, sağlık sorunlarıyla dolu bir geçmiş, yetersiz akademik beceriler, okulu bırakma, okul devamsızlığı, düşük IQ, düşük özerklik seviyesi, yetersiz sosyal problem çözme becerileri, duygusal problemler, stresli yaşam olayları;
- **Ailesel Faktörler:** Düşük sosyo-ekonomik durum, tutarsızlık, şiddet ve düzensiz aile tarzı, ailenin akıl hastalığı geçmişi, geçmişte çocuğa kötü muamele;
- **Okul Faktörleri:** Yetersiz kalitedeki eğitim, okul aktivitelerine çok az katılma fırsatı, okula devam oranının düşük olması, tehlikeli veya güvensiz okul çevresi, yetersiz akran ilişkileri, okuldan kaçma;
- **Toplumsal Faktörler:** Katılacak çok az sosyal aktivite fırsatı, çok az saygın iş fırsatı ve seçenekleri, çok az pozitif yetişkin modelleriyle önemli ilişki kurma ve sürdürme fırsatı, yüksek oranda şiddet, suç ve yoksulluk.

Capuzzi ve Gross (2008) şu soruyu sormaktadır; “Yalnızca koşullar veya davranışlar üzerine dayanarak, diğerlerinden daha fazla risk altında olan gençleri, gerçekçi olarak nasıl tanımlayabiliriz?” Literatür, bu bakış açısında gerçeklerden daha fazla fikirlerin olduğunu iddia etmektedir. Kafa karışıklığını yaratan esas

problemlerden biri “risk altındaki gençlerin” daima değişen tanımı olarak görünmektedir. Yukarıda rapor edilen istatistiklerde görüldüğü üzere, risk altındaki gençler çoğunlukla akademik eksiklikler, okula geç kalma, okulu asma, düşük notlar, okulda başarısız olma, madde ve alkol kullanımı, fiziksel olarak ve cinsel olarak riskli davranışlar ve diğer risk faktörleri (Dynarski & Gleason, 2002; Hermann, 2004; Walker & Sprague, 199; Thompkins & Schwarz, 2009: 32-34) tarafından tanımlanmaktadır.

“Araştırmacılar, şu konuda tedbirli olmalıdırlar, yılmaz olarak sınıflanan çocuklar, basitçe, inceleme (gözlem) altındaki stres etkenlerine maruz kalmamış çocuklar değildir... Örneğin, annesi depresyonda olan bir çocuk, mutlaka zayıf nitelikte bir bakıma maruz kalmayacaktır. Ek olarak, annenin depresyonu duruma dayalıdır (durumsaldır) ve çocuk depresyonun genetik yatkınlığını miras olarak almamış olabilir. Bunun gibi bir durumda, çocuğun yılmaz olarak değil de düşük riskli olarak sınıflanması daha iyi olabilir. Riskin ne kadar büyük olduğu sorunu küçümsememelidir ve risk sadece bir stres etmeninin var olduğu durumlara göre varsayılmamalıdır. Bütün örneklerde risk üzerine daha kapsamlı bilgi elde edilmelidir” (Cicchetti & Garmezzy, 1993: 500; Akt: Kaplan,1999).

Kentsel yoksulluktaki gençlerin, çoğunlukla yüksek risk altında olduğu düşünülmeye rağmen, son çalışmalar; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların daha fazla riski ve problemi taşıdığını göstermiştir. Yaklaşık on yıl önce toplanmış, bilgi üzerine temellenmiş karşılaştırmalı çalışma, varlıklı mahallede oturan gençlerde, diğer ciddi yoksulluk içindeki akranlarına kıyasla daha yüksek seviyede sigara, alkol ve esrar kullanımını rapor etmiştir (Luthar et al., 2006: 105-107).

Sonuç olarak, “risk altındalık” olumsuz sonuçlar için, gelecek potansiyeli vurguladığından, olayla ilişkilendirilen psikososyal problemler henüz meydana gelmemiş olabilir.

2.2.3. Yılmaz Bireylerin Kişilik Özellikleri

Yılmazlık, risk ve stres etkenlerine karşı bireylerin gelişmesini ve uyumunu sağlayan kişisel özelliklerdir. Yılmazlık, tipik olarak bireylerin stres veya sarsıntıya maruz kaldıklarında verdikleri bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Ahern ve diğerleri, 2006). Yılmazlık, başlangıçta tamamen yıkıcı olarak hissedilen yaşamdaki olumsuz gelişmelere karşı tekrar toparlanabilme gücüne sahip olma anlamına gelir.

Yılmaz kişiler, hayatları bozulduğunda, duygularıyla sağlıklı yollardan başa çıkarlar. İncitildiklerinde ve rahatsız edildiklerinde; kendilerine üzüntüyü, öfkeyi, kaybolmuşluğu ve şaşkınlığı hissetmelerine müsaade ederler fakat bunun kalıcı duygusal bir duruma gelmesine müsaade etmezler. Yılmazlık, bireylerin beklenmeyen olumsuz bir durumda tekrar sadece düzelmeyip sıklıkla önceden daha güçlü bir duruma gelmesidir. Onlar Wilhelm Nietzsche'nin “ Beni öldürmeyen, beni daha güçlü yapar” sözünün örnekleridir.

Yılmaz bireyler bu nedenle genellikle önemli zorluklarla, diğer bireylerden daha kolay başa çıkarlar. Onlar bozulan hayatlarını onlar için işlerliği olan yeni bir şekilde tekrar kurmayı ümit ederler ve zorlukların üstesinden gelmek için gösterdikleri mücadelede onların içerisinde yeni güçlerin gelişmesini sağlar. Yılmazlık kavramı, bireylerde aşağıdaki özellikleri işaret eder.

- Süre gelen bozucu değişikliğin yüksek seviyeleriyle başa çıkmak,
- Sürekli baskı altında sağlığını ve enerjisini koruyabilmek,
- Aksiliklerden sonra kolayca toparlanmak zorlukların üstesinden gelmek,
- Eskisi artık mümkün olmadığında yeni bir çalışma ve yaşam şekliyle hayatını değiştirebilmek,
- Tüm bunları bazı unsurların çalışmasını engellemeden veya zarar verici yolların dışında gerçekleştirmek (Siebert, 2005: 5-6).

Yılmazlık üzerine yürütülen araştırmalar, yılmazlığın sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve stresin etkisini azalttığını, öz saygıyı ve öz güveni arttırdığını iddia etmektedir (Capuzzi & Gross, 2008). Kobasa (1979) göre; yılmaz insanların olumlu karakter özelliklerinden bazıları, stresi veya değişimi bir fırsat olarak görmeyi, bir mücadeleyi kazanmak için kendini daha fazla adamayı ve çevre kontrolüne karşı limitleri fark etmeyi içermektedir. Rutter (1985) yılmaz bireyler, diğerlerinin desteğini kazanmaya çalışmaktadırlar, diğerlerine daha yakın ve daha güvenli bağlılıkları vardır ve daha büyük öz yeterliliğe sahiptirler, hayati sorunların üstesinden gelecek ileriye dönük bir girişim göstermektedirler ve daha belirgin bir espri anlayışı sergilemektedirler. Bu faktörlerin hepsi ruhsal yönden tedavi edici bir şekilde eğer kuvvetlendirilirse, risk altındaki gençlerin hayatlarını

değiştirebilir gibi görünmektedir. Lyons (1991) olumsuz etkilere karşı toleransın ve sabrın yılmaz bireylerde doğuştan bulunduğunu ileri sürmektedir. Sonuç olarak, Connor ve Davidson (2003) iyimserliğin ve dürüstlüğün yılmaz kişilerin karakter özellikleri olduğunu eklemektedir (Akt:Thompkins & Schwarz, 2009: 32-34).

Yılmazlığı değerlendirme kolay değildir, çalışmaların büyük çoğunluğu geriye dönük bir biçimde uygulanmıştır. Ancak, birçok kontrol listesi yılmazlığın seviyelerini ölçme amacıyla tasarlanmıştır. Örneğin, Uluslararası Yılmazlık Projesi gençlerdeki yılmazlığı gösterecek, 15 maddelik basit bir kontrol listesi kullanmaktadır (Grotberg 1997: 20; Daniel & Wassell, 2002:12-16).

- Yılmaz genç onu bütün olarak, kayıtsız şartsız seven birine sahiptir.
- Yılmaz gencin hayatında ailesi dışında problemleri ve duyguları hakkında konuşabileceği yaşça büyük bir kişi vardır.
- Yılmaz genç kendi başına yaptıklarından dolayı övülmektedir.
- Yılmaz genç ihtiyacı olduğu zaman ailesinden destek isteyebilir.
- Yılmaz gencin model aldığı biri vardır.
- Yılmaz genç olumsuz durumların üstesinden geleceğine inanmaktadır.
- Yılmaz genç insanların ondan hoşlanmasını sağlayacak çekici şeyleri yapmaktadır.
- Yılmaz genç güce görüldüğünden çok daha fazla inanır.
- Yılmaz genç yeni şeyler denemeyi ister.
- Yılmaz genç uğraştığı şeyi başarmaktan mutluluk duyar.
- Yılmaz genç kendinden memnundur.
- Yılmaz genç bir göreve odaklanabilir.
- Yılmaz genç mizah anlayışına sahiptir.
- Yılmaz genç yapacağı işleri planlar.

Brooks ve Goldstein'e göre (2003) yılmazlık zihniyeti, belli başlı özelliklerden oluşur. Bireylerin yılmazlık zihniyetini geliştirmesi ve strese karşı dayanıklılık kazanabilmesi belirli stratejilere dayanır.

Yılmazlık zihniyetinin bileşenleri:

- Hayatını kontrol etme hissi,
- Sıkıntıya dayanabilirliğini nasıl kuvvetlendireceğini bilmek,
- Empatik olabilmek,
- Etkili iletişim kurmak ve diğer kişiler arası becerileri sergilemek,
- Problem çözme ve karar verme becerilerine sahip olmak,
- Gerçekçi hedefler ve beklentiler belirlemek,
- Hem başarıdan hem de başarısızlıktan ders almak,
- Sevecen olmak ve toplum üyesi olarak katılmak,
- Değerler üzerine oturtulmuş sorumlu hayat yaşamak,
- Diğer insanlara yardım ederken, ben merkezci yaklaşım yerine diğerleri ile aynı hissedebilmek.

Yılmazlık zihniyetini geliştirme stratejileri;

- Hayatın kelimelerini değiştirme: Kendi olumsuz komutlarını tekrar yazmak,
- Aşırı strese girmektense, strese karşı dayanıklı olma yönünü seçmek,
- Hayata başkalarının gözünden bakmak,
- Etkili biçimde iletişim kurmak,
- Kendini ve başkalarını kabul etmek,
- Bağlantılar kurmak ve şefkat göstermek,
- Hatalarla etkili bir biçimde başa çıkmak,
- Beceri adalarını başarılı bir biçimde inşa etmek,
- Öz-disiplin ve öz-kontrolü geliştirmek,
- Yılmazlık dersleri: Yılmaz bir hayat tarzı sürdürmek.

Yılmazlık, sadece hep ya hiç olgusunu belirtmez, ayrıca sabit olmayacak biçimde yerleştirilir (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Diğer yandan, istikrarsızdır, bir zamanlar yılmaz olmayan çocuk, sonra yılmazlığı geliştirebilir ve yılmaz olan biri, sonra sendeleyebilir ve sonradan kötüleşebilir. Ek olarak, becerinin ve yılmazlığın anlamı insanlara ve çevrelere göre değişebilir (Lerner et al., 2003).

Yılmaz olan çocukları sınıflama, risk altında olan diğer çocukları sınıflama kadar tehlikeli ve yanlış olabilir. Vurgulanan yılmazlık, çocuğun sahip olduğu ya da olmadığı farklı bir özellik değildir. Çocuklar, bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimine ve birikimine bağlı olan hayatlarının farklı noktalarında daha az veya daha çok yılmaz olabilirler. Bu Rutter tarafından daha önce oluşturulmuş bir noktadır (1990: 184): '*Yılmazlık, bireyin değişmez tutumu olarak görülmemelidir. Eğer koşullar değişirse; riskler de değişir*' (Howard et al., 1999: 307-323).

Bu stres etkenleri ile etkili olarak başa çıkmalarında bireylere ve gruplara yardım eden beceriler ve nitelikler çok fazladır ve çeşitlidir. Yılmazlık toplum genelinde, manevi inançlarda, ırksal ve kültürel gruplarda, ailede ve bireyde mevcut olan kaynaklardan geliştirilmektedir. Uygulamacıların görevlerinden biri, bireylerin veya hizmet ettikleri grubun yılmazlığına erişmek ve üzerine odaklanmaktır. Bir diğer görevi de yılmazlığı artıran nitelikleri öğretmek ve geliştirmelerine yardım etmektedir (Chang et al.,2009). Bu beceriler:

- Yaşam üzerinde olumlu bir bakış açısına sahip olma,
- Başkalarının yardım edebileceğine inanma,
- Bir hatayı başarısızlıktan çok bir deneyim olarak görme,
- Gelecek veya geçmişten çok şu ana odaklanma,
- Hayatın çok zor görüldüğü zamanlarda bile sonuna kadar dayanma kararlılığına sahip olma.

Yılmazlık yapısındaki meydan okuma, risk ve yeteneğin dinamik gelişimsel yönleri olan kritik koşullara bağlıdır. Çocuklukta stres etkeni veya risk faktörü olarak düşünülen şey, yetişkinlikte farklı bir şekilde değerlendirilebilir. Ayrıca kişinin bu stres etkenlerine nasıl uyum sağlayacağı ya da onların üstesinden nasıl geleceği, dünya hakkında daha çok bilgi ve deneyim elde edeceğinden zamanla değişebilir. Cicchetti & Garmezy (1993) yılmazlığın statik olmadığını ve zamanla değişmesinin muhtemel olduğunu vurgulamaktadırlar. Psikososyal gelişim, zamanla değişir ve farklı kültürler karşısında değişkenlik gösterebilir (Masten, 1994). Yılmazlıkla bağlantılı diğer dinamik yön ise; stres etkenlerindeki veya koşullardaki farklılıktır. Bir kişi, aşırı iş yüklemesi gibi bir stres etkeniyle karşı karşıya kaldığı bir

durumda yılmaz olarak düşünülebilir aynı zamanda bu kişi problemlili evlilik veya ailesel problemlerle uğraşma riski altında dayanıksız olabilir. İnsanlar değiştiğinden ve zamanla geliştiklerinden, durumlar ve özgün meydan okumalar da değişebilir. Bir gurubu veya bireyi “yılmaz” olarak değerlendirdiğimizde bu farklı durumları da göz önünde bulundurmak gerekmektedir (McCubbin, 2001:24-28).

2.2.4. Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmada, “yılmazlık” terimi İngilizce’de “resilience” teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Ancak literatür incelemesi yapıldığında “resilience” kelimesinin ülkemizde yürütülen çalışmalarda, farklı kelimelerle Türkçe’ye çevrildiği görülmektedir. Örneğin Uluğtekin (1997), ”resilience” karşılık olarak “başaçıkma, esneklik ve dayanıklılık” kelimelerini, (Öğülmüş 2001; Özcan, 2005 ve Gürkan, 2006) “yılmazlık” kelimesini (Gizir, 2004; Yalın, 2007; Sipahioğlu, 2008) “psikolojik sağlamlık” kelimesini kullanırken; Eminağaoğlu (2006) dayanıklılık kelimesini kullanmıştır. Türk psikologlar derneği (2000)’ne göre “resilience” terimine “sağlamlık”, “resiliency of self efficacy” terimine ise, “özyeterlilik, dayanıklılık” kelimeleri karşılık gelmektedir. Aşağıda ülkemizde ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

2.2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmacıların, çocukların ve gençlerin sıkıntılı sürece rağmen başa çıkabildiklerini ve uyum sağlayabildiklerini gözlemlenmelerinden itibaren yılmazlık kavramı, kırk yılı aşkın süredir önemli ölçüde dikkat toplamıştır. Yılmazlık araştırması, bireylerin olumsuzluklarla başa çıkmalarına yardım eden etmenlere veya karakteristik özelliklere odaklanmıştır. Daha sonra dikkat, risklerden bireyleri koruma mekanizmaları ve müdahalelerin korumaya katkıda bulunabilme yollarını araştırmaya yönelmiştir. Araştırmalarda, bireylerdeki yılmazlığı arttıran direnç gösterme süreçlerinin ve karakter özelliklerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur (Ahern et al.,2008).

Masten (1994) yılmazlık araştırmasının ilk yıllarını, bütün dünyadaki birçok koşul altındaki çocuklarla, bu yapıyı tanımlama çabaları olarak belirtir.

Araştırmacılar, risk faktörleri artıp ve çocukların zorlukları yenme gücü azaldıkça, onların genellikle başarısız olduklarını keşfetmeye başladılar. Çocukların ve yetişkinlerin, ulaşmış oldukları gelişimsel düzeye bağlı olarak risk ve yıkıcı etkileri farklı bir şekilde yaşadıkları ortaya çıkmıştır(Ahern et al.,2008).

Risk altındaki çocuklar üzerine yapılan en kapsamlı çalışma; Werner ve Smith (1988, 1990) tarafından yürütülmüştür. Çalışmada 1955'te Hawaii'nin Kauai adasında doğan yoksuluk ve sıkıntı içinde yaşayan 600'den fazla çocuk üzerinde yüksek riskli çevrede büyümenin çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yaklaşık 40 yıl izleme sonunda yüksek riskli çevreye rağmen çoğu çocuğun kendini geliştirme eğilimine sahip olduğu, yetenek, güven ve ilginin kötü durumlar altında bile geliştiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanında özel risk faktörlerinden daha ziyade, pozitif ilişkilerin daha derin etkiye sahip olduğu ve hayat yönünü değiştirmek için asla çok geç olmayacağı izlenimi saptanmıştır (Howard et al., 1999: 307-323).

Masten ve Coatsworth (1998), ciddi akıl hastası ebeveynlerle yaşama, ailesel şiddet, yoksulluk, doğa felaketler ve diğer yüksek risk durumları gibi yüksek derecede sıkıntılı koşullarla karşılaşmış çocuklardaki becerinin gelişimini anlamak için; 23 yılı aşkın süredir yılmazlık üzerine yapılan araştırmaları gözden geçirdiler. Çalışmaların sonuçları, sıkıntı sonrasında daha iyi psikolojik olarak işlevini yerine getirmeyle ilgili olan çevre ve çocuğun nitelikleri vurgulamada oldukça tutarlıdır. Yılmazlıkla ilgili olarak, çocuk nitelikleri: Atılganlık, uyum, öz-yeterlilik, özgüven, yüksek öz saygı, yetenekler ve inanç. Yılmazlıkla ilgili aile nitelikleri, şefkatli bir aile figürüyle yakın ilişkiye sahip olma, otoriter aile (örn: sıcaklık, yapı, yüksek beklentiler) sosyo-ekonomik avantajlar ve geniş destekleyici aile bağları kurmaktır. Sonuç olarak, yılmazlıkla ilgili çevre nitelikleri, aile dışındaki toplum yanlısı yetişkinlerle bağlantı kurma, toplum yanlısı organizasyonlara katılma ve okula etkili bir biçimde devam etme olarak belirtilmiştir (Lerner et al., 2003).

Sheppard ve Kashani (1991) 11-14 yaşları arasında 75 erkek, 75 bayan toplam 150 kişinin katıldığı araştırmalarında, yılmazlık, bağlanma ve meydan okuma unsurları ile kaygının fizyolojik unsurları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, düşük stresli erkeklerin bağlanma ve denetim düzeyleri ile

ilişkili olarak daha az fizyolojik ve psikolojik belirti gösterirken; yüksek stresli ergenlerin bağlanma ve denetim düzeyi düşük olduğu durumda daha fazla problem yaşadıklarını göstermiştir (Akt., Terzi,2005).

Cappella ve Weinstein (2001) araştırmalarında liseye düşük okuma yeterliliği ile başlayan ergenlerin, akademik başarısızlığa ve okulu bırakmaya karşı daha eğilimli olduklarını belirlemişlerdir. Liseye kadar düşük başarı riski altında bulunan çocuklar, lisede de başarısızlığa karşı daha eğilimlidirler. Liseye okuma yetersizliği ile başlayan ergenlerin %85'i aynı şekilde kalmaktadır. Sadece %15'i okuma yeterliliğini orta düzeye veya üst düzeye çıkarabilmektedir. Fakat daha az başarısızlıkla liseye geçiş yapanlar okuma düzeylerini orta veya üst düzeye çıkarabilmektedir. Öğrencilerin akademik sağlamlığını yordayan koruyucu faktörler; deneyimlerden, demografik özelliklerden, psikolojik alanlardan ve okul çevresindeki ortamlardan gelmektedir. Kadın olmak, içsel kontrole sahip olmak ve listede akademik bir eğitim almak; lisedeki akademik sağlamlığı yordamaktadır. (Akt., Özcan, 2005)

Hart ve arkadaşları (1997) tarafından çocuklar üzerinde yürütölen araştırmada; üç farklı kişilik özelliği karşılaştırılmıştır. Bu kişilik özellikleri, yılmazlık, aşırı kontrollü olma ve kontrolsüz olmadır. Yılmaz kişilik özelliğine sahip çocukların, diğer çocuklara oranla yüksek düzeyde akademik başarıya ve ergenlik sürecinde daha az dikkat sorunları yaşadıkları görölmüştür. Aynı araştırmada yılmazlık özelliğine sahip çocukların, arkadaşlık kurmada ve içsel kontrol geliştirmede daha etkin oldukları görölmüştür. Yılmazlık özelliğine sahip çocukların uyum ve başarı becerileri, zor koşullarda içsel kontrolün gelişmesine yardımcı olmaktadır. Aşırı kontrollü olma özelliğine sahip çocukların, diğer çocuklara kıyasla ergenlik sürecinde sosyal çekingenliğe daha yatkın ve benlik saygısı düzeylerinin düşük olduğu görölmüştür. Kontrolsüz olma özelliğine sahip çocukların ise; diğer çocuklara kıyasla ergenlik sürecinde saldırgan davranışlarının artış gösterdiği görölmüştür.

Yılmazlık, 1980'lerde şizofrenik annelerin çocuklarının incelenmesinden büyük bir teorik ve araştırma konusu olarak ortaya çıkmıştır. Masten'nin (1989) araştırmasında sonuçlar, şizofrenik ailelere sahip çocukların, sağlıklı çocuklara göre

rahatlatıcı ilgi göremeyebileceğini ve böyle bir durumun çocuğun gelişimine etki edeceği düşünülmüştür. Fakat, hasta ailelere sahip bazı çocuklar, iyi gelişmiş ve akademik başarı konusunda yeterli olmuş ve dolayısıyla da araştırmacıları bu gelişimin nedenlerini aramaya itmiştir. Yılmazlık konusundaki araştırmalarının başında, araştırmacılar, yanlış tedavi, katastrofik yaşam olayları ya da şehrsel yoksulluk gibi kötü koşullarda kişilerin uyum sağlamasını açıklayan koruyucu faktörleri keşfetmeye kendilerini adanmışlardır. Empirik çalışmaların odağı, bu noktada altta yatan koruyucu süreçleri anlamaya yönelmiştir.

Voegler (2000) barınakta yaşan 9-15 yaş grubu 50 çocuk ve anneleriyle görüşerek, evsiz gençlerin yılmazlığı üzerinde kümülatif riskin etkisini azaltmada çocuk ve anne faktörlerinin rolünü araştırmıştır. Çocukların, yılmazlığı çeşitli ölçeklerle ölçülen, yüksek risk karşısında sosyal davranışlar, sosyal yaşantılar ve afektif yanıtlardan yüksek puan alma ile tanımlanmıştır. Çocukların yılmazlığıyla en çok, bilişsel yetenek, uyum, sosyal öz etkililik gibi bireysel özellikler ilişkili bulunmuştur.

Murray (2003:16-26) çalışmasında, yüksek yetersizliğe sahip gençlerin yetişkinliğe geçişini anlamak ve desteklemek için yılmazlık yapısını geliştiren bir okul programı oluşturmuştur. Bu programdaki öneriler:

- **Bireysel Faktörler:** Özerkliği ve bireyselliği teşvik ediniz, öz-saygıyı teşvik ediniz, sosyal- bilişsel problem çözme becerilerini teşvik ediniz, akademik becerileri ve bilişsel yetkinlikleri teşvik ediniz.
- **Ailesel Faktörler:** Okul-aile ilişkilerini geliştiriniz ve otoriter ebeveynlik uygulamalarını geliştiriniz, akademik çalışma, hedef belirleme ve davranış yönetimi konusunda öğrencileri desteklemeleri için, spesifik stratejilerle ailelere yardım ediniz, aile eğitim programlarına başlayınız.
- **Okul Faktörleri:** Düzenli olarak öğrencilerle buluşunuz ve pozitif ilişkiler kurunuz, eğitim uygulamaları temelli araştırma gerçekleştiriniz ve güçlü akademik beceriler oluşturmaya odaklanınız. Amaç belirlemeyi ve bu amaçlara göre davranmayı öğretiniz ve ilerlemeye yardım ediniz. Öğrencilere öz-saygı kazandırınız, sosyal, duygusal öğrenme müfredatları uygulayınız ve

sosyal problem çözüme becerilerini açıkça öğretiniz, aktiviteleri ve amaçları paralel bir biçimde geliştirmek için ev ile düzenli haberleşiniz, gerçekçi ve uygun geçiş planı oluşturmak için bir sistem tasarlayınız.

- **Toplumsal Faktörler:** Çevredeki kulüplerin ve diğer organizasyonların bir listesini oluşturunuz ve gençlerin katılımını sağlayınız, çevredeki saygın iş olanaklarını belirleyiniz ve ona girme konusunda öğrencileri destekleyiniz, ilgili çevre üyelerini, öğrencilerini ve öğretmenlerini toplayarak bir gözetmen olarak hizmet edecekleri bir danışman programı oluşturunuz.

Leontopoulou (2006) eğitimsel geçiş noktasındaki üniversite 1. sınıf öğrencileri olan 326 erkek ve kız öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, iki ana bütüncü soruyu incelemiştir; (a) geç ergenlikteki normatif eğitimsel geçiş boyunca olumlu yöndeki uyumun birçok boyutuyla başa çıkma stratejilerinin ve kontrol odağının nasıl ilişkilendirileceği? (b) toparlanan erginlerin başarılı bir uyum göstermiş ama olumsuz koşullarla asla uğraşmamış uyumlu akranlarından ve ayrıca zor koşullarla yüzleştğinde olumlu yönde uyum sağlayamamış uyumsuz gençlerden nasıl farklı olacağı? Bu sorular kesitsel olarak incelenmiş ve Masten ve diğerleri (1999) tarafından başlatılmış hem değişken odaklı hem de kişi-odaklı çift yönlü yöntemsel ve analitik yaklaşımla analiz edilmiştir. Sonuçlar, yılmazlığın ergenliğin son dönemlerindeki hem psikolojik ve hem de davranışsal kaynaklarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Kontrol odağı, zorluklarla yüzleşmedeki uyumu etkileyen önemli bir kaynak olarak ortaya çıkmıştır. Faal başa çıkma stratejileri ve başa çıkma stratejilerinden kaçınma sıkıntıya neden olduğundan uyumu önemli bir biçimde etkilemiştir Küçük sıkıntı altında başa çıkma stratejilerinden kaçınma yaklaşımı kullanılmış, ancak büyük sıkıntı altında aktif başa çıkma kaçınma eşit olarak kullanılmıştır. Yılmazlık gösteren ve uyum sağlamış gençler uyumsuz gençlerden daha fazla kaynak kullanmış ve olumlu yöndeki uyum seviyelerini önemli bir ölçüde sergilemişlerdir.

Tusaie ve arkadaşlarının (2007) çalışması, ABD’de 18-14 yaş arası 624 kırsal kesim ergen üzerinde psiko-sosyal yılmazlık (PY) üzerine odaklanmaktadır. Yapılan enlemsel tarama çalışmasında; psiko-sosyal yılmazlığın (PY) yaygın noktasını açıklamak ve kırsal kesimde yaşayan ergenlerdeki iyimserlik, kronolojik

yaş, cinsiyet, algılanan aile ve algılanan arkadaş desteği, yaşamsal kötü olayların miktarı ve PY arasındaki ılımlaştırıcı ve öngörücü ilişkileri incelenmiştir. Çalışma sonuçları, psiko-sosyal yılmazlığın yaygın noktasının, orta düzeyde yılmazlık gösteren öğrencilerin %17 ile göstermiş ayrıca, psiko-sosyal yılmazlık, bilişsel faktörler, iyimserlik, algılanan aile desteği, yaşamsal kötü olaylar, yaş ve cinsiyet tarafından büyük ölçüde ön görülmüştür. Algılanan arkadaş desteği ve iyimserlik psiko-sosyal yılmazlık seviyesini etkilemiştir.

Yılmazlık konusunda da literatür bolluğu olmasına rağmen, eksiklik ve tutarsız bulgular da vardır. Sağlıklı, kolay uyum sağlayan ergenler hakkında çok az bilinmesine rağmen, deneysel çalışmalar, öncelikli olarak fiziksel ve ruhsal olarak hasta, uyumsuz, suistimal edilmiş ve eğitim yönünden işlevsiz gençler ve psikolojik bakımdan yaralı kişiler üzerine odaklanmıştır. Fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı olduğu düşünülen ergenlerde toparlanmayı ölçme çalışmaları yoktur (Ahern et al.,2008).

2.2.4.2. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Gizir (2004) çalışmasında yoksulluk içindeki sekizinci sınıf ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik sağlımlıklarının gelişmesine yardım eden koruyucu bireysel özellikleri ile çevresel faktörleri incelenmiştir. Araştırma, Ankara ili düşük sosyo-ekonomik düzeydeki, gecekondu bölgesindeki altı farklı ilköğretim okuluna devam eden 872 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonuçları, yoksulluk altında yetişen ergenlerin psikososyal gelişimlerini ve sağlımlılıklarını arttırmak için mevcut kaynakların çeşitliliğini ve bu kaynaklara ulaşılabilirliği arttırmak, aynı zamanda akademik sağlımlık sürecine katkı sağladıkları gözlenen bireysel ve çevresel koruyucu faktörleri harekete geçirerek, yoksulluğun ergenler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak gerektiği belirlenmiştir.

Özcan (2005) araştırmasında, lise öğrencilerinin sahip oldukları yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörleri ailelerinin birliktelik-boşanmışlık durumuna ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Ankara ili Mamak ilçesindeki liselerde öğrenim gören 70' i anne-babası boşanmış, 82'si anne-babası birlikte yaşayan 152 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, yılmazlık

özellikleri ve koruyucu faktörler California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği ile saptanmıştır. Araştırma sonuçları, anne-babası birlikte olan lise öğrencilerinin sahip olduğu yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler anne-babası boşanmış olan öğrencilere kıyasla, daha yüksek bulunmuş olup, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Terzi (2005) araştırmasında, stresli yaşam durumları karşısında etkili başa çıkmayı sağlayarak bireylerin öznel iyi olmalarını etkileyen “Psikolojik Dayanıklılık Modeli”ni test etmiştir. Araştırmaya 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğrenim gören 222’si kız 173’ü erkek olmak üzere toplam 395 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin stresi bilişsel değerlendirmelerini ölçmek için “Bilisel Değerlendirme Ölçeği”, psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek için “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”, belirli bir gerilimli durumla karşılaştıkları zaman nasıl davranış sergilediklerini belirlemek için “Başa Çıkma Yolları Ölçeği”, iyi olmalarını ölçmek için ise “ Benlik Saygısı Ölçeği”, “Sürekli Kaygı Envanteri” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; a)stresli yaşam durumlarını bilişsel değerlendirmenin iyi olmayı dolaylı olarak etkilediği, b) stresli yaşam durumlarıyla başa çıkmanın iyi olmayı dolaylı olarak etkilediği, c) psikolojik dayanıklılık kişilik özelliğinin bilişsel değerlendirme ve başa çıkma aracılığı ile iyi olmayı dolaylı olarak etkilediği, d) araştırmadan elde edilen verilerin modele uygunluk gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Gürkan (2006) deneysel desende, üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında, yılmazlık eğitimi grupla danışma programının üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmada, yılmazlık düzeyi düşük öğrencilerin, yılmazlık düzeylerini arttırabilmek için yarı yapılandırılmış psikodrama ısınma oyunları ile bütünleştirilmiş bilişsel davranışçı yaklaşım ve varoluşçu yaklaşım odaklı grup danışma programı ile öğrencilere bilgi, beceri ve farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, yılmazlık eğitimi grup danışma programının deneklerin yılmazlık özelliklerini arttırmada etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu görülmüştür.

Eminağaoğlu (2006) Türkiye’de ki sokak çocuklarının dayanıklılık faktörlerini incelemek amacıyla, 12-16 yaş arası 27 sokak çocuğu ile kontrol grubu olarak seçilen 27 çalışan çocuğu çalışma örnekleme almıştır. Çalışma sonuçları, sokak çocuklarının işbirliği davranışına ve işbirliği kurmaya daha yatkın olduğunu göstermiştir. Sokak çocuklarının arkadaşlık grupları içindeki duygusal bağlarının, yaşamlarındaki en önemli dayanıklılık özelliği olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerinden ayrı kalma öyküsüne sahip sokak çocuklarının depresif duygulanımı, annelerinden ayrı kalmamış olan sokak çocuklarından daha fazla bulunmuştur. Sonuç olarak, sokak çocukları bazı dayanıklılık özelliklerine sahip olsalar da risk altında olmaya devam etmektedir.

Yalım (2007) çalışmasında, başa çıkma yolları, psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve cinsiyet ile üniversitenin ilk yılında bulunan öğrencilerin uyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular psikolojik sağlamlık, iyimserlik, kaderci ve suçu kendinde bulan başa çıkma strateji puanları yüksek öğrencilerin uyum puanlarının da yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca üniversiteye uyum sürecinde, kız öğrencilerde psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve sosyal yardım arama ile çaresiz, kendini suçlayıcı başa çıkmanın; erkek öğrencilerde ise; psikolojik sağlamlık, problem çözme becerileri, sosyal yardım arama, kaderci, kendini suçlayıcı başa çıkma yollarının yordayıcı değişkenler olduğunu göstermiştir.

Sipahioğlu (2008) çalışmasında, farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini incelemiştir. 499 orta öğretim öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışma sonuçlarında, yoksulluk içinde bulunma, tek ebeveyne ile yaşama, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın, ev içi ilişkilerde ilgi, yüksek beklentiler, ev içi etkinliklere katılım koruyucu faktör özellikleri tek ebeveynle yaşayan ergenlerin, ailesi ile birlikte yaşayan ergenlere göre daha yüksektir. Problem çözme becerileri, amaçlar ve eğitimsel beklentiler koruyucu faktör özellikleri ise ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerin, tek ebeveynle yaşayan ergenlere oranla daha yüksek olduğudur.

2.3. Denetim Odağı

Literatürde ilk defa Rotter (1966) tarafından kullanılmış olan denetim odağı kavramı, bireyin davranışlarını mümkün olduğunca tahmin edebiliyor olmasını kapsamaktadır. Denetim odağı kavramı, genel olarak yine Rotter (1954) tarafından literatüre kazandırılmış olan Sosyal Öğrenme Kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Kuramın özünde, aynı öğrenme süreci ile uyumlu ya da sapkın davranış üretimi olduğu varsayılır. Kurama göre, hem istenen davranış sonrası söz konusu olan ödüller hem de çevresel etkenler kişinin davranışını manipüle etmektedir. Bu manipülasyonun içerik ve çeşitliliğini kognitif bir takım bileşenler oluşturmaktadır (Rotter, 1982). Rotter'ın sözünü ettiği Sosyal Öğrenme Kuramı, psikolojideki iki temel yaklaşım olan davranışlı ve kognitif yaklaşımların birleşimidir. İnsan davranışının kompleks yapısını dört ana değişken ile anlamlandırır (Rotter, 1972).

- **Beklentiler:** Kişinin davranışı neticesinde beklenen, pekiştiricinin meydana gelme olasılığıdır. Bu tahmin kişinin daha önce başına gelen deneyimlerinin neticesinde oluşabildiği gibi, diğer kişiler gözlemlenerek de oluşabilir. Bunun dışında mevcut ihtiyaç hali de beklentiyi şekillendirebilir (Rotter, Chance & Phares, 1972).
- **Psikolojik Durum:** Söz konusu durum aynı olsa dahi, farklı kişiler tarafından farklı yorumlanabilmektedir. Bu sebeple bir kişi için ödül olan diğeri için olmayabilir ya da aynı kişi için farklı zaman zarflarında ödül olabilir. Bu da davranışın tekrarlanmasını doğrudan etkileyeceği için oldukça önemli bir niteliktir.
- **Davranış:** Hangi durumda hangi davranışın ortaya çıkacağına dair söz konusu olan olasılıktır. Kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Rotter, Chance & Phares, 1972).
- **Pekiştirme değeri:** Davranışın sonu olarak nitelendirilen pekiştiricilerin oluşmasını güdüleme değeridir. Bir başka deyişle niyete bağlı meydana gelen hedeflenme oranıdır. Meydana gelmemesi istenen pekiştiricinin değeri düşüktür. Davranış sonunda elde edilen pekiştiricilerin ve çevresel etkilerin gözlemlenmesi ile oluşmaktadır. (Phares, 1976).

Birey, sosyal gelişim süreci içinde, çocukluktan başlayarak hangi davranışın hangi sonuçları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı, hangilerinin kendi davranışları ile bağlantısız olduğu konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirir. Rotter, bu beklentilerin iki eğilimden birine bağlı olarak genelleştirdiğini ileri sürer. Eğer kişinin yaşadığı yada yaşamayı umduğu olumlu olayları ödül, olumsuzlukları da ceza olarak nitelersek, bu eğilimlerden ilki; ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçlerce uygulandığı, yönetildiği yada denetlendiği, böylece ödüllere ulaşım cezalardan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olamayacağı doğrultusundaki genel beklentidir. Öteki ise, ödül ve cezaların büyük ölçüde kişinin kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu doğrultusundaki genel beklentidir. Rotter(1966), bu beklentileri içsel ya da dışsal denetim kaynağına inanç olarak adlandırarak, yaşamdaki olumlu ya da olumsuz olayları (ödül ve cezaları) belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yere denetim odağı demiştir. (Yeşilyaprak, 2006).

Rotter'a göre, davranışlarının sonucunda aldığı ceza ve ödüller çocuğun ilerideki davranışlarının sonuçları hakkında bazı beklentiler geliştirmesine yol açmaktadır. Buna göre, herhangi bir durumda belirli bir davranışın ortaya çıkma olasılığı, o durum içinde davranışı belirli bir pekiştiricinin izleyeceği beklentisine bağlıdır. Ancak, beklentinin bağlandığı bu ortaya çıkma olasılığı nesnel olmaktan çok bireye özgüdür, yani öznelidir. çünkü, her birey kendi davranışlarının sonucunda karşı karşıya kaldığı pekiştiricileri kendine özgü biçimde algılar, yorumlar ve ona farklı şekilde tepki gösterir. Bireyin tepkisini etkileyen etkenlerden en önemlisi, onun pekiştiriciyi kendi davranışlarına mı bağlı olarak, yoksa davranışlarından bağımsız yani kendi dışındaki güçlere mi bağlı olarak algıladığıdır. Bir başka deyişle, bireyin davranışını izleyen pekiştiricinin etkisi onun kendi davranışı, ile pekiştirici arasında nedensel bir ilişki görüp görmemesine bağlıdır (Rotter ve diğerleri, 1972; Akt: Yeşilyaprak, 2006).

Rotter (1996) denetim odağını başlangıçta psikolojik bir yapı yani bir tür kişilik unsur olarak nitelendirmiştir. Denetim odağı, bireylerin yaşamlarında olayları kontrol edebilirlik ölçüsünde algısını ifade etmektedir. İç odağına sahip bireyler olayları kontrol etme gücünü kendilerinde bulduklarından, sonuçları manipüle

edebilmektedirler. Yani, içsel denetim odağında olanlar kendi kişisel çabaları, davranışları, ya da becerileri ile etkileyecekleri ve sonuçların belirlenmesinde etken olacaklarına inanmaktadırlar. Kendi eylemleri için sorumluluk almaktan kaçınmazlar. Harici dış kaynakların kontrolünde olma hali dışsal olayların manipulasyonuna mağdur kalmaya neden olacaktır. Böylelikle başına gelenlere boyun eğerken, güç, şans, kader gibi faktörlerden daha fazla etkilenirler. Başkaları gibi kendi kontrolü dışındaki güçler dolayısıyla kendilerinde herhangi bir sorumluluk hissetmezler (Rotter, 1966).

Denetim odağı ile değerlendirilmesi gereken bir başka olgu ise, kişinin kendine dair oluşturduğu yargıdır. Bu literatürde “öz değerlilik” ve “kendilik değeri (self-esteem)” olarak iki farklı şekilde yer almaktadır. Bu kavramlar ile anlatılmak istenen, bireyin kendine dair olumlu bir bakış açısına sahip olmasıdır. Bu çalışmada yer verilen engellilik durumunun kendilik değeri, dolayısıyla içsel denetim açısından ilişkilendirilmesi bu noktada değer kazanmaktadır.

Bireylerin yüksek özdeğerliliği ile kendilerini birçok durum ve olay karşısında oldukça değerli ve kabiliyetli görecekları kabul edilir. Denetim odağı, sonraki olaylar üzerinde kontrolü bulunduğu yere ilişkin bir bireyin genelleştirilmiş beklentilerini ifade eder. Diğer bir deyişle, kimin veya neyin ne olduğunun sorumlusu olarak birey tutulmaktadır. Tutumlar benzerdir, fakat yorumlama ve anlam yüklemeleri farklıdır. Amadi (2010)'e göre, "atıf teorisi, insanlar neyi/neden öyle varsayar belirlemeye çalışmak esastır, yani, özellik ve davranışları neden farklı olur?" Bir atıf temelini üç aşamalı bir süreç vardır. Birinci adım: Kişinin algılaması ya da muhtemelen davranışlarını gözlemlemesi gerekliliğidir. Adım iki, davranışın kasıtlı olduğunu varsayar. Üçüncü adımı kişinin bu davranışı gerçekleştirmek zorunda olup olmadığını belirlemek için anlamaya yönelik çaba harcadığını vurgular. İkinci adım, aslında sonra ortaya çıkar, yani onlar zaten gerçekleşmiş olaylar için açıklamalara yer vermektedir. Gelecekteki olayları ilgilendiren beklenti, kontrol odağı ve kritik yönüdür.

Denetim odağının önemli bir özelliği de, ölçülen gerçeklik payı değil de, bireysel bir gerçeklik üzerinde kontrol algısı oluşudur. Böylelikle, kişiler hayatlarında neler olup bittiğini kontrol edebileceklerini düşünürken, bu doğrultuda

davranmayı uygun bulurlar. Çoğu insan, kişisel çaba ve dış koşullarla yaşamlarının sonuçlarını etkileyecek olana inanırken, bu iki uç arasında bir noktada git-gel yaşarlar (Marshall, 1991).

Rotter dışında denetim odağı kavramı üzerinde Weiner çalışmıştır. Weiner'ın yaklaşımına göre başarı ya da başarısızlığı içsel ve denetlenebilir değişkenlere bağlayan öğrencilerin güdülenme düzeyleri daha yüksektir ve bu öğrenciler akademik yönden daha başarılıdırlar (Yeşilyaprak, 2006).

Sonuç olarak, denetim odağı, kişilerin yaşadıkları olayların ortaya çıkış sebepleri konusunda mesuliyeti kime ve ya neye dayandırdığı ile ilgili bir konsepttir. Kişinin başına gelen olayları manipule edebilme kabiliyeti ile ilgili yorumlamalarını ve sahiplendiği inançları anlatmaktadır. Diğer bir anlatımla, kişinin başına gelen olaylarda kendisinin ne ölçüde kontrol sahibi olduğunu belirler. Sosyal psikoloji için oldukça önem teşkil eden “denetim odağı” genel bir tabirle içten ve dıştan denetim olarak iki farklı şekilde düşünüldüyse de kişilerin neredeyse tamamı bu iki tür arasında git-geller yaşamaktadırlar. Çünkü kati ve sabit bir yöntem izlemek değişken insan yapısı ile çok da mümkün değildir. Sadece yatkınlığı ölçümleyip bu doğrultuda karar vermek mümkündür.

2.3.1. Denetim Odağı ve Kişilik Özellikleri

Bir kişilik boyutu olarak ele alınan bu özellik yönünden bireylerin anlamlı olarak birbirlerinden ayrıldıkları yapılan pek çok araştırma ile ortaya konmuştur (Carton e Nowicki, 1994; Dağ,1990; 1992; Joe, 1971; Jonassen ve Grabowski, 1993; Lefcourt, 1982; Ören,1991; Phares, 1976; Pişkin, 1996; Rotter, 1990; Rouse ve Cashin,2000; Yüksel, 1991). Araştırma bulguları; içsel-dışsal denetim kavramının bir çok durumda işlerlikte olan genelleştirilmiş bir beklenti olduğu görüşünü desteklemiş, buna dayalı olarak da araştırmacılar bu özelliği bir kişilik değişkeni olarak kabul edip, içsel ve dışsal denetimlilerin kendilerine özgü özelliklerini ortaya koymaya yönelik araştırmalarla bu iki grup arasındaki farklılıkları tanımlamaya çalışmışlardır(Yeşilyaprak, 2006).

Kavramın isim babası, Rotter (1966) denetim odağının çeşidine yönelik karar verirken, herhangi bir kesinlikten bahsedilmemesi gerektiğini vurgular. Bunun nedeni denetim odağının tek ve kati bir çeşidinin sahiplenilmesinin şart olmadığıdır. Bir başka deyişle kişiler, pek çok farklı yaşam olayını zaman, olay içeriği ve etkisine bağlı olarak dıştan-içten denetimli olarak yorumlayabilirler. Bu yorumlayış farkı aynı birey içinde değişiklik göstermektedir. Yani kişilerin direkt olarak içten ya da dıştan denetimli olduklarını belirterek diğer seçeneğe imkan vermemek pek de doğru olmayacaktır.

Denetim odağının detaylı olarak anlaşılması için kişinin maruz kaldığı olayları nasıl açıkladığı incelenmelidir. Öyle ki kişiler, genel itibarıyla bir şekilde etkisi altına girdiği olayları; sahip olduğu yetenek ve kabiliyetleri, mağduriyeti, kendisi için önemli olan diğer kişilerin etkisi ile açıklamak eğilimindedirler. Böylelikle kişilerin etkisi altında kaldıkları olayları “kendi denetimleri doğrultusunda yaşadıkları” ilk seçeneği oluştururken bu düşünceleri iç denetimleri ile ilgili bilgi vermektedir. Kendi denetimleri ile açıklamayı tercih etmeyip kendileri dışındaki herhangi bir faktöre (çevre, aile, eş, kader, şans vb) faktörlere bağlama eğilimi dıştan denetimli olduklarını göstermektedir. Rotter (1966) yapmış olduğu bu içten/dıştan denetim ayrımı, kişilerin gelecekte sahip olacakları davranışları öngörme dolayısıyla nasıl davranacaklarını tahmin edebilme şansı tanımaktadır. İç denetimi ile hareket eden kişilerin daha kontrollü olarak daha uyumlu davranış göstermeleri beklenmektedir.

Amadi (2010) iç denetiminin genellikle daha arzulanır olarak görüldüğü görüşüne yer vermiştir. İçdenetim odağında olanlar da kendini düzenleme, kişisel kontrol ve kendi kaderini tayin etme gibi nitelikler kabul edilebilir. Ayrıca yine aynı çalışmada, erkeklerde kadınlara göre daha fazla iç denetiminde olma eğilimi göze çarpmaktadır. Kendi araştırma bulgularını bu görüşler doğrultusunda bildirmiştir.

Araştırmalar, dışsal denetimlilerle karşılaştırıldığında içsel denetimlilerin; entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıklarını, okul başarılarının daha yüksek olduğunu, özellikle yarışma ortamlarında daha üstün başarı gösterdiklerini, toplumsal olaylarda daha etkin olduklarını göstermektedir. Yine içsel denetimlilerin, diğerleriyle karşılaştırıldığında, olumsuz etkilere daha fazla direnen,

kişisel özgürlüklerinin kısıtlanmasına güçlü biçimde tepki gösteren, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan, yüksek derecede özsaygı ve olumlu öz kavramına sahip, daha fazla kişisel sorumluluk üstlenebilen, atılgan, girişimci, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli kişiler oldukları; savunma mekanizmalarına daha az başvurdukları, daha sosyal ve daha özgür davranışlara sahip oldukları, çevreyle daha iyi baş etme davranışları gösterdiklerini, daha objektif olduklarını, etkili iletişim kurmada daha başarılı ve etkin olduklarını ortaya koymuştur. Yine bir çok araştırma bulgusuna göre, içsel denetimlilerin zamanı daha iyi kullandığı, davranışlarının daha tutarlı olduğu, engellemeler karşısında daha yapıcı tepkiler ortaya koydukları ve daha az uygucu (konfirmist) davrandıkları anlaşılmaktadır (Yeşilyaprak, 2006).

Phares'ın (1976) gerçekleştirdiği bir araştırma, denetim odağının içeriği kişiden kişiye değişim gösteren eğilimleri belirlemek ve bu eğilimleri açıklamak amaç edinmiştir. Kişiler yaşam olayların nedenlerini kontrolü elinde bulunduran şahıslarına ya da dışsal faktörlere bağlamaktadırlar. Olayların kontrolünü kendilerine bağlayan ve sorumluluğu alarak gelecekteki davranışlarını tahmin edilebilir kılanlar içten denetimli kişiler olarak tanımlanırken, söz konusu olayların sebeplerini kendileri haricinde dışsal faktörlere bağlayarak maruz kalma eğilimi taşıyan kişiler ise dıştan denetimli kişiler olarak tanımlanmaktadır (Spector, 1982). Dış denetimli kişiler kader, şans kontrolü dolayısıyla elden bir şey gelmeyeceği konusunda hemfikirdirler (Cüceloğlu, 1993). İç denetimliler ise kendi hırs, beceri, zeka ve öngörülerini ile yaşadıklarını dolayısıyla sahip oldukları nitelikler ile yol aldıklarını düşünürler. Dış denetimlilere nazaran daha aktiftirler. Yaşadıkları olaylardan kendilerini sorumlu tuttıkları için kendilerini geliştirmeye daha yatkındırlar. Hem sosyal çevreleri hem öz-şemaları ile uyumlu ve barışık seyrederek (Rotter ve diğ. 1972). Sorumluluğu alma neticesinde sahip oldukları kişisel özgürlüğün kısıtlanması sorun yaratacaktır. Öz-şema oluşumu neticesinde özsaygı düzeyleri yüksektir. Yaşam olaylarında aktif rol almaktan çekinmezler dolayısıyla, iç denetimlilere nazaran daha girişimci olduklarını söylemek mümkündür.

Dıştan denetimli kişiler hem kendi başlarına gelen hem gözlemledikleri olaylarda aktif role sahip olmadıklarını düşünürler dolayısıyla, yapılabilecek bir şey

olmadığından yanadırlar. Yaşanabilecek her türlü olayda muhatap kendileri olmayacağından, dışsal herhangi bir nedeni suçlamaları söz konusu olmaktadır (Aydınay, 1998). Bu suçlayış uzun süreli olduğunda depresif bir takım semptomları da beraberinde getirecektir çünkü, birey kendini kurban olarak belirlemekte ve dışsal faktörler dolayısıyla mağduriyetini kabullenmektedir. Dışsal nedene bağlanan durumlar herhangi bir aktiflik gerektirmediğinden, daha az sosyal ve çevreye güvenen kişiler olmaları muhtemeldir. Kendi kontrol ve sorumlulukları olduğunu düşünmemelerinden ötürü özsaygı ve güvenleri fazla gelişmemiştir (Aydınay, 1996).

Dıştan denetimlilerin tüm kabullenmişliklerine rağmen Rotter'ın (1966) içten denetimlilerde sahip olduklarını düşündüğü bir manipule etme gücü söz konusudur. Bu manipulasyon isteğe bağlı her türlü değişikliği kapsar. Tüm değişiklikleri yapabilme kabiliyetini kendilerinde gördüklerinden dolayı, çevresel değişikliklerin daha çok farkındadırlar. Gözlem yetenekleri daha çok gelişmiştir ve farkındalıkları oldukça iyi bir düzeydedir. Yaşadıkları pozitif durumda negatif durumlar da ziyadesiyle önem taşımaktadır (Solmuş, 2004).

İçten denetimli kişilerin yaşanan olaylara, tepki ve davranış biçimlerini kendi yeti ve kabiliyetleri ile açıklamaları kontrol edebilirliklerini gösterirken, davranışlarının sorumluluklarını almalarını da sağlamaktadır. Böylece daha ahlaklı, uyumlu bir birey olması beklenir. Dıştan denetimli bireyler ise, başlarına geleni kader, şans gibi faktörlere dayandırdıklarından kendi davranışları doğrultusunda sorumluluk almayı düşünmeyeceklerdir. Sorumluluk sahibi olunmayan davranışların değişimi ve ceza sistemi problem teşkil edecektir. Birey ancak sorumlu tutulduğu doğrultuda sorguya çekilebilir.

Dışsal denetimlilerin özellikleri ise, çeşitli araştırma sonuçlarına göre şöyle özetlenebilir: Çeşitli konularda yeterlilik düzeyi düşük olan ve daha düşük beklenti düzeyine sahip, artan depresif özellikler taşıyan, kendini kabul ve özsaygı düzeyi düşük ve çaresizlikle ilgili öznel duyguları olan daha yalnız kişilerdir. Bu kişiler yaşamlarının başka kişi ya güçlerce değiştirilip denetlendiğine inandıklarından kendilerini dış güçlerin kurbanı olarak görürler. Bu nedenle çevrelerinde değişiklik yapma konusunda içsel denetimlilere göre daha edilgendirler. Daha çok uyucudurlar. Çünkü çevre üzerinde denetimlerinin olmadığına inanırlar ve olayları

denetim altına alamayacakları, sonucu etkilemeyecekleri kanısındadırlar. Bu durum onların daha kaygılı, edilgen, kuşkucu ve dogmatik olmasına yol açar. Başarılı olduklarında, başarısız oldukları zamana oranla daha çok kaygı duyarlar. Uyumsuzluk ya da psikolojik rahatsızlıkları daha çoktur. Hem kendilerine hem de başkalarına daha az güven duyarlar. Bu yüzden savunma mekanizmalarına daha çok başvurma eğilimindedirler. Saldırgan tutumları daha çok sergilerler ve içe bakışları yetersiz kişilerdir (Yeşilyaprak, 2006).

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Phares (1972) denetim odağını araştırmasını tek bir nihai amaç doğrultusunda açıklamıştır. Bu da pekiştirmenin işlevi dışında beceri-yazgı incelemeleri ile kişiden kişiye değişiklik gösteren nitelikler düzeyinde, beceri-yazgı ayrımı yapmanın önemini göstermektedir. Bu açıklama dahilinde sonraki birçok araştırmada katılımcıların kendilerine has beceri, şans ya da kabiliyet gibi niteliksel bileşenlerinin, içten ya da dıştan denetim kaynağının belirlenmesinde öncül olduğu saptanmıştır. Bu bilgiyi doğrular nitelikte ilk deneysel çalışma James ve Rotter (1958), tarafından oluşturularak denetim odağı algısının, kişilerin olaylara sahiplendikleri tutum ve belirttikleri açıklamalar ile anlaşılabilirliği kanıtlanmıştır.

Wallston (1991) yapmış olduğu deneysel bir çalışmada belirli yönergelere tabi tuttukları katılımcıları şans ve yetenek düzeyleri doğrultusunda incelemiştir. Katılımcıların günlük yaşamları baz alınarak, oluşturulan yapay ortamda belirli görevleri yerine getirmeleri istenmiş ve devamlı ödüllendirilenler, %75 ödüllendirilenler, % 50 ve %25 ödüllendirilenler olarak dört gruba ayrılmışlardır. Pekiştiriciler tarafından, sönmeye tabi tutulan katılımcılar gözlemlenerek davranışları not edilmiştir. Bu doğrultuda, yetenek ve kabiliyete bağlı görev koşullarında kadere ve şansa bağlanan koşullara nazaran katılımcıların beklentilerinde çok fazla hareketlilik ve değişim gözlenmiştir. % 50 oranında pekiştirilen grup özellikle şans ve kader bağlamında sönmeye direnç gösteriyorken sürekli pekiştirilen grup diğer üç gruba oranla çok daha dirençli devam etmiştir. Yetenek ve kabiliyet koşulunda elde edilen veriler, şans ve kader koşulundaki bulgular ile taban tabana zıt olmuştur.

Rotter, Seeman, ve Leverant (1962) iç denetim odağına sahip kişilerin kontrol sahibi olduklarının bilinciyle geçmişte yaşanmış, bu anı kapsayan, ve gelecekte meydana gelebilecek her türlü olayın açıklamasında, şahsi tepki ve tutumlarına dayanarak açıklama yaptıklarını belirtmişlerdir. İçsel denetimli olarak belirlenen kişiler yaşadıkları her türlü olayın kendi sorumlulukları dahilinde meydana geldiğini düşündüklerinden, ötürü daha iyisini yapabilmek, daha başarılı olabilmek adına oldukça çaba gösterirler. Dıştan denetimlilere nazaran daha aktif ve işlevsel olmalarının nedeni budur. Başlarına gelen istenmeyen durumlar için daha başarılı, daha öngörülü daha kabiliyetli olmaları gerektiğini düşünerek açıklarlar. Böylelikle bir mağduriyetten çok her zaman söz konusu olan, bir yeniden inşa halinden bahsetmek mümkündür. İçten denetim odağı bu doğrultuda akademik performans ile pozitif ilişkiye sahip bulunması sürpriz değildir.

Diğer taraftan, dıştan denetim odaklı kişiler yaptıkları ile başlarına gelen arasında bağlantı kurmadıklarından kendilerini manipüle etme ihtiyacı da duymayacaklardır. Yapılan araştırmalar da bu sebeple pekiştirici ile kendi davranışları arasında bağ kurmadıklarından herhangi bir değişimin olmadığını göstermektedir (Parsons ve Scheider, 1974). Aynı şekilde kadın-erkek arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Doğu-Batı ve Ortadoğu ülkelerini kapsayan çalışmada en yüksek dışsal denetim düzeyleri Japonlarda saptanmıştır.

Devins (1982: 241-244) dıştan denetimli kişilerin, birtakım olaylarda daha az kabiliyeti olan ve oldukça düşük beklentilere sahip kişiler olduklarını böylelikle kendilerine dair kabulleniş içinde olmadıklarını belirtmiştir. Bu durum da çaresizlik duygusunu egemen kılmaktadır. Olumlu ve olumsuz olayların kişilerin yazgı, şans ve çevresel faktörlerin getirisi olarak oluştuğunun kabulü özgüveni olumsuz etkilemekte, kişinin yapabilirliğine ket vurmaktadır.

Cooper, Burger ve Good (1981) yaptıkları bir deneysel çalışmada entelektüel başarı davranışı ile içten denetim odağı arasında ilişki saptayarak, kadınların erkeklere oranla daha yeterli olduğu inancına sahip olduklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde düzenli olarak akademik başarılarla imza atmış bireylerde içten denetim odağı düzeyi daha fazla olmaktadır.

İlk olarak Baldwin'in (1948) ortaya koyduğu, yüksek sosyo-ekonomik düzeyin bireylerin içten denetimli olmaları ile ilişkili olduğu verisi, Battle ve Rotter (1963)'in orta-sınıf sosyoekonomik statülerde dıştan denetimin yüksek bulunması ile desteklenmiştir.

Konuya dair oldukça önem teşkil eden bir olgu olan denetim odağının, sürekliliği yapılan bir çalışmada (Findley ve Cooper, 1983) kişilerin nitelikleri ve yaşam deneyimleri doğrultusunda değiştirilebilir bulunmuştur. Yani kişiden kişiye bireysel farklılıklar gösterdiği gibi aynı kişinin farklı dönem ve durumlarda farklı denetim odağı türünü uygulaması da beklenmektedir.

Umoh (1991) genelleştirilmiş inançların kimi nasıl etkileyeceği hususunda dış ve iç kontrolü iki kutup olarak sınıflandırmıştır. "İç denetim", "dış denetim" etki alanları ve yorum farklılıkları açısından önem teşkil eder. İçsel denetim, gelecekteki olayların sonuçlarını kontrol eden olarak, kendini görme, öncelikle aktif rolü bulunduğu kabul etme olarak bilinir. Dışsal herhangi bir faktörün birey üzerinde herhangi bir etkisi söz konusu değildir. Bireysel nitelik ve bileşenler doğrudan denetim odağını şekillendirmektedir.

Araştırmalar göstermiştir ki iç denetim odağına sahip olma ev ödevleri ve performansa daha fazla özen göstererek zaman harcama ve yüksek akademik başarı ile eşleştirilmiştir (Amadi, 2010). İç denetim odağı iyi notlar kazanmak ve daha çok çalışma odaklı gözlemlenirken, öğrencilerin deneylerdeki ilgili testlere daa fazla özen gösterdikleri de vurgulanmıştır. Bu nedenle, iç denetim odağına sahip katılımcıların akademik olarak daha iyisini yapmak adına çabaladıkları tespit edilmiştir (Trylong 1987). Bir başka çalışmada, Shammen (2004) iç denetim odağına sahip çocukların, dış denetim odağına sahip olanlara oranla, daha yüksek seviyede akademik başarı sahip olma eğilimi olduğunu bildirmiştir.

Janoff-Bulman da (1997) konuyla ilgili yapmış olduğu bir çalışmada, "adalet", "kontrol edilebilirlik" ve "rastlantı" olmak üzere üç ana bileşenden bahsedilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Bu şekilde yaklaşıldığında adalet bileşeni, insanların hak ettiklerini hak ettikleri doğrultuda yaşadıkları inancını göstermektedir. Bu yaklaşım biçimi, kişilerin yaşam olaylarını yorumlarken hak ettikleri doğrultuda

maruz kaldıklarını gösterecektir. Bir başka deyişle Janoff-Bulman'a (1997) göre yaşanan olayların yorumlanması kişinin dünyanın adil bir yer olduğu inancından mütevellit hak ettiğini gördüğü şeklindedir. Kişilerin yaşayacakları her türlü olayın iyi ya da kötü sonuçları yorumlanırken, kişilerin karakteristik özellik ve niteliklerinin önemi vurgulanır. Çünkü sahip olunan nitelikler ölçüsünde bir takım hak edilecek söz konusu olacaktır. Kişi başına gelenleri kontrol edebilecek, onları yönetip değiştirebilecek kabiliyete sahiptir. Yalnızca "şans" bileşeni için bir takım belirsizliklerden bahsetmek mümkündür. Çünkü "iyi şeyler iyi insanların başına gelir" düşüncesinden hareketle şansa hangi ölçüde rol vereceği değişiklik gösterecektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, kişilerin başına gelebilecek her türlü olay sadece rastlantı ile söz konusu olmaktadır.

Rotter (1975) içten denetim odağının kişinin pozitif ya da negatif bir takım olayları kişisel kontrolü dahilinde ve şahsi niteliklerinin bir fonksiyonu olarak algılandığını, dıştan denetim odağında ise bunun tersi olduğunu vurgular. Kişinin pozitif ya da negatif olayları dışsal kontrollere bağlayarak, mağduriyetlerini kabullenmeleri olarak ifade edilir (Strickland, 1989).

Abouserie (1994) 675 üniversite 2. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada denetim odağı ve benlik saygısının, stres düzeyleri ve stres kaynakları ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda dış denetimli öğrencilerin, iç denetim odağına sahip öğrencilere göre daha fazla stres altında olduğu ortaya çıkmıştır.

Ralph ve diğerleri (1995) farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 328 lise birinci sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada; akran etkileşimleri, özgüven, denetim odağı ve sosyal durumlardan kaçınma davranışı incelenmiştir. Araştırma bulguları yüksek özgüvene sahip öğrencilerin, dış denetim odağı puanlarının düşük olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha düşük dış denetim puanına sahip olduğu, daha çok akran etkileşiminde bulunduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada yüksek özgüven, düşük dış denetimli öğrencilerin daha az sosyal kaçınma gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tony (2003) Hong Kong'daki orta dereceli okullarda öğrenim gören 300 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada; okul disiplin problemleri, yükleme tarzları ve

denetim odağı ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucu dışsal denetim odağı ile disiplin problemleri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

2.3.3. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde ülkemizde denetim odağı ile ilgili yapılmış olan araştırmalardan örnekler ele alınmıştır.

Ülkemizde denetim odağı ile ilgili ilk çalışma Kağıtçıbaşı (1972) tarafından yapılmıştır. Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları çalışmasında; Rotter'ın denetim odağı ölçeğini kullanmış ve çalışmasını lise öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Çalışmanın bulgularında içten denetimli olma ile yurtseverlik, kişisel gelecek hakkında iyimserlik, anne-babaya saygı, bağlılık arasında olumlu, içten denetimli olma ile “anomi”, “dindarlık”, “kişisel gelecek hakkında karamsarlık” arasında ters yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Çoruh, 2003).

Yeşilyaprak (1988) lise öğrencilerinin içsel yada dışsal denetimli olmalarını etkileyen etmenler konulu araştırmasında annenin ilgi ve şefkatinin tutarlı disiplin davranışlarının, içsel denetim üzerinde olumlu, fiziksel ve duygusal ceza ile baskı yapmanın olumsuz etkileri olduğunu belirlemiştir. Denetim odağının belirleyicileri ve değişimine ilişkin araştırmaları içsel denetimli olanların dışsal denetimlilere göre entelektüel ve akademik etkinliklere daha çok zaman ayırdıklarını, okul başarılarının daha yüksek olduğunu, yarışma ortamlarında daha üstün başarı gösterdiklerini, toplumsal olaylarda daha aktif olduklarını göstermektedir. Bu kişilerin olumsuz etkilere daha fazla direnen, kişisel özgürlüklerinin sınırlandırılmasına tepki gösteren, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız algılayan,bağımsız, atılgan, girişimci kişiler olduklarını ortaya koymaktadır. Buna karşın dıştan denetimli bireylerin daha kaygılı, kendini yeteri kadar tanımayan, kuşkucu, pasif ve dogmatik, kendine ve başkalarına daha az güvenen, savunma mekanizmalarını daha sık kullanan ve daha saldırgan eğimli oldukları görülmüştür.

Dağ (1990) kontrol odağı ve stresle başa çıkma stratejileri ile psikopatoloji arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, kontrol odağı inancı ile çeşitli türden

psikopatoloji arasında pozitif korelasyon bulmakla birlikte, stresle başa çıkma stratejilerinden bazılarının da psikopatolojiye eşlik ettiği düşünülmüştür.

Özyürek (1992) grup rehberliğinin öğrencilerin denetim odağı üzerindeki etkilerini incelediği araştırma sonunda; denetim odağını etkilemeye yönelik olarak hazırlanan grup rehberliğinin öğrencilerin denetim odağı düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Malki (1998) davranışlarda iç-dış kontrol odağı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonucu kontrol odağı ile ruh sağlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerde dış kontrol eğilimi arttıkça problem çözmede kendilerini yetersiz algılamalarının da arttığı, problem çözmede kendilerini yetersiz algılamaları arttıkça ruh sağlıklarının bozulduğu görülmüştür. Yaş açısından değerlendirildiğinde yaş yükseldikçe kontrol odağının dıştan içe doğru değiştiği görülmüştür. 22-23 yaş arası öğrencilerin, 20-21 yaş arasındaki öğrencilere göre daha fazla iç kontrol odaklı oldukları, 24 yaş üstü gruptaki öğrencilerin, 18-19 ve 20-21 yaş grubundaki öğrencilere göre daha fazla iç kontrol odaklı olduğu görülmüştür.

Gökçekan ve Yanılmaz (1998) çalışmalarında öğretmen adaylarında denetim odağı ve stresle başa çıkma tarzlarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 240 öğrenci ile yürüttüğü çalışma sonucunda stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımı kullanan öğrencilerin, sosyal destek arama yaklaşımını kullanan öğrencilere kıyasla daha içten denetimli olduğu görülmüştür.

Aydın (1999) tarafından yürütülen çalışmada denetim odakları farklı ergenlerin problem çözme becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda iç denetime sahip ergenlerle, dış denetime sahip ergenlerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, denetim odağı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yılmaz (2002) ön ergenlerde egosantrik düşünce ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ön ergenlerin ego santrik düşünce

düzelelerine göre denetim odağı düzelelerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çoruh (2003) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütölen çalışmada “Denetim Odağı ile Stresle Başa Çıkma Tarzları arasındaki ilişki incelenmiş. Çalışma sonucunda, dıştan denetimli öğrencilerin “dine sığınma” ve “dış yardım arama” stratejilerini iç denetimlilere göre daha çok kullandıklarını, aynı zamanda iç denetimli öğrencilerin “aktif planlama”, “bilişsel yeniden yapılandırma” stratejilerini daha çok kullandıklarını belirlenmiş. Aynı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerinde önemli farklılaşma olduğu, kız öğrencilerin “dine sığınma”, “dış yardım arama” ve “kaçma duygusal eylemler” stratejilerini erkeklerden daha çok kullandıklarını erkek öğrencilerin ise, “aktif planlama” stratejisini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Denetim odağının kişilerin başlarına gelen olayları “yönlendirme odağı” şeklinde algılanması gerekliliğini vurgulayan Fatma Alisinanoğlu (2003) konuya dair oluşturduğu araştırmasında, denetim odağının temellerinin çocukluk yaşam olaylarına dayandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda çocuğun gündelik yaşamında var olan nice tutum ve hareketin anne-baba ya da önemli diğer kişiler tarafından onaylanma ya da reddedilmesi (böylelikle ceza görecekle ya da ödüllendirilecektir) ile denetim odağının türü şekillenecektir. Alisinanoğlu (2003) oluşturmuş olduğu incelemesinde sosyodemografik veriler ile çocukların denetim odakları puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç saptamıştır. Bu sosyodemografik veriler cinsiyet, annenin öğrenim düzeyi ve ebeveynin çocuğa dair tutumlarını kapsamaktadır.

Candangil (2005) araştırmasında denetim odakları farklı lise öğrencilerinin karar vermede öz-saygı ve karar vermede kaygı düzeylerinin, kişisel ve sosyal nitelikler ile aile nitelikleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, içsel denetim odağı düzeyleri yüksek olan lise öğrencilerinin, karar vermede öz-saygı düzeyleri önemli derecede yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda dış denetim odağı düzeyleri yüksek lise öğrencilerinin de, karar vermede kaygı düzeyleri önemli derecede yüksek bulunmuştur.

Efiliti (2006) araştırmasında ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin denetim odağı puanları ile saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şengüder (2006) tarafından yürütülen çalışmada lise 1 ve lise 3. sınıf düzeyinde eğitim gören ergenlerin, denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yaşar (2006) çalışmasında denetim odağı ile iki farklı okulda okuyan öğrencilerin belirli kişilik özellikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulgularında genel lise öğrencilerinin denetim odağı puanları ile kişilik özelliklerinden oluşan başarı, başatlık, özgüven ve yaratıcılık alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin denetim odağı puanları ile kişilik özellikleri arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur.

Sardoğan ve diğerlerinin (2006: 184-194) araştırmasında insan ilişkileri beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin, denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma deseni olarak, deney ve kontrol gruplu ön-test son-test izleme modeli kullanılmış ve 16 öğrenci deney 16 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Araştırma bulguları, 10 haftalık insan ilişkileri beceri eğitim programına katılan öğrencilerin, denetim odağı düzeylerinde, programa katılmayan öğrencilere göre içten denetimlilik doğrultusunda anlamlı düzeyde değişim olduğunu göstermektedir.

Yılan (2007) deneysel modelde gerçekleştirdiği çalışmada, grupla psikolojik danışma uygulamalarının, lise öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Uygulamanın Anadolu lisesi öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda, anlamlı bir değişim sağladığı görülürken, Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda ise değişimin anlamlı olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada, Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odakları ve yılmazlık düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla öntest-sontest plasebo ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırma, lise öğrencilerinden oluşturulan dört gruba yürütölmüştür. Oluşturulan gruplardan ikisi deney grubu, biri plasebo kontrol grubu, bir diğeri ise bekleme durumundaki kontrol grubudur. Araştırmada veri analizi yapabilmeye yönelik sınırlılığı azaltmak ve genellemeleri daha yeterli kılabilmek amacıyla, aynı varsayımlara dayalı iki deney grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarına araştırmacı tarafından geliştirilen, “Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan plasebo kontrol grubuna özel bir program uygulanmamış; öğrencilerin dile getirdikleri çeşitli yaşantılar ve yaşantılarına ilişkin duyguları üzerinde durulmuştur. Kişilerarası paylaşımı ve öz farkındalık düzeyini arttırmaya yönelik uygulamaların ağırlıklı olduğu, “etkileşim grubu” çalışması olarak yürütölmüştür.

Deneysel araştırmalarda, katılımcıların gözlemlendiklerini bildikleri deney şartlarındaki davranışları, normal şartlardaki davranışlarından farklı olabilir. Elde edilen bulgular bazen bağımsız değişkenin yarattığı farklılıklardan değil, deneysel ortamın yarattığı reaktif etkilerden kaynaklanabilir. Bu olgu, Hawthorne etkisi olarak adlandırılır. Araştırmaya katıldığını bilen araştırmacılar, bazen yönerge verme hataları nedeniyle nasıl bir hipotez çerçevesinde araştırma yapıldığını bilirler, bazen de kendiliklerinden araştırmanın hipotezi hakkında bir fikir oluştururlar. Bu ön bilgi katılımcıların, davranışlarını şekillendirir ve çalışma motivasyonunun arttırmasında olduğu gibi bir etki yaratır (Bulduk, 2003).

Deneysel araştırmalarda, bilinçli ya da bilinçsiz Hawthorne etkisiyle deneklerin ölçümlerinde yanlı davranmaları olasıdır. Aynı zamanda ölçüm ya da,

“beklenti etkisi” olarak bilinen Hawthorne etkisini kontrol etmek ve azaltmak için kontrol grubuna, “plasebo etkinlik” uygulaması önerilmektedir (Dökmen, 1995, Coolican, 1999; Akt. Gürkan 2006). Bu nedenle araştırmada, plasebo etkinlik uygulanmıştır.

Bu araştırmada lise öğrencilerinin denetim odakları, yılmazlık düzeyleri üzerinde Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı ile etkileşim grubu uygulamalarının kısa süreli ve kalıcı etkilerinin araştırılması amacıyla, deney-kontrol grublu, öntest-sontest ve izleme ölçümlü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni, 4x3'lük split-plot (karışık) desendir. Bu desende, birinci etmen deneysel işlem gruplarını (gerçeklik kuramına dayalı iki psiko- eğitim grubu, bir plasebo kontrol grubu ve bir kontrol grubu); ikinci etmen ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (öntest, sontest ve izleme ölçümü) göstermiştir.

Bu desen doğrultusunda araştırmanın başlangıcında, deneysel işlem gruplarında yer alacak katılımcılara denetim odağı düzeylerini belirlemek amacıyla, Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeği, yılmazlık düzeylerini belirlemek amacıyla, Yılmazlık Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney gruplarına, “Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı”, etkileşim grubu temelli plasebo grubuna ise 10 oturumluk yaşantıya dayalı, temada gerçeklik kuramı olmayan etkinlikler uygulanmıştır. Bekleme grubundaki kontrol grubuna işleyen süreçte herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Uygulamalardan sonra, deneysel işlem gruplarına yukarıda belirtilen ölçekler sontest olarak uygulanmıştır.

Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini, iç denetim odaklarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu etkinin zaman etkisinden bağımsız, uzun süreli olup olmadığını belirlemek amacıyla, son testlerin uygulanmasından 2 ay sonra tüm gruplara, Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeği ve Yılmazlık Ölçeği izleme ölçümleri (follow-up) olarak tekrar verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda araştırmada uygulanmış olan öntest-sontest, deney-kontrol grublu (split plot) desen sunulmaktadır:

3.1. Araştırmanın Modeli

Gruplar	Öntest	Grup Uygulamaları	Son Test	İzleme Ölçümü
Deney Grubu 1	Test 1	Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programı	Test 5	Test 9
Deney Grubu 2	Test 2	Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programı	Test 6	Test 10
Plasebo Kontrol Grubu	Test 3	10 oturumluk plasebo uygulaması	Test 7	Test 11
Kontrol Grubu	Test 4	Grup Uygulaması Yok	Test 8	Test 12

Araştırmanın bağımlı değişkenleri: Araştırmaya katılan öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile yılmazlık düzeyleridir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni: Araştırmanın bağımsız değişkenlerini, “Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı” ve “plasebo kontrol grubu” çalışmaları oluşturmaktadır.

İç geçerlik; araştırmanın yapıldığı şartlarda elde edilen bulguların araştırmanın değişkenleri arasındaki bir ilişkiden veya etkileşimden kaynaklandığını ifade eden bir kavramdır. Eğer bulgular gruplar arasında bir farklılık olduğuna işaret ediyorsa, bu farklılığın nedeni bağımsız değişken olmalıdır. Eğer yöntemsel yetersizlik nedeniyle bağımsız değişken bu farklılıktan sorumlu tutulamiyorsa, çalışma iç geçerliliği olmayan bir araştırmadır (Bulduk 2003).

Bu araştırmada iç geçerliliği yüksek tutabilmek amacıyla;

- Deney öncesi ve deney sonrası, uygulama ve kontrol grubuna benzer ölçme işlemleri uygulanmıştır.
- İç geçerliliğe yönelik etkisi nedeniyle ölçme araçlarının uygulanması ile deneysel çalışmaya başlama arasında iki hafta süre bırakılmıştır. Yaklaşık olarak aynı süre, deneysel çalışmanın bitimi ile son test arasında da bırakılmıştır. Ölçüm tepki etkileşimi kontrol edilmeye çalışılmıştır.

- Ölçme sonuçları hakkında katılımcılara bilgi verilmeyerek, merkeze yönelme etkisi giderilmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırma Gruplarının Oluşturulması

Bu araştırma, 2009/2010 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile 2010/2011 eğitim-öğretim yılı güz dönemi İstanbul ili Büyükçekmece ilçesi, Recep Güngör Lisesi öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya başlamadan önce, öğrencilere yapılacak olan araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirmede bulunulmuştur. Araştırma grubu çalışmaya yönelik gerçekleştirilen duyurular sonucunda, başvuruda bulunan gönüllü, grup eğitimi almasında bir sakınca olmadığı belirlenen, psikiyatrik ilaç tedavisi görmeyen, psikolojik tedavi almayan, uyuşturucu kullanmayan, görme, işitme engeli olmayan öğrencilerden oluşturulmuştur. Yapılacak araştırmanın deneysel olabilmesinin koşullarından biri, araştırma uygulamalarına katılacak deneklerin yansız atama ile seçilmiş olmasıdır. Bu nedenle deneysel çalışmaya başlamadan önce, araştırmaya katılmada gönüllülük gösteren lise 2. ve 3. sınıflardan toplam 171 öğrenciye araştırmanın ölçme araçları, “Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği” ve “Yılmazlık Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanların hesaplanmış, Yılmazlık Ölçeği aritmetik ortalaması 168.152, standard sapma 33,. 4; Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği aritmetik ortalaması 17.56, Standard sapma 7,26 olarak bulunmuştur.

Yılmazlık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 250, en düşük puan 50, Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan 0'dır. Yılmazlık ölçeğinden alınan puanların yüksekliği, yılmazlık özelliğinin yüksekliğini, NS-LOC alınan puanların yüksekliği dışsal denetimin varlığını ifade etmektedir.

Her bir öğrencinin ölçeklerden aldığı puanlar hesaplanmış, yılmazlık ölçeği ortalama puanın altında ve aynı zamanda NS LOC ortalama puanın üstünde puana sahip öğrencilerle tekrar bireysel görüşmeler yapılmış, görüşmede; çalışmanın amacı, uygulanacak programın süresi, programın zamanı, yeri, bilimsel bir çalışma olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Katılmaya engeli olmayan istekli öğrenciler rastgele deney, plasebo ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır. Bu gruplar, a-gerçeklik

kuramına dayalı psiko-eğitim programının uygulanacağı birinci deney grubu, b-gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının uygulanacağı ikinci deney grubu, c-plasebo grubu, d-hiçbir deneysel işlemin uygulanmayacağı bekleme durumundaki kontrol grubudur. Oluşturulan gruplar arasında öntest puanları arasında fark olup olmadığını uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi kontrol edilmiştir.

Gruplara dağıtılan öğrencilerle tekrar görüşmeler yapılmış, eğitim programının süresi, oturumların yeri ve zamanı, grup çalışmasının özelliği hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere çalışmaya katılmada, istekli olan öğrenciler arasından rastgele seçildikleri belirtilmiştir. Yapılacak çalışmanın bilimsel bir araştırma olduğu, çalışmaya katılmadaki isteklilikleri veya engelleri tekrar görüşülmüştür.

Deneysel çalışmayı gerçekleştirebilmek için, iki ayrı deney grubu bir plasebo ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. İki deney grubu oluşturmadaki temel amaç, istatistiksel analizi gerçekleştirmeye yönelik katılımcı sayısından kaynaklanan sınırlılığı azaltmaktır.

Öğrencilerin Araştırma Gruplarına Dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırma Gruplarına Dağılımı

	Deney 1		Deney 2		Plasebo		Kontrol	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız	10	66.7	8	53.3	7	46.7	10	66.7
Erkek	5	33.3	7	46.7	8	53.3	5	33.3
Toplam	15	100.0	15	100.0	15	100.0	15	100.0

Tablo 3'te araştırmayı oluşturan deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ve bu öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Araştırma grubu 35 kız ve 25 erkek olam üzere toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Her bir grupta 15 öğrenci bulunmaktadır.

3.2.1. Gerçeklik Kuramı Psiko-Eğitim Programının Kapsamı

Program, “Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programı”dır. Bu program ile katılımcıların kişisel farkındalık düzeyini arttırarak, gerçekçi seçimler yapabilme ve seçimlerin sorumluluğunu alabilmeyi, kişisel temel ihtiyaçlarını

gerçekçi bir biçimde karşılayabilmeyi öğreterek, yılmazlık özelliklerini ve içsel denetim yönelimlerini arttırmak amaçlanmıştır.

Programda her oturum ayrı ayrı belirlenen davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve yaşantısal öğeleri içeren amaç ve kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Program üyelerin etkin katılımını özendirilecek, grup üyelerinde değişim isteği uyandıracak, oturumlar arasında bağlantı kurmayı ve süreç içinde ortaya çıkacak gelişmeyi gösterecek etkileşim ve eğitim niteliğinde oluşturulmuştur. Programda katılımcıların kişisel farklılık düzeyini arttırabilmek amacıyla, kendi yaşantılarına dayalı ödevler ve etkinliklere yer verilmiştir.

3.2.2. Gerçeklik Kuramı Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi

Programın hazırlanma aşamasında konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalardan, Glasser'in Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi ve Seçim Teorisi (1998) ve Voltan Acar'ın Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar Deneyle (2007) kitaplarından yararlanılmış ayrıca deneysel çalışmalar, alanda yapılan tezler incelenmiştir. Programın eğitim boyutunda bilgi verme, grup tartışması, soru yanıt, beyin fırtınası, anekdot ve örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ergenlerin özellikleri dikkate alınarak, toplumsal yapımıza uygun bir program oluşturulmuştur.

Program içindeki etkinliklerin hedeflere uygunluğunu, oturumlar için ayrılmış sürenin yeterli olup olmadığını kontrol etmek amaçlı pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma haftada bir kez, 90 dakikalık 10 oturum halinde, 8'i kız, 7'si erkek olmak üzere 15 öğrenci ile yürütülmüştür. Pilot çalışmada bazı oturumların süresinin yetmediği görülmüştür. Bu nedenle asıl uygulama haftada bir kez, 90-120 dakikalık 10 oturum halinde düzenlenmiştir.

Psiko-eğitim programı, Recep Güngör lisesinde farklı öğrenci gruplarına pilot çalışma olarak uygulanabilirliği test edildikten sonra, deney gruplarına uygulanmıştır. Deney gruplarında öğrencilere sunulan anekdotlar, pilot uygulamaya katılan lise öğrencilerinin yaşantılarından yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Psiko-eğitim programı 15 kişilik deney gruplarına 10 oturum olarak uygulanmıştır. Oturumlar haftada bir gün olacak şekilde, grup yeleri ve araştırmacı tarafından belirlenen saatlerde, Recep Güngör Lisesi seminer odasında ortalama 90-120 dakika arası srelerde gerçekleştirilmiştir.

3.2.3. Psiko-Eğitim Programının Genel Amacı

Bu programın genel amacı, grup üyelerinin gerçeklik kuramının felsefesini öğrenerek yaşamlarında sorumluluk üstlenmelerini, gerçekçi seçimler yapabilmesini sağlamak ve bu yaklaşımla yılmazlık duygularını ve içsel denetim yönelimlerini arttırmaktır.

Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının 10 oturumu genel ve alt amaçlarıyla sınırlandırılmış olarak aşağıda sunulmuştur.

1. Oturum

Amaç:

1. Grubun oluşturulması.
2. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının genel amaçlarının belirtilmesi.
3. Psiko-eğitim sürecine ilişkin bireysel amaçların belirlenmesi.

Alt Amaçlar

1. Grup üyeleriyle tanışma.
2. Grubun amaçlarının belirlenmesi.
3. Grup süreci hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
4. Sürece ilişkin bireysel amaç belirleme.
5. Grup kurallarının belirlenmesi.
6. Grup kontratının imzalanması.
7. Psiko-eğitim programı kapsamında ele alınacak konuların kısaca belirtilmesi.

8. Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulmak istenen kazanımların ifade edilmesi.
9. Gerçeklik kuramının genel hatlarıyla tanıtılması.

2. Oturum

Amaç

1. Gerçeklik terapisinin içeriğindeki toplam davranış kavramını açıklamak.
2. Grup üyelerine toplam davranış anlayışıyla hareket edebilme ve alternatif davranış geliştirebilme becerisi kazandırmak

Alt Amaçlar

1. Gerçeklik kuramının temel kavramlarından toplam davranış hakkında bilgi sahibi olma.
2. Toplam davranışın öğelerini bilme ve yaşantılardan örnekler verebilme.
3. Toplam davranış mantığıyla davranışın etkilerini görebilme.
4. Davranışlarımızı oluştururken olası sonuçları düşünerek, dış dünya gerçeklerini göz önüne alabilme.

3. Oturum

Amaç:

Gerçeklik terapisinin içeriğindeki temel ihtiyaçlar kavramını açıklamak.

Alt Amaçlar:

1. Grup üyelerine beş temel ihtiyaca yönelik farkındalık kazandırmak.
2. Grup üyelerine temel ihtiyaçlarını karşılama çabalarına yönelik farkındalık ve içgörü kazanma
3. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik en etkili toplam davranışı seçme.

4. Oturum

Amaç

1. Gerçeklik terapisinin içeriğindeki “nitelik dünyası” kavramını açıklamak.
2. Nitelik dünyası kavramının grup lideri ve grup üyeleri tarafından örneklendirilmesi.

Alt Amaçlar

1. Grup üyelerinin kendi nitelik dünyalarını fark etmelerini sağlamak.
2. Nitelik dünyasının yaşamdaki, sosyal ilişkilerdeki etkisini görebilmek.
3. Sosyal ilişkilerde kendisini ve çevresindekileri nitelik dünyası çerçevesinde tanımlayabilme.

5. Oturum

Amaç

1. Gerçeklik terapisinin içeriğindeki seçim teorisi ve sorumluluk kavramlarını açıklamak
2. Yaşamdaki sorumlulukları üstlenmeye ilişkin istekliliğin artırılması.
3. Gerçeklik kuramında içsel kontrol yaklaşımını kavramak.

Alt Amaçlar

1. Yapılan her davranışın bir seçim ürünü olduğunu fark edebilme.
2. Kişisel seçimlerimiz hakkında farkındalık kazanmak ve seçim teorisini kişisel olarak pratikleştirmek.
3. Seçim teorisi felsefesini yaşantımızda içselleştirme.
4. Seçim teorisi yaklaşımıyla yaşantımızda etkili seçimler yapabilme.
5. Dışsal kontrolün yaşantıya kattığı olumsuzluğu fark edebilme.
6. Kişisel kontrol stratejisini beceri olarak kazanabilme.
7. Kişisel sorumluluklar üzerinde farkındalık sağlama.

8. Kişisel olarak sorumluluk algılayışını ifade edebilme.
9. Yaşamda sorumlulukları algılayışımıza ve uygulayışımıza ilişkin içgörü kazanma.
10. Sorumluluk kavramına ilişkin gerçekçi algılayışa sahip olabilme.

6. Oturum

Amaç

Mutluluk ve mutsuzluk yaşantılarının kişisel seçimlerle oluştuğunu görebilmek.

Alt Amaçlar

1. Gerçeklik kuramında “mutluluk veya mutsuzluk” yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmak.
2. Mutluluk veya mutsuzluğun kişisel bir seçim olduğunu kavrayabilmek.
3. Kişisel mutluluk algılayışımıza ilişkin farkındalık ve içgörü kazandırabilmek.
4. Sosyal çevrenin ve ilişkilerin yaşantılarımıza etkisini değerlendirebilmek.

7. Oturum

Amaç

1. Gerçeklik kuramının temel anlayışıyla yılmazlık kavramını ve mücadele duygusunu geliştirme.
2. Yılmazlık ve iyimserlik stratejilerini beceri olarak kazandırabilme.

Alt Amaçlar

1. Olaylara, geleceğe, yaşama yönelik bakış açısında kişisel farkındalık yaratma.
2. Olumsuz yaşam olaylarına, zorluklara karşı sabırlı, mücadeleci, iyimser bakış açısı geliştirebilme.
3. Olumsuzluklara, zorluklara karşı mantıklı bakış açısı geliştirebilme.

4. Yaşantımızdaki olumsuzlukları değiştirmek için ne yaptığımızı sorgulamak, ne yapabileceğimize odaklanıp planlama yapabilmek.

8. Oturum

Amaç

Gerçeklik kuramı anlayışıyla kişilik özelliklerine dayalı amaç belirleme bilinci ve becerisi kazandırabilme.

Alt Amaç

Yaşantılarımızı değerlendirme ve daha olumlu yaşantılara ulaşabilmek için gerçeklik terapisinin planlama becerilerini öğrenmek.

9. Oturum

Amaç

1. Yılmazlık, içsel denetim odağı ve hedefe ulaşma kavramlarını “Umudunu Kaybetme” adlı film yardımıyla somutlaştırma, içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilme için cesaret kazandırma.

Alt Amaçlar

1. Film kahramanının davranışlarını görerek, “mücadele, yılmazlık, iyimserlik” kavramlarını somutlaştırma, modelleme, içselleştirme ve bu becerileri günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.
2. Film kahramanının davranışlarını görerek, “içsel denetim” kavramını somutlaştırma, modelleme, içselleştirme ve bu becerileri günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma.

10. Oturum

Amaç

1. Grup sürecini sonlandırma.

Alt Amaçlar

1. Programın tamamlanması. Grup üyelerinin grup sürecinden kendilerine, grup liderine ve diğer grup üyelerine karşı olumlu duygularla ayrılması.

3.2.4. Plasebo Uygulaması

Bu çalışmada grup üyeleriyle her biri yaklaşık 90 dk. süreli, on oturumdan oluşan gerçeklik kuramı, yılmazlık ve denetim odağı kavramları ile ilişkisi olmayan, plasebo etkinlikleri uygulanmıştır. Grup etkinlikleri grup rehberliği ortamında, grubun etkin katılımının sağlandığı, kuralları belirlenmiş, güven ve karşılıklı saygının esas olduğu bir ortamda, deney gruplarıyla eşit fiziksel koşullarda yürütülmüştür. Grup oturumları, araştırmacının liderliğinde deney gruplarıyla benzer biçimde okul seminer odasında yapılmıştır. Deney gruplarına uygulanan psiko-eğitim programı ve içeriği plasebo gruplarından gizli tutulmuştur. Grup oturumları öğrencilerin ders faaliyetlerini engellemek için, rehberlik ders saatleri ve öğle aralarının birleştirilmesiyle ayrıca, okul çıkış zamanlarında yapılmıştır. Plasebo kontrol grubu etkinlikleri 10 oturum devam etmiştir. Plasebo kontrol grubu çalışmasıyla, “Hawthorne etkisi” ile ortaya çıkabilecek metodolojik yanlılıktan araştırma korunmaya çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Gürkan (2006) tarafından geliştirilen Yılmazlık Ölçeği, S. Nowicki ve B.A. Strickland (1973) tarafından geliştirilen, Yeşilyaprak (1988) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Yılmazlık Ölçeği

Gürkan (2006) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçeğin geçerliği faktör analizi ve ölçüt geçerliği ile sağlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise test tekrar test ve iç tutarlık katsayıları hesaplanarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Yılmazlık Ölçeği lise öğrencilerine uygulanarak ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir.

Yılmazlık Ölçeği Geçerlik Çalışması

Ölçeğin uygulanabilirliğini doğrulamak için, birçok ölçek geliştirme çalışmasında olduğu gibi, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) ve yapı geçerliliği gibi testin psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı ve yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) çalışması yürütülmüştür. Daniel' e göre (1989) açımlayıcı faktör analizi, değişkenlere dayalı olarak faktör yapısını keşfetmeyi amaçlar.

Açımlayıcı Faktör Analizi

50 maddeden oluşan Yılmazlık Ölçeği'nin geçerlilik çalışması açımlayıcı faktör analizi yoluyla yapılmış. Faktör analizinde, bir değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan ve uygulamalarda en sık ve yaygın olarak kullanılan, "Temel Bileşenler" (Principal Components) tekniği kullanılmış. Örneklem büyüklüğünü test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmalıdır. Kaiser'den elde edilen veriler 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'nin altında ise kabul edilemez (90'larda mükemmel, .80'lerde çok iyi, .70'lerde ve .60'larda vasat, .50'lerde kötü) olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005). Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması istenmektedir (Turanlı, vd., 2008). Dağılımın durumu Bartlett testi ile incelenmiştir. Ölçeğin KMO katsayısı 0,90'ın üstünde ve Bartlett testi anlamlılık katsayısı 0,00 olarak bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Ölçekteki Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Yükleri

Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4	
Madde No	Yük Değeri	Madde No	Yük Değeri	Madde No	Yük Değeri	Madde No	Yük Değeri
S23	0,664	S42	0,668	S45	0,611	S2	0,643
S8	0,603	S43	0,649	S25	0,563	S28	0,57
S7	0,594	S47	0,599	S10	0,493	S29	0,549
S40	0,585	S49	0,588	S18	0,398	S50	0,504
S22	0,581	S27	0,56			S4	0,463
S11	0,533	S39	0,557				
S24	0,519	S38	0,527				
S19	0,516	S14	0,496				
S12	0,509	S33	0,494				
S37	0,476	S44	0,493				
S36	0,469	S1	0,472				
S48	0,439	S46	0,442				
S30	0,432						
S34	0,422						
S21	0,419						
S41	0,400						
Faktör 5		Faktör 6		Faktör 7		Faktör 8	
Madde No	Yük Değeri	Madde No	Yük Değeri	Madde No	Yük Değeri	Madde No	Yük Değeri
S5	0,663	S20	0,671	S35	0,679	S26	0,641
S15	0,613	S16	0,539	S17	0,485	S6	0,637
S3	0,49	S13	0,386	S32	0,449		
S9	0,391	S31	0,37				

Faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %57.56'sını açıklayan 50 maddenin 8 faktörde toplandığı görülmüş (Bkz. Tablo 4). Bu sekiz faktörün faktör yükleri incelendiğinde, ölçeğin birinci faktörü olan, “Güçlü Olma”nın toplam varyansın %16.38’ini, ikinci faktör olan, “Girişimci Olma”nın toplam varyansın %2.91ini, üçüncü faktör olan, “İyimser Olma/ Yaşama Bağlı Olma”nın toplam varyansın %2.03’ünü açıkladığı bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, analizin 8 faktörlü olarak kabul edilmesinin faktörlere isim verilmesi açısından da anlamlı olacağı uzman görüşleri alınarak kararlaştırılmış. Bu faktörler sırasıyla, “güçlü olma”, “girişimci olma”, “iyimser olma/yaşama bağlı olma”, “iletişim/ilişki kurma”, “öngörülü olma”, “amaca ulaşma”, “lider olma”, “araştırmacı olma”. Bu sekiz faktörün içerdiği maddeler bakımından daha kolay tanımlanabilmesine de olanak sağlayan faktör döndürme (Rotated Component Matrix) sonucunda, faktör yükleri incelendiğinde ölçeğin birinci faktörü olan, “güçlü olma”nın toplam varyansın

%15.86'sını, ikinci faktör olan, "girişimci olma"nın toplam varyansın %8.67'sini, üçüncü faktör olan, "iyimser olma/ yaşama bağlı olma"nın toplam varyansın %7.86'sını, dördüncü faktör olan, "iletişim/ilişki kurma"nın toplam varyansın %5.53'ünü, altıncı faktör olan, "amaca ulaşma"nın toplam varyansın %4.03'ünü, sekizinci faktör olan, "araştırmacı olma"nın toplam varyansın %2.41'ini açıkladığı bulunmuş.

Yılmazlık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 250, en düşük puan 50 dir. Yılmazlık ölçeğinden alınan puanların artması, yılmazlık özelliğinin yüksekliğini, puanların azalması yılmazlık özelliğinin düşüklüğünü ifade etmektedir.

Yılmazlık Ölçeği Güvenirlilik Çalışması

Test Tekrar Test Güvenirliliği: Ölçeğin güvenirliliğini test etmek amacıyla, çalışma evreninden random olarak seçilen toplam 49 üniversite öğrencisine ölçek bir ay ara ile uygulanmıştır. Uygulama sonucu yapılan analiz sonucunda, birinci ve ikinci uygulamada alınan puanlar arasındaki korelasyon .89 olarak bulunmuştur ($p < .001$, $n=49$, $ss=11.57$, $t=2.51$).

Cronbach Alfa Güvenirliliği: İç tutarlılık için yapılan çalışmada yine aynı grupta, ilk ve ikinci uygulama için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa değeri sırasıyla .78 ve .87 olarak bulunmuştur. Geçerlilik çalışmasına katılan grup için hesaplanan Cronbach Alfa değeri de (.80) yukarıdaki değere oldukça yakın bulunmuştur.

Araştırmada Elde Edilen Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı: Yılmazlık ölçeğinin güvenirlilik çalışması, Recep Güngör Lisesi'nde öğrenim gören, araştırmaya katılmaya gönüllülük gösteren 250 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü lise öğrencileri düzeyinde güvenirlilik çalışmasında Cronbach Alpha değeri 0,93 olarak bulunmuştur.

Madde Analiz İşlemleri: Yılmazlık ölçeğinin güvenirliliğini belirledikten sonra, boyutlardaki her bir maddenin ölçmeyi amaçladığı özelliği bir başka özellik ile karıştırmadan ölçüp ölçmediğini anlamak için madde analizi yapılmıştır. Madde

analizi sürecinde her bir maddenin ortalaması, standart sapması, madde toplam ve madde kalan işlemleri hesaplanmıştır. Ulaşılan değerlere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Yılmazlık Ölçeği Madde Analizi İşlemleri

Madde No	\bar{x}	ss	n	Madde Toplam	Madde Kalan
S1	3,77	1,12	262	.437(**)	.404
S2	3,62	1,16	262	.548(**)	.518
S3	3,42	1,13	262	.376(**)	.341
S4	3,80	1,21	262	.429(**)	.393
S5	3,98	1,19	262	.440(**)	.405
S6	3,71	0,97	262	.473(**)	.446
S7	3,65	1,06	262	.556(**)	.529
S8	3,73	1,05	262	.466(**)	.436
S9	3,81	1,26	262	.351(**)	.311
S10	4,02	1,20	262	.479(**)	.445
S11	4,21	1,09	262	.590(**)	.564
S12	4,30	0,94	262	.517(**)	.493
S13	3,81	1,13	262	.455(**)	.422
S14	3,92	1,31	262	.518(**)	.483
S15	3,68	1,17	262	.541(**)	.511
S16	4,10	1,14	262	.554(**)	.525
S17	4,26	1,18	262	.511(**)	.479
S18	3,47	1,26	262	.494(**)	.460
S19	4,02	1,06	262	.700(**)	.680
S20	3,79	1,26	262	.457(**)	.421
S21	3,38	1,14	262	.578(**)	.550
S22	3,71	1,03	262	.610(**)	.587
S23	4,27	0,95	262	.587(**)	.564
S24	3,37	1,15	262	.443(**)	.410
S25	3,29	1,18	262	.436(**)	.401
S26	3,82	1,37	262	.328(**)	.284
S27	3,65	1,17	262	.444(**)	.410
S28	3,61	1,08	262	.514(**)	.485
S29	3,45	1,05	262	.516(**)	.488
S30	3,49	1,15	262	.427(**)	.393
S31	4,06	1,12	262	.460(**)	.428
S32	3,81	1,18	262	.535(**)	.504
S33	3,98	1,25	262	.619(**)	.591
S34	3,04	1,17	262	.395(**)	.360
S35	4,19	1,18	262	.404(**)	.369
S36	4,06	1,17	262	.602(**)	.575
S37	3,94	1,09	262	.493(**)	.463
S38	4,07	1,31	262	.532(**)	.498
S39	3,71	1,23	262	.474(**)	.440
S40	3,67	1,31	262	.477(**)	.440
S41	4,04	1,15	262	.645(**)	.620
S42	4,25	1,12	262	.551(**)	.523
S43	3,77	1,31	262	.432(**)	.394
S44	4,13	1,13	262	.524(**)	.494
S45	3,87	1,18	262	.554(**)	.525
S46	3,81	1,13	262	.448(**)	.415
S47	3,86	1,13	262	.409(**)	.375

S48	3,54	1,25	262	.402(**)	.364
S49	4,31	1,10	262	.475(**)	.444
S50	4,15	1,20	262	.459(**)	.424

**p<,01

Yapılan madde toplam ve madde kalan analizi sonucunda, tüm maddelerin korelasyon değerlerinin ,01 düzeyinde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak, ölçeğin boyutlarında yer alan her bir maddelerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Korelasyon Analizi: Yılmazlık Ölçeğinin boyutları (“güçlü olma”, “girişimci olma”, “iyimser olma/yaşama bağlı olma”, “iletişim/ilişki kurma”, “öngörülü olma”, “amaca ulaşma”, “lider olma”, “araştırmacı olma”) arasındaki ilişkiler pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu hesaplama ile ölçeğin alt boyutları arasındaki tutarlık test edilmek istenmektedir.

Tablo 6. Ölçekteki Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizi

Boyutlar	x	ss	Girişimcilik	İyimserlik	İletişim	Öngörü	Amaca Ulaşma	Lider Olma	Araştırma
Güçlü olma	66,60	11,31	.618(**)	.519(**)	.580(**)	.591(**)	.695(**)	.619(**)	.540(**)
Girişimcilik	34,81	6,03	-	.630(**)	.568(**)	.368(**)	.580(**)	.558(**)	.395(**)
İyimserlik	19,47	4,19		-	.531(**)	.372(**)	.505(**)	.430(**)	.277(**)
İletişim	16,24	3,49			-	.478(**)	.532(**)	.576(**)	.475(**)
Öngörü	10,96	2,34				-	.462(**)	.413(**)	.344(**)
Amaca Ulaşma	15,68	3,19					-	.494(**)	.574(**)
Lider Olma	19,48	3,62						-	.406(**)
Araştırma	8,10	1,66							-

**p<,01

Tablo 6’deki sonuçlara göre, genel olarak, Yılmazlık Ölçeğinin “güçlü olma”, “girişimci olma”, “iyimser olma/yaşama bağlı olma”, “iletişim/ilişki kurma”, “öngörülü olma”, “amaca ulaşma”, “lider olma”, “araştırmacı olma” boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sadece “araştırmacı olma” ile “iyimser olma/yaşama bağlı olma” boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Yılmaz Ölçeğinin alt boyutları arasında yüksek düzeyde bir tutarlılığın olduğu söylenebilir.

3.3.2. Nowicki- Strickland Denetim Ölçeği

Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeği, 1973'te davranışları denetleyen pekiştirmelerin içten ve dıştan odaklanmasının algılanma düzeyini değerlendirmek için, S. Nowicki ve B.A. Strickland tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin akademik yeterlilik, sosyal olgunlaşma, bağımsızlık, üstesinden gelme ve kendi başına güdülenme davranışlarını değerlendiren 40 maddesi vardır. Grup olarak uygulanabilen bir kağıt- kalem testidir.

Ölçekten en az 0, en fazla 40 puan alınmaktadır. Ölçeğin maddeleri, “evet” ve “hayır” şıklarından birinin seçilmesi ile cevaplandırılmaktadır. Kırk puana yaklaştıkça dışsal denetimlilik artarken, sifıra yaklaştıkça içsel denetimlilik artmaktadır. Elde edilen puanların yüksekliği dıştan denetimli olmayı, düşüklüğü ise içten denetimli olmayı göstermektedir. Ölçeğin puanlaması tek yönlü değil, çift yönlü olarak hesaplanmaktadır. Bazı sorularda “evet” yanıtlarına, bazılarında ise, “hayır” yanıtlarına puan verilmektedir (Öner, 1997; Akt: Derin, 2006: 59-60).

Ülkemizde ilk defa, Başal (1983)'in bilim uzmanlığı tez çalışmasında ve Özyürek (1983)'in doçentlik tezi çalışmasında Türkçeye çevrilerek uygulanmış ancak, geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmamıştır. Ölçeğin 19 sorudan oluşan çocuklar için olan formunu ise; Korkut (1986) uygulamıştır.

Yeşilyaprak'ın (1988) doktora tez çalışmasında, ölçek İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çeviri aşamasında, ölçeğin kültürümüzdeki anlaşılma düzeyi üzerinde durulmuş ve taşıdığı psikolojik anlamların korunmasına dikkat edilmiştir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra kullanılan Türkçe formu ile karşılaştırılarak uzmanlar tarafından gerekli son değişiklikleri yapılmıştır (Yeşilyaprak, 1988: 121-122).

Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği:

Geçerlilik: Ölçeğin geçerliliği, diğer denetim odağı ölçekleriyle ilişkisi ile belirlenmiştir. Bialler-Cromwell Denetim Odağı Ölçeği puanları ile bu aracın puanları arasındaki ilişkisi, .41 bulunmuş ve bu değer $p < .05$ önem düzeyinde anlamlı

görülmüştür. Rotter'ın Denetim Odağı Ölçeği ile arasındaki ilişkisi ise, .61 olup $p < .01$ önem düzeyinde anlamlı görülmektedir. Ölçeğin ayırt edebilme geçerliliği yönünden, Crandall'ın Toplumsal İstenirlik Ölçeği ve zeka ölçümleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiş ve ölçeğin ayırt edici ve benzer ölçeklerle geçerliği yeterli görülmüştür (Yeşilyaprak, 1988: 119-120).

Ölçeğin İngilizce orijinalinin Sperman-Brown eşitliği ile düzeltilmiş içsel tutarlılığını belirleyen, güvenilirlik katsayısı 9. ve 11. sınıflar için .74 bulunmuştur. Ölçeğin, test-tekrar yöntemiyle 8 hafta ara ile uygulanması sonucu bulunan güvenilirlik katsayısı ise; 10. sınıflar için .71'dir (Yeşilyaprak, 1988: 119-120).

Ayrıca, test-tekrar test güvenilirliği altı hafta ara ile ilk kez uygulanan ölçeğin, Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayısı, 3. sınıflar için .63; 7. sınıflar için .66 olarak bulunmuştur (Öner, 1997: 348-350, Akt: Derin, 2006: 59-60).

Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışmasında, Yeşilyaprak (1988) iki hafta ara ile yapılan uygulamalarla test tekrar yöntemini kullanmıştır. Örneklem grubunu, sosyo-ekonomik düzey ile cinsiyete göre heterojen olarak seçtiği, 130 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur.

Öğrencinin iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon puanına göre, ölçeğin katsayısı .87 olarak bulunmuştur. İkincisinde, Kuder Richardson formülünden yararlanılarak .21 nolu eşitlik kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen değer .71'dir. Bu iki çalışma sonucunda elde edilen iki değerle ölçeğin alt sınırı .71, üst sınırı ise .87 olarak kabul edilmiştir.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu, izleme çalışması yapılan deneysel desen kullanılmıştır. İki deney, bir plasebo ve diğeri kontrol grubu olmak üzere dört grup oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına öntest, sontest ve izleme test olarak uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Programme for Social Science for Windows 18) paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler olarak frekans, yüzde,

ortalama, grupların fark puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkisiz gruplar için Man Whitney U Testi, tekrarlı ölçümler için eşleşmiş grup Wilcoxon Testi, ikiden fazla grup arasındaki farkı test etmek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Bulgular % 95 güven aralığında, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerine bağlı olarak yapılan istatistiksel işlemlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgularda öncelikle deney, plasebo ve kontrol gruplarının birbiri ile olan karşılaştırmasına yer verilmiş olup, ardından grupların kendi içinde öntest-sontest-izleme test ölçümlerinin test edildiği bulgulara yer verilmiştir.

Elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların dağılımları arasında farkın var olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Levene F testleri sonucuna göre, verilerin gruplara göre normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu tespitten sonra, grupların ön test son test ve izleme testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk,2011).

Deneysel uygulamalara başlamadan önce, yansız atama yoluyla oluşturulan gruplarda Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği, Yılmazlık Ölçeği, puanları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı istatistiksel analiz non-parametrik Kruskal Wallis Testi ile belirlenmiştir.

Deneysel çalışmanın bitiminde gruplara çalışmanın etkililiğini değerlendirmek amacıyla, sontest uygulaması olarak Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği ve Yılmazlık Ölçeği uygulanmıştır. Sontest puanlarının gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı non-parametrik Kruskal Wallis Testi ile belirlenmiştir.

Sontest ölçümünden iki ay sonra Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği ve Yılmazlık Ölçeği tüm gruplara izleme amaçlı tekrar uygulanmıştır. Sontest-izleme puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon Z Testi ile belirlenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır.

1. Yılmazlık Ölçeği Ön Test Sonuçları
2. Nowicki Strickland Ölçeği Ön Test Sonuçları

Çalışma grubunun yukarıda belirlenen ölçütlere göre aynı düzeyde olup olmadıklarını belirlemek için Yılmazlık ve Nowicki Strickland Ölçeklerinden almış oldukları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Yılmazlık Ölçeği Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney, plasebo ve kontrol grupları arasında Yılmazlık Ölçeğinden alınan öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi yapılarak incelenmiştir. Grupların ön test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yılmazlık Ölçeği Öntest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	X ²	sd	p
	Deney 1	15	34.00			
	Deney 2	15	30.00			
Yılmazlık	Plasebo	15	27.00	1.24	3	0.744
	Kontrol	15	31.60			
	Toplam	60				

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Yılmazlık Ölçeği öntest puanlarının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda ($X^2=1.238$; $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Deneysel işlem öncesinde grupların yılmazlık düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığı

Kruskal Wallis testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Öntest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	X^2	sd	p
Nowicki	Deney 1	15	24.4	2.65	3	0.449
	Deney 2	15	32.2			
Strickland Ölçeği	Plasebo	15	34.0			
	Kontrol	15	31.4			
	Toplam	60				

Tablo 8’ de görüldüğü gibi, öğrencilerin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği öntest puanlarının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda ($X^2=2.649$; $p>0.05$) gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulguya dayanarak grupların deneysel işlem öncesinde içsel denetim odağı düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programına katılan deney grubu, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-son-izleme ölçümlerinde, Yılmazlık Ölçeği ve Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney 1, Deney 2, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular

		ONTEST			SONTEST		İZLEME	
		n	x	ss	x	ss	x	ss
Yılmazlık Ölçeği	Deney1	15	140,53	17,58	219,00	3,82	210,93	5,23
	Deney2	15	137,73	15,88	214,33	17,71	200,33	13,98
	Plasebo	15	134,53	16,66	145,13	24,35	141,67	24,30
	Kontrol	15	140,07	16,23	142,47	15,66	141,93	16,33
Nowicki Strickland Ölçeği	Deney1	15	22,47	2,92	7,00	1,93	8,80	2,01
	Deney2	15	24,27	3,69	10,60	3,14	14,00	2,98
	Plasebo	15	25,53	5,69	20,20	7,08	21,67	6,97
	Kontrol	15	24,13	5,04	21,67	4,70	22,40	4,82

Tablo 9'daki betimsel istatistiklere göre, genel olarak, Deney 1 ve Kontrol gruplarının yılmazlık ölçeği ön test puan ortalamaları daha yüksektir. Grupların Yılmazlık Ölçeği son test ve izleme testi puan ortalamaları dikkate alındığında, Deney 1 ve Deney 2 gruplarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların Nowicki Strickland Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları incelendiğinde, Plasebo ve Kontrol gruplarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Denencelerine İlişkin Bulgular

DENENCE 1. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinde, bu programı almayan kontrol ve etkileşim grubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine göre anlamlı derecede artış olacaktır.

Yılmazlık Ölçeği sontest puanlarının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Yılmazlık Sontest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	X ²	sd	P
Yılmazlık	Deney 1	15	46.23	42.027	3	0.0000
	Deney 2	15	43.93			
	Plasebo	15	16.10			
	Kontrol	15	15.73			
	Toplam	60				

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Yılmazlık Ölçeği sontest puanlarının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis Testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p < 0.05$) Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, ikili gruplar arasında Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Aşağıdaki Tablo 11’de Mann Whitney-U Testi sonuçları sunulmaktadır

Tablo 11. Yılmazlık Sontest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Deney1	Deney2	Plasebo	Kontrol
Deney1		p>.65	p<0.000	p<0.000
Deney2			p<0.000	p<0.000
Plasebo				p>.950
Kontrol				

Tablo 11’de görüleceği üzere deney 1 grubundaki öğrencilerin sontest puanları plasebo grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$). Deney 1 grubundaki öğrencilerin sontest puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$). Deney 2 grubundaki öğrencilerin sontest puanları plasebo grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$). Deney 2 grubundaki öğrencilerin sontest puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$). Deney 1 ve deney 2 gruplarındaki öğrencilerin yılmazlık sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$). Plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yılmazlık sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$). Elde edilen bulgulara göre, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan deney grubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Yılmazlık Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z testinin deney 1 grubuna göre sonuçları aşağıdaki tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12. Deney 1 Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	.00	.00		
Yılmazlık Öntest P.	Pozitif Sıralar	15	8.00	120.00	-3.408	.001
Yılmazlık Sontest P.	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney 1 grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney 1 grubu öğrencilerinin sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<.001$). Deney 1 grubunda uygulanan program öğrencilerin yılmazlık düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir.

Tablo 13’te Yılmazlık Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z testinin deney 2 grubuna göre sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 13. Deney 2 Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	.00	.00		
Yılmazlık Öntest P.	Pozitif Sıralar	15	8.00	120.00	-3.408	.001
Yılmazlık Sontest P.	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 13’te görüldüğü gibi, deney 2 grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney 2 grubu öğrencilerinin sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<.001$). Deney 2 grubunda uygulanan program öğrencilerin yılmazlık düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir.

Tablo 14’de Yılmazlık Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z testinin plasebo grubuna göre sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 14. Plasebo Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	5	6.80	34.00		
Yılmazlık Öntest P.	Pozitif Sıralar	10	8.60	86.00	-1.477	.140
Yılmazlık Sontest P.	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 14’de görüldüğü gibi, plasebo grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$). Elde edilen bu bulguya göre, Plasebo gurubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinin değişmediği anlaşılmıştır.

Tablo 15’de Yılmazlık Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z testinin kontrol grubuna göre sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 15. Kontrol Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
Yılmazlık Öntest P. Yılmazlık Sontest P.	Negatif Sıralar	5	7.60	38.00	-.913	.361
	Pozitif Sıralar	9	7.44	67.00		
	Eşit	1				
	Total	15				

Tablo 15’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$). Elde edilen bu bulguya göre, Kontrol gurubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinin değişmediği anlaşılmıştır.

DENENCE 2. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerinde, bu programı almayan kontrol ve etkileşim grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerine göre anlamlı derecede artış olacaktır.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest puanlarının gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıdaki tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 16. Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	X ²	sd	p
NS-LOC	Deney 1	15	10.80	40.009	3	0.000
	Deney 2	15	23.30			
	Plasebo	15	41.90			
	Kontrol	15	46.00			
	Toplam	60				

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest puanlarının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p<0.01$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, ikili gruplar arasında Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 17. Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest Puanlarının Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Deney1	Deney2	Plasebo	Kontrol
Deney1		$p<0.000$	$p<0.000$	$p<0.000$
Deney2			$p<0.000$	$p<0.000$
Plasebo				$p>0.574$
Kontrol				

Tablo 17’de görüldüğü gibi deney 1 grubundaki öğrencilerin sontest puanları plasebo grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0.001$). Deney 1 grubundaki öğrencilerin sontest puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0.05$). Deney 2 grubundaki öğrencilerin sontest puanları plasebo grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0.001$). Deney 2 grubundaki öğrencilerin sontest puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0.01$). Deney 1 grubundaki öğrencilerin sontest puanları deney 2 grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0.001$). Plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest arasında istatistiksel

açından anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$). Elde edilen bulgulara göre, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan deney grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerinin, deneysel işlem sonrasında daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin deney 1 grubuna göre sonuçları aşağıdaki tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18. Deney 1 Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	15	8.00	120.00		
NS-LOC Öntest Puan	Pozitif Sıralar	0	.00	.00	-3.413	.001
NS-LOC Sontest Puan	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 18’de görüldüğü gibi, deney 1 grubu öğrencilerinin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney 1 grubu öğrencilerinin sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ($p<0.01$). Deneysel işlem sonrasında Deney 1 grubu öğrencilerinin içsel denetim odak düzeylerinin azaldığı anlaşılmıştır.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin deney 2 grubuna göre sonuçları aşağıdaki tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19. Deney 2 Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	15	8.00	120.00		
NS-LOC Öntest Puan	Pozitif Sıralar	0	.00	.00	-3.415	.001
NS-LOC Sontest Puan	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 19’da görüldüğü gibi, deney 2 grubu öğrencilerinin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney 2 grubu öğrencilerinin sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ($p<.001$). Deneysel işlem sonrasında Deney 2 grubu öğrencilerinin içsel denetim odak düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin plasebo grubuna göre sonuçları aşağıdaki tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20. Plasebo Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	9	9.94	89.50		
NS-LOC Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	6	5.08	30.50	-1.678	.093
NS-LOC Sontest Puanı	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 20’de görüldüğü gibi, plasebo grubu öğrencilerinin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$). Bu bulguya göre, Plasebo Grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerinin değişmediği söylenebilir.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin kontrol grubuna göre sonuçları aşağıdaki tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21. Kontrol Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	11	8.36	92.00		
NS-LOC Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	4	7.00	28.00	-1.825	.068
NS-LOC Sontest Puanı	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 21’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$). Kontrol Grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerinin değişmediği anlaşılmıştır.

DENENCE 3. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerindeki artış uzun süreli olacaktır.

4.1. Yılmazlık Ölçeği Sontest – İzleme Arasında Farkın İncelenmesi

Yılmazlık Ölçeği tüm gruplara izleme amaçlı sontest ölçümünden 2 ay sonra tekrar uygulanmıştır. Sontest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin deney 1 grubuna göre sonuçları aşağıdaki tablo 22’de sunulmaktadır.

Tablo 22. Deney 1 Grubu Yılmazlık Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	14	7.50	105.00		
Yılmazlık İzleme Puanı	Pozitif Sıralar	0	.00	.00	-3.306(a)	.001
Yılmazlık Sontest Puanı	Eşit	1				
	Total	15				

Tablo 22’de görüldüğü gibi, deney 1 grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, sontest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney 1 grubu öğrencilerinin sontest puanları izleme

puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<.001$). Bu bulguya göre, Deney 1 grubu öğrencilerinin büyük bir bölümünün yılmazlık düzeyleri azalmıştır.

Yılmazlık Ölçeği Sontest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin deney 2 grubuna göre sonuçları aşağıdaki tablo 23’de sunulmaktadır.

Tablo 23. Deney 2 Grubu Yılmazlık Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	14	7.50	105.00		
Yılmazlık İzleme Puanı	Pozitif Sıralar	0	.00	.00	-3.298	.001
Yılmazlık Sontest Puanı	Eşit	1				
	Total	15				

Tablo 23’de görüldüğü gibi, deney 2 grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, sontest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney 2 grubu öğrencilerinin sontest puanları izleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.05$). Bu bulguya göre, Deney 2 grubu öğrencilerinin büyük bir bölümünün yılmazlık düzeyleri azalmıştır.

Yılmazlık Ölçeği Sontest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin plasebo grubuna göre sonuçları aşağıdaki tablo 24’de sunulmaktadır.

Tablo 24. Plasebo Grubu Yılmazlık Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	14	8.46	118.50		
Yılmazlık İzleme Puanı	Pozitif Sıralar	0	1.50	1.50	-3.334	.001
Yılmazlık Sontest Puanı	Eşit	1				
	Total	15				

Tablo 24’de görüldüğü gibi, plasebo grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, sontest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Plasebo grubu öğrencilerinin sontest puanları izleme

puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<.001$). Plasebo grubu öğrencilerinin büyük bir bölümünün yılmazlık düzeyleri azalmıştır.

Yılmazlık Ölçeği Sontest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin kontrol grubuna göre sonuçları aşağıdaki tablo 25’de sunulmaktadır.

Tablo 25. Kontrol Grubu Yılmazlık Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
Yılmazlık İzleme Puanı	Negatif Sıralar	8	5.31	42.50	-1.589	.112
	Pozitif Sıralar	2	6.25	12.50		
Yılmazlık Sontest Puanı	Eşit	5				
	Total	15				

Tablo 25’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, sontest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

4.2. Yılmazlık Ölçeği Öntest – İzleme Arasında Farkın İncelenmesi

Yılmazlık Ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin gruplara göre sonuçları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir

Tablo 26. Deney 1 Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Yılmazlık İzleme Puanı	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,409	,001
	Pozitif Sıralar	15	8,00	120,00		
Yılmazlık Öntest Puanı	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 26’da görüldüğü gibi, deney 1 grubu öğrencilerinin yılmazlık ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Wilcoxon-Z testi

sonucunda, öntest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($p<0,05$). Deney 1 grubu öğrencilerinin izleme puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuç, Deney 1 grubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinde belli bir artışın olduğunu göstermektedir.

Tablo 27. Deney 2 Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	P
Yılmazlık İzleme Puanı	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-3,409	,001
	Pozitif Sıralar	15	8,00	120,00		
Yılmazlık Öntest Puanı	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 27’de görüldüğü gibi, deney 2 grubu öğrencilerinin yılmazlık ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p<0,05$). Deney 2 grubu öğrencilerinin izleme puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuç, Deney 2 grubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinde belli bir artışın olduğunu göstermektedir.

Tablo 28. Plasebo Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	P
Yılmazlık İzleme Puanı	Negatif Sıralar	5	8,80	44,00	-,910	,363
	Pozitif Sıralar	10	7,60	76,00		
Yılmazlık Öntest Puanı	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 28’de görüldüğü gibi, plasebo grubu öğrencilerinin yılmazlık ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). Plasebo Grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ön test ve izleme puanları birbirine oldukça yakındır.

Tablo 29. Kontrol Grubu Yılmazlık Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Yılmazlık İzleme Puanı	Negatif Sıralar	7	7,21	50,50		
Yılmazlık Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	8	8,69	69,50	-,540	,589
	Eşit	0				
	Total	15				

Tablo 29’da görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin yılmazlık ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). Kontrol Grubu öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ön test ve izleme puanları birbirine oldukça yakındır.

DENENCE 4. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin içsel denetim düzeylerindeki artış uzun süreli olacaktır.

4.3.Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest – İzleme Arasında Farkın İncelenmesi

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin deney 1 grubuna göre sonuçları tablo 30’de sunulmaktadır.

Tablo 30. Deney 1 Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	1	1.50	1.50		
NS-LOC İzleme Puanı	Pozitif Sıralar	10	6.45	64.50	-2.830	.005
NS-LOC Sontest Puanı	Eşit	4				
	Total	15				

Tablo 30’da görüldüğü gibi, deney 1 grubu öğrencilerinin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, sontest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p<0.05$). Deney 1 grubu öğrencilerinin izleme puanları sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney 1 grubu öğrencilerinin izleme puanları sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulguya göre, deneysel işlem sonrası geçen iki ay sonunda, Deney 1 grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerinde belli bir miktar azalma olmuştur.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin deney 2 grubuna göre sonuçları tablo 31’de sunulmaktadır.

Tablo 31. Deney 2 Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
NS-LOC İzleme Puanı	Negatif Sıralar	1	3.00	3.00	-2.990	.003
	Pozitif Sıralar	12	7.33	88.00		
NS-LOC Sontest Puanı	Eşit	2				
	Total	15				

Tablo 31’de görüldüğü gibi, deney 2 grubu öğrencilerinin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, sontest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p < 0.05$). Deney 2 grubu öğrencilerinin izleme puanları sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Deney 2 grubu öğrencilerinin izleme puanları sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre, deneysel işlem sonrası geçen iki ay sonunda, Deney 2 grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerinde belli bir miktar azalma olmuştur.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin plasebo grubuna göre sonuçları tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32. Plasebo Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	.00	.00		
NS-LOC İzleme Puanı	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00	-3.022	.003
NS-LOC Sontest Puanı	Eşit	4				
	Total	15				

Tablo 32’de görüldüğü gibi, plasebo grubu öğrencilerinin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, sontest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p < .01$). Plasebo grubu öğrencilerinin izleme puanları sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuç, Plasebo grubu öğrencilerinin içsel denetim odaklarında belli bir azalma olduğunu göstermektedir.

Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin kontrol grubuna göre sonuçları tablo 33’de sunulmaktadır.

Tablo 33. Kontrol Grubu Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği Sontest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif Sıralar	0	.00	.00		
NS-LOC İzleme Puanı	Pozitif Sıralar	9	5.00	45.00	-2.810	.005
NS-LOC Sontest Puanı	Eşit	6				
	Toplam	15				

Tablo 33’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği sontest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, sontest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p < .01$). Kontrol grubu öğrencilerinin izleme puanları sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Kontrol grubu öğrencilerinin izleme puanları sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Kontrol grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerinde belli bir azalma söz konusudur.

4.4. Nowicki Stickland Ölçeği Öntest – İzleme Arasında Farkın İncelenmesi

Nowicki Stickland Ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon Z Testinin gruplara göre sonuçları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir

Tablo 34. Deney 1 Grubu Nowicki Stickland Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
NS-LOC İzleme Puanı	Negatif Sıralar	15	8,00	120,00		
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
NS-LOC Öntest Puanı	Eşit	0			-3,412	,001
	Toplam	15				

Tablo 34’de görüldüğü gibi, deney 1 grubu öğrencilerinin Nowicki Stickland Ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p < 0,05$). Deney 1 grubu öğrencilerinin izleme puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 35. Deney 2 Grubu Nowicki Stickland Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
NS-LOC İzleme Puanı	Negatif Sıralar	15	8,00	120,00		
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
NS-LOC Öntest Puanı	Eşit	0			-3,414	,001
	Toplam	15				

Tablo 35’de görüldüğü gibi, deney 2 grubu öğrencilerinin Nowicki Stickland Ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p < 0,05$). Deney 2 grubu öğrencilerinin izleme puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 36. Plasebo Grubu Nowicki Stickland Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
NS-LOC İzleme Puanı	Negatif Sıralar	9	8,83	79,50		
	Pozitif Sıralar	6	6,75	40,50		
NS-LOC Öntest Puanı	Eşit	0			-1,111	,267
	Toplam	15				

Tablo 36’da görüldüğü gibi, plasebo grubu öğrencilerinin Nowicki Stickland Ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). Plasebo Grubu öğrencilerinin Nowicki Stickland Ölçeği ön test ve izleme puanları birbirine oldukça yakındır. Bu sonuç, gruptaki öğrencilerin içsel denetim odaklarının değişmediğini göstermektedir.

Tablo 37. Kontrol Grubu Nowicki Stickland Ölçeği Öntest-İzleme Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
NS-LOC İzleme Puanı	Negatif Sıralar	9	7,11	64,00		
	Pozitif Sıralar	4	6,75	27,00		
NS-LOC Öntest Puanı	Eşit	2			-1,296	,195
	Toplam	15				

Tablo 37’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin Nowicki Stickland Ölçeği öntest-izleme puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve izleme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). Kontrol Grubu öğrencilerinin Nowicki Stickland Ölçeği ön test ve izleme puanları birbirine oldukça yakındır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyi ve denetim odağı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin; yılmazlık ve denetim odağı 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. Aşağıda araştırmanın bağımlı değişkenleri olan yılmazlık ve denetim odağına yönelik bulguların, tartışma ve yorumları alt başlıklar şeklinde verilmiştir.

Araştırmanın ilk denencesi; ***“Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinde, bu programı almayan kontrol ve etkileşim grubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine göre anlamlı derecede artış olacaktır”*** şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının uygulandığı grupta yer alan katılımcıların, yılmazlık ön-test puanları ile son-test puanlarının ortalamalarının kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu fark, ön-test’ten son-test’e psiko-eğitim uygulandığı deney gruplarında yer alan katılımcıların, yılmazlık puanlarında anlamlı düzeyde bir artmanın olduğunu göstermektedir. Bu sonucun gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki değişim geçen süreyle birlikte ortamdaki Hawthorne etkisinden ve diğer olası değişkenlerden kaynaklanmayıp; deneysel uygulamanın etkisinden ve gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programından kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka deyişle, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının, yılmazlık düzeyinin artırmasında etkili bir yaklaşım olabileceği saptanmıştır.

Araştırma bulguları, deney 1 ve deney 2 gruplarındaki katılımcıların yılmazlık düzeyi ön-test, son-test puanlarında anlamlı düzeyde bir artışın olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, deney gruplarının yılmazlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu ve psiko-eğitim programının her iki deney grubunda benzer etkiye neden olduğunun bir sonucu olarak görülebilir. Plasebo ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puan ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin grup ortamından ve başka değişkenlerden etkilenmediğini göstermektedir. Bu durum, her iki grubun da yılmazlık düzeyleri bakımından birbirlerine benzer olduklarını ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının yılmazlık üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir deneysel çalışmaya ulaşamamıştır. Ancak yapılan deneysel çalışmalarda, (Kumpfer, 1999; Luthar, 1999; Mandleco ve Peery, 2000; Vance, 2001; Masten ve Powell, 2003; Grene ve Conrad, 2002) bireylerin yılmazlık düzeyleri yaş, kültür ve çeşitli türde zorluklar yaşama durumları üzerine etkisi incelenmiş ve yılmazlık düzeyleri yüksek olan kişilerin, sosyal hayata uyumlarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Gürkan (2006) yaptığı çalışmada, grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisinin olduğunu belirlediği araştırma sonucu bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının, katılımcıların, içinde yaşadığı dünyanın koşullarını ve aynı zamanda temel psikolojik gereksinimlerini fark etmesini sağlama, bireyin sevme ve sevilme, başkalarıyla işbirliği içinde olma, seçimler yapabilme gibi temel gereksinimlerini, başkalarına engel olmadan sorumlu bir şekilde giderebilmesi için farkındalık kazandırarak, yılmazlık özelliklerini artırdığı ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci denencesi; ***“Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerinde, bu programı almayan kontrol ve etkileşim grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerine göre anlamlı derecede artış olacaktır”*** şeklinde belirtilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının uygulandığı deney 1 ve deney 2 gruplarındaki katılımcıların denetim odağı ön-test-son-test puan

ortalamalarında, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin ön-test-son-test puan ortalamalarına göre, anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu fark, ön-test'ten son-test'e psiko-eğitim uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin, denetim odağı puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğunu göstermektedir. Bu sonucun, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının uygulandığı deney grubundaki değişimin geçen süreyle birlikte ortamdaki Hawthorne etkisinden ve diğer olası değişkenlerden kaynaklanmayıp; deneysel uygulamanın etkisinden ve gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programından kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka deyişle, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının, içsel denetim odağı düzeyini artırmada etkili bir yaklaşım olabileceği belirlenmektedir.

Araştırma bulguları deney 1 ve deney 2 gruplarındaki katılımcıların denetim odağı ön-test, son-test puanlarında anlamlı düzeyde bir düşme olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, deney gruplarının içsel denetim odağı düzeylerinin birbirine benzer olduğunu ve psiko-eğitim programının her iki deney grubunda benzer etkiye neden olduğunun bir sonucu olarak yorumlanabilir. Plasebo ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puan ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin, içsel denetim odağı düzeylerinin grup ortamından ve başka değişkenlerden etkilenmediğini göstermektedir. Bu durum, her iki grubun da içsel denetim odağı düzeyleri bakımından birbirlerine benzer olduklarını ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, gerçeklik kuramına dayalı hazırlanan programının içsel denetim odağı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara ulaşılmış benzer sonuçlar görülmüştür.

Kim (2002) çalışmasında, gerçeklik terapisi ve seçim teorisine dayalı hazırladığı 8 oturumlu programın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk gelişimi üzerine etkisini araştırmıştır. Deneysel desendeki çalışma sürecindeki program içeriği, temel ihtiyaçlar, içsel kontrol, sorumluluk, toplam davranış ve seçim kuramından oluşturulmuştur. Araştırma bulguları, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin içsel denetim odağı ve sorumluluk puanlarında anlamlı derecede artışını göstermiştir.

Burdenski ve Faulkner (2010) tarafından yürütülen deneysel desendeki çalışmada, seçim teorisi prensipleri eğitiminin kolej öğrencilerinin; akademik motivasyonlarını, başarılarını arttırdığı, koleje uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı, yerleştirme oranlarının arttığı ve olumsuz davranışların azalmasını sağladığı fakat iç kontrol odaklarını etkilemediği görülmüştür. Çalışmanın orta öğretim sonrası eğitimcileri için de faydalı olduğu belirtilmiştir.

Yılan (2007) ön-test son-test kontrollü deneysel modeli ile gerçekleştirilen araştırmasında, grupla psikolojik danışma uygulamalarının, lise öğrencilerinin denetim odağı yönelimlerinin içsel denetim odağının lehinde anlamlı bir düzeyde artmasında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Uygulamanın Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda anlamlı bir değişim sağladığı görülmüştür. Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda ise; anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Korkut (1991) yetiştirme yurtlarında kalan öğrencilerden seçilen bir gruba Gestalt yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışma uygulamış ve sürecin denetim odağına etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, Gestalt yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışmanın, denetim odağı bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Özyürek (1992) yaptığı araştırma ile denetim odağını etkilemeye yönelik olarak uygulanan grup rehberliğinin öğrencilerin denetim odağı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, denetim odağını etkilemeye yönelik olarak uygulanan grup rehberliğinin öğrencilerin denetim odağı üzerinde herhangi bir etkiye yol açmadığı belirlenmiştir.

Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan (2006)'ın araştırmaları sonucunda da, geliştirilen 10 oturumluk insan ilişkileri beceri eğitimi programının, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Son-test uygulamasından üç ay sonra yapılan izleme çalışmasında, deney grubunda yer alan bireylerin RİDKOÖ son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, insan ilişkileri beceri eğitiminin

üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkilerinin kalıcı olabileceğini düşündürmektedir.

Alpars'ın (2007) araştırmasında düşünme eğitimi adı verilen programın çocukların denetim odaklarına etkisini incelenmiş ve program sonunda denetim odağında anlamlı farklılıklar meydana geldiği belirlenmiştir.

Deney grubunda bulunan katılımcıların, içsel denetim puanlarının yükselmesi gerçeklik kuramının içsel denetimle yakından ilişkili olmasıyla açıklanabilir. Gerçeklik kuramı temelde kişisel farkındalık düzeyini artırma, gerçekçi seçimler yapabilme ve seçimlerin sorumluluğunu alabilme, kişisel temel ihtiyaçları gerçekçi bir biçimde karşılayabilmeye önem vermektedir. Gerçeklik kuramı, içsel denetim odağındaki gibi bireyin davranışlarını dış faktörler yerine, kendi içsel süreçleriyle açıklamasına ve sorumluluk almasına vurgu yapmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bireyin kendi davranışları kader, talih, kısmet, şans, gibi kendileri dışındaki güçlere yükleme eğiliminden kendi davranışları üzerinde kontrole sahip olmalıdır.

Yeşilyaprak (2004) iç denetim odaklı bireylerin; davranışlarının sorumluluklarını daha fazla üstlendiğini ve belirli bir olaydan sonra performansları için beklentilerini değiştirdiklerini, dış denetim odaklı bireylerin ise; olayları dış etkenlerin kontrol ettiğini, yaptığı davranış ile olan şey arasında az bir ilişkinin kurulduğunu ve istediği sonucu elde edemeyeceğini düşündüklerini belirtmiştir. Schultz ve Schultz (2002), Cüceloğlu (1993) içten denetimli bireylerin, yaşadıkları ödül ve ceza niteliği taşıyan olaylardan kendilerini sorumlu tuttuklarını, sosyal yeteneklerinin geliştiğini, yapmak istedikleri davranış için gerekli gücü kendilerinde gördüklerini, kendilerine olan saygılarının yüksek olduğunu bunun yanında çevrelerinin de kendi denetimleri altında olduğunu ve yaşamlarını istedikleri yöne çevireceklerine inandıklarını belirtmiştir.

Dağ (2002)'a göre, dış kontrol odağına sahip olmak, çevre koşullarının iyileştirilmesine daha az çaba gösterme, başarısızlıkların pekiştirilmesi, stresle başa çıkamama ve psikolojik sorunların sürmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu bağlamda araştırma bulguları deney grubunun, kontrol ve etkileşim grubundakilere göre içsel

denetimli kişilerde görülen olumlu benlik saygısına sahip olma, kendine güvenme, çevresiyle uyumlu olabilme, duygularını ifade edebilme, hedef belirleme, zamanı iyi kullanabilme, olumsuz yaşantılar karşısında yapıcı tepkiler gösterme, okul veya iş hayatında başarılı olma gibi özellikleri (Arıca, 1995; Çakar, 1997; Sayiner, 2003; Pannels ve Claxton, 2008) kazandığı ifade edilebilir. Bu bulgulara dayanarak, psiko-eğitim programının katılımcıların içten denetimli olmalarında etkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın üçüncü denencesi; ***“Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerindeki artış uzun süreli olacaktır”*** şeklindedir. Araştırma bulguları incelendiğinde gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı uygulamasına katılan deney 1 ve deney 2 grubu öğrencilerinin, yılmazlık ölçeği son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, son-test puanlarının izleme testi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Deney 1 ve deney 2 grubu öğrencilerinin, yılmazlık ölçeği ön-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, ön-test puanlarının izleme testi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuç son-testlerden 2 ay sonra uygulanmış olan izleme ölçümlerinde öğrencilerin, yılmazlık düzeylerindeki artışın devam ettiğini göstermektedir. Değişimde herhangi bir geriye dönüşün olmadığı saptanmıştır.

Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının verildiği gruplarda, eğitime bağlı olarak bireylerin, yılmazlık düzeylerinde bir artışın ortaya çıktığına ilişkin olarak benzer bulguların alanyazında yer almadığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu artışın uzun süreli olması ise; sürece katılmış olan öğrencilerin, eğitim süresince kazanmış oldukları becerileri gerçek yaşamda kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir.

Ayrıca araştırma verileri, deney 1 ve deney 2 gruplarının sontest-izleme test ve öntest-izleme test sonuçları bakımından benzer olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, deney gruplarının psiko-eğitim programının her iki deney grubunda benzer etkiye neden olduğunun bir sonucu olarak ifade edilebilir.

Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının plasebo grubunun son-test puanları izleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Plasebo grubunun son-test ve izleme test puanları arasında fark olmaması beklenmektedir. Buradaki değişim ortamsal faktörden kaynaklanabilir. Öğrencilerin geçici olarak grup etkileşiminden etkilendikleri söylenebilir. İzleme testi sonucunda, bu etkinin ortadan kalktığı görülmektedir. Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının kontrol grubunun son-test puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. İki test arasında farklılığın olmaması, kontrol grubunun yılmazlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratacak bir değişimin olmadığını işaret etmektedir.

Sonuç olarak, uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu ve bu etkinin aradan geçen 2 ay süreden bağımsız ve uzun süreli olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü denencesi; ***“Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin içsel denetim düzeylerindeki artış uzun süreli olacaktır”*** şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı uygulamasına katılan deney 1 ve deney 2 grubu öğrencilerinin, denetim odağı ölçeği son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, son-test puanlarının izleme testi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Buradaki farklılık psiko-eğitim programının etkililiğinin zamana dayalı olarak azaldığını göstermektedir. Denetim odağını geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların daha uzun süreçte öğrencilere verilmesi eğitimin kalıcılığını arttırabilir.

Deney 1 ve deney 2 grubu öğrencilerinin, denetim odağı ölçeği ön-test ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ön-test puanlarının izleme testi puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç son testlerden 2 ay sonra uygulanmış olan izleme ölçümlerinde öğrencilerin, içsel denetim yönelimine doğru değişimin ve psiko-eğitim programının etkililiğinin devam ettiği herhangi bir geriye dönüşün olmadığı saptanmıştır.

Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının verildiği gruplarda, eğitime bağlı olarak bireylerin, sürekli, içsel denetim düzeylerinde bir artışın ortaya çıktığına ilişkin olarak benzer bulguların alanyazında yer almadığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu artışın uzun süreli olması ise; sürece katılmış olan öğrencilerin, eğitim süresince kazanmış oldukları becerileri gerçek yaşamda kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir.

Ayrıca araştırma verileri, deney 1 ve deney 2 gruplarının denetim odağı sontest-izleme test ve öntest-izleme test sonuçları bakımından benzer olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, psiko-eğitim programının her iki deney grubunda benzer etkiye neden olduğunun bir sonucu olarak ifade edilebilir.

Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının plasebo ve kontrol grubunun izleme puanları, son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Etkileşim ve kontrol grubunun son-test ve izleme test puanları arasında farkın olmaması beklenmektedir. Buradaki değişim araştırmacının kontrolünde olmayan dışsal faktörlerle açıklanabilir. Araştırmanın tüm gruplarında 2 ay sonraki izleme ölçümlerinde denetim odağı puanlarının artması tatil sürecine girmiş olanın etkisi olarak düşünülebilir ayrıca öğrencilerin, daha sonraki yaşantıları, arkadaş, ebeveyn ve öğretmenlerle olan ilişkileri içsel denetim düzeylerini etkilemiş olabilir.

Sonuç olarak, uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin içsel denetim düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu ve bu etkinin aradan geçen süreden bağımsız ve uzun süreli olduğu anlaşılmaktadır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının, yılmazlık ve içsel denetim odağı üzerindeki etkisi dört temel denence ile incelenmiştir.

Birinci denence *“Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinde, bu programı almayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine göre anlamlı derecede artış olacaktır”* şeklindedir. Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney, plasebo ve kontrol gruplarında

bulunan deneklerin, yılmazlık ölçeği ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda, deney, etkileşim ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifade ile, deneklerin yılmazlık düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada yılmazlık düzeyi ile ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı söylenebilir.

İkinci denence; ***“Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerinde, bu programı almayan kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin içsel denetim odağı düzeylerine göre anlamlı derecede artış olacaktır”*** şeklindedir. Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin, denetim odağı düzeyi ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda, deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifade ile deneklerin içsel denetim odağı düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir.

Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada içsel denetim odağı düzeyi ile ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Üçüncü denence; ***“Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyindeki artış uzun süreli olacaktır”*** şeklindedir. Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin, yılmazlık ölçeği ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon Z Testi ile incelenmiştir. Bu analiz sonucunda, deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Diğer bir ifade ile deney grubundaki öğrencilerin yılmazlık düzeyindeki artış uzun süreli olmuştur.

Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada yılmazlık düzeyi ile ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Dördüncü denence; ***“Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı alan lise öğrencilerinin içsel denetim düzeylerindeki artış uzun süreli olacaktır”*** şeklindedir. Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin, denetim odağı ölçeği ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon Z Testi ile incelenmiştir. Bu analiz sonucunda, deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Diğer bir ifade ile deney grubundaki öğrencilerin içsel denetim düzeyindeki artış uzun süreli olmuştur.

Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada içsel denetim düzeyi ile ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı söylenebilir.

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:

- Bu araştırmada geliştirilen, gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan uzman ve akademisyenler tarafından kolaylıkla kullanılabilir biçimde yapılandırılmıştır. Geliştirilen programın farklı deneysel çalışmalarda kullanılması, bu araştırmada elde edilen bulguların sağlamlığının desteklenmesine katkıda bulunabilir.
- Yılmazlık kavramının son yıllarda ülkemizde araştırılmaya başlanması, bu yapıyı deneysel ve ilişkisel anlamda inceleyecek özgün araştırmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla gelecek çalışmalar, hem bu kavramın ülkemizde nasıl işlediğini hem de terapi yaklaşımlarının yılmazlık üzerindeki etkisini ortaya koyabilir.
- Bu araştırmanın en güçlü yönlerinden birisi deney, etkileşim ve kontrol gruplarının oluşturulmasında deneklerin homojenliğine verilen önemdir. Her üç grupta yer alan üyelerin bazı özellikler açısından benzer olmalarına ve deneklerin mümkün olduğu kadar geniş bir popülasyondan seçilmesine özen gösterilmiştir. Yine bu gruplarda, aynı sınıftan öğrencilerin bulunmaması için

harcanan çabanın son derece yerinde olduğu söylenebilir. İleride yapılacak araştırmaların da bu noktalara dikkat etmeleri önerilebilir.

- Bu çalışmada geliştirilen psiko-eğitim programı, Gerçeklik Kuramının temel ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiş bir programdır. Diğer bir deyişle, önceki birçok araştırmada olduğu gibi belli bir değişkeni artırma veya azaltmayı hedefleyen bir program geliştirilmemiştir. Bu nedenle geliştirilen psiko-eğitim programının, birçok farklı değişkene yönelik etkisinin inceleneceği çok sayıda deneysel çalışmanın yapılacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada, Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ancak geliştirilen program sadece lise öğrencilerine yönelik olup farklı yaş grupları etkisi incelenebilir. Ayrıca gelecek araştırmalarda, bu çalışmada geliştirilen programın farklı örneklemeler üzerindeki etkisi incelenerek, bu gruplar üzerinde ne kadar etkili olduğu ve nasıl çalıştığı belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stres in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. **Educational Psychology**. 14(3), 323-330.
- Ahern, N.R., Ark, P., Byers, J. (2008).Resilience and Coping Strategies in Adolescents. *Adolescenthealth-Pediatric Nursing*, December, 20(10), 32-36.
- Acar, N. V. (2007). **Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar Deneyler**. 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(1), 97-107.
- Alpars, G. (2007). Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Denetim Odağı Algılarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş, E., Gültekin, M. (2003). **Psikolojik Danışma Kuramları**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Amadi, M. (2010). **Affective Determinants of ESL Success**. Unpublished M.Ed Project, Department of Teacher Education,University of Ibadan.
- Anderson, A.,J; Olnhousen, K., S. (1999).Adolescent Self Esteem a Foundational Disposition. **Nursing Science Quarterly**. 12(1), 62-67
- Anthony E.K., Alter, C.F., Jenson, J.M. (2009).Development of a Risk And Resilience- Based Out-Of-School Time Program For Children And Youths. **School of Social Work**. Arizona University. USA. 54(1), 45-525.
- Araromi, M. (2010). Motivation, Verbal Ability, Attitude, Gender and Locus of Control as Predictors of Academic Achievement in French, A seminar Paper
- Arıcak, O.T. (1995). Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, D. (2008). Özel Okullarda Öğrenim Görmekte Olan (Avcılar,Beylikdüzü bölgesindeki özel okullar) 16-18 Yaş Arası Öğrencilerin Bazı Kişilik Özellikleri ile Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Ö. (1999). Denetim Odakları farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydınay, A. (1998). İş Tatmini İle Denetim Odağı Arasındaki İlişki.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baldwin, A. L. (1948). Socialization and The Parent-Child Relationship. **Child Development**. 19, 127-136.

Bilodeau, S.(2010). Project: Impact R.T.International **Journal of Choice Theory and Reality Therapy**. Spring 2010. 29(2), 71-105.

Brickell, J. & Wubbolding. R. (2000). Reality Ttherapy. (Ed: Palmer. S.). **İntroduction To Counselling And Psychoterapy: The Essential Guide**. London: Sage Publication.

Brickell, J. & Wubbolding, R. (2006). Reality Therapy. **İntroduction to Counselling an Psychoterapphy . The Essential Guide**. Edited by Stephan Palmer London: Sage Publication. 292-301.

Brooks, J. E. (2006). Strengthening Resilience In Children And Youths: Maximizing Opportunuties Through The Schools. **Children&Schools**. 28(2), 69-77.

Brooks, R. & Goldstein, S. (2004). **The Pover Of Resilience: Achieving Balance, Confidence, And Personel Strength In Your Life**. USA: Mc Graw Hill.

Bulduk, S. (2003). **Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri**. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Burack, J., Blinder, A., Flores, H., Fitch, T. (2007). Constructions and Deconstructions Of Risk, Resilience and Welbwing: Amodel For Understanding The Development Of Aborginal Adolescents. **Australasian Psychiatry**. 15, 18-23.

Burdenski,T.K., Faulkner, B.(2010).Empowering College Students to Satisfy Their Basic Needs: Implications for Primary, Secondary, and Post-secondary Educators **International Journal of Choice Theory and Reality Therapy**. Fall 2010, 30(2), 74-87.

Büyüköztürk, S. (2005). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik Araştırma Deseni, SPSS Uygulama ve Yorum**. 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cameron, A. (2009). Regret Choice Theory and Reality Therapy. **İnternational Journal of Reality Therapy**. 28(2), 40-42.

Candangil, Ö. S. (2005). Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel, Sosyal ve Ailesel Özelliklerime Göre Karar Vermede Özsaygı ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Casstevens, W. J.(2010). Using Reality Therapy and Choice Theory in Health and Wellness Program Development within Psychiatric Psychosocial Rehabilitation

- Agencies. **International Journal of Choice Theory and Reality Therapy**. Spring 2010, 29(2), 56-58.
- Chang, V.N., Scott, S.T., Decker, C.L. (2009). **Developing Helping Skills: A Step By Step Approach**. USA. Brooks/Cole.
- Cooper, H., Burger, J., & Good, T. (1981) Gender Differences İn The Academic Locus Of Control Beliefs Of Young Children. **Journal of Personality and Social Psychology**. 40, 562-572.
- Corey, G. (1995). **Theory and Practice of Counseling and Psychoterapy**. California: Brooks-Cole Publishing Company.
- Cüceloğlu, D. (1993). Dıştan Denetimli Kişi. **Yasadıkça Eğitim Dergisi**. Cilt 81, Sayı 30, 4-5.
- Cüceloğlu, D. (1993). **İnsan ve Davranışı/Psikolojinin Temel Kavramları**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakar, M. (1997). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ile Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çoruh, Y. (2003). Denetim Odağı İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, İ. (1990). Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nin Üniversite Öğrencileri için Güvenirliliği ve Geçerliliği. **Psikoloji Dergisi**. Cilt 7, Sayı 26, 10-16.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**. Cilt 17, Sayı 49, 77-92.
- Daniel, L. G. (1989). **Comparisons of exploratory and confirmatory factor analysis**. Paperpresented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, AR.
- Davisaon, G. C. & Neale, J. M. (2004). **Anormal Psikoloji**. (çev. Edt: İhsan Dağ). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Devins, G.M. (1982). Perceived Self-Efficacy, Outcome Expectancies And Negative Mood States İn End-Renal Disease. **Journal of Abnormal Psychology**. 91, p. 241-244.
- Efilti, E.,(2006). Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eminağaoğlu, Ş. (2006). Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık (Sağlamlık). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Faulkner, B. (2011). Empowering Lower-Income Developmental Math Students to Satisfy Glasser's Five Basic Needs. **International Journal of Choice Theory and Reality Therapy**. 31(1), 129-138.

Felner, R. D., Aber, M. S., Primavera, J., Cauce, A. M. (1985). Adaptation and Vulnerability in highrisk Adolescents: An Examination of Environmental Mediators. **American Journal of Community Psychology**. 13, 365-379.

Fergus. S. & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent Resilience: A Framework For Understanding Healthy Development In The Face of Risk. **Annual Reviews Public Health**. 26, 399-419.

Findley, M. J. & Cooper, H.M. (1983). Locus of Control and Academic Achievement: A Literature Review. **Journal of Personality and Social Psychology**. 44(2), 347-358.

Fraser, M. (1997). **Risk and Resilience In Childhood: An Ecological Perspective**. Washington: DC: NASW Press.

Fraser, M.W., Richman, J.M., Galinsky, M. J. (1999). Risk, Protection And Resilience: Toward A Conceptual Framework For Social Work Practice. **Social Work Research**. 23, 129-208.

Garmezy, N. & Masten, A.S. (1986). Stres, Competence, And Resilience: Common Frontiers For Therapists and Psychopathologist. **Behavior Therapy**. 57(2), 159-174.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and Vulnerability Tok Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty. **American Behavioral Scientist**. 34(4), 416-430.

Glantz, M.D. & Johnson, J.L. (Eds.) (1999). **Resilience and Development: Positive Life Adaptations**. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/ Plenum Publisher.

Glasser, W. (1965). **Reality Therapy**. New York: Harper Collins.

Glasser, W. (1975). **Reality Therapy**. New York: Harper and Row Publishers.

Glasser, W. (1989). **Reality Therapy: A New Approach To Psychiatry**. Harper & Row Publisher.

Glasser, W. (1998). **Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi, Seçim Teorisi**. (Çev: Müge İzmirli). İstanbul: Hayat Yayınları. Choice Theory/a New Psychology of Personal Freedom.

Glasser, W. (1999). Counselling With Choice Theory: The New Reality Therapy. www.wglasser.com/Images/articles/reality.choices

Glasser, W. (2000). School Violence from Perspective of William Glasser. **School Counselling**. 4(2), 77-80.

Glasser, W. (2002). **Unhappy Teenagers**. New York: Harper Collins.

Glasser, W. (2001). **Counseling with Choice Theory: The New Reality Therapy**. New York: HarperCollins Publishers.

Gökçakan, Z. ve Yanılmaz, B. (1998). Öğretmen Adaylarında Denetim Odağı ve Stresle Başa Çıkma Tarzları. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 287-290.

Greene, R. & Conrad, A. P. (2002). Basic Assumptions and Terms. (Ed: R. Greene). **Resiliency: An Integrated Approach to Practice, Policy, and Research**. (pp.29-62). Washington, DC: NASW Press.

Gül, Ş. (1996). Gerçeklik Terapisi Grup Uygulamasının, Lise Öğrencilerinin Mesleki Gelecekle İlgili Problemlerini Çözümlemedeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürkan, U. (2006). Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hains, A. S. (1992). Stres İnoculation Retrieved October, <http://Prevention.Psu.edu/STTI>

Hammond, K.J.(2002). Serving student teachers with choice theory and reality therapy. **International Journal of Reality Therapy**. 22(1), 46-48

Hard, D., Hoffmann, V., Edelstein, W., Keller, M. (1997). THA Relation of Childhood Personality Types Adolescent Behavior and Development: Alongitudinal Study of Icelanding Children. **Development Psychology**. 33(2), 195-205.

Hardin, S.B., Weinrich, M., Garrison, C., Adoly, C., Hardin, T.L. (2002). Effect of Long-Term Psychology Nursing Intervention on Adolescents Exposed to Catastrophic Stress. **Issues in Mental Health Nursing**. 23, 537-551.

Haynes, N.M. (2005). Personalized Leadership for Effective Schooling. www.Atdp.Berkeley.edu/haynes_keynote_04.ppt

Howard, J. (1990). **Getting Smart: THA Social Construction Of Intelligence**. Lexington, MA: The Efficacy Institute.

Howard, S., Dryden, J., Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review And Critique of Literature. **Oxford Review of Education**. 25(3), 307-323.

Howatt, W.A. (2001). The Evolution Of Reality Therapy Tok Choice Theory. **International Journal of Reality Therapy**. 21(1), 7-11.

Hurlock, E. B. (1987). Ergenlikte Beden Gelişimi. **Ergen Psikolojisi**. Çev: Gülseren Günce, Edt. Bekir Onur Hacettepe. Taş Kitapçılık. Ankara.

James, W. H. & Rotter, J. B. (1958) Partial and 100% Reinforcement Under Chance And Skill Conditions. **Journal of Experimental Psychology**. 55, 397-403.

Janoff-Bulman, R. & Frantz, C. (1997). The İmpact Of Trauma On Meaning: From Meaningless World To Meaningful Life. (Eds: M. Power & C. Brewin.), **The Transformation Of Meaning in Psychological Therapies** . New York: Wiley. 91-106.

Jones, R., N. (1982). **Danışma Psikolojisi Kuramları**. (Edt: Füsün Akkoyun). Ankara.

Jones, R.N. (2001). **Theory and Practice of Counselling an Therapy**. New York: Continuum.

Joseph, J.,M. (1994). **The Resilient Child: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World**. Cambridge: Massachusetts, Perseus Publishing.

Kaner, S. (1993). Psikodramanın ve Gerçeklik Terapisinin Suçlu Gençlerin Benlik Kavramlarına ve Empati Düzeylerine Etkisi. **Psikiyatri Psikoloji Psikofarmoloji Dergisi**, (3P), 1(2), 165-172.

Kıselica, M., S., Baker, S.B., Stanley, B., Thomas, R.N., Reedy, S. (1994). Effects of Stres İnoculation Training on Anxiyety, Stres and Acedemic Performance Among Adolescents. **Journal of Counseling Psychology**. 41, 335-342.

Kim, H. K. (2002) . The Effect of Reality Therapy Program on The Responsibility for Elementary School Children in Korea. **International Journal of Reality Therapy**. 22(1), 30-33.

Kim, J. U. (2007). A Reality Therapy Group Counselling Program as An Internet Addiction Recovery Method for College Students in Korea. **International Journal of Reality Therapy**. 26(2), 3- 9.

Korkut, F. (1991). İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odaklan Üzerine Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6, 135–141.

Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. (Eds: In M. D. Glantz J. L. Johnson). **Resilience and Development: Positive life Adaptations** (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Kumpfer, K.L. & Summarhays, J.F. (2006). Prevention Approaches To Enhance Resilience Among High-Risk Youth: Comments On The Papers Of Dishion & Connell And Greenberg. **New York Academy of Sciences**. 1094, 151-163.

Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek Youth At An Educational Transition Point: The Role of Locus Of Control And Coping Strategies as Resources. **Social Indicators Research**. 76, 95-126.

Lerner, R. M., Freedheim, D. K., Weiner, I. B., Easterbrooks, A., Mistry, J. (2003). Resilience. **Handbook of Psychology: Developmental Psychology**. John Willey Published, 232-233.

Loyd, B. D. (2005). The Effect of Reality Therapy/Choice Theory Principles on High School Students' Perception of Needs Satisfaction And Behavior Change. **International Journal of Reality Therapy**. 25(1).

Luthar, S. (1999). **Poverty and Children's Adjustment**. New-bury Park, CA: Sage.

Luthar, S. S., Sawyer, J. A., Brown, P. J. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience Past, Present, And Future Research. **Annals of the New York Academy of Science**. 1094, 105-115.

Luthar, S. (1991). Vulnerability and Resilience: a Study Of High-Risk Adolescents. **Child Development**. 62, 600-616.

Luthar, S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The Construct Of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines For Future Work. **Child Development**. 71(3), 543-562.

Luthar, S.S., Sawyer, J.A., Brown, P. J. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience Past, Present, And Future Research. **Annals of the New York Academy of Science**. 1094, 105-115.

Mandleco, B. L. & Peery, J. C. (2000). An Organizational Framework for Conceptualizing Resilience in Children. **Journal of Child and Adolescent Psychiatric**. 13(3).

Marshall G. N. (1991). A Multidimensional Analysis Of Internal Health Locus Of Control Beliefs: Separating The Wheat From The Chaff. **Journal of Personality and Social Psychology**. 61(3), 483-491.

Masten, A. S & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. (Ed: S. S. Luthar.). **Resilience And Vulnerabilities: Adaptation In The Context Of Childhood Adversities**. New York: Cambridge University Press.

Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Laffavor, T. L. (2008). Promoting Competence and Resilience In The School Context. **Professional Development Collection**. 12, 76-84.

Masten, A.S. & Coastworth, J. D. (1998). The Development Of Competence İn Favorable And Unfavorable Environments: Lessons From Research On Successful Children. **American Psychologist**. 53(2), 205-220.

Masten, A.S. (2001). Ordinary Macig: Resilience Processes in Development. **American Psychologist**. 56(3), 227-238.

Mc Cubbin, L. (2001). Challenges Tok Definition Of Resilience. **American Psychological Association**. University of Wisconsin-Madison. 24, 2-19.

Meneghan, E. (1982). Massurng Coping Effecticennes: A Panel Analysis of Moritrial Problems and Coping Efforts. **Journal of Health and Social Behavior**. 23, 220-234.

Milgram, N. A. & Palti, G. (1993). Psychosocial Characteristics Of Resilient. **Children Journal of Research in Personality**. 27(3), 207-221.

Murray. C. (2003). Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience: a Framework Of Understanding And Supporting The Adult Transitions of Youth With High-İnsidencedisabilities. **Remedial and Special Education**. 24, 16-26.

Oral, A. (2004). Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkama: Stresle Başa Çıkma Programının Geliştirilmesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Osman. H., G. (2002). Seçim Teorisi Eğitiminin İçsel Motivasyon ve Aktif Başa Çıkma Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KTÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özcan, B. (2005). Anne-Babaları Boşanmış ve Anne –Babaları Birlikte olan Öğrencilerin Yılmazlık Özellikleri ve Koruyucu Faktörler Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özmen (2006). Seçim Kuramına ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Öfkeyle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyürek, D. (1992). Denetim İncelemeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pannels, T.C. & Claxton, A.F. (2008) Happiness, Creative İdeation and Locus of Control. **Creativity Research Journal**. 20(1), 67-71.

Parker, G. R., Cowen, E. L., Worrk, W.C., Wyman, P. A. (1990). Test Correlates of Stress Resilience Among Urban School Children. **Journal of Primary Prevention**. 11(1), 19-35.

Parsons, D.A. & Schneider J.M. (1974). Locus Of Control İn University Students From Eastern And Western Societies. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 42, 456-461.

Peale , N.V. (1997) **Olumlu Düşünmenin Gücü**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Phares, E. J. (1976). **Locus Of Control İn Personality**. Morristown, NJ: General Learning Press.

Pişkin, M. (2005). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünyü, Bugünü ve Yarını (Ed: M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş) **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi** (458-501). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Ralph, A., Merralls, L., Hart, L., Porter, S., Suneo, A.T. (1995). Peer interactions, Self Concept, Locus Of Control, and Avoidance of Social Situations of Early Adolescents. **Australian Journal of Psychology**. 47(2), 110.

Richardson, G.E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. **Journal of Clinical Psychology**. 58, 307-321.

Richardson, G.E., Nigler, B., Jensen, S., Kumpfer, K. (1990). The Resiliency Model. **Health Education**. 21, 33-39.

Rigsby, L. C. & Reynolds, M.C. (1995). (Eds). **Schoolcommunity Connections: Exploring Issues for Research Practice**. San Francisco: Jossey-Bass.

Rotter, J.B. (1954). **Social Learning And Clinical Psychology**. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Rotter, J.B., Seeman, M., Livorence, S. (1962). Internal Versus External Control Of Reinforcement: a Major Variable In Behavior Theory. (Ed:N.F. Washburne) **Decisions, Values, and Groups**. London: Pergamon Press. 2.

Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies For Internal Versus External Control of Reinforcement. **Psychological Monographs**. 80, 1-28.

Rotter, J. & Chance, J. (1972). **Applications of a Social Learning Theory of Personality**. New York: Rinehart and Winston Inc.

Rotter, J. B., Chance, J., Phares, E. J. (Eds.). (1972). **Application Of Social Learning Theory Of Personality**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rotter, J.B. (1982). **The Development And Applications Of Social Learning Theory: Selected Papers**. Englewood Cliffs, Prentice Hall, N.J.

Rutter, M.(1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. **Journal of Adolescent Health**. 14(8), 626-631.

Sardoğan, M.E., Kaygusuz, C., Karahan, T.F. (2006). Bir İnsan İlişkileri Programının Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2(2), 184-194.

Sayiner, Z. B. (2003). Denetim Odakları Farklı Yükseköğretim Gençliğinin Sorunları ve Başa Çıkma Yöntemleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Schoon, I. (2006). **Risk and Resilience: Adaptation In Chancing Times**. New York: Cambridge University Pres.

Schultz, D. P. & Schultz S. E. (2002). **Modern Psikoloji Tarihi**. (çev: Yasemin Aslay) . İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Siebert, A. (2005). **The Resiliency Advantage. Master Change, Thrive Under Pressure, And Bounce Back From Setbacks**. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.

Skeen, J. W. (2002). Choice Theory, Virtue Ethics, and the Sixth Need. **International Journal of Reality Therapy**.22(1).

Smith, B., Marymount, L. (2011). Assessing The Efficacy of a Choice Theory-Based Alcohol Harm Reduction Intervention on Ccollege Students. **International Journal of Choice Theory and Reality Therapy** .Spring 30(2), 53-58.

Solmuş, T. (2004). İş Yaşamı, Denetim Odağı ve Beş Faktörlük Kişilik Modeli. **Türk Psikoloji Bülteni**. Cilt 10, 196-205.

Spector, P. E. (1982). Behavior in Organizations as a Function of Employee's Locus of Control. **Psychological Bulletin**. 1(91), 482-497.

Şengüder, Ş. (2006). Lise10-11. Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı İle Ruhsal Sorunlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı ile Kıyaslanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Şenol, S.(2006). **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı**. İstanbul: HYB Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2005). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thompkins, S.M. & Schwartz, R.C. (2009). Enchancing Resilience In Youth at Risk: Implications For Psychotherapists. www.americanpsychotherapy.com.

Tony, K.S.T. (2003). Locus of Control, Attributional Style and Discipline Problems in Secondary School. **Early Child Development and Care**. 173(5), 455.

Trylong, VL. (1987). Aptitude, Attitudes And Anxiety: A Study Of Their Relationships To Achievement In The Foreign Language Classroom. Unpublished Doctoral dissertation. Perdue University.

Turanlı, N., Karakaş, N. ve Keçeli, V. (2008). Matematik Alan Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 254-262.

Tusaie, K., Puskar, K., Sereika, S.M. (2007). A Predictive and moderating model of psychosocial Resilience in Adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*. 39(1), 54-60.

Umoh, S.J. (1991). **Enhancing Functional Reading among the Youths through Newspapers and Magazines: A Teachers Brief Case Technique in Literacy and Reading in Nigeria**. Ibadan:University Press.

Vance, J. E. (2001). Neurobiological mechanisms of psychosocial resiliency. (Eds: J. M. Richman M. W. Fraser.). **The Context of Youth Violence: Resilience, Risk and Protection** (43-82). Westport, Connecticut: Preager Publishers.

Voegler, M. E. (2000). Risk and Protective Factors Associated with Social Resilience in Homeless Youth. Unpublished Doctoral Dissertation. THA University of North Carolina at Chapel Hill, NC.

Wallston, B. S. & Wallston, K. A. (1978). Locus Of Control And Health: A Review Of The Literature. *Health Education Monographs*. 6, 107-117.

Wallston, K. A. (1991). The Importance Of Placing Measures Of Health Locus Of Control Beliefs In A Theoretical Context. *Health Education Research, Theory, and Practice*. 6, 251-252.

Werner, E. & Smith, R.S. (1982). **Vulnerable But Invincible: a Longitudinal Study Of Resilient Children and Youth**. New York: McGraw-Hill.

Werner, E. & Smith, R.S. (1992). **Overcoming The Odds: High-Risk Children From Birth To Adulthood**. New York: Cornell University Press.

Werner, E. (2000). **Protective Factors and Individual Resilience**. Cambridge: Cambridge University Pres.

Wilson-Sadberry, KR., Winfield, L.F., Royster, D.A. (1991). Resilience and Persistence of American-American Males in Post- Secondary Enrollment. *Education and Urban Society*, 24(1), 87-102.

Winfield, L. F. (1991). Resilience, Schooling and Development in African-American Youth: Aconceptual Framework. *Education and Urban Society*. 24(1), 5-14.

Woolfe, R. & W. Dryden (Eds). (1996). **Handbook of Counseling Psychology**. Sage Publications. London.

Wubbolding, R. (2004). **Reality Therapy Training Manual**. Cincinnati, OH: Center for Reality Therapy.

Wubbolding, R.(1988). **Using Reality Therapy**. New York: Harper & Row.

Wubbolding, R. (2000). **Reality Therapy for the 21 st. Century**. Philadelphia, PA: Brunner- Routledge.

Yalım, D. (2007). First Year College Adjustment: The Role of Coping, Ego-Resiliency, Optimism and Gender. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalom, I. D. (2008). **Ergen Terapisi**. (çev: Yeşim Özkardeşler Şallı). İstanbul: Prestij Yayınları.

Yaşar, V. (2006). Farklı Liselerde Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeyleri İle Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Yeşilyaprak, B. (1988). Lise öğrencilerinin İçsel yada Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeşilyaprak, B. (1992). Denetim Odağı Ölçekleri Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 1(3).

Yeşilyaprak, B. (2004) **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım**. 10. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim Odağı. (Ed: Y. Kuzgun, D. Deryakulu). **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Ankara. Nobel Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2006). **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. (Ed:Kuzgun Y., Deryakulu D). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılan, G. (2007). Psikolojik Yardımın Dıştan Denetimli İnsanların İçten Denetim Düzeyini Yükseltmeye Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, E. (2002). Ön Ergenlerde (13-14 Yaş) Ego-Santrik Düşüncenin Denetim Odağı ile İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1 Psiko-Eğitim Programının Genel Kapsamı ve Özellikleri

Bu program William Glasser tarafından geliştirilen seçim teorisi ve gerçeklik terapisinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Program ergenlere seçim teorisi ve gerçeklik terapisinin temel prensipleri üzerinde bilgi beceri kazandırmaya yönelik yapılandırılmış paket program niteliğindedir. Program klinik yardım gereksinimi olmayan lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu çalışma, katılımcılara tanı koyma, psikolojik rahatsızlığı tedavi etme gibi anlamlar taşımayıp koruyucu ruh sağlığı açısından yeni beceriler, farkındalıklar kazandırmayı hedeflemiştir.

Program 15 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olup yaklaşık 90-120 dakika süren 10 oturumdan oluşmaktadır. Programın yapılandırıldığı biçimde uygulanması durumunda katılımcıların aşağıda belirtilen kazanımlara bireysel amaçları doğrultusunda ulaşabileceği düşünülmüştür.

1. Gerçeklik terapisine ilişkin bilgi sahibi olma.
2. Seçim teorisine ilişkin bilgi sahibi olma.
3. Yaşamımızın kendi seçimlerimizin ürünü olduğunu fark edebilme.
4. Davranışlara yön veren temel ihtiyaçları doyurmaya yönelik kişisel çabaları, dış dünyanın gerçeklerini göze alarak değerlendirebilme.
5. Kendi nitelik dünyalarını fark edebilme ve başkalarının nitelik dünyasına değer verme.
6. Kişisel sorumluluklarını fark edebilme, sorumluluklarını kabul edebilme .
7. Başarılı kimlik geliştirebilmek için başarabileceğimiz hedeflerden yola çıkma anlayışına sahip olma.
8. Kendindeki kişisel gücü fark edip ona odaklanabilme.
9. Kendini kabul edebilme ve kendisi için neler yapabileceğini fark etme.
10. Olumsuz yaşam olaylarına karşı, olumlu, yapıcı, yılmaz bakış açısı geliştirebilme.
11. Dış kontrole yönelik kişilik özelliğinden kurtulup, iç kontrol kişilik özelliği geliştirebilme.
12. Kendisine, çevreye ve yaşama dair olumlu tutum geliştirme.
13. Kendini açma, ifade edebilme, paylaşma becerileri geliştirme.
14. Sağlıklı, doyurucu ilişkiler kurup sürdürebilme.
15. İşbirliği yapabilme, grup çalışmasının etkililiğinin fark etme.

Psiko-Eğitim Sürecinde Grup Liderinin Üzerinde Önemle Durması Gereken Noktalar

1. Grup üyelerinin grup ortamını güvenli, destekleyici, kabul edici olarak algılamaları sağlanmalı.
2. Sıcak, doyurucu, yargısız iletişim ortamı oluşturulmalıdır.
3. Grup üyeleri düşüncelerini ve hislerini ifade edebilmeleri için cesaretlendirilmelidir.
4. Grup içinde lidere karşı ve grup üyelerinin birbirlerine karşı olan saygısı korunmalıdır.
5. Tüm etkinliklerde grup üyeleri, kendilerini açmaları, yaşantılarını paylaşmaları konusunda cesaretlendirilmelidir.
6. Grup ruhu oluşturulmalı ve üyelere grubun parçası olduğu duygusu yansıtılmalı.
7. Grup lideri iyi bir dinleyici ve gözlemci olmalıdır
8. Grup lideri grup üyeleri için model oluşturmalı
9. Grup üyelerine süreç içinde kendilerini açmaları, grup etkileşimine katılmaları için zaman tanınmalıdır.
10. Grup lideri ve grup üyelerinin birbirleri üzerinde baskı oluşturulmamalı, kişisel özgürlüğe dikkat edilmelidir.
11. Grup lideri empati becerisini kullanarak grup üyelerinin de empati becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine model olmalıdır.
12. İşbirliği ve paylaşımın önemi vurgulanmalı, grup dinamiği oluşturulmalıdır.
13. Grup önünde konuşma, kendini ifade etme becerileri desteklenmeli.
14. Grup sürecinde grup üyelerinin olumlu, pozitif davranışları pekiştirilmeli ve diğer grup üyeleri için model oluşturulmalıdır.
15. Grup ruhu oluşturulmalı ve üyelere grubun parçası olduğu duygusu yansıtılmalı
16. Grup lideri ben dili kullanarak grup üyelerinin de ben dili kullanılmasına destek olmalıdır.
17. Olumlu özellikler, davranışlar hemen pekiştirilmelidir.
18. Grup üyelerinin yapılan etkinliklerde mümkün olduğunca farklı üyelerle eşleşmesi sağlanmalıdır.

19. Verilen ödevler bir sonraki oturumda değerlendirilmeli, grup üyelerine geri bildirimler verilmeli, ödevlerini yapamayan veya yapmaya direnç gösteren üyeler ödevleri yapmaları konusunda desteklenmelidir.
20. Grup etkileşiminde üyelerin içgörü kazanmaları sağlanmalıdır.
21. İç disiplin örneği davranışlar cesaretlendirilmelidir.
22. Grup sürecinde üyelerde gelişen yeni farkındalıkların grupla paylaşılması sağlanmalıdır.
23. Grup sürecinde bilgi aktarımına dikkat edilmeli, grup etkileşimini olumsuz etkileyecek oranda olmamalıdır.
24. Grup üyelerinin günlük yaşam ile grup ortamı arasındaki benzerlikleri görmesi sağlanmalı.
25. Grup üyelerinin grup sürecinde kazandıkları becerileri gündelik yaşamda kullanmaları sağlanmalı
26. Grup içinde riskli davranışların oluşması engellenmeli.

Psiko-Eğitim Programının Temel İlkeleri

- 1- Psiko-eğitim programı grup yaşantısı içinde uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı ve grup üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir
- 2- Hazırlanan psiko-eğitim programı planlanan tarih ve sürede tamamlanacak olup, program içeriğine bağlı kalınarak önceden belirlenen amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.
- 3- Grup etkileşimi üyelerin birbirlerini cesaretlendirmelerine, yardım alıp vermelerine, desteklemelerine imkan verecek tarzda sürdürülmüştür.
- 4- Araştırmacı (grup lideri) her bir grup üyesinin grup yaşantılarına katılımını sağlamaya özen göstermiş, üyeleri bu yönde cesaretlendirmiştir.
- 5- Grup üyelerine kendilerini açmaları, yaşantılarını paylaşmaları konusunda baskı yapılmamış, her bir üyenin gruba katılım hızına ve yoğunluğuna saygı duyulmuştur.
- 6- Grup içinde üyelerin farkındalık ve içgörü geliştirebilmeleri için uygun ortam hazırlanmıştır.
- 7- Grup üyelerinin grup yaşantısıyla kişiler arası ilişkilerde kendilerini değerlendirme, ortaya koyma fırsatı bulmalarına özen gösterilmiştir.
- 8- Grup üyelerinin grup sürecinde kendini kabul, değerlendirme, probleme bakış, problemi çözme, hedef belirleme konularında beceriler edinmelerine destek olacak grup programı uygulanmıştır.

Psiko-Eğitim Programının Uygulanmasında Dikkate Alınması Gereken Noktalar

- 1- Grup süreci başlamadan önce hazırlık görüşmeleri sırasında aday grup üyelerine grup sürecinin özellikleri, grup yaşantıları, üyelere beklentiler konusunda bilgi verilir. Grup üyeliğine katılım konusunda engel oluşturabilecek durumların olup olmadığı değerlendirilir.
- 2- Uygulayıcının her oturuma hazırlıklarını tamamlamış olarak katılması beklenir.
- 3- Grup rehberliğine başlamadan önce her üye için oturum dosyaları hazırlanmalıdır. Araştırmacı tarafından hazırlanan formlar, ev ödevleri bu dosyalarda tutulmalıdır. Ayrıca grup üyeleri grup yaşantılarını kalıcı hale getirmek için işleyiş ile ilgili kişisel değerlendirmelerini, grup sürecindeki yaşantılarını, kazanımlarını aktardıkları belgeleri verilen dosyalarda saklayabilir.
- 4- Grup sürecinde ev ödevleri verilirken ödevin işleyişteki yeri ve amacı anlatılmalıdır. Grup üyelerinin ev ödevlerini benimsemeleri önemlidir. Ev ödevleri verilirken yeterli açıklama yapıp, ödevlerin anlaşılır olması sağlanmalıdır. Ev ödevleri yazılı olarak grup üyelerine verilmelidir. Grup üyeleri ödevleri yapma konusunda sorun yaşarsa, üyelere daha basit, başarabilecekleri düzeyde, ev ödevleri verilerek katılımları artırılmalıdır.

Çalışmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler

- 1- Eğitim sürecinde yer alan tüm oturumlarda bilgilendirme amaçlı didaktik yöntem kullanılmıştır.
- 2-Grup üyelerinin bilgiyi somutlaştırabilmeleri için yaşantıyı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.
- 3- Grup üyelerinin sürece katılımını arttırabilmek için açık uçlu soru- cevap tekniği ve yorumlama tekniği kullanılmıştır.
- 4- Grup üyelerinin öğrenmelerini desteklemek ve kalıcılığı arttırmak amacıyla her oturumda işlenen konulara ait yazılı materyal verilmiştir.
- 5- Grup üyelerinin etkinliğini arttırmak amacıyla ısınma oyunları, rol oynama teknikleri kullanılmıştır.
- 6- Grup içi öğrenmeleri somutlaştırmaya, modellemeye ve içselleştirmeye yönelik film izleme tekniği kullanılmıştır.
- 7- Grup oturumlarına uygun olduğu düşünülen atasözü ve özlü sözlerle konular desteklenmeye ve grup çalışması renklendirilmeye çalışılmıştır.
- 8- Grup üyelerinin kazanımlarını somutlaştırma, pekiştirme ve içselleştirme amaçlı ev ödevleri verilmiştir.
- 9- Grup üyelerinde kazanımın kalıcılığını arttırmak amacıyla grup yaşantılarını kişisel dosyalara kaydetme tekniği kullanılmıştır.
- 10- Grup üyelerinin öğrenmelerini desteklemek ve kalıcılığı arttırmak amacıyla her oturumda işlenen konuları tekrar edebileceği, “Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi, Seçim Teorisi” kitabı her öğrenciye dağıtılmıştır.

Psiko-Eğitim Programında Değerlendirme Amaçlı Kullanılan Ölçme Araçları

- 1- Nowicki- Strickland Denetim Ölçeği
- 2- Yılmazlık Ölçeği
- 3- Temel İhtiyaçları Belirleme Ölçeği

Psiko-Eğitim Programında Kullanılan Materyaller

- 1-Öğrenciler için renkli kağıt ve kalemler
- 2-Öğrenciler için hazırlanmış olan çalışma dosyaları
- 3-Eğitim sürecinde kullanılacak yazı tahtası
- 4-Bilgisayar, projeksiyon
- 5-Her öğrenci için “Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi, Seçim Teorisi” kitabı

Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programına Katılım Sözleşmesi

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora Öğrencisi Ayşe Ünüvar tarafından yürütülecek olan “Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programı” çalışmasına kendi isteğimle katılıyorum.

Araştırmanın amacı, grup etkileşimi, grup süreci hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirildim. Kendimi geliştirmek amacıyla katılacağım grup uygulamalarında sorumluluk almayı kabul ediyorum.

Adı Soyadı:

Sınıf :

Ev telefonu:

Cep Telefonu :

E-mail :

* Yukarıdaki bilgiler grup sürecinde ihtiyaç duyulduğu zamanlarda kullanılacak olup başka amaçla kullanılmayacaktır.

Grup Kuralları

1. Grup oturumları sırasında grup üyelerinin kendilerine ilişkin paylaşımları ayrıca grup özeldir. Bu nedenle grup sürecinde yaşananların grup dışında konuşulmaması veya grup dışında biriyle liderinin hazırlamış olduğu grup programı paylaşılması gerekir. Paylaşımların gizliliği grubun güvenini oluşturacaktır.
2. Grup üyelerinin birbirlerini saygıyla dinlemeye çalışması, birbirlerini anlaması ve ortak yaşantılarını fark etmeleri beklenir.
3. Grupta her üye eşit haklara sahiptir.
4. Üyelerin birbirlerine karşı eleştirici, yargılayıcı, suçlayıcı ve alaycı tutum takınmasına grup etkileşimini olumsuz yönde etkileyeceği için kabul edilemez.
5. Grup üyelerinin her oturuma katılmaları ve zamana uymaları beklenir. Gruba çeşitli nedenlerden dolayı üç kez katılmayan gruptan çıkarılır.
6. Grup üyeleri ev ödevlerini yapmaktan sorumludur.
7. Grup üyelerinin grup etkileşimine katılıp kendi duygu, düşünce ve yaşantılarını ifade etmesi beklenir.
8. Grup çalışması 12 haftadan oluşmaktadır. Her hafta bir oturum yapılacaktır. Grup oturumları ortalama 90 dakikadır. Her grup üyesinin bütün oturumlara katılması grup etkiliği açısından önemlidir.

Yukarıda belirtilen grup kurallarını kabul ediyorum.

Adı Soyadı

İmza

1. Oturum

Amaç

- 1-Grubun oluşturulması.
- 2-Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının genel amaçlarının belirtilmesi.
- 3-Psiko-eğitim sürecine ilişkin bireysel amaçların belirlenmesi.
- 4-Gerçeklik kuramının genel hatlarıyla tanıtılması.

Alt Amaçlar

- 1- Grup üyeleriyle tanışma.
- 2-Grubun amaçlarının belirlenmesi.
- 3-Grup süreci hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
- 4-Sürece ilişkin bireysel amaç belirleme.
- 5-Grup kurallarının belirlenmesi.
- 6-Grup kontratının imzalanması.
- 7-Psiko-eğitim programı kapsamında ele alınacak konular kısaca belirtilmesi.
- 8-Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulmak istenen kazanımlar ifade edilmesi.
- 9-Gerçeklik kuramının genel hatlarıyla tanıtılması.

Oturum Süresi: 90 dk

Materyal: Bilgisayar, projeksiyon grup kontratı her öğrenciye özel olarak hazırlanmış program boyunca kullanacağı materyallerin bulunduğu çalışma dosyası, Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı” na katılım sözleşmesi, kişisel hedef formu, küçük renkli bir top.

İşleyiş

- 1-Tanışma: Ad söyleyerek top atma
Grup üyeleri halka şeklinde otururlar. Grup lideri adını söyleyerek topu gruptaki bir öğrenciye atar ve daha sonra sırayla herkes kendi adını söyleyerek karşısındakine topu atar. Adlar öğrenildikten sonra herkes karşısındaki kişinin adını söyleyerek topu ona atar. Top, en son lidere atılarak oyun bitirilir.
- 2-Grubun amaçları belirtilir.
- 3-Grup süreci hakkında öğrenciler bilgilendirilir.
- 4-Grup üyelerinden sürece ilişkin bireysel amaçlar belirlemeleri istenir.
- 5-Grup kuralları grup üyelerine sunulur ve kurallara üyelerin görüşü alınarak ekleme veya çıkarma yapılır.
- 6-Grup kontratını her bir öğrencinin imzalaması istenir.
- 7-Psiko-eğitim kapsamında ele alınacak konular hakkında grup üyeleri bilgilendirilir.
- 8-Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulması amaçlanan kazanımlar belirtilir.
- 9-Günün sözü öğrencilerle paylaşılır.

Birleşmek başlangıçtır, birliği sürdürmek gelişmektir, birlikte çalışmak başarıdır. ABD

*Grup üyeleri gerçeklik terapisi hakkında bilgilendirilir.

Gerçeklik terapisi Kaliforniyalı psikiyatri uzmanı olan William Glasser tarafından 1950'li ve 1960'li yıllarda geliştirilen bir yaklaşımdır. Glasser aslında sistematik bir teori olmadığını ama insanların yaptıklarından sorumlu oldukları varsayımına dayandığını kabul etmektedir. 1980'lilerin başında Glasser gerçeklik terapisi uygulamasına kuramsal dayanak olması için kontrol teorisini ekledi. 1996'da Glasser kontrol teorisinden seçim teorisine gerçeklik terapisinin altını çizerek teorinin ismini değiştirdi.

Seçim teorisine dayanan gerçeklik terapisi evrensel fikirleri benimseyen insan etkileşimi için bir sistemdir. Seçim teorisi sağlıklı davranışların yansira sağlıklı davranışların bir açıklamasını sunmaktadır. Bütün insanoğlunun nasıl işlediğini açıkladığı özünde çok kültürlüdür. Bu teoriye göre, bütün insanlar doğuştan gelen hayatta kalma veya kendini koruma; sevmeye ve ait olma; kendini beğenme (öz-saygı)/ güç; özgürlük veya bağımsızlık; eğlenme veya eğlenme ihtiyaçlarını gidermek için hareket etmektedirler (Brickell &Wubbolding 2000).

Bu güne kadar pek çok yaklaşım bireye ne hissettiğini ya da geçmişte neler yaşadığını sorar. Gerçeklik terapisi ise bireyin şüandaki davranışlarının sorumluluğunu almasını amaçladığından, sürekli olarak onun şimdiki davranışına odaklanır (Glasser,1981;Hana,1984; Kaner1993). Glasser'e göre geçmiş, şimdide neler olduğuna kuşkusuz katkıda bulunmaktadır. Ancak geçmiş bitmiştir. Geçmişini değiştiremeyiz. Şimdiki davranışlarımızı değiştirebilir ve daha iyi bir gelecek için plan yapabiliriz. Şimdiyle ilgilenmek, geçmişini de kapsar. Olumsuz geçmiş yaşantılarından, başarısızlık ve acıyı yeniden gündeme getirip, bireyin güvensizliğini pekiştirmesi, yıkıcı ve engelleyici olması nedeniyle uzak durulur. Üzerinde durulması gereken şey şimdiki başarısızlıklardadır. Başarı yada davranışlardaki değişiklik, danışanın şimdiki davranışlarını fark etmesiyle oluşur (Glasser,1975,1980; Ford,1982;Kaner,1993).

Gerçeklik terapisi seçim teorisi üzerine dayandırılır. Seçim teorisinin) kısaltılmış versiyonu 10 ilkede sunmaktadır.

Seçim Teorisi İlkeleri

1-Davranışını kontrol edebildiğimiz tek kişi kendi kendimizdir.(Sadece kendi davranışımızı kontrol edebiliriz)

2-Verebildiğimiz ve diğer insanlardan alabildiğimiz her şey bilgidir.

3-Kalıcı psikolojik problemler ilişki problemleri

4-Problemler ilişki mevcut hayatlarımızın daimi parçasıdır.

5-Hüsranlı geçmişi tekrar ziyaret etmek, şimdiki önemli ilişkiyi geliştirmemiz için gereken şeye az katkıda bulunabilir ya da hiç katkıda bulunmayabilir.

6-Beş genetik ihtiyaç tarafından yönlendiriliriz: Hayatta kalma, sevmek, ait olma, özgürlük ve eğlence.

7-Sadece kalite dünyamızdaki resimlerden veya tek bir resimden tatmin olarak bu ihtiyaçları karşılayabiliriz.

8-Bütün davranışlar toplam davranıştır ve dört ayrılmaz bileşenden oluşmaktadır: Hareket etme, düşünme, hissetme ve fizyoloji.

9-Bütün toplam davranış en çok tanınan bileşenlerin adlandırdığı fiiller tarafından tanımlanmıştır: Örneğin, 'bunalıma girmeyi ben seçiyorum' veya 'bunalımdayım'

10-Bütün toplam davranışlar seçilmektedir, ama sadece davranma ve düşünme bileşenleri üzerinde doğrudan kontrole sahibizdir – duygularımızı ve fizyoloji davranmayı ve düşünmeyi nasıl seçeceğimiz aracılığıyla dolaylı yoldan kontrol edebiliriz.

Glasser'ın kuramında üç ana yolda terapide zaman kazanılmaktadır. İlki, her zaman mutlu etmeyen bir ilişki var olacağından problem uzun uzadıya soruşturulmaz. İkincisi, problem şimdi de mevcut olduğundan, bireyin geçmişinde uzun bir araştırma yapmaya gerek yoktur. Üçüncü danışanların kontrol edebildikleri tek kişi kendileri olduğundan yapmayı seçtikleri şeylere odaklanır (Jones,2001).

2. Oturum

Amaç

- 1-Gerçeklik terapisinin içeriğindeki toplam davranış kavramını açıklamak.
- 2-Davranışlarımızı oluştururken toplam davranış anlayışıyla hareket edebilme ve alternatif davranış geliştirebilme.

Alt Amaçlar

- 1-Gerçeklik kuramının temel kavramlarından toplam davranış hakkında bilgi sahibi olma.
- 2-Toplam davranışın öğelerini bilme ve yaşantılardan örnekler verebilme.
- 3-Toplam davranış mantığıyla davranışın etkilerini görebilme.
- 4-Davranışlarımızı oluştururken olası sonuçları düşünerek, dış dünya gerçeklerini göz önüne alabilme.

Oturum Süresi: 90 dk.

Materyal: Bilgisayar, projeksiyon yazı tahtası, uygulayıcı tarafından hazırlanmış yazılı materyal, ödev formu

Uygulama

1-Isınma

Grup lideri (eğitimci) odanın ortasında daire şekli çizer. Gruptan oda içinde sessizce dağınık bir biçimde dolaşmaları istenir. Sonra bu dolaşma farklı hızlarda devam ettirilir. Dağınık şekilde yürüyen öğrencilerden dairenin içine girmeden yürüyüşlerine devam etmeleri istenir.

2-Bir önceki oturumun özeti yapılır.

3-Ev ödevleri değerlendirilir.

4-Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulmak istenen kazanımlar ifade edilir.

5-Günün sözü öğrencilerle paylaşılır.

Bir şeyleri değiştirmek isteyen insan önce kendisinden başlamalıdır.

Sokrates

*Toplam davranış eğitimci tarafından açıklanır. Örnekler sunulur ve grup üyelerinden örnekler istenir.

Gerçeklik kuramında Davranışın Açıklanması

Sözlükte davranış kelimesine, hareket ediş şeklimiz gibi bir açıklama getiriliyor. Seçim teorisi açısından bu kelimenin büyük bir önemi vardır Gerçeklik kuramında davranış, insanların bir dürtüye tepkiden çok ihtiyaçları gidermek için dünyayı kontrol etme girişimini nasıl seçtikleridir. Davranış, idare veya eylemden daha fazlasıdır Glasser (2001). Yapabildiklerimizin tümünü seçtiğimize inanır. Bunu “Toplam Davranış” konsepti olarak açıklamakta ve bu konseptin birbirinden ayrılmaz parçalardan oluştuğunu belirtmektedir. Bu parçalar; davranış (faaliyet), düşünme, hissetme ve fizyolojidir) Bu parçalardan birinin değişimi tüm sistemi etkilemekle beraber en kolay değiştirebilecek parçalar eylem ve düşünme sistemidir.

Davranma (Faaliyet): Eylem bileşeni vücudun bazı bölümlerinin gönüllü olarak hareket etmesini kapsayan koşma ve yürüme gibi aktif davranışlardan oluşmaktadır. Ancak, bazı gönülsüz eylemlere yemek yerken yutmak gibi rutin eylemler eşlik eder.

Düşünme: Düşünme bileşeni, onları rüyalardakiler gibi gönülsüz olarak oluşturmanın yanı sıra gönüllü olarak düşünceler üretmekten oluşmaktadır.

Hissetme: Hissetme bileşeni, insanların ürettikleri ve seçtikleri çok çeşitli acı ve zevk duygularından oluşmaktadır.

Fizyoloji: Yutma gibi fizyolojik bileşen, toplam davranışın yapma, insanların düşünme ve hissetme bileşenleriyle ilişkili olarak gönüllü veya gönülsüz ürettikleri ve seçtikleri vücut mekanizmalarını kapsamaktadır. Örneğin koşmak davranışından sonra terlemek.

Glasser toplam davranış kavramını, her bileşeniyle arabanın bir tekerleği gibi olan; dört tekerlekli bir araba olarak kullanmaktadır. Ön tekerlekler davranma ve düşünme bileşenleri ve arka tekerler hissetme fizyoloji bileşenleridir. Temel İhtiyaçlar motordur ve sürücü, kişinin nitelik dünyası albümden en çok istediği resme en yakın doğrultuda sürmektedir. Arabanın içinde, kişi, onun ‘arabasının’ ön tekerlerini nereye süreceğinin kontrolüne sahiptir..

Yukarda belirtildiği gibi, eylemler, duygular ve hatta fizyoloji toplam davranışın ayrılmaz bileşenleri olarak görülür ve onlardan seçilir veya oluşturulur; onlar karşılanmamış veya göz ardı edilmiş ihtiyaç/isteklerden türemişlerdir ve dışsal uyarıcıdan değil: bu yüzden onların çoğu seçimlerdir(Brickell &Wubbolding 2000).

Biz hislerimizi ve fizyolojimizi doğrudan seçemiyorken, hislerimizin çoğunu ve fizyolojimizin birazını dolaylı olarak seçebiliriz. Örneğin, eğer bir duvara başımızı vurmaya seçersek (ön tekerler) arka ‘hissetme’ tekerinden de

acı çekeriz. Eğer sıcak bir günde koşmayı seçersek bizim arka 'fizyoloji' tekerimizde de terleriz. Eğer bu hadiselerle yol açan eylemleri veya düşünceleri seçmezsek ne acı çeken bir başımız ne de terli bir vücudumuz olur

Glasser bunalımlı olmayı kabul eden hastanın örneğini verir. Seçim teorisi açısından, bu hasta bunalımdadır ve bunalıma girmeyi seçmektedir. Bu moral bozucu toplam davranışın dört bileşeni aşağıdakilerdir. Davranma bileşeni aşırı halsiz bir biçimde oturmaktadır. Hissetme bileşeni acı ve hüzündür. Düşünme bileşeni 'neye yarar' 'yapabileceğim bir şey yok' gibi düşünceler olabilir. Fizyoloji bileşeni mide ağrısı ve huzursuz uyku olabilir. Bunalımlı hasta ne kadar hem toplam davranışın dört bileşeninin sadece birini kavrayabilir hem de davranışı tanımlamak için bunalıma girme gibi bir fiili kullanabilirse o kadar hasta hayatını kontrolünü alabilir. Bunalıma girdiğini kabul eden veya bunalıma girmeyi seçen bir hasta daha sonra üç seçeneğe sahiptir. (1) istediği şeyi değiştirme (2) yaptığı şeyi değiştirme veya (3) her ikisini değiştirme.

Glasser'e göre eğer bir birey davranışını değiştirmek istiyorsa, o davranışın faaliyet (davranış) ve düşünme bileşenlerini değiştirmesi gerekmektedir. Değişim davranış ve düşünmeyle başlar. Toplam davranışı bir otomobile benzetir, davranış ve düşünce otomobilin ön tekerleklerini, duygu ve fizyoloji ise arka tekerleklerini oluşturur. Otomobilin gideceği yönü belirleyen ve değiştiren ise ön tekerlerdir. Bu nedenle Glasser'e toplam davranışta değişimi başlatmak için davranış ve düşünce boyutu üzerinde çalışmak gerekir. Bunun aksine çoğu insanın herhangi bir şey yapmadan önce kendilerini daha iyi hissetmelerini bekleyerek 'sıkışıp' kalırlar veya 'hayatlarını beklemeye alırlar'. Bazı insanlar sonsuza dek beklerler.

Sonuç olarak gerçeklik terapisi danışanlara, fizyoloji ve hissetme bileşenlerinden (arka tekerler) daha çok düşünme ve davranma bileşenlerini (ön tekerleri) değiştirmeleri konusunda yardım etmektedir.

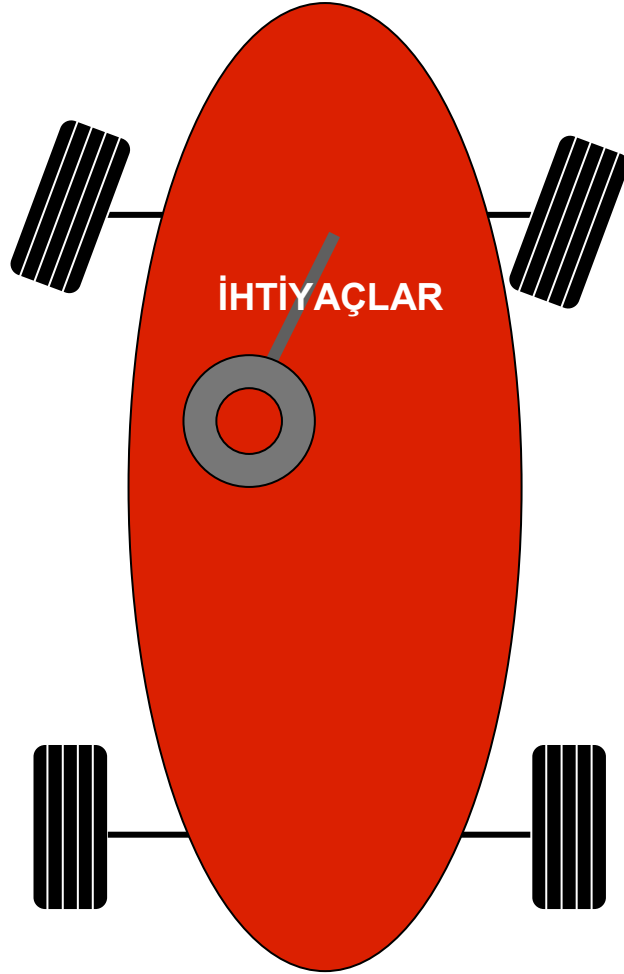
YAŞAMIMIZIN KONTROLÜ

Davranışlar

3 saat boyunca bilgisayarda
oyun oynadım.

Düşünceler

Çok güzeldi, zamanın nasıl
geçtiğini anlamadım.
Yarın matematik sınavım var
Ne yapacağım?



Duygular
Eğlence, pişmanlık

Fizyolojik Tepki
Stres

Ali:

Sınıfta kavga ettiğim için disiplin kuruluna gönderildim. Kavga etmeye mecbur kalıyorum, bana sürekli lakap takıyorlar. Benim yerimde kim olsa aynı şeyi yapardı. Benimde bir gururum var hem de kavga etmezsem korkak olduğumu düşünürler.

Ali'nin toplam davranışı:

Davranış.....

Düşünce.....

Duygu.....

Fizyoloji.....

Alternatif

Davranış/Düşünce:.....

Ebru:

Sınıftaki bütün kızlar çok şımarık, sürekli argo konuşuyorlar. Hepsi bana çok uzak geliyor. Onlarla arkadaşlık yapabilmem için onlar gibi ben de zaman zaman argo konuşuyorum. Aslında bu tarz konuşma bana göre değil ama ya yalnız kalacağım yada onlar gibi olacağım.

Ebru'nun toplam davranışı:

Davranış.....

Düşünce.....

Duygu.....

Fizyoloji.....

Alternatif

Davranış/Düşünce:.....

Ahmet:

Ders çalışırken sıkılıyorum. Biraz ara vermek için internete giriyorum işte o zaman zamanın nasıl geçti anlayamıyorum. Bir bakmışım saat gece yarısı olmuş. O zaman içim sıkılmaya başlıyor. Ben nasıl çalışmaya başlayacağımı bilemiyorum.

Ahmet'in toplam davranışı:

Davranış.....

Düşünce.....

Duygu.....

Fizyoloji.....

Alternatif

Davranış/Düşünce:.....

Gülay

Çok yalnızım, bu güne kadar hiç istediğim gibi bir arkadaşım olmadı. Ben herkese iyilik yapıyorum yinede kimse beni istemiyor. Ben sınıftaki arkadaşlarımın yanına gidince hemen susuyorlar, benimle hiçbir şey paylaşmıyorlar. Beni istemediklerini düşünüyorum. Çoğu zaman okulda yalnızım, son zamanlarda teneffüse de çıkmıyorum.

Gülay'ın toplam davranışı:

Davranış.....

Düşünce.....

Duygu.....

Fizyoloji.....

Alternatif

Davranış/Düşünce:.....

Ödev:

Bu oturumda öğrendiğimiz toplam davranış kavramını günlük yaşantımızda kullanabilme ve gerekli durumlarda alternatif düşünce ve davranış üretebilme .

Çevremizdeki bir kişiye toplam davranış konseptini anlatalım, onun toplam davranışının bileşenlerini yazalım ve alternatif toplam davranış-düşünce geliştirelim.

Zaman-Yer.....
Yaşadığımız olay.....
Davranışımız.....
Duygumuz.....
Düşüncemiz.....
Fizyolojimiz.....
Alternatif
Davranış/Düşünce.....

Zaman-Yer.....
Yaşadığımız olay.....
Davranışımız.....
Duygumuz.....
Düşüncemiz.....
Fizyolojimiz.....
Alternatif
Davranış/Düşünce.....

ZamanYer.....
Yaşadığımız olay.....
Davranışımız.....
Duygumuz.....
Düşüncemiz.....
Fizyolojimiz.....
Alternatif
Davranış/Düşünce.....

Zaman- yer.....
Yaşadığımız olay.....
Davranışımız.....
Duygumuz.....
Düşüncemiz.....
Fizyolojimiz.....
Alternatif
Davranış/Düşünce.....

3. Oturum

Amaç

Gerçeklik terapisinin içeriğindeki temel ihtiyaçlarımız kavramını açıklamak.

Alt Amaçlar

1-İçimizdeki beş temel ihtiyaca yönelik farkındalık kazandırmak.

2-Temel ihtiyaçlarımızı karşılamaya yönelik çabalarımızı fark edebilme, içgörü kazanma

3-Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik en etkili toplam davranışı seçme.

Süre: 90 dk.

Materyal Seçim teorisi temel ihtiyaçlar listesi, bilgisayar, projeksiyon

Uygulama:

1-Isınma : Grup üyelerinden sırasıyla kendilerine göre selamlama davranışında bulunmaları istenir.

2-Bir önceki oturumun özeti yapılır

3-Ev Ödevlerinin değerlendirilmesi

4-Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulmak istenen kazanımlar ifade edilir.

*Grup üyelerine “Yaşamak için nelere ihtiyaç duyarız? Sorusu yöneltilir, alınan yanıtlar tahtaya yazılır. Grup lideri tarafından Glasser’in temel ihtiyaç yaklaşımına göre kategorize edilir.

*Öğrencilere gerçeklik kuramındaki beş temel ihtiyaç kavramı ve bu ihtiyaçların karşılanmasındaki kişisel çabalarımız aktarılır.

Seçim teorisinin temel çıkarımlarından biri de, tüm davranışlarımızın içten motive olduğu ve bu sebeple, davranışlarımızın dış uyarıcıya karşı bir tepki değil, sürekli olarak beş temel ihtiyacımızdan birini veya daha fazlasını karşılama girişimi olduğudur. Wubbolding (2000, p. 10). Bu doğuştan gelen insani gereksinimleri 'içsel kuvvetler ve içsel motivasyonlar olarak adlandırmıştır. Seçim teorisi, genetik olarak kodlanmış beş ihtiyacın her insanoğlu için evrensel ve ortak olduğu görüşündedir. Her insanın bu gereksinimlerini karşılamak için seçeceği spesifik davranışlar insanoğlunun her bireyine özgü olacaktır(Glasser, 1998). Bu beş temel ihtiyaç: hayatta kalma, sevme ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence. Bu ihtiyaçlar, hepimizi hayatlarımızda bu ihtiyaçlarımızı tatmin edecek davranışları bulmaya yönlendirir.

Glasser'a göre insan hayatı, bu farklı ihtiyaçları gidermekle ve onlar arasındaki hep var olan çatışmaları çözmekle sürekli mücadele halidir (Jones, 2001.) Ayrıca insanın mutluluğu büyük ölçüde dürtülerini ne kadar iyi yönettiğine bağlıdır.

1-Hayatta kalma İhtiyacı: *Glasser'in bakış açısına göre hayatta kalma bugün de tarih öncesi geçmişimizde de yegane temel ihtiyacımızdır Bu mücadele içine, hayatta kalmanın ötesine geçip güvenliğimizi sağlamayı da alır. Eğer başkalarına göre daha az riske atılan biri olduğunuzu düşünüyorsanız hayatta kalma ihtiyacınız güçlü demektir.eğer bu konudaki istekliliğiniz tanıdığınız çoğu kişiyle aynıysa, bu ihtiyaç sizin için ortalama bir güce sahiptir. Bunun tersi bir tespit, ihtiyaç düzeyinizin düşük olduğunu gösterir.*

2-Ait Olma İhtiyacı (Sevme-Sevilme, İşbirliği, Paylaşma, Değerli Olma) : *Sevme ve sevilme gereksinimi için saygı ve özen gösteren insanlarla ilişki kurmak, değerli hissetmek için değerli olmalarına katkıda bulunacak işler yapma durumundadırlar. Sevgi ve değer kazanılmasında başarısızlığa uğramanın sonucu; yalnızlık, acı ve başarısızlıktır (Altıntaş&Gültekin,2003). Glasser'a göre, sevgi ve ait olma ihtiyacının gücünü belirleyen, arkadaşlarınız ve ailenizdekilerle karşılaştırdığınızda vermeye (almaya değil) ne kadar istekli olduğunuzdur(Glasser,1998).*

Gerçeklik terapisi ait olma ihtiyacının üç farklı biçiminin olduğunu belirtir. Bunlar;

1-Bir topluluğa yada bir gruba ait olma,

2-Bir aileye ait olma,

3-Bir iş yada meslek üyesi olma

bireyler bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sosyal yada siyasal gruplara, kliplere ya da farklı etkinlik gruplarına ve arkadaş gruplarına katılmaktadır. (Wubbolding,1998, akt.Özmen,2006).

3-Güçlü Olma İhtiyacı: İnsana özel bir ihtiyaç varsa o da güçtür. İnsan türünün istediği manadaki güç, sadece bizim türümüze özgü bir şeydir. Güç ihtiyacı, statü, tanınma ve diğer insanların bize itaat etmesiyle karşılanabilir. Güç nihayetinde bir özsaygı hissidir ve başkalarının beğenileni olmak ve kendine değer vererek karşılanır. İyi evlilikler ve arkadaşlıklar güç eşitliğine dayanmaktadır(Jones,2001).

Hepimiz kazanma isteği içindeyiz; bir şeylerin işleyişini takip etmeyi, kendi yöntemlerimizin takip edilmesini, başkalarına ne yapacaklarını söylemeyi vb isteriz. Gücün peşinde pek çok kişi bunu elde etmek için neyin gerektiğine inanıyorlarsa onu yapmaktan hiç çekinmezler. Bu, bir evliliği ya da bir çocuk ve anne-baba arasındaki ilişkiyi feda etme anlamına gelse bile.

Her şeyimizi güçten yola çıkararak belirleriz: Sosyal konumumuz, komşuluklarımız, oturduğumuz evler, giyimlerimiz, notlarımız, kazancımız, vücut yapımız vb güç savaşına dönüştüğünü düşündüğümüz akla gelen her şey. Öne çıkmak, hatta bunu başkalarını ezme pahasına yapmak, toplumumuzdaki bazı kişiler için bir hayat tarzıdır. . Elbette bir çok kişi herkesin iyiliği için çalışarak güç elde ediyor. Örneğin doktor hayat kurtardığında yada yeni bir tedavi geliştirdiğinde kendini güçlü hisseder. Ama aynı zamanda da bu herkesin yararına olmuştur.

Güç ihtiyacınızı ölçmek için kendinize şu soruyu sorun: her şeyin kendi istediğiniz gibi yürümesini, son sözü söylemeyi ve insanları sahiplenmeyi isteyen birisi misiniz? Söyledikleriniz ya da yaptıklarınızın çoğunda haklı olarak görülmek sizi ilgilendiriyor mu? Cevabınız evet ise güç ihtiyacınız yüksek düzeydedir. Bu durumların hiçbiri sizi ilgilendirmiyorsa güç ihtiyacınız alçak düzeydedir. Eğer bir dereceye kadar ilgilendiriyorsa, güç ihtiyacınız ortalama bir düzeydedir (Glasser,1998).

4-Özgür Olma İhtiyacı: Özgürlük, seçim yapabilmek, gezinmek; bağımsız olmak; serbest ve sınırlanmamış (yeteri fiziksel alana sahip olmak gibi) hissetmek becerisi anlamına gelmektedir (Brickell&Wubbolding 2000). İnsanlar hayatlarının en azından bazı yönleri veya hayatlarını nasıl yaşayacaklarını seçme özgüliğüne ihtiyaç duymaktadır. Onlar canlarının istedikleri gibi gezinmeye, kendilerini özgürce ifade edebilir ve kiminle isterlerse arkadaşlık etmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Özgürlük ihtiyacı ya eşe ya aileye ait olma ihtiyacı gibi diğer ihtiyaçlarla çatışabilir.

Ayrıca, seçilmiş ihtiyaç tatmin etme davranışlarının, ihtiyaç tatmin etme davranışlarıyla uğraşan diğer insanları engellememesi önemlidir fotokopi

Özgürlük hissiyatı seçimler yapabilmek yeteneğinden kaynaklanır. Özgürlük veya sorumluluk seçeneklerini hayatımızda hissettiğimiz zamanlarda üzüntümüzün azaldığını görürüz (Cameron, 2005).

Glasser'e göre kuralları takip etme ve itaat fikrine katlanamıyorsanız, bir yerde veya başkalarıyla bir arada kalmak size çok zor geliyor. O halde güçlü bir özgürlük ihtiyacı altındasınız. Bu ihtiyacı fazla hissetmeyen kişiler, itaat edip etmemenin o kadar önemli olmadığını düşünen kişilerdir. Orta düzeyde özgürlük ihtiyacı is bunu bir dereceye kadar önemseyen kişiler için geçerlidir(Glasser1998).

5-Eğlence İhtiyacı: *Glasser'e göre eğlenme öğrenme karşılığında elde edilen bir ödüldür. Öğrenme insanlara hayatta kalma avantajı sağlamıştır ve eğlence ihtiyacı insanın genlerine yazılmıştır. Eğlence ihtiyacının karşılanması, gülmek, pikniğe gitmek, oyun oynamak, resim yapmak gibi olumlu yönde olabildiği gibi, başkalarıyla alay etmek, el şakası yapmak, karşısındakileri kızdırmak gibi olumsuz şekillerde de olabilmektedir (Wubboldilg 1999a). Bu etkinlikler bizim can sıkıntısından uzaklaşmamıza, dünyamıza ve ilişkilerimize renk katmamıza yardım eder. Çoğu ilişki, eğlence ögesi içermediği için bozulmaya başlar. Bunu eşler ve arkadaşlar arasında sıklıkla görürüz.*

Diğer ihtiyaçlarda olduğu gibi bu ihtiyaç da diğer ihtiyaçlarla çatışabilmektedir. Örneğin araba yarışlarına katılmak etkinliğinde hayatta kalma ihtiyacıyla eğlenme ihtiyacı çatışmaktadır (Akt. Kaner,1993).

*Aşağıdaki örnekler grup üyeleriyle paylaşılır. Temel ihtiyaçlar günlük yaşantılarla somutlaştırılır. Her bir üyeden kendi yaşantısından yola çıkarak örnekler oluşturması istenir.

Nazlı

Bana sürekli ne yapmam gerektiğini söylemelerinden bıktım artık. Okulda öğretmenler, evde ailem sürekli konuşuyorlar. Her gün aynı şeyleri duyuyorum. Kimsenin bana karışmasını istemiyorum, sadece ve sadece özgür olmak istiyorum.

Temel ihtiyacı.....

İhtiyacı karşılayabilecek uyum toplam davranışı ne olabilir?.....

Lale

Sınıfta bazı arkadaşlarımız çok havalı, sürekli onlar grupça gezip eğleniyorlar. Beni yanlarına almıyorlar. Bence beni küçümsüyorlar.

Temel ihtiyacı.....

İhtiyacı karşılayabilecek uyum toplam davranışı ne olabilir?.....

Murat

Serviste bir arkadaşım beni rahatsız edecek şekilde davranıyor. Bana karşı alaycı bir havası var. Çok sinirleniyorum.

Temel ihtiyacı.....

İhtiyacı karşılayabilecek uyum toplam davranışı ne olabilir?.....

Belgin

Okulda hoşlandığım biri var fakat o bana bakmıyor bile. Derse kendimi veremiyorum, sürekli onu düşünüyor ve ona bakıyorum. Çevremdeki herkes benim ona karşı olan duygularımı fark ediyor. Onun umurunda bile değilim. Beni beğenmiyor galiba. Tabi bende sınıfın güzel kızlarından olsam hemen fark edilirdim. Benim hiç sevgilim olmayacak galiba.

Temel ihtiyacı.....

İhtiyacı karşılayabilecek uyum toplam davranışı ne olabilir?.....

Ege

Kimse benim söylediklerimi dikkate almıyor. Giydiğim ayakkabıyı bile ailemin beğenmesi gerekiyor. Evde alınan hiçbir kararda fikrimi almıyorlar. Bazen kendimi öyle değersiz hissediyorum ki...

Temel ihtiyacı.....

İhtiyacı karşılayabilecek uyum toplam davranışı ne olabilir?.....

*Grup üyelerine kendilerinde hangi ihtiyacı baskın olarak gördükleri sorusu yöneltilir? Her bir grup üyesinden yanıtlar alındıktan sonra , “ Temel İhtiyaçları Değerlendirme Listesi” grup üyelerinde dağıtılır. Her bir grup üyesinin kendisini değerlendirmesi istenir.

*Grup üyelerine temel ihtiyaçlarını daha çok hangi davranışlarla, kimlerle, nasıl karşılamaya çalıştıkları sorulur.

Ödev: Temel İhtiyaçları Değerlendirme Listesini yakın çevresindeki kişilere uygulayarak temel ihtiyaçlardaki farklılıkları görmeleri ve bu farklılıkların ilişkilere yansımalarını değerlendirmeleri istenir.

Kendi temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için hangi davranışlarda bulduklarını düşünmeleri, kendini gözlemlemeleri ve yaşantılarını kayda dökmeleri istenir.

Temel İhtiyacımı Karşılamaya Yönelik Toplam Davranışım

Toplam Davranış	Hayatta Kalma İhtiyacı	Ait Olma İhtiyacı	Güç İhtiyacı	Özgürlük İhtiyacı	Eğlenme İhtiyacı
Değerlendirme:.....					

0= Hiçbir zaman

1= Ara sıra

2= Genellikle

3= Her zaman

Temel İhtiyaçlarımız	0	1	2	3
Hayatta Kalma İhtiyacı				
1-Fiziksel güvenlik ve kendini koruma benim için her an çok önemlidir.				
2-Daha sağlıklı kalmak ve yaşamak için sürekli gelişmeleri takip eder ve uygularım.				
3-Diğer insanlara göre daha az risk almayı tercih ederim.				
4-Yeni insanlara, durumlara ve düşüncelere alışmam güçtür.				
5-Sağlığım için çok özenli davranır ve çaba harcarım.				
Ait Olma İhtiyacı				
1-Yaşamımı biriyle paylaşabilmek benim için vazgeçilmez derece önemlidir.				
2-Hayatımda hiç kimseyi çok fazla sevmedim.				
3-Uzun süren duygusal yakınlık benim için önemlidir.				
4-Yakın ilişkilerimi uzun süre koruyabilmek benim için önemlidir.				
5-Karşı cinsten birine güvenmek ve arkadaş olmak zordur				
Güç İhtiyacı				
1-Diğerlerinin kurallarına uymak benim için zordur.				
2-Bir yerde ve birileriyle uzun süre kalmak benim için zordur.				
3-Birisi benden daha baskın davranırsa bunu asla kabul etmem.				
4-Benim hayatım bana aittir ve ben yönetmek isterim.				
5-Hoşuma giden şeyleri istediğim zaman yapabilirim.				
Özgürlük İhtiyacı				
1-Özgürlüklerimi kısıtlayamam.				
2-Tek başına olmak ve karar almanın daha rahat olduğunu düşünürüm.				
3-Sürekli sıralanan kuralları dinleyemem.				
4-Öncelikle benim istediğim şeyleri yapmam gerekir.				
5-Kendi özgün düşüncelerimi kullanmaktan hoşlanırım.				
Eğlenme İhtiyacı				
1-Kendi düşüncelerime çoğunlukla gülerim				
2-Dışarıda eğlenmek için mutlaka para ayırırım.				
3-Eğlenceli ve hareketli yerlerde zaman geçirmekten hoşlanırım				
4-Eğlenceli ve hoş giden faaliyetlerde bulunmayınca kendimi kötü hissedirim.				
5-Gördüğüm her şey ilgimi çeker ve onunla meşgul olurum.				

(Beverly,1999;Palancı, 2004).

İHTİYAÇLARIMIZ

Benim İhtiyaç Puanlarım

Hayatta kalma İhtiyacı	Sevgi İhtiyacı	Özgürlük İhtiyacı	Güç İhtiyacı	Eğlence İhtiyacı
---------------------------	-------------------	----------------------	-----------------	---------------------

.....İhtiyaç Puanları

Hayatta kalma İhtiyacı	Sevgi İhtiyacı	Özgürlük İhtiyacı	Güç İhtiyacı	Eğlence İhtiyacı
---------------------------	-------------------	----------------------	-----------------	---------------------

.....İhtiyaç Puanları

Hayatta kalma İhtiyacı	Sevgi İhtiyacı	Özgürlük İhtiyacı	Güç İhtiyacı	Eğlence İhtiyacı
---------------------------	-------------------	----------------------	-----------------	---------------------

.....İhtiyaç Puanları

Hayatta kalma İhtiyacı	Sevgi İhtiyacı	Özgürlük İhtiyacı	Güç İhtiyacı	Eğlence İhtiyacı
---------------------------	-------------------	----------------------	-----------------	---------------------

Temel ihtiyaçlarımızdaki farklılıklar ilişkilerimizi etkiliyor mu?

Değerlendirme.....

.....

.....

.....

4. Oturum

Amaç

- 1-Gerçeklik terapisinin içeriğindeki nitelik dünyamız kavramını açıklamak.
- 2- Nitelik dünyası kavramının grup lideri ve grup üyeleri tarafından örneklendirilmesi.

Alt Amaçlar

- 1-Grup üyelerinin kendi nitelik dünyalarını fark etmelerini sağlamak.
- 2-Nitelik dünyasının yaşamdaki, sosyal ilişkilerdeki etkisini görebilmek.
- 3-Sosyal ilişkilerde kendimizi ve çevremizdekileri nitelik dünyası çerçevesinde tanımlayabilme.

Süre: 90 dk.

Materyal: Kolaj çalışması için değişik resimler ve karton, bilgisayar, projeksiyon

Uygulama:

- 1-Isınma: Grup üyelerinden oda içinde sessizce dolaşmaları istenir. Sonra bu dolaşma yavaştan başlamak üzere hızı arttırılarak devam ettirilir.
- 2-Bir önceki oturumun özeti yapılır.
- 3-Ev ödevleri değerlendirilir.
- 4-Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulmak istenen kazanımlar ifade edilir.

* Günün sözünü grup üyeleriyle paylaşılır.

- *En büyük insan kendini en çok sayıda insanın yerine koyabilmektedir.*

*Grup üyelerine herkesin kendi içinde kendine özel bir dünyası olduğu bunun Glasser tarafından “Nitelik dünyası” olarak tanımlandığı belirtilir. Nitelik dünyamızı daha iyi tanıyarak kendimiz için daha doğru seçimler yapabileceğimiz, aynı zamanda başkalarının da bizden farklı dünyaları olduğunu düşünerek hareket etmemizin daha sağlıklı ilişkiler yaratacağı vurgulanır.

*Nitelik dünyası hakkında bilgi sunulur.

Nitelik dünyası bireye özgüdür. Bu özel kişisel dünya insan yaşamının özünü oluşturur. Bu kişisel dünyada bireyin temel psikolojik gereksinimlerini karşılayan insanlar, nesnelere ve inançlar yer alır. Doğuştan itibaren birey gereksinimlerini en iyi biçimde nasıl doyurabileceği çabası içerisinde. Bu çaba sonucunda ortaya çıkan yaşantılardan elde edilen bilgiler belleğin bir köşesine kaydedilerek nitelik dünyasını oluşturur. Nitelik dünyası dinamiktir. Bu süreç bireyin yaşamıyla uyumlu olarak her an gelişmeye ve değişmeye devam eder. Bu süreç bireyin yaşamıyla uyumlu olarak her an gelişmeye ve değişmeye devam eder. Nitelik dünyasında, bireyin gereksinimlerini en iyi karşılayan şey korunur. Bu bir olay, insan, bir eşya ya da bir imaj olabilir.

İhtiyaçlarımızı tatmin etme çabası içindeyken, kalite dünyamızı devamlı olarak yeniden şekillendiririz. Elimde pek çok gücüm olsun istiyorsam, kalite dünyama politikayı ilave edebilirim. Biriyle şimdi olduğundan daha iyi anlaşabilmemiz için onun nitelik dünyasındakileri öğrenmeye çalışmalıyız. Sonra yapmamız gereken, bu resme destek vermektir. Bunu yapmak bizi ona herhangi bir şeyden çok daha yakınlaştıracaktır. Fakat bir başkasının nitelik dünyasını bulup çıkarmak kolay değildir. Aynı şey bulduklarına destek vermek için de geçerlidir.

Çoğumuz nitelik dünyamızda olanları paylaşmak istemeyiz. Hatta yakın olduğumuz insanlara da içindeki resimleri göstermeyiz. Bu korkudan kaynaklanır. İstediklerimize destek vermeyeceklerinden korkarız. Bizim için büyük önemi olan o resimleri eleştirebilir, hatta onlarla alay edebilirler. Örneğin bir erkek roman yazmak ister. Fakat bunu eşine söylemeye korkar. Onu korkutan şu sözlerdir: “çok gülünç. Sen roman yazmaktan ne anlarsın ki?” bu aşağılanmayı kaldıramayacağı için eşine konuyu açmaz. Bu şekilde incinmesi de söz konusu olmayacaktır. Fakat, onu eşiyile paylaşmama, kızgınlığa sebep olur. Aslında eşi bir şey söylememiştir, hepsini kendi kafasında yaratmıştır. Eşine konuyu açsa, belki de destek verecektir. Keyfini kaçıran kendi korkusudur.

Nitelik dünyanızda aynı anda birbiriyle zıt iki resim varsa , ortada bir çatışma mevcuttur. Bunlardan birine ne kadar ağırlık vererseniz, diğeri o kadar tatminden yoksun kalır. Her ikisini de istediğiniz sürece bu tatminsizlik hep yaşanacaktır. Örneğin zayıflamayı istiyorum ama diyet ya da egzersiz yapmayı asla veya bu akşam televizyonda uzun zamandır izlemek istediğim bir film var aynı zamanda ertesi gün girmem gereken önemli bir sınavım var gibi. Burada çatışma ne yapacağını bilmemektir (Glasser, 1998).

*Grup üyelerinden şimdi ve burada etkinliği ile duygularını, düşüncelerini paylaşmaları istenir.

*Grup üyelerine nitelik dünyasındaki farklılıkların ilişkilere, yaşantımıza etkileri neler olabilir sorusu yöneltilir?

*Grup üyelerinden getirmiş oldukları resimler ile kendi nitelik dünyalarını kolaj çalışmasıyla ifade etmeleri istenir. Kolaj çalışmasını bitiren üyelere kendi nitelik dünyası hakkında konuşması için söz hakkı verilir.

Ödev :

Grup üyelerinden kendi nitelik dünyalarına yolculuk yapmaları ve nitelik dünyalarında olumlu veya değiştirilmesi gereken olumsuz resimlerin neler olduğunu fark etmeleri istenir.

5. Oturum

Amaç

- 1- Gerçeklik terapisinin içeriğindeki seçim teorisi ve sorumluluk kavramlarını açıklamak
- 2-Yaşamdaki sorumluluklarımızı üstlenmeye ilişkin istekliliğin artırılması
- 3-Gerçeklik kuramında içsel kontrol yaklaşımını kavramak

Alt Amaçlar

- 1-Yaptığımız her davranışın bir seçim ürünü olduğunu fark edebilme.
- 2-Kendi seçimlerimiz hakkında farkındalık kazanmak ve seçim teorisini kişisel olarak pratikleştirmek.
- 3- Seçim teorisi felsefesini yaşantımızda içselleştirme.
- 4- Seçim teorisi yaklaşımıyla yaşantımızda etkili seçimler yapabilme.
- 5- Dışsal kontrolün yaşantıya kattığı olumsuzluğu fark edebilmek.
- 6-Kişisel kontrol stratejisini beceri olarak kazanabilme
- 7-Kişisel sorumluluklar üzerinde farkındalık sağlama.
- 8-Kişisel olarak sorumluluk algılayışını ifade edebilme.
- 9-Yaşamda sorumlulukları algılayışımıza ve uygulayışımıza ilişkin içgörü kazanma.
- 10-Sorumluluk kavramına ilişkin gerçekçi algılayışa sahip olabilme.

Oturum Süresi: 90 dk.

Materyal: Bilgisayar, projeksiyon, yazı tahtası, uygulayıcı tarafından hazırlanmış yazılı materyal

İşleyiş

1-Isınma: Dalgalanma: (Kaynaşma, güvenin gelişmesi)

Üyeler elele tutuşur. Bir daire oluşturur. İlkönce arkaya doğru elele açılırlar, sonra öne doğru daire içine koşarlar. Bunu birkaç kez tekrarlarlar. (Acar V. 2007).

2-Bir önceki oturumun özeti yapılır.

3-Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulmak istenen kazanımlar ifade edilir.

4-Günün sözü öğrencilerle paylaşılır

Geleceğin bütün çiçekleri bugünün tohumlarıdır. Çin atasözü

Sıcak bir günde baba-oğul ve eşekleri yola çıkarlar. Baba eşekteymiş, oğlu ise hayvanın peşinden gidiyormuş. Yoldan geçen biri “ Zavallı çocuk, küçük bacaklarıyla eşeğe yetişmeye çalışıyor. Hem çocuğun perişan halde koştuğunu görüyorsun, hem de eşeğin üstünde tembel tembel oturuyorsun. Pes valla!” demiş. Babaya bu sözler çok dokunmuş ve ilk köşede eşekten inerek oğlunu bindirmiş. Fakat biraz sonra bir başka yolcu sesini yükselterek şöyle demiş: “Rezalet! Zavallı babası yanında yürürken, küçük oğlan orada sultan gibi oturuyor.” Bu sözlerde küçük çocuğu çok üzmüş. Babasının arkasına oturmasını istemiş. Bir süre sonra ise onları gören peçeli kadın, “Böyle şey hiç gördünüz mü? Hayvana ne eziyet, zavallı hayvancık!” demiş. Bu eleştiriye hedef olan baba ve oğul birbirine bakmış, hiçbir şey söylemeden eşekten inmişler. Fakat henüz birkaç adım atmamışlar ki başka bir yabancı onlara “Enayiler , eşek bomboş gidiyor bunlar yürüyor” demiş. Baba dayanamayarak “Oğlum öyle yaptık olmadı , böyle yaptık olmadı , sen bacaklarından tut , ben de başından biz onu taşıyalım...” demiş. Sırtlarında eşekle birkaç adım atmışken başka bir yolcu çıkmış karşılıklarına ve “Tanrıya şükürler olsun, ben bu kadar aptal değilim . Şunlara bakın! Eşek onları taşıyacağına , onlar eşeği taşıyor !” deyip kahkahayı basmış. Zavallı adam ve oğlu birbirlerine bakakalmışlar.

*Baba-oğul-eşek hikayesi grup üyeleriyle paylaşılır. Hikaye hakkında yorumlar paylaşılır.

*Seçim nedir?, Kontrol nedir? Hayatımızda neleri seçeriz, neleri kontrol ederiz? Sizi kontrol eden birileri var mı? Kim-kimi-kim-neyi-nasıl kontrol ediyor. İfadeleri ile süreç başlatılır kontrol edilme yaşantılarının kendilerinde uyandırdığı duygular, düşünceler üzerinde durulur.

*Daha sonra gerçeklik kuramının temel felsefesini oluşturan seçim teorisi hakkında bilgi sunulur.

Seçim teorisine göre birey, kendi düşüncelerinin, davranışlarının ve duygularının sorumlusudur. Çünkü onları seçen bireyin kendisidir. Seçim teorisine göre, yaşam bize olumlu veya olumsuz seçenekler sunar. Bizler kendi seçimlerimizi bunların içinden yaparız. Bu kurama göre bizler sadece kendi davranışlarımızı kontrol edebiliriz. Örneğin, evde telefonun çaldığını düşünelim. Telefonun zil sesi bizim için sadece uyarıcıdır. Bize bir şey yaptırma gücüne sahip değildir. Telefona cevap verip vermeme bizim seçimimizdir. Telefonu, çaldığı için değil; istediğimiz için cevaplarız. Telefonun çalması ve kendi içimizden algıladıklarımız da dahil olmak

üzere, dış dünyaya ilişkin bütün algılarımız bilgidir. Telefonun sesi de bilgidir. Fakat bilgi, kontrol demek değildir. Bilgi bize bir şey yaptırılmaz. Bilgiyi göz ardı edebilir veya uygun bulduğumuz şekilde değerlendiririz. Bizler makine değiliz. Makinelerde olduğu gibi, dıştan gelen bir kontrole karşı belli bir şekilde cevap vermek üzere programlanmış değiliz.

Glasser'e göre davranışlarımız, temel ihtiyaçlarımız üzerine kuruludur. Hepsinin özelliği yaptığımız seçimlerle ortaya çıkmalarıdır. Biz seçtiğimiz davranışların hayatımız üzerinde en etkili kontrolü sağlayacak olmasına dikkat ediyoruz. Seçim teorisi açısından etkili kontrole sahip olmak demek, nitelik dünyamızdaki resimlerin makul şekilde tatminini sağlayacak davranışlar içinde bulunmak demektir. Dış dünya gözardı edilerek yapılan seçimler ihtiyaçlarımızın karşılanmasında başarısızlığa yol açacaktır. Aynı şekilde, içsel ihtiyaçlarımızı göz ardı ederek yapacağımız seçimlerde gerçeklikten uzak olacaktır. Gerçeklikten uzak bir seçim ise ihtiyaçlarımızın karşılanmasında başarısız olmaya yol açacaktır.

Seçim teorisi daha iyi seçimler yapmakla ilgilidir ama iyi seçimler yapmadan önce yaptığımız kötü seçimlerimizin sebebini anlamak zorundayız (Jones, 2001).

Glasser, içsel kontrol psikolojisi ve seçim teorisiyle dışsal kontrol psikolojisinin yerini değiştirmeleri için insanları cesaretlendirir (Glasser, 1999). Glasser'e göre dışsal kontrol iki kat tehlikelidir. Dış kontrol dünyasında, sistem, doğal olarak baskıcıdır. Dış kontrolü iki kat zararlı yapan, sadece ona inanmak değil; problemleri de o sistemle çözme girişimleridir. Örneğin, okul kurallarına uymayan öğrencilerin cezalandırılması. Ceza işe yaramazsa, öğrenciler sürekli olarak daha katı cezalandırılacaklardır.

Seçim teorisine göre aslında yaptığımız her şey kendi seçimimizdir. Seçim teorisi bir iç kontrol psikolojisidir, hayatımızın yönünü belirleyen seçimleri neden ve nasıl yaptığımıza açıklık getirir. Seçtiğimiz davranışlar beynimiz tarafından üretilir. Bütün canlılar gibi bizi harekete geçirenin kendi içimizde olduğunu vurgular (Glasser, 1998).

Glasser'ın kontrol teorisi, insanların gerçekten, içten motive olduklarında, hareketleri üzerinde her zaman denetimlerinin olduğunu öğrenebileceklerini öğretir. Glasser (1984) bu anlayışla, bundan sonra insanların gerekli değişiklikleri yapabileceklerine inanır (Akt. Jones, 2001).

Glasser'a göre insanlar, ihtiyaç duydukları yüksek ilişki kalitesini yaratmak için, baskı yapma, zorlama, mecbur etme, cezalandırma, etki altına alma, yönetme (otoriter olma), idare etme, emir verme, eleştirme, suçlama, şikayet etme, dırıldır etme, kızdırma, azarlama, sürekli kusur bulma, bir şeyleri esirgeme, geri çekilme davranışlarını seçmek olan dışsal kontrol psikolojisinden, özen göstermek, dinlemek, desteklemek, görüşmek, ödüllendirmek, cesaretlendirmek, sevmek, arkadaş olmak,

güvenmek, olduğu gibi kabul etmek, hoş karşılamak ve saygı duymayı seçmek olan seçim teorisi ve içsel kontrol psikolojisine doğru ilerlemelidirler.

Denetim (Kontrol) odağı, kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonucu ya da şans, kader, talih ve kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir. İçsel denetim odağı , kişinin kendisini etkileyen olayların daha çok, kendi denetiminde olduğu inancı taşıma eğilimidir(Rotter, 1966).

Denetim odağı, bir çizgi şeklinde temsil edilir: Bir uçta temel olarak hayat olaylarını kontrol altında tuttuğumuza ve yaptıklarımızın durumu etkilediğine dair inanış bulunur; bu inanışa içten denetim odağı denir. Diğer uçta olayları daha çok şans ve tesadüflerin belirlediği ve bizim fazla bir etkimizin olmadığı inanışı vardır; bu inanışa dışsal denetim odağı denir. Örneği, öğrenciler ders çalışmalarının notlarının ne kadar etkilediği konusunda konuştukları zaman aslında denetim odağı hakkında konuşuyorlardır. Dışsal denetim odağı olan öğrenci “Ne kadar çalışırsam çalışayım bir faydası olmuyor,” diyor İçsel denetim odağı olan bir öğrenci “ Eğer çok çalışıp kendimi derse verirsem iyi notlar alırım” diyor. İçsel denetim odağına sahip öğrenciler okul yaşantılarında daha başarılıdırlar çünkü başarılarından kendilerini sorumlu tutarlar yüksek sınav sonuçlarını kendi yetenek ve çok çalışmalarına bağlarlar. İçsel öğrenciler Başarısızlıkların üstesinden gelmek için çok çalışırlar (Plotnik,2009).

Gerçeklik terapi süreci Glasser’in insanların ihtiyaçlarını başkalarınınkini engellemeden tatmin etme davranışı olarak tanımladığı sorumluluk kavramına odaklanır. Sorumlu insanlar bağımsızdırlar. Yani hayattan beklentilerini bilir ve bu beklentiler ihtiyaçlar doğrultusunda amaçlarına ulaşma çabasındadırlar. Kısacası sorumluluk insanın hayatını kontrol etmeyi öğrenebilmesi ve bu yönde davranabilmesidir. İnsan hayatını kontrol etmede etkisiz olan yönlerinin farkında oldukça alternatif yollara daha açık olur. Gerçeklik terapisi insanın isteklerinin gerçekçi olup olmadığının anlaşılmasına yardımcı olmak ve yaptıklarının istediklerini gerçekleştirmede ne denli etkili olduğunu göstermeyi hedefler. İsteklerini ve ihtiyaçlarını yerine getirmek için neler yaptığına ve ne tür değişiklikler yapılması gerektiğine ve bunların gerçekleştirilebileceğine karar verecek olan bireydir. Glasser bunu kişinin kendini kontrol ettiğine ve kontrolünde neler yaptığına bağlı olarak açıklar. Sorumluluk psikolojik ihtiyaçların gerçekçi olarak nasıl karşılanacağını öğrenmektir. Gerçeklik terapisinin özü insanlara sorumlu olmayı öğretmektir (Corey, 1990: 379-383;1991: 459-462; Palancı, 2004: 70).

**Grup üyelerine yaşamlarında her an her davranışla bir seçim yaptıkları, kendi yaşamlarını kendilerinin seçtikleri, içsel kontrol odağı ile yaşantılarını istedikleri gibi yönlendirebilecekleri, seçtikleri bütün davranışların sorumluluğunun sadece ve sadece kendilerine ait olduğu vurgulanır.*

* Şimdi ve burada etkinliği çerçevesinde grup üyelerinden gerçeklik kuramındaki seçim, içsel kontrol, sorumluluk” anlayışına ilişkin yorumları alınır.

*Aşağıdaki örnekler ile seçim kavramı somutlaştırılır.

--Bu gün grup oturumuna gelmek mi yoksa sinemaya gitmek mi?

--Uzun zamandır derslerinde başarısız olduğun için çalışmayı bırakmak mı yoksa başarıyı arttırıcı önlem almak mı?

--Sana sürekli baskı uyguladığını düşündüğün ailenin isteklerini yerine getirmek mi yoksa içindeki olumsuz duyguyu onlarla paylaşıp isteklerini anlatmak mı?

--Alışverişe gitmek mi yoksa müzik dinlemek mi?

--Bu gün canım çok sıkılıyor deyip suratı asık dolaşmak mı, kendini canlandırıcı etkinlikler planlamak mı?

--Arkadaşınla tartıştığın için üzülme mi yoksa çözüm yolu düşünmek mi?

--Bir hafta sonra olacak matematik yazılısını düşünerek sıkılmak mı yoksa plan yapıp çalışmak mı?

--Ebeveynlerinden biriyle tartıştıktan sonra odaya kapanmak, öfkelenmek mi yoksa problemi çözmeye çalışmak mı?

*Grup üyelerinden yaşamlarındaki seçimleri düşünmeleri istenir. İstekli olanlarla başlanarak kendi yaptıkları seçimler ve etkili seçimler yapabilmek üzerinde konuşulur.

*Grup üyelerinden yaşamlarındaki yanlış olduğunu düşündükleri seçimleri küçük kağıtlara isim belirtmeden yazmaları istenir. Yazılan kağıtlar grup lideri tarafından renkli bir kutuda toplanır. Daha sonra her bir grup üyesinden rasgele renkli kutudan bir kağıt seçmesi istenir. Grup üyelerinden ellerinde bulunan yanlış seçimlere etkili seçimler üretmeleri beklenir.

Grup üyelerine aşağıdaki örnekler sunularak kontrol odağı somutlaştırılır..

Aslı:

Okul çıkışı bütün arkadaşlarım beraber vakit geçiriyor. Bende onlarla olmak istiyorum fakat ailem izin vermiyor. Üstüne üstlük sürekli ders çalışmamı istiyorlar. Ailem beni anlamıyor. Her şey ders çalışmak değil, benim eğlenmeye ve arkadaşlarıma daha çok ihtiyacım var. Onların baskısı yüzünden ders çalışmıyorum.

Kontrol odağı.....

Mehmet

Sınava çok çalışmıştım ama şanssızlık işte öğretmenimiz çalıştığım konulardan soru sormadı. 5 sorudan sadece ikisini yapabildim...

Kontrol odağı.....

Yasemin

Arkadaşlarım çok şanslı, aileleri onların her istediğini yapıyor. İstedikleri her şeye sahip olabiliyorlar bense çok şanssızım, aileme istediğim hiçbir şeyi alıramıyorum.

Kontrol odağı.....

Ali

Kimya dersinden nefret ediyorum. Her dersten önce içim sıkılıyor, dersten hiçbir şey anlamıyorum hatta bazen o dersten kaçıyorum. Öğretmenimiz derste bizimle iyi iletişim kuramıyor, dersi dinlese bile sürekli azarlıyor. Sınavlarda da çok düşük not veriyor. Keşke başka bir öğretmen dersimize girse.

Kontrol odağı.....

Bu yıl karnem iyi gelirse babam bana istediğim telefonu alacağını söyledi.

Kontrol odağı.....

Mert

Bu sınavda da zayıf alırsam evdekilere ne diyeceğimi bilemiyorum. Onun için çok çalışmalıyım.

Kontrol odağı.....

Arzu

Evde annem ve babam sürekli tartışıyor. Bana göre babam çok bencil. Her akşam evde kavga çıkarması, eve alkollü gelmesi benim derslerimi etkiliyor. İçimden çalışmak gelmiyor. Hayattan zevk almıyorum.

Kontrol odağı.....

Ödev:

Bir hafta süresince yaşantılarında kendi seçimlerine odaklanmaları istenir. Seçimlerini yaparken kişisel özgürlüklerine odaklanmaları, ihtiyaçlarını karşılayacak etkili seçimler yapmaları beklenir. Grup üyelerinden “Benim Seçimlerim” tablosunu doldurmaları istenir.

Kendi yaşantılarındaki olaylara dışsal kontrol ve içsel kontrol bakış açısıyla bakabilmeleri ve bunu “Kontrol Kimde” tablosuna işlemeleri istenir.

*Grup üyelerine verilen ev ödevi üzerinde açıklama yapılır.

BENİM SEÇİMLERİM

Zaman	Yapılan Seçim	Seçimim Sonucu	Alternatif Seçimler

KONTROL KİMDE?

Yaşanan Olay	Dışsal Kontrol Yaklaşımı	İçsel Kontrol Yaklaşımı

6. Oturum



Amaç

Mutluluk ve mutsuzluk yaşantılarının kişisel seçimlerimizle oluştuğunu gösterme.

Alt Amaçlar

- 1-Gerçeklik kuramında “mutluluk veya mutsuzluk” yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmak.
- 2-Mutluluk veya mutsuzluğun kişisel bir seçim olduğunu kavrayabilmek.
- 3-Kişisel mutluluk algılayışımıza ilişkin farkındalık ve içgörü kazandırabilmek.
- 4-Sosyal çevrenin ve ilişkilerin yaşantılarımıza etkisini değerlendirebilmek.

Süre: 90 dk

Materyal: Bilgisayar, projeksiyon, renkli kağıtlar,

Uygulama

1-Isınma: Grup lideri (eğitimci) “çocukları seviyorum” vb ifade kullanır daha sonra grup üyelerinden sırasıyla “.....seviyorum” ifadesini oluşturacak cümle kurlmaları istenir.

2-Bir önceki oturumun özeti yapılır

3-Ev ödevleri değeriendirilir

4-Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulmak istenen kazanımlar ifade edilir.

5-Günün sözünün öğrencilerle paylaşılır.

Hayat fırtınanın geçmesini beklemek değildir ki.. Yağmurda dans etmeyi becerebilmektir.

*Grup üyelerinden kutudan içinde aşağıdaki ifadeler yazılı olan küçük kağıtlardan seçmeleri istenir. Alınan yanıtlar arasındaki farklılıklar ve benzerlikler vurgulanır.

Mutluluk nedir?

Mutluluk bir seçim midir?

Mutlu insan kimdir?

Mutsuz insan kimdir?

Kim daha mutludur?

Nasıl mutlu olunur?

Mutlu olmanın bir yolunu söyle.

Mutsuz bir insana tavsiyede bulun.

Şu anda ne olsa mutlu olursun?

Mutluluğunu arttırmak için ne yapıyorsun?

Çevrendeki mutlu insanlardan örnek ver.

Mutlu olmak için bir neden söyle.

Mutlu olduğun bir anı söyle.

* Grup lideri gerçeklik kuramında mutluluk yaklaşımı ile ilgili bilgi aktarımında bulunur.

Glasser'a göre hayatta pek çok mutsuzluk yaşarız. Bu kendi mutsuzluğumuz için devamlı başkalarını suçlamaktan kaynaklanır. Ayrıca, ne kadar zararımıza olsa da başkalarını kontrol etmeye çalışmanın da büyük payı vardır.

Glasser çaresizliğin bizde basit bir şekilde var olduğu fikrini kabul etmez. Aslında bu seçtiğimiz bir durumdur. İnsanların hayatlarında başka insanların istediği gibi davranmaktan, rahatsız olduğunu belirtir. Her türlü davranış seçimlerimizin sonucudur. Yapılan hiçbir şey bizim dışımızdaki durumların , olayların, kişilerin etkisiyle meydana gelmez. Çevre bizi etkiler fakat belirlenmiş bir şekilde davranmamızı sağlamaz. Tüm davranışlar çevreyle başa çıkma ve ihtiyaçlarımızı en iyi şekilde doyurabilme çabasını yansıtır (Glasser, 1986).

Glasser (1989), bunalımlı olmayı kabul eden hastanın örneğini verir. Seçim teorisi açısından, bu hasta bunalımdadır ve bunalıma girmeyi seçmektedir. Bu moral bozucu toplam davranışın dört bileşeni aşağıdakilerdir. Davranma bileşeni aşırı halsiz bir biçimde oturmaktadır. Hissetme bileşeni acı ve hüzündür. Düşünme bileşeni 'neye yarar' 'yapabileceğim bir şey yok' gibi düşünceler olabilir. Fizyoloji bileşeni mide ağrısı ve huzursuz uyku olabilir. Bunalımlı hasta ne kadar hem toplam davranışın dört bileşeninin sadece birini kavrayabilir hem de davranışı tanımlamak için bunalıma girme gibi bir fiili kullanabilirse o kadar hasta hayatını kontrolünü alabilir. Bunalıma girdiğini kabul eden veya bunalıma girmeyi seçen bir hasta daha sonra üç seçeneğe sahiptir. (1) istediği şeyi değiştirme (2) yaptığı şeyi değiştirme veya (3) her ikisini değiştirme.

İnsanların hayatlarında üzüntüyü, acıyı ve ızdırap çekmeyi seçmesinin üç ana sebebi vardır.

Öfkeyi dizginleme: Aşağı yukarı iki yaşından itibaren çoğu çocuk öfkeyle istediklerini elde edemeyeceklerini anlayıp başka alternatiflere giderler. Herkes meşgul olduğundan gezmeye götürelemeyen çocuk öfkesini kontrol altına almayı seçmeyebilir. Bunun yerine, ağlama, hırçınlaşma vb davranışı seçebilirler. Bu davranış, diğerleri üzerinde kontrolü alan çocuklar için güvenli ve daha etkili bir yoldur. İnsanlar yetişkin olduklarında, kızgınlığını göstermek için bunalım (bunalıma girme), endişe etme, suçlu hissetme veya baş ağrısı gibi çok çeşitli acı verici davranışları oluşturmuş ve diğer insanlardan öğrenmiş olurlar.

Cazip yardım. Bunalıma girme, kişinin güç ihtiyacına zarar verme riski taşımadan ve yalvarmadan yardım almanın güçlü bir yoludur. Çoğu insan bunalımlı davranışın hedefleri olduklarından (olmaları yoluyla) kontrol edilmeye karşı korunmasızdırlar.

Kaçınma. Acı, üzüntü ve depresyona girme genellikle ya hiç bir şey yapmama veya bir şeyler yapma korkusu ya da ikisinin karışımından ortaya çıkan bahaneler olarak kullanılır. Acıya rağmen mutsuzluğu sürdürme seçimi, insanların problemlerinin üzerine gitme gereksinimlerinin bilincine erişmelerini engeller. Üstelik bunalım (bunalıma girme), hayatlarını kontrol etmelerini şimdi olduğundan daha zor kılabilen onların başarısızlık korkularında saklanmaktadır. Ancak, bunalım, insanlara 'zaman alma' konusunda yardım da edebilir ve daha olumlu eylemlerde bulunmalarından önce telafi etmelerine izin de verebilir.

Üzüntü içerisindeki insanlar sorumluluk almaktan "başka birileri bana bunu yaptırdı" şeklindeki yaklaşımlarla sürekli kaçarlar. Bu sebepten dolayı, ilk yanlış husus bizim dışımızdaki insanların ve çevrenin bizi kontrol ettiği düşüncesidir.

İkinci yanlış husus diğer insanları kontrol edebileceğimiz düşüncesidir. Sürekli üzüntü içerisinde gidip gelenler "keşke o bayan bana bir şans daha verse" yaklaşımı içindedirler."İnsanlar biraz daha çaba gösterirlerse diğerlerine her şeyi yaptırabileceklerine inanırlar ki bu çok büyük bir yanıltır. Üçüncü yanlış ise insanın yalnızca kendisi için neyin iyi olduğunu bilmesi değil herkes için neyin en iyi olduğunu bilmesi düşüncesidir. Başka insanları kontrol edebilmek için değerlerimizi ve inançlarımızı empoze etmeye çalıştığımızda en fazla üzüntüyü yaratırız (Cameron, 2009).

Gerçeklik kuramına göre mutsuzlukların temelde aynı olan dört ayrı kontrol durumunun birinin veya daha fazlasının yaşanmasından kaynaklanır. Bunlar:

- 1- Birinden istemediği bir şeyi yapmayı beklemek. Bunun için o kişiyi zorlamak, bazen kaba davranarak bazen de dürüst olmadan yapmak,*
- 2- Birinin size istemediğiniz bir şeyi yaptırmaya çalışması*

3- Karşılıklı olarak birilerinin istenmeyen bir şeyleri yapmaya zorlanması

4- Kendinizi, çok acı verici ya da yapılması mümkün olmayan bir şeyleri yapmaya zorlamak.

Yukarıdaki maddelerden ilk üçü, açıkça görüldüğü gibi, aynı durumun farklı yönleridir. Yukarıdaki maddelere örnek olarak şunlar ortaya çıkabilir: kendinizi sigarayı bırakmak için zorluyor olabilirsiniz. Hiç zevk almadığınız bir işi yapabilirsiniz. Hiç hoşlanmadığınız halde ailenizin baskısında korktuğunuz için çalışabilirsiniz (Glasser,1998).

Mutlu insanların nitelik dünyalarında genellikle biri, bir aile üyesi ve en azından bir arkadaşları vardır. Fakat pek çok kişi, güvenebilecekleri ve bir arada olmaktan hoşlanabileceği birini bulamamıştır. Hatta reddedilmişler ve istismara uğramışlardır, mutlulukların ve birlikteliklerin getireceği tatmin duygusundan ümitlerini kesmişlerdir. Bir çok durumda, ilişkilerin dışında tatmin duyguları olduğunu keşfederler.

Bir seçim teorisi toplumunda , başkalarını bir şeye zorlama kabul edilemez. Güçlüler, insanlara hükmetmenin onlara bir şey kazandırmadığını anlar. Asıl güç hatta daha fazlası insanlarla iyi geçinmektir.

Glasser, sevme ve ait olma ihtiyacının en önemli ihtiyaç olduğuna, çünkü diğer ihtiyaçları gidermek için insanlara ihtiyaç duyduğumuza inanır.

Örneğin;

- *Bizi dinlemeleri ve bize saygı duymaları için insanlara ihtiyaç duyarız. Bu, güç ihtiyacını gidermek için gereklidir.*

Yalnız olma istediğimizde bizi yalnız bırakmak. Bu, özgürlük ihtiyacımızı gidermek için gereklidir.

- *Zevklerini bizimle öğrenen ve paylaşan insanlar. Bu, eğlence ihtiyacımızı karşılamak için gereklidir.*
- *Ve tabi ki, eğer hayatımızda destek olan (yardımcı olan) insanlar varsa hayatta kalmak için daha iyi bir şansa sahip oluruz*

eğer nitelik dünyasında iyi anlaştığınız kişiler çok sayıda ise sevgi ve ait olma ihtiyacınız güçlü demektir. Aynı zamanda mutlu birisiniz. Sevgi ve ait olma ihtiyaçları güçlü olmayan kişilerin nitelik dünyalarında çok az kişi vardır; aynı zamanda onlarla ilişkileri de güçlü değildir(Glasser,1998).

*Grup üyelerine olumsuz yaşantılarındaki kişisel tutumlarını düşünmeleri istenir. Yaşadıkları olumsuzluklarda gerçeklik kuramına dayanan üç yaklaşımdan hangisini daha çok kullandıkları sorulur. İstekli olan gönüllü üyesinden başlanarak her bir grup üyesine söz hakkı verilir.

*Grup üyelerine aileleri de dahil olmak üzere çevrelerindeki kişilerin kendi hayatlarına olan olumlu veya olumsuz etkilerini düşünmeleri istenir.

Ödev: Grup üyelerinden “Benim çevrem” etkinlik formunun doldurulması istenir.

BENİM ÇEVREM

Her zaman güvенеbildiğin kişiler.....

Beraber vakit geçirmekten hoşlandığın kişiler.....

Sırlarını paylaştığın kişiler.....

Her zaman yardım isteyebileceğin yardıma hazır olan kişiler.....

Sana kendini değerli hissettiren kişiler.....

Sana saygılı davranan kişiler.....

Seni mutlu eden kişiler.....

Sürekli eleştiride bulunan kişiler.....

İlişkilerinde sürekli sorun yaşadığın kişiler.....

Beraber vakit geçirmekten hoşlanmadığın kişiler.....

Mutsuzluğunun kaynağı olduğunu düşündüğün kişiler.....

Sana karşı sürekli baskıcı davranan kişiler.....

Sana değer vermediğini düşündüğün kişiler.....

İlişkilerini geliştirmek için neler yapıyorsun?.....

7. Oturum

Amaç

1- Gerçeklik kuramının temel anlayışıyla yılmazlık kavramını ve mücadele duygusunu geliştirme.

2-Yılmazlık ve iyimserlik stratejilerini beceri olarak kazandırabilme.

Alt Amaçlar

1-Olaylara, geleceğe, yaşama yönelik bakış açısında kişisel farkındalık yaratma.

2-Olumsuz yaşam olaylarına, zorluklara karşı sabırlı, mücadeleci, iyimser bakış açısı geliştirebilme.

3-Olumsuzluklara, zorluklara karşı mantıklı bakış açısı geliştirebilme.

4-Yaşantımızdaki olumsuzlukları değiştirmek için ne yaptığımızı sorgulamak, ne yapabileceğimize odaklanıp planlama yapabilmek.

Süre: 90 dk.

Materyal: Bilgisayar, projeksiyon, renkli kağıtlar,

Uygulama

1-Isınma: Bir Kerede Bir Adım

Amaç:

Engellerle karşılaşıldığında neler hissedildiğinin fark edilmesi, her zaman planlananın olmayacağını fark edilmesi

Grup üyelerinin odada olmak istedikleri yerde durmaları söylenir. Orada durduktan sonra etrafa bakınmaları ve nereye gitmek isterlerse adım atmaları istenir. Bu komut 4-5 kez daha tekrarlanır. Sonuçta, herkes hareket ettiği için kimse olmak istediği yerde çıkmaz. Dolayısıyla, bunun yarattığı duygular paylaşılır (Acar V. 2007).

2-Bir önceki oturumun özeti yapılır.

3-Ev Ödevleri değerlendirilir.

4-Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulmak istenen kazanımlar ifade edilir.

5-Günün sözünün öğrencilerle paylaşılır.

Bir felaketle karşılaşınca yapılabilecek işlerden ilki Bundan daha beteri var mı? diye sormak. İkincisi olduğu gibi kabullenmek, üçüncüsü sabırlı ve mantıklı bir şekilde göğüs germektir.(Carnegie)

*Grup üyelerine yılmazlık kavramının onlara ne çağrıştırdığı sorusu yöneltilir. Grup üyelerinden alınan yanıtlar tahtaya sıralanır. Her bir grup üyesinden yanıt alındıktan sonra grup lideri yılmazlık ile ilgili bilgi aktarımında bulunur.

Yılmazlık kavramsal olarak ilk önce Amerika'da ortaya çıkmıştır. Yılmazlığın temelleri 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Horatio Alger'in kitaplarında ve hikayelerinde görülebilir. Onun hikayelerinde genellikle fakir ve evsiz kişilerin iyi kismet, güçlü irade ve sıkı çalışmayla zorlukların üstesinden gelmesi konusu işlenmiştir. 1950'lerden sonra ise bireylerin sahip olduğu alkolik bir aileden gelme, istismarcı bir eşe sahip olma ve yaşamı tehdit eden hastalıkları olması gibi risklere rağmen, duygusal bozukluklar veya sosyal uyumsuzluklar göstermeyen bireyleri ifade etmek için " ayakta kalanlar" (survivor) terimi kullanılmıştır.

Glasser (1998), Bütün yaşayan varlıklar, hayatta kalmak için mücadele ederler. Buna genetik olarak programlanmışlardır. İspanyolca “ganas” kelimesi mücadele (yılmazlık) arzusunu en iyi açıklayandır. Bu kelime sıkı çalışma, pes etmeme arzusu ve hayatta kalmak için ne gerekiyorsa yapma anlamındadır. Bu mücadele içine, hayatta kalmanın ötesine geçip güvenliğimizi sağlamayı da alır. Ganas oldukça değerli bir niteliktir. Hayatta kalmamızın kolay olması için başkalarının egemenliğinden kurtulmamız gerekir. Bunun için ihtiyacımız olan özgürlüktür.

Masten, Best ve Garmezy (1990) yılmazlık olgusunu üç şekilde tanımlamaktadır.

1- Yılmazlık bireylerin olumsuzluklara rağmen, zorlukları aşmasına ve beklenenden daha iyi gelişim, başarı göstermesine yardımcı olan özellik başka bir deyişle yetenektir. Olumsuz yaşam koşullarına rağmen başarılı, ünlü olmuş kişiler örnek gösterilebilir.

2-Yılmazlık bireylerin stresli yaşam deneyimlerine karşı çabucak uyum sağlayabilme, başarılı olabilme yeteneğidir. Ör. Aile içi çatışma, boşanma, vb. durumlarında başa çıkma davranışı örnek olarak gösterilebilir.

3- Yılmazlık, bireylerin yaşanan travmanın olası etkilerinden kurtulmasına, travmayı atlmasına yardımcı olan bireysel özellikler ve farklılıklardır. Anne-baba veya kardeşlerin ölümü, sevilen bir kişinin kaybı gibi durumlarda toparlanabilme örnek olarak gösterilebilir.

**Grup lideri grup üyelerine yılmaz bir bireyin özelliklerinin neler olabileceği sorusunu yöneltir. Her bir grup üyesinden alınan yanıtlar tahtaya sıralanır. Grup lideri sıralamada eksik olan özellikleri tamamlar.*

Haynes (2005) 'e göre yılmaz bireylerin sahip olduğu temel özellikler:

Sosyal Özellikler:

**Arkadaşlık ilişkileri geliştirmede yeteneklidir, sosyal becerileri daha gelişmiştir.*

**Başkalarıyla pozitif ilişkiler kurmada yeteneklidir*

**Etkili iletişim becerisine sahiptirler*

**Yardım alma konusunda isteksiz olmalarına karşın, ihtiyaç duyduklarında yardım bulabilirler.*

Duygusal Özellikler

**Güçlü bir öz yeterlilik duygusuna sahiptirler.*

**Özgüvenleri yüksek düzeydedir.*

**Duygularını kontrol edebilme becerisine sahiptirler.*

**Yeni durumlara kolay adapte olabilirler.*

**Zorluklara ve engellenmeler karşısında dayanıklı ve mücadelecidirler.*

Bilişsel ve Akademik Özellikler

**Başarı konusunda isteklidirler*

**Geleceğe yönelik düşünme ve planlama yetenekleri vardır.*

**Stresli ve travmatik olaylarla mantıklı bir şekilde mücadele ederler.*

**Olaylara karşı dışsal yüklemelerden (şans, kader, yetenek vb.) çok içsel yüklemeler (çaba vb.) yaparlar.*

**Grup lideri küçük anekdotlarla mücadele, pes etme, iyimserlik kavramlarını somutlaştırır. Grup üyelerinden de örnekler oluşturmaları istenir. Yaşamdan örnekler “Bu kişileri Tanıyoruz” üyelerle paylaşılır. Said Köşk’ün “Başarı Öyküleri” kitabından alıntı yapılmıştır.*

Bu Kişileri Tanıyoruz!

Henry Ford başarıya ulaşana kadar tam beş kez sıfırı tüketmiştir Eski Yunanistan'ın en büyük hatiplerinden Demosten, konuşabilmek için önce kekemeliği yenmek zorunda kalmıştır. Genetik ilminin kurucusu Gregor Mendel, üniversiteye kabul edilmemişti. Daha sonra Viyana üniversitesi'ne devam etti ise de mezun olamadan ayrılmıştı. Aynı üniversitenin profesörlerinden biri onun hakkında şunu yazmıştı: "Mendel'de, bir bilim adamı için gerekli berrak düşünme yeteneği yoktur."

Coco Cola şirketi,, iş dünyasındaki ilk yılında yalnızca dört yüz şişe Coco Cola sattı

Basketbol yıldızı Michael Jordan, lisedeyken takımdan atılmıştı.

Savaş ve Barış romanının yazarı Leo Tolstoy kolejden atılmıştır. Öğrenmeye isteksiz ve kabiliyetsiz olduğu belirtilmiştir.

Emil Zola, Sorhone Üniversitesinin Dil ve Edebiyat sınavını kazanamamıştı. Sonraları Marsilya Üniversitesine girmek istediye de, yazılı sınavı çok kötü olduğundan sözlü sınava girememiştir.

Yüzden fazla western romanın yazarı olan ve kitapları iki yüz milyondan fazla basılan ünlü yazar Luis L'Amour, ilk satışını yapmadan önce yayınevleri tarafından tam üç yüz elli kez geri çevrilmiş. Yazar, sonradan kariyerinde elde ettiği başarı ve ulusuna sunduğu tarihsel gerçekler nedeniyle Amerikan Senatosu tarafından altın bir madalya ile ödüllendirilmiştir.

Grand Ole Opry'nin menajeri Jimmy Denny, 1954 yılında ilk performansından sonra Elvis Presley'i işten kovarken ona şunları söylemiş: "Hiçbir işe yaramazsın oğlum. Sen git kamyon sürücülüğüne dön!" Elvis Presley ise Amerika'nın en ünlü şarkıcısı olmayı başardı.

Zamanla Amerika'nın en fazla okunan yazarlarından biri olan William Sorayan, ilk kitabı basılmadan önce, yayınevlerinden üst üste konulduğu zaman yetmişbeş santim yüksekliğinde ret mektupları almıştır.

Bir gazetenin editörü, Walt Disney'i görüşlerinin kısır olduğunu ileri sürerek işten atmıştır. Ayrıca, Disneyland'ı kurmadan önce Walt Disney birkaç defa iflas etmiştir.

Ünlü heykeltıraş Rodin'in babası, "Oğlum tam bir aptal!" demiştir. Okulun tembel öğrencilerinden biri olarak nitelendirilen Rodin'in okulun sanat koluna başvurusu üç kere reddedilmiştir.

Albert Schweitzer, seksen sekiz yaşında iken, Afrika'daki hastahanesinde hala ameliyat yapıyordu.

Eski Romanın büyük devlet adamı ve hukukçusu Cato seksen yaşında Yunanca: Yunan filozofu Plutarch aynı yaşta Latince öğrenmişlerdi Meşhur ressam Titian, Lepanto Savaşı adlı ünlü tablosunu, ölümünden bir yıl önce doksan sekiz yaşındayken tamamlamıştı.

*Grup üyelerinden örneklerdeki bireylerin toplam davranışlarını , temel ihtiyaçlarını ve seçimlerine odaklanmaları istenir. Örnekteki bireylere Gerçeklik kuramına dayalı olarak yılmazlık özelliğini gösterecek çözümler üretmeleri beklenir.

Elif: Bütün yıl dershaneye gittim ayrıca bazı derlerden özel ders aldım yinede sınavda başarılı olamadım. Tam bir hayal kırıklığı yaşadım. Yaşadığım üzüntüyü, sıkıntıyı ben biliyorum. Bir daha ki yıl tekrar çalışıp tekrar sınava girsem ne olacak sanki bir şey mi değişecek. Tekrar üzölmek istemiyorum. Benim için her şey buraya kadarmış.

Elif'in toplam davranışı:

Davranış:.....

Düşünce:.....

Duygu:.....

Fizyoloji:.....

Elif'in davranışlarına yön veren temel ihtiyacı:.....

Elif'in seçimi:.....

Elif için en iyi çözüm

.....

Aslı:

Ben 7 yaşındayken annem ve babam ayrıldı. Babam hemen yeni bir bayanla tanışıp evlendi, iki yıl annem ile beraber anneannemin evinde kaldık. Annem ise 5 yıl önce tanıştığı biriyle bana sormadan evlendi. Annem evlenince biraz babamın yanımda kalmamı istediler. Babamın yanına gittiğimde kendimi yabancı hissettim. Babam ikinci eşiyile de sorunlar yaşıyordu. Evde sık sık tartışmalar yaşanıyor, üvey annem evi terk ediyordu. Sürekli dışlandığımı değersiz olduğumu düşünüyordum. Sanki evde fazlalıktım. Okulum, arkadaşlarım değişmişti, derslerde yaşadığım sorunların yanına bir de okul eklenmişti. Okula alışamadım. Okul başarımlarım da gitgide düşüyordu. Derste herkes bana bakıyor gibi geliyordu. Tabi bende iyi bir öğrenci değildim. Elimden bir şey gelmiyordu. Bazı geceler notlarımı babam öğrenecek diye korkudan uyuyamıyordum. Babam notlarımı öğrendiğinde bana sürekli olarak “senden zaten bir şey olmaz, aynı annen gibisin” demeye başladı. Bir yıl sonra tekrar anneannemin yanına geri gönderildim. Eve gidince ders çalışmak istemiyordum. Anne anneme gelince annemle ilgili sorunlar başladı. Anneanneme her geldiğinde bana “Bu kızda aynı babası gibi, babasıyla uğraştığım yetmedi birde şimdi bununla uğraşıyorum.” gibi sözler söylüyordu. Aslında benimle uğraştığı, ilgilendiği yoktu ama öyle söylüyordu. 3 yıldır anneannemle yaşıyorum. Anneannem beni anlayan,seven tek kişi. Çok mutsuz olduğum zamanlar oldu. Okulda derslerim hiçbir zaman iyi olmadı . derslere devamsızlık yapmaya, zamanımı okul yerine kafelerde geçirmeye başladım. Dışarıda benim için eğlenceliydi, kimse kızmıyor, aşağılamıyor veya ben yapamadığım şeylerden dolayı azarlanmıyordum. Okul dışına çıktığınızda karşınıza çok değişik seçenekler çıkıyor. Arkadaşlarım da benim gibiydi. Hepimizin farklı sorunları vardı. Birbirimizi anlıyorduk. Fakat hiçbirimiz birbirimize yardım edemiyorduk. Bir şeylerin farkına varmaya başladım. Ben bu şekilde mutlu değilim. Hayatımı kafelerde, sokaklarda geçirmek istemiyorum. Güzel ve yeteri kadar zeki olduğumu düşünüyorum. Belki ders bilgisi sınıf arkadaşlarım gibi değil ama içimde yeni bir hayat isteği var. Ben kendim için bir şeyler yapmak istiyorum. Ailem için başkaları için değil. Anne ve babamın da başka hayatları ve çocukları var. Şu an devamsızlık hakkım doldu. Belki sınıfta kalacağım bilemiyorum. sadece toparlanmak istiyorum. Defalarca karar aldım. Hayatımı düzene sokmak yeniden başlamak istedim ama ne zaman başlasam olmadı, nereden başlayacağımı bilemiyorum. geçmişteki olumsuz yaşantılarım için başkalarını suçlayabilirim ama gelecek için kendimi suçlamak istemiyorum.

Aslı'nın toplam davranışı:

Davranış:

Düşünce:

Duygu:

Fizyoloji:

Aslı'nın davranışlarına yön veren temel ihtiyacı:

Aslı'nın seçimi:

Aslı için en iyi çözüm

.....
.....
.....

Ödev

Yaşantılarında karşılaştıkları engeller karşısında kişisel yaklaşımlarını düşünmeleri istenir. Değerlendirmelerini yılmazlık formuna aktarmaları istenir.

Öğrencilerden kendi yaşantılarında veya çevrelerinde yılmaz davranışa örnek olabilecek olayları örnek göstermeleri istenir.

Yılmazlık özelliğini taşıdığı düşünülen bir masal kahramanını , bir sanatçıyı bir bilim adamını veya bir ünlüyü tanıtmaları istenir.

GÜÇLÜ OLMA+MÜCADELE+İYİMSERLİK+BAŞARMA= YILMAZLIK

1* Bana göre engellerle/ güçlüklerle karşılaştığımda genellikle

.....
davranışı gösteririm.

2*Bana göre yaşadığım.....

.....durumda.....

.....davranarak
yılmazlık özelliğini gösterdim.

3*Bana göre yaşadığım.....

Olayda.....

.....davranarak yılmazlık özelliğini gösteremedim.

4*Bana göre yılmazlık özelliğim.....düzeyde.

Çünkü.....

5*Bana göre çevreme baktığımda

kişiyi yılmazlık özelliğine sahip birey olarak örnek gösterebilirim.

Çünkü.....

6*Bana göre çevreme baktığımda.....

kişiyi yılmazlık özelliğine sahip olmayan birey olarak örnek gösterebilirim.

Çünkü.....

8. Oturum

Amaç

Kişilik özelliklerine dayalı amaç belirleme bilinci ve becerisi kazanabilme.

Süre: 90 dk.

Materyal: Bilgisayar, projeksiyon, renkli kağıtlar,

Uygulama

1-Isınma: Bu cümleyi dene ve abartma alıştırmaları

Amaç : Farkındalığın artırılması ve yeni davranışların denenmesi, davranışa bağlı olan duygunun kuvvetlendirilmesi, öz desteğin geliştirilmesi.

Alıştırma : Lider grup üyesine daha önceden yapmaya çekindiği bir davranışı düşünmesini ve tam tersi bir ifadeyle cümleye dökmelerini söyler.Örneğin

“Ben güçlüyüm yapabilirim” ya da “Kendime güveniyorum,.... yapabilirim” gibi. Grup lideri söylediklerini daha yüksek sesle tekrar etmesini grup üyesinden ister. Bu birkaç kez tekrar edilir Cümleyi söyledikten sonra neler hissedildiği, neler yaşandığı üzerinde durulur (Acar V. 2007).

2-Bir önceki oturumun özeti yapılır.

3-Ev ödevleri değerlendirilir.

4-Grup sürecinde öğrencilerde oluşturulmak istenen kazanımlar ifade edilir.

5-Günün sözünün öğrencilerle paylaşılması

Sizi sevindirecek şeyleri elde etmeye bakın, yoksa elinizdekilerle yetinmek zorunda kalırsınız (Shaw)

*Grup üyelerinin içinde buldukları durumları doğru değerlendirebilme ve kendileri için olumlu değişimleri hedefleyip gerçekleştirebilmeleri için gerçeklik terapisinin değerlendirme ve planlama yaklaşımı anlatılır.

Bu günkü oturumumuza kadar bütün toplam davranışlarımızı kişisel seçimlerimizle ve içimizdeki temel ihtiyacı karşılamaya yönelik oluşturduğumuzu ve bütün seçimlerimizin sorumluluğunun kendimize ait olduğunu vurguladık. Bu oturumumuzda ise yaşantımızı değerlendirme ve daha olumlu yaşantılara ulaşabilmek için gerçeklik terapisinin planlama becerilerini öğreneceğiz.

Gerçeklik terapisinde insanlara hayatlarının kontrolünü daha iyi sağlayabilmeleri için yardım edilir. İnsanların ne istedikleri, neye ihtiyaç duydukları belirlenir. İnsanların kendi davranışlarını test etmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olunur. Sonuç olarak daha iyi ve etkili bir hayat için kişisel plan ortaya çıkarılır (Glasser,1998).

Gerçeklik terapisinde şu anki davranışların sorumluluğunun alınması amaçlanır bu nedenle şimdiki davranışa ve davranışı eyleme dökmeye odaklanılır. Gerçeklik terapisinde “Ne istiyorsun?” sorusu ile insanlar, ihtiyaçlarını nasıl karşılamak istediklerini yeniden belirleme, tanımlamaya ve kabul etmeye teşvik edilirler. İsteklerini karşılamaya uygun olacak şekilde içsel diyaloglarını dışsal dünyaya yakınlaştırmalarını amaçlayan davranış yolları oluşturur. Şu anki davranışlarımızı kontrol etme ve ihtiyaçlarımızı karşılayabilecek eylemleri seçme gücümüz vardır ve bunu sağlayabilecek geleceğe dönük planlama yapabiliriz. “Şu anda ne yapıyorsun?”, “Yapmak istediğini söylediğin şeylerden seni ne engelledi?” şeklinde bir yaklaşım sergilemek önemlidir. Ne yaptığını görmek kolaydır (Corey,1990: 386; Glasser,1998: 479-484; Palancı, 2004: 71).

Gerçeklik terapisi diğer çoğu yaklaşımdan daha fazla anketi kullanmaktadır İYDP(WDEP) sistemi bir anket çerçevesi sunar ve adımların basit dizisi gibi kullanılmak için tasarlanmamıştır. Her bir harf bir fikir grubunu temsil eder.

Hastalara, arkadaşlar, eşler, çocuklar, iş, kariyer, manevi hayat, idareci, astlar gibi kişiye uygun alanlardan ne istedikleri daha önemlisi kendilerinden ve danışmanlıktan ne istedikleri gibi hayatlarının her yönünü keşfetmeleri için fırsat verilmektedir. Kendilerinden ne istediklerini sormak isteklerini karşılamak amacıyla sürdürme isteklerinin bağlılık düzeylerini belirlemeleri için onlara yardım etmeyi içerir.

‘Ne yapıyorsun?’ ve ‘Davranışın hangi yönde ilerliyor?’ Buradaki ‘faaliyet’ toplam davranışın dört bileşenin (eylemler, düşünce, duygular ve fizyoloji) hepsini

keşfetmeye yardım etmektedir. Bu şekilde bireyin genellikle yaptığından özel olarak yaptığına, düşündüğüne, hissettiğine hatta fiziksel olarak nasıl olduğuna (örneğin, baş ağrısı, tansiyon, yorgunluk ve bunlar gibi) hareket eder.

Bireyin öz değerlendirmesi (kendi kendini değerlendirmesi) gerçeklik terapinin şüphesiz kalbidir ve sürekli danışmanlık sürecinde değişmeden uygulanan en önemli noktadır. Bireyden, 'yaptığın (şey), istediğini söylediğin şeyi elde etmene yardım ediyor mu yoksa zarar mı veriyor' gibi sıkı bir değerlendirmesini yapması istenir.

Bunlar ve harfi harfine yüzlerce diğer öz- değerlendirme soruları İYDP (WDEP) sisteminin temel taşlarıdır ve danışmanlık süreçlerinin diğer bütün yönleriyle hasta için empati, itina ve pozitif bakış açısıyla sormak gerekmektedir.

İYDP (WDEP) süreci eylem planı yapması için bireye yardım etmekle sonlanmaktadır. Odak daha çok eylem üzerinedir. Çünkü toplam davranışın (eylemler, düşünce, duygular ve fizyoloji) en çok kontrole sahip olduğumuz bileşenidir.

Etkili bir planın nitelikleri bazı kriterler içerir. Etkili bir plan şöyledir: (a) birey tarafından formüle edilir; (b) ulaşılabilir veya gerçeğe uygundur, (c) mümkün olduğunda eyleme konur; (d) hastanın tam kontrolündedir ve başka birine bağlı değildir.

Sonuç olarak, İYDP(WDEP) sistemi biri diğerini mekanik bir biçimde takip edecek adımlar serisi olmadığını tekrar vurgulamak gerekir. Daha çok esnek bir sistemdir, herhangi bir kısmı herhangi belli bir zamanda uygulanabili(Brickell&Wubbolding 2000).

Glasser, insanların hayatlarında daha iyi seçimler yapabilmesi için kendisini ve seçimlerini geniş açıdan değerlendirmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu nedenle doğru seçimlere ulaştıracak soru kalıpları kullanılmaktadır. Belirlenmiş olan soru kalıplarıyla doğru seçimlere ulaşılmaya çalışılır.

İYDP*İ: Ne istiyorsun?**Y: Ne yapıyorsun?**D: Değerlendirme?**P: Eylem planının nedir?*

*Grup üyelerinden İYDP formunu doldurmaları istenir.

İ-----Y-----D-----P

İ Ne istiyorsun?.....

Bu gün yaşadığın problemin yerine ne istiyorsun?.....

Kendinden.....

Ailenden.....

Arkadaşlarından.....

Okuldan.....

Ailen senin için ne istiyor?.....

Arkadaşların senin için ne istiyor?.....

Okul senin için ne istiyor?.....

İstediğin şey senin için en iyisi mi?.....

İstediğin şey hangi temel ihtiyacını karşılamaya yönelik?.....

İstediğin şey gerçekçi mi?.....

Y Şu anki toplam davranışın nedir?

Ne yapıyorsun?.....

Ne düşünüyorsun?.....

Ne hissediyorsun?.....

Fizyolojin nedir?.....

İstediğin şeye ulaşmak için davranış veya düşüncen nasıl değişmeli?.....

D Yaptığın şey, istediğini elde etmene yardım ediyor mu?.....

Seçtiğin davranışlar yaşantını nasıl etkiliyor?.....

Senin için en iyi olacak davranışı mı sergiliyorsun?.....

İsteklerine doğru yönelebildin mi?.....

İstediğin şey ulaşılabilir, gerçekleştirilebilir mi?.....

İstediğin şeyleri gerçekleştirmek için özel çaba harcıyor musun?.....

Şu an hangi seçeneklere sahipsin?.....

Hayatının kontrolünü eline almak için daha başka ne yapabilirsin?.....

P Planın nedir?.....
 Hedeflerine ulaşmanı sağlayacak planın nedir?.....

 Ne yapacağın senin için yeterince belirgin mi?.....
 Planını uygulamaya hemen başlayabilir misin?.....
 Planını gerçekleştirmek senin kontrolünde mi?.....
 1 Hafta içinde neleri yapmayı planlıyorsun?.....

 *Unutma isteklerine ulaşmak için yapacağın plan basit, gerçekçi, senin kontrolünde olmalıdır.

Ödev: Herkesin hayatının bir öyküsü vardır. Yaşamın her anı öyküye yeni bir şeyler katmaktadır. Şimdi sana kendi hayatının öyküsünü oluşturma hakkı verildiğini düşünmeni istiyorum. Kendi hayat hikayeni nasıl devam etmesini istersin?...

9. Oturum

Amaç

1- Yılmazlık, içsel denetim odağı ve hedefe ulaşma kavramlarını “Umudunu Kaybetme” adlı film yardımıyla somutlaştırma, içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilme için cesaret kazandırma.

Alt Amaçlar

1- Film kahramanının davranışlarını görerek “mücadele, yılmazlık, iyimserlik” kavramlarını somutlaştırma, modelleme, içselleştirme ve bu becerileri günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma

2- Film kahramanının davranışlarını görerek “içsel denetim” kavramını somutlaştırma, modelleme, içselleştirme ve bu becerileri günlük yaşamda uygulayabilmek için cesaret kazanma

Süre: 150 dk.

Materyal: Bilgisayar, projeksiyon, renkli kağıtlar,

Uygulama

1-Bir önceki oturumun özeti yapılır.

2-Ev Ödevleri değerlendirilir.

3-Grup sürecinde oluşturulmak istenen kazanımlar ifade edilir.

4-Film değerlendirmesi yapılır.

Umudunu Kaybetme Filminin Konusu

Yönetmen : Gabriele Muccino

Senaryo : Steve Conrad

Oyuncular : Will Smith, Jaden Smith, Thandie Newton, Brian Howe, Dan Castellaneta

Filmin Türü : Biyografi, Drama

Orijinal Adı : The Pursuit of Happyness

Yapımcı Firma :2006

Yapım Ülkesi : ABD

Filmin Süresi : 117 dakika

Chris Gardner (Will Smith) zeki ve yetenekli ancak marjinal bir işe sahip bir satıcıdır. İki yakasını bir araya getirmek için çabalayan Gardner kendini ve beş yaşındaki oğlunu San Francisco'daki dairesinden çıkarılmış, gidecek bir yeri yokken bulur. Gardner prestijli bir borsa firmasında stajyer olduğunda, oğluyla birlikte daha iyi bir yaşam kurma hayali peşinde koşarken, aralarında düşkünler evinde kalmanın da olduğu pek çok zorluğa katlanır. Chris Gardner maddi olarak ayakta kalmakta zorlanan ama buna rağmen son derece iyi niyetli ve çalışkan bir aile babasıdır. Karısı, artık içinde buldukları duruma dayanamayıp evi terk edince oğlu Christopher ile yalnız kalırlar. Bu durumun yarattığı hayal kırıklığını ve zorlukları henüz atlatmamışken oturdukları evden de ev sahibi tarafından çıkartılırlar. Oğlu ile birlikte sokakta kalmasına ve tuvaletlerden düşkünler evine kadar çeşitli mekanlarda barınmaya çalışmasına rağmen Chris, oğlunun sevgisi ile ayakta kalmaya ve var gücü ile çalışmaya devam eder.

10. Oturum

Amaç

1-Grup sürecini sonlandırma

Alt Amaçlar

1-Programın tamamlanması.

2- Olumlu duygularla grubu sonlandırma

Süre: 90 dk.

Uygulama

1-Bir önceki oturumun özeti yapılır.

2-Psiko-eğitim programı kapsamında ele alınan konular grup lideri (eğitimci) tarafından özetlenir.

3- Her bir oturumda geçirilen yaşantıları grup üyeleri ile gözden geçirerek paylaşma.

grup üyelerinin programdan ne kazandıklarını ifade etmelerini sağlamak.

4-Grup üyelerine, ilk oturumdan itibaren kendilerinde ve grup dinamiğinde oluşan değişimleri ifade edebilmeleri için söz verilir.

5-Sevgi Bombardımanı etkinliği yapılır.

Amaç .: Olumlu duygularla grubu sonlandırma

Ortaya bir sandalye konur, üyelerden biri sandalyeye geçer, diğer üyeler, ortadaki üyenin olumlu yanlarını , “fakat, ama, lakin” gibi sözcükler kullanmadan ifade ederler. Ortadaki üye konuşmaz. Herkes konuştuğundan sonra o üye yerine oturur, orada oturmanın nasıl bir duygu olduğunu paylaşır. Tüm grup üyeleri ortaya tek tek gelir ve işlem tekrar edilir (Voltan, 1980).

1. DENEY GRUBU OTURUM ÖZETLERİ

1. OTURUM

Amaç: Grubun başlangıç evresini oluşturmak, güven oluşturma ve gruba katılmayı cesaretlendirmek, Gerçeklik kuramını genel hatlarıyla tanıtmak.

Grup üyelerinin “ad söyleyerek top atma” alıştırmalarıyla tanışması sağlanmıştır. Grup lideri tarafından grubun amaçları belirtilmiştir. Grubun toplantı günleri, saatleri ve yeri hakkında grup üyeleri bilgilendirilmiştir. Grup kuralları üyelerle paylaşılmış ve üyelerin grup kurallarına ilişkin fikirleri alınmıştır. Grup üyeleri daha önce herhangi bir grup çalışmasına katılmadıklarını onlar için ilk grup deneyimi olacağını belirtmişlerdir. Grup kurallarındaki gizlilik en çok ilgilerini çeken madde olmuştur. Üyelere daha önce hazırlanmış olan katılım belgeleri dağıtılmış ve imzalatılmıştır. Psiko-eğitim programı kapsamında ele alınacak konular eğitimci tarafından kısaca belirtilmiştir. Her üye için eğitimci tarafından hazırlanmış olan haftalık değerlendirmelerin, ev ödevlerinin, oturuma ilişkin notların saklanacağı çalışma dosyaları gruba dağıtılmıştır. Grup sürecinde ele alınacak olan gerçeklik kuramına ilişkin detaylı anlatımı ve örnekleme içeren William Glasser (2001), tarafından yazılan “Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi” kitabı öğrencilere hediye edilmiştir. Öğrencilere psiko-eğitim programında kitabın destekleyici materyal olarak kullanılacağı belirtilmiştir. Burada üyelerin oturumlara bilinçli katılımını ve gruptaki kazanımların kalıcılığını arttırmak amaçlanmıştır. Günün sözü “Birleşmek başlangıçtır, birliği sürdürmek gelişmektir, birlikte çalışmak başarıdır.” Üyelerle paylaşılıp onların fikirleri alınmıştır. Eğitimci tarafından hazırlanan sunuda gerçeklik kuramı genel hatlarıyla tanıtılmıştır. Grup üyelerine oturuma ilişkin hatırlatıcı notlar dağıtılmıştır. Gruptan “Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi” kitabının ilk bölümüne göz atmaları istenmiştir. Üyelerden bir sonraki oturuma kadar kendileri için kişisel amaç belirlemeleri istenmiştir.

Bu oturumda özellikle katılıma ilişkin istekliliği arttırma, cesaretlendirme, grup çalışmasına ilişkin olumlu bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Üyelerin ilk grup deneyimlerini yaşadıkları için heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir. Grup üyeleri Gerçeklik kuramını ilk kez duyduklarını dile getirmişlerdir. Oturum süresince grup kurallarına uyma, sürece katılma, kendini ifade etme konularında sıkıntı yaşanmamıştır. Grup sürecinde 18 grup üyesi ile başlanmıştır. Grup oturumunun bitiminde üyelere aperatif yiyecek ve içecek sunulmuştur. Öğrenciler oturumların kamera kaydına alınmasını rahatsız edici bulmuşlardır. Oturumda sadece fotoğraf çekilmiştir.

2. OTURUM

Amaç: Gerçeklik terapisinin içeriğindeki toplam davranış kavramını açıklamak. Davranışlarımızı oluştururken toplam davranış anlayışıyla hareket edebilme ve alternatif davranış geliştirebilmek.

Isınma etkinliği ile oturum başlatılmıştır. Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılmıştır. Bir önceki oturumda ev ödevi olarak verilen kişisel amaçlar grupta paylaşılmıştır. Grup lideri oturuma ilişkin amaçları belirtmiştir. Günün sözü “*Bir şeyleri değiştirmek isteyen insan önce kendisinden başlamalıdır.*” üyelerle paylaşılmıştır. Grubun günün sözüne ilişkin yorumları alınmıştır. Üyeler insanın değişimi kendi davranışında başlatmasının günlük yaşamda çok tercih edilmediğini, bunu yapabilmenin aslında çok önemli ve bir o kadar da zor olduğunu tartışmışlardır.

Grup lideri tarafından hazırlanan sunuda gerçeklik kuramının temel yaklaşımlarından olan toplam davranış konsepti açıklanmış, örnekler sunularak kavram somutlaştırılmıştır. Üyelerden kendi toplam davranışlarına yönelik düşünceleri ve yaşantılarından örnekler oluşturmaları istenmiştir. Oturum sürecinde şimdi ve burada etkinliği altında buldukları ana ilişkin toplam davranış bileşenleri grup üyelerinden ayrı ayrı alındı.

Grup üyelerine özellikle “*Glasser’e göre eğer bir birey davranışını değiştirmek istiyorsa, o davranışın faaliyet (davranış) ve düşünme bileşenlerini değiştirmesi gerekmektedir. Değişim davranış ve düşünmeyle başlar.*” ifadesi vurgulanarak, davranışlarına alternatif davranış oluşturabilme üzerinde durulmuştur. Üyeler toplam davranış konseptini ilk başta anlamakta zorlandıklarını fakat örneklerle ve kendi yaşantılarına alternatifler ürettiklerinde daha iyi anladıklarını belirttiler. Üyeler kendi yaşantılarını örneklediklerinde kendi yaşantılarında daha çok duygu üzerine odaklandıklarını ifade ettiler. Grup lideri tarafından oturumun özeti yapılmıştır. Grup üyelerine oturuma ilişkin hatırlatıcı notlar dağıtılmıştır. Üyelerden “*Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi*” kitabının toplam davranış bölümüne göz atmaları istenmiştir. Oturumda öğrenilen toplam davranış kavramını günlük yaşantılarında kullanabilme ve gerekli durumlarda alternatif düşünce ve davranış üretebilmelerine yönelik dağıtılan egzersiz formlarını bir sonraki oturuma kadar doldurmaları istenmiştir. Ayrıca çevrelerindeki bir kişiye toplam davranış konseptini anlatmaları, o kişinin toplam davranışının bileşenlerini yazmaları ve alternatif toplam davranış üretmeleri istenmiştir.

Grup üyeleri ilk oturuma göre daha aktif katılım göstermişlerdir. Özellikle oturumda kullanılan toplam davranış arabasını odalarına afiş olarak kullanacaklarını belirtmişlerdir. Grup çalışmasına 18 grup üyesi de katılmıştır. Oturumunun bitiminde öğrencilere aperatif yiyecek ve içecek sunulmuştur.

3. OTURUM

Amaç: Gerçeklik terapisinin içeriğindeki temel ihtiyaçlarımız kavramını açıklamak. İçimizdeki beş temel ihtiyacımızı karşılamaya yönelik kişisel çabalarımızı fark edebilme ve iç görü kazanma

Isınma etkinliği ile oturum başlatılmıştır. İstekli olan grup üyesi tarafından bir önceki oturumun kısa bir özeti yapılmıştır. Diğer grup üyeleri de destekleyici olmuştur. Ev ödevleri istekli üyeden başlanarak değerlendirilmiştir. Grup lideri oturumun amaçlarını belirttikten sonra gruba “Yaşamak için nelere ihtiyaç duyarız?” sorusunu yönelmiştir. İstekli grup üyesi tarafından tahtaya yanıtlar yazılmıştır. Bu soru öğrencileri şaşırtmış ve “bir adada yalnız kalsanız yanınıza ne alırsınız” sorusuna benzetilmiştir. Eğitmen tarafından hazırlanan sunuda Glasser’in temel ihtiyaç yaklaşımı anlatılmış aynı şekilde hazırlanan anekdotlarla temel ihtiyaç yaklaşımı somutlaştırılmıştır. Her bir üyeden kendi yaşantısından yola çıkarak örnekler oluşturması istenmiştir. Burada istekli olan üyeden başlanmaya özen gösterilmiştir.

Eğitmen tarafından özellikle temel ihtiyaçları karşılama çabasıyla toplam davranış konsepti bütünleştirilmiş ve toplam davranışa temel ihtiyaçların yön verdiği vurgulanmıştır.

Grup üyelerine kendilerinde hangi ihtiyacı baskın olarak gördükleri sorusu yöneltilmiştir? Her bir grup üyesinden yanıtlar alındıktan sonra “ Temel İhtiyaçları Değerlendirme Listesi” grup üyelerine dağıtılmıştır. Her bir grup üyesinin kendisini değerlendirmesi istenmiştir. İstekli olan üyeden başlanarak değerlendirme sonuçları alınmıştır. Üyeler kendi temel ihtiyaçlarını anlattıkça birbirlerine olan farklılık ve benzerlikleri ortaya çıkmıştır. Grup üyelerinin çoğunluğunda özgürlük ve eğlence ihtiyacı baskın çıkmış ve bu durum buldukları yaşla bağdaştırılmıştır. Temel ihtiyaçlarını daha çok hangi davranışlarla, kimlerle, nasıl karşılamaya çalıştıkları sorularıyla paylaşım devam etmiştir. Bazı grup üyeleri kendilerindeki eğlence ve özgürlük ihtiyacının olumsuz etkiler yarattığını, bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik internette çok zaman harcadıklarını, ders çalışmaktan, evde ve okulda zaman geçirmekten çok sıkıldıklarını, sevmedikleri derse girmediklerini belirtmiştir. Okula

gelmenin, ders çalışmanın kendileri için sıkıcı ve kısıtlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Okulların öğrenciler için daha eğlenceli olması gerektiğini, evde anne ve babaların onlara karışmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer grup üyelerinin de desteğiyle bu öğrenciler ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik alternatif toplam davranış üretmeleri konusunda cesaretlendirilmiştir. Grup lideri tarafından oturumun özeti yapılmış ve grup üyelerine oturuma ilişkin hatırlatıcı notlar dağıtılmıştır. Öğrencilerden “Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi” kitabının temel ihtiyaçlar bölümüne göz atmaları istenmiştir. Ev ödevi olarak bir sonraki oturuma kadar “Temel İhtiyaçları Değerlendirme Listesi” ni yakın çevresindeki kişilere uygulayarak temel ihtiyaçlardaki farklılıkları görmeleri ve bu farklılıkların ilişkilere yansımaları değerlendirmeleri istenmiştir. Oturumdaki ki kazanımların gerçek hayatta uygulanabilirliğini arttırabilmek amacıyla kendi temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için hangi davranışlarda bulduklarını düşünmeleri, kendilerini gözlemlemeleri ve yaşantılarını kayda dökmeleri istenmiştir.

Oturum amaçlandığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Grup üyelerinin katılımındaki istekliliği, paylaşımcılığı gruba olan güveni arttırmıştır. Grup sürecinde üyelerin, grup liderinin sorduğu sorularla başlatılan tartışmalara aktif olarak katıldıkları görülmüştür. Süreç içerisinde, üyelerin birbirleriyle benzer ve birbirlerinden farklı temel ihtiyaçlarını ve ihtiyaçlarını karşılayış tarzlarını görmeleri kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmıştır. Grup çalışmasına 18 grup üyesi de katılmıştır. Oturumunun bitiminde öğrencilere aperatif yiyecek ve içecek sunulmuştur.

4. OTURUM

Amaç:Gerçeklik terapisinin içeriğindeki nitelik dünyamız kavramını açıklamak. nitelik dünyalarımızı ve yaşamımızdaki etkisini görebilmek

Isınma etkinliği ile oturum başlatılmıştır. İstekli olan grup üyesi tarafından bir önceki oturumun kısa bir özeti yapılmıştır. Grup lideri de destekleyici olmuştur. Ev ödevleri istekli öğrenciden başlanarak değerlendirilmiştir. Ev ödevlerinde anne-babaların temel ihtiyaçları çoğunlukla hayatta kalma ve güç ihtiyacı içinde olma olarak tespit edilmiş ayrıca grup üyelerinin çok iyi iletişim kurdukları kişilerle temel ihtiyaçları ve ihtiyaçlarını karşılayış biçimlerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Grup lideri oturumun amaçlarını belirttikten sonra Günün sözü “En büyük insan kendini en çok sayıda insanın yerine koyabilendir.” öğrencilerle paylaşılıp onların fikirleri alınmıştır.

Grup üyelerine herkesin kendi içinde kendine özel bir dünyası olduğu bunun Glasser tarafından “Nitelik dünyası” olarak tanımlandığı belirtilmiştir. Nitelik dünyamızı daha iyi tanıyarak kendimiz için daha doğru seçimler yapabileceğimiz, aynı zamanda başkalarının da bizden farklı dünyaları olduğunu düşünerek hareket etmemizin daha sağlıklı ilişkiler yaratacağı vurgulanmıştır.

Grup lideri tarafından hazırlanan sunuda Nitelik dünyası hakkında bilgi sunulmuştur. Grup üyelerinden şimdi ve burada etkinliği ile duygularını, düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Bir grup üyesi daha önce kişisel dünyası hakkında derinlemesine hiç düşünmediğini belirtince diğer grup üyeleri de onu destekler nitelikte yanıtlar verdi. Başka bir grup üyesi söz alarak insanın kendi nitelik dünyasını tanımasının ve paylaşmasının kolay olmadığını belirtmiştir. Grup lideri sizleri anlıyorum *gerçeklik kuramına göre çoğumuz nitelik dünyamızda olanları paylaşmak istemeyiz. Hatta yakın olduğumuz insanlara da içindeki resimleri göstermeyiz. Bu korkudan kaynaklanır. İstediklerimize destek vermeyeceklerinden korkarız. (Glasser,1998).* Bu oturumumuzun amacı kendi nitelik dünyalarımıza yolculuk yapmak ve bu oturum sizler için bir başlangıç olsun diyerek cesaretlendirdi.

Grup üyelerinden getirmiş oldukları resimler ile kendi nitelik dünyalarını kolaj çalışmasıyla ifade etmeleri istenmiştir. Kolaj çalışmasını bitiren ve gönüllü olan üyeden başlanarak bütün üyelere kendi nitelik dünyası hakkında konuşması için söz hakkı verilmiştir. Üyeler kendi nitelik dünyalarından bahsederken oturum başında yaşadıkları kaygıyı sergilememiştir. istekli olan grup üyesinden başlamak diğer üyeleri cesaretlendirilmiştir. Bir grup üyesi nitelik dünyasında hep oyuncu olmak istediğini, oyunculara karşı hayranlık duyduğunu, fakat ailesinin kendisi için farklı meslek düşündüğünü ve oyunculuğa sıcak bakmadığını belirtmiştir. Bu üyemiz grup içinde arkadaşların da desteğiyle kendi nitelik dünyasını ailesine açma rolünü oynamıştır. bir başka grup üyesi kendi nitelik dünyasında değer verdiği şeylerin çoğunun hayal olduğunu, yaşadığı çevrede kimsenin onu anlamadığını belirtti. Bu ifade ile grup lideri nitelik dünyasının bireye özgü olduğunu, farklılıkların ve benzerliklerin normal olduğunu, *Biriyle şimdi olduğundan daha iyi anlaşabilmemiz için onun nitelik dünyasındakileri öğrenmeye çalışmalıyız. Sonra yapmamanız gereken, bu resme destek vermektir. Bunu yapmak bizi ona herhangi bir şeyden çok daha yakınlaştıracaktır. Fakat bir başkasının nitelik dünyasını bulup çıkarmak kolay değildir. Aynı şey bulduklarına destek vermek için de geçerlidir (Glasser, 1998)* demiştir.

Grup üyelerinin kolaj çalışmalarında renkli görüntüler ortaya çıkmıştır. Grup üyelerine nitelik dünyasındaki farklılıkların ilişkilere, yaşantımıza etkileri neler olabilir sorusu yöneltilerek oturum devam etmiştir. Üyeler birbirlerinin benzer ve farklı yönlerini, hayatlarındaki değerlerin nasıl değiştiğini fark etmişlerdir. Gerçeklik kuramı yaklaşımında yer aldığı gibi nitelik dünyalarına yolculuk yapmak grup çalışmasında bireyin kendi derinliğine inmesine yardımcı olmuştur. Grup lideri tarafından oturumun özeti yapılmış ve grup üyelerine oturuma ilişkin hatırlatıcı notlar dağıtılmıştır. Öğrencilerden “Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi” kitabının nitelik dünyası bölümüne göz atmaları istenmiştir. Ev ödevi olarak grup üyelerinden kendi nitelik dünyalarına yolculuk yapmaları ve nitelik dünyalarında olumlu veya değiştirilmesi gereken olumsuz resimlerin neler olduğunu fark etmeleri istenmiştir.

Katılımı yüksek bir oturum olmuştur. Üyelerin nitelik dünyalarını resimlerle ifadesi grup paylaşımını arttırmıştır. Grup çalışmasına 18 grup üyesi de katılmıştır. Oturumunun bitiminde öğrencilere aperatif yiyecek ve içecek sunulmuştur.

5. OTURUM

Amaç: Gerçeklik terapisinin içeriğindeki seçim teorisi ve sorumluluk kavramlarını açıklamak Gerçeklik kuramında içsel kontrol yaklaşımını kavrayarak yaşamdaki sorumluluklarımızı üstlenmeye ilişkin istekliliği arttırmak.

Grupta kaynaşma ve güvenin artırılmasını amaçlayan “Dalgalanma ((Acar V. 2007),adlı ısınma oyunuyla oturum başlatılmıştır. Bir önceki oturumun özeti istekli grup üyesi tarafından yapılmıştır. Ev ödevleri istekli öğrenciden başlanarak değerlendirilmiştir.

Grup lideri tarafından grubun amaçları belirtilmiştir. Günün sözü “Geleceğin bütün çiçekleri bugünün tohumlarıdır” üyelerle paylaşılmış ve onların yorumları alınmıştır. “Baba-oğul-eşek” hikayesi grup üyeleriyle paylaşılmış ve yorumları alınmıştır. Bu hikaye grubun iletişimini artırıcı rol oynamıştır. Üyelerin hikayeden çıkardığı sonuç herkes kendi fikrine göre hareket etmeli, kendi davranışını kendi belirlemeli, kontrol etmeli şeklinde olmuştur.

Hikaye yorumlarının ardından grup lideri Seçim nedir?, Kontrol nedir? Hayatımızda neleri seçeriz, neleri kontrol ederiz? Sizi kontrol eden birileri var mı? Kim-kimi-kim-neyi-nasıl kontrol ediyor ifadeleri ile süreç devam ettirmiştir. Kontrol edilme yaşantılarının kendilerinde uyandırdığı duygular, düşünceler üzerinde durulmuştur.. Grup üyelerinin buradaki ifadeleri birbirine benzerlik göstermiştir.

Genellikle kendi yaşamlarını kendilerinin kontrol etmediğini, her şeyin ailenin ve başkalarının kontrolünde olduğunu belirtmişlerdir. Bunu dile getirirken üyelerde bu duruma ilişkin memnuniyetsizlik belirgindi. Bu paylaşımın ardından grup liderinin hazırladığı sunuda gerçeklik kuramının temel felsefesini oluşturan seçim teorisi hakkında bilgi sunulmuştur.

Grup üyelerine yaşamlarında her an her davranışla bir seçim yaptıkları, kendi yaşamlarını kendilerinin seçtikleri, içsel kontrol odağı ile yaşantılarını istedikleri gibi yönlendirebilecekleri, seçtikleri bütün davranışların sorumluluğunun sadece ve sadece kendilerine ait olduğu özellikle vurgulanmıştır. Şimdi ve burada etkinliği çerçevesinde grup üyelerinden gerçeklik kuramındaki seçim, içsel kontrol, sorumluluk” anlayışına ilişkin yorumları alınmıştır. Grup üyeleri oturum başında yaşamlarında sürekli kontrol edildiklerini belirtirken seçim teorisi yaklaşımıyla aslında her şeyin kendi seçimleri olduğunu görmüşlerdir. Bu durum üyelerde farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Grup liderinin hazırladığı örneklerle seçim teorisi ve kontrol odağı pratikleştirilmiştir. Grup üyelerinden yaşamlarındaki seçimleri düşünmeleri istenmiş ve istekli olan üyeyle başlanarak kendi yaptıkları seçimler ve etkili seçimler yapabilme üzerinde konuşulmuştur.

Grup lideri, üyelerden yaşamlarındaki yanlış olduğunu düşündükleri seçimleri küçük kağıtlara isim belirtmeden yazmalarını istemiş ve yazılan kağıtlar renkli bir kutuda toplanmıştır. Daha sonra her bir grup üyesinden rasgele renkli kutudan bir kağıt seçmesi istenmiştir. Grup üyelerinden ellerinde bulunan yanlış seçimlere etkili seçimler üretmeleri beklenmiştir. Bu çalışmada üyelerin yanlış seçimleri arasında okula devam etmek yerine okuldan kaçmak ve devamsızlıktan sınıf tekrarı yapmak, ailesiyle yaşadığı problemi çözmeye çalışmak yerine onları bu durumdan dolayı suçlamak, başarısız olduğu derse daha çok çalışmak yerine ders öğretmenini suçlamak vb örnekler yer almıştır. Oturum istekli olan grup üyesi tarafından özetlenmiş ve grup üyelerine oturuma ilişkin hatırlatıcı notlar dağıtılmıştır. Öğrencilerden “Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi” kitabının seçim teorisi ve iç kontrol bölümlerine göz atmaları istenmiştir. Ev ödevi olarak grup üyelerinden bir hafta süresince yaşantılarında kendi seçimlerine odaklanmaları istenmiştir. Seçimlerini yaparken kişisel özgürlüklerine odaklanmaları, ihtiyaçlarını karşılayacak etkili seçimler yapmaları vurgulanmıştır. Grup üyelerinden “Benim Seçimlerim” tablosunu doldurmaları istenmiştir. Ayrıca kendi yaşantılarındaki olaylara dışsal kontrol ve içsel kontrol bakış açısıyla bakabilmeleri ve bunu “Kontrol Kimde” tablosuna işlemeleri istenmiştir. Grup lideri tarafından ev ödevi hakkında açıklama yapılmıştır.

Oturum süresince olumsuz bir durum yaşanmamıştır. Grup oturumu planlandığı gibi yürütülmüştür, üyelerin süreçten keyif aldıklarını belirtmeleri, oturuma hazırlıklı ve ödevlerini hazırlamış bir şekilde gelmeleri grup yaşantılarını güçlendirmiştir. Oturumunun bitiminde öğrencilere aperatif yiyecek ve içecek sunulmuştur.

6. OTURUM

Amaç: Mutluluk veya mutsuzluğun kişisel bir seçim olduğunu kavrayabilmek

Grup lideri tarafından üyelerin kendilerini nasıl hissettikleri sorularak oturuma başlanmıştır. Üyelere oturum öncesi paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulduktan sonra ısınma oyunu ile oturum başlatılmıştır. Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılmıştır. İstekli olan üyeden başlanarak ev ödevleri değerlendirilmiştir. Üyelere bu oturuma kadar kazanılan bilgi ve becerilerin günlük yaşama uygulamaya koyarken sorun yaşayıp yaşamadıkları sorusu yöneltilmiştir. Üyeler sorun yaşamadıklarını belirtirken iki üye bir önceki oturumda işlenen seçim teorisi ve içsel kontrol yaklaşımının onları ve yaşantılarını çok etkilediğini, daha önceleri olumsuz yaşantılarda sürekli başkalarını suçladıklarını, yaşamlarındaki kişisel etkilerini yeni yeni fark ettiklerini belirtmiştir. Bu paylaşım diğer grup üyelerini de cesaretlendirdi ve paylaşımları arttırmıştır. Günün sözü “Hayat fırtınanın geçmesini beklemek değildir ki..Yağmurda dans etmeyi becerebilmektir.” ile devam edilmiş üyelerin yorumları alınmıştır.

Grup lideri, üyelere kırmızı bir kutu uzatıp kutudan içinde aşağıdaki ifadeler yazılı olan küçük kağıtlardan seçmelerini istemiştir.

Mutluluk nedir?

Mutluluk bir seçim midir?

Mutlu insan kimdir?

Mutsuz insan kimdir?

Kim daha mutludur?

Nasıl mutlu olunur?

Mutlu olmanın bir yolunu söyle.

Mutsuz bir insana tavsiyede bulun.

Şu anda ne olsa mutlu olursun?

Mutluluğunu arttırmak için ne yapıyorsun?

Çevrendeki mutlu insanlardan örnek ver.

Mutlu olmak için bir neden söyle.

Mutlu olduğun bir anı söyle.

Bu sorular üyeler tarafından heyecan verici ve eğlendirici bulunmuştur. Alınan yanıtlar arasındaki farklıklar ve benzerlikler vurgulanırken, yanıtlarda üyelerin mutluluğu ve mutsuzluğu bir nedene dayandırdıkları görülmüştür.

Grup lideri tarafından hazırlanan sunuda gerçeklik kuramında mutluluk yaklaşımı kişisel seçim olarak aktarılmıştır. Sunu sonrasında üyelerin fikirleri alınmış ve olumsuz yaşantılarındaki kişisel tutumlarını düşünmeleri istenir. Yaşadıkları olumsuzluklarda gerçeklik kuramına dayanan üç yaklaşımdan hangisini daha çok kullandıkları sorulmuştur. Gönüllü üyeden başlanarak her bir grup üyesine söz hakkı verilmiştir. Üyeler bu oturumun bir önceki oturumu desteklediğini, seçimlerin ve kontrol edilmenin mutluluk ve mutsuzluğu getirdiğini belirtmişlerdir.

Gerçeklik kuramı içeriğine dayalı olarak üyelere aileleri de dahil olmak üzere çevrelerindeki kişilerin kendi hayatlarına olan olumlu veya olumsuz etkilerini düşünmeleri istenmiştir. Burada bütün grup söz almak için çok istekli bir tutum göstermiştir. Üyelerin kendi yaşantılarını dile getirme , kendini açma davranışı grup dinamiğini de olumlu etkilemiştir. Oturumun özeti gönüllü üye tarafından yapılmış ve grup üyelerine oturuma ilişkin hatırlatıcı notlar dağıtılmıştır. Öğrencilerden “Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi” kitabının seçim teorisi ve ilişkilerimiz bölümlerine göz atmaları istenmiştir.Ev ödevi olarak grup lideri tarafından hazırlanan “Benim çevrem” etkinlik formunun doldurulması istenmiştir.

Katılımın yüksek olduğu ve bir önceki oturumu pekiştirici nitelikte bir oturum olmuştur. Üyeler grup kurallarına uymakta sıkıntı yaşamamıştır. Oturum sürecinde üyeler kendi yaşamlarından örnekler sunmuştur, grup lideri ve diğer üyeler tarafından cesaretlendirici ve destekleyici tutum sergilenmiştir. Grup çalışmasına 1 grup üyesinin okul değişikliği nedeniyle 17 üye ile devam edilmiştir. Oturumunun bitiminde öğrencilere aperatif yiyecek ve içecek sunulmuştur.

7. OTURUM

Amaç: Gerçeklik kuramının temel anlayışıyla yılmazlık kavramını ve mücadele duygusunu geliştirme.

Grup üyelerine duygu durumları sorulmuş ve “Bir Kerede Bir Adım” (Acar V. 2007), ısınma etkinliği ile oturuma başlanılmıştır. Isınma oyununa ilişkin istekli üyelerin yorumu alınmıştır. Bir önceki oturuma ilişkin özetlemenin gönüllü üye tarafından yapılmasına olanak verilmiştir. Ev ödevleri değerlendirmesi yapılmıştır. Üyelerden biri ev ödevini grup içinde paylaşmak istemediğini kendisine ait, gruba açmaya henüz hazır olmadığı özel hayatıyla ilgili şeylerin yazılı olduğunu, sadece grup liderinin yalnız okumasını istediğini belirtmiştir. . Grup üyesine grup lideri ve grup üyeleri tarafından cesaretlendirici geri iletimde bulunulmuş fakat baskıcı tutum sergilenmemiştir. Günün sözü “Bir felaketle karşılaşınca yapılabilecek işlerden ilki Bundan daha beteri var mı? diye sormak. İkincisi olduğu gibi kabullenmek, üçüncüsü sabırlı ve mantıklı bir şekilde göğüs germektir” hazırlanan sunuda yansıtılmış ve öğrencilerin yorumu alınmıştır.

Yılmazlık kavramının onlara ne çağrıştırdığı sorusu yöneltilerek süreç devam ettirilmiş ve alınan yanıtlar tahtaya sıralanmıştır. Üyelerin çoğu bu kavramı ilk kez duyduklarını söylese de kavramın anlamlandırma sorun yaşamamıştır. Grup lideri hazırlanmış olduğu sunuda gerçeklik kuramında yılmazlık olgusunu aktarmıştır. Sunu arasında üyelere yılmaz bir bireyin özelliklerinin neler olabileceği sorusunu yöneltmiştir. Her bir grup üyesinden alınan tahmini yanıtlar tahtaya sıralanmış, eksik olan özellikler grup lideri tarafından tamamlanmıştır. Sunu bitiminde lider tarafından hazırlanmış olan yaşamdan örneklerle mücadele, pes etme, iyimserlik kavramlarını somutlaştırılmış ve üyelerden de örnekler oluşturmaları istenmiş, ardından üyelerin motivasyonunu arttırıcı “Bu kişileri Tanıyoruz” formu paylaşılmıştır.

Grup üyelerine gerçek yaşam senaryoları verilmiş ve senaryodaki bireylerin toplam davranışlarına , temel ihtiyaçlarına ve seçimlerine odaklanmaları istenmiştir.. Örnekteki bireylere Gerçeklik kuramına dayalı olarak ilk oturumdan itibaren edinilen bilgi ve becerilerin kullanarak, yılmazlık özelliğini gösterecek çözümler üretmeleri beklenmiştir. Üyeler yaşam senaryosunda çok duygulanmış, farklı çözümler sunmuşlardır. Bu oturumun özeti grup lideri tarafından yapılmış ve oturuma ait hatırlatıcı notlar dağıtılmıştır. Grup üyelerinin oturuma ilişkin, duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına olanak verilmiştir. Ev ödevi olarak, yaşantılarında karşılaştıkları engeller karşısında kişisel yaklaşımlarını düşünmeleri, değerlendirmelerini yılmazlık formuna aktarmaları istenmiştir. Öğrencilerden kendi yaşantılarında veya çevrelerinde yılmaz davranışa örnek olabilecek olayları örnek göstermeleri, yılmazlık özelliğini taşıdığı düşünülen bir masal kahramanını, bir sanatçıyı, bir bilim adamını veya bir ünlüyü tanıtmaları istenmiştir.

Grup oturumu üyelerin aktif katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Grup çalışması 15 kişi ile toplanmıştır. 2 öğrenci okul basketbol takımında olduğu için katılamamıştır. Oturum sürecinde uygulanan etkinliklerde üyelerin bu oturuma kadar öğrendikleri becerileri kullanmaya başladıkları görülmüştür. Oturumunun bitiminde öğrencilere aperatif yiyecek ve içecek sunulmuştur.

8. OTURUM

Amaç: Kişilik özelliklerine dayalı amaç belirleme bilinç ve beceri kazanabilme.

Oturum başında genel olarak nasıl oldukları, oturum öncesi paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş daha sonra “Bu cümleyi dene ve abartma alıştırmaları”(Acar V. 2007), ısınma etkinliği olarak yapılmıştır. Bir önceki oturuma ilişkin özetlemenin gönüllü üye tarafından yapılmasına olanak verilmiştir ve ev ödevlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Grup sürecinde oluşturulmak istenen kazanımlar grup lideri tarafından belirtilmiştir. Günün sözü “Sizi sevindirecek şeyleri elde etmeye bakın, yoksa elinizdekilerle yetinmek zorunda kalırsınız” üyelerle paylaşılmış ve yorumları alınmıştır.

Grup lideri “Bu günkü oturumumuza kadar bütün toplam davranışlarımızı kişisel seçimlerimizle ve içimizdeki temel ihtiyacı karşılamaya yönelik oluşturduğumuzu ve bütün seçimlerimizin sorumluluğunun kendimize ait olduğunu vurguladık. Bu oturumumuzda ise yaşantımızı değerlendirme ve daha olumlu yaşantılara ulaşabilmek için gerçeklik terapisinin planlama becerilerini öğreneceğiz”

diyerek oturuma ilişkin hazırlanan sunuyu aktarmaya başlamıştır. Bilgi aktarımının fazla olduğu bir oturumda İYDP becerisi üyelere kazandırılmaya çalışılmıştır. Oturum sürecinde üyelere İYDP formunu doldurmaları istenmiştir.

İYDP

İ: Ne istiyorsun?

Y: Ne yapıyorsun?

D: Değerlendirme?

P: Eylem planının nedir?

İstekli olan grup üyesinden başlanarak İYDP formu değerlendirilmiştir. Grup üyelerinin forma daha çok sorumluluk alma, istedikleri üniversiteye ve bölüme girebilme gibi hedefler yazdıkları görülmüştür. Bu oturumun özeti grup lideri tarafından yapılmış ve oturuma ait hatırlatıcı notlar dağıtılmıştır. Grup üyelerinin oturuma ilişkin, duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına olanak verilmiştir. Ev ödevi olarak üyelere kendi geleceklerini düşünmeleri ve geleceklerine ilişkin yaşam öykülerini oluşturmaları istenmiştir.

Oturumun yüksek paylaşım ile başlayıp sessizlikle devam etmiştir. Grup çalışmasında ilk kez form doldurma etkinliği yapılmıştır. Formun doldurulmasına ayrılan zaman bazı üyeler için yeterli olmamıştır. İYDP formunu bitiremeyen üyelere bir sonraki oturuma kadar zaman tanınmıştır. Grup çalışmasında kurallara uyma konusunda sıkıntı yaşanmamıştır.

9. OTURUM

Amaç: Yılmazlık, içsel denetim odağı ve hedefe ulaşma kavramlarını “Umudunu Kaybetme” adlı film yardımıyla somutlaştırma, içselleştirme ve günlük yaşamda uygulayabilme için cesaret kazandırma.

Grup üyelerine duygu durumları sorulmuş ve grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılmıştır. Ev ödevleri istekli olan birkaç üye ile yapılmıştır. Umudunu Kaybetme Filmi grup üyeleriyle beraber izlenmiştir. Grup üyelerinin filmi daha önce izlememiş olması avantaj oluşturmuştur. Filmin konusu: Chris Gardner (Will Smith) zeki ve yetenekli ancak marjinal bir işe sahip bir satıcıdır. İki yakasını bir araya getirmek için çabalayan Gardner kendini ve beş yaşındaki oğlunu San Francisco’daki dairesinden çıkarılmış, gidecek bir yeri yokken bulur. Gardner prestijli bir borsa firmasında stajyer olduğunda, oğluyla birlikte daha iyi bir yaşam

kurma hayali peşinde koşarken, aralarında düşkünler evinde kalmanın da olduğu pek çok zorluğa katlanır.

Chris Gardner maddi olarak ayakta kalmakta zorlanan ama buna rağmen son derece iyi niyetli ve çalışkan bir aile babasıdır. Karısı, artık içinde buldukları duruma dayanamayıp evi terk edince oğlu Christopher ile yalnız kalırlar. Bu durumun yarattığı hayal kırıklığını ve zorlukları henüz atlatmamışken oturdukları evden de ev sahibi tarafından çıkartılırlar. Oğlu ile birlikte sokakta kalmasına ve tuvaletlerden düşkünler evine kadar çeşitli mekanlarda barınmaya çalışmasına rağmen Chris, oğlunun sevgisi ile ayakta kalmaya ve var gücü ile çalışmaya devam eder. Sonuç gerçek bir yılmazlık, mücadele ve başarı öyküsüdür.

117 dakika süren filmin başından sonuna kadar yaşanan şanssızlıklar, olumsuzluklar ve hayal kırıklıkları grup üyelerinde üzüntü yaratmıştır. Filmin sonundaki başarı bazı üyelerinin sevinç gözyaşı dökmesine neden olmuştur. Grup üyelerine film sırasında yılmazlık, mücadele, kişisel seçimler gibi noktaları not alabilmeleri için küçük kağıtlar dağıtılmıştır. Filmin yorumu yapılırken bir üyenin “bu filmi izlemek bile bir yılmazlık davranışı” demesi üyeleri güldürmüştür. Bir başka üyenin “ filmin sonuna kadar bir şeylerin iyi gideceğini düşünmedim, filmi izlerken o kadar çok olumsuz olay yaşandı ki ben bile baştaki umudumu yitirdim” demesi grupta yeni değerlendirmeleri getirdi. Gerçek yaşamda da gerçekten uzun süren mutsuzlukların ve başarısızlıkların umutsuzluğu doğurduğu paylaşıldı. Grubun beğendiği, yorumların bol olduğu bir film uygulaması olmuştur. Üyelere kendilerini filmin kahramanı yerine koymaları ve onun gibi hissetmeleri istenmiş ve kendi çözümlerinin neler olabileceği sorulmuştur.

Grubun beğendiği, yorumların bol olduğu bir film uygulaması olmuştur. Bu çalışma, filmin uzun süreceği düşünüldüğünden okul ders saati bitiminden sonra yapılmıştır. Ailelerden özellikle izin alınmıştır.

10.OTURUM

Amaç: Grup sürecini sonlandırma

Grup üyelerine genel olarak nasıl oldukları ve paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı soruldu. Psiko-eğitim programı kapsamında ele alınan konular grup lideri (eğitimci) tarafından özetlenmiştir. Her bir oturumda geçirilen yaşantıları grup üyeleri ile gözden geçirilmiş ve grup üyelerinin programdan ne kazandıklarını ifade etmeleri için söz hakkı verilmiştir. Grup üyeleri ilk kez bir grup çalışmasında yer

aldıklarını, her hafta yeni kazanımlar edindiklerini, grup çalışmasına başlarken neler yaşanacağını pek bilmediklerini fakat gruba çabuk alıştıklarını belirtmişlerdir. Grup üyeleri son oturum olduğu için üzgündü, bazı üyeler “grubu devam ettirsek olmaz mı?” Sorusunu yönelttiler. Grup içinde yeni arkadaşlıklar oluştuğunu, bir gruba ait olma duygusunun onlar için çok önemli olduğunu belirttiler. Grup lideri grubun başından itibaren bütün üyelerin çok çaba harcadığını, gruba ilişkin sorumluluklarını yerine getirdiğini, grup dinamiğini olumsuz etkileyecek hiçbir durumun yaşanmadığını belirtmiştir. Grup lideri üyelere, gruba etkin katılımlarından, süreçteki başarılarından dolayı teşekkür etmiştir. Her üyeye grup çalışmasına katıldığını belirten katılım belgesi verilmiştir.

EK 3**Plasebo Kontrol Grubu Oturum Özetleri**

Plasebo kontrol grubu çalışmaları 15 üyenin katılımıyla haftada bir, 90-120 dakikalık, toplam 10 oturum olarak yürütülmüştür.

Plasebo grup uygulamaları, etkileşim grubu formunda gerçekleştirilmiştir. Oturum özetleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Oturum

Grup liderinden başlanarak her bir üye kendini tanıttı. Grup lideri etkileşim grubunun amacını ve sürecini belirttikten sonra grubun hangi gün ve saatlerde toplanacağı belirlendi. Grup oturumlarındaki kurallar üyelerle paylaşıldı ve üyelerin görüşleri alındı. Katılımcılar daha önce herhangi bir grup çalışmasında yer almadıklarını belirttikleri için ilkeler ve kurallar özellikle vurgulandı, grupta gizlilik ilkesi üzerinde özellikle duruldu. Grup oturumunda işlenecek temaların grup üyelerine bağlı olduğu belirtildikten sonra üyelerden oturumlara ilişkin öneriler alındı. Her bir oturumun etkinliğinin bir önceki oturumda belirlenmesinin daha iyi olacağı fikri gelişti. Bir sonraki oturum için bir üye söz alarak “Hayalimizdeki Okul” temasını önerdi ve önerisi bütün üyeler tarafından kabul edildi.

2. Oturum

Grup üyelerine genel olarak nasıl oldukları ve paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı soruldu. Bir üye matematik dersinden çıktığını canının sıkkin olduğunu, matematik dersini gerçekten anlayamadığını, başarısız olma kaygısı yaşadığını belirtti. Diğer grup üyelerinin duygu ve düşünceleri alınarak “hayalimizdeki okul” temasına geçiş yapıldı. Genel olarak grup üyeleri okulda başarısızlığın onları okuldan uzaklaştırdığını, okulun onlar için stres kaynağı olduğu fikrini belirttiler. Hayallerindeki okulu paylaşırken okul içindeki yüzme havuzları, tenis kortları, sinema salonları, teknoloji salonları vb fiziksel donanım yanında sınavın, başarısızlığın değil başarılı alanların vurgulandığı ortam olarak okul hayal edildi. Canlı, paylaşımın çok olduğu, eğlenceli bir grup oturumu gerçekleştirildi. Oturum sonunda istekli bir üye oturumu değerlendirdi. Üyelerin oturuma ilişkin görüşleri alındı. Bir sonraki oturum konusu olarak “boş zaman aktiviteleri ve zaman yönetimi” belirlendi.

3. Oturum

Grup lideri kendine özgü bir tavırla selamlama da bulundu ve üyelerden kendilerine özgü selamlama tekniği geliştirmelerini istedi. Üyeler için ilginç bir başlangıç oldu. Üyelerin gösterdiği selamlama tekniklerinin çoğu komikti. Grup lideri tarafından üyelere genel olarak nasıl oldukları ve paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı soruldu. Günün konusu hakkında konuşmak isteyen üyeden başlanarak oturum devam ettirildi. Grup üyelerinin çoğunluğu boş zamanlarında daha çok eğlenceye özellikle internette dolaşıma, facebook-a zaman ayırdıklarını fakat ailelerinin bundan rahatsız olduğunu dile getirdiler. Bir üye internet paylaşımının kendisi için özgürlük olduğunu, yaşamın vazgeçilmez bir parçasını oluşturduğunu dile getirdi. Buradan yola çıkarak zamanı nasıl kullandıkları hakkında yaşantılar paylaşıldı. Lise öğrencisi oldukları için üniversite sınavının yakın olduğunu ders çalışmaya, sınav hazırlığına daha fazla zaman ayırmaları gerektiğini bildiklerini herkesin bunu onlara hatırlatmasından bıktıklarını dile getirdi. Bir başka grup üyesi boş zamanını yabancı dil öğrenmek için harcadığını için rahat olduğunu belirtti. Farklı paylaşımların olduğu, dinamiği güçlü bir grup oturumu yaşandı. Grup lideri kısaca oturumu özetledi ve bir sonraki oturum için üyelerin görüşleri alındı. Grup üyeleri bir sonraki oturumun bu günkü oturumun devamı olmasının herkesin kendine göre beğendiği bir internet paylaşımını gruba getirmesini önerdi. Bu öneri grup üyeleri tarafından kabul edildi.

4. Oturum

Grup üyelerine genel olarak nasıl oldukları ve paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı soruldu. Üyelerden biri iki gündür canının sıkın olduğunu, okul gezisine gidemediğini, ailesini bu konuda ikna edemediğini belirtti. Grup lideri “seni çok iyi anlıyorum, geziye gidememek canını sıkmış, bu konuda konuşmak istersen seni dinlemeye hazırız” dedi. Grup üyesi bu konuyu daha fazla açmak istemediğini belirtti. Grup üyelerinin getirdiği internet paylaşımları (video, slayt, resim vb) ile oturum devam ettirildi. Eğlenceli bir oturumdu. Grup lideri tarafından oturum özetlendi ve bir sonraki oturum için üyelerin görüşleri alındı. Grup üyelerinden biri boş zamanlarında küçük hikayeler ve skeçler yazdığını bunlardan birisini bir daha ki oturumda istekli üyelerle oynamak istediğini belirtti. Bu fikir grup üyeleri tarafından kabul edildi. Skeçte rol almak isteyen üyeler belirlendi. Skecin konusu ve detayı sürpriz olması amacıyla açıklanmadı.

5. Oturum

Grup üyelerine genel olarak nasıl oldukları ve paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı soruldu. Üyeler heyecanlı olduklarını, bir haftadır bu günkü oturum için hazırlık yaptıklarını dile getirdiler. Bir önceki oturumda planlandığı gibi grup üyesi tarafından yazılan “Pazar yeri” isimli skeç çoğu üyenin katılımıyla gerçekleşti. Grup üyelerinin senaryoya uygun giyinmeleri, malzeme getirmeleri sürpriz oldu. Skeçte oynayanların ve izleyicilerin oyuna ilişkin yorumları alındı. Grup üyeleri oyunu çok beğendiklerini, kendi içlerinden birinin böyle bir senaryo yazmasının şaşırtıcı olduğunu, arkadaşlarına karşı hayranlık duyduklarını belirttiler. Grup lideri tarafından oturum özetlendi ve bir sonraki oturum için üyelerin görüşleri alındı. Bir üye “bugün arkadaşımızı farklı bir yönüyle tanıdık, birbirimizi daha iyi tanıyabiliriz bir sonraki oturuma kendimizi tanıtmayı, öneriyorum” dedi ve diğer üyeler tarafından bu öneri kabul edildi.

6 . Oturum

Grup lideri tarafından üyelere nasıl oldukları ve paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı soruldu. Üyeler sınav haftasında olduklarını, rahatlamaya ihtiyaç duyduklarını dile getirdiler. Bu paylaşımın ardından grup lideri eşliğinde kısa bir bedensel gevşeme egzersizi yapıldı. Üyeler egzersizi rahatlatıcı bulduklarını belirttiler. İstekli olan üyeden başlanarak kendini tanıtmaya çalışmaları yapıldı. Tanıtım çalışmasında öncelikle kendilerinde gördükleri olumlu özellikleri belirtmeleri daha sonra geliştirilebilir açık alanlarını belirtmeleri istendi. Bütün üyelerin paylaşımı alındıktan sonra üyelerin grup sürecinde birbirlerine ilişkin edindikleri pozitif izlenimleri paylaşmaları istendi. Duygusal yönü çok olan bir oturumdu. Üyelerin birbirlerine olumlu özelliklerini yansıtma gruba olan güveni arttırdı. Grup lideri oturumu kısaca özetleyerek bir sonraki oturuma ilişkin öneri istedi. Grup üyeleri gevşeme egzersizinin rahatlatıcı olduğunu bir sonraki oturumda da yapılabileceğini belirtti. Başka bir üye herkes gezmek görmek istediği bir şehri veya ülkeyi tanıtsın önerisinde bulundu. Grup üyeleri tarafından öneriler kabul edildi.

7. Oturum

Grup lideri tarafından üyelere nasıl oldukları ve paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı soruldu. Bir önceki oturumda planlandığı gibi müzik eşliğinde gevşeme egzersiziyle oturuma giriş yapıldı. Grup lideri gruptaki öğrendikleri becerileri günlük yaşamda kullanmaları konusunda cesaretlendirdi. Gönüllü olan üyeden başlanarak gezmek görmek istedikleri yerler paylaşıldı. Oturum sonuna

doğru bir üye anne babasının, o altı yaşındayken ayrıldıklarını bir daha annesini göremediğini ve annesinin yaşadığı evi, anneannesinin köyünü görmek istediğini belirtti. Grup üyesi hayal olarak hatırladığı küçük evi ve köyü hem anlatıyor hem ağlıyordu. Üyenin kendi dünyasını açması kısa süreli sessizlik yarattıktan sonra diğer üyelerin destekleyici yaklaşımlarını arttırdı. Grup lideri tarafından oturumun değerlendirilmesi yapıldı. Bir sonraki oturum için öneriler alındı. Grup üyelerinden biri oturumdan etkilenerek “ kendi isteklerimizi ifade etme cesareti üzerine konuşalım” önerisi getirdi. Grup üyeleri tarafından kabul edildi.

8. Oturum

Grup üyelerine genel olarak nasıl oldukları ve paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı soruldu. bütün üyeler havanın güneşli olmasının, sınav haftasının geride kalmasının rahatlığını belirttiler. Gönüllü olan grup üyesiyle oturum başlatıldı. Ebeveynlerine, veya kendisinden daha büyük olan kişilere karşı isteklerini söylemediğini, söylediğinde de çoğu zaman reddedildiğini belirtti. Başka bir grup üyesi, bu sorunu erkek arkadaşı ile de yaşadığını, arkadaşının şakalarından hoşlanmadığını, her davranışına eleştiride bulunduğunu ve bundan rahatsız olduğunu fakat onu kaybetmek istemediğini için söyleyemediğini ifade etti.

Grup üyelerinin bu konudaki fikirleri birbirinden farklılık gösteriyordu. Grup içinde kendini ifade etme yeteneği ve cesareti olan üyelerin yaşantıları diğer üyelere olumlu örnek oluşturdu. Grup üyelerinden biri evde bilgisayarı olmadığını ailesine de bu konuda isteğini ifade edemediğini ve kendisinde yarattığı olumsuzluğu grupla paylaştı. Grup içinde rol canlandırma tekniği ile dramatizasyon yapılmıştır. Grup lideri tarafından oturumun değerlendirilmesi yapıldı. Bir sonraki oturum için öneriler alındı. Üyelerinden biri Beş Sevgi Dili adlı kitabı bitirmek üzere olduğunu ve çok beğendiğini belirtti. Bir sonraki oturumda sevgi dili üzerine olmasını önerdi. Üyeler öneriyi kabul etti.

9. Oturum

Grup lideri elindeki kırmızılı paketi göstererek “bu gün size bir süprizim var? Süprizim ne olsun istersiniz” ifadesiyle oturumu başlattı. Üyeler kendi isteklerine göre tahminlerde bulundu. Grup lideri paketi oturumun sonunda açacağını belirttikten sonra bir hafta önce belirlenen oturumun konusunu hatırlattı. Beş sevgi dili kitabını okuduğunu belirten üye kitabın kısa bir özetini yaptıktan sonra grup üyelerini sevgi dillerini konuşmaya davet etti. Grubun içinde üyelerin farklı sevgi dillerini kullanıyor olması ve farklı yaşantılar sunmaları oturumun akıcılığını sağladı.

Erkekler ve kızların farklı sevgi dillerini kullandıkları fark edildi. Grup lideri günün değerlendirmesini yaptıktan sonra bir sonraki haftanın son oturum olduğunu hatırlattı. Son oturuma gelmeden önce üyelerden söylemek istedikleri şeyleri paylaşmaları istendi. Bir üye okula bu sene nakil olarak geldiğini, bu çalışmanın içinde olmanın okula uyumunu kolaylaştırdığını, yalnızlık yaşamadığını ve grupta olmaktan mutlu olduğunu fakat grup çalışması bitince oluşan yakın ilişkilerin biteceğinden korktuğunu dile getirdi. Grup lideri, grup çalışmasının güvene dayalı, içten, samimi ilişkileri geliştirmeye başlangıç olduğunu, ilişkilerini devam ettirmek ve geliştirmenin kişisel çabayla olduğunu bunu yapabileceklerine inandığını belirtti. Diğer grup üyeleri de arkadaşlarının yaşadığı duyguya kendi duygularının eşlik ettiğini vurguladı

10. Oturum

Grup lideri 1. oturumdan itibaren oturumlara ilişkin kısaca hatırlatmalarda bulundu. Grup içinde yaşanan paylaşımların gruba ait olduğu tekrarlandı, grupta oluşan olumlu, sıcak, güvene dayalı ilişkilerin grup dışında da devam etmesini diledi. Grup üyelerine çalışmaya katıldıkları için teşekkür etti. Grup üyelerinden çalışmaya ilişkin duygu ve düşünceleri alındı. Grup üyeleri ilk kez grup çalışmasına katıldıklarını ve hiçbir zaman unutmayacaklarını, zevkli, eğlenceli ve geliştirici bulduklarını dile getirdiler. Grup üyelerinden birbirlerine ilişkin iyi dileklerde bulunarak veda etmeleri istendi. Her bir üyeye grup çalışmasını hatırlatıcı içinde grubun fotoğrafı bulunan anahtarlık hediye edildi.

EK 2 Nowicki-Strickland Ölçeği (LOC)

AÇIKLAMA: Aşağıda bazı konulardaki düşüncelerinizle ilgili sorular sorulmuştur. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak bunların size ne kadar uygun olduğuna karar veriniz. Örneğin, okuduğunuz ilk ifade size uygun ise “**evet**” uygun değil ise “**hayır**” ifadesinin altındaki kutuya (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm ifadeleri cevaplayınız.

TEŞEKKÜRLER...

		EVET	HAYIR
1	Siz çaba harcamasanız da çoğu güçlüğün kendiliğinden çözüleceğine inanır mısınız?		
2	Üşütüp hasta olmayı engelleyebileceğinize inanıyor musunuz?		
3	Bazı çocuklar doğuştan şanslı mıdır?		
4	Genellikle iyi notlar almanın sizin için çok önemli olduğu kanısında mısınız?		
5	Kendi kusurunuz olmayan şeylerden dolayı sık sık suçlandığınız olur mu?		
6	Herhangi bir kişinin yeterince çalışırsa her dersten geçebileceğine inanır mısınız?		
7	Nasıl olsa hiç bir şeyin istenen biçimde sonuçlanmadığı düşüncesiyle, çok çalışmanın hiç bir işe yaramadığı kanısında mısınız?		
8	Sabaha iyi başlayan günün, ne yaparsanız yapın iyi olacağına inanır mısınız.		
9	Anne babaların çocukların söylediklerine genellikle gereken önem verdiği kanısında mısınız?		
10	İyi dileklerde bulunmanın iyi şeyler oluşmasını sağlayacağına inanıyor musunuz.		
11	Cezalandırıldığımız zaman, genellikle bunun uygun bir nedene dayanmadığı izleniminde mi olursunuz?		
12	Bir arkadaşınızın düşüncesini değiştirmenin genellikle güç olduğu kanısında mısınız?		
13	İzleyicilerin alkış ve tezaruhatlarının, bir takımın kazanmasını şanstın daha fazla yardım edeceği kanısında mısınız?		
14	Herhangi bir konuya ilişkin olarak anne babanızın düşüncesini değiştirebilmenin hemen hemen olanaksız olduğu kanısında mısınız?		
15	Kararlarınızın çoğunun kendiniz tarafından alınmasını anne babanızın hoşgörü ile karşılanması gerektiği inancında mısınız?		
16	Yanlış bir şey yaptığınızda onu düzeltmek için yapabileceğiniz pek bir şey olmadığı kanısında mısınız?		
17	Çocuklarınızın çoğunun spora doğuştan yetenekli olduğuna inanıyor musunuz?		
18	Yaşlılarınızın çoğunun sizden daha güçlü olduğu kanısında mısınız?		
19	Sorunların çoğunu çözmeyen en iyi yollarından birisinin onları boş vermek olduğu kanısında mısınız?		
20	Arkadaşınızı seçmekte bir çok seçenek olduğu kanısında mısınız?		
21	Dört yapraklı yonca bulursanız, bunun size uğur getireceğine inanır mısınız?		
22	Ödevlerinizi yapıp yapmamanın alacağımız notlar üzerinde etkili olacağı kanısında mısınız?		
23	Kendi yaşınızdaki bir kimse size vurmaya kalkışırsa onu durdurmak için yapabileceğiniz pek bir şey olmadığı kanısında mısınız?		
24	Uğur getirdiğine inandığınız herhangi bir şey taşıdınız mı?		
25	İnsanların sizden hoşlanıp hoşlanmamalarının kendi davranışlarınıza bağlı olduğu kanısında mısınız?		
26	Anne babanızdan yardım istediğinizde genellikle size yardımcı olurlar mı?		

27	Size kötü davrandıklarında genellikle bunun sebepsiz yere olduğu duygusuna kapılır mısınız?		
28	Çoğunlukla bugün yaptıklarınızla gelecekte olabilecekleri değiştirebileceğiniz kanısında mısınız?		
29	Ne yaparsanız yapın olabilecek kötü şeylere durduramayacağınıza mı inanıyorsunuz?		
30	Eğer sürekli çaba gösterirlerse çocukların ya da gençlerin kendi yaşamlarına yön verebilecekleri kanısında mısınız?		
31	Evinizde işlerin istediği biçimde olabilmesi için çalışmanızın genellikle yararlı olmayacağı kanısında mısınız?		
32	İyi şeylerin ancak çok çalışma sonucunda oluşturulabileceği kanısında mısınız?		
33	Yaşlılarınızdan birinin size düşmanca davranacağını hissettiğinizde bu durumu değiştirmek için yapabilecek pek bir şey olmadığını mı düşünürsünüz?		
34	Arkadaşlarınıza istediğiniz bir şeyi yaptırmanın kolay olduğu kanısında mısınız?		
35	Genellikle, evde ne yemek istediğinize ilişkin size pek fazla söz düşmediği kanıdasınız		
36	Biri sizden hoşlanmadığında bu konuda yapabileceğiniz pek fazla bir şey olmadığı kanısında mısınız		
37	Diğer çocukların çoğunun sizden daha akıllı olması nedeniyle okulda çaba göstermenin pek yararlı olmadığı kanısında mısınız?		
38	Önceden planlamanın işler daha iyi sonuçlandıracağını inanır mısınız?		
39	Çoğunlukla aile kararları üzerinde pek olmadığı kanısında mısınız?		
40	Akıllı olmanın şanslı olmaktan daha iyi olduğunu düşünüyor musunuz?		

EK 3 Yılmazlık Ölçeği(YÖ)

Açıklama: Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz.

Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Örneğin, ifadelerden bir tanesi size hiç uygun değilse “**hiç tanımlamıyor**”, size oldukça uygunsa “**çok iyi tanımlıyor**” seçeneklerini işaretleyiniz. **Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız.**

		Hiç Tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Orta düzeyde tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor.
1	Güçlükler karşısında yılmadan sabırla mücadele ederim.					
2	Kimsenin fark edemediği yaratıcı çözüm yollarını görebilirim.					
3	Atılgan bir kişi değilim.					
4	İyi liderlik yapamam.					
5	Kararlarımın sonuçlarına baktığımda genellikle isabetli kararlar verdiğimi görürüm.					
6	Çevremdeki olanak ve fırsatları kolay görüp değerlendiririm.					
7	Başarı için olabildiğince yüksek ama ulaşılabilir hedeflerim var.					
8	İnanmış olduğular için çaba göstermek zor geliyor.					
9	Kendi yaşamım üstünde kontrol sahibi değilim.					
10	Parlak bir geleceğe sahip olma duygusu ve umudu içindeyim.					
11	Çevremdekiler üzerinde olumlu izlenimler bırakarak onların güvenini kazanırım.					
12	Meraklıyım, sorular sorar, bilmediğim şeyleri öğrenmek için araştırırım.					
13	Kendimi yaşama pek bağlı hissetmiyorum.					
14	İçinde yer aldığım gruplarda etkin rol oynarım.					
15	Zorluklar karşısında dayanıksızım.					
16	Sokulgan (arkadaş canlısı, sıcakkanlı) değilim.					
17	Başkalarının üstesinden gelemeyeceğim olumsuz yaşam koşulları ile baş etmeyi bilirim.					
18	Kendime her zaman güvenirim.					
19	Sorumluluklar üstlenmek bana zor geliyor.					
20	En zor şartlarda bile kendi kendimi iyileştirme yetisine sahibim.					
21	Hedeflerime ulaşmak için kendimi güdeleyebilirim.					
22	İnanmış şeyler için sonuna kadar mücadele ederim.					
23	Zor olan durumları bile lehime çevirmekte hünerliyim.					
24	Çıkabilecek problemleri önceden kestirerek önlemlerimi alırım.					

25	Sahip olduğum özellikleri değerli bulmuyorum.					
26	Çatışmalarımı çözmekte sıkıntılar yaşıyorum.					
27	Zor bir durumda kaldığımda genellikle o durumda çıkış yolumu bulabilirim.					
28	Çözüm yollarını hemen görerek uygulamaya koyarım.					
29	Planlar yaptığım zaman onları sonuna kadar götürürüm.					
30	Genellikle gelecek bir şeyler bulabilirim.					
31	Olaylar karşısında genellikle çaresiz kaldığımı hissediyorum.					
32	Rahat ve kolay iletişim kuramam.					
33	Kendi biricikliğim içinde yaşadığım toplumla çatışmadan ortaya koyabilirim.					
34	Yeni insanlarla tanışmak, yeni yaşantılar beni ürkütür.					
35	Kendimle barışığım.					
36	Genellikle bir duruma birçok yönden bakabilirim.					
37	Yaşamımı anlamsız buluyorum.					
38	Yapmak zorunda olduğum şeyler için yeterli enerjiyi bulamıyorum.					
39	En zor durumlarda bile kendime inancımı kaybetmem.					
40	Yaşamımda azimli bir insan olmayı beceremedim.					
41	Kendimi güçlü hissetmiyorum.					
42	Yaşamımda üstlendiğim rollerden zevk almıyorum.					
43	Anlatım ve ifadelerimle karşımdakileri ikna edemem.					
44	Sözlü ve yazılı olarak kendimi ifade etmeyi başarırım .					
45	Diğer insanlardan gelen sinyalleri okurum.					
46	Problemlerin kaynağını saptamıyorum.					
47	Dertlerime unutulmak için yaratıcılığımı kullanabilirim.					
48	Neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar veremem.					
49	İnanıldığı şeyler için tehlikelere göze almak zor geliyor.					
50	İnanıldığı şeyler için tehlikeleri göze almak zor geliyor.					

Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Buca/İzmir

Dokuz Eylül Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü doktora öğrencisi Ayşe Ünüvar okulumuzda yürütmek istediği tez çalışması hakkında tarafımıza ve öğrencilerimize bilgi sunmuştur.

Ayşe Ünüvar'ın Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programı'nı okulumuz öğrencileriyle okulumuz seminer odasında sürdürmesi kurumumuzca uygun görülmüştür.


Okul Müdürü V.
Aytekin YETİM
Müdür Yardımcısı

EK 4 Yılmazlık Ölçeği Uygulama İzni

Kimden:

'ugur gurgan' <ugurgan@hotmail.com> [\[Göndereni Engelle\]](#) [\[Adres Defterine Ekle\]](#)

Kime:

ayse.unuvar@mynet.com

Merhaba Ayşe

Yılmazlık ölçeğime gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim. Yılmazlık ölçeğimi kaynak gösterim kurallarına uymanız kaydıyla kullanmanıza izin veriyorum.

Sizden çalışmanız bittiğinde bir örneğini bana göndermenizi rica ediyorum. Hocanız kim yazmamışsınız ama kendisine de selamlarımı iletin lütfen.

Yeni yılınızı kutlar çalışmanızda kolaylıklar dilerim

Yrd. Doç. Dr. Uğur GÜRGAN

Balıkesir Üniversitesi

Necatibey Eğitim Fakültesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Merkez Balıkesir

Date: Thu, 31 Dec 2009 21:17:01 +0200

Subject: ölçek uygulama izni

From: ayse.unuvar@mynet.com

To: ugurgan@hotmail.com; aunuvar@mynet.com

Merhaba

Hocam,

Öncelikle

Yeni yılın size ve sevdiğinizinize sağlık, mutluluk ve başarı getirmesini dilerim. Ben Ayşe Ünüvar. Dokuz Eylül Üniversitesi PDR doktora öğrencisiyim. Tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz Yılmazlık Ölçeğini kullanmak istiyorum. Bu konuda sizin izninize ihtiyacım var. Ocak ayı içerisinde tez izlemeye gireceğim. Sizinle daha önce bu konuda bir telefon görüşmesi yapmıştık. Sizden aldığım e-mail adresine izin isteğimi belirtmiştim fakat sizden yanıt alamadım. Sizin için sakıncası yoksa ölçeğinizi tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

MUTLU YILLAR...

Tez konum: Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi İletişim Bilgilerim

Ev Adres: Barış mh. Megakent 7 nolu sk. Kardeş Çelik Kanatlar Apt. Daire: 36 Beylikdüzü/İstanbul

Akçansa Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu Büyükçekmece İstanbul

Tel:

0-212-8835859

Cep:

0-505-2420453

Fax:0-212-8833551

EK 5 Nowick Stickland Denetim Odağı Ölçeği Uygulama İzni

----- Özgün İleti -----

Kimden : "Binnur Yesilyaprak" Kime : "Ayşe Ünüvar"

Gönderme tarihi : 2/03/2010 14:29

Konu : Re: Prof.Dr.Binnur YEŞİLYAPRAK: ölçek uygulama izni

Peki kullanabilirsin. Ancak "Eğitimde Bireysel Farklılıklar" kitabında (Nobel yayın.)Denetim Odağı bölümünde diğer ölçekleri de incelemeni öneririm.Sevgiler.

----- Original Message -----

From: "Ayşe Ünüvar" <ayse.unuvar@mynet.com.tr> To:

<binnur.yesilyaprak@education.ankara.edu.tr> Sent: Monday, March 01, 2010 10:03 PM

Subject: Prof.Dr.Binnur YEŞİLYAPRAK: ölçek uygulama izni

- > Bu <http://www.binnuryesilyaprak.com/> üzerinden gelen bir iletişim e-postasıdır.
- > Ayşe Ünüvar <ayse.unuvar@mynet.com.tr>
- >
- > Merhaba hocam,Dokuz Eylül Üniversitesi PDR doktora öğrencisiyim. Doktora tez çalışmamda uyarlaması sizin tarafından yapılmış olan Nowicki- Strickland Denetim Ölçeği' ni kullanmak istiyorum. Bu konuda sizin iznimize ihtiyaç duymaktayım. Tez konum "Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinde denetim odağı ve yılmazlık düzeyine etkisinin incelenmesi".Tez danışmanım Prof. Dr. Ferda Aysan
- >
- > Yardımınız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla
- >
- > Telefon numaram 05052420453
- >
- >

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 52224
Konu : Anket.
(Ayşe ÜNÜVAR)

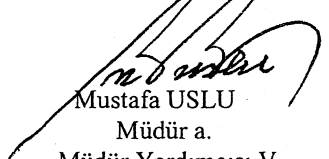
31 .. Mayıs 2010

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

- İlgi: a-) 06/05/2010 tarih ve 312 sayılı yazınız.
b-) Valilik Makamının 28/05/2010 tarih ve 57967 sayılı Oluru.
c-) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Ayşe ÜNÜVAR'ın, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Gerçeklik Kurumuna Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**" konulu anket çalışması yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b)Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU

Müdür a.

Müdür Yardımcısı V.

EKLER :

Ek-1. İlgi (b) Valilik Oluru.

Ek-2. Anket soruları.



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382

E-Mail : kultur34@meb.gov.tr

Web : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 57367
Konu: **Anket.**
(Ayşe ÜNÜVAR)

28 Mayıs 2010

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a-)Dokuz Eylül Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 06/05/2010 tarih ve 312 sayılı yazısı.
b-)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c-)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d-)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 21/05/2010 tarihli tutanağı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi **Ayşe ÜNÜVAR'ın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Gerçeklik Kurumuna Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi **Ayşe ÜNÜVAR'ın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Gerçeklik Kurumuna Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.



İlhami ORAL
Milli Eğitim Müdür V.

EKLER :

Ek-1. İLGI (a)yazı ve ekleri

OLUR
26/05/2010
H. KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

