

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ ERGENLERİN MANTIK DIŞI
İNANÇLARINA, NEGATİF DUYGULANIMLARINA VE
ZORBA DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

Doktora Tezi

**Hazırlayan
Atakan YİĞİT**

**Danışman
Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI**

HAZİRAN 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Mantık Dışı İnançlarına, Negatif Duygulanımlarına ve Zorba Davranışlarına Etkisi” adlı “**Doktora**” tezim tarafımdan incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Atakan YİĞİT

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Program Adı : Doktora
Tez Başlığı : Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının
Ergenlerin Mantık Dışı İnançlarına, Negatif
Duygulanımlarına ve Zorba Davranışlarına Etkisi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 142 sayfalık kısmına ilişkin 18/06/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 7'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 18/06/2025

Danışman: Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI

Öğrenci: Atakan YİĞİT

KILAVUZA UYGUNLUK

“Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Mantık Dışı İnançlarına, Negatif Duygulanımlarına ve Zorba Davranışlarına Etkisi” başlıklı Doktora Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Atakan YİĞİT

Danışman

Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI danışmanlığında **Atakan YİĞİT** tarafından hazırlanan “**Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Mantık Dışı İnançlarına, Negatif Duygulanımlarına ve Zorba Davranışlarına Etkisi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda **Doktora Tezi** olarak oy birliği kabul edilmiştir.

18/06/2025

JÜRİ:

Danışman	: Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI	(İmza)
Üye	: Prof. Dr. Mücahit KAĞAN	(İmza)
Üye	: Prof. Dr. Bünyamin ATEŞ	(İmza)
Üye	: Prof. Dr. Erdal HAMARTA	(İmza)
Üye	: Prof. Dr. Tuncay AYAS	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2025 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

“*Hakikati anlamak için, yaşamak gerekir*” bu söz aslında bu çalışmada hayatı anlamasında temel unsurunu oluşturmaktadır. Hayat ise aslında sonsuzluk taşıyan şu anın ta kendisidir. Zihnin sonsuz anın farkındalığını yakalaması için yapması gerekenler hem çok basit hemde tam olarak mümkün değildir. Çok basit çünkü bir özel bir çaba gerektirmiyor. Tam olarak mümkün değil çünkü tam bir farkındalık sağlanamıyor. Her an ve şart kendi farkındalığını oluşturmak durumunda kalıyor. Bu koşullar kişiden kişiye de değişiyor.

Anda kalmak kesinlikle mümkün değildir. Anın kendisi buna izin vermemektedir. Ancak anın farkındalığını sağlamak bu anda kalmaktan da farklı bir olgudur. Özdemir Asaf’ın “*Yaşadıklarımın Öğrendiğim Bir Şey*” şiirinde ifade ettiği gibi derinlemesine anın hissedilmesi de mümkündür.

Çağ ise insanların koşturmasını istiyor. Bu da insanların anı kaçırmamasına, kendilerine ya da sevdiklerine vakit ayıramamasına yol açabiliyor. Bu şekildeki bir zamanda katı inançlar, duygular ve zorba davranışlar üzerinde farkındalıkların artırılması gerekenlerden bazılarıdır. Zamanın zorlamalarına bir de bireylerin kendi zorlayıcı, mantıklı olmayan inançları ekleniyor. Değil başkasının acılarını hissetmek birey kendi acılarını bile hissetme konusunda etkisiz kalabiliyor. Bu duygu ve düşüncedeki insanın davranışları çevreye ve kendi kişisel bütünlüğüne davranışsal olarak bozulmalara neden olabiliyor. Bu bozulma akran gruplarında zorbalık olarak ortaya çıkabiliyor.

Bireylerin bu zorlayıcı inanç ve düşünceler içinde sıkışıp kalmaları, onları içsel bir boşluk ve huzursuzlukla karşı karşıya bırakabiliyor. Zihinsel ve duygusal olarak sıkışmış bir insan, dış dünyayla sağlıklı bir ilişki kuramaz; bu durumda önce kendi iç dünyasını anlaması gerekir. Ancak bu içsel keşif, çoğu zaman korkutucu ve rahatsız edici olabilir. Zihin, bilinçli farkındalık yerine, kendini koruma mekanizmalarını devreye sokar ve bu da yanlış anlamalar, savunmacı tutumlar ve duygusal yıkımlar yaratabilir. İçsel dengeyi bulamayan birey, dışarıya doğru bu boşluk ve huzursuzluğu yansıtarak, çevresine zarar verebilir. Bu yüzden farkındalık pratiği, kişinin önce kendi içindeki karışıklığı ve acıyı anlamasını, sonra da bu farkındalığı dış dünyaya daha bilinçli ve empatik bir şekilde taşımasını sağlar.

Atakan YİĞİT, Erzincan, 2025

TEŞEKKÜR

Bu eser küçük bir kıvılcımla başlayıp yaklaşık iki buçuk senedir bana yoldaşlık etmiştir. Tabiki tek yoldaşım buradaki harfler, kelimeler ve cümleler olmadı. Uzun bir sürenin ürünü olan bu eserin asıl kahramanı şahsım gözüксе de destekleri olan birçok kişi çalışmam için bana yoldaş oldu.

İlk teşekkürümü yolumu aydınlatan, abi, öğretmen, hoca, akademisyen gibi kimlikleriyle tanıma fırsatı bulduğum ve şimdiye kadar böyle hocalarım olsa neler neler başarırđım dediğim saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI'ya sunarım. Tez İzleme Komitemde bulunan değerli Prof. Dr. Mücahit KAĞAN, Doç. Dr. Alper KAŞKAYA ve Prof. Dr. Guntay TAŞÇI hocalarıma teşekkür ederim. Tez Jürimde bulunarak değerli katkılarını sunan Prof. Dr. Bünyamin ATEŞ, Prof. Dr. Erdal HAMARTA ve Prof. Dr. Tuncay AYAS hocalarıma da teşekkürlerimi sunarım. Doktoradan değerli arkadaşım Abdullah TUNÇ'a sonsuz destekleri için teşekkür ederim. Yüksek lisans ve Doktora öğrenim hayatımda büyük destekçim olan arkadaşım Ahmet KARCI'ya da çok teşekkür ederim. Çalışmam sürecinde teknik olarak desteklerini sunan değerli arkadaşım, Müzik Öğretmeni Yusuf ASLANBAŞOCAK'a teşekkür ederim. Arkadaşım Selim PEZÜK'e de değerli katkıları için teşekkür ederim. Psikolojik Danışman Veysel ÇETİN'e büyük katkıları ve nezaketi için teşekkür ederim.

Her anımda yanımda olan, desteği, sevgisi ve sabrıyla beni hep yüreklendiren, motive eden, tüm zorlukları birlikte aştığım ve bunları bu çalışmamda da hiç eksik etmeyen Cansu'yuma; Nefes alışımı dahi derinden hissettiren, tüm güzel sözlerin, tüm gülüşlerin ve mutlulukların biricik sebepleri canım kızlarım İkra Hazel ve Adel Öz'e; üzerimde sonsuz emekleri olan, bu çalışmada en az benim kadar heyecanlanan annem, babam ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Atakan YİĞİT

**BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
ERGENLERİN MANTIK DIŞI İNANÇLARI, NEGATİF
DUYGULANIMLARINA VE ZORBA DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

Atakan YİĞİT

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Doktora Tezi, Haziran 2025

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının ergenlerin mantık dışı inançlarına, negatif duygularına ve zorbalık davranışlarına etkisini incelemektir. Karma desenlerden açımlayıcı sıralı karma desenle yürütülmüştür. Araştırma deney ve kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme testli tam deneysel modelinde bir çalışmadır. Veri toplama araçları; Mantıksız İnanç Ölçeği, PANAS, Akran Zorbalığı Gelişim Ölçeği Ön Çalışması ve öğrenci ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmaktadır. Çalışma 2024-2025 yılında Orta Karadeniz’de bir lisedeki 15 deney ve 12 kontrol grubu öğrencisi yer almıştır. Nitel veriler deney grubu öğrencileri ve bu öğrencilerin öğretmenlerinden odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi, Friedman ANOVA Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Nitel verilerde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmeleri sonucunda öğrencilerden 6 tema ve 17 kod, öğretmenlerden ise 1 tema ve 3 kod elde edilmiştir. Psikoeğitimin etkisiyle, deney grubu öğrencilerinin mantık dışı inançları, negatif duyguları ve zorbalık davranışlarının azaldığı yapılan istatistiksel analizlerde ve içerik analizinde tespit edilmiştir. Bulgular literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli Farkındalık, Mantık Dışı İnançlar, Duygular, Zorbalık, Ergenler

**THE EFFECT OF A MINDFULNESS-BASED PSYCHOEDUCATION
PROGRAM ON ADOLESCENTS' IRRATIONAL BELIEFS, NEGATIVE
AFFECTS, AND BULLYING BEHAVIORS**

Atakan YİĞİT

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

PhD Dissertation, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effects of a conscious awareness-based psychoeducation program on adolescents' irrational beliefs, negative emotions, and bullying behaviors. A mixed methods approach with an explanatory sequential design was used, involving a true experimental design with pre-test, post-test, and follow-up assessments. The data collection tools included the Irrational Belief Scale, PANAS, the Peer Bullying Scale and semi-structured interview forms for both students and teachers. The study included 15 experimental and 12 control group students in a high school in Orta Karadeniz in 2024-2025. Qualitative data were collected from experimental group students and their teachers through focus group interviews. Quantitative data were analyzed using the Mann-Whitney U, Friedman ANOVA, and Wilcoxon Signed Rank tests; qualitative data were examined through content analysis. As a result of the interviews, 6 themes and 17 codes were obtained from the students and 1 theme and 3 codes were obtained from the teachers. It was determined in the statistical and content analysis that, with the effect of psychoeducation, the irrational beliefs, negative emotions and bullying behaviors of the experimental group students decreased. The findings were interpreted in light of the literature, and recommendations were made.

Keywords: Mindful Awareness, Irrational Beliefs, Emotions, Bullying, Adolescents

İÇİNDEKİLER

BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN MANTIK DIŞI İNANÇLARI, NEGATİF DUYGULANIMLARI VE ZORBA DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

1.1. Bilinçli Farkındalık.....	12
1.1.1. Bilinçli Farkındalığın Üç Bileşeni.....	18
1.1.2. Farkındalığın Tutumsal Temelleri.....	21
1.1.3. Bilinçli Farkındalıkta Modlar: Yapma Modu ve Olma Modu.....	26
1.1.4. Bilinçli Farkındalıkta Formal ve İnformal Egzersizler	28
1.1.5. Çağdaş Yaklaşımlar İçerisinde Bilinçli Farkındalık.....	31

1.1.6. Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Faydaları	32
1.1.7. Farkındalık Uygulamalarında Dikkat Edilmesi Gerekenler	35
1.1.8. Bilinçli Farkındalığın Duygu, Düşünce ve Davranışlarla İlişkisi	36
1.2. Mantık Dışı İnançlar	39
1.2.1. Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Varsayımlar	42
1.2.2. Bilişsel Terapilerde Mantık Dışı İnançlar	43
1.2.3. Akılcı Olmayan İnançlar ve Karşıtı Akılcı İnançlar	48
1.2.4. Mantık Dışı İnançlar ile Duyguların ve Davranışların İlişkisi	49
1.2.5. Biliş Düzeyleri ve Ruhsal Etkileri	51
1.3. Duygular	53
1.3.1. Duyguların Önemi	55
1.3.3. Olumlu ve Olumsuz Duygular	57
1.3.4. Duygu Düzenleme	61
1.3.5. Duygu Kontrolü	64
1.3.6. Duygunun, Düşünce ve Davranışla Olan İlişkisi	66
1.4. Zorbalık	67
1.4.1. Akran Çatışması ve Akran Zorbalığı/İstismarı	68
1.4.2. Zorbalık ve Şiddet	69
1.4.3. Zorba ve Mağdur	69
1.4.4. Zorbalığın Nedenleri	71
1.4.5. Zorbalığın Sonuçları	72
1.4.6. Okullarda Zorbalık	73
1.4.7. Zorbalık Türleri	74
1.4.8. Zorbalığın Belirtileri	76
1.4.9. Zorbalıkla Baş Etmede Bazı Öneriler	76

1.5. İlgili Araştırmalar	77
1.5.1. İlgili Yurtiçi çalışmaları	78
1.5.2. İlgili Yurtdışı Çalışmaları.....	82

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli (Deseni).....	88
2.2. Çalışma Grubu/ Katılımcılar	92
2.3. Veri Toplama Araçları.....	95
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	95
2.3.2. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E).....	96
2.3.3. Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS)	96
2.3.4. Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Ön Çalışması: Kendini Bildirim Formu..	97
2.3.5. Psikoeğitim Programının İçeriği.....	98
2.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci).....	110
2.3.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmen).....	110
2.4. Verilerin Analizi	110
2.4.1. Nicel Verilerin Analizi	111
2.4.2. Nitel Verilerin Analizi	113
2.5. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliği.....	114
2.5.1. Araştırmada Gizliliğin Sağlanmasında Dikkat Edilen Hususlar	116

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular ve Yorumları	117
3.2. Nitel Bulgular ve Yorumları.....	126

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programında Mantık Dışı İnançlara Yönelik Sonuç ve Tartışmalar	132
4.2. Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programında Negatif Duygulanımlara Yönelik Sonuç ve Tartışmalar	135
4.3. Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programında Zorbalık Davranışlarına Yönelik Sonuç ve Tartışmalar	137
4.4. Öneriler	141
KAYNAKÇA.....	143
EKLER.....	159
ÖZ GEÇMİŞ	167

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AOİÖ-E	: Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MBCT	: Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi
PANAS	: Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1: Akran İstismarı ile Akran Çatışması Arasındaki Farklılıklar	69
Tablo 1. 2: Zorbalık Türleri	75
Tablo 2. 1: Deneysel Çalışmanın Yürütölme Aşaması.....	90
Tablo 2. 2: Uygulama Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler ve Frekans.....	93
Tablo 2. 3: Öğrencilere Yönelik Demografik Bilgiler.....	94
Tablo 2. 4: Öğretmenlere Yönelik Demografik Bilgiler	95
Tablo 2. 5: Deney Grubu Katılımcılarına Ait Normallik Varsayımı Shapiro-Wilks Değerleri	111
Tablo 2. 6: Kontrol Grubu Katılımcılarına Ait Normallik Varsayımı Shapiro-Wilks Değerleri	112
Tablo 2. 7: Nicel ve Nitel Çalışmalarda Kabul Gören Güvenirlilik ve Geçerlilikle İlgili Bazı Kavramların Karşılaştırılması	114
Tablo 3. 1: Deney Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Mantıkdışı İnançlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları	117
Tablo 3. 2: Deney Grubunun Ön Test-Son Test, Son Test-izleme Testi ve Ön Test-İzleme Testi Mantık Dışı İnançlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	118
Tablo 3. 3: Deney Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Negatif Duygulanımlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları	119
Tablo 3. 4: Deney Grubunun Ön Test-Son Test, Son Test-izleme Testi ve Ön Test-İzleme Testi Negatif Duygulanımlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	119
Tablo 3. 5: Deney Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Zorba Davranışlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları	120

Tablo 3. 6: Deney Grubunun Ön Test-Son Test, Son Test-izleme Testi ve Ön Test-İzleme Testi Zorba Davranışlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ...	120
Tablo 3. 7: Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Mantıkdışı İnançlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları	121
Tablo 3. 8: Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test, Son Test-izleme Testi ve Ön Test-İzleme Testi Mantık Dışı İnançlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	122
Tablo 3. 9: Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Negatif Duygulanımlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları	123
Tablo 3. 10: Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Zorba Davranışlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları	123
Tablo 3. 11: Ön-Test Puanlarına Göre Anlamlı Farklılık.....	124
Tablo 3. 12: Son Test Puanlarına Göre Anlamlı Farklılık.....	125
Tablo 3. 13: İzlemeTest Puanlarına Göre Anlamlı Farklılık	125
Tablo 3. 14: Bilinçli Farkındalık Faktörü	126
Tablo 3. 15: Akılcı Olmayan İnançlar Faktörü.....	127
Tablo 3. 16: Duygu Faktörü.....	127
Tablo 3. 17: Zorbalığın Zorbaya Etkisi Faktörü.....	128
Tablo 3. 18: Eğitim Süreci ve Sosyal Hayata Etkisi Faktörü	129
Tablo 3. 19: Programdaki Amacı Etkileyen Diğer Unsurlar Faktörü.....	129
Tablo 3. 20: Öğretmenlerin Öğrencilerde Gözlediği Programın Etkileri	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1: Bilinçli Farkındalığın 3 Bileşeni.....	19
Şekil 1. 2: Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Başlangıcının Yedi Tutumsal Unsuru	21
Şekil 1. 3: Duyguların Çembersel Düzenlenmesi Modeli	59
Şekil 2. 1: Açıklayıcı Sıralı Karma Desen	89



GİRİŞ

Birey neyi kaybettiğini hatırlayamadığı için neyi kaybettiğini bilemez. Aradığı şeyi geçmiş ya da gelecekte aradığı içinde bulamaz. Bu bireyin sürekli bir arayış halindeki doyumsuzluğunun kanıtıdır (Brown, 2011). İnsanların çoğunun arayış içerisinde, sürekli bir koşturmaya halinde olduğunu düşünürsek herkes bir şeylerini mi kaybetmiştir? Acaba insanlar şu anlarını, şimdiyi, içerisinde bulunulan anı bulabilmiş, fark edebilmiş midir?

Düşünce insanı insan yapan bir özellik olmakla birlikte birçok sıkıntıyı da beraberinde getirmektedir. Örneğin; geçmişte kalan bir travma düşünme yoluyla yeniden yaşanmaktadır. Düşünceye aşırı bağlı olmak ve düşüncenin aşırı kullanılması ise anla olan bağlantıyı ve teması koparmakta ve bireyin çevresinde olanlarla ilgilenmesini engellemektedir. Araştırmalara göre, insanların % 47'si içerisinde bulundukları an, iş ve çevre yerine başka şeyleri düşünmektedir. Bu kişilerin, akılları yaptığı işte olanlara göre ciddi manada daha mutsuz olduğu tespit edilmiştir (Türkçapar, 2020). Bu durum ise yaşam kalitesini düşürmektedir. Bu kalitenin artırılması için bireye yardım sağlanmasının faydalı olabileceği söylenebilir. Bunu yaparken hangi yaklaşımın kullanıldığı da önem arz etmektedir.

Genç nüfus üzerinde etkili ve bütüncül bir yaklaşımı benimseyen bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar, psikolojik dayanıklılık, esneklik ve duygusal düzenleme becerilerini artırmada büyük katkı sağlamaktadır (Kabat-Zinn, 2003; Burke, 2009). Bu nedenle bilinçli farkındalık temelli bir yaklaşım etkili olabileceği söylenebilir. Bilinçli farkındalık özellikle ergenlerde işlevsiz inançların yeniden yapılandırılması, duygusal dengelenmenin sağlanması ve zorba davranışların azaltılmasında etkili olduğu alan yazında ifade edilmektedir (Zoogman vd., 2015; Tan & Martin, 2015). Ergenlerin yaşamış oldukları gelişim dönemi sıkıntılarından dolayı ve psikolojik sağlamlıklarını artıracak çalışmalar önleyici ruh sağlığı açısından büyük önem arz etmektedir. Son yıllarda ise tür çalışmalar için bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların katkısı dikkat çekmektedir.

Bilinçli farkındalık, anın içinde olup bitenlere dikkat göstermek, bu dikkat sürecinin doğasını fark etmek ve bu farkındalıkları yargılamadan, acele etmeden kabul etmek olarak tanımlanabilir. Bu kavram, yalnızca şu anı yaşamak ve fark etmekle sınırlı değildir. Anlaşılması gereken iki temel yönü bulunmaktadır. İlk olarak, anın içinde olup

bitenleri fark etmek gerekir; ikinci olarak ise, bu fark edilen şeylere nasıl bir tutum sergilendiği önemlidir. Bu yüzden bilinçli farkındalık, algılama ile algılananları kabul etmenin birleşimidir. Çünkü sadece algılamak dikkatle ilgilidir; bilinçli farkındalık ise o anı açık bir zihin, sevgi ve şefkatle dolu bir kalp ile algılamayı içerir (Atalay, 2019).

Şimdiki anla temas, dikkati burada ve şimdi olup bitenlere vermeyi içerir. Bu, hem bedensel duyular, düşünceler ve hisler gibi iç uyaranlarla hem de sesler, görüntüler, kokular ve dokunma gibi dış uyaranlarla temas kurmak anlamına gelir. Şimdiki anla temas halindeyken, süreç olarak benlik duygusu, sürekli değişen bir dizi olay olarak deneyimlenir. Psikolojik olayların farkındalığı: devam eden bu kendini tanıma sürecinde düşünceler, duygular ve vücut duyuları sürekli değişir (Fletcher, & Hayes, 2005).

Ergenlik dönemi bireyin çocukluktan yetişkinliğe uzanan bir gelişim dönemi olarak yeni düşünce, duygu ve davranışlarında deneyimlendiği önemli ve kritik bir gelişim dönemidir. Ergenlikteki bu deneyimlerin sağlıklı, olumlu ve tutarlı bir yapı içerisinde olması kişinin yaşamının bundan sonraki kısmını şekillendirecektir. Kişinin duygu, düşünce ve davranışları bir bütünlük içerisinde tutarlılığı sağlayabilirse kişi kendini gerçekleştirebilme yeterliliği içerisinde olacak ve hayat serüveninde genel manada başarı sağlayabilecektir.

Birey ergenlik döneminde birçok problemin üstesinden gelmek zorundadır (Hamarta, vd., 2010). Ergenlik döneminde duygu, düşünce ve davranış olarak büyük değişimin sonucu bireyin çevresi ve hatta kendisi bile bu değişime inanmadığı gibi bu durum birçok çatışmayı ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun sebebi ise ergenin mantıkcı olmayan inançları, hızlı duygulanımın oluşturduğu gerilim ve bunlara bağlı oluşan davranış problemleri olarak ifade edilebilir.

Ergenlik döneminde bilişsel olarak mantıksal çıkarımların gerçekleştiği, duygusal ve davranışsal olarak düzenlilik ve kararlılığın olmadığı, bir dönemdir (Ersanlı, 2010). Ergenlik dönemi gelişim olarak bir basamak daha ilerlenilen bir dönem olmasına rağmen özellikle duygusal-davranışsal dalgalanmanın fazla olduğu, sosyal uyumsuzluğun yoğun yaşandığı bir dönem olduğu söylenebilir. Soyut düşünmenin sağlanabildiği bir dönem olduğu için akıl dışı inançlarının daha rahat farkına varabileceği bir dönem olarak değerlendirilebilir. Duygusal- davranışsal olarak yaşanan problemler ise bireyin desteğe ihtiyaç duyduğu bir dönem olarak ifade edilebilir. Duygusal dalgalanmaları ve

davranışsal problemleri aşmada ergenler yetişkinlere göre daha az yeteneğe sahip olabilirler. Çünkü birçok gelişim özelliğini yeni deneyimlemekte, gelişim görevlerini yerine getirmekte de sıkıntılar yaşayabilmektedir. Young, vd. (2019), duygusal zorlanmalar ve gelişimin sinir sistemiyle bağlantılı olan ergenlik döneminde duygusal düzenleme becerileri büyük ölçüde gelişmektedir. Duygu düzenlemenin bir tedavi stratejisi olarak rolü önemlidir. Bu sebeple ergenlerle yürütülecek çalışmalarda belirli strateji eğitimi ve ölçümü şeklinde çalışmalar uygundur (Gross, 1998).

Bir his yaşanırken düşünme ve davranmada birlikte gerçekleşir. Bu üç süreç birbiriyle ilişkili ve entegredir (David, Lynn, & Ellis, 2010). Buna göre duygu düşünce ve davranışın birbirlerini etkilediği söylenebilir. Bu sebeple bunların her biri bireyin yaşadığı andaki farkındalığı üzerinde etkilidir. Bu sebeple bireyin “*mantık dışı inançlarının*”, “*negatif duygulanımlarının*” “*zorbalık*” davranışların her birinin diğerini etkilediği (Ellis, 1994; Menesini & Salmivalli, 2017), şeklindeki kanının incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu kavramlardan mantık dışı inançlara yönelik genel görüş şu şekildedir: Mantık dışı inançlar, bireyin kendisine ve çevresine yönelik katı kuralları ve istekleridir (Ellis, 1993). Bu inançlar 6 kategoriye ayrılır: talepkarlık (yani mutlakiyetçi/esnek olmayan gereksinimler), korkunçlaştırma (veya felaketleştirme), hayal kırıklığı, hoşgörüsüzlük (veya düşük hayal kırıklığı toleransı) ve küresel kendi şahsını değerlendirme (kendini düşürme), diğer kişiler (diğer-yaratan) ve/veya yaşam durumuna yönelik (can kaybı). Stresli aktivasyon durumlarında, mantıksız inançların işlevsiz duygulara yol açtığı varsayılır (Ellis, 1994). Bu alan yazın ile mantık dışı inançların bireyin yaşamını zorlaştırdığı ve yaşam kalitesini düşürdüğünü söylemek mümkündür. Mantık dışı inançların sonucu bireyde olumsuz duygulanım ve davranışlarında olduğu ifade edilebilir. Burns (2006), mantık dışı inançların gerçekçi düşüncelerle değiştirilmesi, bireyin duygu durumunda da değişime ve daha kaliteli bir hayat yaşanmasına olanak sağlayacağını belirtmektedir.

19. yüzyılda varoluşçuluğu başlatan bazı düşünürler bireyin duygusal sıkıntılarının temelinde mantık dışı ve gerçekçi olmayan düşüncelerin kaynaklık ettiğini belirtir. Bu düşünceleri birey özgün şekilde gözlemleme düşünebilme ve değiştirebilme yeteneğine sahiptir (Türkçapar, 2014). Akılcı duygusal davranış terapisine göre mantık

dışı inançlar, ergenlerin ilişkilerinde olumsuzluğa neden olacak duygusal, davranışsal ve ruhsal sorunlara neden olabilen bilişlerdir (Silverman & DiGiuseppe, 2001).

İnsanların akılcı olmama yönündeki eğilimleri ergenlikle sona ermeyip yaşam boyu sürer. İnsanlar, kısa vadeli ve uzun vadeli mutluluk arasındaki farkı genellikle ayırt edemedikleri için, çoğunlukla anlık hazları tercih ederler. Ancak, kısa süreli mutluluk, gelişim ve değişim sürecini engelleyen bir etken olabilir (Ortakale, 2008). Ergenlik döneminde bireyin haz arayışı daha kuvvetli olduğu dönemdir. Çünkü yetişkinliğe geçişte yeni deneyimler, yaşantılar daha fazla olmaktadır. Olayları değerlendirmektense olayın içinde anı yaşamak (hazzı tatmak) daha tatmin edici gelebilmektedir. Çaba gerektiren duygunun, düşüncenin, davranışın nedenlerinin ve sonuçlarının değerlendirilmesinin daha sınırlı olabildiği söylenebilir. Bunun sonucunda kar-zarar değerlendirilmesi olmadığından yaşantılardan bir öğrenme, beceri kazanma durumu da sınırlı kalmaktadır. Bilinçli farkındalık odaklı yaklaşımlar ise bireye tüm bunları değerlendirme, kendini tanıma, anı yaşama, otomatik pilottan çıkma fırsatı vermektedir.

Davies (2006), mantık dışı inançlar ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma bulgularına göre mantık dışı inançlar düşük koşulsuz kendini kabul ile ilişkilendirilirken, rasyonel düşünme yüksek koşulsuz kendini kabul ile ilişkilendirilmiştir. Rasyonel/irrasyonel düşünme, koşulsuz/koşullu kendini kabulün bir nedenidir. Bu durum bireyin kendini gerçekleştirebilme ve farkındalığını etkileyebilir.

Davies'in başka bir deneysel çalışmasında ise rasyonel inançları beslemek daha fazla koşulsuz kendini kabulle sonuçlanırken, irrasyonel inançlara sahip olmak, daha fazla koşullu kendini kabulle sonuçlanmaktadır (Davies, 2006). Tüm bireylerin az yada çok mantık hatası yaptığını söylenebilir. Mantıksal hatalarla hareket etmenin sonuçları da kişiye stres, olumsuz duygulanım, olumsuz davranış ve olumsuz sonuç olarak dönüş sağlayacağını söylemek mümkündür. Bu nedenle olumsuz duygulanımların birey ve çevre üzerindeki etkisine de bakmakta fayda vardır.

Psikolojideki ana konuların çoğu ve insanlığın karşılaştığı her büyük sorun duyguları içerir (Kring & Werner 2004). Aynı şey biliş için de söylenebilir. Yine de, nedenler kadar tutkular, düşünceler kadar duygular da insan psikolojisinde, daha gizemli kalan duygusal taraftır. Psikoloji ve insanlık, duyguları dikkate almadan ilerleyemez (Russell, 2003). Bireyin ruhsal ve davranışsal olarak en çok etkilendiği kavramlardan bir tanesi ise duyguları olduğu ifade edilebilir. Olumlu duygular daha çok olumlu sonuçları

olan sağlıklı ruh hali ve istendik davranışlarla sonuçlanırken olumsuz duyguların ise daha çok düşük iyi oluş ve istenmedik davranışlarla sonuçlanması makuldür.

Olumsuz duygular bireyin iyi oluşuna katkı sağladığını söylemek de mümkündür. Duygular fırsatları ve tehditleri fark etmede ve fayda sağlayacak şekilde davranmada yardımcı olur. Özellikle olumsuz duygular bireyin malının, canının ve itibarının bekçisidir (Baltaş, 2020). Olumsuz duygular insan hayatında koruyucu bir etkiye sahipse insan bu duyguları iyi tanıyarak, farkındalığını artırarak bu duygulardan daha fazla yararlanabilir. Ayrıca sürekli pozitif bir yaşamın, mutluluğun sınırsızca olmasının mümkün olmadığını söylemek mümkündür. Olumsuz duyguların bireye fayda sağladığı durumların olduğunu söylemek mümkün olduğundan bu konuda sağlanacak farkındalığa bireyin ihtiyacı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Olumlu duygulanımda neşe, yüksek enerji ve zihin gücü söz konusuyken olumsuz duygulanımda stres, karamsarlık, düşmanlık gibi duygular söz konusudur (Diamond & Aspinwall, 2003; Watson, vd., 1988; Watson & Pennebaker, 1989). Bu olumsuz duygulanımların düzenlenilmesi/değiştirilmesi bireye fayda sağlayacaktır. Mantık dışı inançlar ve negatif duygulanımlar ise zorbalık gibi olumsuz davranışlarla sonuçlanabilmektedir. Akran zorbalığında bilişsel süreçlerin önemli olduğu (Olweus & Limber, 2010), mantık dışı inançların davranışlar üzerinde etkili olduğu (Bernard & DiGiuseppe, 1994) mantık dışı inançların zorbalıkla başa çıkma ve karşılaştıkları problemleri çözmede önemli olduğu görülmektedir (Baykal & Çivitci, 2021).

Olumsuz duyguların fiziksel ve psikolojik sağlığı nasıl olumsuz etkileyebileceğine dair artan kanıtlar mevcuttur. Peki ya olumlu duygular ve sağlık? Olumsuz duygular ve hastalık arasında bağlantı kuran verilerin, olumlu duyguların sağlıkla ilişkili olduğunu kesinleştirmedeğini belirtmek önemlidir. (L. Fredrickson & Levenson, 1998). Zihin stres yoluyla bedene en olumsuz etkileri oluşturur. Stres, ağız kapalı bir diş macunu sıkıldığında ağızdan çıkma fırsatı bulamadığında macunun tüpün en zayıf noktasından çıkması gibidir (Shapiro, 2009a). Stres yada olumsuz duygular bedene verdiği olumsuz bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bireyin olumsuz duygularının ve stresin sonucu olarak uyumsuz davranışlarında ortaya çıkması söz konusu olabilir. Bunlardan bir tanesi de zorbalıktır.

Zorbalık yapma ya da zorbalığa maruz kalma durumu çocuk ve gençlerin ruh ve beden sağlığı için büyük bir tehdit oluşturmaktadır (Tuğran & Dost, 2012). Zorba

davranışa uğramak ya da zorbalık yapma davranışlarından ikisi de kişi için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu sebeple zorbalığa uğrayan kişinin de bu eylemi yapanın da desteğe ihtiyacı vardır. Zorbalığın olumsuz etkilerinden kurtulabilmenin ya da uzak durmanın en kolay yolu bireye verilecek eğitim ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Onlarca yıl süren araştırmalar, zorbalığa maruz kalan çocukların ve ergenlerin bu deneyimden çeşitli şekillerde ciddi düzeyde etkilenebileceğini doğrulamaktadır. Zorbalığa maruz kalan çocuklar, yüksek seviyelerde depresyon, kaygı, zayıf benlik saygısı, sosyal izolasyon, psikosomatik sorunlar ve intihar düşüncesinden muzdarip olma eğilimindedir (Hawker & Boulton, 2000; Berger, 2007).

Mağdur durumundaki genç uğradığı zorbalık karşısında yetersizlik, aşağılanmışlık ve sindirilmişlik hisseder (Gladden, vd., 2014). Saldırganlık ve saldırganca davranışlar gençlerin okulda ve mahallede huzurunu kaçıran şiddet türüdür. Zorbalığın etkisi bireylere, ailelere, okula ve tüm topluma yansır.

Ergenlikte birey sosyal ve kişisel kimlik arasında denge sağlamaya çalışması açısından önemlidir (Çetinkaya, vd., 2019). Ergenlik döneminde birey bağımsız olmak ve kimlik kazanmak için çetin bir süreçten geçmektedir. Hayata nasıl uyum sağlayacakları, hayatta nerede olmak istedikleri konusunda da mücadele etmektedir. Birey bu dönemde yaşadığı tüm değişimleri (fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel ve davranışsal) anlamakta ve anlatmakta zorluk yaşamaktadır (Gül & Güneş, 2009). Ergenin hayatındaki büyük değişimleri anlayamaması ve çevresine anlatamaması kendi kendine ve çevresiyle bazı problemlere neden olmaktadır. Kimlik kazanma ve bağımsız olma durumunda birey benliğine yönelik oluşturduğu düşünceleriyle hareket etmektedir. Bu düşünceleri akılcı ya da akılcı olmayan şekilde ortaya çıkarmaktadır. Her iki durumunda bireyin duygu dünyasında, davranışlarında ve sosyal çevresinde de bir karşılığı olmaktadır. Bir davranış bazen düşüncüyü yada duyguyu etkileyebilir. Bazen bir düşünce, davranış yada duyguyu etkileyebilir. Bazen ise bir duygu, düşünce ve davranış etkileyebilir. Burada ergenin bunları anlaması ve çevresine anlatabilmesi oluşturabildiği farkındalık kadardır.

Bireyin bu duygu, düşünce ve davranışları yaşarken bunların ne kadar farkında olduğu ise ergenlik gibi kritik bir dönemde daha ön plana çıkmaktadır. Çünkü bu

dönemdeki kazanımları ya da kayıpları ile hayata devam edecektir. Bireyin bu olumsuz duygu, düşünce ve davranışları üzerine farkındalık kazandırılması bireyin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu kazanım ise belirli bir eğitim yolu ile verilerek sağlanılabileceği düşünülmektedir. Verilmesi düşünülen eğitim ise bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim ile gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Günümüzde eğitim yoluyla neyin öğretilmesi gerektiği konusuyla ilgilenilmektedir. Araştırmalarda bundan daha ziyade neyin, nasıl öğretilmesi gerektiği önemli olduğu ortaya çıkmıştır. 25 yıldır deneysel çalışmalar farkındalıkla yürütülen öğrenmelerin daha büyük yeterlilikle sonuçlandığını ortaya koymaktadır (Langer, 2020 Zeidan vd., 2010). Modern eğitimin en önemli işlevi, bireylerin fiziksel, sosyal, cinsel ve psikolojik yönlerden bir bütün olarak gelişmelerine yardımcı olmak ve toplumla uyumlu, mutlu ve üretken bireyler olarak etkili bir şekilde yetiştirilmelerine yardımcı olmaktır (Gülaçtı, 2010). Farkındalık temelli öğrenmelerin etkili olduğu ve öğrenme sürecine sağladığı katkı göz önünde bulundurulması faydalı olabileceği söylenebilir. İnsan yaşantısı sürecinde sürekli yeni şeyler öğrenmektedir. Bu öğrenmelerin etkili, kalıcı ve bireyi yormadan olması ise daha avantajlı olacağı ifade edilebilir. Bilinçli farkındalığa dayalı programların esnek, yorucu olmayan öğretme stili ise ergen grupları için de faydalı olması beklenebilir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada da bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının ergenlerin mantık dışı inançlarına, negatif duygulanımlarına ve zorba davranışlarına etkisini incelemektir.

Alt problem 1: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan (deney grubu) öğrencilerin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları, zorba davranışları ön test-son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Alt problem 2: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılmayan (kontrol grubu) öğrencilerin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları, zorba davranışları ön test-son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Alt problem 3: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan (deney grubu) öğrencilerinin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları, zorba davranışları ile

programa katılmayan (kontrol grubu) öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu anlamlı farklılık izleme testlerinde devam etmekte midir?

Alt problem 4: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan (deney grubu) öğrencilerin program hakkında görüşleri nelerdir?

Alt problem 5: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencilerin program sürecindeki ve sonrasındaki değişimlerine yönelik görüşleri nelerdir?

Denenceler

Denence 1: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan öğrencilerin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları, zorba davranışları ön test-son test arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark izleme testlerinde devam etmektedir.

Denence 2: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılmayan öğrencilerin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları, zorba davranışları ön test-son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Denence 3: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan (deney grubu) öğrencilerinin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları, zorba davranışları ile programa katılmayan (kontrol grubu) öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu anlamlı farklılık izleme testlerinde devam etmektedir.

Varsayımlar

1. 8 oturumluk psikoeğitim programının öğrencilerin akılcı olmayan inançları, negatif duygulanımları ve zorbalık davranışlarının azalması için yeterli olacağı varsayılmıştır.

2. Kullanılan ölçme araçlarından öğrenciler için hazırlanmış olan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve öğretmenler için hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesinde bir Anadolu Lisesine devam eden öğrenciler ve derslerine giren öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırma, Kişisel Bilgi Formu, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (Türküm, vd. 2005), Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Gençöz, 2000), Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Ön Çalışması: Kendini Bildirim Formu. (Kutlu ve Aydın, 2010), Psikoeğitim Programı, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci), Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmen) ölçtükleri nitelikler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Önemi

Bilinçli farkındalık dikkati mevcut duruma odaklar. Dikkatli olunduğunda ise dikkat geçmişe veya geleceğe karışmaz. Bu ise mevcut anda olanları yargılamadan yada reddetmeden kabulü sağlar. Bu tür bir dikkat enerji, zihin açıklığı ve neşe üretir. Bu tür bir farkındalık herkesin gerçekleştirebileceği bir beceridir (Germer, 2004). Bireyin dikkatini yaşadığı ana ve andaki farkındalığının artırılmasının iyi oluşuna katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulduğunda bilinçli farkındalık temelli psikoeğitimlerin önem taşıdığı savunulabilir. Ayrıca, Vatan (2016), farkındalık temelli yaklaşımların genel özelliğinin standart hale getirilmiş grup beceri eğitimi şeklinde olduklarını ifade etmiştir.

Üçüncü kuşak terapiler ise, içgörü, farkındalık (mindfulness) ve kabul odaklı yaklaşımların ön planda ve etkili olduğu uygulamalardır (Vatan, 2016). Üçüncü kuşak bilişsel davranışçı terapilerin ortaya çıkışıyla kavramlar, tanımlar, uygulamalarda yenilenmiştir. Üçüncü kuşakta insan psikolojisini daha kapsamlı ele aldığı görülmektedir. Üçüncü kuşağın daha bütüncül ve kapsamlı değerlendirme ve uygulamalarında; duygular, duygulara ilişkin öz değerlendirmeler, düşünceler, davranışlar, üst bilişsel süreçler yer almaktadır. Üçüncü kuşak yaklaşımların en büyük odak noktası duygular ve duyguların açıklayıcı özellikleri üzerindedir. Üçüncü kuşak terapilerde patolojinin anlaşılması, psikolojik semptomların ortaya çıkması ve devamında duygu düzenlemede yaşanan sıkıntılara çoğunlukla vurgu yapılmaktadır (Vatan, 2016).

Bilinçli farkındalık temelli çalışmalar bireyin duygusal dengesini sağlamasına, sağlıklı gelişimine, iyi oluşuna stresin azaltılmasına katkı sağlamaktadır (Tırışkan, vd., 2015). Bilinçli farkındalık olumlu duygular, davranışlar ve yaşam doyumunun kazanılmasında etkilidir (Brown ve Ryan, 2003). Farkındalık, bireyleri otomatik düşüncelerden, alışkanlıklardan ve sağlıksız davranış kalıplarından uzaklaştırmada önemli olabilir. Bu nedenle, uzun süredir esenliğin arttırılmasıyla ilişkilendirilen bilinçli ve kendini onaylayan davranışsal düzenlemeyi teşvik etmede kilit bir rol oynayabilir

(Ryan & Deci , 2000, aktaran Brown & Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık ile yürütülen çalışmalarda; mantık dışı inançlar (Cenkseven Önder & Utkan, 2018; Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008; Teasdale, Segal & Williams, 1995), duygu düzenleme (Broderick, & Metz, 2009; Cenkseven Önder & Utkan, 2018; Guendelman, Medeiros & Rampes, 2017; Hayes & Feldman, 2004; Nolen- Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008; Özdemir, 2020) ve zorba/uyumsuz davranışlar (Broderick, & Metz, 2009; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Singh, Wahler, Adkins & Myers, 2003; Singh, vd., 2007) üzerinde önemli katkısı görülmektedir. Bilinçli farkındalığın bireye duygu, düşünce ve davranış anlamında önemli katkısı alan yazınında da görülmektedir.

Terapistler utanç, öfke, korku ya da keder gibi yoğun duygularla çalışırken açık, şefkatli ve kabul edici bir tavır sergilemeye çok önem verirler (Germer, 2004). Zorbalıkla bağlantılı duygularla çalışmada bilinçli farkındalık temelli çalışmalarda ele alınacak duygu ve düşünceye yoğunlaşılmasının fayda sağlayacağını söylemek mümkündür.

Tüm etkili farmakolojik olmayan terapiler, nihai olarak, bir dizi sosyal açıdan uygun yapıcı davranış sıklığını artırırken olumsuz duygu, düşünce ve davranışı en aza indirmeye veya ortadan kaldırmaya odaklanır (Folkman, 2013). Bilinçli farkındalık temelli becerileri geliştirmeye dayalı terapiler bireyin olumsuz duygularını tolere etme, psikolojik sağlığını koruma ve kişilerarası ilişkilerde olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Baer, 2003). Bireylerin düşünceleri, duyguları ve davranışlarının çalışılmasında etkili olan bilinçli farkındalık temelli modelle mantık dışı inançlar, olumsuz duygulanımlar ve zorba davranışların çalışılması hedeflenmektedir. Alan yazını incelendiğinde aşağıdaki belirtilenler sebebiyle çalışma önem taşımaktadır;

- Ulaşılan alan yazında bilinçli farkındalık üzerine yürütülmüş çalışmalarda düşünce, duygu ve davranışın hepsinin birlikte ele alındığı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.
- Ayrıca bilinçli farkındalık temelli çalışmaların bireye oluşturduğu iyi oluş, sağlıklı gelişme, anı tam bir gerçeklikle yaşama, kabulü sağlama, kendini tanıma fırsatı sağlama, çevreye farkındalık geliştirme, duyguları derinlemesine yaşama gibi olumlu katkısı göz önüne alındığında ergenlerin kişisel gelişimine önemli destek sunacaktır.
- Seçilen terapi yaklaşımı patolojik durum yerine grup beceri eğitimi odaklı olması ve güncel kuramlara dayalıdır.

- Tam bir deneysel çalışma yöntemi ile yürütülecek olması ve yeni fikirlerin inşasına olanak sağlayacaktır.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen psikoeğitimin etkililiği sınanacaktır ve ergenlerin akılcı olmayan inançları, olumsuz duyguları ve zorba davranışları ile baş edebilmelerini, bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayacaktır.
- Karma desen modeliyle yürütülecek çalışmanın 3 aşamalı olması ve öğrenci ve öğretmenlerin çalışma grubunda olması yapılan çalışmanın etkililiği hakkında daha net bilgiler sağlayacaktır.

Tanımlar, temel kavramlar

Bilinçli Farkındalık: İçerisinde bulunulan andaki çevrenin ve yaşanılanların yargısız şekilde farkında olmak (Kabat-Zinn,1994).

Mantık Dışı İnançlar: Mantık dışı inançlar, bireyin kendisine ve çevresine yönelik katı kuralları ve istekleridir (Ellis, 1993). Bireylerin hayata dair kendilerine özgü anlamlarını kodlama ve temsil etme yollarının çeşitliliğini kapsayan düşünce kategorileri, dünya görüşü ya da yaşam felsefesi, daha spesifik olarak arzuları, dilekleri, beklentileri ve değerleri bireyin mantık dışı inançlarıdır (Bernard, 1995).

Negatif Duygulanım: Negatif duygu, öznel duygunun genel bir boyutudur. Yüksek negatif duygulanım; öfke, küçümseme, tiksinti gibi rahatsız edici ruh hali durumlarının, suçluluk, korku ve sinirliliği de kapsayan sıkıntı ve tatsız meşguliyetken düşük negatif duygulanım ise sakinlik halidir (Watson, 1988).

Zorbalık: Zorbalık gücü elinde bulunduran bireyin kendi çıkarları ve kazançları için kendinden daha güçsüz olanlara karşı fiziksel, sözel, psikolojik ve sosyal anlamda rahatsız etme ve acı verme davranışlarını tekrarlı şekilde sergilediği saldırılarıdır (Besag, 1989).

Ergenlik: Çocukluktan yetişkinliğe geçişi kapsayan, biyolojik, sosyolojik ve psikolojik değişimlerin yoğun yaşandığı gelişim dönemidir (Kulaksızoğlu, 2004).

BİRİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

Bu bölümde araştırma konusuna dayanak oluşturan kuram, değişkenler ve ilgili yurt içi ve yurt dışı yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Bilinçli Farkındalık

*Ayağını sıkan ayakkabılar giyersen ve boş bir arazide yürürsen,
Ayakkabılarını çıkarmadıkça arazinin özgürlüğünü hissedemezsin.”*

(Mevlana Celaleddin Rumi)

Mindfulness; Türkçe karşılığı en yakın bilinçli farkındalık terimiyle ifade edilebilir. Bilinçli farkındalık belirli teknikler sayesinde bireyin şu andaki deneyimlerine yoğunlaşmasını sağlayan bedensel, zihinsel, duygusal ve psikolojik pratiklerdir (Bayram & Çönkü, 2022). Farkındalığın kökleri Doğu'nun tefekkür geleneklerindedir ve çoğunlukla farkındalık meditasyonunun formal uygulamasıyla ilişkilendirilir. Aslında, farkındalık Budist meditasyonunun “kalbi” olarak adlandırılmıştır (Kabat-Zinn, 2003a). Ancak Mindfulness günümüzde herhangi bir felsefi yaklaşım ya da dini inançla bağlantılı değildir (Bayram & Çönkü, 2022). Farkındalık meditasyonunun kökenleri Budizm'de olmasına rağmen, Dr. Kabat-Zinn Budizm'e ne yönlendirir ne de onun hakkında önemli bir tartışma yapar. Bu eğitimi seküler bir şekilde bilimsel çalışmaya dayalı pratik yöntemlere odaklar. Meditasyon uygulamaları Doğu dinlerinde ve felsefelerinde çok güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Farkındalık üzerine bazı kitaplar Budizmle benzer ve farklı yönlerini de tartışmaktadır (Kabat-Zinn, 2006).

Farkındalık meditasyon olarak Budist uygulamalara dayanmakla birlikte Batı'daki uygulamaları psikoloji ve tıbbi alandaki faydaları sebebiyle laik bir disipline uyarlanmıştır (Meiklejohn, vd., 2012). Bilinçli farkındalıkla ilgili birçok kavram ya da uygulama Budizme dayanmasına rağmen Budist olma ile alakası yoktur. Kabat-Zinn

şöyle söyler: “Buda, Budist değildir.” Bireyin dini inanışı farkındalık eylemine ya da dini inanışına aykırı değildir (Atalay, 2019b).

"Farkındalık" kelimesi Budizm'den gelmektedir ve Budist yazıtlarında sıkça bahsedilen temel fakat önemli bir uygulama olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, bu kavram şimdi hem yargılayıcı olmayan hem de son derece dikkatli olan zihin durumuna ulaşmak için Yoga, Zen ve Meditasyon gibi diğer birçok laik uygulama ile birleştirilmiştir (Chen, 2020).

Budist felsefedeki farkındalık kavramı ile Kabat-Zinn tarafından ortaya sunulan bilinçli farkındalığın pratiğinde benzerlik ve farklılıklar vardır. Bu farkı ortaya koyabilmek için iki görüşe göre de nasıl bir pratiğe yer verildiğine bakmakta fayda vardır.

Araştırmaların büyük çoğunluğunda, Kabat-Zinn'in Budist etkilerinin çoğulluğu yalnızca anekdotsal bir ilgi görmektedir (Husgafvel, 2018). Bilinçli farkındalık (mindfulness), alan yazınında kuramsal bir yapıyı açıklamak ve farkındalık kazandırma uygulamaları olan (örn., meditasyon) ayrıca psikolojik bir süreci açıklamak (bilinçli farkında olma) amacıyla kullanılmaktadır (Germer, vd.,2005). Genellikle “farkındalık” ve “meditasyon” birbirinin yerine kullanılır; bununla birlikte, birçok insan onları iki farklı ancak birbiriyle ilişkili fikir olarak görmektedir (Aguirre & Galen, 2013).

Bazı temel Budist terminolojilerini ve bu tür kavramların meditasyon pratiği içinde nasıl işlediğini de tanıyalım. Budist farkındalık meditasyonunda, uygulayıcılar genellikle iki farklı ancak birbiriyle ilişkili zihin niteliği geliştirmeye teşvik edilir: samadhi (konsantrasyon) ve sati (dikkat). Sati genellikle İngilizce'ye "farkındalık", "anı yaşama" veya "çıplak dikkat" olarak çevrilir, ancak sadece daha geniş veya genel olarak yorumlanan bilinç değil, özel, benzersiz bir farkındalık türüdür. Aslında, Budistler farkındalık (sati) ve bilinç (vijana) arasında ayrım yapar; bu, temelde az gelişmiş ve dünyayla aydınlanmamış bir ilişkidir (Sawyer, 2018).

Sati kelimesi “hafıza” anlamına gelmekteyken Buda öğretilerinin amaçlarına uygun olarak “bilinçli farkındalık” olarak nitelendirildi. Yine bu kavramla birlikte Buda “açık kavrayış” terimini açıklıyor ve buna da farkındalıkta içgörünün gelişimini sağladığını belirtiyor (Bodhi, 2011). Bilinçli farkındalık görünüşte çelişkili doğası sebebiyle metodolojik olarak sıkıntılı konulardan biridir. İnsanların iç dünyalarını

ilgilendiren bir şeyi araştırmak dışsal ve gözlemlenebilir olana odaklanan geleneksel pozitivist teknikleri kullanmaktan daha sınırlıdır (Crawford, Sellman, ve Joseph, 2021).

Farkındalık kavramının kökenleri birçok tefekküre, kültürel ve felsefi geleneklere dayanmaktadır. Örneğin Budizm, farkındalık ilkeleri ve uygulaması hakkında kapsamlı talimatlar içerir, ancak farkındalık eğitimi ve uygulaması, herhangi bir belirli felsefi, dini veya kültürel gelenek veya kelime dağarcığının yokluğunda bireyler tarafından etkin bir şekilde benimsenebilir (Kabat-Zinn, 2000). Farkındalığın her ne kadar evrenselliği kabul edilse de tarihsel süreçte en çok önemseyen Budist inançtır. Budistlerin metinleri ve öğretileri farkındalığın anlaşılması, derinleştirilmesi ve takdir edilmesinde en değerli kaynaklar olduğu söylenebilir (Kabat-Zinn, 2012).

Bilinçli farkındalık, uzun zamandır esenliği desteklediğine inanılan bilincin bir özelliğidir (Shapiro, vd., 2006). Bilinçli farkındalık kavramının kökleri, bilinçli dikkat ve farkındalığın faal olarak geliştirildiği Budist ve diğer tefekkür geleneklerinde bulunur. En yaygın olarak, mevcut anda yaşananlara karşı dikkatli ve farkında olma durumu olarak tanımlanır (Kabat-Zinn, 2005). Süreci kısaca anlatmak gerekirse, farkındalık tamamen buraya ve şimdiye dikkat etmek, etrafımızda neler yaşandığının farkında olmak ve düşüncelerimizi ve duygularımızı yargılayıcı olmayan bir şekilde gözlemlemek, kendimize hikayeler anlatmakla takıntılı olmamakla ilgili denebilir. Geçmiş hakkında ve gelecek hakkında spekülasyonlar yaparak, her şeyi şimdiki zamanla alakalı olduğunu savunmaktadır (Kabat-Zinn, 2006). Atalay (2018)' a göre ise Bilinçli farkındalık, mevcut anın içinde yaşananlara dikkat etmeyi, bu deneyimlerin niteliğini ve özünü fark etmeyi ve tüm bunları acele etmeden, yargılamadan kabul etmeyi gerektirir. Bu kavram, algılanan şeylerin yalnızca kabul edilmesinin ötesinde, onlara sevgi ve şefkatle yaklaşılmasını da içerir (Atalay, 2018).

Kabat-Zinn (1994) mindfulness'u "dikkati şimdiki zamana, yargılamadan belirli bir nesneye, duruma, yaşantıya vermek" olarak tanımlar. Farkındalığın temel olduğuna ve pratik yoluyla ulaşılabilir olduğuna inanıyor ve bunu "bir varoluş yolu" olarak tanımlıyor. Diğerleri, farkındalığı "şu anda olmak", "şu anda kalmak", "çevrenizde veya içinizde neler olup bittiğinin farkında olmak" ve "şimdi ve burada olmak" olarak tanımlamaktadır. Örneğin, şu anda bu metni okumaya dikkat ediyor olabilirsiniz. Yani, okuduklarınıza açık bir zihinle dikkat ediyorsunuz ve etrafınızda olup biten düşünceler,

duygular ya da şeyler tarafından dikkatiniz dağıldığında, dikkatinizi kasıtlı olarak bu metnin sayfalarındaki kelimelere geri veriyorsunuz. Dikkatinizi geri getirdiğinizde, dikkatli olursunuz (Aguirre & Galen, 2013).

Farkındalık, yalnızca dikkati vermeyi ve her şeyi olduğu haliyle görmeyi gerektirir. Sadece dikkat etmek ve her şeyi olduğu haliyle görmek yetmez. Hiçbir şeyi değiştirmemeyi de gerektirmez. Bireyi uyumaya zorlamak mümkün olmadığı gibi, bunların hiçbiri içinde zorlanılmaz. Uykuya dalmak için doğru koşulları yaratmalı ve sonra bırakılmalıdır. Aynı şey rahatlama için de geçerlidir. İrade gücüyle elde edilemez. Bu tür bir çaba sadece gerginlik ve hayal kırıklığı yaratacaktır (Kabat-Zinn, & Hanh, 2009). Bilinçli farkındalık, farkındalığı ve dikkati birlikte kapsamaktadır. Farkındalık, bireyin iç ve dış dünyasını sürekli takip eden bilincin arka plan “radarıdır”. Birey, uyaranların ilgi odağında olmasa da farkında olabilir. Dikkatte ise kısıtlı bir deneyim aralığında da olsa yüksek hassasiyetle durumun bilinçli farkında olunması yani odaklanma sürecidir (Westen, 1999). Farkındalık genellikle, zihnin ve dünyanın yapısına derin, nüfuz edici, kavramsal olmayan bir görüş anlamına gelen “görüşte” meditasyon ile eş anlamlı olarak değerlendirilir (Kabat-Zinn, 2006).

Şimdiki an farkındalığı, kişinin deneyimine esnek ve planlı bir şekilde dikkat çekme sürecidir (Wilson ve DuFrene, 2009). Yargılamadan şimdiki anın farkındalığı, deneyime karşı mücadele etmenin ekstra acısını yaşamadan bu deneyimle başa çıkmaya yardımcı olabilir. Benzer şekilde bilinçli farkındalık yaşamın zorluk ve acılarını daha fazla kabullenilmesini kolaylaştırabilir. Bir diğer faydası ise dikkat ve konsantrasyon sağlamada elde edilen beceri diğer yaşam alanlarına odaklanma fırsatı tanımaktadır (Stoddard, ve Afari, 2014).

Hayatın şimdi ve buradaki anından zevk almayan birey hayal edilen gelecek (istekler, beklentiler, arzular, bağlılıklar, duygusal programlamalar, nasıl davranması gerektiğine dair modeller) ya da ölü geçmişte yaşamaktadır. Bunlar şimdi burada olmayı engellemektedir. Hayat sonsuz olan şu andan ibarettir ve bu anın deneyimi zihindeki program tarafından yapılmaktadır (Jeyes, 2001).

Bilinçli farkındalık, anbean yaşanan deneyimlerin açık ve dengeli bir şekilde farkında olunmamasını içerir. Bu, şimdiki anın gerçekliğine açık olmak, tüm

düşüncelerin, duyguların ve hislerin direnmeden veya kaçınmadan farkındalığa girmesine izin vermek anlamına gelir (Kabat-Zinn, 2023; Neff ve Germer, 2018).

Bilinçli farkındalık beğenilen yada beğenilmeyen yeni duygu ve düşünceleri dengeli şekilde deneyimleyebilme, kabullenebilme ve açık dikkati verebilmektir. Bu yönü ile bilinçli farkındalık özşefkati deneyimleyebilmektir. Tüm farkındalık uygulamaları aslında bireyin kendisine bir öz-şefkat geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Atalay, 2019b). Bireyin kendine şefkatli olabilmesi için atılması gereken ilk adım bilinçli farkındalığı sağlamasıdır (Neff ve Germer, 2018).

Çoğu Asya dilinde zihin, kalp, akıl kelimeleri aynı anlamda kullanılmaktadır. Bilinçli farkındalığın gerçekte ne olduğunu anlamak, hissetmek için yüreklilik kelimesinden bahsedildiği de bilinmelidir. Bu durum bilinçli farkındalık uygulamasının kibarca ve bireyin kendine gösterdiği şefkatle ilgilidir. Birey farkındalığını artırmak için kendisine şefkatli davranmalıdır (Kabat-Zinn, 2012).

Birey doğduğu andan itibaren mutluluk arayışı içerisinde. Ancak en iyi şartlarda bile acı hayatın içerisinde. Yeni bir bakış açısıyla acı ve mutlulukla olan ilişkiyi değiştirmek gerekmektedir (Germer, 2009). Bu yeni bakış açısı bilinçli farkındalıkla mümkün olabilir. Çünkü sürekli acıdan kaçış ya da sürekli mutlu olma gibi arayışla hareket edilmemektedir. Birey acının da mutluluğunda o an bireyde oluşturduğu farkındalığı önemsemesi gerektiği bildirilmektedir.

Farkındalık; kabul, bilişsel çözülme ve maruz kalma gibi çeşitli prosedürlerle yakından ilişkilidir. Bu prosedürlerin her biri farklı davranışsal süreçleri hedef aldığı şeklinde algılansa da, hepsi birbiriyle ilişkilidir, çünkü nihayetinde hepsi insan dilinin ve bilişinin gerçek ve değerlendirici işlevlerinin egemenliğini hedefler. Bu yöntemler yapıcı olduğu için, yükselişleri sahada şu anda varsayıldığından daha derin bir etkiye sahip olabilir (Hayes & Wilson, 2003). Farkındalık çeşitli yöntemlerle geliştirilebilen, güçlendirilebilen insan zihninin temel bileşenlerinden bir tanesidir. Bilinçli farkındalık bir yöntemdir (Meiklejohn, vd., 2012). Bilinçli farkındalık pratiğine nasıl ulaşılacağını Kabat-Zinn şu şekilde ifade ediyor (Kabat-Zinn, 2003b):

Psikolog, doktor, cerrah veya diğer sağlık profesyonelleri olarak eğitilmiş olsunlar, uzun yıllar kişisel meditasyon pratiği olan öğretmenler arasında bile, farkındalığı öğretme kararı, zaman zaman korkutucu ve hatta hantal bile olabilir. Böyle

bir zorluğu üstlenmek için kişinin iyi hazırlanmış olması gerekir. Ancak genellikle kişinin öğretmeye başlamak için neredeyse hiç hazır olmadığı hissini içerir. Deneyimlere göre, eğitmenin farkındalıkla ilişkisi kapsamlı kişisel uygulamaya dayanmadıkça, kişinin klinik bağlama getirebileceği öğretim ve rehberlik, uygun enerji, özgünlük veya nihai alaka açısından çok az şeye sahip olacağı yönündedir. Bu eksiklik bu tür program uygulayıcılar tarafından hissedilmektedir. Çünkü eğer bir kimse bu konuyla ilgilenmek istemiyorsa (veya çok meşgulse veya yeterince ilgilenmiyorsa) bir başkasından kendi zihnine, bedenine ve kim olduğunun doğasına sistematik ve disiplinli bir şekilde derinlemesine bakmasını nasıl isteyebilir? Sadece kitap bilgisi ve kavramlardan değil, kendi yaşanmış deneyiminden yararlanamıyorsa, kişi sorularına uygun ve özel olarak nasıl yanıt vereceğini nasıl bilecektir? Kişi zihninin sınırlarını, düşüncenin gücünü ve faydasını reddetmeden geniş bir farkındalığa ulaşabilir.

İnsan zihninin sınırsız ve şaşırtıcı yeteneklerinden bir tanesi de farkında olmanın farkındalığına sahip olmasıdır. Düşündüklerinin farkında olma ve içinde olanlara (duygulara) karşı farkındalık kapasitesi de bireyde mevcuttur (Atalay, 2019b). Benzer şekilde bilinçli farkındalık zorla empoze edilmeye çalışılan bir ideal ya da özel durum değildir (Kabat-Zinn, 2023). Kabat-Zinn (2012), bilinçli farkındalık uygulamalarına başlayan bireylerin başlangıçta doğru yapıp yapmadığı konusunda tereddüt yaşadığını belirtmektedir. Bu uygulamaya başlayan birey bunun tereddütünü yaşarken aslında şimdi ve buradaya odaklanmıştır. Uygulamada başarılı ya da başarısız olunduğunun fark edilmesi de zaten bir farkındalık durumudur.

Bilinçli farkındalık ve bilinçli hareket etmenin temelinde kendini gözlemek vardır. Bu beceri sayesinde birey kendisine ve çevresine hoşgörü ile bakar (Daniels ve Price, 2016; Jeyes, 2001). Bireyin bilinçli bir şekilde anda yaşadığı duygu, düşünce ve davranışları ile çevresinde olanların farkında olmasıdır (Hayes, Follette ve Linehan, 2011).

Brown (2011), şimdiki anın farkındalığına her yerden ulaşılabilirliğini ifade etmektedir. Hiçbir yere gitmeye ya da anı hiçbir dışsal çabaya gerek olmaksızın gerçekleşecektir. Tek yapılması gereken ise geçmişin travmalarına ya da geleceğin kaygısına takılmadan ilerlemektedir.

Bilinçli farkındalığı herkes sağlayabilir. Bunu yapmak için basit sakın olma gibi bir duruma bile gerek yoktur. Kişisel olarak kendine verilen söz yeterlidir. Birey istenilen yer ve zamanda içinde ve çevresinde olanlara uyanabilir (Germer, 2009).

Farkındalığın artırılmasında dikkati dağıtan içsel ve dışsal etkenlerin karşısında bir motivasyon ve sabit bir amaç gerekir ve bu bireyi harekete geçirir. Bu içsel ve dışsal etmenlere müdahale etmeden motivasyon ve sabit amaçla gerçekleşeceğinden aslında bireyin kendisine yönelik nezaketi, cömertliği ve zekasının bir ürünüdür (Kabat-Zinn, 2012). Beklenen şey aslında bireyin farkındalık dolu bir yaşamı tercih edişidir. Farkındalığı tercih eden birey diğer durumlarla ilgilenmiyor, özel bir çaba sarf etmişse olmuyor, sadece yaşadığı ana dikkati vererek olmayı deneyimliyor. Bu durum ise bireyde birçok erdemi belirginleştiriyor.

Farkındalıkla ilgili hiçbir tanım farkındalığın doğasını yeterince yansıtmaz. Çünkü bilinçli farkındalık sağlandığında dünyayı düşünce merceğinde değil, olduğu gibi deneyimlemek vardır. Düşüncelerin gerçeğin kendisini değil temsilini algılamaktadır (Neff ve Germer, 2018). Bilinçli farkındalığın sağlanması için gerekli olan üç bileşene bakmakta fayda vardır.

1.1.1. Bilinçli Farkındalığın Üç Bileşeni

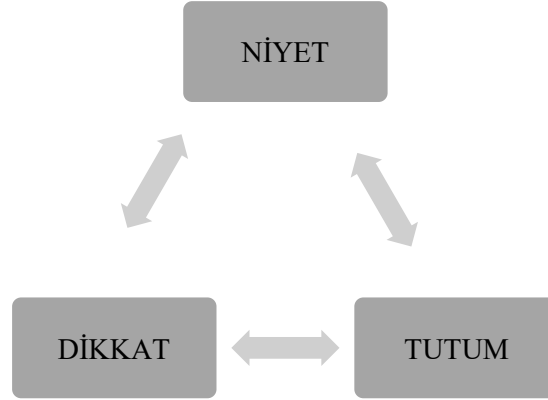
“Her şeyin bir vakt-i merhunu vardır; gelir ve geçer.

Ne hüznün baki kalır, ne sevinç.”

(Mevlana)

Meditasyondan beslenen bilinçli farkındalık nasıl çalışmaktadır? Farkındalığın üç bileşeni (aksiyomlarını) olduğu varsayılmaktadır: (1) niyet, (2) dikkat ve (3) tutum (Shapiro, vd., 2006). Bilinçli farkındalıktaki üç aksiyom bilinçli farkındalığın temelini oluşturmaktadır. Farkındalığın üç aksiyomu olan Niyet, Dikkat ve Tutum sıralı yada aşamalı durumlar değildir. Bu üç aksiyom birbirini destekler. Tek bir döngüsel durumun ayrılmaz parçalarıdır ve aynı anda meydana gelirler. Farkındalık anlık bir süreçtir Bu üç bileşen ise Şekil 1.1’deki gibidir.

Şekil 1. 1: Bilinçli Farkındalığın 3 Bileşeni



Kaynak: Alidina, 2019; Shapiro, vd., (2006)

Dikkat: Dikkat bilinçli farkındalığın ilk basamağıdır. Dikkat edilmeyen fark edilemez. Sabit bir dikkate ihtiyaç vardır. Birey kendisine ya da çevresine dikkat etmelidir. İkisine aynı anda dikkat mümkün değildir (Atalay, 2019a). Dikkat ilgilendiğiniz şeye dikkatinizi yöneltme (Alina, 2019), dikkati dağıtmadan kendini verme durumudur (Martin, 1997). Bilinçli farkındalığın anlamı şimdiki anı ve yargılamadan ona dikkati vermektir. Teknik açıdan ise bilinçli farkındalık şimdiki anda, yargılamadan ve sanki hayatınız buna bağılıymış gibi dikkat sağlandığında ortaya çıkan şeydir (Kabat-Zinn, 2012).

Bishop vd., (2004), farkındalık durumunun iki bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir. İlk bileşen, dikkatin anında sürdürülebilmesi için dikkatin kendi kendini düzenlemesini içerir. Dikkatin öz-düzenlenmesi, olayların, düşüncelerin, duyumların, hislerin, eylem dürtülerinin ve benzerlerinin anbean derinlemesine gözlemlenmesini ve farkındalığını içerir. Diğer bileşende ise, kişinin mevcut deneyimlerine karşı merak, açıklık ve kabullenme ile şekillenen özel bir tutumu benimsemesini ifade eder.

Bu modelde dikkatin verilmesi ve bu yaşantı anındaki durumun kabullenilmesini, içselleştirilmesini içermektedir. Çoğu kez dikkati vermeden, yaşantı anındaki duygu ve düşünceleri kabullenmeden devam eden etkinliklerde bulunan birey içerisinde bulunduğu anın derinliğini, sevincini, üzüntüsünü vb. birçok şeyi kaçırmaktadır.

Dikkatin farkındalık uygulamalarında zamanla daha fazla kabul gören bir uygulama haline geldiği söylenebilir. Farkındalık pratiği genellikle meditasyon pratiği ile tartışılır (Aguirre ve Galen, 2013). Dikkat uygulaması, ilgili meditasyon uygulamasıyla

birlikte binlerce yıldır var olmuştur ve tarihsel olarak doğu dinine bağlı olduğu varsayılmıştır. Bununla birlikte, dünyanın neredeyse tüm dinlerinde farkındalık ve meditasyon biçimleri bulunmaktadır (Aguirre ve Galen, 2013). Temelde farkındalık evrenseldir. Dikkat ve farkındalık tüm bireylerin doğuştan gelen insani yetenekleridir. Her şeyin temelinde dikkat ve farkındalık bulunmaktadır (Kabat-Zinn, 2012; 2023).

Zihnin en sevdiği aktivitelerden geçmişi ve geleceği düşünerek kendini kaybetme vardır (Kabat-Zinn, 2009). Bilinçli farkındalık ise dikkatin şimdiki ana odaklandığı aktif bir süreçtir. Belirli özelliklerden kaçınmadan, yargılamadan veya bunlar hakkında derinlemesine düşünmeden, o anın tüm yönlerinin tam ve anlamlı bir şekilde deneyimlenmesine olanak sağlamaktadır (Herbert ve Forman, 2011; Kabat-Zinn, 2009; 2023). Bilinçli farkındalık yalnızca olayları olduğu gibi görme ve dikkat etmeyi gerektirir (Kabat-Zinn, 2009; Neff, 2003; Neff ve Germer, 2018).

Dikkat, okullarda da öğretmenlerin en çok sağlamayı çalıştığı bir durumdur. Bu dikkati sağlamak için öğretmen konu her ne ise onu canlandırmayı, kapsayıcılığı sağlamayı ve ilgi çekici hale getirmeyi başaramadığı sürece bunu başarmak zordur. Bilinçli farkındalık yaklaşımı ise öğrencilere dikkatin nasıl sağlanacağı ve sürecin nasıl eğlenceli hale dönüştürüleceğini öğretmeye çok yardımcı olmaktadır (Kabat-Zinn, 2012). Bu yaklaşıma benzer şekilde her öğrenme ya da dikkatin nasıl sağlanabileceğiyle ilgili elde edilen beceri, bireyin daha etkili yaşam sürmesini sağlayabilir.

Niyet: Niyet, ulaşılmaya çalışılan amaçtır (Alina, 2019; Atalay, 2018). Neyin peşindesin? Sorusunun cevabıdır. Dikkat tek başına bireyi A Noktasından B noktasına götürmemektedir. Niyet bilinçli farkındalığın sağlanabilmesi için keşfedilmelidir (Atalay, 2019a).

Mindfulness, kasıtlı bir niyetle, açık dikkatle, yargılamadan, arkadaşça yönlendirmek anlamındadır. Mindfulness ile kastedilen farkındalık da sadece algılama, duyumsama, bilme becerileri değildir. Bunlar sağlanırken nazik ve tarafsız olunmasını da içerir (Bayram ve Çönkü, 2022).

Meditasyon uygulamasında niyetin rolü Shapiro'nun (1992) çalışmasında örneklendirmiştir. Shapiro çalışmasında, meditasyon pratisyenlerinin niyetlerini araştırmıştır ve meditasyon yapanlar uygulamaya devam ettikçe, niyetlerinin bir

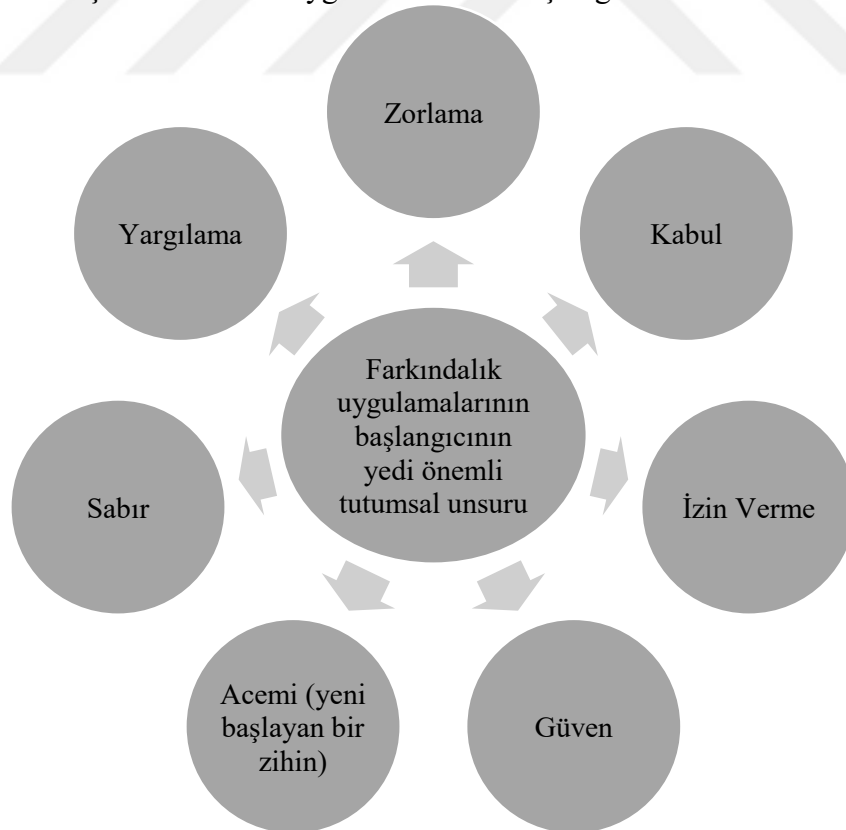
süreklilik boyunca öz-düzenlemeden, kendini keşfetmeye ve nihayet kendini özgürleştirmeye doğru kaydığını buldu (Shapiro, vd, 2006).

Tutum: Tutum ise fark edilenlerin nasıl bir tutumla ele alınacağını deneyimsel olarak öğrenilmesidir. Yargıların fark edilmesi, geçmiş ve gelecek içerisinde, zor zamanlarda kişinin kendine şefkat gösterebilmesi gibi yaşamsal deneyimin nasıl karşılandığıdır (Atalay, 2018). Farkındalık ana verilen dikkat olduğu gibi bazı tutumlara da dayanmaktadır (Dempsey, 2020; Kabat-Zinn, 2023). Farkındalığın tutumsal unsurlarını incelemek bilinçli farkındalığın başlangıcı için önem taşımaktadır.

1.1.2. Farkındalığın Tutumsal Temelleri

Bilinçli farkındalık uygulamalarında 7 temel tutum vardır. Bunlar şu şekildedir (Dempsey, 2020; Kabat-Zinn, 2012;2023) yargılamama, sabır, yeni başlayan zihni, güven, çabalamama, kabul etme ve bırakma. Bilinçli farkındalık uygulamalarının başlangıcında yedi önemli tutumsal unsuru Körükçü & Kukulu (2015), Şekil: 1.2'deki gibi ifade etmiştir.

Şekil 1. 2: Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Başlangıcının Yedi Tutumsal Unsuru



Kaynak: Körükçü & Kukulu (2015)

1.1.2.1. Yargılamama

Otomatik pilota olmadan incelenmemiş fikir ve görüşlerin ötesine geçmek istendiğinde yargılamamak gerekmektedir. Akıldan geçen düşüncelere dikkat edildiğinde her düşüncenin bir şekilde yargı olduğu fark edilir. Bu yargılama eylemini değiştirmeye ya da yargılamaya çalışmak yerine bu durumu sadece görmek yeterlidir. Bu sayede her şey olduğu gibi görülmektedir (Kabat-Zinn, 2012).

Sürekli olarak deneyimlerimiz hakkında yargılar üretiyoruz. Deneyimlerimizi kategorize etme ve yargılama alışkanlığımız bizi farkında bile olmadığımız mekanik tepkilere hapseder. Bu yargılar zihinlerimize hakim olma eğilimindedir ve huzur bulmamızı zorlaştırır. Zihin sürekli yargılama eğiliminde ve bunu fark ettiğinde birey kendini yargılamamalıdır (Kabat-Zinn, 2005).

Bilinçli farkındalık bireyin kendini yargılamadan, kendi deneyimine tanık olarak bakabilmesiyle gelişir. Yargılama ise adeta beyne hükmetmekte ve bireyin iç huzurunu kaçırmaktadır (Kabat-Zinn, 2009). Burada bireyin sevmediği ya da bireye tehdit olan durumla ilgili düşünce ve duygularının (öfke, nefret, tiksinti veya hayal kırıklığı gibi) tanınıp, ehlileştirilmesinde gerçekleşen yargılamalar problem olarak görülmemektedir (Kabat-Zinn, 2023).

1.1.2.2. Sabır

“Sabır, yarayı kanatmadan beklemektir.”

(Mevlana Celaleddin Rumi)

Sabır bir bilgelik şeklidir. Bazen olayların ortaya çıkmasında kendi zamanları olduğu gerçeğini anlamak ve kabul etme halidir (Kabat-Zinn, 2005). Aslında bilinçli farkındalık zamanın içerisinde kalma tutumudur. Şimdiki ana odaklanmadan kasıt şu anı yaşamak, zamanın, olayın dışına çıkmamaktır (Kabat-Zinn, 2012). Birey hoşuna gitmeyen durumlarda ilk isteği bu durumdan bir an önce kurtulmaktır. Kaygılandığında, öfkelenildiğinde, korktuğunda *“geçsin, kurtulayım, rahatlayayım”* istemektedir. Bu kurtulup rahatlama isteği hemen o an olsun şeklindedir. Oysaki sabır tutumu sıkıntılarla kalınmayı ve sıkıntıların çözülebileceğini öğretmektedir (Atalay, 2019b).

1.1.2.3. Acemi (Yeni Başlayan) Zihin

Sorun cahil olman değil,

Kendini alim sanman.

(Sadi Şirazi)

Yeniden başlayan zihne her an yeniden ihtiyaç duyulur. Çünkü düşünceler, fikirler ve uzman olma durumu bilinmeyenlerin fark edilmesini engellemektedir. Yeni başlayan zihin bilmeme modunda olduğundan dinleme, yaratıcılık ve bütünlük içerisindedir. Yeni başlama bir tutumdur. Hiçbir şey bilmemek değil, bildiklerinin bilmediklerine kıyasla ne kadar az olduğunun farkında olma halidir (Kabat-Zinn, 2005; 2012). Yeni başlayan zihin daha önce tanıdığı birisini ilk defa yeni gözlerle görmesi midir yoksa kendi düşüncelerinin yansıması mıdır (Kabat-Zinn, 2005; 2009)?

Farkındalık, deneyimlerin inançların, varsayımların, beklentilerin ve arzuların süzgecinden geçirerek gözlemlemek yerine, çeşitli nesnelerin sanki ilk kez görülüyormuş gibi doğrudan gözlemlenmesini içerir; bu, genellikle "yeni başlayan zihin" olarak adlandırılan bir niteliktir (Bishop, vd., 2004).

1.1.2.4. Güven

Kabat-Zinn (2012), basit bir güven olayının ötesinde bir tutumdan bahsetmektedir. Düşüncelere, fikirlere, duygulara, kalbe bilgilere, bilgisizliğe hangisine güvenilebilir? Kabat-Zinn (2005), yol boyunca bazı "hatalar" yapsanız dahi, yol gösterici olarak her zaman kendi dışınıza bakmaktansa, sezgilerinize ve kendi otoritenize güvenmek çok daha iyidir. Bilinçli farkındalıkta bireyin kendine ve kendi bilgeliğine, iyiliğine güvenmesi gerekmektedir. Bazı kişiler bilinçli farkındalık eğitimcilerine o kadar güvenir ki kendi duygu ve sezgilerinin biricikliğini kaçırmaz. Bu tutum ise bireyin kendisi olmayı unutmasına neden olur. Bilinçli farkındalık başkasını taklit değildir. Birey, diğerlerinden öğrenmeye açık ama kendi deneyimlerine açık olmak ve her anı yaşama sorumluluğunu almak zorundadır.

1.1.2.5. Çabalamamak

Bilinçli farkındalık uygulamasında şimdiki anın yaşanması, kesinlikle yapılacak başka hiçbir şeyin, gidilecek bir yerin olmamasıdır (Kabat-Zinn, 2005: 2009: 2012). Çabalamama tutumu bazı şeylerin nasıl yapılacağını bilmemek değildir. Bilinçli farkındalık uygulayıcıları çoğu işi yapmada çeşitli yollarla mükemmel işler

çıkarmaktadır (Kabat-Zinn, 2012). İnsan bir şeyleri yapmak hedefi içerisinde ve bu hep çabalamakla mümkündür. Bilinçli farkındalık ise çabalamamayı tavsiye ediyor. Bilinçli farkındalık kendinizi daha az çabalarla daha çok olduğunuz yeni bir kendinizi görme biçimine doğru yönlendiriyor. Geçmişle ilgili keşke olsaydı, yapsaydım ya da gelecekle ilgili beklentileri farkındalığın gelişmesine engeldir. Birey kendini eleştiriyorsa, yargılayıcı zihnin etkinliğini gözlemlemelidir. Unutmamalıdır, an be an deneyimlediği her şeyin burada olmasına izin vermesi gerekmektedir. Her şeyi kabul etmeli ve her şeyi olduğu gibi an be an görmelidir (Kabat-Zinn, 2005).

1.1.2.6. Kabul

Bizim görevimiz aşkı aramak değil, yalnızca kendi içinizde

Ona karşı inşa ettiğiniz tüm engelleri aramak ve bulmaktır.

(Mevlana)

Bu tutumdan kasıt pasif bir teslimiyet durumu değildir. Bu tutumda kendini teslim etmekten ziyade nesnelerin niye olduğunu bilmek yada bilmemek durumu söz konusudur (Kabat-Zinn, 2005:2012:2023). Kabul, basitçe, olayları olduğu gibi görmeye istekli olma halidir. Bu tutum, ne olursa olsun hayata uygun biçimde hareket etmeye zemin hazırlar (Kabat-Zinn, 2005). Kabulü sağlayan birey bir sonraki adımda uygunsa harekete geçer. Birey kabul edemeyeceği duyguları tarafından esir alınmak yerine bir tür duygusal zeka ile harekete geçecektir (Kabat-Zinn, 2005: 2012). Kabul tutumu yaşanan zorlukla savaşmak ya da kaçınmak yerine olduğu gibi durumu tanımlayabilmektir. Örneğin; *Bu zor bir an. Şu anda zorlanıyorum* şeklinde ifade etmek durumu değiştirme, dönüştürme yerine sakince kabulü sağlar (Atalay, 2019b). Kabullenme becerisi kazanan birey tepkisellik ve direnç göstermenin stresli anları artırdığına dair iç gözü kazanmaktadır. Nasıl tepki vermesi gerektiği konusunda seçenekleri de öğrenmektedirler (Woods ve Rockman, 2021).

Şimdiki an farkındalığı, içinde bulunulan anın farkında olma, şimdiki anda kendi var olmaktır. Burada vurgulanan anın içinde olmak değil, dikkati ana verebilmek ve kendi deneyimlerini fark edebilmektir. Bunu sağladığını hissetmenin yolu ise içerisinde bulunulan durum ne kadar hoş gitse de gitmese de o ana şükranla bakabilmektir (Brown, 2011).

Bilinçli farkındalık uygulamaları hem eğlenceli hemde zor bir iştir. Özellikle ağırlı bir durum, kronik bir rahatsızlık söz konusuysa hızlı sonuçlar elde edilemiyorsa farkındalık uygulamalarını katılımcılar bırakmak isteyebilir. Bu durumda birey kendine, rahatsızlığına karşı sabır, sevgi ve nezaketle yaklaşması gerektiğini hatırlamalıdır. Farkındalık uygulamaları direnişle boğuşmak yerine en zor durumda bile nazikçe durumu kabullenir (Kabat-Zinn, 2009).

1.1.2.7. Bırakmak/Zorlamamak

Bu son tutum ise izin vermek anlamındadır. Bu tutumda istediği şeye birey basitçe sahip olamıyorsa zorlamamasıdır. Aynı zamanda istenilmeyen, nefret edilenleri de bırakma söz konusudur. Sonsuz ve bastırılmayan arzuların kurbanı olunmamalıdır. Bu tutum bireyi özgürleştirir. Bunu çok daha fazla başarabilen bireyin refahı da artar (Kabat-Zinn, 2012). Yaşam acı sıkıntı ve zorlamaları da barındırmaktadır. Bu düz yolda yürürken ayağın taşa takılmasına benzemektedir. Her şeyin gelip geçici olduğunu bilen ve akışına bırakabilen kişiler bırakmak/zorlamamak tutumuna sahiptir (Atalay, 2019). Birey içsel deneyimlerine dikkatini vermeye başladığında takıntılı olduğu duygu, düşünce ve duyumlarını da fark etmeye başlar. Birey bu sayede takıntılarının ve salıverme tutumunun arasındaki farkı, nasıl hissettirdiği ve sonuçları nelerdir bu konuda uzmanlaşır (Kabat-Zinn, 2012). Burada bırakmak/zorlamamak bireyin farkındalığına olumlu katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu kavramların her biri bilinçli farkındalığın sağlanmasında ve sürdürülebilmesinde kişinin yaşadığı duyguyu, düşünceyi ve davranışı tam bir kavrayış içerisinde yaşamasına fırsat sağladığı düşünülmektedir.

Bilinçli farkındalığın iyileştirici gücünün gelişmesinde bir tarif ya da izlenecek net bir talimattan daha fazlası söz konusudur. Başka hiçbir öğrenme süreci buna benzemez. Bilinçli farkındalığın pratiğinde tüm varlığın dahil olduğu, açık zihin, görme, öğrenme, değişim vardır (Kabat-Zinn, 2009).

Bilinçli farkındalığın yargılayıcı olmayan ve o an ortaya çıkması güzel bir fikirdir. Ancak bilinçli farkındalık kendiliğinden ortaya çıkmaz. Sabır, öz disiplin ve uygulama olmadan farkındalık mümkün değildir (Kabat-Zinn, 2009).Çabasız şekilde farkındalığın sağlanması mümkün olmadığı söylenebilir.

İçsel deneyimlerine (7 tutumsal unsur) dikkat etmeye başladığında birey zihnin tutunmak istediği belli düşünce, duygu ve durumların olduğunu hızla keşfeder. Birey kendi takıntıları, ne olursa olsun ve bunların hayatındaki sonuçları, aynı zamanda nihayet salıverdiği anların nasıl hissettirdiği ve bunun sonuçlarının ne olduğu konusunda uzman olabilir.

1.1.3. Bilinçli Farkındalıkta Modlar: Yapma Modu ve Olma Modu

Hayatın çoğunu yapma, bir şeyler almayla, elde etmeyle geçmektedir (Kabat-Zinn, 2012). Yapma modunda neyin nasıl olması istenildiği düşünülür, kavramlaştırılır ve bunu sağlamak için uygun şekilde hareket edilir. Yapma modu kesinlikle iyi bir şeydir. Bir işi tamamlamak isteyen yapma modunda olmalıdır. Ancak durmaksızın yapma modunda olmak yorucudur (Alidina, 2019). Hayat aynı anda işleri halletmeye, bir şeyden diğerine hızla gitmeye ya da birden fazla görevi yerine getirmeye çalışarak geçmektedir (Kabat-Zinn, 2012). Bu koşturmacanın içerisinde neyi nasıl yaptığına dikkat etmeyen birey yapma modundadır. Alidina (2019), olma modunda yoğun yaşantıların içerisinde bile birey besleyici ve yükseltici zihinsel durumdadır. Olma modunda birey zihinsel, duygusal ve fiziksel durumunun farkındadır. Olma modunda yapılan davranışa dikkat vardır. Davranışla, içerisinde bulunulan zamanla ilgili yargılamaksızın farkındalık vardır. Kabat-Zinn bu anı bireyin kendi bedenini fark ettiği, hayatta olduğu gerçek an olarak tanımlamaktadır. Bu modda birey kendini tüketmeyi bırakmaktadır. Yapma modu mantıksal düşünceye dayalı problemleri çözmede etkilidir. Buna karşın yaratıcılık yani sezgisel problem çözme konusunda yetersizdir (Atalay, 2019a).

Yapma modunda bireyin genel tutumları şu şekildedir (Atalay, 2019a):

1. Dikkat şu an yerine daha çok geçmiş ya da gelecekle ilgilidir.
2. Deneyimlemek yerine deneyim hakkında düşünmek.
3. Zihin kabullenme yerine bir şeylerin nasıl olması gerektiğini düşünür. "-meli, -malı, gerekli, lazım, ancak" şeklindeki düşünceler ve cümleler vardır.
4. Yaşam teması duyumlardan ziyade düşüncelerle kurulur.
5. Belirsizlik sevilmez, kontrollü ve belirleyici hareket etmek tercih edilir.
6. Geçmişin deneyimi ve geleceğin planları mevcut yaşantı üzerinde etki oluşturmaktadır.

Olma modunda ise bireyin genel tutumları şu şekildedir (Atalay, 2019a):

1. Dikkat yaşanan andadır.
2. Mevcut anın deneyimi duyular (görmek, dokunmak, duymak, koklamak ve tatmak) sayesinde gerçekleşmektedir.
3. O an yaşanan deneyim olduğu gibi kabul edilir, deneyimden kaçma ya da uzaklaştırma çabası yoktur.
4. Kabul bir ön koşul olarak görülmektedir.
5. Durumlara kontrol sağlamada çaba yerine durumun belirsizliğinde konforlu hareket edilir.
6. Yaşantılar üzerinde geçmiş ve geleceğin etkileri olduğunun farkındalığı vardır.

Yapma modu olan “*otomatik pilota*” girdiğimizde hayatın tüm yönleri çok kolay gözden kaçırılır (Kabat-Zinn, 2023). Otomatik pilota olan birey kim olduğunu bildiğini, ne yaptığının farkında olduğunu, yaptıklarını düşüncesizce yapma modunda hayatını sürdürmektedir (Kabat-Zinn, 2012). Bilinçli farkındalık sayesinde bireyin herhangi bir aktiviteye bakış açısı ve kendine yönelik algısının genişlemesine önemli katkı sağlamaktadır. Uygulamalar aslında çoğu kez sadece hatırlamaktır. Hatırlamaktan kasıt ise düşünen zihnin perdelerinin kalkmasıdır. Burada önemli olan kasıtlı uygulamadır. Bu yapılmadığında otomatik pilot hızlı şekilde devreye girmektedir (Kabat-Zinn, 2005).

Belirli bir nesneye dikkat etmeyi öğrenme ise yapmama modu (deneyimlenenin hareketini) fark etmeyi sağlar ve otomatik tepki vermenin(düşünme, duyum, duygu ve davranış) çok kolay olduğunun görülmesini sağlar (Woods ve Rockman, 2021).

Bir ya da iki dakikalığına dikkati toplamak kolay olsa da bu durumu sürdürmek beynin doğal işleyişine aykırıdır. Sinirbilimciler, zihin dinlenme halindeyken aktif olan ve zihin bir görevle meşgulken aktif olmayan, beynin bölgelerini birbirine bağlayan bir ağını tanımladılar. Bu bölgelere varsayılan mod ağları denilmektedir. Varsayılan mod ağı bölgesinin yaptığı üç temel şey ise şunlardır (Neff ve Germer, 2018):

- 1) bir benlik duygusu yaratır.
- (2) bu benliği geçmişe veya geleceğe yansıtır.
- (3) sorunları arar.

Otomatik pilot zihnin ezbere hareketleridir. Otomatik pilotta; araba kullanma, yemek yeme, karşındakini dinlermiş gibi farkında olunmadan gerçekleşen davranışlardır. Bu ilişkileri ve hayat kalitesini dūřurmektedir. Mindfulness ile bu otomatik pilottan çıkma becerisi kazandırılır (Bayram ve çünkü, 2022).

İnsan endişeli bir şekilde umutsuzca sürekli huzuru aramaktadır. Ama ne kadar amansızca bunun peşinde koştursa da yapma modunda oldukça bu huzuru sağlamayacaktır. Bunun sebebi ise huzurun yapma modu değil olma modu olduğunun unutulmasından kaynaklıdır. Olma modu zorlayarak ya da mekanik şekilde sağlanamaz. Sadece şimdiki anda bulunmakla algılanabilir.

1.1.4. Bilinçli Farkındalıkta Formal ve İnfomal Egzersizler

Bayram ve nk (2022), bilinçli farkındalık egzersizleri için birçok yol olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan bazıları meditasyon, anlık farkındalık pratikleri, nefes pratikleri, hareket pratikleri, iyi gelen aktivitedir.

Bilinçli farkındalıktaki nefes egzersizleri şu andaki deneyimi, varoluşu etkileyen bilinçaltındaki duygusal engelleri birleştirip şimdiki anın farkındalığını canlandırmak ve artırmaktadır (Brown, 2011).

Yařam şimdiki anda yaşanmaktır ve bir dizi şimdiki an yaşamdır (Demir, 2017). Bilinçli farkındalık temelli uygulamalarda pratiklerinde, egzersizlerinde nefesin olmasının temel felsefesi buraya dayandığı söylenebilir. şimdiki anın nefesi ne geçmişte ne gelecekte alınamaz. Nefes alma bir başlangıç noktası kabul edilirse geçmişin ya da geleceğin işleri, yükleri, telaşları sadece kendi zamanına aittir. řu an yařanıłana verilen dikkat, yargılamaksızın takınıłan tavırla bilinçli farkındalığın sağlanması mümkündür (Brown ve Ryan, 2003).

Bilinçli farkındalığın anda olma, dikkati şimdiki anda sağlanmasını ise Brown (2011), řu şekilde ifade etmektedir; geçmiş ya da gelecekte nefes alma diye bir durum söz konusu olamaz. Nefes sadece şimdiki anda alınır. Nefesin farkına vararak, dikkati bilinçli olarak ana toplayıp geçmiş ve geleceğin etkisinden kurtararak farkındalığın sağlanabilmekte olduğundan bahseder. Alidina (2019), şimdiki anın harika bir hale getirilmesinin bilinçli farkındalıkla sağlandığını belirtir. nk nefes alınan, hareket edilen, dinlenilen, dūřnlebilene, glmsenen ve yaşanan tek an řu andır.

Bilinçli farkındalık; merak, nezaket ve kabul gibi değerlerle dikkatli bilinçli şekilde şimdiki ana odaklamaktır (Alidina, 2019). Farkındalığın çoğu tanımının birleştiği nokta olan "şimdiki an farkındalığı" bu tanım için temeldir. (Brown ve Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık neye odaklanılmak isteniliyorsa dikkati oraya vermektir. Uygulamada nefesin verdiği his, duyguların bir tanesi, beden, düşünce yada duyguya farkındalık en belirgin olduğu noktaya biri ya da bir kaçına odaklanmaktan geçmektedir (Alidina, 2019). Nefes egzersizi yaparken sadece nefese odaklanılabileceği gibi nefesle birlikte o an oluşan duygu ve düşünceye de odaklanılabilir.

Farkındalık becerileri kasıtlı uygulamalarla geliştirilebilir. Yaygın uygulamalardan biri, gözler kapalı olarak rahat bir şekilde oturmak, zihni nefes alıp vermeye odaklamak ve kişinin farkındalığına giren düşünceleri, görüntüleri, hisleri ve eylem dürtülerini fark ederek, bunların yargılanmadan özgürce gelip gitmesine izin vermektir. Düşünceleri tutmak ya da bastırmaya çalışma gibi bir çaba yoktur. Dış nesneler, belirli bir fikir, düşünce sınıfı veya yürüme, yemek yeme gibi diğer aktiviteler odak nesneleri olarak kullanılabilir. Bazı uygulamalar fiziksel ve zihinsel rahatlamayla sonuçlanabilir ve bu da kişinin “bilge zihninin” daha erişilebilir olmasını sağlayabilir. Ancak rahatlama, farkındalık uygulamasının temel amacı değildir. Aslında farkındalık uygulaması sırasındaki farkındalık, zaman zaman hoş olmayan deneyimlere ilişkin farkındalığı artırabilir. Bu deneyimlerden kaçınılmamalı ve farkındalık uygulamalarında doğrudan aranacak hoş deneyimler için çabalanmamalıdır. Diğer şeylerin yanı sıra, bu, şunu gözlemlene fırsatı sağlar: Duygular, düşünceler, eylem dürtüleri vb. kalıcı değildir; gözlemleyen benlik mevcut kalırken okyanusun dalgaları gibi gelip gider (Herbert ve Forman, 2011).

Bilinçli farkındalıkta uygulanan temel egzersizlerin nefes alma egzersizleri kullanımı için nedenler şu şekildedir (Germer, 2009):

Günün 24 saati gerçekleşmektedir.

Zihnin en temel dayanağı nefestir.

Vücutta yarattığı küçük hareket.

Alaşıldığında günlük sıkıntılara karşı güvenli bir limandır.

Kişisel çaba olmaksızın da gerçekleşir.

Doğumla başlayıp kişiye sürekli eşlik etmektedir.

Bilinçli farkındalıkta beden farkındalığı temel egzersizlerdendir. İnsan beden içerisinde yaşamaktadır ve beden farkındalığını deneyimlemek yaşamın doluluğunu sağlamaktadır. Beden farkındalığının sağlanması zihni ve duyguları gözlemlemek için bir fırsattır (Germer, 2009).

Nefes ve beden egzersizleri gibi temel bilinçli farkındalık uygulamaları için Kabat-Zinn (2023), bireyin farkındalığı ne kadar nahoş olursa olsun bir şeyler değişene kadar (hem nefes hemde beden egzersizlerine) devam etmelidir.

Beden bilinçli farkındalık uygulamalarının kapsamındadır. Amaç bedenin yaşadıklarını olduğu gibi deneyimlemektir. Bedenin canlı deneyimleri ile bedene dair duygu (basınç, karıncalanma, uğultu, kaşıntı, nem, kuruluk, sıcaklık, serinlik, yumuşaklık, sertlik, keskin hisler, donuk hisler, hafiflik veya ağırlık) ve düşünceler (anıları, yargıları, fikirleri, bilgileri, fikirleri, endişeleri, planları ve endişeleri) arasında ayırım yapılmalıdır (Dempsey, 2020).

Bilinçli farkındalık uygulaması resmi veya gayri resmi olabilir (Kabat-Zinn, 2023; Meiklejohn, vd., 2012). Resmi uygulamada an be an ortaya çıkan duygu, düşünce, duygusal deneyimi ve vücut hislerini kabul ederek ve deneyimle ilgili düşüncelere kapılmadan veya onlarla özdeşleşmeden kasıtlı olarak oturarak, uzanarak, ayakta durarak, hareket ederken yapılabilen resmi uygulama şeklidir. Gayri resmi bilinçli farkındalık uygulaması duş alma, yürüme, yemek yeme ve kişiler arası etkileşimler gibi günlük yaşam aktivitelerine dahil edilmesidir (Meiklejohn, vd., 2012).

Neff ve Germer (2018), bilinçli farkındalık kazanılması zor bir beceri değildir. Çünkü beş duyu organı kullanarak olanları gerçekleştirdiği anda fark etmeyle sağlanabilir. Bir dakikasını ayıran kişi duyularının kapısından geçenlere şu şekilde odaklanabilir:

İşitme: Bir dakikanızı ayırıp gözlerinizi kapatın ve ortamdaki sesleri dinleyin. Bırakın sesler size gelsin. Sesler birbiri ardına size gelirken içten bir tanıma işaretiyle dikkatinizi onlara verin. Duyduklarınıza bir anlam vermenize, isimlendirmenize gerek yok.

Görme: Gözlerinizi açın ve gözleriniz rahat, geniş açılı bir açıyla o an orda olanlara bakın. Birbiri ardına gördüklerinizin izlenimleri neler ise her birini not edin.

Dokunma: Tekrardan gözlerinizi kapatın ve vücudunuzun sandalyeyle buluşması ve ayaklarınızın yere dokunmasıyla oluşan temasını fark edin.

Koklama: Elinizle burnunuza dokunun ve cildinizden gelen kokuları fark edin.

Tat: Son yediğiniz içtiğiniz şeylerin ağzınızda bırakmış olduğu tatlar varsa dikkat edin.

Bilinçli farkındalıkta esnekliğin sağlanmasının da önemli katkısı bulunmaktadır. Kabat-Zinn (2005: 2009), esnekliğin sağlanmasının faydalarını şu şekilde belirtir; tek bir duruma örneğin nefes egzersizinde ısrarcı olmak yerine, ortaya çıkan diğer şeyleri memnuniyetle karşılamak onunla ilgili farkındalık kazanmak çok değerli bir özelliktir.

Bilinçli farkındalık bedensel rahatsızlığı fark edebilmenin de alternatif bir yoludur. Bilinçli farkındalıktaki bedensel duyular bireyin kendisi hakkında bilgi edinmesinde yardımcı ve öğretmenidir (Kabat-Zinn, 2009).

1.1.5. Çağdaş Yaklaşımlar İçerisinde Bilinçli Farkındalık

Bu dijital çağda, sürekli ve sürekli olarak dikkatimizin dağılması ve kendi dikkatimizi dağıtma riskiyle karşı karşıyayız; en önemli şeyle bağlantıda kalmak için her zamankinden daha fazla zihinsel hazırlığa ihtiyaç duyuyoruz, dolayısıyla farkındalığın önemi artıyor (Kabat-Zinn, 2018).

2500 yıllık geçmişe sahip meditasyon ve zihinsel egzersizler (Germer, 2009; Herbert ve Forman, 2011) mevcut ilaç ve psikoterapi yaklaşımlarına katkı sağlamaktadır. Bu uygulamaların kullanımı son yıllarda psikoloji, psikiyatri ve nöroloji alanlarında ruh hali ve duyguların sinirsel temellerini inceleyen bir alt disiplin olan duygusal sinirbilimin ortaya çıkışıyla da örtüşmektedir (Herbert ve Forman, 2011). Bu uygulamalardan bir tanesi de bilinçli farkındalıktır. Doğu ve Batı uygulamalarının (farkındalığı, kabullenmeyi, yargılamamayı ve şimdiki ana odaklanmak) birleştirilmesiyle psikolojik iyi oluşu artırmayı ve insan acılarını azaltmayı biraz farklı şekilde sağlayan modellerden birisidir (Ospina, vd., 2008; Woods ve Rockman, 2021).

Çağdaş psikolojide bilinçli farkındalık, farkındalığın artırılmasına ve duygusal sıkıntıya ve uyumsuz davranışlara neden olan zihinsel süreçlere ustalıkla yanıt vermeye yönelik bir yaklaşım olarak benimsenmiştir (Bishop, vd., 2004).

Günümüzde insanlar şimdiki andan uzaklaşma eğilimindedir. Bu tutum adeta DNA'lara yerleştirilmiştir. En basit şekliyle sürekli düşünmek insanları andan uzaklaştırmaktadır (Chödrön, 2012). Benzer şekilde bilinçli farkındalık da tüm insanların derin içsel kaynaklarından faydalanmasını sağlayacak şekilde yerleştirilmiştir. İnsan DNA'sında beyninde, bedeninde, kalbinde ve zihninde doğuştan, doğal bir kapasite olarak vardır (Kabat-Zinn, 2023).

Kabul/farkındalık müdahaleleri ampirik yönelimli psikoterapinin “üçüncü dalgası” olarak nitelendirilmektedir. Daha önceki davranışsal ve bilişsel davranışçı müdahale modellerinin ötesine geçmektedir. Bu evrimsel gelişimin altında çeşitli etki ve kanıtların yattığı görülmektedir. Birincisi, psikoterapi yalnızca açık davranışlara odaklanmak yerine giderek daha fazla içsel deneyime odaklanmaktadır. Bilişsel davranış terapisinin zihinsel temsillere (şemalara) ve davranış ve duyguların bilişsel araçlarına ilk vurgusu bu eğilimi başlatmıştır (Hayes, 2004; akt. Herbert ve Forman, 2011).

Bilinçli farkındalığa dayalı programlar artık dünyanın tamamında okullarda, işyerlerinde, şirket ofislerinde, hukuk fakültelerinde, şehir içi sağlık merkezlerinde, yetişkin ve çocuk cezaevlerinde, hastanelerde ve kliniklere kadar birçok ortamda sunulmaktadır (Kabat-Zinn, 2003a). Bu durumun sonucu olarak ise özellikle sınıfta, işyerinde ve yaşlanmanın sosyal açmazında ortaya çıktıkça, artan farkındalığın ve azalan akılsızlığın bu sosyal sorunları azaltmak için nasıl çalışabileceğini görmek için belirli araştırma soruları ortaya çıkmaktadır. (Langer & Moldoveanu, 2000).

1.1.6. Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Faydaları

Çoğu kişi bilinçli farkındalık uygulamalarında kendini duygu ve düşüncelerini kapatması gerektiği şeklinde yanlış algıya sahiptir. Ancak düşünmek farkındalık uygulamaları için kötü bir durum değildir. Önemli olan uygulama esnasında duygu ve düşüncenin farkında olmak ve bununla nasıl baş edildiğidir. Bunları bastırmak sakinliği değil gerilimi, hayal kırıklığını besler ve daha fazla sorun oluşturur (Kabat-Zinn, 2009).

Farkındalık zamanla gelişir ve derinleşir, ancak değişmez bir şekilde, her an pratiğine ve uygulamasına sürekli bir bağlılık gerektirir (Kabat-Zinn, 2006). Aslında bu şekilde kullanılan “pratik” terimi, disiplini oluşturan yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla somutlaşan, iskan edilen, gelişen bir var olma biçimi, bir görme biçimi olarak daha iyi anlaşılır (Kabat-Zinn, 2003b).

Herbert ve Forman (2011), bilinçli farkındalık uygulamaları ve becerileri seans içi önemli olduğu kadar davranış kazandırma ve duygusal zekanın gelişiminde de kullanılmaktadır. Bilinçli farkındalık becerileri yalnızca oturumlarda kullanılan bir beceri olarak kullanılmaz, gündelik hayatta da kullanılır. Örneğin; vücut taraması, oturma meditasyonu. Bilinçli farkındalık becerilerinin gündelik yaşam için etkili olduğu söylenebilir (Herbert ve Forman, 2011).

Bilinçli farkındalık egzersizleri öncelikle bilişsel olsa da doğası gereği sevgi dolu şefkat meditasyonu, deneyimi daha duygusal yönlerini içerir ve duygusal dengeyi geliştirmeyi amaçlar (May ve diğerleri, 2011). Bilinçli farkındalığın esnekliğin sağlanmasında da önemli katkısı bulunmaktadır.

Bilinçli farkındalık uygulamalarına başlayan birey kendine zaman ayırmanın bencillik ve narsistlik olmadığını bunun yerine bireyin zaman kalitesini ve öz saygılarını artırdığını görür. Bilinçli farkındalık uygulamaları huzur, dinginlik, denge, ruh sağlığı, istikrar sağlamaktadır. Bu uygulamalar hayatın aceleci seyrini durdurma, esenlik sağlama, kim olduğunu hatırlama, derin bir rahatlama ve bireyin kendine zaman ayırmanın bir yoludur (Kabat-Zinn, 2005: 2009).

Bilinçli farkındalık bedensel rahatsızlığı fark edebilmenin de alternatif bir yoludur. Bilinçli farkındalıktaki bedensel duyular bireyin kendi hakkında bilgi edinmesinde yardımcı ve öğretmenidir (Kabat-Zinn, 2009).

Bilinçli farkındalığın bireye sağladığı birçok fayda vardır. Rahatlama, zihinsel ve duygusal sağlamlık, kendiyi ve çevreyle daha iyi ilişkiler kurmak bunlardan bazılarıdır (Alidina, 2019). Bilinçli farkındalık dikkat dağınıklığı ve odaklanma konusunda faydalıdır. Fiziksel gerginlik ve psikolojik stres, kronik yorgunluk, stres, anksiyete ve depresyonda azalma sağlar. Ayrıca stresin azalması sonucu hafıza, öğrenme ve odaklanmada katkı sağlar. Bireyin sosyal becerilerinin artmasına da katkı sağlar (Bayram ve Çönkü, 2022).

Kabat-Zinn (2009), bilinçli farkındalığın bireyin kendini tanımasına sağladığı fırsatı ise şu şekilde ifade etmektedir; düşünceler konusunda farkındalık arttıkça konsantre olma ve sakinliği de güçlendirir. Düşünce ortaya çıktığında bunu kaydeden birey, üzerindeki etkisini fark edebilirse nefes alışına döner ve bedeninin farkındalığı güçlenmiş olur. Bu sayede birey kendini daha iyi tanır ve olmak istediği değil olduğu gibi

kendisini kabul etmeye başlar. Bilinçli farkındalık uygulamaya başlayan birey kendine zaman ayırmanın bencillik ve narsistlik olmadığını bunun yerine bireyin zaman kalitesini ve öz saygılarını artırdığını görür. Bilinçli farkındalık uygulamaları huzur, dinginlik, denge, ruh sağlığı, istikrar sağlamaktadır. Bu uygulamalar hayatın aceleci seyrini durdurma, esenlik sağlama, kim olduğunu hatırlama, derin bir rahatlama ve bireyin kendine zaman ayırmasının bir yoludur (Kabat-Zinn, 2005: 2009).

Bunlara ilave olarak Alidina (2019), eserinde; bedeni gevşetmek (tekrar temasa geçmek, tekrar temasa geçmek, bağıışıklık sistemini güçlendirmek, acıyı azaltmak ve yaşlanma sürecini azaltmak), zihni sakinleştirmek (düşünceleri dinlemek, daha iyi karar vermek, aklını başına toplamak ve dikkatli bir zihin yaratmak) duyguları yatıştırmak (duyguları anlamak ve farklı şekilde yönetmek), kendini bilme yani gözlemci benliğini fark etmekte gibi faydalarından da bahsetmiştir.

Bilinçli farkındalık uygulamaları bireye zihinsel bir alan sağlamaktadır. Bireyin herhangi bir duruma nasıl tepki vereceği konusunda seçme özgürlüğü sağlamaktadır. Araştırmalara göre düzenli bilinçli farkındalık uygulamalarının hem bu egzersizler yapılırken hem de normal faaliyetler sırasında daha dikkatli, bilinçli kararlar vermesine yardımcı olmaktadır (Neff ve Germer, 2018).

Farkındalığın bir sonucu olarak stres azaltma, Kabat Zinn (1994) dikkatliliğin özelliklerini konsantre dikkat, kendini yansıtma, yargılamama ve mevcudiyet olarak özetlediği kitabında belgelenmiştir. Gayri resmi kısa süreli bilinçli farkındalık uygulamaları gündelik stresi azaltmada önemli katkı sağlayabilir (Germer, 2009).

Mindfulness temelli stres azaltma programlarının stres ve strese bağlı hastalıklar, kronik ağrıların azalması, kanser hastalarının yaşam kalitesini artırma, majör depresif bozukluğu olanlarda nüksetmeyi azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan çok daha fazlası alan yazında görülmektedir. Öğrenmeye ve hazır bulunuşluğa, beyin yapısına da mindfulness temelli eğitimlerin ciddi katkısı bulunmaktadır (Kabat-Zinn, 2012).

Bilinçli farkındalık yönetimi obsesyon, stres azaltma, fobi, panik atak, depresyon gibi hastalıklarda etkili olduğunu araştırmalar göstermektedir. Bilinçli farkındalık öznel, psikolojik ve fiziksel iyi oluşla pozitif ilişkiyken depresyon ve anksiyete ile negatif ilişkilidir. Bunlara ilave olarak günlük yaşamda stres ve gerginlikle baş edebilmede

farkındalık önemli katkı sağlamaktadır (Demir, 2017). Mindfulness programları gündelik yaşamın stres ve zorluklarını yönetebilme, duyguları düzenleme ve yaşamın zorluklarını kabullenebilmek için de kullanılmaktadır (Bayram ve Çönkü, 2022).

Okullarda öğrencilere uygulanan farkındalık temelli uygulamaları meta-analiz yoluyla inceleyen Weare (2012), bilişsel ve performansta katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrenciler farkındalıkla kazandıkları şu anda olma, dikkat gibi becerileri sağladıklarında daha başarılı ve daha yüksek performans göstermektedir. Bu öğrenciler daha odaklanmış, farklı bakış açısıyla hareket edebilme ve mevcut bilgilerini etkin kullanma kabiliyeti sağlamaktadır.

Bunlara ilave olarak Weare (2012), okullarda yürütülen bilinçli farkındalığın öğrenci duygusal iyi oluşu, zihinsel sağlığı ve fiziksel sağlığını olumlu etkileyeceğini belirtmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık uygulamaları diğer uygulamalardan daha ucuz ve hızlı bir etkiye sahiptir. Bilinçli farkındalık olumlu duygu, arkadaşlık ilişkileri ve popülerlik ile pozitif yönde, olumsuz duygu ve kaygı ile olumsuz yönde ilişkilidir (Miners, 2008).

1.1.7. Farkındalık Uygulamalarında Dikkat Edilmesi Gerekenler

Farkındalık uygulamalarının zor tarafı ise davranışı değiştirmek ya da farklı olmaya zorlamak yerine, deneyime olduğu gibi katılmaktır. Bilinçli farkındalığın temel amacı deneyim kötude olsa iyide olsa, hoşla gitmede gitmesede bundan kaçmak yerine bu deneyimle ilgili ne kadar fazla farkındalık kazanıldığıyla ilgilenir (Kabat-Zinn, 2012).

Kabat-Zinn (2018)'e göre farkındalıkla ilgili söylenenlerden ziyade uygulama önemlidir. En önemli destek noktası farkındalık uygulaması, motivasyonunun kalitesi ve ona verilen anlamdır. Kabat-Zinn (2012; 2018) farkındalık uygulaması yapmakta zorlananlar içinde bazı önerilerde bulunuyor;

- 1- Normalde olduğundan daha erken uyanmak ve bu sayede yeterli enerjiyi bulmak ve farkındalık deneyimi yaşamak,
- 2- Özel bir zaman ayırmak, bireyin kendini daha iyi hissettiği bir saatte pratik yapmak,
- 3- Yoğun günlerde de pratik yapmak,

4- Her şeyden önce hayatın kendisi gerçek farkındalık uygulamasıdır şeklinde yaklaşmak gerekmektedir.

Bireyin bilinçli farkındalık uygulamaları ile öz disiplini güçlendirmesi için birkaç ipucu (Alidina, 2019);

Küçük hatalarda kendini affetmek: Bilinçli farkındalık uzun vadeli bir süreçtir. Bir hata yüzünden vazgeçmeyin ve hatanın nedenini bulup tekrar deneyin.

Adım adım ilerlemek: Araştırmalara göre irade kas gibidir. Bir anda çok kullanılırsa yorulur ama zamanla güçlendirilebilir. Bir günde bilinçli farkındalığın tüm muhtevasına erişmek yerine kısa gündelik farkındalıklarla başlayın.

Kendinize inanmak: Başarılı olanlar kendilerine inananlardır. Dikkat dağınıklığı ya da hastalık bile söz konusu olsa bilinçli farkındalık uygulamaları yapılabilir.

Destek isteyin: Bilinçli farkındalık uygulamaları arkadaşla, eşle yapılabilir. Bir gruba dahil olmak iyi bir motivasyonla sağlayabilir.

1.1.8. Bilinçli Farkındalığın Duygu, Düşünce ve Davranışlarla İlişkisi

Mindfulness, yeni bir bakış açısı, temelde önyargısız ve araştırmacı bir gözlem sürecidir. Anlam, düşünce, davranış ya da duygu alışkanlıklarının askıya alındığı, yeniden düşünüldüğü bir zaman aralığını beraberinde getirir (Martin, 1997). Bu bakış açısında birey benliğinin dışında yaşantı sürecini daha derinlemesine duyumsamaktadır.

Daniels ve Price (2016), bilinçli farkındalığa dayalı öğrenmeyi yeniden yapılandırarak öğrenme olarak ifade etmektedir. Bu öğrenme şeklinde birey düşüncelerini, duygularını ve duyumlarını sürekli gözlemlemesi gerekmektedir.

Çoğu kişi ne bedenine ne de düşüncelerine karşı pek duyarlı değildir. Bilinçli farkındalık uygulamaları ile bunlara duyarlı olmanın ne kadar zor olduğu anlaşılabilir. Bu sayede bedene, duygulara, düşüncelere, duyumlara ve bunların verdiği sinyallere karşı daha açık hale gelinir (Kabat-Zinn, 2005). Acı/üzüntü hakkındaki duygu ve düşüncelerle ilgili farkındalık kazanmak gelecekte yaşanılacak acının/üzüntünün derecesini azaltmada büyük etkiye sahiptir (Kabat-Zinn, 2023).

Olumsuz duygular (korku, nefret ve öfke) “zordur” ancak hiç biri “yıkıcı” değildir. Olumsuz duygular zordur ama vücutta olup bitenler hakkında bilgi sağlar. Duygulara aşırı

tutunulduğunda ya da duygulardan kaçınılmaya çalışıldığında büyük zihinsel veya fiziksel acılara neden olmaktadır (Germer, 2009). Tüm duygular geçici olsa da bazen aşırı özdeşleşme ve diğer duyguların hissedilmesine engel olmaktadır. “Bütün gün kızgındım” gibi düşünen birey incelense günün çoğunda kızgın olsa bile pek çok farklı duygu halini de yaşamıştır (Dempsey, 2020).

Araştırmalar, olumsuz duyguların derinliği arttıkça bilinçli farkındalık stratejilerinin o kadar faydalı olduğunu ve dikkat dağıtma stratejilerinin rahatlama sağlamada o kadar az etkili olduğunu gösteriyor. Bilinçli farkındalık sayesinde bireyin keşfedebileceği ve kabullenebileceği olumsuz duyguları ile öğretmeni, arkadaşı hatta müttetiki haline gelebilir. Ancak bu farkındalık uygulamasında duygularını derinlemesine dinlemesiyle olabilir (Kabat-Zinn, 2023).

Bilinçli farkındalık uygulamalarında sakinlik ve rahatlama duyguları ortaya çıksada burada asıl amaç bu değildir. Asıl amaç farkında olmanın (olumlu ya da olumsuz duygular) sağladığı huzurdur (Stoddard, ve Afari, 2014). Birey duygu ve düşüncelerin neler olduğu, bunlardan ne kadar hoşlandığı ya da hoşlanmadığına bağlı olarak kendi dünyasıyla özdeşim kurmaktadır (Kabat-Zinn, 2012).

Bilinçli farkındalığı artan bireyin duygusal yönden güçlü olacağından daha duyarlıdır, doyurucu ve kalıcı ilişkileri vardır. Zihinsel olarak daha iyi kararlar verebilir. Daha mutlu ve sağlıklıdır. Birey kendisi, çevresi ve dünya ile kurduğu ilişkinin farkındadır ve daha sağlıklı ilişkiler kurduğunu fark eder (Alidina, 2019). Farkındalık uyum sağlama ve gelişimi desteklemektedir (Dempsey, 2020).

Bilinçli farkındalık uygulamaları olumsuz duyguların hissedilmesinde olumlu yönde etkileyebileceği ve üzüntü algısında harekete geçen sinir devrelerini değiştirebileceği yolları ortaya koymaktadır. Yeni başlayan uygulayıcılarda geçici üzüntülerinin analiz edilmesi ve çözülmesinde beyindeki aktivitelerin olumlu manada değişmesine katkıda bulunmaktadır (Kabat-Zinn, Davidson, & Houshmand, 2014).

Ne hissettiğinin tam olarak farkında olan birey kendine ne kadar zarar verdiğini ve gerçek duygularıyla hissettiği acının büyüklüğü, derecesi arasındaki farkı görecektir (Kabat-Zinn, 2009). Her birey duygularını düzenleme konusunda aynı derecede gönüllü ve yetenekli değildir. Olumsuz duygularını düzenleme de daha başarılı olanların amigdala aktiviteleri azaldığı görülmüştür (Kabat-Zinn, Davidson, & Houshmand, 2014). Uyku

bozukluğu çeken bireyin yaşadığı zihinsel, duygusal, fiziksel çöküntü gibi anın farkındalığını yaşayamayan bireyin yaşadığı sıkıntıdır (Brown, 2011).

İnsanın en büyük kapasitelerinden bir tanesi de düşünmek. Bilime, felsefeye, matematiğe, edebiyatın ve tüm eserlere bakıldığında hepsi düşüncenin ürünüdür. Ancak düşünce farkındalıklı olmadığında zarar verici de olabilir. Düşünceler bireye, başkalarına ve bazen de dünya için büyük acılara neden olabilir (Kabat-Zinn, 2012). Modelin kurucusu farkındalıklı düşüncenin katkısına ama farkındalıklı olmayan düşüncenin zarar vericiliğine dikkat çekmiştir. Akıl dışı inançlarda benzer şekilde bireye çevresine ve geleceğe karşı zarar verici etkiye sahiptir.

Kabat-Zinn (2012), bilinçli farkındalık yaklaşımında düşüncenin olumlu ve olumsuz etkisinin varlığını ortaya sunarken bununla dost olunmasını öneriyor. Olumsuz düşüncelerin bastırılmasını bir baş ağrısına dönüşeceğini belirtmektedir. Bu durumu ise okyanusun dalgalanmasını durdurmaya benzettiği metaforu ile açıklamaktadır. Değişen hava koşullarından etkilenen okyanus gibi düşüncelere göre de insanın tepkilerinin değişeceğini belirtmektedir. Hava koşulları ve akıntı az ise okyanus sakin, hava koşulları olumsuz ise çalkantılı bir okyanustan bahseder. Ancak her ne kadar çalkantılı bir deniz olsa da derinlerde çalkantının az olduğunu belirtmektedir.

Bu metaforla aslında düşüncenin gücüne, koşulların etkisine ve nasıl beslenmesi gerektiğine dikkat çekildiği şeklinde yorumlanabilir. Her ne olursa olsun okyanusun derinliklerinde var olan sakinlikle düşüncenin, insanın özünün temizliğine, iyi oluşuna dikkat çekilmeye çalışıldığı da söylenebilir.

Birey özellikle stresli olduğunda takıntılı, akılcı olmayan düşünceler gerçekten o an gerçekleşiyormuş gibi tepki verme eğilimindedir. Durum ise genelde böyle değildir. Farkındalık uygulamaları bu düşüncelerle baş edebilmede etkilidir (Dempsey, 2020).

Kabat-Zinn (2012), bilinçli farkındalık kavramı duygu ve düşünceden daha farklı ve bunları içerisine alan bir kavramdır. Birey düşünme, hissetme ve görme yetileri ile doğduğu gibi, farkındalık denilen kapasiteyle de doğuyor. Ancak bu kapasite biraz sınırlıdır. Bu durumu sınırlayan bir diğer etmen ise alınan eğitimle ilgilidir. Eleştirel düşünme üzerine ders alan birey farkındalık temelli bir eğitim alma konusunda ilkokuldan, yükseköğretime neredeyse hiç karşılaşmıyor. Farkındalık temelli eğitim verildiğinde durum ciddi şekilde değişmektedir.

Davranışın sonucunda nelerin ortaya çıkabileceğini görebilmek için bilinçli farkındalık gereklidir. Bu ise ancak bireyin durumla ilgili kendi zihninde canlandırması, bedeninde duyumsaması ile gerçekleşebilir (Kabat-Zinn, 2012). Bilinçli farkındalığı sağlayabilen birey davranışta bulunmadan önce davranışın sonuçlarını düşünür ve o davranışta ona göre bulunur. Olası sonuçlara göre de yeni bir davranışta bulunacaktır.

Anda yaşayan bireyin farkına varmadığı onlarca olumsuz düşüncesi yok olur. Duygu ve düşüncelerde sağlanan farkındalıkla birey tüm enerjisini yaşadığı ana vermektedir. Sakarlık, dikkatsizlik gibi durumlar ortadan kalkmaktadır. Daha verimli bir hayat yaşanmaktadır. Aile, sosyal ilişkiler ve işte daha tutarlı, güvenilir ve huzurlu olunmasını sağlar (Demir, 2017). Bilinçli farkındalık uygulaması bireye aslında bildiklerini ama bir şekilde hatırlayamadıklarını ve kullanamadıklarını ve bildiklerinin bir bütün olduğunu hatırlatmayı sağlar (Kabat-Zinn, 2005).

Duyguların, düşüncelerin ve eylem dürtülerinin yargılayıcı olmayan farkındalığı, kabulü ve kaçınmaması duygu düzenlemesi için faydalıdır. Benzer şekilde seçilen bir nesneye veya aktiviteye dikkatli bir şekilde odaklanma yeteneği, sıkıntıyı tolere etmek ve uyumsuz davranışlarından kaçınmak için dikkat dağıtıcı unsurların etkili bir şekilde kullanılmasını kolaylaştırabilir. Kişilerarası etkileşimlerdeki hedeflerin farkındalığı ve güçlü duygular bağlamında bu hedefleri gözden kaçırmama yeteneği, kişilerarası etkililik için önemli becerilerdir (Herbert ve Forman, 2011).

1.2. Mantık Dışı İnançlar

*İnsanları rahatsız eden olaylar değil,
Olaylarla ilgili inandıklarıdır.
(Epiktetos)*

Mantık dışı inançlar, bireyin kendisine ve çevresine yönelik katı kuralları ve istekleridir (Ellis, 1993). İrrasyonel inançlar, son yıllarda kullanılan ve zihinsel bozuklukların tedavisi için erken dönem bilişsel-davranışçı bir çerçeve olan Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'nde birlikte geliştirilmiş kalıcı yapılardır (Ellis, 1955). Akılcı Duygusal Terapi kendi kendine yardım anlamına gelirken irrasyonel ise kendi kendini zayıf düşürmek, yenmek anlamına gelir. Bu sebeple Akılcı Duygusal Terapi'nin temel amacı, bireyin mantık dışı inançlarının zayıflatılması ve rasyonel inançlarının güçlendirmesine yardımcı olmaktır (Ellis & Dryden, 1997). Ellis'e göre danışanların asıl

sorunlarının akıldışı kimi seçenekleri kullanarak, mantık dışı inançlara ulaşmasıdır. Akılcı Duygusal Terapi bireyin istek ve yada tercihlerinin, zorunluluklar, kurallar ya da onsuz olunamaz şeklindeki ihtiyaçların yanlışlığını anlamaları klinik düzelmelerin gerekliliği olarak görür (Türkçapar, 2014).

Akılcı duygusal davranış terapisi, irrasyonel (değerlendirici/sıcak) inançlar olarak adlandırılan özel bir inanç tipine odaklanır. Bunlar Ellis'in bilişsel duygu teorisindeki ana yapılarıdır (Ellis, 1994). Akılcı düşünen bireyler engellere meydan okuma olarak yeniden kavramsallaştırabilen bireylerin ruhsal olarak daha sağlıklı oldukları ve irrasyonel düşünme veya büyülenmeci düşüncelerle daha az meşgul oldukları düşünülür (Burns & Fedewa, 2005).

Ellis bu inançları temelde farklı iki gruba ayırır: "sıcak bilişler" olarak adlandırılan irrasyonel (yani katı, abartılı, mutlaklaştırıcı) inançlar ve rasyonel (yani tercihlili, arzu temelli ve kendini kabul eden) inançlar. İrrasyonel bilişin bir örneği, "Bu testi kesinlikle geçmeliyim, yoksa bir insan olarak tamamen başarısızım". Öte yandan, "Bu testi geçmeyi çok isterim, ancak başarısız olursam, yine de kendimi kabul edebilirim." ise rasyonel bilişin temsil eder (Spörrle, 2006).

Akılcı Duygusal ve Davranışsal terapide zorunluluk, dindarca inanmaya eğilimli olma yada genellikle belirli rahatsız edici duygulara yol açan emirlerin olduğu ifade edilebilir. Bireyler "İyi performans göstermem ve/veya önemli kişiler tarafından onaylanmam gerekir." şeklinde güçlü bir şekilde inanan ve kötü performans gösteren veya onaylanmadıklarını gördüklerinde, kendilerini endişeli, depresif ve değersiz hissetme eğilimindedirler. "Başkaları bana karşı saygılı, sevgi dolu ve adil davranmalı" inancına sahip olduklarında ve başkalarının bu emri yerine getirmediği anlaşıldığında, öfkelenme, hiddetlenme ve intikam alma eğilimi gösterirler. İnsanlar "Hayat kolay olmalı ve koşullar bana ihtiyacım olanı hemen ve acısız bir şekilde sağlamalı" diye düşündüklerinde ve hayat talep ettiklerinden daha zor olduğunda, genellikle hüsrana, kendine acımaya ve depresyon yaşamakta, tahammülsüz hissetmektedirler (Ellis, 1990). Akılcı duygusal davranışsal terapiye göre duygusal ve davranışsal olarak rahatsız olan bireyler, "İyi performans göstermeyi ve önemli kişiler tarafından onaylanmayı çok istediği performansı ortaya koymadığında endişelenir ve depresyona girerler. Bir diğer durumda, "Diğer insanlar bana kesinlikle iyi ve adil davranmalıdır!" diye ısrar ederler. Başkaları istedikleri

gibi davranmadığında kendilerine öfkelenirler. Benzer şekilde, "Çevrem bana gerçekten istediğim şeyi vermeli ve beni asla ciddi bir şekilde mahrum bırakmamalı!" talebinde bulunurlar (Ellis, 1997). Bu durumda mantık dışı düşüncelerin, depresif belirtilerin ortaya çıkmasında ve gelişiminde baş rol oynar (Ellis, 1997; Burns, 2006).

Ellis yaklaşımıyla ilgili sonraki çalışmalarında mutlakiyetçi-zorunluluk içeren üç temel düşünce olduğunu ifade etmektedir. Kendine yönelik zorunluluklar, bunlar kişinin öz değerine, kişisel başarısına yönelik ifadeleridir. Diğerlerine yönelik zorunluluklar, başkalarına yöneltilebilir zorunlulukları ve talepleri içermektedir. Dünyaya yönelik zorunluluklar, hayata yönelik mutlak ve her zaman nasıl olması gerektiğine yönelik taleplerdir. Bu mutlakiyetçi-zorunluluk cümlelerinin olası sonuçları olumsuz duygu ve davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Bernard,1995; Dryden, vd., 2010). Mantık dışı inançlar bireyin yaşamını değerlendirmesinde etkili olan önemli bir yaşamsal olgudur (Hamrta vd., 2009).

Akılcı duygusal terapide mantık dışı inanışlar, kendimiz, dünya ve diğer insanlar hakkındaki inançlarımızdan yakalanır. Rasyonel inançlar; esnek, aşırı olmayan, bilimsel olarak geçerli ve genellikle bireyin hayatta kalmasını sağladığı gibi yerine getirilmesinin fayda sağlaması, bilim dışı, katı ve mutlakiyetçi olan mantıksız inançlardan daha fazladır (Ellis, 1987). Akılcı olmayan inançlar, algılanan gerçekliğe yönelik işlevsiz, değerlendirici ve felsefi tepkilerdir (Dryden & Ellis, 1988; Ellis, 1989; Turner, vd., 2022). Beck'in bilişsel hataları, dünyanın, geleceğin ve benliğin olumsuz, ampirik olmayan çarpıklıklarıdır (DeRubeis & Beck, 1988).

Duygusal ve davranışsal bozuklukların temelinde işlevsel olmayan inançların iki temel özelliği bulunmaktadır: 1) Katı ve dogmatik, güçlü talep ve emirler. 2) Bu taleplerin aşırı genelleştirilmiş ve gerçekçi olmayan çıkarım ve atıflardır (Ellis, 1991). İrrasyonel inançlar dört kategoriye ayrılır: talepleri mutlaklaştırma/esnek olmayan gereksinimler, felaketleştirme (korkunçlaştırma), hayal kırıklığı/hoşgörüsüzlük (veya düşük hayal kırıklığı toleransı) ve insanların değerlendirilmesi (diğerlerinin şahsını değerlendirdiğini düşürme) (Ellis, 1994; Spörrle, 2006). Stresli aktivasyon durumlarında, mantıksız inançların işlevsiz duygulara yol açtığı varsayılır (Ellis 1994).

Mutlakiyetçi zorunlulukları devralan veya icat eden kişilerin, bu zorunluluklardan vazgeçen ve bunun yerine güçlü tercihlere bağlı kalanlardan daha fazla rahatsız olma

eğiliminde oldukları söylenebilir. Ancak insanların büyük ölçüde farklılık gösterdiği, yetiştirilme biçimlerinin önemli ölçüde değiştiği ve son derece çeşitli gerçek yaşam deneyimlerine sahip olduğu gerçeğiyle karşı karşıyadır (Ellis, 1977). Mükemmeliyetçi kişilik özelliği kaygı ve depresyonla da ilişkili olan mantık dışı inançlarla ilişkilendirilmiştir. Flett, vd. (1991), mantık dışı inançların mükemmeliyetçilik ile ilişkisini incelemiş ve mükemmeliyetçiliğin üç boyutuyla bağlantılı olduğunu bulgulamışlardır: başkalarına yönelik, kendine yönelik ve sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik. Mantıksız inançlar duygusal durumlara aracılık edebilir ve duygusal sıkıntının önemli bir nedeni olabilirler. Mantık dışı inançlar şunları içerir: kendine yönelik yüksek beklentiler, sosyal onaylanma ihtiyacı, hayal kırıklığına duyarlılık, suçlanma eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı endişelilik, problemden kaçınmak, bağımlılık, çaresizlik ve mükemmel çözümlere duyulan ihtiyaç (Flett vd., 1991). “Olmalı” ve “zorunlu” şeklindeki ifadeler mantık dışı düşüncenin parçalarıdır.

1.2.1. Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Varsayımlar

Akılcı olmayan inançları bireyin bilinçli farkındalığında olmasına göre derecelendirilmez. Akılcı inançlar iç gözlemle daha kolay erişilebilir (Bernard, 1980 aktaran, Bernard, 1995) olduğu belirtilse de bilinçli farkındalık iç gözlem alanına uzak ya da çok yakın olabilir (Bernard, 1995).

Akılcı duygusal terapi içerisinde akılcı olmayan inançlar birkaç temel varsayıma dayanmaktadır (Ellis vd., 2010);

- İnsanların özgür iradeleri vardır. Ancak bu özgür irade iradenin seçimleri ise biyolojik eğilimler ve toplumla yaşamla, sosyal öğrenmelerle sınırlıdır.
- İnsanların yaşamını devam ettirme, mutlu olma ve acıdan uzak durma gibi pek çok amacı vardır.
- İnsanların inançları veya bilişleri güçlüdür ve seçim yapmada etkilidir. Bir his yaşanırken düşünme ve davranmada birlikte gerçekleşir. Bu üç süreç birbiriyle ilişkili ve entegredir. Bu süreçlerden biri yaşanırken diğerleri de onu destekler şekilde eşlik eder.
- İnsanların öncelikleri dileklerini ve tercihlerini içerir.
- İnsanların dilekleri ve tercihleri genelde sağlıklı ve üretkendir. Zorunluluklar ve talepler sağlıksızdır ve zarar vericidir.

- İnsanlar istediklerini başaramadıklarında yaşadıkları üzüntü, pişmanlık ve hayal kırıklığı gibi duygu-düşünce-davranışlarla motive olurlar. Bu sayede isteklerine ulaşma, istemediklerinden kaçınma yollarını bulurlar.
- Bireyin istekleri kuvvetli taleplere dönüştüğünde sağlıksız duygulara ve depresyona neden olabilir.
- Yüksek performans gösterip onay bekleyen birey ancak bunların tam tersini yaşadığında, üzüntü, pişmanlık, kaygı, öfke ve depresyon yaşayabilir.

1.2.2. Bilişsel Terapilerde Mantık Dışı İnançlar

Ellis'in bilişsel teorisine göre, insanlar, rasyonel ve irrasyonel inançlara sahip oldukları (B) istenmeyen aktive edici olaylar yaşarlar (A). Bu inançlar bireyde bilişsel, duygusal ve davranışsal sorunlara yol açar (C). Rasyonel inançlar işlevsel/olumlu sonuçlara yol açarken, irrasyonel inançlar işlevsiz/olumsuz sonuçlara neden olur (Ellis, 1994; Froggatt, 2005; MacLaren, 2016; Turner, 2016). Akılcı duygusal terapide bireyin mantık dışı inançlarını tartışması (D) ve daha verimli (E), uyum sağlayıcı ve mantıklı inançları kabullenmesi teşvik edilir. Bu ise danışanların duygusal, bilişsel ve davranışsal daha olumlu hale gelmelerine katkı sağlar (Ellis, 1994).

Kısacası bu yaklaşım terapilerde danışanın durumu anlamasını kolaylaştırmakta ve akılda kalıcı bir yol olarak kullanılmaktadır. En büyük faydası ise bireyin işlevsiz tepkileri (duygu ve davranış) dış olaylardan dolayı değil, akılcı olmayan inançlardan kaynaklandığını ve tepkilerini kontrol edebilecekleri fark edebilme yeterliliği sağladığı önermesine dayanmaktadır (Ellis, 1994; Turner, 2016).

En önemlisi, danışanların işlevsiz tepkilerine (C) neden olanın dış olaylar (A) olmadığını, mantıksız inançlarının (B) olduğunu ve dolayısıyla olumsuzluklara nasıl tepki vereceklerinin kontrolünün kendilerinde olduğunu fark etmelerini sağlar. Çünkü onlar inançları üzerinde özerkliğe sahip olabilirler. Akılcı duygusal davranış terapisinde daha sonra (D) irrasyonel inançların tartışılması ve (E) daha rasyonel (etkili, işlevsel) inançların geliştirilmesi adımları eklenmiştir (Bernard, 1995; Ellis, 1991; MacLaren, vd., 2016; Özkaleli, 2018; Turner, 2016).

Ellis (B) bilişsel süreçlerin (mantıksız inançlarının) bireyin rahatsızlıklarında daha fazla etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bilişsel süreçlerdeki kalıcı büyük bir

değişimin daha iyi bir ruh sağlığı, iyi oluşa fayda sağladığını öne sürmektedir (Bernard, 2005).

Akılcı ve duygusal terapi bireyin duygusal durumlarını belirleme, değiştirme ve kontrol etme kapasitesini vurgulayan, duygusal gelişime yönelik eylem odaklı hümanist bir yaklaşımdır. Akılcı duygusal terapi şimdiki anda yaşananlar üzerinde akılcı olmayan inançların acı verici duygulara sebep olmasına, daha dolu bir hayatın yaşanmasına engel olabilecek işlevsel olmayan davranışlara vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle Akılcı ve Duygusal Davranışsal Terapi sorunların aşılması ve bireyin psikolojik tatmini ve gerçekçi alternatiflere nasıl ulaşılacağını öğretmeyi amaçlamaktadır (Corey, 2008). Akılcı duygusal ve davranışsal terapide amaç danışanın duygusal problemini ve tahrip edicileri daha sağlıklı, gerçekçi olanlarla değiştirmektir. Bu sebeple işlevsel duygu ve düşüncelerini fark ettirmek ilk adımdır. Ellis'e göre iki temel hedef ise şu şekildedir: bireyin kendi kendisini koşulsuz kabulü ve diğerlerini de koşulsuz kabulünün sağlanmasıdır (Corey, 2008).

Rasyonel duygusal davranışçı terapi Ellis'in ABC modelinde kısaca özetlenmiştir. Ancak Ellis kendi modelinde üç tane iç görüden de bahsetmiştir (Ellis & MacLaren, 2005).

- Duygusal sorunlar, yaşanan güçlüklerin akılcı olmayan inançlarla birleşmesinden kaynaklanır.
- Duygusal rahatsızlıklar, geçmiş yaşantı ve gelişimsel köke sahip olsada büyük çoğunluğu burada ve şu an olan mantık dışı inançlarla sürdürülür.
- Kalıplaşmış mantık dışı inançları değiştirmek çok fazla alıştırma ve çaba gerektirir.

Rasyonel duygusal davranış eğitimi, rasyonel duygusal davranış terapisinin bir uzantısıdır, terapinin kendisi de bir eğitim sürecidir. Knaus (2004), rasyonel duygusal davranış eğitiminin, amacı irrasyonel inançları değiştirmek olan, daha işlevsel duygu ve davranışlarla sonuçlanan olumlu ve önleyici bir psikolojik eğitim programı olduğunu belirtmiştir (Bora, vd., 2013). Akılcı duygusal terapide danışanlar önce mutlakiyetçi “yapmak zorundasın” ve “yapmalısın”, “kendi kendini tahrip eden inançları”, “olaylara yönelik facialaştırmaları” şeklindeki mantık dışı inançlarını tespit etmeyi öğrenirler. Daha

sonra bu mantık dışı inançlarını işlevsel şekilde nasıl sorgulayacakları, ona inanmamanın yollarını öğrenerek bu mantık dışı inançlarla yüzleşir, bunları tartışır ve sonunda mantıklı inançlarını ayırt etmeyi öğrenirler (Ellis, 1994). İnsanlar mantıklı düşüncelere ve mantıklı olmayan düşüncelere sahiptir. Bir duruma yönelik duygu, düşünce ve davranış birbirinden bağımsız değildir. Bu üç alandaki işlevsellik bireyin olaya yönelik psikolojik boyutu olarak ifade edilebilir. Bu alanlardan birinde değişim olursa diğer iki alandan bundan etkilenecektir (Ellis, 1994).

Akılcı Duygusal Davranış Terapisinin babası olarak kabul edilen Albert Ellis tarafından yaratılan 12 Mantıksız İnanç mevcuttur (eitrainingcompany.com, 2023);

1. Yetişkinler yaptıkları her şey için önemli kişilerin kabulünü sağlamalıdır.
2. Bazı eylemlerin gerçekten berbat ya da kötüdür ve bunların lanetlenmesi gerekmektedir.
3. İşlerin kişinin istediği gibi olmaması korkunçtur.
4. İnsani sefalet hep dışardandır ve hep dışardan bireye dayatılmaktadır.
5. Eğer bir olay çok korkunç ya da tehlikeli ise çok üzülmemeli, buna takılı kalmamalıdır.
6. Hayattaki zorluklarda ya da kişisel sorumluluklarla yüzleşmektense kaçınmak daha kolaydır.
7. Güvenilebilecek kendinden güçlü ya da büyük varlığa kesinlikle ihtiyaç vardır.
8. Mümkün olan her konuda yeterli, başarılı olunmalıdır.
9. Bireyin hayatını bir şey bir kez güçlü şekilde etkilediyse aynı şey sonsuza dek etkilemelidir.
10. Olaylar üzerinde kesin ve mükemmel kontrolü sağlamalıyım.
11. İnsanın mutluluğu eylemsizlik ve ataletle gerçekleşir.
12. Bireyin duygularında hiçbir kontrolü yoktur.

Bilişsel terapilerde işlevsel olmayan inançları fark etmek ve bunları değiştirmek, alternatiflerin ayrıntılı şekilde sorgulanması ve test edilmesi ile olabilir. Varsayımlar çok

uzun süredir bireyin hayatındadır ve birey fark edemediği halde hayatını yöneten benzersiz kurallar haline gelmiştir (Thomas & Drake, 2012).

Bilişsel terapide işlevsel olmayan düşünce (bireyin duygu ve davranışını etkileyen) psikolojik sıkıntıların temel nedenidir. Birey daha gerçekçi ve uyum sağlayıcı düşünce/inançlara sahip olduğunda duygu ve davranış olarak sıkıntı yaşamayacaktır. Örneğin; “Şu an hiçbir şey yapamam.” şeklinde bir düşünceye sahip olan birey duygu olarak üzülebilir, davranış olarak ise yatağın köşesine kıvrılabilir. Bu düşüncenin gerçekçi şekilde değerlendirilmesinde, aşırı genelleme yaptığını ve gerçekte birçok şeyi yapabildiğini birey fark eder. Yani gerçekçi bakış açısı ile değerlendirme yapan birey ise kendini iyi hisseder ve daha işlevsel davranışta bulunur (Beck, 2014).

Bu yaklaşıma göre terapötik yaklaşım insanların dünya, kendileri ve başkaları hakkında doğru olduğuna inandıkları şeylere dayanarak hareket ettikleri gerçeğine dayanmaktadır (eitrainingcompany.com, 2023). Bilişsel terapilerin temel ilkeleri düşünce ve inançların duygular, eylemler ve deneyimler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve bunlardan etkilendiği ve bu düşünce ve inançların değiştirilmesinin klinik iyileşmelere yardımcı olduğu şeklindedir (Ramsay & Rostain, 2014).

Bilişsel terapilerde bireye temel olarak şu öğretilir: "Düşünme şekliniz, hissetme şeklinizi etkiler." Bu basit yaklaşım akılcı ve duygusal terapinin de temel taşıdır. Bu basit yaklaşıma rağmen bireyler düşüncelerinin/inançlarının ruh hallerini nasıl etkilediğini fark edememektedir. Bireyler genelde duygularından bilişleri/inançları yerine durumları sorumlu tutarlar (Clark & Beck, 2010).

Bilişsel terapide kaygılı duruma bağlı bilişsel, davranışsal, fizyolojik, motivasyonel ve duygu şemaları mevcuttur. Bilişsel şemalar, tehdit durumlarıyla ilgili çıkarım yapma, yorumlama ile ilgili inanç, kural ve varsayımları temsil eder (Clark & Beck, 2010). Mantık dışı inançlarda da benzer şekilde kurallar, gereklilik ve varsayımlarla duruma tepki verilir. Ama tehdit durumunda verilen tepki hayatı kolaylaştırırken Ellis'in ifade ettiği akılcı olmayan inançlar hayatı güçleştirmektedir.

Bu inançların bireye daha iyi hizmet edecek şekilde değiştirilebileceğini düşünmek gerçekten büyüleyici, ancak önce bu inançların hayatımızda nasıl işlediğinin farkına varmalı, mantıksızlığını görmeli ve sonra bu mantıksız inançları rasyonel

olanlarla değiştirmelidir. Söylemesi kolay yapması zordur (eitrainingcompany.com, 2023).

Akılıcı duygusal davranışçı terapi sıkıntıyı en aza indirmek, yaşamdan memnuniyeti, neşeyi artırmak ve belli hedeflere ulaşmada bireye yardımcı olmayı hedefler (MacLaren, vd., 2016). Bu kapsayıcı hedefler şu şekildedir (Ellis & Bernard, 1986, aktaran MacLaren, vd., 2016).

1. Duygusal olarak sağlıklı birey kendi çıkarını başkasının çıkarlarının üzerinde tutmaktadır.
2. Birey sosyal gruplar halinde yaşamaktadır. Bu nedenle içerisinde bulunduğu sosyal grubun haklarını savunması akıllıcadır.
3. İnsan sosyal uyumunu kendinin ve çevresinin kusurlarına hoşgörölü olmasını sağlayabilmelidir. Kusurlu davranan kişiden hoşlanmamak ve caydırmaya çalışmak uygundur.
4. İnsanlar başkalarıyla iş birliği yapsa da başkalarının kendisiyle ilgilenmesini bekleme ya da sorumluluğunu üstlenme tutumunda olmamalıdır.
5. Mutlak öngörülebilirlik söz konusu değildir. Belirsizliklere de birey tahammöl edebilmelidir.
6. Sağlıklı bireyler esnek düşünür ve hareket ederler.
7. Birey kendisi dışında güvenilebileceği kişilerden yada yaratıcı güçten destek alabilmelidir.
8. Duygusal açıdan sağlıklı insanlar risk alma becerisine sahip olmalıdır.
9. İnsanlar gerçekçi beklentiler içinde olmalıdır. Sonsuz mutluluk ya da her istediklerini elde etmeleri mümkün değildir.
10. Sağlıklı insanlar, yaşadıkları sıkıntılardan dolayı başkalarını, dünyayı veya kaderi suçlamaz. Kendi düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenirler.
11. Karşılaşılan engeller için sabretmeli, soğukkanlılığı sağlamalı yüksek hayal kırıklığına karşı toleransı geliştirmelidir.

12. Sağlıklı birey kendini dereceleme, kıyaslama vb. yerine koşulsuz kabul eder.

1.2.3. Akılcı Olmayan İnançlar ve Karşısı Akılcı İnançlar

Akılcı olmayan (irrasyonel) ya da akılcı (rasyonel) terimleri akılcı-duygusal ve davranışsal terapide bilişi değerlendirmeyeyle ilgili kısmını tanımlamada kullanılmaktadır (Ellis vd., 2010). Ellis (1963), ilk çalışmalarında 11 akılcı olmayan inançtan bahsetse de daha sonraki çalışmaları ve gelişmeler 4 ana kategorinin olduğu görülmektedir; talepkarlık (yani mutlakiyetçi/esnek olmayan gereksinimler), korkunçlaştırma (veya felaketleştirme), hayal kırıklığı, hoşgörüsüzlük (veya düşük hayal kırıklığı toleransı) ve küresel kendi şahsını yada başkalarını değerlendirme (kendini düşürme). Stresli aktivasyon durumlarında, mantıksız inançların işlevsiz duygulara yol açtığı varsayılır (Dryden, 2012; Ellis, 1994; Turner, 2016). Bu 4 inançtan talepkarlık ve felaketleştirmeler daha katı ve önceliklidir. Hayal kırıklığı, hoşgörüsüzlük ile ve küresel kendi şahsını yada başkalarını değerlendirme ise daha çok talepkarlıktan kaynaklandığı için ikincil sıradadır (Dryden, 2012). Talepkarlığın bir diğer önemli özelliği ise Bilişsel Davranışçı terapilerdeki olumsuz otomatik düşünceler, hatalı yüklemeler ve aşırı olumsuz değerlendirmeler gibi diğer işlevsiz düşüncelerin nedeni olmasıdır (MacLaren, vd., 2016).

4 akılcı olmayan inancın karşısı olarak ise tercihler, felaketleştirme karşısı, yüksek hayal kırıklığına tolerans/hosgörü, kendini yada diğerlerini koşulsuz kabul etmektir (Ellis, 1994).

Akılcı duygusal davranışçı terapide “*rasyonel*” ve “*irrasyonel*” terimleri “*inançlar*” kelimesinden önce sıfat olarak kullanılmaktadır. Bu terimler tutumları ifade etmektedir. Çünkü bireyin herhangi bir şeye karşı tavrı, pozisyonu neyse onu ifade etmektedir (Dryden, 2010).

Dryden (2010), rasyonel ve irrasyonel inançları şu şekilde karşılaştırmada bulunmaktadır.

Rasyonel İnançlar

Esnektir.

Aşırı değildir.

Rasyonel inanç doğrudur.

Mantıklıdır.

Rasyonel bir inanç büyük ölçüde yapıcıdır.

İrrasyonel İnançlar

Katıdır.

Aşırıdır.

Mantıksız bir inanç yanlıştır.

Mantıklı değildir.

Mantıksız bir inanç büyük ölçüde yapıcı değildir.

Rasyonel inançlar, sosyal gerçekle tutarlı, esnek, uyum sağlayıcı ve birey fayda sağlayıcı (sağlıklı duygular ve uyumlu davranışlar) hedeflere ulaşmaya yardımcı olmaktadır. Bunlar bireyin istek, arzu ve tercihleridir. İrrasyonel inançlar ise sosyal gerçeklikle tutarsız, esnek olmayan, uyum bozucu bireye fayda sağlamayan hedeflere ulaşmayı engelleyen düşünce yapılarıdır. Bunlar taleplerdir (olması gerekenler, ihtiyaçlarımız ve zorunluluklarımız) ve işlevsiz sonuçları vardır (sağlıksız duygular ve uyumsuz davranışlar) (MacLaren, vd., 2016).

Akılcı olmayan inançların birçok özelliği vardır. Bu inançlar rasyonel olanlarla birlikte de görünebilir. İlki mutlakçı, hatalı akıl yürütme (zorunluluk, dilekler, emir kipleri) şeklindeki inançlardır. Akılcı inançlar ise tercih, arzu ve mantıklı akıl yürütmelere dayalıdır. Akılcı olmayanlar ikinci özelliği standartlara, değerlere, tercih ve beklentilere dayalı deneysel olmayan yapıdadır. Rasyonel karşılığı ise doğrulanabilen ve deneyime dayalı yapıdadır. İrrasyonel inançların üçüncü bir özelliği duruma verilen duygusal ve kişisel olarak kullandıkları dildir. Bu kelimeler duygusal olarak da bireyi daha fazla etkilemektedir. Bu kelimeler aşırı genelleme, abartma ve mutlakiyet içermektedir (Bernard, 1995). Bazı sözler uyumsuz düşünceyi oluştururken bazıları uyumsuz düşüncelere yöneleik bilgi işlemeye zemin hazırlar (Şanlı & Pişoft, 2016).

1.2.4.Mantık Dışı İnançlar ile Duyguların ve Davranışların İlişkisi

Akılcı duygusal davranışçı terapi bilişler, duygular ve davranışların birbiriyle ilişkili olduğunu ve bireyin bir rahatsızlığı varsa bunun sebebi işlevsel olmayan, kendi kendini mağlup eden düşüncelere, duygulara ve davranışlara dayandığını

vurgulamaktadır. Hayatta nasıl daha uyumlu olunacağıyla ilgili bu düşünce, duygu ve davranış sisteminin değiştirilmeye odaklanılmasıyla mümkündür (MacLaren, vd., 2016).

Akılcı Duygusal Davranışsal terapisi inançların dışında biyolojik yapısında bireyin duygu ve davranışlarını etkilediğini savunmaktadır. Bu salt terapinin insanı bir yere kadar değiştirebileceğini hatırlatır. İnanç sisteminin sosyal öğrenme ve biyolojik mirasa dayalı olduğu görülmektedir (Froggatt, 2005). Çağdaş BDT modeli, düşünce ve inançların mutlaka tüm duygu ve davranışlara neden olduğunu iddia etmemektedir. Aslında, duygusal işleme bilişlerden önce gelebilir (Ramsay& Rostain, 2014).

Ellis (1963)' e göre hem uzun vadeli (özellik) hem de anlık (durum) olumsuz duygular, bir dereceye kadar olumsuz olaylar ve belirli mantıksız inançların etkileşiminin sonucudur. Akılcı duygusal yaklaşımda terapist hastanın mantık dışı inançlarının en önemli faktörlerini ortaya çıkarır. Daha sonra bu inanışları daha mantıklı düşüncelere ve kabul edilir davranışlara yönlendirilmesini sağlar (Ellis; 1958, aktaran Ellis, 1999). Mantık dışı inançların sonucunda işlevsel olmayan davranışlar, sağlıksız duygular ve öz kabul eksikliği ortaya çıkar. Daha rasyonel ve gerçekçi düşünme biçimleri daha sağlıklı ve işlevsel duygular ve davranışlar ile kendini ve başkalarını daha fazla kabullenmeyi sağlar (Dryden & Neenan, 2004). İşlevsiz davranışların ve duygusal sorunların temelinde de işlevsel olmayan düşünceler vardır. Bu düşünceler mantık dışı inançlardır ve çoğu duygusal rahatsızlığın da temelinde yer almaktadır (Çelikkaleli, 2018).

Mantık dışı inançların gerçekçi düşüncelerle değiştirilmesi, bireyin duygu durumunda da değişime ve daha kaliteli bir hayat yaşanmasına olanak sağlayacaktır (Burns, 2006). Psikolojik sağlık ve refah için mantıksız inançlara sahip olmanın riskleri genel olarak istikrarlı bir şekilde ifade edilebilir (Vîslă, vd., 2015).

Akılcı duygusal davranışsal terapidaki duygusal kısmı duygularla ilgilidir. Burada ilk aşamada duygusal olarak rahatlanmayla ilgilenilmektedir (Dryden, 2010). Akılcı duygusal davranışsal terapidaki duygu modeline göre bireyin deneyimlediği duygular kendisi, başkaları ve dünya hakkındaki inançlarına dayanmaktadır (Dryden, 2010; Froggatt, 2005). Mantıkçı olmayan inançların fazla olması durumunda yaşamın zorlukları için “sağlıksız” olumsuz duygular yaşanırken mantıkçı inançlarda daha “sağlıklı” olumsuz duygular yaşanmaktadır. Birey sağlıklı olumlu duygular yaşamak istiyorsa mantık dışı inançlarını akılcı inançlarla değiştirmelidir (Dryden, 2010; MacLaren, vd.,

2016). Akılcı duygusal davranışçı terapi bireyin duygularını açıklamasından çok düşünce ve davranışları üzerinde çalışmaktadır (Corey, 2008).

Akılcı duygusal davranışsal terapideki “davranış” terimi hem açık davranışı hem de açık davranışa dönüşmeyen eylem manasına gelmektedir. Yani ikinci anlamı eyleme eğilimi ifade eder. Akılcı duygusal davranışsal terapideki davranış akılcı olmayan inançların yapıcı olmayan davranışa, akılcı olan inançların ise yapıcı davranışlara yol açtığını ifade etmektedir. Yapıcı olmayan davranışlar sağlıklı olumsuz duygularla, yapıcı davranışlar ise sağlıklı olumsuz duygularla ilişkilidir (Dryden, 2010).

Davranışsal şemalar olaya verilen tepkileri, fizyolojik şemalar otomatik uyarılma ve verilen fizyolojik tepkileri, motivasyon şemaları amaç ve niyetleri, duygusal şemalar duygu durumlarının algılanması ve öznel duygusal tepkileri temsil etmektedir (Clark & Beck, 2010).

1.2.5. Biliş Düzeyleri ve Ruhsal Etkileri

Bilişsel alandaki yetersizlikler, hatalı algılara, ergenlerin gerçeklikten uzak beklentileri oluşmasına, abartılı tepkiler vermelerine, olumsuz benlik algılarına, arkadaşlık ilişkilerinde olumsuzluklara ve mantık dışı inançlar geliştirmelerine neden olur (Galassi & Galassi, 1979).

İnsanlar üç şekilde düşünmektedir: 1) çıkarımlar, 2) değerlendirmeler, 3) temel inançlar (Froggatt, 2005; MacLaren, vd., 2016). Çıkarımlar koşullarla ilgili olup bitenlere yönelik tahminde bulunmadır. Çıkarımlar gerçeğe ilişkin ifadelerdir (gerçek olduğu düşünülen şeyler; doğru ya da yanlışta olabilir). Değerlendirmelerin sağlanması için çıkarımlar bir pencere aralamak gibidir (Froggatt, 2005). Tüm insanların kendine özgü, benzersiz bir gerçeklik algısı vardır. Çıkarımsal bilişler, kişinin bu algılardan çıkardığı sonuçlardır (MacLaren, vd., 2016).

Değerlendirme ise gerçeklerin ötesinde, gerçeğe yönelik birey için ne anlam ifade ettiğidir. Değerlendirmeler bilinçli ya da farkındalık dışıdır. Mantıksız değerlendirmeler dört akılcı olmayan inançtan bir yada daha fazlasını içermektedir: talepkarlık, berbatlaştırıcı, rahatsızlık-hoşgörüsüzlük ve kendini/başkalarını derecelendirme (Froggatt, 2005; MacLaren, vd., 2016). Değerlendirmeler duygusal rahatsızlıkların oluşmasında çıkarımlara göre daha fazla etkiye sahiptir (MacLaren, vd., 2016). Değerlendirme; *“Onun beni sevmesine ihtiyacım var, çünkü eğer sevmeseydi bu benim*

değersiz olduğumu kanıtlardı.” Temel inanç; *“Bir kişi olarak değerli olmam için, beni kayıtsız şartsız seven birine sahip olmalıyım.”* (Froggatt, 2005). Buna göre düşünme şekli mantıksız inançların oluşmasının belirleyicilerindendir.

Temel inançlar ise çıkarım ve değerlendirmelerin temelinde yatan genel ana inançlardır (Froggatt, 2005). MacLaren, vd. (2016), ise temel inançları, şematik talepler ya da irrasyonel temel inançlar olarak ele almıştır. Bu irrasyonel inançlar gerçeğin nasıl olması gerektiğine yönelik daha katı emir taleplerinden oluşmaktadır. Bu inançlar bireyin dünyayı olduğu gibi değil olmasını istedikleri şeklinde kurgulamalarıdır. Akılcı duygusal davranışsal terapiye göre katı düşünmek ve yeni bilgileri kabul/uyum sağlayamamanın ruhsal rahatsızlığın temeli olduğu iddia edilir. Bu üç tür düşünme çıkarımsal bilişler, değerlendirici bilişler ve temel veya şematik bilişler (irrasyonel inançlar) arasındaki ayrımcılık, Akılcı Duygusal Davranışçı terapiyi diğer Bilişsel ve Davranışçı Terapilerden ayırmaktadır.

Akılcı duygusal davranışsal terapi akılcı olmayan inançları en aza indirmek, yaşam memnuniyetini artırmak, yaşanan olumsuzluklara karşı dayanıklılığı artırmak, yaşam sevincini/neşesini artırmak amaçındadır (MacLaren, vd., 2016).

Albert Ellis danışanlarıyla yaptığı terapilerin danışanda değişimin yavaş olmasından dolayı hayal kırıklığı yaşadı. Bunun sonucu danışanın kendisi, sorunları ve dünya hakkındaki düşünme biçimlerini değiştirdiğinde daha iyi sonuçlar alındığını fark etti. Bunun sonucu ise doğrudan danışanın inançlarına odaklanılması gerektiği sonucuna ulaştı (Froggatt, 2005).

Ruh sağlığı ve bozukluklarıyla ilgili duygusal, davranışsal ve kendini engelleme durumlarının temelinde yanlış değerlendirme kalıplarından kaynaklı edinilmiş uyumsuzluklar vardır (Szentagotai, & Jones, 2010). Akılcı duygusal davranışsal terapi sadece akılcı olmayan inançlar ya da ruh sağlığıyla ilgilenmemektedir. Rasyonel inançları ve ruh sağlığını güçlendirilmesinde önleyici fayda sağlamaktadır (Turner, 2016).

Birey sosyal bir varlık olduğu için ailesi, dini, kültürü gibi unsurlardan bilinçli ya da bilinçsizce kabul ettikleri ya da etmedikleri pek çok mantıksız, kendine ve topluma zarar veren inançları kazanmaktadır (Ellis, 1991). Bireye rasyonel ve rasyonel olmayan inançları çevre enjekte etmektedir. Bireyin kendini ve dünyayı anlama biçimini sosyo-kültürel bilgilerin (rasyonel ve irrasyonel inançlar) temsillerinden oluşmaktadır. Akılcı

olmayan inançları fazla olan birey muhtemelen daha fazla mantıksız inanç geliştirirken rasyonel inançları fazla olan birey ise rasyonel inançlar geliştirecektir. Bu yaklaşıma göre eğitim-öğrenme geçmişi ve içerisinde bulunulan sosyo-kültürel çevreye bağlı mantık dışı inançlar artar yada azalır (David, & DiGiuseppe, 2010).

Bu şekilde oluşan akılcı olmayan inançlar önyargılar gibidir. Doğruluğu sorgulanmadan da bir kabul söz konusu olduğu söylenebilir. Kaygı durumlarında işlevsel düşünme becerilerine daha az ulaşılabilir. Bu tehdit durumunun mantıklı ve çaba gerektiren, dengeli düşünme, tümdengelimli akıl yürütmenin engellemesinin daha zor olmasından kaynaklıdır (Clark & Beck, 2010).

Davies (2006), mantık dışı inançlar ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma bulgularına göre mantık dışı inançlar düşük koşullu kendini kabul ile ilişkilendirilirken, rasyonel düşünme yüksek koşulsuz kendini kabul ile ilişkilendirilmiştir. Rasyonel/irrasyonel düşünme, koşulsuz/koşullu kendini kabulün bir nedenidir. Davies'in başka bir deneysel çalışmasında ise rasyonel inançları beslemek daha fazla koşulsuz kendini kabulle sonuçlanırken, irrasyonel inançlara sahip olmak, daha fazla koşullu kendini kabulle sonuçlanmaktadır (Davies, 2006).

1.3. Duygular

Bu yaşamın iyiliği de, kötülüğü de

Yalnızca duygulara bağlıdır.

(Descartes, 2017)

Psikolojideki ana konuların çoğu ve insanlığın karşılaştığı her büyük sorun duyguları içerir. Belki aynı şey biliş içinde söylenebilir. Nedenler kadar tutkular, düşünceler kadar duygular da insan psikolojisinde gizemli kalan tarafıdır. Psikoloji ve insanlık, duyguları dikkate almadan ilerleyebilir. Lakin tek ayak üzerinde koşan biri kadar hızlı koşabilir (Russell, 2003). Orta çağda erdem ve ahlaksızlık konularında bir karara varılacaksa en ayırıcı özellik bu duygular oluşmuştur (Solomon & Stone, 2002).

Duygu, düşsel ve heyecansal unsurların karışımıyla oluşan ve hiçbir uyaran olmasa dahi varlığını sürdürebilen karmaşık ruhsal durumdur (Gürün, 1991). Duyguları, öznel duygularla (kızgın, tiksiniş, korkmuş) ifade etmek çok dar kapsamlı bir yaklaşımdır. Bu yanlış bir yaklaşımdır ve duygular karmaşık, çıkarımlara dayalı birçok türevi olan yapılardır (Plutchik, 1982).

Duyguların tanımlanmasının zorluğu nedeniyle konu hakkında birçok görüş mevcuttur. Duygular bir uyarana verilen tepkidir (Shiota & Kalat, 2012). Duygular, kişi yada nesneye yönlendirilen yoğun hislerdir (Russell, 2003). Duygu birine ya da nesneye yöneltilen yoğun hislerdir (Çakar & Arbak, 2004). Duygu herkesin hissettiği psikolojik bir yaşantıdır. Duygular fiziksel duyumlara (ağrı, acı, vb.) benzetilebilir. Korku, üzüntü, sevinç, utanç, mutluluk, merak, kızgınlık, şüphe gibi duygular en tanındık ve insan psikolojisinin çok önemli bir boyutunu oluşturur (Türkçapar, 2020). Duygular bireyi harekete geçmeye hazır hale getiren dinamiklerdir. Sevgi, neşe, üzüntü ve korku gibi birçok duygu bireyi belli bir davranışa yönlendirmektedir (Harris, 2019). Duyguların kendi içsel enerjisi vardır. Bu enerji, duyguların göz ardı edilmesini veya bastırılmasını engeller. Dışa yansıtılmayan duygular daha derinlere inmekte ve daha sonra fiziksel yollarla kendisini göstermektedir (Shapiro, 2009a).

Duygular sadece sözel ifade ile ortaya konulan sübjektif bir durum değildir. Bununla ilgili şunlar kanıt olarak ifade edilebilir: 1) Sözlü bildirilen duygular kasıtlı kandırma için kullanılabilir. 2) Gözlemci tarafından hiçbir duygu tespit edilmemiş olması gözlenenin duygu yaşamadığı anlamına gelmez. 3) Duygu ifadeleri bireyin kelime dağarcığı ve geçmiş deneyimleriyle sınırlı kalabilmektedir. 4) Duyguların saf bir şekilde ortaya konulması her zaman mümkün değildir. Birden fazla ve karmaşık duygu bir arada olabilir. Bu nedenle duyguların tanımlanması da zordur (Plutchick, 1982).

Bilim dünyası duygular konusunda tam bir fikir birlikteliği sağlamada zorlanmaktadır. Ancak bilim insanlarının mutabık kaldığı hususlar şunlardır (Harris, 2016).

1. Duygular orta beyin denilen katmandan kaynaklanmaktadır.
2. Her duygunun ardında fiziksel karmaşık bir yapı mevcuttur.
3. Duygulardaki değişimler bireyi harekete geçirmektedir.

Araştırmacılar temel duygulardan bahsetmektedir (Ekman 1992; Oatley ve Johnson-Laird 1987; Plutchik 1980). 5 temel duygu kızgınlık, korku, mutluluk, üzüntü ve tikslenme olduğu şeklinde araştırmacılar ittifak içerisinde olsa da şaşkınlık, ilgi, utanç, neşe, güven ve beklenti duyguları da temel duygulardandır (Türkçapar, 2020). Temel duygular olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılmaktadır. Olumlu duygular neşe, ilgi,

mutluluk, beklenti ve güven, olumsuz duygular ise utanç, tikslenme, şaşkınlık, kızgınlık, üzüntü ve korkudur (Töremen& Çankaya, 2008; Türkçapar, 2020).

Spesifik olarak, her temel duygunun, farklı bir tetikleyici koşulu yansıttığı ve karakteristik bir uyarlanabilir davranış aralığını başlattığı düşünülmektedir. Örneğin, korku, tehdit durumlarından kaçmaya motive ederken, ilgi, yeni, keşfedici ve hedefe yönelik davranışlar üretir, böylece çevreye hakim olmayı teşvik eder (Izard, 1977; Plutchik, 1980, aktaran Watson, 1992).

Duygular sıklıkla duygulanımlarla karıştırılmaktadır. Bu nedenle duygulanım kavramına bakmakta fayda sağlayacaktır. Duygulanım ise duygularda ya da ruh hallerinde ortaya çıkan en basit ham (yansıtılmayan), bilinçli olarak erişilebilen nörofizyolojik duygular olarak ifade edilebilir (Russell, 2003). Zihne dış dünyadaki nesnelerin bilgisinin gelmesiyle algılama doğar. Duyular yoluyla algıya aktarılan bu fikirlerin kaynağı ise duygulanımdır (Schultz & Schultz).

Duygular sıklıkla duygulanımlarla karıştırılmaktadır. Bu nedenle duygulanım kavramına bakmakta fayda sağlayacaktır. Duygulanım ise duygularda ya da ruh hallerinde ortaya çıkan en basit ham (yansıtılmayan), bilinçli olarak erişilebilen nörofizyolojik duygular olarak ifade edilebilir (Russell, 2003). Zihne dış dünyadaki nesnelerin bilgisinin gelmesiyle algılama doğar. Duyular yoluyla algıya aktarılan bu fikirlerin kaynağı ise duygulanımdır (Schultz & Schultz).

1.3.1. Duyguların Önemi

Bilimsel olarak değerlendirildiğinde psikolojinin merkezinde duygular vardır (Shiota & Kalat, 2012). Bireyin duyguları psikoloji bilimince ciddi şekilde üzerinde durulmaktadır (Lale & Gülaçtı, 2020). Duygular enerjidir (Hay, 1995). Olumsuz duyguların (kırılma, gücenme, darılma vb.) üstesinden gelebilmek kanseri bile yok edici bir etkiye sahiptir (Hay, 1995). Duygusal rahatsızlıkların kesinlikle tıbbi yöntemlerle tedavi edilmesi şart değildir. Antidepresanlar, çoğu kez bireyin tüm duygularını uyuşturmaktadır (Shapiro, 2009b).

Duygular bireyin hayatta kalmasını sağlamaktadır. Ne zaman kaçması ne zaman savaşması gerektiği hakkında bilgi vermektedir. Duygular vücudun bireyle iletişim kanalıdır. Bazı duyguların işlevleri: Korku; kaçma/korunma, öfke; savaşma/korunma, sevgi; yakınlarına önem vermek, tutku; üreme/yaratma/icat etme, üzüntü; değerli bir şey

kaybetme, şefkat; birilerine yardım etme, iğrenme; kaçınmayı, merak; keşif/öğrenme davranışlarına yönlendirir (Webb & Musello, 2013). Duyguların bireye sağladığı uyum, üretme, hayatta kalma ve gelişim, gelecek davranışları belirleme, ilişkileri düzenleme (Acar, 2007; Çakar, 2002; Webb & Musello, 2013), gibi birçok özelliğine ilaveten bireyin hayata derinlikli ve zengin bakmasını da sağlamaktadır. Bu da bireyin varoluşuna, hayatının anlamına işarettir (Webb & Musello, 2013).

Duygular işlevseldir. Çünkü hayatta kalma ve üreme gibi faydaları söz konusudur (Shiota & Kalat, 2012). Duygusal olarak yetkin bir birey kişilerarası anlayış, diğerlerini anlama, etkileme, ikna, motive etme becerilerini çok iyi kullanmaktadır (Yeung, 2009). Duyguları her an izleme yeteneği, kendini anlama ve psikolojik içgörü sağlamak açısından önemlidir. Gerçek duygularını fark edemeyenler duygularının insafına kalmıştır. Duyguları konusunda daha net bilgisi olanlarsa hayatlarının yetenekli pilotları olurlar (Goleman & Intelligence, 1995).

Duyguların çocuksu, kadınsı, zayıf olduğu ya da duygusal insanların akıllı olmadığı şeklinde işlevsiz bir kanıda mevcuttur. Ancak zeki insanlar duygularını daha fazla kullanmaktadır. Bilimsel en büyük başarılar tutkulu insanlardan çıkmıştır (Webb & Musello, 2013).

İnsan yüreğinin derinliğinde gerçekten önem taşıyan, dolu, zengin manalı ve güçlü, olumlu duygular için harekete geçerse o zaman zengin bir hayat yaşayacaktır. Bu duygular ve zengin yaşam gelip geçici değildir. İyi yaşanmış bir hayat genel bir enerjidir. Bu dolu bir hayattır ve insani olan tüm duyguların çeşitlilikle hissedilmesidir (Harris, 2016). Olumlu duygular hayatın daha mutlu yaşanmasına ve bireyin iyi oluşuna katkı sağladığı söylenebilir.

Bu tür duyguların yanısıra korku, keder, üzüntü ve öfke gibi rahatsız edici hislerde yaşanacaktır. İnsan er ya da geç acı veren duygularında birçoğunu yaşayacaktır. Olumsuz duygular da hayatın bir gerçeğidir. Er ya da geç ilişkilerde bozulma, reddedilme, ayrımla ve ölüm de gerçekleşecektir. Başarısızlıklar, hayal kırıklıkları ve başarısızlıkla da yüzleşilecektir. Bunun anlamı acı veren duygularda kaçınılmaksızın yaşanılacaktır (Harris, 2016). Benzer şekilde olumsuz duygularda hayatın içerisinde ve kaçınılmazı olarak ifade edilebilir. Olumsuz duygular birey için olumsuz bir hayat anlamına gelmemektedir. Olumsuzluktan kasıt duygunun bireyi hoşnut hissettirmemesidir.

Duygusal acılar ve sıkıntılar, fiziksel acılar kadar gerçektir. Uzun süreli bastırılan negatif duygular (suçluluk, utanma, öfke, acı, sıkıntı, korku) bireyin sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Birey yaptıkları ya da yapamadıkları nedeniyle suçluluk hisseder, rahatsız edildiği için intikam duygusunun esiri olur, özgüvensiz oluşu değersiz hissettirir, korku veya paniğe teslim olur, çaresiz, acılar içinde hisseder. Bunların sonucu da bireyin sağlığını olumsuz etkiler (Shapiro, 2009a).

Bireyin değişen koşullara ve kişilerarası ilişkilere göre duygusal tepkileri de değişmektedir (Tunç & Özpolat, 2024). Birey kendi duygularını iyi tanırsa sıkıntılarla mücadeleyi, aksiliklerden ve üzüntülerden çabuk toparlanabilmeyi sağlamaktadır. Başkalarının duygularını iyi tanıyan bireyler ise iyi empati becerisine sahiptir. Buda bireyi çevrenin ihtiyaçlarına, isteklerine daha duyarlı hale getirmektedir. Bu beceriyi daha çok bakım meslekleri, öğretmenlik, satış ve yönetim gibi mesleklerdeki bireyler kullanmaktadır (Goleman & Intelligence, 1995).

1.3.3. Olumlu ve Olumsuz Duygular

Olumlu ve olumsuz duygular arasındaki farkın belirlenmesi duygulardan bahsedilmesi kadar eskidir (Solomon & Stone, 2002). Olumlu ve olumsuz duyguların hepsi bireyin iç dünyası ve çevresini değerlendirme tepkisidir (Türkçapar, 2020). Psikolojide duygular hakkındaki iki kutuplu değerlendirme çok eski geçmişe sahiptir. 1961'den bu yana 600'den fazla makalede duyguların olumlu ve olumsuz etkilerini farklı amaçlar için araştırmıştır. Duyguların “*olumlu*” ya da “*olumsuz*” olmasından ziyade “*sağlıklı*” ya da “*sağlıksız*” olduğu şeklindeki modern vurgu kişilik bozukluklarına varana kadar birçok psikolojik durum için kullanılmaktadır (Solomon & Stone, 2002).

Duygular olumlu ve olumsuz özellikleriyle birlikte hayata renk vermektedir. Bireyin hareket etmesine, durmasına, ortama uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Duyguların aslında ne oldukları düşünülmeden bazen onlara göre bazen onlara rağmen bir yaşantıya neden olmaktadır. İnsanlar genelde olumlu duygunun peşinde koşmakta ve olumsuz duygulardan ise kaçınmaktadır (Türkçapar, 2020).

Duygular hava durumu gibidir. Bazen hoş, bazen ise rahatsız edicidir ve sürekli değişim göstermektedir (Harris, 2019). Tüm pozitif ve negatif duyguların zevk ve acı kutuplarına indiği görüşüne karşı, zevk ve acının basit bir kutup oluşturmadığını ve hiçbir şekilde “karşıt” olmadıkları ifade edilebilir. Çoğu duygunun zengin dokusu, “her şey

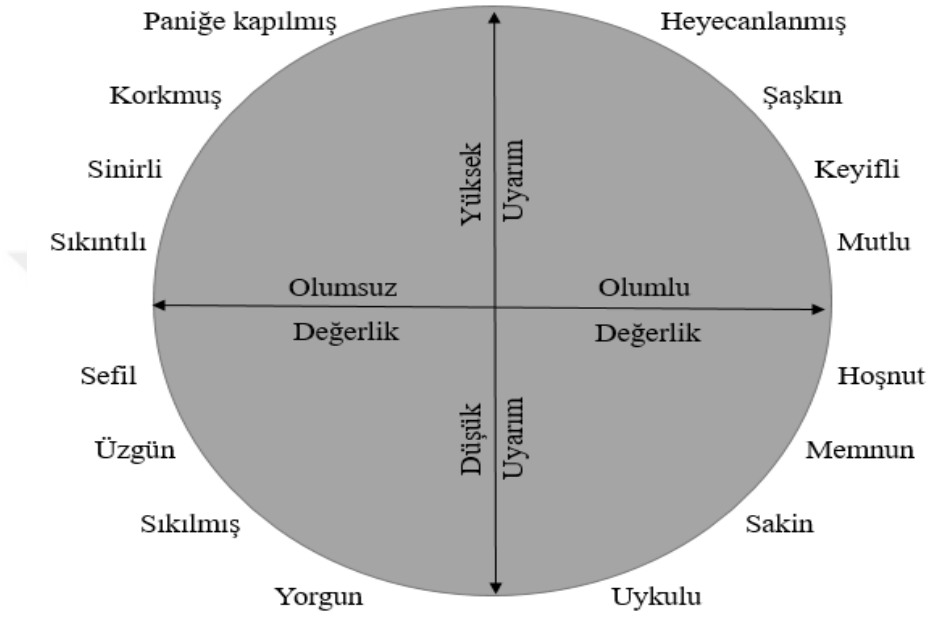
düşünüldüğünde bile”, zevkler ve acılar temelinde tek bir "değer" belirlememize izin vermez. Öfke, kişi haklı durumdaysa çok zevkli olabilir. Sevilen birinin gücenmesi söz konusu olduğunda öfke çok acı verici olabilir (Solomon & Stone, 2002). Stres, tek başına ne iyi ne de kötü bir şeydir; bunun ne şekilde deneyimleneceği, bireyin stresle nasıl başa çıktığına bağlıdır. Stres bazı insanlarda heyecan uyandırarak kararlılık ve direnç kazandırırken, diğerlerinde panik, kargaşa, uyuşukluk, depresyon ve korku yaratabilir. Bazı kişilerde yaratıcılığı artırırken, diğerlerini ise eylemsizlik ve tepkisizlik durumuna sokar. Bu ikinci tür tepki, sağlığımız üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Shapiro, 2009b). Öfke bir yandan çok tatmin edici olabilirken aynı zamanda psikolojik rahatsızlık verici olabilir, örneğin bir eş veya bir arkadaşla hararetli bir tartışmayı kazanırken tatmin edici olabilir. Yine aşk en güzel duygulardan biridir. Ancak duruma göre aşk en acı verici duygu da olabilir. Bu "karışık duygular" olgusu, duyguların incelenmesinde temel bir veridir, ancak bu yalnızca bir duygunun diğeriyle birleştiği anlamına gelmez. Duyguların her biri duruma göre acıdan zevke kadar bir çok farklı değere sahip olabilir. Acı ve zevk bağlamında aşk ve öfke sadece olumlu ya da olumsuz olarak mı değerlendirilmelidir? Basit bir cevap dizisi olmadığını düşünüyoruz (Solomon & Stone, 2002).

İnsanın duygularının tamamı iç dünyası ya da çevresinden kaynaklanmaktadır. Olumlu duygular bir hedef değildir. Olumlu duygularda iç ya da dış dünyaya olanlarla ilgili hissedilenlerdir. Hedeflere uygun davranışlar ona bağlı bir duygu ortaya çıkaracaktır (Türkçapar, 2020). Yaşanılan durumun pozitifliği duygununda daha sağlıklı, olumlu olmasını sağlarken (Özdevecioğlu, 2004; Watson ve Tellegen, 1985), negatif olaylarda bireyin duyguları daha negatif (üzüntülü, kaygılı, suçlu, sinirli) seyretmektedir (Özdevecioğlu ve Yalnız, 2014).

Duygularla ilgili şunları unutmamak gerekir, kötü duygu (ahlaki, doğru, yanlış) yoktur (önemli olan o duygula ne yapıldığıdır). Duygular her zaman mantıklı (açıklanamaz, öngörülemez) değildir (Webb & Musello, 2013). Değerlendirmeler tipik olarak "olumlu" veya "olumsuz" (onaylama-onaylamama, iyi-kötü) şeklinde terimlerle de duyguları ifade eder. Böyle bir değerlendirme tamamen yanlıştır. Değerlendirmenin bu kadar tek boyutlu veya “değerli yada değersiz” olması gerekmez. İyi veya kötü, onay ve retten daha karmaşık kavramlar içerebilir (Solomon & Stone, 2002). Russel (1990)’e göre ise olumlu ve olumsuz duygular aşağıdaki gibidir.

Duygularla ilgili psikoloji literatürü incelendiğinde psikologların tipik olarak teori oluşturmada ve hipotez test etmede olumsuz duyguları tercih ettiği görülecektir (Fredrickson,1998). Çünkü olumsuz duygular bireyin en çok sıkıntı yaşadığı ve en çok psikolojik yardım aldıkları alanlardır (Türkçapar, 2020).

Şekil 1. 3: Duyguların Çembersel Düzenlenmesi Modeli



Kaynak: Russell'in (1980, 1169) Uyarlanan Duyguların Çembersel Düzenlenmesi Modeli, Telif hakkı APA'aittir.

Şekilde 1.3'de görüldüğü gibi olumlu ve olumsuz duyguların sınırlarının belirlenmesi uyaran durumuna bağlıdır. Daha yoğun uyaranlar daha yoğun duyguları ortaya çıkarmaktadır. Düşük uyaranlarla ise daha az yoğunlukta bir duygu ortaya çıkabilmektedir. Bu şekilde ortaya çıktığı düşünülen duyguların ortaya çıkma sıklığı ve düzeni de belirlenebilir.

Negatif duygular bir yolunu bulup sürekli akıldan sızıyor ve öncelikle kişinin ruh haline etki ediyor. Sonrada bu duygu bedende olgunlaşarak dışarı çıkmanın yolunu bulduğunda karşı tarafa yansıtılıyor. Bu nedenle öncelikle duygularla çalışmak gerekir (Goleman, 2005). Olumsuz duygulardan ne kadar çok kaçma çabası gösterilirse bunu sağlamak o kadar zordur. Değişimi sağlamaya çalışmak risklidir ve rahatsız edici duygulara da yol açmaktadır (Harris, 2016).

Olumlu duygular ise açık zihinli, olumlu ve yaratıcı yollarla akıl yürütmemize yardım ederler. Olumlu duygular tanıdık, yenilikçi uygulamaları gerektiren, sorun çözümlerinde daha kolay çözüm üretmeye yardımcı olmaktadır (İsen, Daubman & Nowicki, 1987). Pozitif duyguların zihinsel olarak, kişilerarası ilişkilerde hatta fizyolojik anlamda faydalı olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı duygu ve öz düzenleme çalışmalarının psikolojik ve fizyolojik olarak olumlu duygulardan beslendiği göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak olumlu ve olumsuz duyguların birlikte çalışılmasına da dikkat edilmelidir. Çünkü sosyal, bilişsel ve duygusal olarak başarılı olmanın tek yolu olarak olumsuz duyguları yönetmek ya da kontrol altına almaktan geçmemektedir. Olumlu duyguların işlevselliği üzerine daha sistematik çalışmalarla sosyal, zihinsel ve entelektüel olarak ne tür fayda sağlayacağı da araştırılmalıdır (Diamond & Aspinwall, 2003).

Olumsuz duygular daha dar dikkatin odaklanmasına sevk ederler. Endişe, tehdit edici nesnelere dikkat edilmesini sağlar (MacLeod & Mathews, 1991). Genel olarak, olumsuz anıların subjektif olarak olumlu anılardan daha duygusal hissettirdiğini not etmek ilginçtir. Olumsuz duygu, genel olarak olumlu duygudan daha uzun süreli ve/veya daha yoğun olabilir (Bohanek, vd., 2005).

Öfke yaşantısının hem olumlu hem de olumsuz tarafları mevcuttur. Duyguları kontrol altında tutmaya çalışmak hayatı tatsız, aşırı sinirlilikle geçen ve hayal kırıklığına sebep olan bir hale getirir (Burns, 2006). Bedensel olarak tüm organlar nasıl gereklirse olumlu ve olumsuz duygularda benzer şekilde gereklidir. Hatta olumsuz duygular daha hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle duyguları fark etmeli, anlamalı, neye yönlendirdiğini fark edip ona göre davranılmalıdır (Türkçapar, 2020).

Her iki tür duygunun katkısının olduğu ilgili alan yazında görülmektedir. Bu nedenle acı ya da olumsuz duygulardan kaçmak yerine hayatta bunlara yer açmak gerekmektedir. Bunun yolu ise şu şekilde gerçekleşir (Harris, 2016):

- Mutluluğu, olumlu duyguları takıntı haline getirmemek.
- Olumlu durumlar bile hem olumlu hem olumsuz duyguları beraberinde getirmektedir.
- Hiçbir duygunun sonsuz olmadığını kabullenmek.
- Ne hissettiğini kontrol etmenin mümkün olmadığını kabullenmek.

- Duygular üzerinde uzmanların belirttiği kadar fazla kontrol mümkün olmadığını kabullenmek.

Kızgınlık, korku, üzüntü ve iğrenme gibi olumsuz duyguları bir kefeye koyup bunları olumlu duygularla kıyaslama bilim dünyasında yapılmaktadır. Ama şaşkınlık gibi duygular hem olumlu hem olumsuz duyguları kapsadığı gözden kaçmaktadır. Bu durumun sonucu iki temel sorun oluşmaktadır. İlk sorunda olumsuz duyguları nelerin tetiklediğidir; olumsuz duygunun yüzde ve seste nasıl ortaya çıktığı, bireyin neler yapmasına neden olduğu kesin açıklanamaz. Diğer durum ise olumsuz olarak ifade edilen duyguların her zaman nahoş şekilde yaşanmamasıdır. Örneğin; dramatik bir film herkesi ağlatmaz, kızgınlık gibi bir durum kişiye keyif verebilir. Olumlu olduğu var sayılan eğlence durumunda kişi alaycı ya da acımasız bir boyutu yaşayabilir. Burada duygunun olumlu ya da olumsuz olma durumuna karar vermek için kişiye has oluşturduğu özelliğe bakmakta fayda vardır (Ekman, 2016).

Duygulanımın olumlu ya da olumsuzluk düzeylerine göre bireyler farklı sosyal ve sağlık sorunları, psikolojik durumlar yaşamaktadır. Olumsuz duygunun fazla olması durumunda stres ve doyumsuzluk hissedilebilir. Bu bireyler olayların daha çok olumsuz yönlerine odaklanır. Kendileri ve diğerleri için olumsuz algıları vardır ve sık sık sağlık şikayetleri de yaşamaktadır. Olumlu duygulanıma sahip bireyler ise bu olumsuz durumlardan uzak kaldığı gibi yüksek içsel huzur ve bir çok olumlu sonucunu yaşamaktadır (Diamond & Aspinwall, 2003; Watson & Pennebaker, 1989). Her zaman için duygulara olumlu ya da olumsuz olduğu şeklinde sınırların çizilmesi de mümkün olmadığı görülmektedir. Bu sebeple duyguların düzenlenilmesi önem taşımaktadır.

1.3.4. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, tanılar üstü bir kavram olarak psikoloji biliminde karşımıza çıkmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde; duyguların belirli araçlarla çalışılması, bugüne kadar ihmal edilmesi gibi sorunlar mevcuttur. Artık duygu düzenleme ile ilgili duygunun yaşandığı bağlam, ilişki, kişilerarası koşullar, duygunun spontanlığı, bir çok yöntemle çalışılması, yöntemlerin etkililiği, hangi zaman aralığında sağlanmaya çalışıldığı gibi faktörlere dikkat edilmesi gerekmektedir (Bintaş-Zörer, & Yorulmaz, 2022). Duygular çok güçlü olabilir ama yönetilebilir (Webb & Musello, 2013).

Duygular bir fenomen olarak şu bileşenlerden oluşmaktadır: Davranışsal tepkiler (örn. geri çekilme), ifadeyel tepkiler (örn. gülümseme), öznel duygular (örn. eğlenme hissi), fizyolojik tepkiler (örn. kalp çarpıntısı). Bu sebeple bu sistemlerdeki düzenleme ve organizasyonlarla duygu düzenleme gerçekteşmektedir. (Desmet, 2018; Shiota & Kalat, 2012; Zeman, vd., 2006).

Duygu düzenlemeye yönelik bazı yaklaşımlar tarihsel olarak duygu düzenlemenin ana amacının olumlu duyguları en üst düzeye çıkarmak ve/veya olumsuz olanları en aza indirmek olduğunu varsaymıştır; yani yetişkin öz-düzenlemesinin temel amacı hedoniktir. Duygu düzenleme konusunda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu öfke, endişe ve korku gibi olumsuz duygulara odaklanmıştır (Diamond & Aspinwall, 2003). Duygu düzenlemenin olumsuz "kutbuna" odaklanma sebepsiz değildir; kapsamlı araştırmalar, hem akut hem de kronikleşmiş olumsuz duyguların bireyin sosyal işleyişini, empatiyi, keşif davranışlarını ve bilişsel işlemelerini engellediğini göstermiştir (Cooper vd., 1998; Fox & Calkins, 2003). Duygu düzenleme yaklaşımında psikologlar, neşe, ilgi, memnuniyet ve sevgi gibi ortak bir çok duyguyu istemeden marjinalleştirdiler (Fredrickson, 1998). Duygu düzenleme anlayışında olumlu duyguya ulaşmak bir popölerlik, olumsuz duygular ise istenmeyenler şeklinde görölmektedir.

Duygu düzenlemede; duyguları anlama, kabul, bedensel duyumlar, duygusal farkındalık, duygulara tolerans tanıma, istenmeyen duygularla yüzleşeebilme, kendine duygusal destek ve gerektiğinde duygu değiştirme becerilerinin tamamını oluşturmaktadır (Vatan, 2020). İstenmeyen duyguları uzaklaştırmak için birey bazı aktivitelere yönelmektedir. Bu durumda çevrede bireye yardımcı olabileceğini iddia eden başka bireylerce pekiştirilmektedir (Harris, 2019).

Duygu düzenlemede Gross tarafından beş aşamalı bir süreç önerilmektedir. 1) Duyguların seğimi, 2) Durum değişikliği, 3) Dikkatin dağılması, 4) Bilişsel değişim (yeniden değerlendirme gibi), 5) Yanıt modölasyonu (bastırma gibi). Bu süreçlerin her biri zamana, uygulanabilecekleri noktaya göre duygu oluşturma sürecinde farklı etki göstermektedir. Burada ilk dört aşamanın öncöl olduğu ve duyguların ifadesinin bunlara bağlı olduğu düşünölmektedir (Gross, 2015).

Duygu düzenleme becerileri duygusal durumlarda esneklik sağlamada önemli sosyo-duygusal bir beceridir (Young, vd., 2019). Duygu düzenleme psikolojinin

davranışsal ve bilişsel alanında büyük ilgi görmektedir (Sabatier, vd., 2017). Duygu düzenleme yöntemleri sayesinde duygusal deneyimler artar ve olumsuz duyguların yoğunluğu ise azalabilir (Desatnik, vd., 2017).

Duygu düzenleme becerileri düzenleyici sinir sistemlerinin geliştiği ve duygusal zorlukların arttığı ergenlikte büyük ölçüde sağlanabilir (Young, vd., 2019). Ayrıca olumlu ve olumsuz duyguların düzenlenmesinde yaşanan sıkıntılar psikopatolojik (anksiyete ve depresyon) problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Moore ve ark. 2008; Seligowski, vd., 2015; Vatan 2016; Young, vd., 2019). Duyguların sorunsuz bir şekilde düzenlenmesi ise öznel iyi oluşa destek sağlamaktadır (Gross & Johnn, 2003).

Son 15 yılda yapılan çalışmalar duygusal gelişim alanında bireyin doğumdan yetişkinliğe kadar uzanan sürede duygu düzenleme ve dürtülerin kontrol etmede yavaş yavaş kazandığı becerilerle ilgili önemli bulgular elde etti. Birey bunu bazen duygularını koruma bazense stres etkenleriyle yapıcı başa çıkma stratejileri sayesinde gerçekleştirmektedir. Duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde en çok koruyucu ve sıcak bir aile ortamı ile güvenilir ve istikrarlı bir sosyal ortamın çocuk ve ergenlerin duygusal uyumunu sağladığı bilinmektedir. Ekonomik yetersizlikler, şiddet ve şiddet gibi olumsuz yaşam durumları duygu düzenlemede bireyin adaptif stratejiler kazanmasını engellemektedir. Bu durumun sonucu da duygusal olarak savunmasız ve psikopatolojilere yatkın bireylerin gelişmesi olasılığını artırmaktadır (Sabatier, vd., 2017).

Ergenlik döneminde bilişsel anlamda birçok beceriyi kazanan birey duygularını düzenlemede bunları değil akran gruplarını ve önemli gördüğü kişileri dikkate alarak duygu düzenlemede bulunmaktadır (Sabatier, vd., 2017). Ergenlik döneminde empatinin azalması, başkalarının duygularına duyarlılığın azalması, duygusal korku durumlarının artması, üzüntü, içe kapanma gibi durumlarda sosyal destek arayışının azalması tipik durumlardır. Ayrıca erkekler bu dönemde korku ve üzüntüden de daha çok etkilenmektedir. Bu sebeple sosyal çevrenin de düzenlenmesi gibi önlemler alınması faydalı olacağı söylenebilir (Zimmermann & Iwanski, 2014). Duygularla çalışılırken bireyin adaptif duyguları rehber olarak kullanmaları, maladaptif olanları değiştirmeleri ve fazla gelenlerin ise yeniden düzenlenmesi gerektiği öğretilmelidir (Greenberg, 2012).

Duygu düzenleme çocuk ve ergenlerde yapıcı davranışlar, yeni ortama, insanlara uyumu artırma, uygunsuz dürtüleri engelleme ve akranlarınca daha kolay kabul edilme

olanakları sağlamaktadır (Eisenberg, vd., 2001; Eiesenberg, vd., 2003). İnsanların sorunlarının kökeninde ve tedavisinde duygu değişimi önemli etkiye sahiptir (Greenberg, 2012). Duygu düzenlemede çocukların yetenekleri daha önceki sosyal çevreyle etkileşimlerine bağlıdır (Zeman, vd., 2006). Ancak boylamsal bir çok çalışma duygu düzenleme/kontrol etme konusunda başarısız olan çocuk ve ergenlerin duygulanımları kuralsız ifade etme, psikolojik ve sosyolojik uyumu bozma davranışları olduğunu göstermektedir (Sabatier, vd., 2017).

1.3.5. Duygu Kontrolü

Çoğu insan çocukluk döneminden başlayıp duyguları bastırılarak büyümektedir. Duyguların bastırılması bireyde stres yaratır. Bu şekilde bastırma ve normlara uygun halde büyüyen bireylerde kendine güvenin azalması, alkolizm, para, güç, seks gibi düşkünlüklere neden olmaktadır (Shapiro, 2009b).

Duyguları kontrol etmeyle ilgili pekiştirmeler özellikle okul hayatında da gerçekleşmektedir. Örneğin, “*sulu göz*” veya “*süt çocuğu*” gibi yakıştırmalar erkek çocuklarına yapılmaktadır. Benzer ifadeler ilerleyen dönemlerde de kullanılmaktadır. “*Aş artık bunları!*”, “*Sakin ol!*”, “*Olur böyle vakalar!*”, “*Korkak tavuk gibi davranma!*”, “*Üzerinde durma!*”, “*Bunların canını sıkmasına izin verme!*”, “*Toparla artık kendini!*” gibi ifadeler kullanılmaktadır (Harris, 2016). Bir diğer duygu kontrol yöntemi ise gerçekler ile duygular/yorumlar arasında ayırım yapmayı öğrenmekten geçmektedir (Yeung, 2009).

Duyguları kontrol etmede Kaçış (Saklanma/Kaçma, Dikkat Dağıtma), Mücadele (Baskılama, Tartışma), Hissizleştirme, Kendine Sataşma sık kullanılan yöntemlerdir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir (Harris, 2016);

Baskılama: İstenmeyen duygular zorla derinlere itilmesidir.

Dikkat Dağıtma: Dikkati, başka şeylere verme yoluyla duygu ve düşüncelerden farklı yöne çekmeye çalışmadır.

Hissizleştirme: İlaç, alkol, uyuşturucu gibi maddelerle hissizleşme yoluyla duygu ve düşüncelerden uzaklaşmaya çalışmaktır. Bazı bireyler ise boş boş duvara bakma, aşırı uyuma ile bunu sağlamaya çalışmaktadır.

Kendine Sataşma: Kendine yapılan olumsuz eleştiriler (ezik, aptal, zavallı, korkak) yapma suretiyle olumsuz duyguyla baş etme çalışmasıdır.

Saklanma/ Kaçma: Olumsuz duygu ve düşüncelere neden olabilecek durum ve aktivitelerden kaçınma.

Tartışma: Hoşa gitmeyen duygularla ilgili farklı düşüncelerle gerçeğe itiraz edilmesidir.

Birçok insan kötü duygular yerine iyi duyguları hissetmek için çaba ve emek harcamıştır. Büyük ihtimalle ise çok sıkıntılı (derin, büyük) duygular olmadığı müddetçe ciddi manada başarılı olmaktadır. Ancak sıkıntılar arttıkça duygu ile ilgili kontrolün azaldığını söylemek de mümkündür. Duygularını kontrol etme girişiminde başarısız olan birey ise kendini yetersiz hissedecektir (Harris, 2016).

Olumsuz duygularla nasıl başa çıkılacağı hakkında içinde yaşanan kültür maalesef gerekenleri öğretmiyor. Bunun sonucu olarak ise birey “kontrol et” veya “kontrol edil” dışında olumsuz duygularla baş edebilmeye yönelik herhangi bir strateji bilmiyor. Duyguları kontrol etmeye yönelik kullanılan yöntemler uzun vadede bireyin yaşam kalitesini düşürmektedir. Duyguları kontrol etmeye yönelik davranışlar bireyi hayal kırıklıkları, engellemelere götürmektedir. Bunun sonucu ise birey nasıl hissedeceğini yönetmeye yönelik daha akıllıca bulmaya ve bunun çabasını vermeye yönelir (Harris, 2019).

Birey sıkıntılı, rahatsız edici bir yaşantı içerisindeyken kendini iyi hissetmesi, kendine iyi davranması mümkün değildir. Böyle sıkıntı içerisinde bir ruh halinde ise vücuda olumsuz duygular dalga dalga yayılmakta, zihinde ise rahatsız edici düşünceler dolanmaktadır. Bu duygulara birey kendisini kaptırırsa tamamen çaresiz hale gelebilmekte ve bu duygular içerisinde boğulmaktadır. Böyle bir durum olduğunda bireyin sakinleşmeye ve duygularını kontrol etmesine gerek vardır. Daha sonra ise bu rahatsız edici duygularla ilgili etkili harekete geçilmelidir (Harris, 2019).

Birey duygusal olarak ihmal edilmiyorsa kendi duygularını kabullenme ve güvenme konusunda iyidir. Bazı insanlar ise duygularını bastırır. Sebebi çevresine yük olacağı, kötü bir insan olacağı şeklinde düşüncelere sahiptir (Webb & Musello, 2013). Olumsuz duyguları engellemede endişe verici düşüncelerin susturulması ve olumlu enerjinin artmasına yönelik yapılan davranışlar etkilidir (Goleman & Intelligence, 1995).

Bireyin olumsuz duygularını dışa aktaramaması (yas, depresyon, vb.) durumunda vücutta kalır ve önemli fiziksel ve duygusal problemlere neden olabilir. (Nelson, 2007). Bireyin bastırıldığı, hapsettiği duygular ise olumsuz duyguların birçoğunun nedenidir (Nelson, 2007).

Duyguları kontrol etmenin anahtarı, duygusal farkındalığı artırmak ve incelemekten geçmektedir. Duyguları incelemenin yolu ise duygusal deneyimlere yol açan düşünceleri belirlemekten geçmektedir. Bu düşünceler ise bireyin her an olup biteni değerlendirdiği iç sesidir (Yeung, 2009). Duyguların işaret ettiği durumları değiştirmek fayda sağlarken bu duyguları bastırma ya da yok etmeye çalışmak olumsuz sonuçlar doğurur (Türkçapar, 2020).

1.3.6. Duygunun, Düşünce ve Davranışla Olan İlişkisi

Bireyin duygu, düşünce, bedensel tepkileri ve davranışları birbiriyle ilişkilidir (Pişoft & Şanlı, 2013; Yeung, 2009). Yaşamın farklı evrelerinde duygu, davranış, biliş ve üst biliş arasındaki karşılıklı ilişkiler üzerine giderek daha sofistike araştırmalar birbirleriyle olan ilişkilerini detaylandırmakta ve karmaşıklaştırmaktadır (Diamond & Aspinwall, 2003).

Duygular düşünceleri, algıları, belleği ve davranışları etkilemektedir. Duyguların arkadaşı olan davranışlar ise psikolojiyle ilgili dıştan gözlenebilen kısımlardır (Türkçapar, 2020). Duygular bireyin hayatında bir şeylerin oluşu nedenidir çünkü olaylara doğrudan etkiye sahiptirler (Vitale, 2018). Duygular bireyi motive edici etkiye sahiptir. Çünkü mantıksal olan ya da gerekli olan yerine bireyin yapmayı sevdiklerine yönelmesi söz konusudur. Bu nedenle davranışların değişmesi isteniyorsa duyguların değişmesi gerekmektedir. Ayrıca duygular düşünceleri de şu şekilde etkilemektedir; kişi öfkeliyse aklına öfkeli düşünceler gelir, üzgünse üzgün olduğu anılarını hatırlar. Bu nedenle duyguların değişmesi düşünceleri de etkilemektedir (Greenberg, 2012). Duygular olmasa birey kişilerarası ilişkilerde ve psikolojik anlamda sorunlar yaşardı (Türkçapar, 2020).

Duygu alanında gelişim değerlendirilirken sosyal, bilişsel, biyolojik ve sosyal alanlar birbiriyle ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Duygu sosyal bağlam ve deneyime göre anlam kazanmaktadır. Bilişsel alan sosyo-duygusal alan hakkında bilgi vermekte ve sosyo-duygusal alan üzerinde etki sağlamaktadır. Biyolojik alan ise bu sosyo-bilişsel-duygu alanının oluşmasında etkili olan bireyin fizyolojik yapısıdır (Zeman, vd., 2006).

Düşünceler duyguyu yaratmaktadır (Burns, 2006). Duygusal yaşantılar hafızada ayrıcalıklı bir öneme sahiptir (LaBar & Cabeza, 2006). Duyusal bellek daha kalıcı bilgileri barındırmaktadır. İnsanlar düşünceleri ile algılar, duyguları ile yaşarlar (Kalyoncu, 2012). Duyguların, bilgi işlemede farklı aşamalarda birden fazla beyin sisteminde öğrenmede ve hafızada önemli etkileri vardır (LaBar & Cabeza, 2006). Güçlü duygular yaşandığında olumsuz otomatik düşünceler (aniden, sansürlü) ortaya çıkmaktadır. Ayrıca güçlü duygular fiziksel duyum ve semptomlarla el ele gitmektedir (Yeung, 2009).

Duyguların dışı vurmuş hali davranışlardır. Bu nedenle kişinin davranışlarında bir değişim hedefleniyorsa alışılmış eğitimle sağlanan “*bilgi edinmek*” yeterli değildir. Duyguların iyi tanıtılması ve bu konuda eğitime ihtiyaç vardır (Kalyoncu, 2012). Duygular herkes tarafından yaşanmaktadır. Ancak bu duyguların deneyimlenmesine göre davranışların farklı etkilenmeleri oluşmaktadır (Yeung, 2009). Birey bir davranışta bulunmadan önce duygularını gözden geçirmelidir. Duygular ani ve yanlış karar vermeye neden olabilmektedir (Vitale, 2018).

1.4. Zorbalık

Zorbalık genel manada birey ya da grupların çevredeki tüm nesnelere (canlı ve cansız varlıklara) yönelik zarar verme amaçlı ya da zarar verme amacı güdülmeden yapılan ve karşındakine zarar veren, karşı tarafa zararlı olduğu algısını oluşturan sözel, fiziksel, duygusal ve cinsel eylemlerin tümü olarak ifade edilebilir (Şahin ve Korkut Owen, 2009). Zorbalığın hızlıca, kolayca ve şiddetli bir şekilde dışı vurması insana özgüdür (Mitscherlich, 2010:7). Zorbalık tanımlarına ve bazı özelliklerine bakacak olursak;

Bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilmesinde üç kriter vardır: 1) davranış saldırganca yada zarar verme amaçlıdır. 2) tekrarlayan ve zamanla devam eden bir yapıdadır. 3) güç dengesizliği (fiziksel yada psikolojik) söz konusudur (Ferguson, vd., 2007; Merrell, vd., 2008; Olweus, 1994; 2013; Slonje & Smith, 2008; Whitney ve Smith, 1993).

Zorbalığın üç ana unsuruna dair nüanslar ise şu şekildedir (Olweus, 2013);

Kasıtlılık: Saldırganca davranan bireyin kasıtlı olup olmadığı ancak zorbaya sorulan sorulara verdiği cevaplar ve detaylı bir analizle gerçekleştirilebilir. Zorbanın

karşı tarafı incitme niyeti ve karşı tarafa beslediği olumsuz duygular da belirleyici kriterdir.

Tekrarlama: Bu hayati önem taşıyan bir kriter değildir. Zaman içinde yapılan çalışmalardan tekrarın sıklığına yönelik sorulan sorularda da küçük değişiklikler yapılmıştır.

Güç Dengesizliği: Zorbalığın ne zaman gerçekleştiği veya bu durumu kimin tanımlayacağı genel sorunuyla yakından ilişkilidir. Mağdurun kendi başına çözemeyeceği ve duygusal olarak aşamadığı zorbalık durumuna maruz kalması güç dengesizliğinin işaretidir.

Zorbalık genelde din, ırk, cinsellik, engellilik, yetenek, boy, kilo ya da akranlar arası fark oluşturan kişileri hedef alır (Bullyingfree, 2023; Fenn & Beeler, 2015; Sekol & Farrington, 2016). Burada aslında zorba davranan birey mağdur haline getirdiği kişiye karşı üstün olduğu düşüncesiyle bir ötekileştirme yaptığı da söylenebilir.

Zorbalık uygulaması başkaları arasında güç ve nüfuz kazanmanın bir yolu olarak görülüyor. Nihai hedef diğerlerinden daha güçlü olduğu bir güç dengesizliğini sürdürmektir (Ladd & Churchill, 2012).

Olumsuz davranış, fiziksel, sözel, duygusal ya da cinsel yönden kasıtlı olarak bir başka bireye zarar verilmesi, dışlanması gibi yollarla gerçekleşen durumlar zorbalıktır. Zorbalık bir kişi ya da grup tarafından bir bireye ya da gruba yönelik gerçekleştirilebilir (Giavrimis, 2020; Kartal, 2008; Menesini & Salmivalli, 2017; Olweus, 1988 aktaran Olweus, 1994). Zorbalık kavramı çatışma ve şiddet ile benzerlikleri nedeniyle bazen benzer gibi değerlendirilmektedir. Bu kavramlarla arasındaki farka bakacak olursak;

1.4.1. Akran Çatışması ve Akran Zorbalığı/İstismarı

Okullarda olan akran zorbalığının bir diğer adı ise akran istismarıdır (Güvenir, 2010). Zorbalıkta görünürde bir provokasyon yoktur. Bu durum ise zorbalığı bir akran istismarı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle zorbalığa akran istismarı da denilebilmektedir. Bunu çocuk ve eş istismarından ayıran ise bağlamı ve etkileşimde bulunulan bireylerdir (Olweus, 1994). Akran istismarı ile akran çatışması arasındaki farklılıklar ise Tablo 1.1'deki şekildedir.

Tablo 1. 1: Akran İstismarı ile Akran Çatışması Arasındaki Farklılıklar

Akran Çatışması	Akran İstismarı/Zorbalığı
Güçler eşit, arkadaşlık söz konusudur.	Dengesiz güç, arkadaşlık yoktur.
Bazen olur.	Olumsuz hareketler tekrarlayıcıdır.
Ciddi değildir.	Ciddidir (Ruhsal ve fiziksel zarar vericidir).
Dikkat çekme ve güç arayışı yoktur.	Güç ve kontrol arayışı vardır.
Herhangi bir kazanç elde etme çabası yoktur.	Güç kazanma ya da maddi kazanç elde etmeyi deneme vardır.
Pişman olma ve sorumluluk alma söz konusudur.	Pişman olma ve sorumluluk alma söz konusu değildir.
Sorunları çözmek için çaba gösterilir.	Sorunları çözmek için çaba harcanmaz.
Duygusal tepkiler benzerdir.	Sadece mağdur olumsuz yoğun duygular yaşar.

Kaynak: Güvenir (2010)

1.4.2. Zorbalık ve Şiddet

İnsanlık tarihi boyunca tüm düşünce sistemlerinde ve kültürlerde pek çok değişim olsa da şiddet ve zorbalık her zaman var olmuştur (Tuzgöl, 1998). Zorbalık ve şiddet kavramları çoğu kez benzer algılansa da aralarında ayırt edici unsurlar vardır. Zorba davranışın fiziksel şekilde ortaya çıkması durumunda dövme, vurma, tekme atma şeklinde ise şiddet olarak ifade edilebilir. Zorbalık ise fiziksel şiddetin olmadığı şekillerde de ortaya çıkabilir. Fiziksel olmayan zorbalıkta lakap takma, alay etme, yalan konuşma, dedikodu, dışlama, kızdırma gibi türleri de vardır. Bu davranışlar ise içerdiği unsurlar sebebiyle zorbalık olarak kabul edilir (Pişkin, 2002). Okullardaki şiddet, zamanında etkili bir şekilde çözülemeyen çatışmaların bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Ayas vd., 2010).

1.4.3. Zorba ve Mağdur

Bir çok genç gelişim süreçlerinde zorbalık ve şiddetle ister zorba, ister kurban, ister seyirci olarak yüzleşmek zorunda kalmaktadır (Hui, vd., 2011). Artık zorbalar ve kurbanlar hakkında sürpriz sayılamayacak düzeyde olan çok şey biliniyor: zorbaların arkadaşları ve hayranları var; kurbanlar diğer çocuklara benziyor; zorbalık her yerde meydana gelir; mağduriyet toplumsal bir olaydır. Yaygınlık, sonuçlar, nedenler ve önleme konusundaki keşifler genellikle popüler varsayımlarla çelişir; bu, çocuklar

arasındaki zorbalığın birçok disiplinden bilim insanı için verimli bir konu haline gelmesinin nedenlerinden biridir. Burada ele alınmasa da, yetişkinler arasındaki zorbalık da dikkat çekmiştir (Berger, 2007). Zorbalık ve akran mağduriyeti birbirlerinin yerine alan yazında sıklıkla kullanılmaktadır (Halliday, vd., 2021).

Zorba, önceden planlanmış, sürekli, kötü niyetli ve aşağılayıcı bir tiranlıktan sorumlu olan kişidir. Kurban, defalarca, savunmasız bir şekilde ve tipik olarak mağlup olan taraftır (Elliot, 2002). Zorbalık yapan insanlar, başkalarına zorbalık yapmaktan ve onları kontrol etmekten tatmin olurlar (Ladd & Churchill, 2012).

Zorbalığa maruz kalan çocuklar genelde pasif alıcı konumundayken, bir kesim kışkırtıcı etkiye sahip ve zorbalığı yapanlar daha olumsuz sosyal davranışlara sahiptir. Zorbalık mağdurları genelde daha düşük özgüven ve daha az sosyal olumlu davranışı vardır (Olweus, 1997).

Zorbalığa maruz kalanlar genelde sakin, çekingen, zorbaya göre daha güçsüz ve intikam peşinde olmayan kişilerdir (Ladd & Churchill, 2012; Perry, vd. 1988). Zorbalık yapanlar ise güç kazanma ve kendilerini kabul ettirme çabaları vardır. Zorbalık yapan bireyler savunmacı, saygı elde etme çabası olan, liderlik için gerekli gücü zorbalıktan alacağına inanan bireylerdir (Ladd & Churchill, 2012).

Zorbalık ve akran mağduriyeti genellikle çocuklar tarafından yaşanır ve psikososyal uyumsuzlukla ilişkilendirilir (Flanagan, vd., 2013). Zorbalığa dahil olma durumuna göre çocuklar zorba (failler), mağdurlar (hedef alınan konumundaki), zorba-kurban (hem maruz kalan hem uygulayan) seyirci/gözlemci (zorba olmayıp kenardan izleyen) şeklinde sınıflandırılabilir (Espelage & Swearer, 2003; Moulton, vd., 2011; Ural & Özteke, 2010; Veenstra, vd., 2005). Çocuk her ne şekilde dahil olursa olsun psikososyal olarak uyum problemleri yaşanmaktadır (Espelage & Swearer, 2003; Veenstra, vd., 2005).

Bir çocuğun zorbalığa maruz kalmasından buna seyirci kalan diğer çocuklarda olumsuz etkilenmektedir. Burada seyirci olan çocuk öfke, çaresizlik hislerine kapılabiliyor. Daha sonra ise endişe, suçluluk ve kabus yaşantıları söz konusu oluyor (Elliot, 2002).

Zorbalığa maruz kalan ya da başkalarına zorbaca davranan gençlerin zorbalığa uğraması ya da zorbaca davranma ihtimali diğerlerine göre 2,5 kat daha fazladır (Hinduja

& Patchin, 2008). Zorbalığın yalnızca gençlerin kendi özelliklerinden kaynaklanmadığını, zorbalığa tanık olan gençlerin ve yetişkinlerin tepkilerinden, topluluk ve okul normlarından ve sosyal normlardan etkilendiğini kabul etmek önemlidir (Bradshaw, vd., 2007). Araştırmalara göre, zorbalığın çocuklar ve gençler üzerindeki birçok olumsuz etkisi olduğu (ruh sağlığı, psikososyal, fizyolojik ve davranışsal) tespit edilmiştir (Cook, vd., 2010; Ttofi, vd., 2011)

Zorbanın davranışında haklı olduğu inancı, davranışı sürdürmek için defalarca gerekçelerin sunulduğu kronik bir sorun haline getirebilir (Ladd & Churchill, 2012). Zorbalar çoğunlukla dürtüseldir, ağırlıklı olarak başkalarına hükmetme ihtiyacı hissederler, empatiden yoksundurlar, kaygı ve güvensizlik duymazlar, özsaygıları yüksektir, eylemlerini adil olarak algırlar (Schwartz, vd., 2001 aktaran Giavrimis, 2020).

1.4.4. Zorbalığın Nedenleri

Zorbalık bir kişinin uygulaması şeklinde olabileceği gibi grup halinde de olabilir (Fitzgerald, 1999). Hem bireysel hemde grup halinde olsada zorbalık; sözel, fiziksel, dolaylı, cinsel sözler ve jestler yoluyla zorbalık ve siber zorbalık gibi her tür zorbalığı kapsamaktadır (Olweus, vd., 2019). Zorbalığın nedenlerine bakıldığında ise doğuştan gelen özellikler ile problemli davranışı çevrelerinden öğrenen bireyler arasındaki etkileşime bağlıdır (Burke, vd., 2002). Bireyin bulunduğu kültürün düşmanlık, kıskançlık ve kin gibi duyguları körüklemesi şiddetin (zorbalığın) artmasında önemli bir etmendir (Özen, vd., 2004).

Çocuğun gencin içinde yer aldığı alt kültürde şiddetin değer kazanması, yüceltilmesi, insanlar arasında kin, kıskançlık, düşmanlık duygu-larının körüklenmesi de şiddeti artırır.

Çocuk ve ergenlerin zorba davranışlarınının genel nedenleri şunlardır (Guiney, 2015);

- Olumsuz tv programları izlemek ve şiddet içeren oyunlar oynamak,
- Güvensiz aile ortamında yetişmek,
- Tutarsız ebeveyn tutumları, ailede herhangi birinin kaybı (ölüm),
- Yeterince ilgi görememek yada kardeşler arası ayrım yapılması,

- Sosyo-ekonomik olarak ihtiyaçların karşılanmaması,
- Akran grubunda kendini ispat, lider olmak gibi istekler,
- Empati kurmada yetersiz olunması,
- şiddet ve saldırganlık olan ortamda yetişmek.

Zorba davranışın erkeklerde daha yoğun olduğu şeklinde genel bir kanı vardır. Bu genel kanının değışmesi için bazı çabalar olduğu ve kadınların zorbalık eğiliminin arttığı görölmüşür. Bunun nedenleri ise şunlardır: sorumlu ebeveyn eksikliği, medyada kadına şiddet yanlısı modellerin artması, zorbalık yapanla mağdur arasında suçu paylaştırmaya amaçlayan tutumlar, kızların zorbalıkla statü kazandığı şeklindeki mantıksız inançlarıdır (Elliot, 2002).

Sosyo ekonomik olarak daha düşük olan ailelerin çocukları zorbalık konusunda daha dezavantajlıdır. Bu nedenle zorbalığa uğrama riski yüksek ve baş etmede başarısı daha düşüktür (Due, vd., 2009).

1.4.5. Zorbalığın Sonuçları

Zorbalığa maruz kalma ya da uygulamanın olası olumsuz sonuçları şunlardır: duygusal ve davranışsal bozukluklar, öznel iyi oluşta düşüklük, depresyon, kaygı, anksiyete, sosyal uyumda bozulma, özgüven kaybı, akademik düşüş, okuldan uzaklaşma, çeşitli fiziksel (baş ve karın) ağrıları ve diğerk psikosomatik şikâyetler, iştah kaybı, uyku bozuklukları ve hatta ikincil gece idrar kaçırmaları görölmektedir (Bilgiç & Yurtal, 2009; Dai, vd., 2022; Güvenir; 2010; Guiney, 2015; Halliday, vd., 2021; Owusu, vd., 2011; Savaşer & Arslan, 2009; Yosep, vd., 2022; Williams, vd., 1996). Tüm bunlara ragmen zorbalık olayları hâlâ normal kabul ediliyor ve bunların görölme sıklığını ve etkisini azaltmaya yeterince odaklanılmıyor (Yosep, vd., 2022). Zorbalık, mağdur çocuk ve ergenlerde psikososyal olarak bozulmalar yaşanabilmesi nedeniyle büyüme ve gelişimini engellemekte ve ileride kişilikte de problemlere neden olmaktadır (Wachs, vd., 2018).

Bununla birlikte, zorbalığa uğrayan gençler genellikle içselleştirme sorunları yaşarlar (depresyon, zayıf benlik saygısı ve kaygı). Başkalarına zorbalık yapan çocuk ve gençler daha tipik olarak dışsallaştırma ile karakterize edilir. Bunlar ise kuralları çiğneme, şiddet ve suçluluk gibi davranışlardır (Olweus, vd., 2019).

Zorbalık sosyal bir ilişki sorunudur ve yaşam tarzı halini alır. Zorbalığın anlaşılmasında zor olan şey ise şefkat eksikliğidir. Zorbalıkta başkalarına empati yapmakta güçlük ve bireyin kendisi ve çevresine yönelik farkındalık eksikliğinin sonucu duygusal zekanın zarar görmesi söz konusudur (Ladd & Churchill, 2012).

1.4.6. Okullarda Zorbalık

Okullarda zorbalık yeni bir durum değildir. Zorbalık olaylarına Türkiye’de ve dünyada artan bir duyarlılık vardır (Georgy, vd., 2004; Kepenekçi & Çınkır, 2003). Bunun sebebi ise kitle iletişim araçları ile bu olayların daha çok gündeme gelebilmesidir (Kepenekçi & Çınkır, 2003). Çocukların sözel, bedensel, duygusal ve cinsel yönden uğradığı zorbalığın önüne geçilmesi gerektiği konusunda ilgililer ve toplum tarafından fark edilmekte ve iş birliği sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır (Ateşeyan, vd., 2023; Elliot, 2002; Kepenekçi & Çınkır, 2003). Farkındalık temelli eğitimler bu iş birliğini sağlayabilmektedir (Ateşeyan, vd., 2023). Zorbalıkla ilgili bilimsel araştırmaların yapılması gerekliliği de bu nedenle ortaya çıkmıştır (Kepenekçi & Çınkır, 2003).

Okul, aile ve akran grupları çocuk ve ergenlerin davranışlarını şekillendirmektedir. Bu ortamlarda gelişimlerine uygun, elverişli koşullar sağlanamazsa bireyler zorbalıkla duygusal çalkantılarını dışa vurmaktadır (Jan & Husain, 2015). Çocukların uğradığı zorbalığı fark etme sorumluluğu başta ailelerin olsa da gün boyu yanlarında olan öğretmen ve idarecilerinde fark etme ve bununla baş edilmesinde çaba gösterme sorumluluğu vardır (Kepenekçi & Çınkır, 2003).

Bazı öğrenciler ilgi, güç yada sevgi eksikliği, mutsuzlukları ve sorunlarını telafi yöntemi olarak zorbaca davranışlarda bulunabilir. Bunun yaygın nedenleri ise şu şekildedir (Ural & Özteke, 2010; Bullyingfree, 2023):

- Akranları arasında güç kazanma duygusu,
- Dikkat çekme ve popüler olma kaygısı,
- Korkularını gizlemek (başkası onlara zorbaca davranıyor olabilir),
- Mutsuzluklarının acısını başkasından çıkarma isteği,
- İstediklerini alabilmek için,
- Model aldıkları birisi gibi davranma isteği,

- Kendilerini iyi hissetmek,
- Çevreyi etkileyebileceklerini düşündükleri için.

Okullarda zorbalığın kaldırılmasında zorbalarla çalışılması kesinlikle gerekli ancak yeterli değildir. Mağdurların maruz kalma nedenleri ve zorbalıkla baş etmede kullanacakları becerileri de kazandırmak temel amaç olmalıdır (Seçer, 2015). Mağdurların yaşadığı mağduriyet durumunun devam etmesi ve olumsuz etkilerinin de sürmesinin temel nedeni işlevsel olmayan baş etme biçimlerini kullanmalarıdır. Bunlar çaresizlik hissi, boyun eğme ve zorbadan kaçınma şeklindeki stratejilerdir. Bunların yerine sosyal desteğe başvurma, yardım arama, direnme ve pozitif bakış açısını korumanın öğretilmesi gerekmektedir (Seçer, 2014).

Sosyokültürel teorilere göre insanların davranışlarını inceleyerek zorbalığın çözülebilmesi olanaklıdır. Okul ve sınıf bazlı yaklaşımlar genelde yetersiz kalmaktadır (Maunder & Crafter, 2018). Akran ilişkilerindeki sağlıklı destekler çocuk ve ergenlerin sosyal gelişimi, psikolojik sağlamlığı ve fiziksel sağlığı için gereklidir (Dai, vd., 2022). Ayrıca kötü ruh sağlığına karşı akran desteği koruyucu bir faktördür (Roach, 2018). Zorbalık davranışları daha çok bireysel bağlamda değerlendirilmektedir. Ancak toplumsal bir sorun olması nedeniyle tüm toplumda neyden etkilenmekte ve toplumda neleri etkilediği de araştırılması konuya daha fazla fayda ve açıklık sağlayacaktır. Ayrıca okullarda akran zorbalığının nedenleri, sonuçları, ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda daha kapsamlı çalışmalarında gerekliliği ilgili alanyazındaki çalışmalardan anlaşılmaktadır.

1.4.7. Zorbalık Türleri

Zorbalık için kullanılan stratejiler farklılık göstermektedir. Fiziksel; vurma, yumruklama, vurmak, tekmelemek, dövmek, itmek, tükürmek şeklinde olabileceği gibi maddi hasar ve hırsızlık şeklinde de olabilir. Tek zorbalık fiziksel zorbalık değildir. Sözlü; alay etme, isim/lakap takma, ırkçı, cinsiyetçi ve homofobik alaylar şeklinde de olabilir. Duygusal/ilişkisel; söylentiler, sosyal dışlama, dedikodusunu yapmak, toplum önünde küçük düşürmek, gruptan dışlama, yabancılaştırma şeklinde de gerçekleşir. Siber/elektronik; internette incitici, kasıtlı dışlama, bilgileri yayma, e-posta ile tehdit etme şekillerinde de gerçekleşmektedir (Development Services Group, 2003; Egan & Todorov, 2009; Flangan, vd., 2013; Fenn & Beeler, 2015; Guiney, 2015; Hymel, vd., 2008; Wong,

vd., 2008). Bu zorbalık türlerinden fiziksel ve siber zorbalıkla ilgili endişe yaşayan öğrenci bildirileri sosyal/ilişkisel zorbalıktan daha sık yaşandığını göstermektedir (Hymel, vd., 2008). Fiziksel ve sözel zorbalık daha göz önünde gerçekleşirken sosyal/ilişkisel zorbalık daha mağdurun ortamda olmadığı zamanlarda gerçekleşir ve tespit edilmesi de biraz zordur (Leff, vd., 1999). Ayrıca ilişkisel zorbalık daha çok ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindekilerle ilişkilendirilmektedir (Moulton, vd., 2011).

Zorbalığı sözlü ya da fiziksel olarak doğrudan ve dolaylı şeklinde sınıflamak mümkündür. Doğrudan sözlü zorbalıkta, isim takma ve sözlü taciz olabilirken fiziksel olarak saldırıya maruz kalma olabilir. Dolaylı sözel zorbalıkta dedikodu yayma ve ardından küçümseme olabilirken fiziksel anlamda eşyalarını çalma, saklama gruptan dışlama olabilir (Elliot, 2002; Güvenir, 2010; Ural & Özteke, 2010). Dolaylı zorbalık, bir kişinin sosyal olarak izole edilmesi, hakkında dedikodular yayılması, sosyal çevresinin manipüle edilmesi ve kasıtlı olarak gruptan dışlanması gibi eylemleri kapsar.

Tablo 1. 2: Zorbalık Türleri

	Sözlü	Fiziksel
Doğrudan	İsim takmak Sözlü taciz	Fiziksel saldırı
Dolaylı	Dedikodu yayma Yokluğunda ardından küçümseme	Eşyalarını saklama ya da çalma Gruptan dışlama

Kaynak: Olweus (1993), aktaran Arslan & Savaşer, (2009)

Tablo 1.2’de belirtildiği gibi zorbalığı doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Doğrudan zorbalık daha çok erkekler arasında gerçekleşirken dolaylı zorbalık kızlar arasında daha yaygındır. Fiziksel zorbalık daha küçük sınıflarda, sözel zorbalık ise sınıf seviyesi yükseldikçe arttırmaktadır. Zorba davranışlar için; aile ve kültür, okul türü, okulun ve sınıfının büyüklüğü, akran grubu, öğretmen davranışları önemli etkenlerdir (Savaşer & Arslan, 2009).

Teknolojideki gelişim ve değişim hayatın bir çok alanına yansımıştır (Erten & Taşçı, 2016). Hızlı gelişen teknoloji ve bilimle birlikte bir sorun olarak yansıyan alanlardan bir tanesi de siber zorbalıktır (Ateş ve Güler, 2016). Siber zorbalık, bir birey ya da grubun iletişim ve teknoloji araçlarını başka biri ya da birilerine zarar vermek için tekrarlı şekilde kullanılmasıdır (Akbaba & Eroğlu, 2013). Geleneksel akran zorbalığından

türemiş olan siber zorbalık daha farklı özelliklere sahip olup çocuk ve gençler için ciddi bir tehdittir. Elektronik ortamın yaygınlaşması ve kontrolünde yaşanan sıkıntılar nedeniyle diğer zorbalıklardan farklılaşmakta ve yarattığı zarar açısından daha büyük boyutludur (Akca & Sayımer, 2017). Siber zorbalığı diğer zorbalıklardan ayıran etmeler şu şekildedir (Slonje & Smith, 2008): Bu eylemden uzaklaşmak zordur. Mağdur ortamdan uzaklaşma gibi bir davranış sergileyemez (e-postalar, mesajlar sürekli devam eder). Seyirci kitle daha geniştir (fotoğrafların vs. daha büyük gruplara yayılabilmesi gibi). Zorbalığı yapanın hatasını fark etme ihtimali daha düşüktür. Bu sebeple de geri bildirim, uyarılar daha az olacağından zorbanın empati ve pişmanlık yaşama ihtimali daha sınırlıdır. Siber zorbalık dışındaki diğer zorbalık türleri mağdurla yüz yüze gerçekleştirilirken siber zorbalık yüzyüze yapılmaması nedeniyle farklı bir yapıdadır (Menesini & Salmivalli, 2017). Siber zorbalıkla birlikte zorbalık zamandan ve mekândan bağımsız olarak da gerçekleşebilmektedir (Ciminli & Kağan, 2016; Kağan & Ciminli, 2016).

1.4.8. Zorbalığın Belirtileri

Her çocuk en az bir kez zorbalığa maruz kalmaktadır. Zorbaların yanlış davranışına kimse dur demezse mağdur kendini suçlu, sorumlu olarak görmeye başlar. Bu tür durumlarda kesinlikle çocuğun doğru desteğe ihtiyacı vardır. Burada çocuğa kendine güvenmeyi ve mağdur olduğunu, öfkesini ifade etmenin yollarını öğretmek gerekmektedir (Elliot, 2002).

Çocuğun zorbalığa maruz kaldığını şu işaretlerden ve belirtilerden anlamak mümkündür: Okula geliş gidişle ilgili korku ve kaygılar, akademik başarıda gerileme, okul kıyafetleri ya da eşyalarının sürekli zarar görmesi, eve aç dönmek (harçlığını zorbaya kaptırma), içe kapanma, kekemelik başlaması, strese bağlı baş ve mide ağrıları, uyku problemleri, kabuslar, vücutta kesik, çizik gibi belirtiler bazı işaretler olabilir. Ancak bunların bazılarının olması zorbalığı tek olasılık olarak göstermez (Elliot, 2002).

1.4.9. Zorbalıkla Baş Etmede Bazı Öneriler

Hiç kimse veya çok az kişi kendisini zorba olarak tanımlamıyorsa (karşılaşılabilecekleri sosyal ve disiplin sonuçları nedeniyle), zorbalık oranlarının nasıl düşebileceğini hayal etmek zordur (Ryan, & Hurst, 2021). Zorba bireye uygulanacak en iyi yaptırım zorba davranışına tolerans tanınmamalıdır. Eğitimciler mağdurlara

odaklanmakta ve değişimin sorumluluğunu yüklemektedir. Bu şekilde zorba-mağdur ilişkisinin karmaşıklığına odaklanıldığında birey kendinde sorumluluk görmemektedir. Birey kendini zorba olarak tanımlayamıyor, hatalarını da fark edemiyorsa zorbalığın azalması mümkün olmayacaktır.

Zorbalığı azaltmada en etkili yol maruz kalanlarla ve çevredekilerle iş birliği olsa da en etkili çözüm zorba davranışta bulunan kişiye destek sağlanmaması, izole edilmesi ve davranışlarını değiştirmesi için motive edilmesiyle gerçekleşmektedir (Elliot, 2002). Zorbalıkla baş edebilmede okullarda öğretmen ve yöneticilerin zorbalığa gösterecekleri duyarlılık etkili olabilmektedir (Ayas, 2008).

Zorbalık her zaman yanlıştır ve asla gözden kaçırılmaması veya göz ardı edilmemesi gereken, kabul edilemez bir davranıştır. Zorbalık çoğunlukla yetişkin denetiminin çok az olduğu veya hiç olmadığı durumlarda ortaya çıkar (Guiney, 2015). Aileler çocuklarının zorbalığa maruz kaldığını öğrendiklerinde öfke, üzüntü, suçluluk, kaygı ve yalnızlık gibi duygular hissedebilir. Bu tür durumlara ailelerin yapabilecekleri ise şu şekildedir (Fenn & Beeler, 2015):

- Yaşanılan duygular doğaldır ve baş etmede yardımcı olmaktadır.
- Duyguları aile ve yakın çevre ile paylaşılmalıdır.
- Benzer deneyimi olanlardan, destek gruplarından faydalanılmalıdır.
- Yalnız olunmadığı unutulmamalıdır.

Empati eksikliği ve dürtüsellikle karakterize edilen zorba davranışların aksine farkındalık uygulamaları empatiyi ve başkalarının faydasına davranmayı da sağlamaktadır. Kendilerine benzemeyenleri hedef alan zorbalarada yargılayıcı olmamayı ve tutum değişikliğini farkındalık yoluyla öğretmek fayda sağlayacaktır (Abid, vd., 2017).

1.5. İlgili Araştırmalar

Ergenlik dönemi bir çok değişimin gerçekleştiği, biyolojik, bilişsel ve sosyal değişimin yağun yaşandığı, kimlik kazanımı, özerklik ve sosyal kabulün sağlanmaya çalışıldığı kritik bir dönemdir (Steinberg, 2014). Bu dönemde yeni bilişsel yapıların oluşması, duygusal dalgalanmaların, akran çatışmaları, riskli davranışlara eğilimler görülebilmektedir. Bu durumlar mantık dışı inançların, negatif duygulanımların, zorba

davranışların artma riskini artırabilir. Mantık dışı inançlar bireyin olayları katı, işlevsiz ve çarpıtılmış şekilde değerlendirmesine hem duygusal dengesizliğe hem problemli davranışlara zemin hazırlamaktadır. Negatif duyguların yoğunlaşması sosyal ilişkilerde uyumsuz davranışlara ve zorbalığın ortaya çıkmasına neden olabilir.

Yargılamayan, kabullenici ve anda kalmasını sağlayan bilinçli farkındalık, bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal yapıyı tanınmasına, organize edebilmesine ve kabul edebilmesine fırsat sağlayarak psikolojik iyi oluşun varlığını desteklemektedir (Kabat-Zinn, 2003; Teasdale, Segal ve Williams, 1995). Bu nedenle, bu bölümde bilinçli farkındalık temelli bir psikoeğitim programının ergenlerin mantık dışı inançlarına, negatif duygulanımlarına ve zorba davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yurt içi ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir.

1.5.1. İlgili Yurtiçi çalışmaları

Özdemir (2022), 322 katılımcı ile yürüttüğü araştırmasında hata ruminasyonun, sosyal anksiyete üzerindeki etkisini aracılık modeli ile araştırmıştır. Ayrıca aracılık modelinde bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüklerinin potansiyel düzenleyici rolleri incelenmiştir. Hata ruminasyonu, duygu düzenleme, sosyal anksiyete ve uyumsuz mükemmeliyetçilik ile pozitif ilişki göstermekteyken bilinçli farkındalık ile negatif yönlü ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Atak (2022), 232 katılımcı ile yürüttüğü çalışmasında genç yetişkinlerin bilinçli farkındalık (mindfulness) ile depresyon ve otomatik düşünceler arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Yapılan regresyon analizlerine göre bilinçli farkındalık ile otomatik düşünceler arasında negatif yönlü anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Benzer şekilde yordayıcı değişken ile bilinçli farkındalık ve beck depresyon analizlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bir diğer araştırma sonucu ise örneklem grubunun psikolojik destek alma durumuna göre bilinçli farkındalıkları fark göstermemektedir. Ancak farkındalıklı davranma boyutunun; içsel deneyimlere tepkisizlik ve içsel deneyimleri yargılama boyutlarında psikolojik destek alan grup lehine anlamlı olduğu bulgulanmıştır.

Ayhan (2019), çalışmasında depresyon hastalarında bilinçli farkındalık ile olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 800 katılımcı ile yürütülen araştırmada bilinçli farkındalık ile olumsuz otomatik düşünceler arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulgulanmıştır.

Tufan (2021), 591 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında kadınların bilinçli farkındalık puanları erkeklere göre pozitif yönlü anlamlı farklılığa sahiptir. Yaşamın anlamı ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden pozitif odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme, plana tekrar odaklanma ile bilinçli farkındalık pozitif yönde, kabul etme, diğerlerini suçlama ve yıkım, kendini suçlama ile bilinçli farkındalık puanları arasında anlamlı ilişki bulgulanmıştır.

Kısmetoğlu (2019), Ankara ilinde 12-18 yaşlarındaki 400 lise öğrencisi ile ergenlerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık düzeylerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmaya göre bilinçli farkındalık ile kaygı arasında negatif ilişki bulgulanmıştır. Yine araştırmaya göre, bilinçli farkındalık ile işlevsel olmayan stratejiler arasında negatif, duygu düzenleme stratejileriyle ise pozitif ilişki bulgulanmıştır.

Demir & Gündoğan (2018), bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada etkililiğini ortaya koymak için yürütülmüştür. Yarı deneysel desende öntest-sontest modeli yürütülmüştür. Üniversite ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden 10 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma 8 oturum ve doksana dakika olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının katılımcıların duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Onbeş ay sonra program kalıcılığını test etmek için izleme testi yapılmıştır. Son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Bu da programın uzun süreli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Cenkseven Önder, & Utkan (2018), bilinçli farkındalık ile algılanan stres arasındaki ilişkide olumsuz duygudurum ve ruminasyonun aracılık rolünü incelemiştir. 745 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmada algılanan stresin olumsuz duygudurum düzenleme ve bilinçli farkındalık ile negatif, ruminasyon ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ruminasyon ve olumsuz duygudurum düzenlemenin stress ve bilinçli farkındalık arasında kısmi aracı rolü olduğu bulgulanmıştır. Bilinçli farkındalık düzeyinin artması ile ruminasyon düzeyi azalmakta ve bununla birlikte algılanan stress azalmaktayken, olumsuz duygudurum yükselebilmekte ve yine buna bağlı algılanan stress azalabilmektedir.

Şahan Yılmaz & Duy (2013), bilişsel davranışçı terapi odaklı psikoeğitim programı ile katılımcıların benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 18-21 yaşları arasındaki kız öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubu 7, plasebo grubu 9 ve kontrol grubu 11 kişiden oluşmaktadır. Psikoeğitim sonucu müdahale grubunun benlik saygısı artmaktayken akılcı olmayan inançları azalmaktadır. Ancak bu etki plasebo ve kontrol grupları arasında da fark oluşturacak düzeyde değildir. İzleme testlerinde ise benlik saygısı üzerindeki etki devam etmekte ama akılcı olmayan inançlarda etki devam etmemektedir.

Kodan (2013), üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve umutsuzlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Akılcı olmayan inançlar ile umutsuzluk arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyete göre akılcı olmayan inançlar erkekler ve fen bilgisi öğretmenliği okuyanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Cantekin, vd. (2020), duyguları yönetme ve bakış açısı kazanma becerilerine yönelik okul öncesi öğrencilerine bir eğitim programı uygulamışlardır. 20 deney 20 kontrol grubu katılımcısı ile yürütülen çalışmada deney grubuna 12 hafta 24 oturum süren program uygulanmıştır. Çalışma başlangıcında, sonunda ve izlemeye yönelik uygulanan ölçekler duyguları yönetme ve bakış açılarını kazanma becerilerinin kalıcı olduğu ve duyguları yönetme puanlarının istatistiksel anlamlı olduğu görülmektedir.

Özdemir (2020), bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programının katılımcıların bilinçli farkındalıkları, olumlu-olumsuz duygulanımları, algıladıkları stres seviyeleri üzerindeki etkiyi incelemiştir. Standardize edilmiş program uygulanmış ve öntest-sontest deney desenli model kullanılmış. 11 katılımcı deney grubunda 10 katılımcı kontrol grubunda bulunmaktadır. Öntest- sontest uygulamaları arasında bilinçli farkındalık düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Tekrarlı ölçüm sonucunda olumlu duygulanım olumlu yönde yükseliş gözlenmekteyken olumsuz duygulanımda değişim gözlenmediği, algılanan stres seviyesinin ise anlamlı düzeyde düştüğü tespit edilmiştir.

Kestel (2015), siber zorbalık yaşamış öğrencilerin bu yaşantılarının akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Nitel yöntemle yürütülen çalışmada amaçsal örnekleme yöntemiyle 12 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Yapılan bireysel görüşmeler sonucu siber zorbalık yaşantısı olan öğrencilerin, öfke, korku ve

tedirginlik gibi olumsuz duygular yaşadığı, aile ve arkadaşlık ilişkilerinde de problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bilgiç & Yurtal (2009), çalışmalarında akran zorbalığına maruz kalanlar ve karışanlar hiç bir şekilde karışmayanlar arasındaki sınıf ortamını algılama biçimleri incelenmiştir. 4. ve 5. sınıflarla İstanbul ilinde 157 öğrenci ile yürütülen çalışmada; zorbalıkla ilişkisi olmayan 29, zorbalığa maruz kalan 91, zorbalık yaptığını belirten 37 öğrenci bulunmaktadır. Her bir gruptan 15'er kişi olmak üzere toplam 45 kişiyle görüşme yapılmıştır. Zorbalığa karışmayanlar, zorbalık yapan ya da uğrayanlara göre sınıf ortamını daha huzurlu bulurken öğretmenlerini rahatlatıcı, destekleyici ve paylaşımcı olarak görmektedir.

Turan (2023), lise öğrenimi gören 783 öğrenci ile yürütülen çalışmada zorbalıkla başa çıkma stratejileri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bilinçli farkındalık düzeyi okul türü ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktayken sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Zorbalıkla baş etmede ise kaçınma düzeyi cinsiyete göre değişmezken yardım arama, zorbalığa direnme, çaresizlik ve boyun eğme, sosyal desteğe başvurma, zorbalığa direnme ve iyimserlik alt ölçekleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bilinçli farkındalık ile zorbalıkla başa çıkma stratejileri alt boyutlarından sosyal desteğe başvurma, kaçınma ve iyimserlik puanları arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Can (2017), 1253 üniversite öğrencisi arasından seçmiş olduğu 32 katılımcı ile yürüttüğü çalışmasında 16 deney (depresif belirtileri olan) ve 16 kontrol (psikolojik rahatsızlığı bulunmayanlar) grubu katılımcısı bulunmaktadır. Bilinçli farkındalığa dayalı program sonucu katılımcıların depresif belirtileri ve algıladıkları stres azalırken duygu düzenleme becerileri olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Arslan (2018), eserinde bilinçli farkındalığın depresyon ve algılanan stres düzeyi ile olan ilişkisini araştırmıştır. 194 kişinin katıldığı çalışmada bilinçli farkındalık artarken depresyon ve algılanan stresin azaldığı tespit edilmiştir. Kadınların bilinçli farkındalık düzeyleri erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kepenekçi & Çinkır (2003), araştırmaya okul zorbalığına ilişkin eğitimcilerin görüşlerini ortaya koymak için 128 kişi ile yürütülmüştür. Eğitimcilere göre okullarda bedensel zorbalık için itme, sözel zorbalıkta alay etme ve ad takma, duygusal zorbalık ta

eşyaya zarar verme, cinsel zorbalıkta ise cinsellikle ilişkili sözler söyleme en çok karşılaşılan durumlardır. Ayrıca zorbalıkla ilgili erkek öğrenciler nasıl çözüm bulacaklarını bilmedikleri bildirilmiştir.

Türktan (2013), ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkiyi araştırmıştır. Çalışma, karma desen yöntemiyle yürütülmüştür. Yarı deneysel desenli çalışmaya 42 deney, 42 kontrol ve 16 akran yardımcısı olmak üzere 42 öğrenci katılmıştır. Programın etkililiğine yönelik yapılan izleme testi sonucunda programa katılanlar ile katılmayanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmanın nitel yürütülen kısmında ise deney grubu katılımcıları programın zorbalıkla baş etme bilgi, becerilerini geliştirdiği ve uygulamada fayda sağladıklarını bildirmiştir.

1.5.2. İlgili Yurtdışı Çalışmaları

Schroevers & Brandsma (2010), çalışmalarında farkındalığın beş boyutundaki değişimine yönelik eğitimlerin olumlu ve olumsuz duygulanımda değişikliğin olup olmadığını araştırmışlardır. 8 hafta süren programa hafif ve orta düzeyde psikolojik problemleri olan birey katılmıştır. Program öncesi ön-test, program sonrası son-test uygulanmış olumlu duygular artarken olumsuz duyguların azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bilinçli farkındalığın beş boyutundan dördünde önemli artış tespit edilmiştir. Bilinçli farkındalıktaki artış olumlu duygulanımla ciddi düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bajaj, vd. (2016), bilinçli farkındalık ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolünü araştırmışlardır. 417 katılımcı ile yürütülen araştırmada bilinçli farkındalığın depresyon, kaygı ve benlik saygısı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan aracılık analizlerinde ise bilinçli farkındalığın benlik saygısı yoluyla kaygı ve depresyon üzerinde dolaylı etkili olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer bulgu ise benlik saygısının farkındalıkta önemli ol oynadığı şeklindedir.

Raes & Williams (2010), kesitsel yöntemle 164 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada doğal olarak meydana gelen bilinçli farkındalık düzeyi ile ruminasyon arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Depresif semptomlar ve geçmiş depresyon öyküsü kontrol edildiğinde ruminasyon ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Yine çalışmasının bulgularına göre bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça ruminatif

tepkilerin kontrol edilememe döngüsünde ve ruminatif tepkilerin kendini devam ettirmesinde azalttığı tespit edilmiştir.

Aleva vd. (2012), bilinçli farkındalık becerileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide ruminasyonun ne ölçüde etkili olduğunu psikiyatrik tanı almayan 254 lisans öğrencisi ile incelemiştir. Bilinçli farkındalık ile ruminasyon ve depresif semptomlar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ruminatif düşünmenin bilinçli farkındalıktan depresif semptomlara ve depresif semptomlardan bilinçli farkındalığa olan kısmen aracılık ettiği (bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek olanlar, daha düşük düzeyde ruminatif düşünceye düşük düzeyde depresif semptomları olanların ise bilinçli farkındalıklarının yüksek olduğu) tespit edilmiştir. Ruminatif düşüncenin yargılamadan düşünmeden depresif semptomlara kadar olan ilişkide tam aracı rol oynamaktadır. Yani yargılamadan daha yüksek kabullenme, daha düşük düzeyde ruminatif düşünce ile sonuçlanır ve bu da daha düşük depresif semptom düzeyiyle sonuçlanmaktadır. Ruminatif düşünmenin, depresif belirtilerde bilinçli farkındalıktaki yargılamaksızın kabul etmeye olan ilişkisinde kısmen aracılık ettiği tespit edilmiştir. Yani yargılamadan kabul etme düzeyi düşük olanlarda daha yüksek düzeyde depresif belirti, daha yüksek olumsuz düşünceyle sonuçlanmaktadır.

Abid, vd. (2017), bilinçli farkındalık ile zorbalık arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmaya üç özel okuldaki 8 ila 11 arası yaşları değişen çocuklarla yürütmüştür. Cinsiyet dağılımı eşit 200 katılımcıyla yürütülen çalışmada Çocuk ve Ergen Farkındalık Ölçeği ve Zorbalık-Davranış ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda farkındalık ile zorbalık arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin farkındalık düzeyi daha yüksekken erkek öğrencilerin zorbalığa maruz kaldığı bulgulanmıştır. Ayrıca kardeş sayısına göre yapılan analiz sonuçları tek çocukların daha zorba olduğu şeklinde tespit edilmiştir.

Georgiou, vd. (2020), farkındalık temelli terapinin dürtüsellik, ahlaki kopukluk ve okulda zorbalık deneyimlerine etkililiğini incelemek amacıyla boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. 14 ila 17 yaş arasındaki 558 öğrenci ile 6 ay boyunca üç farklı ölçüm sonucu yapılmıştır. Çalışma sonucuna göre erkekler kadınlardan daha fazla zorbalık ve mağduriyet deneyimine sahiptir. Yaş düzeyine göre de daha küçük olanlar erkeklerle benzer durumdadır. Farkındalığı yüksek bireyler daha az dürtüsel ve ahlaki kopukluğu

daha azdır. Farkındalık ise mağduriyet ile anlamlı düzeyde ters yönlü ilişkilidir. Farkındalığın zorbalığın üzerindeki dolaylı etkisi de tespit edilmiştir.

Faraji, vd. (2019), çalışmalarında okullarda artan zorbalığın önlenmesi ve azaltılmasında farkındalık temelli bilişsel terapinin etkililiğini test etmişlerdir. Üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden 20 katılımcı ile yürütülen çalışmada geleneksel örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun müdahale öncesi ve sonrası zorbalık düzeyleri ölçülmüştür. Çalışma bulgusu uygulanan programın zorbalık üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının ikisinde de öntestte “arkadaş grubundan başkalarını dışlamanın” en sık görülen davranışken müdahale programının bu davranışı azaltmada en etkili sonucu verdiği bulgulanmıştır.

Liu, vd. (2022), okul temelli müdahale programının gençlerdeki zorbalık üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Randomize atamayla katılımcılar doksan iki deney ve doksan yedi kontrol grubu olacak şekilde belirlenmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun zorbalık davranışları önemli derecede azalmaktayken sürekli farkındalık ve özkontrol düzey puanları artmıştır. Yine çalışmada farkındalık özkontrol ile pozitif, farkındalık ve özkontrol ise zorbalık ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özkontrolün aracılık etkisi sürekli farkındalık ve zorbalık üzerinde % 50 etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Cramer & Fong (1991), uygunsuz/olumsuz duyguların uygun/olumlu duygulardan daha farklı nicelikte olduğu görüşüne dayalı olarak akılcı olmayan inançlara dayalı bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, her iki cinsiyetten 10 lisans öğrencisinin rastgele seçildiği 3×2 ön test-son test faktöriyel tasarımı kullanılmıştır. Üç farklı seçkisiz gruptan her birine kendilerini farklı senaryolarda hayal etmeleri sağlandı. Kontrol grubuna nötr sahne ve deney grubuna birine olumlu ve olumsuz duyguların akılcı olmayan inançlarla ya da gerçekçi inançlarla hayali gerçekleştirildi. Deney grubunda hem "uygunsuz" hem de "uygun" olumsuz duyguların, irrasyonel durumda nötr veya rasyonel duruma göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Böylece mantık dışı inançların duygular üzerinde etkili olduğu ancak akılcı inançlarla ilişkili duyguların farklılaştığı görülmüştür.

Ciarrochi (2004), 450 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada akılcı olmayan inançların olumlu ve olumsuz refah endeksleriyle ilişkisini incelemiştir. Analiz sonuçlarında; düşük refah düzeyinin öz-değerin başarıya bağlı olduğu şeklindeki inançla,

öz-değerin onay alma tutumuna bağlı inançlarla, olay ve durumlara yönelik gerçekçi olmayan beklentilerin talepkar inanışlarla ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Goldin, vd. (2008), bilişsel ve davranışsal duygu düzenlemenin sinirsel temellerini incelemiştir. Bu çalışma, bilişsel yeniden değerlendirmeyi (duygu üretme sürecinin erken safhalarında etkisi olduğu düşünülen bilişsel bir strateji) ve ifadeyi bastırmayı (etkisini daha sonra göstereceği düşünülen davranışsal bir strateji) incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 17 kadın katılımcı ile yürütülmüştür. Yeniden değerlendirme ve bastırmanın duygusal deneyim, yüz ifadeleri ve sinirsel tepki üzerindeki farklı etkinliğini göstermektedir. Yeniden değerlendirmenin olumsuz duygu deneyiminin azalması ya da ilk defa deneyimlenmesine yol açmıştır. Bastırma durumu, olumsuz duygunun azaltmasına yardımcı olmuştur.

Young, vd. (2019), katılımcı öz bildirimleri, davranışsal değerlendirme ve psiko-fizyolojik ölçümlerden elde edilen bulguların gözden geçirilmesiyle ergenlerin kaygı ve depresyon durumunda bozulmuş duygu düzenlemenin rolünü incelemektedir. Katılımcı öz bildirim çalışmaları, duygu düzensizliği ile ergen kaygısı ve depresyonu arasında güçlü ilişki olduğu şeklindedir.

Gross & John (2003), çalışmalarında beş çalışma ile iki hipotezi araştırmışlardır. Bireyler bastırma ve yeniden değerlendirme gibi duygu düzenleme stratejilerini kullanmada bireysel farklılık göstermektedir. Bu bireysel farklılıklar ise duygulanım, refah ve sosyal ilişkiler üzerinde etkiye sahiptir. Çalışma sonucunda yoğun şekilde odaklanılırsa karmaşık duygu düzenleme süreçlerine ilişkin en iyi sonucun elde edilebileceği ve bazen bastırmanın en iyi duygu düzenleme stratejisi (bazen yeniden değerlendirme için zaman olmayabilir) olduğu tespit edilmiştir.

O'Toole, vd., (2019), üst bilişsel düşünme ile kaygı arasında oturumlara göre duygu düzenlemenin etkisi zamansal değişimini ölçmek için zaman gecikmeli analizler kullanılmıştır. Çalışma yaygın anksiyete bozukluğu olan ve olmayan 16 katılımcı ile yürütülmüştür. Her oturum öncesi üst biliş, merkezden uzaklaşma ve bilişsel değerlendirme anketleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uyumsal üst bilişsel duygu düzenlemenin yaygın anksiyetede endişe ve kaygıyı azaltmada rol oynadığı fikrini destekler niteliktedir.

Jennifer, vd. (2006), zorbalığın ve başa çıkma stratejilerini tanımlama ve Bully Dance adlı filmin seyirci rolünü anlamayı araştırmak amaçlanmıştır. 34 tane ilkokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışma “zorbalık nedir?” sorusuna beyin fırtınası yapılmasının ardından filmin izlenmesiyle gerçekleşmiştir. Etkinlik öncesi ve sonrası uygulanan anket sonuçlarına göre büyük çoğunluk zorbalığa karşıtken azınlık bir kesim desteklemektedir. Zorbalık karşıtı tutum etkinlik sonucu önemli düzeyde artmasa da erkek öğrencilerin zorbalığa karşı tutumları azaldı.

Frewen, vd. (2008), Bilinçli farkındalık ile olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişki araştırılmasına yönelik eserde iki farklı yöntem kullanılmıştır. İlk çalışmada seçilmemiş bir grupta bilinçli farkındalık ile olumsuz otomatik düşünce ve olumsuz düşünceleri bırakma becerisi arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. İkinci çalışmada ise tedaviye ihtiyaç duyan bir öğrenci grubunda uygulanan farkındalık temelli müdahalelerin olumsuz otomatik düşünceleri bırakmada ve zorluk ve sıklık algısındaki düşüşle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Riggs & Brown (2017), ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 152 katılımcı ile yürüttükleri çalışmada akran mağduriyeti ve farkındalık arasındaki ilişki araştırılmıştır. 4 aylık müdahale programı sonucunda farkındalık ile akran mağduriyetinin negatif yönlü ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar akran mağdurlarının bilinçli farkındalıklarının, geçmişteki mağduriyetler ya da geleceğe yönelik beklenen mağduriyet nedeniyle şimdiki anda olmayı engellediği şeklinde yorumlanmıştır.

McCloy (2004), çalışmada çocuklarda farkındalığı artırma ve zorbalık durumunda bilinçli düşünmeyi sağlamak amacıyla yürütülmüştür. 20 deney ve 17 kontrol grubu olmak üzere 37 öğrenci ile yürütülen çalışmada 45 dakikalık iki oturum deney grubuna uygulanmıştır. Uygulamada zorbalığın tartışılması, zorbalık videoları ve küçük grup etkinlikleri uygulanmıştır. Öntest-sontest ölçümlerine göre uygulanan eğitimin zorbalığa yönelik farkındalık düzeyinde önemli değişim görülse de genel farkındalıkta değişim olmamıştır. Kız öğrencilerin bilinçli farkındalıkları erkek öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

De Bruin, vd., (2014), Amsterdam Üniversitesinden 16 farklı ülkeden 104 katılımcı ile yürüttüğü çalışmada bilinçli farkındalık üzerine 7 haftalık müfredatın etkilerini araştırılmıştır. 7 haftalık kursta amaç farkındalığı öğretmekten daha çok

farkındalık becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde 3 farklı zaman diliminde ölçümler yapılmıştır. Kurs öncesinden kurs sonrasına bilinçli farkındalığın arttığı tespit edilmiştir. Yoğun olmayan kısa süreli bir bilinçli farkındalık kursunun öğrencilerde duygu, düşünce ve yargılayıcı olmayan tutumlarda önemli bir katkı sağladığı ve daha iyiye gidildiğini göstermektedir.

Wall (2005), farkındalık temelli stres azaltma programına 11-13 yaşlarında çocuklar katılmıştır. Program 5 hafta sürmüştür. Program sonucu çocukların refah, sakinlik, rahatlama, daha iyi uyku, daha az tepkisellik, artan kişisel bakım, kişisel farkındalık ve doğayla karşılıklı bağlantı veya karşılıklı bağımlılık duygusunda artış yaşadıklarını göstermiştir.

Miller, vd., (1995), klinik olarak anksiyete tanılı 22 katılımcı ile yürütülen çalışmada bilinçli farkındalığın anksiyete, panik belirtiler ve depresyon üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tekrarlı ölçüm sonuçlarında uygulanan programın anksiyete, panik belirtiler ve depresyon üzerindeki etkisi tespit edilmiştir.

Bilinçli farkındalık ve bilinçli farkındalık temelli eğitimlerin mantık dışı inançlar, negatif duygulanımlar ve zorbalıkla olan ilişkisine yönelik alan yazınında önemli görüş ve kanıtların olduğu ilgili araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi, güvenirliği ve geçerliliği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli (Deseni)

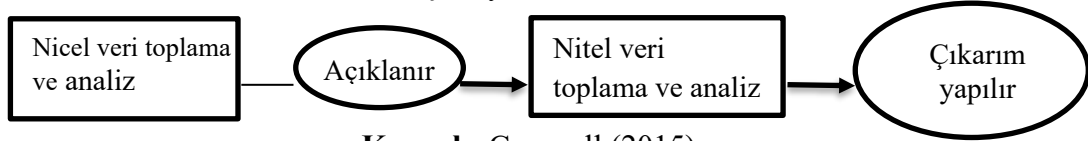
Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının katılımcıların mantık dışı inançlarına, negatif duygulanımlarına ve zorba davranışlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada karma model (desen) kullanılmıştır. Creswell (2017), karma desenlerin özelliklerini ve aşamalarını şu şekilde belirtmektedir:

- Araştırma soruları ya da hipotezleri test etmek için hem nitel hem nicel veri toplanması gerekmektedir.
- Hem nicel hem nitel verinin analizini yapmak gerekmektedir.
- Her iki veri analizi de dikkatli şekilde yapılmalıdır (bilgi kaynağı, uygun örnekleme, veri analiz adımları).
- Desenin analizi yapılırken veriler birleştirilirken, analiz edilirken ya da yerleştirilirken verilerin her iki türü de kullanılır.
- Verilerle ilgili işlemlerde zamanlama (eş zamanlı ya da ardışık) ve veriye verilen önemle (eşit veya eşit olmayan) beraber karma yönteme dahil edilir.
- Bu işlemlerle ilgili araştırmacı felsefi görüşü, dünya görüşü ya da teoriye göre neleri kıstas aldığı hakkında bilgilendirmede bulunur.

Creswell & Plano Clark (2011), karma desenleri dörde ayırmaktadır. Açıklayıcı sıralı karma desenin amacı, hem veri toplamak hem de analiz etmek için önce nicel bir çalışma yapılır. Ardından problemi daha ayrıntılı incelemek ve nicel sonuçları daha iyi

açıklamak için nitel araştırma yapılır. Nicel sonuçlar istatistiksel anlamlılık, güven aralıkları ve etki büyüklükleri üretir ve bir çalışmanın genel çıktılarına sağlar. Ancak, bu sonuçlarla ulaşılan, bulguların nasıl ortaya çıktığını genellikle bilinmez. Bu nedenle, nicel araştırmada elde edilen bulguların sonuçlarını açıklamak ve göz ardı edilen diğer etmenlerin de sunulmasına yardımcı olmak için nitel bir aşama yürütülür. Bu nedenle, bu tasarıma açıklayıcı sıralı tasarım denir. Bu model şu şekildedir:

Şekil 2. 1: Açıklayıcı Sıralı Karma Desen



Kaynak: Creswell (2015)

Bu araştırmada Şekil 2.1’de belirtilen basamaklarla açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenle yürütülen çalışmalarda öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir daha sonra bu verileri daha arıtılmış hale getirmek için nitel veriler toplanır (Baki, Gökçek, 2012; Büyüköztürk, vd., 2018; Creswell, 2017). Açıklayıcı sıralı karma desende amaç çalışmanın bir aşamasının diğeri üzerine inşa edilmesidir. Açıklayıcı sıralı karma desende tanımlayıcı faktör analizlerin sırasıyla ve ayrıklı oluşturulmasıdır (Fetters, Curry & Creswell, 2013; Ivankova, Creswell ve Stick 2006). Yani bulgular sunulurken ayrı ayrı sunulur ve bulgular birbirini etkileyecek şekilde verilmez.

Araştırmanın birinci aşamasında modele uygun olarak gönüllü katılımcılardan mantık dışı inançları, negatif duygulanımları ve zorbalık eğilimlerini ölçmeye yönelik ölçekler uygulanmıştır. Bu aşamada nicel veriler elde edilmiştir. Daha sonra deneysel araştırma kısmına geçilmiş ve burada da nicel verilerden faydalanılmıştır. Bu kısımda araştırmanın deneysel aşaması yürütülmesi için öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmada sonucu etkileyebilecek tüm etkenleri saf dışı bırakmak ve deneysel işlemin sonuç üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanır. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu katılımcıların araştırmacı tarafından rastgele atanmasıdır. Bir diğeri yöntem ise gruplardan bir tanesine deneysel işlemin uygulanması bir gruba ise herhangi bir işlem uygulanmamasıyla sağlanır (Creswell, 2017). Gerçek deneysel desenlerde denekler gruplara seçkisiz olarak atanır (Büyüköztürk, vd., 2018). Bu çalışmada gruplar bu şekilde belirlendiği ve bir gruba (deney grubu) araştırmacı

tarafından geliştirilen psikoeğitim programı uygulanırken diğer gruba (kontrol grubu) müdahalede bulunulmadığı için gerçek deneysel desenle yürütülmüştür.

Tablo 2. 1: Deneysel Çalışmanın Yürütülme Aşaması

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney	Akılcı Olmayan	Psikoeğitim Programı	Akılcı Olmayan İnanç	Akılcı Olmayan İnanç
	İnanç Ölçeği-Ergen		Ölçeği-Ergen Formu	Ölçeği-Ergen Formu
	Formu (AOİÖ-E)		(AOİÖ-E)	(AOİÖ-E)
	Pozitif ve Negatif		Pozitif ve Negatif	Pozitif ve Negatif
Deney	Duygu Ölçeği	Psikoeğitim Programı	Duygu Ölçeği	Duygu Ölçeği
	(PANAS)		(PANAS)	(PANAS)
	Akran Zorbalığı		Akran Zorbalığı Ölçek	Akran Zorbalığı Ölçek
	Ölçek Geliştirme Ön		Geliştirme Ön	Geliştirme Ön
Deney	Çalışması: Kendini	Psikoeğitim Programı	Çalışması: Kendini	Çalışması: Kendini
Kontrol	Akılcı Olmayan		Akılcı Olmayan İnanç	Akılcı Olmayan İnanç
	İnanç Ölçeği-Ergen		Ölçeği-Ergen Formu	Ölçeği-Ergen Formu
	Formu (AOİÖ-E)		(AOİÖ-E)	(AOİÖ-E)
	Pozitif ve Negatif		Pozitif ve Negatif	Pozitif ve Negatif
Kontrol	Duygu Ölçeği		Duygu Ölçeği	Duygu Ölçeği
	(PANAS)		(PANAS)	(PANAS)
	Akran Zorbalığı		Akran Zorbalığı Ölçek	Akran Zorbalığı Ölçek
	Ölçek Geliştirme Ön		Geliştirme Ön	Geliştirme Ön
Kontrol	Çalışması: Kendini		Çalışması: Kendini	Çalışması: Kendini
	Bildirim Formu		Bildirim Formu	Bildirim Formu

Deneysel çalışmanın yürütülme aşaması tablo 2.1’de belirtildiği gibidir. Deney ve kontrol grubuna ölçekler öntest-sontest ve izleme olarak uygulanmıştır. Psikoeğitim programı ise sadece deney grubuna uygulanmıştır. Bu sayede müdahalede bulunan grup ile müdahalede bulunulmayan grup arasında farkın anlamlılığına göre programın etkililiği test edilmiştir.

Araştırma sürecinde üçüncü aşama ise nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi şeklinde yapılmıştır. Bu aşamada nitel araştırma yöntemlerinden durumsal araştırma

yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, doğal ortamda yapılan gözlemler, doküman analizi ve görüşmeler gibi nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılmaktadır (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışma kapsamında da psikoeğitim oturumu dökümanları, araştırmacı gözlemleri ve odak grup görüşmesi verilerinden faydalanılmıştır.

Durumsal araştırma yönteminde bir ya da birden fazla durumun, programın, olgunun, sosyal grubun ya da birbirine bağlı yapıların ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Büyüköztürk, vd., 2018; Tanrıku, 2017). Bu çalışmada uygulanan psikoeğitim ve buna bağlı yapılar incelenmiştir.

Durumsal araştırmalar, durumlara ilişkin algıların doğal bağlamında ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını amaçlayan bir yöntemdir. Nitel araştırmalar, sosyal olguları kendi bağlamları içinde ele alarak anlamayı ve bu süreçte kuram geliştirmeye odaklanan bir yaklaşımı benimser (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Nesnel araştırma aşamasında deney grubu katılımcıları ve bu katılımcıların öğretmenlerinden gönüllü olanlar ile odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi küçük bir insan grubu (genelde dört ile sekiz kişi) araştırmacı tarafından sorular hakkında düşünmesine ve cevaplamasına dayanır. Grupdaki üyelerce cevabın duyulması diğer katılımcıların ek görüşler eklemesi, katılması ya da aynı fikirde olmaması söz konusudur. Amaç katılımcıların sosyal bir ortamda diğerlerinin görüşlerini duyması ve kendi fikirleri üzerinde düşünmesine dayanır (Büyüköztürk, vd., 2018; Yıldırım & Şimşek, 2011). Odak grup görüşmesinde görüşmecilerin tümüyle birlikte yapılan görüşmenin en iyi bilgiyi sağladığı, katılımcıların birbirine benzediği ve iş birliği yaptığı, zaman sınırlamasının olduğu ve katılımcılarla ayrı yapılan görüşmenin şüphe oluşturabileceği durumlarda avantajlıdır (Kruger & Casey 2009, aktaran Creswell, 2013). Gruplarla yürütülen çalışmalar daha üretken ve daha yaratıcı olduğu gibi sorunları hızlı çözebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu sebeplerden dolayı grup odak görüşmesi yoluyla nitel çalışmanın yürütülmesi uygun görülmüş ve yapılmıştır.

Nitel araştırmalar sosyal olaylar ve psikolojik ölçümlerle ilgili nicel araştırmalara göre daha derinlemesine veri sağlar. Nitel araştırmalar, klasik araştırma yöntemleriyle ortaya koyulması zor olan soruların cevabını bulmaya yardımcı olur (Büyüköztürk, vd., 2018). Bu çalışmada da nicel verilerle elde edilemeyecek bilgiye nitel çalışma yöntemiyle ulaşılmaya çalışılmıştır. Nitel veriler toplanırken görüşme notları, sesli notlar, yazılı

doküman, görüntü kayıtları, günlükler, kişisel notlar veri toplama yöntemlerindendir (Büyüköztürk, vd., 2018; Creswell, 2017). Nitel araştırmacılara göre farklı yöntemlerle elde edilen tüm veriler çok değerlidir. Farklı yöntemlerle elde edilen bilgiler nitel çalışmalardaki geçerlilik ve güvenilirlik problemini de azaltmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2018). Araştırmada nicel verilerle ulaşılması zor olan soruların cevabını alanyazına aktarabilmek için nitel çalışmada yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarını bütüncül bir şekilde vermek amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2011), nitel çalışmada sadece yapılan grup odak görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla da sınırlı kalmaması amaçlanmıştır. Bu nedenle deneysel çalışma süresince kullanılan dokümanlar, ön görüşme notları, araştırmacı gözlemleri, ses kayıtlarının psikoeğitim oturumları sonunda neler öğrendiklerini belirttikleri formlardan ev ödevlerinden, oturum içi etkinlik ötürü tamamından faydalanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu/ Katılımcılar

Ölçeklerin kullanılması için araştırmacılardan e-posta ile gerekli izinler alınmıştır (Ek-3). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan araştırmanın yapılabilmesi için Etik Kurul İzni (Ek-1) alınmıştır (04.01.2024 tarihli ve Etik Kurul Protokol No: 14/03). Araştırma lise öğrencilerine yönelik olduğu için Milli Eğitim Bakanlığı Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (07.08.2024 tarih ve Başvuru No: MEB.TT.2024.000184).

Bu çalışmada uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede zaman, para ve işgücü kaybı önleme temel amaçtır (Büyüköztürk, vd., 2018). Bu örneklemin seçilmesinin temel nedeni araştırmacının amacına ulaşabilmesi ve MEB'in 2024/41 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir Anadolu Lisesi'nde eğitim-öğretime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerden Veli Onam Formu alınmış olan öğrencilere Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS), Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu uygulaması yapılmıştır. Çalışmaya psikolojik destek alan, psikolojik tanısı olan, benzer eğitime şuan devam eden kişilerin katılamaması kriteri belirlenmiştir. Bu koşullar dışındakigönüllü 389 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır.

Verileri eksiksiz olarak dolduran 355 öğrenciye ait demografik bilgiler aşağıdaki tablo 2.2'deki gibidir.

Tablo 2. 2: Uygulama Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler ve Frekans

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	188	53
	Erkek	167	47
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	113	31,8
	10. Sınıf	106	29,9
	11. Sınıf	136	38,3
Toplam		355	100

Gönüllü katılımcı öğrencilerden 188'i kadın, 167'si ise erkektir. Katılımcıların 113'ü 9. Sınıf, 106'sı 10. Sınıf ve 136'sı 11. sınıf öğrencisidir. Ergen katılımcılar arasındaki yaş farkı 1'den fazla olmaması homojenliğin sağlanması için uygundur (Çivitçi, 2020). Bu sebeple çalışma planlanma aşamasında 10. ve 11. sınıf öğrencileriyle çalışma yürütülmüştür. Sınıf düzeylerinin belirlenmesi öncesinde okul yöneti ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 12. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlanması nedeniyle böyle bir programa dahil olmasının öğrenci açısından çok olumlu olmayacağı belirtilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin grupta olmamasının nedeni ise öğretmenlerin çalışma sonunda kendileriyle yapılacak grup odak görüşmesinde öğrencileri yeterince tanımadıkları için derinlemesine görüşme yapılmasında problem oluşabileceği şeklindeki öngörüleridir. Ölçeklere katılanlardan psikoeğitim programına gönüllü katılmak isteyenlerin başvurusu alınmıştır. 38 öğrenci çalışmaya katılmayı istemiştir.

Ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalaması alınmış ve aritmetik ortalama puanı en yüksek olan 30 öğrenci seçkisiz şekilde 15 kişi deney ve 15 kişi kontrol gruplarına atanmıştır. Ayrıca uygulamaya dahil edilecek grubun heterojen olması önerilmektedir. Bu nedenle çalışmanın deney grubunda 8 erkek ve 7 kadın bulunurken kontrol grubuna ilk aşamada 7 erkek 8 kadınla başlanmıştır. Deney grubu katılımcılarının tamamı eğitimlere ve sonestlere katılırken, kontrol grubundan 6 erkek 6 kadınla devam edilebilmiştir. Sınıf düzeyine göre ise deney grubu 5 kişi 10. sınıftan 10 kişi ise 11. sınıftan katılmıştır. Kontrol grubu ise başlangıçta 6 kişi 10. sınıftan 9 kişi 11. sınıftan katılmışken soneste 6 kişi 10. sınıf, 6 kişi 11. sınıf öğrencilerinden katılmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş psikoeğitim deney grubundaki katılımcılara sekiz hafta süreyle uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Psikoeğitim oturumları sonunda deney ve kontrol grubuna sontest uygulanmıştır. Sontest uygulama tarihinden kırk beş gün sonra deney ve kontrol gruplarına izleme testi uygulanmıştır. Bu teste ise son teste katılan deney ve kontrol grubu katılımcılarının tamamı katılmıştır.

İzleme testinden on gün sonra üçüncü aşama için grup odak görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubundaki 15 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 5 öğretmenle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Tüm bu çalışmalar bitirildikten sonra kontrol grubu katılımcılarına ise mantık dışı inançlar, negatif duygulanımlar ve akran zorbalığı konularında 2 saatlik seminer çalışmasıyla bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan bireylere rumuz verilirken; Deney Grubu Öğrencilerine: D, Öğretmenlere: Ö, Erkekler: E, Kadınlar: K, 10. Sınıf: 10, 11.Sınıf: 11, Rehber Öğretmen: R, Sınıf Öğretmeni: S, Branş Öğretmeni: B, Öğrenciyi Tanıma Yılına Göre 2 Yıl: 2, 3 Yıl: 3 ile şeklinde belirtilmiştir. Grup odak görüşmesine katılan bireylere ait kişisel bilgiler aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 2. 3: Öğrencilere Yönelik Demografik Bilgiler

Sıra No	Katılımcı	Cinsiyeti	Sınıf Düzeyi
1	D1	E	10
2	D2	E	11
3	D3	K	11
4	D4	K	11
5	D5	E	11
6	D6	K	11
7	D7	E	10
8	D8	E	10
9	D9	K	11
10	D10	K	11
11	D11	E	11
12	D12	K	10
13	D13	E	11
14	D14	K	10
15	D15	E	11

Deney grubundaki 8 erkek öğrenci ve 7 kadın öğrencinin 5 tanesi 10. sınıf ve 10 tanesi 11. sınıf öğrencisi şeklindedir. Örneğin deney grubu 8. kişi D8E10 şeklinde rumuzla belirtilmektedir.

Tablo 2. 4: Öğretmenlere Yönelik Demografik Bilgiler

Sıra No	Öğretmenin Konumu	Cinsiyeti	Öğrenci Yılı	Tanımaya
1	S1	K	3	
2	B2	E	2	
3	B3	K	2	
4	S4	K	3	
5	R5	E	3	

Görüşmelere katılan öğretmenlerden 2 tanesi Branş öğretmeni, 2 tanesi sınıf öğretmeni ve 1 tanesi Rehber öğretmenidir. Cinsiyete göre 3 kadın ve 2 erkek öğretmen olan grubun öğrencileri tanıma yılı ise 2 yıldır tanıyan 2 kişi ve 3 yıldır tanıyan 3 kişidir. Örneğin 3 nolu sıradaki B3K2 şeklinde rumuzla belirtilmektedir. Öğretmenlerin belirlenmesinde öğretmenlerin sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ya da öğrencinin dersine girmesi gibi koşullarla öğrenciyi iyi tanıması amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenleri her sınıf düzeyinden en az bir öğretmen ve branş öğretmeni seçiminde farklı branş öğretmenleri olmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde temel kriter ise gönüllük esaslı olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (Türküm, vd. 2005), Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Gençöz, 2000), Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Ön Çalışması: Kendini Bildirim Formu (Kutlu ve Aydın, 2010), Psikoeğitim Programı, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci), Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmen) bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde farklı aşamalarda kullanılan veri toplama araçlarıdır. Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıdadır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılardan öğrencilere sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine yönelik kişisel bilgiler elde edilmiştir. Öğretmenlerden ise kişisel bilgi olarak cinsiyet, branşı ve öğrenciyi ne kadar süredir tanıdığı? şeklinde kişisel bilgileri sorulmuştur.

2.3.2. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E)

Üniversite öğrencileri için geliştirilen Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği (AOİÖ) (Türküm, 2003), tarafından geliştirilmiştir. Lise öğrencilerine uyarlanması Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E) adıyla Türküm vd. (2005), tarafından yapılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tarzı hazırlanan ölçekten en az 16 en fazla ise 80 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puanın düşük olması akılcı olmayan inançların az olduğunu yüksek olması ise bu inançların yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek beş faktörde toplanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri .33 ile .86 arasında değişmektedir. Ayrıca faktör analizine göre ölçek toplam varyansın %51.36'sını açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach iç tutarlılık katsayısı .70 ve iki yarı test korelasyonu .69 olarak belirlenmiştir. Ayrıca uyum geçerliliği için Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E) puanları Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği ile .47; Otomatik Düşünceler Ölçeği ile .85 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach iç tutarlılık katsayısı .73 olarak tespit edilmiştir.

2.3.3. Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS)

Watson vd. (1988), tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlanarak geçerlilik ve güvenirlik çalışması Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçekte bulunan 10 maddelik olumsuz duyguları ölçen *Negatif Duygu* ve 10 olumlu duygular ölçen *Pozitif Duygu* alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe uyarlamada da benzer şekilde 20 soruluk ölçek iki alt boyutlu ölçek elde edilmiştir. Ölçek puanlaması 1-5 arası puanlama sisteminde 5'li likert tarzı bir ölçektir. Toplamda her alt boyuttan en az 10 ve en fazla 50 puan alınmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte *Negatif Duygu* alt boyut puanı *Pozitif Duygu* alt boyut puanından yüksek ise bireyin olumsuz duygulanımının yüksek olduğu, stres yaşadığı şeklinde yorumlanabilir (Watson vd., 1988).

Ölçekten elde edilen iki faktöre ait madde yükleri ise şu şekildedir; *Pozitif Duygu* .48 ile .76 arasındayken *Negatif Duygu* faktöründe .48 ile .74 arasında değişmektedir. Bu iki faktör toplam varyansın %44'ünü açıklamaktadır. İki faktörün ortak varyansları ise .22 ile .63 arasında değişmektedir. İç tutarlılık için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise ölçekler için *Negatif Duygu* .83 ve *Pozitif Duygu* .86 olarak belirlenmiştir. Toplam madde korelasyonları ise *Negatif Duygu* boyutunda .35 ile .71 arasında değişmekteyken *Pozitif Duygu* için .33 ile .67 arasında olduğu görülmüştür. Zaman içerisindeki tutarlılığı

belirlemek için test-tekrar test yöntemi ile *Negatif Duygu* boyutunda .40 *Pozitif Duygu* boyutunda ise .40 olarak belirlenmiştir. Ölçek dış geçerliliğini belirlemek için Beck Anksiyete Envanteri (BAE) ve Beck Depresyon Envanteri (BDE) arasındaki ilişkiye bakılmıştır. *Negatif Duygu* alt boyutu ile Beck Anksiyete Envanteri .47 ve Beck Depresyon Envanteri .51, *Pozitif Duygu* alt boyutu ile Beck Anksiyete Envanteri -.22 ve Beck Depresyon Envanteri -.48 düzeylerinde korelasyona sahiptir. Bu çalışma kapsamında Cronbach iç tutarlılık katsayısı negatif duygular için 79 ve pozitif duygular için .80 olarak tespit edilmiştir.

2.3.4. Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Ön Çalışması: Kendini Bildirim Formu

Kutlu & Aydın (2010), tarafından okullarda ergenlerin akran grupları ile arasındaki zorbalık ve kurban olma durumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 19 maddeden oluşan 5'li likertle puanlanır. 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten en az 19 en fazla 95 puan alınmaktadır. 5'li likert 1-Hiç Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. 3 alt boyut Zorbalık, Kurban olma ve Nötr maddeler şeklindedir. Zorbalık alt Boyutu 6 madde, Kurban Olma alt boyutu 8 madde ve nötr boyut 5 madde bulunmaktadır. Zorba ve kurban boyutlarının ortalamaları ve standart sapmaları tüm katılımcılar için alınıp daha sonra örneğin zorba boyutunda ortalama 1 standart sapma ve üstü olup kurban boyutunda ise ortalamanın 1 standart sapma altı olanlar zorba olarak kodlanmaktadır. Kurban sınıflamasında da tersi geçerlidir. Her iki boyutta 1 ss üste olanlar zorba/kurban olmaktadır. Diğerleri yani iki boyutta da ortalama altı kalanlar zorbalığa katılmayanlardır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Araştırma yapı ve iç geçerliliği için test tekrar test yöntemi ile ölçülmüştür. Genel olarak geliştirilen ölçeğin madde yüklerine bakıldığında, kurban alt ölçeği için .35 ile .62 ($\alpha = .86$) arasında ve zorba alt ölçeği için ise, 41. madde dışında, -.40 ile -.70 ($\alpha = .83$) arasında madde yüklerinin değiştiği görülmektedir. Nötr alt ölçeğini oluşturan madde yükleri de .35 ile .53 ($\alpha = .70$) arasında değişmektedir.

Alt ölçeklerin iç güvenirlik katsayıları da oldukça yüksektir. Bu sonuçlar Akran Zorbalığı Ölçeği'nin iki alt ölçeği ile ilişkili olan ($r = .41$) üç faktörlü yapı geçerliliğini göstermektedir. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları zorba,

kurban ve dolgu için sırasıyla .83, .86, ve .70'dir. Zorba ve kurban alt ölçekleri arasında beklenildiği gibi bir ilişki bulunmuş ve korelasyon katsayısı .41'dir. Bu çalışmada ise İç tutarlılık için Cronbach Alpha zorbalık .86, kurban olma .81 ve dolgu maddelerinde 71 olarak tespit edilmiştir.

2.3.5. Psikoeğitim Programının İçeriği

Psikoeğitim grupları temel amaçlarına göre şu şekilde sınıflandırılabilir: eğitim, kendini tanıma/özfarkındalık veya beceri geliştirme (Brown, 2018). Bu çalışmanın da amacı katılımcıların öz farkındalığını artırması ve bağımsız değişkenlerle ilgili beceri geliştirmeleri şeklinde tasarlanmıştır. Etkili bir psikoeğitim grubunun tasarımı güçlü bir teorik temelle başlar. Bu sayede psikoeğitim katılımcıların büyümesini ve gelişmesini teşvik eden oldukça etkileşimli bir deneyime dönüşür (Furr, 2000). Bu sebeple bu psikoeğitim programı bilinçli farkındalık temelli yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Psikoeğitim gruplarında beceri kazandırılması etkinlikler/egzersizler sayesinde sağlanır (Corey, 2012; Akataran, Çivitçi, 2020). Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlik ve egzersizlere ilave olarak Bilinçli Nefes Meditasyonu ile Rahatlamak", "Beden taraması alıştırması yapmak" (Alidina, 2019), "2 dakikalık Zorlayıcı Duygularda Bedenim", "3 dakikalık nefes alanı(3 DNA)", "(Kuru Üzüm Egzersizi", "Zorlayıcı Duygularda Bedenim" (Atalay, 2019) egzersizlerine yer verilmiştir. Bu sayede salt bilgi vermek yerine algı ve davranışta değişim sağlanmasına çalışılmıştır (Furr, 2000). Etkinliklerin belirlenmesinde bireyin kendini keşfetmesine en fazla fayda sağlayacak olanların ve bunların bağımsız değişkenlerde meydana gelmesi beklenen değişimi destekleyecek şekilde olmasına özen gösterilmiştir.

Grup oturum süresi lise öğrencileri için 40-50 dakika şeklinde önerilmektedir (Çivitçi, 2020). Bu kapsamda bu çalışmada oturumlar 40-45 dakika olarak planlanmıştır. Okullarda uygulanacak psikoeğitim grupları 6-8 oturum şeklinde önerilmektedir (Çivitçi, 2020). Bu programda 8 oturum olarak planlanmıştır. Ergen katılımcılar arasındaki yaş farkı 1'den fazla olmaması homojenliğin sağlanması için uygundur (Çivitçi, 2020). Bu sebeple çalışma planlanma aşamasında 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin gelişim dönemine uygun olarak hazırlanmıştır ve çalışma grubunda çalışma yürütülmüştür.

Bu psikoeğitim programı doktora ders döneminde Gruplarda Beceri Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulama dersinde geliştirilmiştir. Program tamamlandıktan

sonra alanda uzman beş kişiden uzman görüşü alınmıştır. Bazı oturumların pilot uygulaması ise ders döneminde yapılmıştır. Oturumların bazılarında sadeleştirmelerin yapılması gerektiği tespit edilmiş ve bu düzenleme yapılmıştır. Gruptaki katılımcı sayısı 6 kişi olduğundan daha fazla katılımcının olması gerektiği görülmüştür. Oturumlara katılan kişiler tepkisellikleri ve düşünce yapısı olarak olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Bu programın benzer değişkenlere yönelik yürütülen çalışmalardan farklılıkları ise şu şekildedir:

- Düşünceye, duyguya ve davranışa yönelik değişkenlerin bir arada bulunması,
- Grup temelli olmakla birlikte bireysel iç görüş sağlaması,
- Etkileşimli etkinliklerin olması,
- Bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerinden faydalanılması,
- Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin Bilinçli Farkındalık ile bütünleşmesi,
- Gelişim dönemine ve okulların ihtiyacı olan konuların göz önünde bulundurulmasıyla oluşturulmuştur.

Programın genel amacı; bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programı ile ergenlerin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları ve zorba davranışlarını azaltmasını sağlamaktır. Ayrıca programın alt amaçları ise aşağıdaki gibidir;

Program Amaçları:

- Bilinçli farkındalık hakkında bilgi edinmek.
- Bilinçli farkındalık temelli nefes egzersizleri hakkında bilgi ve beceri kazanmak.
- Bilinçli farkındalık temelli beden egzersizleri hakkında bilgi ve beceri kazanmak.
- Zihnin mesajlarını fark etmek ve mantık dışı inançları tanımak.
- Farklı mantık dışı inançların olduğunu ve bu inançların değişebildiği hakkında farkındalık sağlamak.

- Mantık dışı inançlarla ortaya çıkan duyguları ve bedensel değişimleri fark etmek ve bunlarla baş edebilme becerisi sağlamak.
- Duyguları tanımak.
- Duygularla ilgili bilinçli farkındalık kazanmak.
- Zorba davranışları tanımak ve zorba davranışlarda ortaya çıkan duygu, düşünce ve bedensel değişimleri fark edebilmek.
- Zorba davranışlarla baş edebilmede bilinçli farkındalık temelli beceriler kazanmak.

Psikoeğitim Programı Oturumlarının İçerikleri

1. Oturum: Tanışma- Grup Kurallarını Oluşturma ve Bireysel Amaç Belirleme

Amaçlar:

- Grup üyelerinin tanışmasını sağlamak.
- Grup amaçlarının farkına varılmasını sağlamak.
- Grup üyelerinin bireysel amaçlarını belirlemek.
- Grup kurallarını belirlemek.

Materyal: Grup Kuralları Formu, Kağıt-kalem, Yapışkanlı renkli kağıtlar

Süreç: Grup lideri kendisini tanıtır. (Kısaca eğitimi, mesleği, birkaç hobisinden bahseder). Daha sonra grup üyelerinin de kendilerini tanıtmaları için yapışkanlı renkli kağıtlar verilir. Herkes kendisini tanıtacağını düşündüğü şeyleri şu sıra ile yazar; (Yüzünde en beğendiğin yer, saç rengi, göz rengi, en sevdiği renk, bugün üzerindeki kıyafette en belirgin olan şey). Grup lideri tüm yapışkanlı kağıtları alır ve sınıf tahtasına asar. Daha sonra üyelerin tahminleriyle üyelerin tanışması sağlanır.

Grup lideri bu oturumlarda iş birliği ve uyum içerisinde düşüncelerimiz, duygularımız ve davranışlarımız üzerine farkındalık kazanmaya yönelik bir beceri eğitim programı yürütmek amacıyla bir araya gelindiğini grup üyelerine ifade eder. Bu farkındalık kazanma eğitimlerinin temel amacının mevcut an içinde olanların farkına varmak ve bunu gündelik hayata taşımakta genel bir amaçtır şeklinde açıklama yapılır.

Bu çok genel bir amaç olsa da herkesin bir birinden farklı hedeflerinin de olabileceği üyelere söylenir. Bu durumu ise bazılarımız duygularını bazılarımız düşüncelerini bazılarımız davranışlarını önemser ya da herkes birbirinden farklı duygu düşünce ve davranışlarını önemseydiği hatırlatılır. Daha sonra üyelere kendi genel amaçlarını belirtmeleri için amaç belirleme formu verilir ve amaçlarını yazmaları istenir (Üyelere her hafta oturumlara gelindiğinde o hafta neler öğrenildiğini forma yazmaları isteneceği için diğer haftalarında formda olduğu o bölümleri şimdi doldurmamaları gerektiği belirtilir). Grup üyeleri yazdıklarını grupla paylaştıktan sonra formlar toplanır.

Grup lideri burada herkesin amaçlarının olduğunu gördüğü ve amaçlara ulaşmak için bir takım kuralların olması gerektiğini belirtir ve üyelerin bununla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını söyler. Grup lideri paylaşımları için üyelere teşekkür eder.

Kurallar grup liderince tahtaya yazılır ve diğer üyelerinde uyulması gerektiğini düşündüğü kurallar sorulur varsa eklenir. Daha sonra maddeler grup kuralları formuna yazılır ve herkes tarafından imzalanarak grup dosyasına konulur. Grup lideri bu grupta olmayla ilgili üyelerin duygu ve düşünceleri olup olmadığını sorar. Gelen cevaplar alındıktan sonra grup lideri oturumun özetlenmesini yapar. Üyelere neler öğrendiklerini yazmaları için Amaç Belirleme Formu verilir ve o hafta ne öğrendiklerini yazması istenir.

2. Oturum: Nefes ve Beden Egzersizleri

Amaçlar:

- Grup üyelerine nefes egzersizleri ve bilinçli farkındalığın bağlantısı hakkında bilgi vermek.
- Grup üyelerine nefes egzersizleri farkındalığı sağlamak.
- Grup üyelerine beden egzersizleri ve bilinçli farkındalığın bağlantısı hakkında bilgi vermek.
- Grup üyelerine beden egzersizleri farkındalığı sağlamak.

Materyal: Ses kaydı-8. Parça (Alidina, 2017), Ses kaydı-9. Parça (Alidina, 2017).

Süreç: Önceki oturumun özeti yapılır. Grup lideri üyelere ellerini kenetlemelerini ve parmaklarıyla sıkabildikleri kadar bunu yapmalarını söyler. Bu şekilde 1 dk süre

boyunca durulur. 10 sn ara verilir ve grup lideri üyelerden ellerini kenetleyip sıkarken kollarını havaya kaldırmalarını ister. Bu şekilde 1 dk süre boyunca durulur ve üyelerin ellerini serbest bırakmasını ve vücudunu rahat hale getirmesi söylenir. Daha sonra lider bu durumun oluşturduğu duygu, düşünceleri ve vücutlarındaki değişimlerin neler olduğunu sırasıyla söylemelerini ister. Daha sonra bunlarla benzer olarak bugün nefes egzersizleri ve beden taraması egzersizleri yapacaklarını söyler.

Grup lideri nefes almanın önemi, nefes alma ve bilinçli farkındalık arasındaki bağlantıyı açıklar. Grup lideri “Bilinçli Nefes Meditasyonu ile Rahatlamak” (Alidina, 2017) etkinliğinin uygulanmasına geçilir. Ses kaydı-8. Parça (Alidina, 2017) uygulama sürecinde kullanılır. Grup lideri üyelere nefes egzersizlerinin nasıl bir farkındalık oluşturduğuyla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını ister.

Etkinlik tamamlandıktan sonra bedenimizde nefes almanın bir farkındalık oluşturduğu gibi bedenimizin, organlarımız hakkında da farkındalık kazanmamız bizlere fayda sağlayacaktır. Şimdi birlikte beden taraması etkinliği yapalım der. Grup lideri “Beden taraması alıştırmaları yapmak” (Alidina, 2017) etkinliğinin uygulanmasına geçilir. Ses kaydı-9. Parça (Alidina, 2017) uygulama sürecinde kullanılır. Grup lideri, üyelerden beden taraması etkinliğinin yaratmış olduğu farkındalıkla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını ister.

Grup lideri son olarak oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini alır. Grup lideri oturumun özetlemesini yapar. Grup üyelerine bilinçli nefes alma ve beden egzersizlerini her gün en az bir kez yapmaları ödevi verilir. Üyelere neler öğrendiklerini yazmaları için Amaç Belirleme Formu verilir ve o hafta ne öğrendiğini yazması istenir. Üyeler yazdıktan sonra formlar geri toplanır ve dosyasına konulur. Oturum sonlandırılır.

3. Oturum: Zihnin Mesajlarını Fark Etmek

Amaçlar:

- Grup üyelerine nefes egzersizleri farkındalığı sağlamak.
- Grup üyelerine düşüncelerin özellikleri ile ilgili bilgi vermek.
- Grup üyelerinin düşüncenin önemini fark etmesini sağlamak.
- Grup üyelerinin düşüncelerin meydana getirdiği duyguların farkına varmasını sağlamak.

- Grup üyelerinin düşüncelerin oluşturduğu bedensel tepkileri fark etmesini sağlamak.
- Grup üyelerinin mantık dışı inançların özelliklerinin farkına kavramasını sağlamak.

Materyal: Yok

Süreç: Önceki oturumun özeti yapılır. Verilen ev ödevi hakkında geri bildirim alınır. Ev ödevinin aksayan yönleri ve olumlu yönleri konuşulur. 3 dakikalık nefes alanı (3 DNA) (Atalay, 2019;111) egzersizi grup üyelerine yaptırılır.

Grup lideri “bugün düşünceler ve hayatımızı güçleştiren düşünceler üzerine bazı çalışmalar yapacağız” der. Düşüncelerimizin özellikleri hakkında neler söyleyebileceklerini gruba sorar, aldığı cevapları tahtaya yazar. Grup lideri düşünceler hakkında açıklamalar yapar.

Grup lideri “şimdi bu anlattıklarımızla ilgili küçük bir etkinlik yapacağız” der. Rahat bir oturma pozisyonuna geçmelerini ve gözlerini kapatmalarını ister. Söyleyeceği şeyleri hayal etmelerini ister. Akılcı olmayan inançların olduğu bir yönlendirme yapılır ve devamında akılcı inançların neler olabileceğine yönelik telkinlerle sonlandırılır.

Grup üyelerine bu hayali yönlendirme etkinliğinde neleri fark ettiklerini paylaşmaları istenir. Yaşanılan anın içinde kalmamıza engel olan düşünce ve duyguların bedensel olarak da bizleri nasıl etkilediğine dikkat çekilir. Hayali yönlendirmede zorbalık yaşantısına maruz kalındığında anlık duygu ve düşüncelerimizin bizi otomatik pilota seyretnemize neden olduğu bunun yerine koltuğa oturma deneyiminde daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabildiği ve olaya ilişkin farkındalığın artırılabilmesine dikkat çekilir. Grup lideri bunlara ilave olarak üyelerin duygu ve düşüncelerini sorar. Daha sonra aslında yaşantılarımızın hepsinde düşüncelerimizin büyük etkisi olduğu vurgulanır. İşlevsel olmayan düşüncelerinin etkilerinin gördüğünü ve bu konuda farkındalığını artırılması için neler yapabileceği üyelere sorulur. Ardından bazı alternatifler sunulur.

Üyelerden oturumla ilgi duygu ve düşünceleri alır. Oturumun özetlemesi yapılır. Grup üyelerine nefes egzersizlerini ve beden taramalarını ev ödevi olarak yapmaları söylenir. Bir sonraki oturuma kadar fark ettikleri hayatlarını zorlaştıran düşüncelerini ve çözüm yollarını yazmaları ödev olarak verir. Amaç Belirleme Formları doldurulur.

4. Oturum: Düşüncelerimle Yüzleşiyorum

Amaçlar:

- Grup üyelerine beden egzersizleri farkındalığı sağlamak.
- Aynı durumun herkes için farklı inançlar oluşturduğunu kavratmak.
- Düşünceleri yaratıcı olarak ifade etmek.

Materyal: Resim kağıdı, İstasyon düşünce kartları

Süreç: Önceki oturumun özeti yapılır. Verilen ev ödevi hakkında geri bildirim alınır. Ev ödevinin aksayan yönleri ve olumlu yönleri konuşulur. Daha sonra 2 dakikalık Zorlayıcı Duygularda Bedenim (Atalay,2019;112) egzersizi grup üyelerine yaptırılır.

Üyelere boş bir kağıt verilir. Daha sonra bir durum verir ve üyelerin Aklıma Gelen Düşünceler formunu doldurmaları istenir. Formlar toplanır ve karıştırılarak formlar üyelere dağıtılır. Her üye kendisine gelen formdan ne anladığını grup üyeleriyle paylaşması istenir. Grup lideri herkesin düşüncesinin birbirinden farklı olabildiğini ve herkesin yaşantıları da böyle farklı düşüncelerle değerlendirdiği söylenir. Bunun gibi sürekli farklı düşüncelere sahibiz bu akla gelen düşünce çalışmasını farklı zamanda yapsaydık farklı düşünceler yazılacağını vurgular.

Grup lideri üyeleri sınıfın ortasında çember şeklinde sıralanmalarını ister. Daha önceden hazırlanmış düşünce kartlarını (8 tane mantık dışı inanç, 7 tane esnek düşünce) grup lideri üyelerin önüne rastgele bırakır. Grup lideri üyelerin önlerine gelen düşünce kartının olumlu mu olumsuz mu olduğu ve bu düşünceyi kendisi dile getirseydi nasıl ifade ederdi, bu durumun devamında hangi düşünceleri dile getirebilirdi? Sorularını cevaplamalarını ister. Tüm üyeler kendi kartlarıyla ilgili düşüncelerini dile getirdikten sonra üyelerin sınıfın bir köşesine gitmelerini ister. Bu sefer üyelerin çember şeklinde yerde duran kartlardan istedikleri bir tanesine gelmelerini ve aynı şekilde düşünce kartını yorumları istenir. Her bir karta sadece bir üye gelebilir. Tüm üyeler bu çalışmayı da tamamladığında sınıftaki yerlerine geçmeleri istenir. Grup lideri etkinlikle ilgili bir değerlendirme yapar ve burada esnek, yaratıcı düşünebilme ve düşünceler üzerinde farkındalığın nasıl sağlandığı hakkında bilgi verir. Bilinçli farkındalıktaki sabır ve alternatif tutumlar hakkında bilgilendirmeler yapar.

Özetleme yapılır. Grup üyelerine nefes egzersizlerini ve beden taramalarını ev ödevi olarak yapmaları söylenir. Bir sonraki oturuma kadar fark ettikleri mantık dışı inançlarını yazmalarını ödev olarak verir. Üyelere, Amaç Belirleme Formu verilir ve o hafta ne öğrendiğini yazması istenir.

5. Oturum: Duygularımı Tanıyorum, Duygularımla İlgili Bilinçli Farkındalık Kazanıyorum

Amaçlar:

- Grup üyelerine nefes egzersizleri farkındalığı sağlamak.
- Grup üyelerine duygu kavramı hakkında bilgi vermek.
- 8 Temel duygu hakkında bilgi vermek.
- Bilinçli duygulanım deneyimi sağlamak.
- Duyguları ifade etme çalışması yapmak.

Materyal: Robert Plutchik’in Duygu Çemberi, Duygu ifade formu

Süreç: Önceki oturumun özeti yapılır. Verilen ev ödevi hakkında geri bildirim alınır. Ev ödevinin aksayan yönleri ve olumlu yönleri konuşulur. Daha sonra 3 dakikalık nefes alanı (3 DNA) (Atalay,2019;111) egzersizi grup üyelerine yaptırılır. Grup lideri “gerçekleştirdiğimiz egzersizde de duygularımızdan bedenimizin nasıl etkilendiğiyle ilgili farkındalık kazandık” der.

Grup lideri önceki oturumlarda düşüncelerimiz ve bu düşüncelerimizin olumsuz yönleriyle ilgili farkındalık kazanmak için bazı etkinlikler yaptık ve paylaşımlarda bulunduk. Düşüncelerimiz gibi duygularımızla ilgili farkındalık kazanmaya çalışacağız der. Duygu denilince akıllarına ne geldiği grup üyelerine sorulur ve alınan cevaplar tahtaya yazılır. Daha sonra grup lideri üyelerden de aldığı cevaplardan da faydalanarak duygu kavramını ifade eder. Grup lideri şimdi 8 tane temel duygu (Beklenti, Sevinç, Güven, Korku, Şaşkınlık, Üzüntü, Tiksime, Öfke) hakkında bilgi verir. Üyelerden duygular hakkında görüşleri alınır. Daha sonra Duygu Çemberindeki diğer duygulardan da bahsedilir.

Şimdi sizlerle duygularımız üzerine bir farkındalık çalışması yapacağız. Bunun için Duygu Çemberi kullanacağız der. Daha önceden dart şeklinde hazırlanan duygu

çemberi tahtaya asılır. Üyelere dart şeklindeki duygu çemberinde istedikleri bir duyguyu hedef olarak belirlemeleri ve buna isabet ettirmeye çalışmaları istenir. Bu hedefi alırken tam bir odaklanma, dikkat içerisinde olunması ve hedefe atış yaparken de aynı tutumun sergilenmesinin önemli olduğu üyelere belirtilir. Üyelerin her biri için önceden hazırlanmış duygu ifade formundaki soruları (Hedef Alınan Duygu, İsabet Ettirilen Duygu, Hedefe Ulaşılmadıysa Ne Hissedildiği, Hedef Alınan Duygunun Seçilme Sebebi, Son 1 Haftada En Yoğun Yaşanıldığı Düşünülen Duygu?) cevaplamaları istenir. Grup lideri tüm üyelerin soruları cevaplamasının ardından formlardaki cevaplarını grupla paylaşımlarını rica eder.

Duyguların sürekli değiştiği ve bazı dönemlerde bazı duyguların ön plana çıktığı vurgulanır. Duyguların insanların yaşamının, kişiliğinin, davranışlarının çok büyük bir parçası olduğunu ve hayatın şekillenmesine sebep olduğu ve duyguların an be an deneyimlerimiz olsa da bazen dikkatimizde kaçtığı belirtilir. Duygular ne kadar farkındalık içerisinde yaşanırsa kişi o kadar hayatı yoğun yaşayacağı vurgulanır. Bugün gündeme alınan duygularla ilgili üyelerin duygu ve düşünceleri alınır. Oturumun özetlemesi yapılır. Bir sonraki oturuma kadar her gün en yoğun yaşadıkları duyguyu bir hafta boyunca yazmaları ödev olarak verir. Üyelere neler öğrendiklerini yazmaları için Amaç Belirleme Formu verilir ve o hafta ne öğrendiğini yazması istenir.

6.Oturum: Zorbalıkları Tanıyorum ve Farkındalığımı Artırıyorum

Amaçlar:

- Grup üyelerine kuru üzüm egzersizinin farkındalığını sağlamak.
- Grup üyeleri zorbalık kavramını tanıtmak.
- Zorbalığın türlerini tanıtmak.
- Zorba davranışlara yönelik bilinçli farkındalık sağlamak.

Materyal: 45 adet Kuru Üzüm, Zorba Davranış Türleri Formu, Zorba Davranışlar Bulmacası, Yazı Tahtası, Kalem, Akran Zorbalığı ve Farklılıkları Tanımanın Önemi adlı video.

Süreç: Grup lideri bir önceki oturumda ele alınan duygular ve duyguların değişimi, elde edilen farkındalıklardan bahseder. Üyelere bir önceki oturumla ilgili duygu ve düşünceleri sorulur. Verilen ev ödevleri kontrol edilir. Bir hafta boyunca yaşadıkları

olumlu ve olumsuz duygularını fark etme çalışmalarının neler kazandırdığı üyelere sorulur? Üyelere Kuru Üzüm Egzersizi (Atalay, 2019;31-32), yapılacağı belirtilir. Grup üyelerine bu egzersizin nasıl bir deneyim yaşattığı sorulur. Daha sonra eylemdeki özenin sabır ve farkındalığa nasıl dönüştüğü değerlendirilir.

Grup lideri “bu oturumda zorbalık ve zorbalık türleri üzerine konuşacağız ve farkındalığımızı artırmak için bazı çalışmalar yapacağız” der. Üyelere zorbalığı tanımlamak isteseler ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini paylaşmaları istenir. Ardından lider zorbalık kavramını açıklar.

Grup lideri üyelere “zorbalığa bazen maruz kalırız, bazen fark edemediğimiz halde zorbaca davranırız bazen de zorbalığı seyirci kalan tarafta oluruz. Zorbalık istendik bir davranış olmasa da hayatımızı etkilemektedir.” der. Lider “şimdi zorbalığın alt türleriyle ilgili bilgi edineceğiz.” der. Bunun için üyeye Zorba Davranışlar Bulmacası dağıtılır ve 5 dk. sürede nasıl çözüleceği açıklanır. Sürenin sonunda lider daha sonra sınıf tahtasını “Fiziksel Zorbalık, Sözel Zorbalık, Duygusal Zorbalık, Siber (Sanal) Zorbalık” şeklinde 4 başlığı yazarak böler. Zorbalık türleri hakkında bilgilendirme yapılır ve üyelere buldukları kelimeleri ve hangi zorbalık türünde olduğunu düşündükleri belirtmeleri istenir. Üyelerden alınan cevaplar tamamlandıktan Zorbalık Türleri formundan eksik kalan kelimeler tamamlanır.

Grup lideri Akran Zorbalığı ve Farklılıkları Tanımanın Önemi adlı videoyu üyelere izletir. Üyelere bu oturumda elde ettiklerimizi de göz önünde bulundurursak videodan ne tür bir farkındalık sağladıkları sorulur. Grup lideri zorba davranışları uygulayan, gözleyen ve uygulayanların tamamında olumsuz etkiler bıraktığını vurgular.

Grup lideri üyelere bir sonraki oturuma kadar üyelerin fark ettikleri zorba davranışları, zorba davranış sonucu düşünceleri, duyguları ve bedensel tepkilerini not etmeleri için Zorba Davranışları Takip Ediyorum formu verilir. Üyelere Amaç Belirleme Formu verilir ve o hafta ne öğrendiğini yazması istenir.

7.Oturum: Zorba Davranışlarla Baş Etmeyi Öğreniyorum

Amaçlar:

- Grup üyelerine nefes egzersizinin farkındalığını sağlamak.
- En sık karşılaşılan zorba davranışı belirlemek.

- Zorba davranışın kaynağını fark etmek.
- Zorba davranışı engellemede kimden yardım alacağını fark etmek.
- Zorba davranışta duygu ve düşünceleri fark etmek.
- Zorba davranışlarda düşünce, duygu ve davranışları değiştirmeyi fark etmek.

Materyal: Zorbalık Pastası Formu, Kalem

Süreç: Grup lideri önceki oturumda zorbalık, zorbalığın türleri hakkında öğrenilenleri hatırlatır. Zorba davranışlarla duygu ve düşüncelerin değiştiği ve olumsuz, sağlıklı duygu ve düşüncelerin etkili olduğu vurgulanır. Üyelere verilen ödev kontrolü yapılır. 1 hafta boyunca takip ettikleri zorba davranışlarla ilgili hangi duygu, düşünce ve davranışları fark ettikleri sorulur. Daha sonra 2 dakikalık Zorlayıcı Duygulara Bedenim (Atalay,2019;112) egzersizi grup üyelerine yaptırılır.

Grup lideri, üyelere: Zorbalık Pastası Formu dağıtır. Üyelere farklı büyüklerde hazırlanmış daireler alt kutucukta belirtilen örnek ifadelerden ya da kendileri için önemine göre daha büyük dilimden başlayarak 5 tane en önemli durumu yazmalarını söyler. Daha sonra üyelere pastada en büyük paya sahip olan ifadelerini belirtmeleri istenir. Benzer ifade başka üye tarafından tekrarlandığında o ifadeye çentik atılır. Üyelere bu tablodan neleri fark ettikleri sorulur ve cevaplar için teşekkür edilir. Daha sonra lider üyelere şu açıklamayı yapar: herkesin ortak paydaları olabildiğini ya da bizim için büyük önem taşıyan durumun başkası için aynı önemi taşımamaktadır. Yani çoğu kez yalnız değilizdir ve grup olarak hepimizin benzer yaşantılarının olduğunu söyleyebiliriz. Grup lideri üyelere bu zorba davranışlarla baş etmede alternatif duygu, düşünce ve cevapların neler olduğu sorulur. Lider bazı alternatif duygu, düşünce ve davranışları da belirtir.

Grup lideri üyeleri 3'erli gruplara ayırır. Her grubun kendilerine yazılı olarak verilecek zorba davranışla ilgili yapacağı çalışma açıklanır. Üyelerden bir tanesi öncelikle yazılı olan zorba davranışı maruz kaldığı varsayılır ve ortadaki sandalyeye oturur. Öncelikle sağındaki sandalyede oturan üye olumlu tutumla ilgili elinde yazılı olarak verilen soruları ortadaki üyeye sorar. Daha sonra solundaki sandalyedeki üye olumsuz tutumla ilgili soruları sorar. Sırasıyla aynı gruptaki tüm üyeler zorbalığa maruz kaldığı varsayımı deneyimini yaşar. Zorbalık Durumunda Tutumum formundan faydalanılır. Grupların deneyimledikleri baş etme becerisinin olumlu yönleri vurgulanır ve olumsuz

tutumların yaşattığı güçlüklerin zorbalığı daha kötü hale getirebileceğine dikkat çekilir. Üyelere Amaç Belirleme Formu verilir ve o hafta ne öğrendiğini yazması istenir. Grup üyelerine oturumla ilgili duygu düşünceleri sorulur ve iyi dileklerle oturum sonlandırılır.

8.Oturum: Sonlandırma ve Kazanımları Fark Etmek

Amaçlar:

- Grup üyelerine beden egzersizleri farkındalığı sağlamak.
- Grup üyelerinin psikoeğitim oturumları sürecindeki değişimlerini değerlendirilmek.
- Grup üyelerinin kendi farkındalıklarını değerlendirmesi ve ifade etmesini sağlamak.
- Grup üyelerinin oturumlarda sağladıkları farkındalıkları bundan sonra nasıl kullanabileceğini kavratmak.
- Üyelerin amaçlarına ne kadar ulaştıklarını ifade etmelerini sağlamak.
- Oturumların sonlandırılmasıyla ilgili üyelerin duygu ve düşünce farkındalıklarını sağlamak.

Materyal: Yok.

Süreç: Grup lideri bir önceki oturumun özeti yapılır. Verilen ev ödevi hakkında geri bildirim alınır. Daha sonra 2 dakikalık Zorlayıcı Duygulara Bedenim (Atalay,2019;112) egzersizi grup üyelerine yaptırılır.

Grup lideri Amaç Belirleme Formundan faydalananarak üyelerin neleri amaçladığı ve nelere ulaştığını değerlendirir. Bu değerlendirmeden ve gözlemlerinden yararlanarak her üye için yapıcı ve cesaretlendirici değerlendirmelerde bulunur.

Üyelerin oturumlar sürecinde neler öğrendikleri ve neler hakkında farkındalık kazandığını paylaşması istenir ve lider övgüyle değerlendirme yapar. Grup lideri üyelere oturumlara başladıkları zamanki amaçlarına ne kadar başardıklarını sorar ve derecelendirme (1 en az 10 en fazla) şeklinde belirtmelerini ister. Grup lideri üyelere grup sürecinde öğrendiklerini bundan sonraki hayatlarında nasıl kullanacaklarını sorar ve gönüllü üyeden başlayarak tüm üyelerin katılımı sağlanır. Grup lideri tüm üyelere katılımları için teşekkür eder.

Grup lideri tüm üyelere oturumlara katılım, devam, nezaketleri, kurallara uydukları için teşekkür eder. Grup sürecinin sonlanması nedeniyle grup dışı arkadaşlık ilişkilerinin isterlerse daha sıkı olabileceği belirtilir. Ancak grup sürecindeki gizlilik kuralının devam edeceği vurgulanır. Üyelere neler öğrendiklerini yazmaları için Amaç Belirleme Formu verilir ve o hafta ne öğrendiğini yazması istenir. Üyeler yazdıktan sonra formlar geri toplanır ve dosyasına konulur. Grup lideri üyelere kendi duygu, düşüncelerimizin farkında olduğumuz, bunu doyasıya yaşayabildiğimiz, dile getirebildiğiniz bir hayatınız olması temennimle diyerek grubu sonlandırır. Tüm üyelere şu an nasıl bir vedalaşmak geçiyorsa için o şekilde diğer üyeleri rahatsız etmeden vedalaşabileceğini söyler. Grup lideri üyelerle tek tek vedalaşır.

2.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci)

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen eğitim etkililiğinin ortaya konulması amacıyla oluşturulmuş formlardır. Soruların oluşturulmasında alan yazınından faydalanılmış ve 4 Uzmanın görüşü alınmıştır. Öğrencilere bu kapsamda 14 açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmanın ekler kısmında “cinsiyetiniz” ve “sınıfınız” şeklinde kişisel bilgiler talep edilmiştir. Ayrıca çalışmanın içeriğine ve amacına uygun bir yönerge de katılımcılara sunulmuştur. Ek: 7 ‘de sorulara ulaşılabilir. Ayrıca nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre soruların kapsamının değiştirilmesi, çıkarılması durumları olmuştur.

2.3.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmen)

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen eğitim etkililiğinin ortaya koyulması amacıyla oluşturulmuş formlardır. Soruların oluşturulmasında alan yazınından faydalanılmış ve 4 Uzmanın görüşü alınmıştır. Öğretmenlere bu kapsamda 12 açık uçlu soru sorulmuştur. “Cinsiyetiniz”, “branşınız”, “eğitime katılan öğrenciyi ne kadar süredir tanıyorsunuz?” şeklinde kişisel bilgiler talep edilmiştir. Ayrıca çalışmanın içeriğine ve amacına uygun bir yönerge de katılımcılara sunulmuştur. Araştırmanın ekler kısmında Ek: 8 ‘de sorulara ulaşılabilir. Ayrıca nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre soruların kapsamının değiştirilmesi, çıkarılması durumları olmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Açıklayıcı Sıralı Karma Desenli araştırmalarda her iki tür verininde ayrı ayrı analiz edilmesine dayanır. Birinci aşamada nicel verilerden elde edilen sonuçlar nitel verilerin elde edilmesi yani sorulacak soruların oluşturulmasına da katkı sağlamıştır

(Creswell, 2017). Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme formlarına nicel verilerden elde edilen sonuçlara uygun sorular da eklenmiştir.

Açıklayıcı Sıralı Karma yöntemde öncelik nicel verilerdedir. Nitel veriler, nicel verileri desteklemek ve artırmak amacıyla elde edilir. Verilerin analizleri ilişkili olduğundan tartışma ve yorumlama kısmında bulgular birleştirilir (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell & Plano Clark, 2011; Tashakkori, & Teddlie, 2010). Karma desenleri araştırmalarda nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi, etkileşimine karar verilmesi araştırmacının kararındadır. Yani analiz sonuçlarının nerede ve nasıl birleştirileceğine kararı araştırmacı vermektedir (Creswell & Plano Clark, 2011). Bu çalışmada nicel veriler ayrı analiz edildikten sonra, nitel veriler analiz edilmiştir. Verilerin bir araya getirilmesi alt problemler sırasına uygun olarak tartışma ve yorumlarda ele alınmıştır. Nicel verilerle birebir uyuşmayan veriler ise “Bilinçli Farkındalık temelli psikoeğitim programının etkililiğine yönelik nitel bulgular” başlığı altında tartışması ve yorumu yapılmıştır.

2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Ölçekler yoluyla elde edilen veriler SPSS .25 paket programında analiz edilmiştir. Analizlerde deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulanan psikoeğitim programının deney grubu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Verilerin analiz edilmesinde parametrik analiz varsayımları karşılanmıyorsa nonparametrik analizler yapılır (Balcı, 2013). Grup büyüklüğü 50 kişiden az olması durumunda Shapiro-Wilks normallik varsayımı için kullanılmaktadır. Shapiro-Wilks $\alpha > .05$ çıkması durumunda dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019).

Tablo 2. 5: Deney Grubu Katılımcılarına Ait Normallik Varsayımı Shapiro-Wilks Değerleri

Testler	Katılımcı Sayısı	Mantık Dışı İnançlar	Negatif Duygular	Zorbalık
Ön Test	15	.028	.044	.466
Son Test	15	.009	.796	.386
İzleme	15	.770	.048	.027

Yapılan Normallik varsayımına göre deney grubu katılımcılarının Shapiro-Wilks değerleri mantık dışı inançlar ön test ve son test $\alpha < .05$ olduğundan normal dağılım göstermemektedir. Deney grubu negatif duygulanımlar ön test $\alpha < .05$ olduğundan normal

dağılım göstermemektedir. Zorbalık değişkeninde deney grubu ise ön test ve son test puanlarına göre $\alpha > .05$ olduğundan normal dağılım gösterdiği izleme testinde ise normalliğin sağlanmadığı görülmektedir.

Çarpıklık katsayısı +1, -1 arasında olması durumunda normal dağılımından ciddi bir sapma olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2019). Bunu test etmek için deney grubunda yapılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) analizleri yapılmıştır. Deney grubu katılımcılarının mantıkdışı inançlar ön test basıklık değerinin

-1.026; son test basıklık değerinin 1.182 izleme testinde çarpıklık değerinin -1.449 ve basıklık değerinin 1.058'dir. Deney grubu katılımcılarının Negatif duygular ön test basıklık değerinin -1.121; izleme testinde çarpıklık değerinin -1.052 ve basıklık değerinin 1.554'dir. Deney grubu katılımcılarının zorbalık testine göre izleme testinde çarpıklık değerinin 1.579 ve basıklık değerinin 3.376'dir.

Tablo 2. 6: Kontrol Grubu Katılımcılarına Ait Normallik Varsayımı Shapiro-Wilks Değerleri

Testler	Katılımcı Sayısı	Mantık Dışı İnançlar	Negatif Duygular	Zorbalık
Ön Test	15	.805	.778	.155
Son Test	12	.300	.746	.525
İzleme	12	.048	.029	.046

Yapılan Normallik varsayımına göre deney grubu katılımcılarının Shapiro-Wilks değerleri mantık dışı inançlar izleme testinde $\alpha < .05$ olduğundan normal dağılım göstermemektedir. Negatif duygularda ise kontrol grubunun izleme testinde $\alpha < .05$ olduğundan normal dağılım göstermemektedir. Kontrol grubu zorbalık değişkeninde ise ön test ve son test puanlarına göre $\alpha > .05$ olduğundan normal dağılım gösterdiği izleme testinde ise normalliğin sağlanmadığı görülmektedir.

Kontrol grubu katılımcılarının mantıkdışı inançlar ön test basıklık değerinin -1.021; son test basıklık değerinin -1.203 izleme testinde basıklık değerinin 1.192'dir. Kontrol grubu katılımcılarının negatif duygular izleme testinde basıklık değerinin 1.409'dir. Kontrol grubu katılımcılarının zorbalık testine göre; son test çarpıklık değerinin -1.620 ve basıklık değerinin 1.189 olduğu tespit edilmiştir.

Test edilen Shapiro-Wilks, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) varsayımlarını normalliği sağlamaması nedeniyle parametrik olmayan testlerin yapılmasına karar verilmiştir. İlişkisiz ölçümlerin test edilmesinde Mann-Whitney U Testi, Örneklemin tekrarlanan ölçümleri arasındaki farklılığı belirlemede Friedman ANOVA Testi, ilişkili ölçümler için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Mann-Whitney U-Testi parametrik testlerden t-testinin parametrik olmayan eş değeridir. İki bağımsız grup arasındaki farkları analiz etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2019; Field ve Hole, 2019; Pallant, 2020). Mann-Whitney U-Testi ilişkisiz ölçümlerde katılımcının az olduğu çalışmalarda normallik varsayımı karşılanmadığında kullanılır (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Friedman Anova Testi, aynı örneklem grubu ya da durumu üç yada daha fazla zamanda ya da durum altında ölçüldüğünde kullanılır (Pallant, 2020). Deney ya da kontrol grubunun ön-test, son test ve izleme testlerinde elde ettiği puanlarda değişim test etmek için kullanılmıştır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tekrarlı ölçümler için tasarlanmıştır. İlişkili iki ölçüme (iki koşul/zaman) ait puan ve aynı örneklem kullanıldığında, koşullar arasındaki farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2019; Field ve Hole, 2019). Bu test ile deney grubunun 3 farklı zamandaki ölçümleri ikişerli olarak karşılaştırılması yapılmıştır.

2.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu analiz ile elde edilen verilerden kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır. Bunu yapmak için öncelikle verilerden birbirine benzeyenler bir araya getirilerek temalar ve kavramlar çıkarılır. Bu temalar ve kavramlar okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada da benzer amaçlarla hareket edilmiştir. Araştırmada, öncelikle odak grup görüşmelerinden alınan ses kaydının birebir özenli bir şekilde yazıya dökülmesi yapılmıştır. Daha sonra yazılı dokümanlar katılımcılara ulaştırılmış ve ifadeleriyle ilgili yazılı dokümandaki ifadelerin teyit edilmesi sağlanmıştır.

Daha sonra katılımcılardan gelen dokümanlar her soru için cevaplar bir araya getirilmiş ve katılımcı cevaplarından anlamlı bütünler oluşturabilmek için benzer

ifadelerden yola çıkarak kodlar oluşturulmuştur. Görüşme verilerinden elde edilen kodlar alan yazındaki görüşlere göre düzenlenmesi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu kodlar bir araya getirilmiş ve bu kodları belirli kategoride toplayabilen temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Son olarak ise elde edilen kodların ve temaların yorumlanması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri analizi için içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde, kontrollü yorumlar geliştirebilmek amacıyla tümdengelimsel bir okuma süreci izlenmektedir. Belirli bir amaç çerçevesinde ortaya konulanların çözümlenmesi için yapılandırılmış, sistemli bir okuma biçimi söz konusudur. Bu nedenle içerik analizinde okuyucunun farkına varmadan etkilendiği etmenlerin tespit edilmesine katkı sağlayan yeniden bir okuma süreci olarak değerlendirilebilir (Bilgin, 2014). Bu amaçla çalışmada belirtildiği gibi içeriğin bir araya getirilmesi için önce okuma yapılmış daha sonrada benzer içeriklerden tema ve kodların oluşturulması için okuma yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliği

Güvenirlilik ve geçerlilik araştırma bulgularının doğruluğu, itibarı ve inanırlılığını belirlemeye yardımcı olur (Neuman, 2020). Nicel ve nitel çalışmalarda kabul gören güvenirlilik ve geçerlilikle ilgili bazı kavramların karşılaştırılması şu şekildedir;

Tablo 2. 7: Nicel ve Nitel Çalışmalarda Kabul Gören Güvenirlilik ve Geçerlilikle İlgili Bazı Kavramların Karşılaştırılması

Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Ölçüt	Kullanılan Yöntemler
İç Geçerlilik	İnandırıcılık	Araştırma sonuçlarına dayalı olarak gerçeğin doğru temsili	Uzun süreli etkileşim, Derinlik odaklı veri toplama, Çeşitleme, Uzman incelemesi, Katılımcı teyidi
Dış Geçerlilik	Aktarılabirlik	Sonuçların uygulanabilirliği	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örneklem
İç Güvenirlilik	Tutarlılık	Tutarlılığı sağlama	Tutarlılık incelemesi
Dış Güvenirlilik	Teyit Edilebilirlik	Nesnellik, yansızlık	Teyit incelemesi

Kaynak: Erlandson, vd., (1993), aktaran Yıldırım & Şimşek (2011)

Bu çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi ve raporlaştırılması aşamasında Erlandson vd., 1993, aktaran Yıldırım & Şimşek, 2011 tarafından Tablo 1’de belirtilen kriterlerce güvenirlilik ve geçerlilik sağlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının bir faktör ya da faktörlerce açıklanabilmesi ve genellenebilmesi de önemli bir konudur. Bağımlı değişende meydana gelen değişimlerin, bağımsız değişkenle açıklanabilmesi iç geçerlilik, sonuçların büyük gruplara, evrene genellenebilirliği ise dış geçerliliğidir (Büyüköztürk, vd., 2018). Bağımsız değişken dışında bağımlı değişkeni etkileyen herhangi bir şey içsel geçerliliği tehdit etmektedir. Dışsal geçerlilik ise yapılan çalışmanın gerçek hayata ya da kuramsal çerçeveye uygun sonuçlar vermesidir (Neuman, 2020). Verilerin elde edilmesinde kapsam geçerliliğinin sağlanması için ölçeklerin ölçülmek istenen yapıyla ilgili olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda bu çalışmanın bağımlı değişkeni (uygulanan eğitim) bağımsız değişkende meydana getirdiği ölçümlerdeki değişim ve nitel çalışmadan elde edilen verilerin benzerliği iç geçerliliği sağlamaktadır. Bu çalışmada nicel verilerde iç geçerliliğin sağlanmasında denek seçiminde yansız atama, verilerin toplanmasında araştırmayı yürüten kişinin birebir uygulama yapması, deneklerin çalışmaya katılıma özen göstermesi gibi faktörlere dikkat edilmiştir. Dış geçerliliği ise nicel ve nitel verilerin literatürle benzeşmesiyle ortaya koyulmuştur. Ayrıca dış geçerliliğin sağlanmasında ise deney ve kontrol grubunun etkileşiminin sağlanmamasına çalışılması, veri toplama araçlarında ölçülmek istenilen ölçekten farklı bir isimle verilerek görünüş geçerliliği sağlanmıştır.

Nicel araştırma için güvenilirlik, ölçüm süreci ve ölçme aracından kaynaklanmayacak şekilde çeşitliliğin oluşmadığı verilerin elde edilmesidir. (Neuman, 2020). Bu çalışmada güvenilirliğin sağlanması için nicel verilerde ölçme araçları farklı zamanlarda deney ve kontrol grubuna uygulanmasındaki verilerce ortaya konulmuştur. Yine güvenilirliğin sağlanmasında ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmıştır

Nitel araştırmada ise güvenilirlik tutarlı ve kararlı ölçümler sayesinde gerçekleşir. Tutarlı ölçümler gerçekleştirebilmek için bir çok ölçme aracı kullanılır (örn; görüşme, fotoğraf, ses kaydı, katılım, belge analizi). Kararlılık, gözlem yapma şeklinde tutarlı olmaktır (Neuman, 2020). Nitel verilerin inandırıcılığında uzman görüşlerinin alınması, belirlenen tema ve kodların gerçeği yansıtma durumu incelenmiştir. Aktarılabilirlik ise katılımcıların görüşlerinin birebir aktarımı şeklinde yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlilik, elde edilen bulguların doğruluğunu sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından yürütülen çalışma sürecinde kontrollerin yapılması olarak

ifade edilirken; güvenilirlik, araştırmacının yaklaşımının farklı çalışmalarda farklı araştırmacılar tarafından tutarlı biçimde uygulanabilirliğini gösterir (Gibbs, 2007; akt. Creswell, 2017). Bu çalışmada iç geçerlilik için katılımcıların ses kayıtları alınmış ve katılımcılara yazılı doküman yoluyla teyit edilmesi sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda dış geçerlilik, elde edilen bulguların benzer çalışma ya da durumlara genellenebilme düzeyini ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda genellemeler daha çok araştırmacının dolaylı yollarla, deneyim ve örnekler üzerinden aktarmasıyla mümkündür. Bu nedenle araştırmacının, araştırma sürecine ilişkin tüm aşamaları ayrıntılı şekilde açıklayarak okuyucunun benzer bağlamlarda sonuçları değerlendirebilmesine olanak sağlaması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenlerle araştırmacı katılımcıların oturumlara yönelik direnç durumları, çalışmaya istekli davranması gibi durumları da yapılan grup odak görüşmesi sonuçlarını aktarırken göz önünde bulundurmıştır. Nitel verilerin güvenilirliğinin sağlanmasında ise tutarlılığı sağlamada deney grubunun oturumlar sürecinde kullandığı dokümanlar, odak grup görüşmesi ses kayıtları, görüşme sonucu oluşan dokümanların katılımcılarca teyit edilmesi gibi veriler kullanılmıştır. Yine bu çalışmada kararlılığın sağlanmasında ise görüşmelerin yapılması ve verilen analizi yorumlanması aşamalarının tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesiyle sağlanmıştır.

2.5.1. Araştırmada Gizliliğin Sağlanmasında Dikkat Edilen Hususlar

Araştırma sürecinde herhangi bir kişisel bilginin paylaşılması ve elde edilen verilerin araştırmacı tarafından şifreli cihazda muhafaza edilmesi yoluyla güvenilirlik sağlanmaktadır. Kişisel bilgiler yerine nitel çalışmada rumuz verilmesiyle gizlilik sağlanmıştır. Fiziksel belgeler araştırmacıya ait kilitli dolapta saklanmaktadır. Görüşme ve eğitimler gizliliği sağlamak amacıyla okul ortamında yüzyüze gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılmada veli, öğretmen ve öğrencilerden açık onam alınmıştır. Araştırma yapılan kurumun tespit edilememesi için çok spesifik hale getirilmeden çalışma grubu bilgileri paylaşılmıştır. Katılımcılar süreçten istediklerinde çekilme ve tüm verilerinin silinmesi hakları araştırma öncesinde verildiği açıkça beyan edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler sadece bu çalışmanın amacına uygun kullanılmıştır. Çalışma sürecinde gizlilik ve mahremiyetin sağlanmasına yönelik etik kurul izni alınmış ve bu izinle de uygulamada ve süreçte dikkat edilecekler belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın temel amacı olan; bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının ergenlerin mantık dışı inançlarına, negatif duygulanımlarına ve zorba davranışlarına etkisini ölçmeye yönelik elde edilen nicel ve nitel verilerin analizlerinden elde edilen bulgular ortaya koyulmuştur. Bu işlem yapılırken alt problemlerin sırasına göre ilerlenilmiştir.

3.1. Nicel Bulgular ve Yorumları

Alt problem 1: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan (deney grubu) öğrencilerin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları, zorba davranışları ön test-son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Bu alt probleme yönelik bulgular, deney grubu katılımcıların mantık dışı inançları, negatif duygulanımları ve zorba davranışları puanlarının analiz sonuçları şeklinde sırasıyla verilecektir. Mantık dışı inançlara yönelik analiz Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1: Deney Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Mantıkdışı İnançlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Mantık Dışı İnançlar	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	χ^2	p
Deney Grubu	Ön Test	15	2,87	17,733	.000***
	Son Test	15	1,73		
	İzleme Testi	15	1,40		

*p< .05; **P<.01; ***p≤.001

Tablo 3.1’de deney grubu katılımcılarının mantık dışı inançlarına ilişkin ön-test, son test ve izleme testi verileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2=17.733$, $p<.000$). Bu anlamlı farklılığın öçümlerden hangisinden kaynaklı olduğunu

tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3. 2: Deney Grubunun Ön Test-Son Test, Son Test-izleme Testi ve Ön Test-İzleme Testi Mantık Dışı İnançlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Zamanlar		<i>N</i>	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\sum \text{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>
Sontest- Öntest	Negatif	14	8.18	114.50	-3.099	.002*
	Sıra					
	Pozitif Sıra	1	5.50	5.50		
	Eşit	0				
İzleme Testi- Öntest	Negatif	14	8.46	118.50	-3.325	.001***
	Sıra					
	Pozitif Sıra	1	1.50	1.50		
	Eşit	0				
İzleme Testi- Sontest	Negatif	10	8.00	80.00	-3.137	.256
	Sıra					
	Pozitif Sıra	5	8.00	40.00		
	Eşit	1				

* $p < .05$; ** $P < .01$; *** $p \leq .001$

Tablo 3.2’deki analiz sonuçları, grubun yapılan eğitim sonucunda mantık dışı inançlar testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -3.099$, $p = .002$; $p < .05$). Deney grubu katılımcılarının mantık dışı inançları izleme ve ön test puanlarında da benzer şekilde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z = -3.325$, $p = .001$; $p < .05$). Ancak deney grubu katılımcılarının mantık dışı inançları izleme testi ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($z = -3.137$, $p = .256$; $p > .05$). Elde edilen bulgular deney grubuyla yürütülen psikoeğitim çalışmasının katılımcıların mantık dışı inançlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. İzleme ve son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmaması ise uygulanan psikoeğitimin etkisinin kalıcılığının devam ettiğini göstermektedir. Tablo 3.3’de ise negatif duygulanım değişkenine ilişkin anlamlı farklılığı tespit etmek için yapılan Friedman ANOVA Testi Sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 3. 3: Deney Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Negatif Duygulanımlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Negatif Duygular	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	χ^2	p
Deney Grubu	Ön Test	15	2,80	15,492	.000***
	Son Test	15	1,43		
	İzleme Testi	15	1,77		

*p< .05; **P<.01; ***p≤.001

Tablo 3.3’te deney grubu katılımcılarının negatif duygulanımlarına ilişkin ön-test, son test ve izleme testi verileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2=15.492$, $p<.000$). Bu anlamlı farklılığın öçümlerden hangisinden kaynaklı olduğunu tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3. 4: Deney Grubunun Ön Test-Son Test, Son Test-izleme Testi ve Ön Test-İzleme Testi Negatif Duygulanımlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Zamanlar		N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\sum \text{sıra}$	Z	p
Son Test-Öntest	Negatif	13	8.23	107.00	-2.671	.008*
	Sıra					
	Pozitif Sıra	2	6.50	13.00		
	Eşit	0				
İzleme Testi-Öntest	Negatif	14	7.64	107.00	-2.683	.007*
	Sıra					
	Pozitif Sıra	1	13.00	13.00		
	Eşit	0				
İzleme Testi-Son Test	Negatif	4	8.25	33.00	-1.226	.220
	Sıra					
	Pozitif Sıra	9	7.20	72.00		
	Eşit	1				

*p< .05; **P<.01; ***p≤.001

Tablo 3.4’teki analiz sonuçları, grubun yapılan eğitim sonucunda negatif duygulanım testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= -2.671$, $p=.008$; $p<.05$). Deney grubu katılımcılarının negatif duygulanımları izleme ve ön test puanlarında da benzer şekilde anlamlı farklılık

tespit edilmiştir ($z = -2.683$, $p = .007$; $p < .05$). Ancak deney grubu katılımcılarının negatif duygulanımları izleme testi ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($z = -1.226$, $p = .220$; $p > .05$). Elde edilen bulgulara göre deney grubu katılımcılarına uygulanan psikoeğitimin negatif duygulanım puanlarını azaltmada etkili olduğu ve bu etkininde kalıcı olduğu izleme ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın oluşmamasından anlaşılmaktadır. Tablo 3.5'te ise zorbalık değişkenine ilişkin anlamlı farklılığı tespit etmek için yapılan Friedman ANOVA Testi Sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 3. 5: Deney Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Zorba Davranışlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Zorbalık	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	χ^2	p
Deney Grubu	Ön Test	15	2,80	16,906	.000***
	Son Test	15	1,47		
	İzleme Testi	15	1,73		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p \leq .001$

Tablo 3.5'te deney grubu katılımcılarının zorba davranışlarına ilişkin ön-test, son test ve izleme testi verileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 16.906$, $p < .000$). Bu anlamlı farklılığın öçümlemlerden hangisinden kaynaklı olduğunu tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır ve bulgular Tablo 3.6'de sunulmuştur.

Tablo 3. 6: Deney Grubunun Ön Test-Son Test, Son Test-izleme Testi ve Ön Test-İzleme Testi Zorba Davranışlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Zamanlar		N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\sum \text{sıra}$	Z	p
Son Test-Öntest	Negatif Sıra	14	7.50	105.00	-3.298	.001***
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	1				
İzleme Testi-Öntest	Negatif Sıra	11	6.68	73.50	-2.710	.007*
	Pozitif Sıra	1	4.50	4.50		
	Eşit	3				
İzleme Testi-Son Test	Negatif Sıra	5	4.90	24.50	-1.144	.253
	Pozitif Sıra	7	7.64	53.50		
	Eşit	3				

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p \leq .001$

Tablo 3.6'daki analiz sonuçları, yapılan eğitim sonucunda grubun zorba davranışlar testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark

olduğunu göstermektedir ($z = -3.298$, $p = .001$; $p < .001$). Deney grubu katılımcılarının zorba davranışları izleme ve ön test puanlarında da benzer şekilde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z = -2.710$, $p = .007$; $p < .05$). Ancak deney grubu katılımcılarının zorba davranışları izleme testi ile son test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($z = -1.114$, $p = .253$; $p > .05$). Elde edilen bulgulara göre deney grubu katılımcılarına uygulanan psikoeğitimin zorba davranışları puanlarını azaltmada etkili olduğu ve bu etkininde kalıcı olduğunu izleme ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın oluşmamasından anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulguların tamamında akılcı olmayan inançlar, negatif duygulanımlar ve zorbalık davranışlarını azaltmaya yönelik uygulanan programın etkili olduğu tespit edilmiştir. Yine tüm değişkenlerde son test ve izleme testi arasında anlamlı farklılık oluşmaması programın etkililiğinin testlerin uygulanması süreleri arasındaki 45 günlük sürede de kalıcı olarak devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Alt problem 2: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılmayan (kontrol grubu) öğrencilerin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları, zorba davranışları ön test-son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Bu alt probleme yönelik bulgular, deney grubu katılımcıların mantık dışı inançları, negatif duygulanımları ve zorba davranışları puanlarının analiz sonuçları şeklinde sırasıyla verilecektir. Tablo 3.7’de kontrol grubu katılımcılarının mantık dışı inançlarına ilişkin uygulanan Friedman ANOVA Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3. 7: Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Mantıkdışı İnançlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Mantık Dışı İnançlar	<i>N</i>	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	χ^2	<i>p</i>
Kontrol Grubu	Ön Test	12	1,38	9,574	.008***
	Son Test	12	2,00		
	İzleme Testi	12	2,63		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p \leq .001$

Tablo 3.7’de kontrol grubu katılımcılarının mantık dışı inançlarına ilişkin ön-test, son test ve izleme testi verileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 9.574$, *** $p \leq .001$). Bu anlamlı farklılığın öçümlerden hangisinden kaynaklı olduğunu

tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3. 8: Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test, Son Test-izleme Testi ve Ön Test-İzleme Testi Mantık Dışı İnançlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Zamanlar		<i>N</i>	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\sum \text{sıra}$	<i>Z</i>	<i>p</i>
Sontest- Öntest	Negatif	3	3.00	9.00	-2.373	.018*
	Sıra					
	Pozitif Sıra	9	7.67	69.00		
	Eşit	0				
İzleme Testi- Öntest	Negatif	1	2.00	2.00	-2.759	.006***
	Sıra					
	Pozitif Sıra	10	6.40	64.0		
	Eşit	1				
İzleme Testi- Sontest	Negatif	3	2.83	8.50	-2.396	.017**
	Sıra					
	Pozitif Sıra	9	7.72	69.50		
	Eşit	0				

* $p < .05$; ** $P < .01$; *** $p \leq .001$

Tablo 3.8’de kontrol grubu katılımcılarına ilişkin analiz sonucunda kontrol grubunun mantık dışı inançlar testinden aldıkları öntest-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -2.373$, $p = .018$; $p < .05$). Kontrol grubu katılımcılarının izleme ve öntest puanlarına göre de anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z = -2.759$, $p = .006$; *** $p \leq .001$). Benzer şekilde kontrol grubu katılımcılarının izleme testi ve son test puanlarına göre de anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z = -2.396$, $p = .017$; $p < .05$).

Deney grubunda ise katılımcılarının mantık dışı inançları izleme ve ön test puanlarında da benzer şekilde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney grubu katılımcılarına uygulanan psikoeğitimin mantık dışı inanç puanlarını azaltmada etkili olduğu ve bu etkininde kalıcı olduğunu izleme ve son test puanlarında anlamlı farklılığın oluşmamasından anlaşılmaktadır. Fark puanlarının sıra ortalamasına göre gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Programa katılmayanlarda mantık dışı inançların arttığı söylenebilir. Tablo 3.9’da ise kontrol grubu katılımcılarının negatif duygulanım değişkenine ilişkin anlamlı farklılığı tespit etmek için yapılan Friedman ANOVA Testi Sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 3. 9: Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Negatif Duygulanımlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Negatif Duygular	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	χ^2	p
Kontrol Grubu	Ön Test	12	1,71	3,762	.152**
	Son Test	12	1,88		
	İzleme Testi	12	2,42		

*p< .05; **P<.01; ***p≤.001

Tablo 3.9’da kontrol grubu katılımcılarının negatif duygulanımlarına göre ön-test, son test ve izleme testi verileri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 3.762$, $p > .005$). Kontrol grubu katılımcılarında negatif duygulanımda uygulanan ölçeklerde anlamlı bir değişim olmadığı söylenebilir. Tablo 3.10’da ise kontrol grubu katılımcılarının negatif duygulanım değişkenine ilişkin anlamlı farklılığı tespit etmek için yapılan Friedman ANOVA Testi Sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 3. 10: Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına Göre Zorba Davranışlarındaki Anlamlı Farklılığı Test Etmek İçin Uygulanan Friedman ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Zorbalık	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	χ^2	p
Kontrol Grubu	Ön Test	12	1,71	1,609	.447**
	Son Test	12	2,17		
	İzleme Testi	12	2,13		

*p< .05; **P<.01; ***p≤.001

Tablo 3.10’da kontrol grubu katılımcılarının zorba davranışlarına göre ön-test, son test ve izleme testi verileri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 1.609$, $p > .005$). Kontrol grubu katılımcılarında zorba davranışlarına yönelik uygulanan ölçeklerde anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Alt problem 2’ye yönelik bulgulara kontrol grubu katılımcılarında ön test, son test ve izleme testi sonuçlarına göre mantık dışı inançlarda testler arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma ise kontrol grubu katılımcılarının aleyhine yani puanlarının artışı şeklinde gerçekleşmiştir. Negatif duygulanım ve zorba davranış puanlarında ise anlamlı herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Alt problem 3: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan (deney grubu) öğrencilerin mantık dışı inançları, negatif duygulanımları, zorba davranışları ile programa katılmayan (kontrol grubu) öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu anlamlı farklılık izleme testlerinde devam etmekte midir?

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına göre gruplar arasında anlamlılığa bakılmış ve belirtilen sıralama ile sunulmuştur.

Tablo 3. 11: Ön-Test Puanlarına Göre Anlamlı Farklılık

Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\sum \text{sıra}$	U	z	p
Mantık Dışı İnançlar	Deney	15	14.60	219.00	81.00	-.441	.683
	Kontrol	12	13.25	159.00			
Negatif Duygulanım	Deney	15	13.60	204.00	84.00	-.294	.792
	Kontrol	12	14.50	174.00			
Zorbalık	Deney	15	12.03	180.50	64.500	-1.444	.152
	Kontrol	12	16.46	197.50			

*p< .05; **P<.01; ***p≤.001

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öntest puanlarının değişkenlere göre anlamlılık düzeyinin sınanması için yapılan Mann Whitney-U analizi sonucu Tablo 3.11’de sunulmuştur. Deney grubu katılımcılarının mantık dışı inanç sıra ortalamaları kontrol grubundan yüksekken negatif duygulanım ve zorba davranışlarda ise kontrol grubunun sıra ortalamaları deney grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine Tablo 3.11 incelendiğinde; mantık dışı inançlar (U =81.00. p =.683), negatif duygulanım (U =84.00. p =.792) ve zorbalık (U =64.50. p =.152) öntest puanlarına göre gruplar arası istatistiksel değerlerin anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu da deney işlemi öncesi grupların homojen olduğunu göstermektedir. Deney işlemi sonrası ise gruplar arası anlamlılığa yönelik yapılan Mann Whitney-U analizi ise Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3. 12: Son Test Puanlarına Göre Anlamlı Farklılık

Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\sum \text{sıra}$	U	z	p
Mantık Dışı İnançlar	Deney	15	8.60	129.00	9.000	-3.958	.000**
	Kontrol	12	20.75	249.00			
Negatif Duygulanım	Deney	15	8.70	130.50	10.500	-3.885	.000**
	Kontrol	12	20.63	247.50			
Zorbalık	Deney	15	9.07	136.00	16.000	-3.618	.000**
	Kontrol	12	20.17	242.00			

*p< .05; **P<.01; ***p≤.001

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının son test puanlarının değişkenlere göre anlamlılık düzeyinin sınanması için yapılan Mann Whitney-U analizi sonucu Tablo 3.12’de sunulmuştur. Deney grubu katılımcılarının son test puanlarına göre mantık dışı inanç, negatif duygulanım ve zorba davranışlarda sıra ortalamaları kontrol grubuna göre daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo 3.12’de mantık dışı inançlar (U =9.00. p =.000), negatif duygulanım (U =10.500. p =.000) ve zorbalık (U =16.000. p =.000) son test puanlarına göre gruplar arası istatistiksel değerlerin anlamlı farklılığının olduğunu göstermektedir. Bu da uygulanan programın deney grubu katılımcıları mantık dışı inançları, negatif duygulanımları ve zorba davranışları azaltmada etkililiğini göstermektedir. Programın kalıcı etkililiğini tespit için yapılan izleme testi Mann Whitney-U analizi sonucu Tablo 3.13’te sunulmuştur.

Tablo 3. 13: İzleme Test Puanlarına Göre Anlamlı Farklılık

Değişken	Grup	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	$\sum \text{sıra}$	U	z	p
Mantık Dışı İnançlar	Deney	15	8.00	120.00	0.000	-4.400	.000**
	Kontrol	12	21.50	258.00			
Negatif Duygulanım	Deney	15	8.53	128.00	8.000	-4.018	.000**
	Kontrol	12	20.83	250.00			
Zorbalık	Deney	15	10.60	159.00	39.000	-2.493	.013*
	Kontrol	12	18.25	219.00			

*p< .05; **P<.01; ***p≤.001

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının izleme testi puanlarının değişkenlere göre anlamlılık düzeyinin sınanması için yapılan Mann Whitney-U analizi sonucu Tablo 3.13’de sunulmuştur. Deney grubu katılımcılarının izleme testinde de mantık dışı inanç, negatif duygulanım ve zorba davranışlarda sıra ortalamaları kontrol grubuna göre daha

düşük olduğu görülmektedir. Tablo 3.13 incelendiğinde; mantık dışı inançlar ($U = 90.00$, $p = .000$), negatif duygulanım ($U = 8.00$, $p = .000$) ve zorbalık ($U = 39.000$, $p = .013$) izleme test puanlarına göre gruplar arası istatistiksel değerlerin anlamlı farklılığının olduğunu göstermektedir.

Ön test, son test ve izleme testi birlikte değerlendirildiğinde ise deney grubunun son test ve izleme testinde tüm değişkenlerde sıra ortalamalarının kontrol grubundan daha düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık ise son test sonucu gözlenen programın etkililiğine yönelik kalıcı etkinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Burdan sonraki bölümde ise programın etkililiğine yönelik yapılan öğrenci ve öğretmen grup odak görüşmelerinin bulguları paylaşılmıştır.

3.2. Nitel Bulgular ve Yorumları

Alt problem 4: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan (deney grubu) öğrencilerin program hakkında görüşleri nelerdir?

Tablo 3. 14: Bilinçli Farkındalık Faktörü

Tema	Kodlar	F
Bilinçli Farkındalık	Nefes Egzersizi	11
	Beden Egzersizi	10
	Kabullenmek	8

Tablo 3.14 incelendiğinde öğrenci görüşlerine göre Bilinçli Farkındalık faktörüne bağlı olarak Nefes Egzersizleri, Beden Egzersizleri ve Kabullenmeye yönelik olumlu görüşler mevcuttur.

“Nefes Egzersizlerinin” eğitimdeki etkililiğine yönelik olarak D9K11 rumuzlu öğrenci ‘*Nefes egzersizlerini eğitimlerle tanıdım, ev ödevleriyle birlikte huzurlu olduğumu hissettim*’ demiştir. “Beden Egzersizleri” de katılımcılar tarafından programda etkili bulunan bir başka uygulama olmuştur. Katılımcılardan D6K11 “*Belki de ayak serçe parmağımdan başımın en tepesine kadar tüm vücudumu hissettiğim başka bir zaman yaşamamıştım.*” diyerek ifade etmiştir. D12K10 ise ev ödevlerinin dönütlerinde “*Beden egzersizlerini yaptığımda bedenimin rahatladığını hissediyorum.*” diyerek faydalı olduğunu dile getirmiştir. “Kabullenmek” koduna yönelik ise D2E11 “*Eskiden her şeye itiraz eden bir yapım vardı. Bu eğitimlerle bazı durumları değiştirmeye çalışmak yerine ben bu durumda ne yapabilirim diyorum.*” demiştir. Katılımcıların Bilinçli Farkındalık

temelli egzersizlerden ve felsefi yaklaşımından faydalandığı ve farkındalığa dayalı davranış ve tutumlar oluşturabildiği söylenebilir.

Tablo 3. 15: Akılcı Olmayan İnançlar Faktörü

Tema	Kodlar	F
Akılcı Olmayan İnançlar	Olumlu Düşünceler	12
	Sorumluluk	9
	Zorunluluklar	7

Tablo 3.15 incelendiğinde Akılcı Olmayan İnançlar faktöründe öğrencilerin Olumlu Düşünceler, Sorumluluk ve Zorunluluklar konusunda akılcı düşüncelerin olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Akılcı Olmayan İnançlarla ilgili ifadelerinden ortaya çıkan en yüksek frekansa sahip kod “Olumlu Düşünceler” olmuştur. Katılımcılardan D3K11 “*Ben önceden olayların hep olumsuz taraflarına odaklanıyordum. Bu nedenle de hep karamsar görüşlerim vardı. Artık daha pozitif düşünüyorum ve hissediyorum gibi geliyor.*” şeklinde ifadeyle programın düşüncelerine etkisini açıklamıştır. D8E10 adlı katılımcı 4. oturumda “*Sayısal derslere olan ön yargım oturumlarla değiştiğini fark ettim ve her gün sayısal derslere çalışmaya başladım.*” demiştir. D13E11 adlı katılımcı “Sorumluluklarla” ilgili “*Eskiden çevremde olumsuz durumlar yaşandığında bunla ilgili hep kendimi sorumlu tutardım. Olumsuz durumların kaynağının ben olmadığını fark ettim. Evde tüm sorumluluklar, işler benden bekleniyormuş gibi düşünürdüm.*” demiştir. D10K11 ise bu durumla ilgili “*Aslında kardeşime de anneme, babama da düşen görevlerin olduğunu fark etmeye başladım.*” şeklinde ifade kullanmıştır. “Zorunluluklarla” ilgili ise D3K11 “*sınavlarda tüm soruları cevaplamalıyım, en başarılı olmak zorundayım düşüncelerim değişti, tüm soruları cevaplamak en başarılı olmak değilmiş bunu anladım.*” şeklinde ifade de bulunmuştur. Katılımcıların daha akılcı, pozitif düşüncelere sahip olduğu ve esnek düşünce tarzıyla hareket etmeye başladıkları ifadelerine göre söylenebilir.

Tablo 3. 16: Duygu Faktörü

Tema	Kodlar	F
Duygu	Duyguların Tanınması	10
	Duyguların Kabulü	10

Tablo 3.16’da ise duygu faktörüne bağlı öğrenci görüşlerindeki kodlar ise Duyguların Tanınması ve Duyguların Kabulü üzerine oluşmuştur. Bu kodlarda öğrencilerin duygular konusundaki artan farkındalığı üzerine olduğu görülmektedir.

Katılımcılarla yürütülen eğitim ve görüşme sonucu Duygu Teması ortaya çıkmıştır. Bu temada “Duyguların Tanınması” koduna yönelik eğitimde katılımcılardan D4K11 *“Bu kadar fazla duygunun olduğunu bilmiyordum.”* şeklinde ifade de bulunmuştur. D15E11 ise *“Duygu çarkı sayesinde duygularımı daha iyi tanıdığımı fark ettim.”* demiştir. “Duyguların Kabulüne” yönelik ise D8E10 *“Olumsuz olarak bildiğim duygularında hayatımızı kolaylaştırabildiğini anladım.”* demiştir. Eğitimler sayesinde katılımcıların duyguları tanımada ve kabullenme konusunda fayda sağladıkları söylenebilir.

Tablo 3. 17: Zorbalığın Zorbaya Etkisi Faktörü

Tema	Kodlar	F
Zorbalığın Zorbaya Etkisi	Anlayışlılık/Saygı	13
	Pişmanlık	10
	Sakinlik	7

Tablo 3.17 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin Zorbalığın Zorbaya Etkisi temasına bağlı olarak Anlayışlılık/Saygı, Pişmanlık ve Sakinlik kodlarının oluştuğu görülmektedir. Bu kodlara bağlı öğrenci tutumlarında artışlar mevcuttur.

Zorbalığın Zorbaya Etkisi temasına bağlı olarak “Anlayışlılık/Saygı” teması en yüksek frekansa sahiptir. D2E11 adlı katılımcı *“Eskiden birisi bana şaka yaptığında bile hemen sinirlenirdim. Şimdi ise rahatsız olduğumu ve istemediğimi ifade ediyorum.”* demiştir. D12K10 ise *“Arkadaşlarıma karşı alay etmekten hoşlanırdım bunun yerine daha hassas davranmaya çabalıyorum.”* demiştir. D15E11 7. Oturumda *“Zorbalık olan bazı davranışları bilmediğimiz için saygısız davrandığımızı bugün anladım.”* demiştir. Diğer bir kod ise “Pişmanlıktır.” Katılımcılardan D13E11 ise *“Arkadaşlarıma önceden yaptığım el-kol hareketlerinden dolayı pişmanım. Aslında bundan çok keyif almıyordum. Eğitimler sayesinde arkadaşlarıma bana kızmasının nedenini daha iyi anladım.”* demiştir. “Sakinlik” faktöründe ise eğitim sırasında D9K11 katılımcısı, *“Daha sakin hareket etmemiz gerekirken biz çok çabuk karşılık verebiliyoruz.”* demiştir.

Katılımcıların zorba davranışlarını fark etmeleri ve bunları değiştirmelerine yönelik psikoeğitimin katkısı olduğu katılımcı ifadelerine göre söylenebilir.

Tablo 3. 18: Eğitim Süreci ve Sosyal Hayata Etkisi Faktörü

Tema	Kodlar	F
Eğitim Süreci ve	Kişisel Gelişim	10
Sosyal Hayata Etkisi	Okul/Arkadaşlık İlişkileri	9

Tablo 3.18 incelendiğinde Eğitim Süreci ve Sosyal Hayata Etkisi faktöründe öğrencilerin Kişisel Gelişim ve Okul/Arkadaşlık İlişkileri üzerine görüşler belirttiği görülmektedir. Kişisel gelişimde ve Okul/Arkadaşlık ilişkileri üzerine eğitimin olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

Eğitim süreci ve sosyal hayata etkisi olan faktörlerden bir tanesi “Kişisel Gelişim” olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan D6K11 “*Kendime bir şeyler kattığımı fark ettim bunlardan bazıları olumlu düşünceler, düşüncelere saygılı olmak, sakinlik ve duyguların önemi diyebilirim.*” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer faktör olan “Okul/Arkadaşlık İlişkileridir.” Sorulan “*Eğitimde öğrendiklerimizin hayatında nasıl bir etkisi olabileceğini düşünüyorsun?*” sorusuna, D6K11 “*Arkadaşlarımla aramda hoşgörülü bir ortam oluşturmaya çalışıyorum ve bunun için özen gösteriyorum.*” cevabını vermiştir. Katılımcıların programda sağladıkları becerileri kendi gelişimleri ve sosyal hayatlarına yansıtmaya çalıştıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 3. 19: Programdaki Amacı Etkileyen Diğer Unsurlar Faktörü

Tema	Kodlar	F
Programdaki Amacı Etkileyen Diğer Unsurlar	Ortak Paydalar	11
	Etkinlikler	8
	Kendini Tanıma	8
	Zorba Arkadaşın Grupta Bulunması	7

Tablo 3.19 incelendiğinde Programdaki Amacı Etkileyen Diğer Unsurlar adlı temaya bağlı olarak Ortak Paydalar, Etkinlikler, Kendini Tanıma ve Zorba Arkadaşın Grupta Bulunması adlı kodların olduğu görülmektedir. Programın etkililiğinin artmasında Ortak Paydalar ve Kendini Tanıma olumlu etkiye sahipken, Etkinlikler ve

Zorba Arkadaşın Grupta Bulunması durumu programın sağladığı olumlu etkiyi azaltıcı unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların programdaki amaçlarını ve katılımlarının durumlarını etkilen unsurlardan en yüksek görüş “Ortak Paydalar” üzerine olmuştur. D5E11 “*Bir çoğumuzun benzer duygu ve düşüncelerinin olduğunu görmek benim için iyi oluyordu. Başlarda çok söz almasamda herkes benim gibi olduğunu gördükçe daha rahat düşüncelerimi açıkladım.*” demiştir. Bir diğer olumlu etkiye sahip olan faktör “Kendini Tanımak’tır.” D12K10 “*Duygularımı daha iyi tanımayı öğrendim.*” demiştir. Katılımcılar ortak paydaları gördükçe ve kendini daha iyi tanıdıkça daha cesaretli ve motive oldukları söylenebilir.

Amacı olumsuz etkileyen Etkinliklere yönelik D8E10 “*Açıkçası bazı etkinliklerde zorlandım. Dart daha önce oynamadığımda duygularla ilgili çalışmada arkadaşlarım kadar başarılı olamadım.*” demiştir. Bu durumla ilgili D7E10 “*Beden egzersizlerini yaparken genelde zorlandım.*” demiştir. Bir diğer olumsuz faktör olan “Zorba Arkadaşın Grupta Bulunmasına” yönelik ise D14K10 “*Normalde zorbalığından şikayetçi olup uzak durmaya çalıştığım kişilerle aynı ortamda olmaktan rahatsız oldum.*” demiştir. Öğrencilerin amacına ulaşmasında bazı etkinlikler ve önceki zorba arkadaşlık ilişkileri olumsuz etkiye neden olmuştur.

Alt problem 5: Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programına katılan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencilerin program sürecindeki ve sonrasındaki değişimlerine yönelik görüşleri nelerdir?

Tablo 3. 20: Öğretmenlerin Öğrencilerde Gözlediği Programın Etkileri

Tema	Kodlar	F
Öğrencilerde	Zorbalık	5
Gözlenen	Düşünceler	4
Etkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri	Veli Desteği	3

Tablo 3.20 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre oluşan öğrencilerde gözlenen etkilere yönelik öğretmen görüşleri adlı temaya bağlı olarak Zorbalık, Düşünceler ve Veli Desteği temalarının oluştuğu görülmektedir. Zorbalığın azalması,

düşüncelerin olumlu değişimi ve velilerin sürece destekçi yaklaşımları üzerine görüş belirtilmiştir.

Öğretmenlerin katılımcı öğrenciler üzerinde gözlediği en büyük etki zorbalıkta olmuştur. Tüm katılımcılar “Zorbalık” davranışına yönelik olumlu görüşler sunmuşlardır. R5E3 “Çok sık akranlarından yada öğretmenlerinden şikayet aldığım öğrencilerden oluşan bu öğrencilerimle ilgili ciddi bir şikayet almadım diyebilirim. Ancak lakap takma konusunda alışkanlıklarının devam ettiğine yönelik gözlemlerim oldu.” demiştir. S1K3 “Zorbalık olarak adlandırdığımız lakap takmanın azaldığını ve daha sosyalleşmenin bu gruptaki öğrencilerde oluşmaya başladığı kanaatindeyim.” şeklindeki ifadesiyle durumu desteklemiştir. “Düşünceler” faktöründe ise B2E2 “Dersine girdiğim öğrencilerin düşüncelerini ifade etmede, söz almada daha cesaretli davrandığını görüyorum.” demiştir. S4K3 ise “ Her şeye itiraz eden, karamsar bakış açısındaki bir öğrencimin daha makul yaklaşımlar sergilediği, mantığa bürünmeyi bıraktığını söyleyebilirim.” demiştir. Bir diğer faktör olan “Veli Desteğine” yönelik S4K3 “Eğitime katılan öğrencilerin velilerinden birkaç tanesi bu tür çalışmalar olursa yine çocuklarının özellikle dahil edilmesini istediğini söyledi.” demiştir. Katılımcıların öğretmenleri zorba davranışında olumlu bir değişim gördüklerini hepsi ifade etmiştir. Düşüncelerle ilgili de olumlu bir değişim olduğunu büyük çoğunluk ifade etmiştir. Son olarak velilerinde yapılan eğitime olumlu yaklaşımları olduğunu ifade etmek mümkündür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bilinçli farkındalık temelli geliştirilen psikoeğitim programının mantık dışı inançlara, negatif duygulanımlara ve zorba davranışlara etkilerine yönelik bulgular tartışılacaktır. Bu amaçla oluşturulan araştırma sorularına yönelik elde edilen nicel ve nitel bulgu sonuçları tartışılacak, yorumlanacak ve öneriler verilecektir. Tartışma yapılırken Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programında mantık dışı inançlara, negatif duygulanımlara ve zorbalık davranışlarına yönelik nicel ve nitel bulguların tartışıp yorumlanması şeklinde ilerlenecektir. Ayrıca Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının etkililiğine yönelik elde edilen diğer nitel bulgular ise bu bölümlerin ardından ele alınacaktır.

4.1. Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programında Mantık Dışı İnançlara Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Bilinçli farkındalık temelli geliştirilen programın etkililiğine yönelik yapılan analizlerde; mantık dışı inançlara yönelik yapılan ön test, son test ve izleme testi ölçümlerine göre deney ve kontrol grubunun ikisinde de anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının deney grubundaki mantık dışı inanç puanlarının azalmasıyla grubun lehine olduğu ancak kontrol grubunda ise bu anlamlılığın grubun mantık dışı inançlarının artması şeklinde olması grubun aleyhine olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca deney grubunda mantık dışı inançlarda izleme ve son test arasında anlamlı farklılığın oluşmaması programın 45 günlük sürede de kalıcı etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Grupların ön test mantık dışı inanç puanlarına göre gruplar arası istatistiksel değerlerin anlamlı farklılığının olmadığı tespit edilmiştir. Bu da deney işlemi öncesi

grupların homojen olduğunu göstermektedir. Son test puanlarına göre ise gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu ve puanların deney grubu lehine düştüğü tespit edilmiştir. Benzer şekilde mantık dışı inançlara yönelik izleme testinde gruplar arası anlamlı farklılık incelendiğinde ise anlamlı farklılığın olmaması programın kalıcı etkisinin gruplar arası devam ettiğini göstermektedir. Tüm bu sonuçlar ise yapılan nicel verilere yönelik analizler programın etkili ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Yine mantık dışı inançlara yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel verilerde ise “*kabullenmek, olumlu düşünceler, sorumluluk*” ve “*zorunluluklar*” şeklindeki kodlar pozitif düşünceler ve değişimi destekler niteliktedir. Öğretmen görüşleri ise mantık dışı inançlara yönelik “*düşünceler*” şeklinde kodda katılımcıların çoğunun olumlu bir değişimi gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu nitel bulgular da nicel bulguların desteklendiği ve programın istenen etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Mantık dışı inançlar, bireyin davranışları (Bernard & DiGiuseppe, 1994; Dryden & Neenan, 2004), kendini koşulsuz kabulü (Davies, 2006), zorba davranışları ve problemleri çözmesinde (Baykal & Çivitci, 2021), depresif belirtilerinde (Ellis, 1997; Burns, 2006), duygusal sorunlarında (Burns, 2006; Dryden & Neenan, 2004; Ellis & MacLaren, 2005; Çelikkaleli, 2018) anda olamama (Ellis & MacLaren, 2005, s. 38) ve yaşam memnuniyeti (MacLaren, vd., 2016) üzerinde etkili ya da ilişki olan bazı alanlardır. Bireylerin mantık dışı inançları fazla ise bu inanışlarını artırırken rasyonel düşünceler fazla olduğunda bu düşünceler kendilerini artıracaktır (David, & DiGiuseppe, 2010). Bireyin hayatına bir çok yönden etki eden mantık dışı inançlar azaltılması için bilinçli bir çaba sağlanmadığında ise artmakta ve hayatını daha çok etkilemeye devam etmekte olduğu da söylenebilir. Dempsey (2020), farkındalık uygulamaları olumsuz düşüncelerle baş edebilmede etkili olduğunu ifade etmiştir.

Bilinçli farkındalığın olumsuz/işlevsiz inançlar üzerinde etkisi olduğunu ifade eden benzer başka çalışmalarda mevcuttur (Cenkseven Önder & Utkan, 2018; Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008; Teasdale, Segal & Williams, 1995).

Alan yazındaki çalışmalar bilinçli farkındalığa dayalı eğitim ve müdalelerin patolojik belirtileri azaltma ve bilişsel alanda değişime katkı sağladığını göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada da mantık dışı inançların azalmasına katkı sağlayabildiği de

söylenabilir. Çünkü mantık dışı inançlarda ruminasyon, uyumsuz şema ve otomatik düşüncelere benzer yapılardır.

Alan yazın incelendiğinde doğrudan bilinçli farkındalık ile mantık dışı inançlara yönelik çalışma olmasa da benzer kavramlara yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Aleva, vd., 2012; Atak, 2022; Frewen, vd., 2008; Gündoğan, 2019; Kıran Gen, 2020; Oyguç, 2023).

Geeneksel aile yapısında erken yaşlarda; hata yapma korkusu, başarı odaklı değer gördüğü inancı, sosyal onaya aşırı ihtiyaç gibi bilişsel çarpıtmalar içselleştirilebilir (Türküm, 2003). Çalışmanın yürütüldüğü bölgenin geleneksel bir yapının içerisinde olması ve aile yapısının kapalı olması nedeniyle mantık dışı inançların çalışma grubunda ön testlerde yüksek olmasında, kontrol grubunda zamana bağlı son ve izleme testlerinde yükselişin olmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çalışma grubunun son ve izleme testlerindeki düşüşte, olumlu düşünceler ve zorunluluk temalarının oluşmasında farkındalık temelli becerilerin kazanılmasının yanlış düşünce kalıplarını fark etmesi ve alternatif düşünceleri geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Alan yazındaki görüşler ve çalışmalarda bu çalışmanın değişkeni olan mantık dışı inançlara yönelik elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu durum ise bilinçli farkındalık temelli programların düşünceler üzerinde olumlu etkisinin olmasıyla açıklanabilir. Bu etki ise bilinçli farkındalığın felsefesi ve pratiği ile örtüştüğü de söylenebilir. Çünkü farkındalık uygulamaları anı olduğu gibi kabulle ilişkilidir. Bireyin düşünceleri çoğu zaman geçmiş ve gelecekle ilişkili olduğunda ise birey olumsuz düşünceler ortaya koymaktadır. Farkındalık uygulamalarına katılan birey ise bu ayrımı yapabilmektedir. Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim ile elde edilen bilgi ve becerilerin de katkısıyla mantıkçı olmayan inançların azaltılabildiği söylenebilir. Ayrıca programa katılmayan grubun ön test puanlarına göre son ve izleme testlerinde mantıkçı olmayan inançlarındaki artışta tespit edilmiştir. Bu durum ise alan yazında ifade edilen benzer düşünceler birbirini artırmasıyla açıklanabilir. Bunu destekler şekilde deney grubu katılımcılarının mantık dışı inançları son ve izleme testi puanları düşmüştür.

4.2. Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programında Negatif Duygulanımlara Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Bilinçli farkındalık temelli geliştirilen programın etkililiğine yönelik yapılan analizlerde; deney grubu katılımcılarının negatif duygulanımlarına ilişkin ön-test, son test ve izleme testi verileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise aynı test verilerinde anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Deney grubu katılımcılarındaki anlamlı farklılık ön test ve son test puanları ile izleme ve ön test puanları arasındayken izleme ve son testte anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum ise programın etkili olduğu ve bu etkinin izleme testine kadar geçen 45 günlük sürede kalıcı etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Negatif duygulanımlarının deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Bu durum ise grupların homojen dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Son test puanlarına göre ise gruplar arası negatif duygulanım puanlarının anlamlı farklılığın olduğu ve deney grubunun negatif duygulanım puanlarının grubun lehine düştüğü söylenebilir. Benzer şekilde negatif duygulara yönelik izleme testinde gruplar arası anlamlı farklılık incelendiğinde ise anlamlı farklılığın olması programın kalıcı etkisinin gruplar arası devam ettiğini göstermektedir.

Uygulanan programın etkililiğini tespit amacıyla öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre duygu temasında “*duyguların tanınması*” ve “*duyguların kabulü*” kodları oluşmuştur. Bu kodlarda ise öğrencilerin duyguları daha iyi tanıdıkları ve duygularını kabul konusunda farkındalık yaşadıklarına yönelik görüşleri mevcuttur. Bu nitel verilerde nicel verileri destekler nitelikte olduğu ve öğrencilerin duygular konusunda bilgi, beceri ve farkındalık sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Duygular psikolojinin ana konularındandır ve bireylerin karşılaştığı büyük sorunların temelindedir (Kring & Werner 2004). Bireyin hayatta kalması duygulara bağlı (Shiota & Kalat, 2012; Webb & Musello, 2013) olduğuna ek özellikle olumsuz duyguların önemi hakkında görüşlerde mevcuttur (Baltaş, 2020; Germer, 2009; Kabat-Zinn, 2023; L. Fredrickson & Levenson, 1998; MacLeod & Mathews, 1991). Bilinçli farkındalık uygulamaları olumsuz duyguların düzenlenmesi (Bayram ve Çönkü, 2022), duygusal dengenin sağlamlasında (Tırışkana, vd., 2015), olumsuz duygularını tolere

etmede (Baer, 2003), duyguları dengeli şekilde deneyimleyebilme, kabullenebilme (Atalay, 2019b), tüm duyguların farkındalığa girmesinde ve esiri olmaktansa kontrolün sağlanmasında etkilidir (Kabat-Zinn, 2023; Neff ve Germer, 2018). Bilinçli farkındalık uygulamaları olumsuz duyguları bir tehdit olarak görmeyip bir kez deneyimlendiğinde daha sonra karşılaşıldığında bu olumsuz duygunun derecesinin azaltılmasında etkilidir (Kabat-Zinn, 2023). Farkındalık uygulamaları olumsuz duyguyu bastırmak yerine yargılamadan duyguyu kabul etmeyi ve duygu hakkında düşünmeye teşvik etmektedir (Özdoğan & Balcı Çelik, 2022). Bilinçli farkındalık uygulamaları sonucunda olumlu duygular daha fazla yüzeye çıkmaktadır (Stoddard, ve Afari, 2014). Zaten olumsuz duygulardan kaçmaya çalışmak değişimin önünde büyük bir engeldir (Harris, 2016; Yeung, 2009).

Bilinçli farkındalık uygulamaları olumsuz duygudan kaçınmak yerine bu duyguları tanımanın, deneyimlemenin bu duygulardaki azalma ve değişimi kendiliğinden sağladığına da işaret etmektedir. Bu çalışma da benzer şekilde duyguların tanınması ve farkındalık sağlanmasına yönelik psikoeğitim uygulanmış ve deney grubu katılımcılarının negatif duygulanımlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Alan yazındaki görüşlerle çalışmanın bulgusu benzeşmektedir.

Katılımcıların bulunduğu sosyal çevre, aile yapısı ve okul ortamı duyguların ifade edilmesinde etkili olabilmektedir (Kıtıcıbaşı, 2005). Bu çalışmada Orta Karadenizde kırsal bir bölgede olması nedeniyle duyguların ifade edilmesi ve bastırılması gibi durumlar söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Bu program sayesinde farkındalık duyguların tanınması ve duyguların kabulü temalarının oluşması duygusal farkındalık konusunda destekleyici rol oynamıştır.

Bilinçli farkındalık temelli çalışmalarda duygulara yönelik neler tespit edildiğine bakacak olursak; (Crhistina, Hill & Updegraff, 2012; Kısmetoğlu, 2019; Türkseven 2022; Schroevers & Brandsma, 2010; Wall, 2005), duyguların tanınması, kabulü ve düzenlenmesi üzerine önemli bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmalarda bilinçli farkındalığın genel manada negatif duygulanımların azaldığı ve duygusal düzenlemede etkili olduğu ifade edilebilir.

Bilinçli farkındalık ve duygular üzerine ulaşılan diğer bazı çalışmalar ise şunlardır (Broderick, & Metz, 2009; Cenkseven Önder & Utkan, 2018; Guendelman, Medeiros &

Rampes, 2017; Hayes & Feldman, 2004; Nolen- Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008; Özdemir, 2020).

Alan yazındaki çalışmalarının büyük çoğunluğu ile bu çalışmanın bulguları benzeşmektedir. Bireylerin farkındalıklarındaki artışın duygularda da farkındalığın artmasını sağladığı söylenebilir. Farkındalık uygulamaları duygudan kaçmak değil kabulün de sağlanmasını ve olumsuz duyguların kabulünün ise bu duygularda düşüşün olmasını sağladığı alan yazında ifade edilmiştir. Bu çalışmada da benzer bulgunun olması görüşlerin önemli ölçüde doğruluğunu kanıtlar niteliktedir. Farkındalık pratikleri duyguların tanınması ve duygusal farkındalığına önemli katkı sağladığı ifade edilebilir.

4.3. Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programında Zorbalık Davranışlarına Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Bilinçli farkındalık temelli geliştirilen programın etkililiğine yönelik yapılan analizlerde; zorba davranışlara yönelik yapılan nicel analiz sonuçlarına göre deney grubu katılımcılarının ön test, son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın izleme ve ön test puanlarında da olduğu, ancak izleme ile son test arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durum ise uygulanan programın etkili olduğunu ve bu etkinin 45 günlük süre sonunda uygulanan izleme testinde de devam ettiğini söylemek mümkündür. Bu ise programın etkililiğinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Bilinçli farkındalık temelli geliştirilen programın etkililiğine yönelik yapılan analizlerde; kontrol grubunun zorba davranış puanları ön test, son test ve izleme puanlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum ise deney grubundaki programın etkililiğini destekler niteliktedir.

Zorba davranışlara yönelik yapılan ön teste göre gruplar arası karşılaştırmada anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Grupların deney öncesi homojen şekilde oluşturulmasıyla açıklanabilir. Zorba davranışlara yönelik yapılan son test puanı analizlerinde ise istatistiksel anlamlı farklılığın olduğu ve bu durumun ise zorba davranışları azaltma da programın etkili olması ile açıklamak mümkündür. Zorbalığa yönelik izleme testinde gruplar arası anlamlı farklılık incelendiğinde ise anlamlı farklılığın olması programın kalıcı etkisinin gruplar arası devam ettiğini göstermektedir.

Tüm bu sonuçlar ise programın etkili ve bu etkinin 45 günlük sürede kalıcı etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Uygulanan programın etkililiğini tespit etmek için öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerde ise zorbalığın zorbaya etkisi teması olduğu ve bu temada “*anlayışlılık/saygı, pişmanlık*” ve “*sakinlik*” kodlarının olduğu görülmüştür. Bu tema ve kodlar ise programın öğrencilerin zorbalık konusunda bilgi, beceri ve tutum olarak farkındalıkların sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde öğretmenlerinde programın etkililiği konusunda “zorbalık” faktöründe görüşleri mevcuttur. Öğretmenlerde programa katılan öğrencilerin zorbalık davranışlarında olumlu değişimin gerçekleştiği kanaatlerini dile getirmişlerdir. Nitel verilerde de programın zorba davranışlarda değişim konusunda etkililiğine yönelik görüşler mevcuttur.

Zorbalığın gençlerin ruh ve beden sağlığının üzerinde büyük bir tehdit olduğu bildirilmiştir (Arslan, 2009; Bilgiç & Yurtal, 2009; Berger, 2007; Cook, vd., 2010; Ttofi, vd., 2011; Dai, vd., 2022; Guiney, 2015; Halliday, vd., 2021; Hawker & Boulton, 2000; Hinduja & Patchin, 2008; Owusu, vd., 2011; Savaşer & Güvenir, 2010; Tuğran & Dost, 2012); Yosep, vd., 2022; Williams, vd., 1996). Zorba davranan ya da zorbalık yapan çocukları fark etmede sorumluluk başta aileye sonra öğretmenlere ve topluma düşmektedir. Zorbalıkla çalışılması bir zorunluluk olsa da baş etme becerilerinin kazandırılması temel amaç olmalıdır (Elliot, 2002; Seçer, 2015).

Bilinçli farkındalık temelli programların akran zorbalığı üzerindeki etkisine yönelik önemli katkısı tespit edilmiştir (Baydar Hasırcı, 2024; Faraji, vd. 2019; Georgiou, vd. 2020; Riggs & Brown, 2017; Yıldızhan, 2019). Bu eserlerde bilinçli farkındalığın sosyo-duygusal anlamda olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Uygulanan programların süresi, içeriği ve uygulanan ortam doğrudan veya dolaylı olarak etki sunduğu değişkenlere göre değişmektedir. Zorbalığa yönelik programların öfke, empati, anda kalma ve duygusal farkındalık üzerinde zorbalığın temelindeki süreçlere etkisiyle önleyici bir rol oynadığı da söylenebilir.

McCloy (2004), zorbalığa yönelik farkındalığa tüm farkındalık alanlarının tamamını etkilemediğini göstermektedir. Bu durumun temelinde ise bilgi düzeyindeki farkındalık çalışmalarının tüm farkındalık alanlarına katkı sunmaması ile açıklamak mümkündür.

Benzer şekilde bilinçli farkındalık ile yürütülen zorba/uyumsuz davranışlar üzerinde başka çalışmalarda mevcuttur (Abid, vd., 2017; Broderick, & Metz, 2009; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Liu, vd., 2022; Singh, Wahler, Adkins & Myers, 2003; Singh, vd., 2007; Riggs & Brown, 2017).

Akran grubunun sınırlı ve denetimli olması zorbalığın devam etmesine ve artmasına neden olmaktadır (Olweus, 1993). Çalışmanın yürütüldüğü coğrafi bölgenin sosyal yönden yetersizliğine bağlı olarak öğrencilerin zorbalık davranışlarını gizli ya da bastırılmış şekilde ortaya koymalarında etkili olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle verilen eğitimin bir sosyal destek sağlayıcı etkisi olduğu ve zorba davranışlarda sağlanan farkındalığın farkındalık düzeyinin azalmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazındaki çalışmalarda farkındalık temelli programın genellikle zorbalık üzerinde olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da deney grubu açısından zorbalık puanlarında olumlu bir düşüş ve anlamlı farklılığın olması, öğrenci ve öğretmen görüşlerinde de olumlu değişim ifade edilmiştir. Alan yazın çalışmaları ve bu çalışmanın çıktısı birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların davranışlarındaki olumsuzluğun farkında olamadıkları ancak eğitim sürecindeki bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları ile davranışta bir değişimin ortaya çıkmasıyla açıklanabilir.

Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim çalışmasının etkililiğine yönelik yapılan grup öğrenci odak görüşmelerinde ise; Bilinçli Farkındalık teması ve bunun altında Nefes Egzersizleri, Beden Egzersizleri ve Kabullenmek oluşmuştur. Eğitim Süreci ve Sosyal Hayata Etkisi adlı temaya bağlı Kişisel Gelişim, Okul/Arkadaşlık İlişkileri oluşmuştur. Programdaki Amacı Etkileyen temada ise Ortak Paydalar, Etkinlikler, Kendini Tanıma ve Zorba Arkadaşın Grupta Bulunması faktörleri oluşmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmede ise Veli Desteği koduna ulaşılmıştır.

Bilinçli farkındalık teması kodlarıyla ilgi alan yazındaki bazı görüşler şu şekildedir: Bilinçli farkındalık uygulamalarının temel pratiklerinden olan “Nefes Egzersizleri” her ne şekilde olursa olsun o anda kabullenilmesi gerekmektedir (Brown, 2011; Kabat-Zinn ,2005: 2009:2023). “Beden Egzersizleri” de benzer şekilde temel pratiklerden olup deneyim ne kadar nahoş olsa da devam edilmelidir (Kabat-Zinn ,2005: 2009:2023). “Kabul” ise bilinçli farkındalığın temel tutumlarından bir tanesidir (Dempsey, 2020; Kabat-Zinn, 2012;2023; Körükçü & Kukulu, 2015) . Bilinçli farkındalık

algılananın kabulüyle mümkündür (Atalay, 2019; Hayes & Wilson, 2003; Kabat-Zinn, 2005; Woods ve Rockman, 2021).

Eğitim süreci ve sosyal hayata etkisi adlı temaya bağlı “Kişisel Gelişim” ve “Okul/Arkadaşlık İlişkileri” temalarına alan yazında da yer verilmiştir. Herbert ve Forman (2011), bilinçli farkındalık uygulamaları ve becerileri seans içi önemli olduğu kadar davranış kazandırma ve duygusal zekanın gelişiminde de kullanılmaktadır. Bilinçli farkındalık becerileri yalnızca oturumlarda kullanılan bir beceri olarak kullanılmaz, gündelik hayatta da kullanılır.

Bilinçli farkındalığı sağlayan bireyler kendisi ve çevresiyle daha olumlu ilişkiler kurmaktadır (Alidina, 2019). Kabat-Zinn (2009), bireyin kendini tanımasına sağladığı katkıdan bahsetmiştir. Kabat-Zinn (2012), ruhsal olarak katkısından bahsederken; zihin/öğrenme üzerine katkısını dile getiren görüşlerde mevcuttur (Bayram ve Çönkü 2022; Weare (2012).

Programdaki Amacı Etkileyen temaya bağlı oluşan “Ortak Paydalar, Etkinlikler, Kendini Tanıma ve Zorba Arkadaşın Grupta Bulunması” faktörlerinden oluşmuştur. Grupta oluşan “Ortak Paydalara” benzer şekilde, gruba dahil olma bilinçli farkındalıkta öz disipline katkı sağlayacaktır (Alidina, 2019). “Etkinlikler” koduna yönelik ise psikoeğitim gruplarında beceri kazandırılması etkinlikler/egzersizler sayesinde sağlandığı ifade edilmiştir. (Corey, 2012; akataran, Çivitçi, 2020). “Kendini Tanıma” kodu kişisel gelişim kodunda ele alınmıştır. “Zorba Arkadaşın Grupta Bulunması” kodu program sürecinde olumsuz etkiye sahip olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Grup süreci oluşturulurken alan yazındaki akran zorbalığına yönelik görüşler göz önünde bulundurularak çalışılmaya başlanmıştır. Seçer (2015), mağdurların maruz kalma nedenleri ve baş etme becerilerinin kazandırılmasını tavsiye etmiştir. Zorbalığın fark edilmesinde sorumlu olanlarda bir tanesi de öğretmenlerdir (Kepenekçi & Çınkır, 2003). Ayrıca okul ve sınıf bazlı yaklaşımların yetersiz olduğu görüşü (Maunder & Crafter, 2018), göz önünde bulundurulduğundan grup sürecinde çalışma yapılmıştır. Zorbalığın yetişkin denetiminin olmadığı ortamlarda ortaya çıkması (Guiney, 2015) katılımcıların bu psikoeğitim sürecinde olumsuz etkileneceğini düşündürmemiştir.

Öğretmen görüşlerinden “Veli Desteği” ise son kodu oluşturmuştur. Bowlby, aileyle güvenli bağlanma ilişkisini kuran ergen aileden aldığı destek sayesinde daha

kendisine daha fazla güvenir ve başarı için adımlar atarken, bireyselleşmeyi de sağlar (Bowbly, 1973, aktaran Polat, 2016). Ebeveyn desteği ergenlerin ruhsal sıkıntıları aşmasında önemli bir etmendir (Quamma, & Greenberg, 1994). Alan yazındaki görüşlerde aile desteğinin programa katılan bireylerdeki olumlu değişime de katkıları olduğu şeklinde açıklanabilir.

Alan yazın çalışmaları ile bu çalışmada elde edilen bulgular genel olarak benzeşmektedir. Bilinçli farkındalık uygulamalarının pratik olması, her an her yerde yapılabilen etkinliklerinin olması psikoeğitimin başarılı olmasında katkı sunduğu söylenebilir. Katılımcıların grup sürecinde benzer kişileri tanınması yalnız olmadığı duygu ve düşüncesiyle hareket etmesi bir diğer önemli etken olarak ifade edilebilir. Zorba arkadaşın grupta bulunması olumsuz bir durum oluşturmuştur. Ancak grubun dinamiğini bozacak bir durum olmadığı için görüşmelere kadar fark edilememiştir.

4.4. Öneriler

1. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı Ergenlerin Mantık Dışı İnançlarının, Negatif Duygulanımlarının ve Zorba Davranışlarının azalmasında etkili bulunmuştur. Bu nedenle, bu program, söz konusu alanlarda güçlük yaşayan bireylere yönelik destek çalışmalarında kullanılabilir.

2. Mantık dışı inançlar hakkında farkındalık kazanan bireyler olaylara daha pozitif ve gerçekçi bakabildiğine yönelik nitel bulguda akademik başarının sağlanmasında katkı sağlayıcı etkisi görülmüştür. Bu nedenle akademik başarısızlık ve sınav kaygısı yaşayan bireylerin mantık dışı inançlarıyla çalışılması faydalı sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Duyguların tanınması ve kabulü şeklindeki bulguda ise katılımcılar olumsuz duyguların yararlı taraflarını keşfettiğini belirtmişlerdir. Çoğu kez bireyler olumsuz duygulardan kaçmaya çabalamaktayken bilinçli farkındalık uygulamaları kaçılan duygu yerine bir kez deneyimlenmesine fırsat sağlıyor. Bu sayede birey aynı duyguyla karşılaştığında daha düşük düzeyde etkilenmesine katkı sağladığından olumsuz duygulardan kaçmak yerine deneyimlenmesine yönelik çalışmalar önerilir.

4. Duyguların tanınması ve negatif duyguların deneyimlenmesinin bu duygulardan kaçmak yerine daha kolay negatif duyguları azaltabileceği bulgusuna bağlı

olarak, negatif duyguların kontrollü deneyimlenmesinin sağlayacağı katkı araştırmacı ve ruh sağlığı çalışanlarının göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Zorba olan bireylerin davranışlarındaki olumsuzluğu fark edemediği ama bu konudaki bilgilendirmenin ve farkındalık çalışmalarının kişilerin zorbalık davranışlarında azalma ve daha istendik davranışlar ortaya konmasına sağladığı katkı göz önünde bulundurulmalı ve bireylere bu şekilde fırsat ve destekler sağlanmalıdır.

6. Zorba Arkadaşın Grupta Bulunmasına yönelik elde edilen faktör katılımcıların programda rahatsız edici kişilerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Benzer çalışmalarda bu tür durumlara dikkat edilmesi faydacığı göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Kendini tanıma ve kişisel gelişim üzerinde programın etkisi göz önünde bulundurulduğunda benzer çalışmaların yapılması bireylerin kendini tanıması fırsat sağlayacağı için artırılması önerilir.

8. Ortak paydalar kişilerin değişim için destekleyici ve cesaretlendirici olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer eğitim çalışmalarında ortak paydaları ortaya çıkaracak farklı etkinlikler artırılabilir.

9. Bilinçli Farkındalık egzersizlerinin önemli katkısına yönelik ulaşılan bulgu olmasına rağmen bireylerin hazırbulunuşluğu sağlanmamış etkinlikler katılımcıları zorladığından etkinliklerde bu tür durumlar göz önünde bulundurulmalıdır.

10. Programın bulgusu olan veli desteği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerle yapılacak benzer çalışmalarda veli desteğini alacak çalışmalar yapılabilir.

11. Katılımcı grubunun belirlenmesinde bazı kriterler etkili olmuştur. Benzer programların uygulanmasında psikolojik danışmanlar demografik dengenin sağlanması göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca 12. Sınıf öğrencilerinin sınava hazırlanması ve 9. Sınıf öğrencilerini öğretmenlerin yeterince tanımaması nedeniyle zorluklar yaşayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

12. Özellikle zorbalık ve uyumsuz davranış gibi somut şekilde ortaya konulabilen ve etiketlemeye neden olabilecek durumlara yönelik ailelerin ve araştırmaya izin veren kişilerin olumsuz yaklaştığından güçlülere neden olabildiği çalışma sürecinde görülmüştür. Araştırmacıların bu kriteri göz önünde bulundurması ve etiketleme gibi durumları nasıl aşacaklarını iyi ifade etmeleri önerilir.

KAYNAKÇA

- Abid, M., Irfan, M., & Naeem, F. (2017). Relationship between mindfulness and bullying behavior among school children: An exploratory study from Pakistan. *Journal Of Postgraduate Medical Institute*, 31(3), 256-259.
- Abrams, M., & Ellis, A. (1994). Rational emotive behaviour therapy in the treatment of stress. *British Journal of Guidance & Counselling*, 22(1), 39-50.
- Acar, E. (2007). *İşletme yönetiminde duygusal zekânın yeri ve önemi üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Aguirre, B., & Galen, G. (2013). *Mindfulness for borderline personality disorder: Relieve your suffering using the core skill of dialectical behavior therapy*. New Harbinger Publications.
- Akbaba, S. & Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1) , 105-122.
- Akca, E. B., & Sayımer, İ. (2017). Siber zorbalık kavramı, türleri ve ilişkili olduğu faktörler: Mevcut araştırmalar üzerinden bir değerlendirme. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 8(30), 7-19.
- Alidina S. (2019). *Bilinçli farkındalık for dummies* (Çev. Z. Babayiğit). Nobel Yaşam.
- Allewa, J., Roelofs, J., Voncken, M., Meevissen, Y., & Alberts, H. (2012). On the relation between mindfulness and depressive symptoms: Rumination as a possible mediator. *Mindfulness*, 5(1), 72–79. DOI. 10.1007/s12671-012-0153-y.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Arslan, S. Ö., & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218-227.
- Atak, B. (2022). *Genç yetişkinlerde bilinçli farkındalık becerilerinin otomatik düşünceler ve depresyon ile olan ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Atalay, Z. (2019). *Mindfulness: Şimdi ve burada bilinçli farkındalık*. İnkılap.
- Atalay, Z. (2019b). *Şefkat zorlayıcı duygu ve durumlarla yaşayabilme sanatı*. İnkılap Kitabevi.
- Ateş, B., & Güler, M. (2016). Ergenlerde Siber Zorbalığın Yordayıcısı Olarak Algılanan Sosyal Yetkinlik ve Toplumsal Kaygı. *Erzincan University Journal of Education Faculty/Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1).
- Ateşyan, Y., Ateşyan, K., Ateşyan, H., & Yılmaz, H. (2023). Akran zorbalığında bilinçli farkındalık: Akran zorbalığı. *Sağlık Bilimleri ve Klinik Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 23-31.
- Ayas, T. (2008). *İlköğretim okullarına yönelik geliştirilen zorbaca davranışları önleme programının etkinliğinin test edilmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ayas, T., Deniz, M., Kağan, M., & Kenç, M. F. (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2(2), 3545-3551.
- Ayas, T., & Pişkin, P. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324.
- Ayhan, M.Ö. (2019). *Depresyon hastalarında bilinçli farkındalık ile olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10(2): 125-143.
- Bajaj, B., Robins, R. W., & Pande, N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality And Individual Differences*, 96, 127–131. DOI.10.1016/j.paid.2016.02.085.

- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, A. (2020). *Hayatın hakkını vermek sağlıklı, uzun ve mutlu yaşamak* (9. Baskı). Doğan Kitap.
- Baydar Hasırcı, H. (2024). *Mindfulness (bilinçli farkındalık) temelli akran zorbalığını azaltma programının çocukların mindfulness ve akran zorbalığı düzeylerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Baykal, F. & Çivitci, A. (2021). Akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerine etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (2) , 36-54. DOI. 10.19160/e-ijer.883330.
- Bayram, D. & Çönkü, D. T. (2022). *Mindfulness- Bilinçli Farkındalık* (2. Baskı). Nobel Yayınları.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw , B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. The Guilford Press.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi* (Çev. N. Hisli-Şahin). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27 (1), 90-126.
- Bernard, M. E. & DiGiuseppe, R. (1994). Rational-Emotive Consultation: The Missing Link to Successful Consultation. İçinde In M. E. Bernard & R. Diguseppe (Ed.), *School psychology. Rational-emotive consultation in applied settings* (ss.1-31). Lawrence ErlbaumAssociates.
- Bernard, M. E. (1995). It's prime time for rational emotive behavior therapy: current theory and practice, research recommendations, and predictions. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 13(1), 9-27. <https://doi.org/10.1007/BF02354555>.
- Besag, V. E. (1989). *Bu Llies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Open University Press.
- Bilgiç, E., & Yurtal, F. (2009). An investigation of bullying according to classroom climate. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(2),180-194.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnekler çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Bintaş-Zörer, P., & Yorulmaz, O. (2022). Duygu düzenlemeye güncel bir bakış: Bağlamsal faktörler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(2), 195-206.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Specia, Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241. DOI. 10.1093/clipsy/bph077.
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19–39. DOI. 10.1080/14639947.2011.564813.
- Bohanek, J. G., Fivush, R., & Walker, E. (2005). Memories of positive and negative emotional events. *Applied Cognitive Psychology*, 19(1), 51–66. DOI:10.1002/acp.1064.
- Bora, C. H., Vernon, A., & Trip, S. (2013). Effectiveness of a rational emotive behavior education program in reducing teachers'emotional distress. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13 (2), 585-604.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361-382.

- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35–46. DOI. 10.1080/1754730x.2009.9715696 .
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. DOI. 10.1037/0022-3514.84.4.822.
- Brown, M. (2011). *Varoluş süreci şimdiki an farkındalığına bir yolculuk* (Çev. M. Duygun). Butik Yayıncılık.
- Brown, N., W. (2018). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi* (Çev. V. Yorgun). Anı Yayıncılık.
- Bullyingfree. (2023, Ekim 31). *Tackling bullying a guide for parents and whanau*. <https://bullyingfree-live-storage.s3.amazonaws.com/public/Uploads/Tackling-Bullying-A-guide-for-parents-and-whanau.pdf>.
- Burke, C. A. (2009). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144. DOI. 10.1007/s10826-009-9282-x.
- Burns, D. (2006). *İyi hissetmek yeni duygu durum tedavisi* (Çev. A. Karaosmanoğlu). Psikonet Yayınları.
- Burns, L. R., & Fedewa, B. A. (2005). Cognitive styles: Links with perfectionistic thinking. *Personality and Individual Differences*, 38, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.03.012>.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Özcan, E. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E. N. (2017). *Effects of mindfulness based skills program on psychological and metacognitive processes in depressive symptoms* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Cantekin, D., & Akduman, G. G. (2020). Duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 777-798.
- Cenkseven Önder, F. & Utkan, Ç. (2018). Bilinçli farkındalık ve algılanan stres ilişkisinde ruminasyon ve olumsuz duygu düzenlemenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3) , 1004-1019. DOI. 10.17860/mersinefd.444876.
- Chen, S. (2020, November). Analysis of mindfulness and flow. In 2020 International Conference on Public Health and Data Science (ICPHDS) (ss. 13-18). Guangzhou. DOI. 10.1109/ICPHDS51617.2020.00009.
- Chödrön, P. (2012). *Sıçrayış* (Çev. Ü. Şendilek). Dharma.
- Ciarrochi, J. (2004). Relationship between dysfunctional beliefs and positive and negative indices of well-being: A critical evaluation of the common beliefs survey-III. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 171-188.
- Ciminli, A., & Kağan, M. (2016). Ergenlerde sanal zorbalık ve mağduriyetin cinsiyet, sınıf, okul değişkenleri ve kişilik özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 3(2), 14-34.
- Cook, R. C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>.

- Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1380–1397.
- Cramer, D., & Fong, J. (1991). Effect of rational and irrational beliefs on intensity and “inappropriateness” of feelings: A test of rational emotive theory. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 319-329.
- Crawford, A., Sellman, E., & Joseph, S. (2021). Journaling: A more mindful approach to researching a mindfulness-based intervention in a junior school. *Sage Journal*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211014771>.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün, & S.B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, W. J. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir) Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal zekânın dönüştürücü liderlik davranışı üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çelikkaleli, Ö. (2018). Akılcı Duygusal Davranış Terapisi. İçinde Z. Karataş, & Y.Ö. Yavuzer (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (ss. 273-310). Pegem Akademi.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., & Çiftçi, Z. (2019). Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 904-922.
- Dai X, Du N, Shi S, Lu S.(2022). Effects of mindfulness-based interventions on peer relationships of children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 13(11), 2653-2675.
- Daniels, D. V., & Price, V. A. (2016). *Kendini bilme sanatı enneagram*((3. Baskı). (Çev. S. D. Çiftçi) Kaknüs Yayınları.
- David, D., Lynn, S. J., & Ellis, A. (2010). *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice*. Oxford University Press.
- Davies, M. F. (2006). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. I. Correlational evidence linking two key features of REBT. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 24, 113–124.
- De Bruin, E. I., Meppelink, R., & Bögels, S. M. (2014). Mindfulness in higher education: Awareness and attention in university students increase during and after participation in a mindfulness curriculum course. *Mindfulness*, 6(5), 1137–1142. DOI. 10.1007/s12671-014-0364-5.
- Demir, D. (2017). *Farkındalık içindeki gücü keşfet*. Kutlu Yayınevi.
- Demir, V., & Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (1) , 46-66 . DOI.10.12984/egedf.332844.
- Dempsey, D. G. (2020). *Mindfulness meditations for stress 100 simple practices to ease tension and find peace*. Rockridge Press.
- Desatnik, A., Bel-Bahar, T., Nolte, T., Crowley, M., Fonagy, P., & Fearon, P. (2017). Emotion regulation in adolescents: An ERP study. *Biological Psychology*, 129, 52-61.
- Descartes, R. (2017). *Duygular ya da ruh halleri* (Çev. D. Düşürken). Alfa Basım Yayımları.

- Desmet, P.M.A. (2018). Measuring Emotion: Development and Application of an Instrument to Measure Emotional Responses to Products. In: M. Blythe and A. Monk (Eds.) *Funology 2: From usability to enjoyment*, 2nd Edition (pp. 391-404). Springer.
- Development Services Group, Inc. (2013). "Bullying." *Literature review. Washington, D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.* <https://www.ojjdp.gov/mpg/litreviews/Bullying.pdf>
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation And Emotion*, 27(2), 125-156.
- Dryden, W., & Neenan, M. (2004). *The rational emotive behavioral approach to therapeutic change*. Sage.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Jorn, H., Candace, C., Saoirse, N. G., Margarida, G. M., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907-914.
- Egan, L. A., & Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 28(2), 198-222.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475-490. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.475>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Ekman, P. (2016). *Yalan söylediğimi nasıl anladın* (Çev. Erdem İlgi Akter). Okyanus
- Elliott, M. (Ed.). (2002). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Pearson Education.
- Ellis A. (1955). New approaches to psychotherapy techniques. *J Clin Psychol*, 11, 207-260.
- Ellis, A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13(1), 38-44.
- Ellis, A. (1963). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1990). Rational and irrational beliefs in counselling psychology. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 8(4), 221-233. DOI. 10.1007/bf01065806.
- Ellis, A. (1993). Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 61(2), 199.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy: Revised and updated*. Birch Lane.
- Ellis, A. (1997). Must musturbation and demandingness lead to emotional disorders? *Psychotherapy*, 34, 95-98.
- Ellis, A. (1999). Why rational-emotive therapy to rational emotive behavior therapy? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 36(2), 154-159. DOI. 10.1037/h0087680.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer Publishing Company.
- Ellis, A., & MacLaren, C. (2005). *Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide*. Impact Publishers.
- Ersanlı, K. (2010). *Davranışlarımız*. Eser Matbaacılık.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen Bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.

- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365–383.
- Faraji, M., Talepasand, S., & Boogar, I. R. (2019). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy for child on bullying behaviors among children. *International Archives of Health Sciences*, 6(1), 52-57.
- Fenn, A., & Beeler, K. (2015). *Dealing with bullying*. https://5f2fe3253cd1dfa0d089bf8b2cdb6a1dc2999fecbc372702016c.ssl.cf3.rackcdn.com/uploads/ckeditor/attachments/4178/dealing_with_bullying.pdf.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156.
- Ferguson, Christopher J., Claudia San Miguel, John C. Koburn, Jr., & Patricia Sanchez. (2007). “The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review.” *Criminal Justice Review* 3(4):401–414.
- Field, A., & Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* (Çev. Ed. A., Özer). Anı Yayıncılık.
- Fitzgerald, D. (1999). *Bullying in our schools-understanding and tackling the problem: A guide for schools*. Blackhall Publishing.
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Shelton, A., Kelly, S. L., Morrison, C. M., & Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children’s literature provide?. *School Psychology International*, 34(6), 691-706.
- Fletcher, L., & Hayes, S.C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *J Rat-Emo Cognitive-Behav There*, 23, 315–336. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0017-7>.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9, 185-201.
- Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and coping. *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, 1913–1915. DOI. 10.1007/978-1-4419-1005-9_215.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7–26.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Frewen, P. A., Evans, E. M., Maraj, N., Dozois, D. J., & Partridge, K. (2008). Letting Go: Mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 758-774. DOI. 10.1007/s10608-007-9142-1.
- Furr, S. R. (2000). Structuring The Group Experience: A format for designing psychoeducational groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29–49. <https://doi.org/10.1080/01933920008411450>.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Georgiou, S. N., Charalambous, K., & Stavriniades, P. (2020). Mindfulness, impulsivity, and moral disengagement as parameters of bullying and victimization at school. *Aggressive Behavior*, 46(1), 107-115.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness? *Insight Journal*, 22, 24- 29.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford.

- Giavrimis, P. E. (2020). School bullying. Teacher interpretation schemes and conceptualizations. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 325-347.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements. version 1.0*. Centers for Disease Control and Prevention.
- Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W., & Gross, J. J. (2008). The neural bases of emotion regulation: Reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological Psychiatry*, 63(6), 577–586. DOI. 10.1016/j.biopsych.2007.05.031.
- Goleman, D. (2005). *Yıkıcı duygular ile nasıl başa çıkabiliriz* (Çev. S. Hauser). İnkılap Yayıncılık.
- Goleman, D., & Intelligence, E. (1995). *Why it can matter more than IQ. Emotional intelligence*. Bloomsbury.
- Greenberger, D., & Padesky, C. A. (2013). *Evinizdeki terapist* (Çeviri. D. Dağyaran). Altın Kitaplar Yayınları.
- Greenberg, L. S. (2012). *Duygu odaklı terapi* (Çev. S. Kızıltaş). Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing*, 20(3), 127-133.
- Gross, J. J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). *Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. DOI. 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-23. DOI.10.3389/fpsyg.2017.00220.
- Guiney, E. (2015). Parenting positively coping with bullying for parents of children between 6 and 12. *Tusla - Child and Family Agency and Barnardos*. https://www.tusla.ie/uploads/content/Parents_Coping_with_Bullying_d3.pdf.
- Gül, S. K. & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-101.
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 2(2), 3844-3849.
- Gündoğan, N. A. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının bireylerin obsesif kompulsif belirti düzeylerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Gürün, A. O. (1991). *Psikoloji sözlüğü*. İnkılap Kitabevi.
- Güvenir, T. (2010). *Okulda akran istismarı* (2. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal Of School Violence*, 20(3), 351-373.
- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y., & Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42.

- Hamarta, E., Baltacı, A. G. Ö., Üre, Ö., & Demirbaş, U. P. D. E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 73-82.
- Harris, R. (2016). *Mutluluk tuzağı* (Çev. Ed. H. Karatepe, F. Yavuz). Litera Yayıncılık.
- Harris, R. (2019). *Gerçeğin tokadı* (3. Basım), (Çev. Ed.. K. F. Yavuz). Litera Yayıncılık.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441-455.
- Hay, L. (1995). *Düşünce gücüyle tedavi* (Çev. N. Gün). Altın Kitaplar Yayınevi.
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 255-262. DOI. 10.1093/clipsy.bph080.
- Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: Method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 161-165.
- Hayes, S.C., Follette, V.M., & Linehan, M.M. (2001). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. Guilford Press.
- Herbert, J. D., & Forman, E. M. (2011). *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: Understanding and applying the new therapies*. John Wiley.
- Hill, C. L., & Updegraff, J. A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. DOI. 10.1080/01639620701457816.
- Hui, E. K., Tsang, S. K., & Law, B. (2011). Combating school bullying through developmental guidance for positive youth development and promoting harmonious school culture. *The Scientific World Journal*, 11, 2266-2277.
- Husgafvel, V. (2018). The "Universal dharma foundation" of mindfulness-based stress reduction: Non-duality and Mahāyāna Buddhist influences in the work of Jon Kabat-Zinn. *Contemporary Buddhism*, 19(2), 275-326. DOI. 10.1080/14639947.2018.1572329.
- Hymel, S., & Napolitano, S. M. S. (2008). "Bullying: An age-old problem that needs new solutions". *Educational Psychology Papers and Publications*. 135. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1134&context=edpsychpaper>
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122- 1131.
- Ivankova, N. V., J. W. Creswell, and S. Stick. 2006. "Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice." *Field Methods* 18 (1): 3-20.
- Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying in elementary schools: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.
- Jennifer, D., Cowie, H., & Bray, D. (2006). 'Bully dance': Animation as a tool for conflict resolution. *Pastoral care in Education*, 24(1), 27-32.
- Jeyes, K. (2011). *Yüksek bilinç klavuzu* (3. Baskı). (Çev. B. Çetinkaya) Akaşa.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2000). Participatory medicine. *Journal of the European Academy of Dermatology & Venereology*, 14(4).
- Kabat-Zinn, J. (2003a). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.

- Kabat-Zinn, J. (2003b). Mindfulness: The Heart of Rehabilitation. In Leskowitz, E. (Ed.), *Complementary and alternative medicine in rehabilitation* (pp. xi–xv). Churchill Livingstone.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta Trade Paperbacks.
- Kabat-Zinn, J. (2006). *Mindfulness for beginners*. Sounds True.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Letting everything become your teacher: 100 lessons in mindfulness*. Delta.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners reclaiming the present moment and your life*. Sounds True.
- Kabat-Zinn, J. (2017). Sentience. *Mindfulness*, 9(1), 352–354. DOI.10.1007/s12671-017-08614.
- Kabat-Zinn, J. (2018). *Falling awake: how to practice mindfulness in everyday life*. Hachette Books.
- Kabat-Zinn, J. (2023). *Mindfulness meditation for pain relief practices to reclaim your body and your life*. Sounds True Boulder.
- Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Kabat-Zinn, J., Davidson, R., & Houshmand, Z. (2014). *L'esprit est son propre m decin: Le pouvoir de gu rison de la m ditation*. Guy Saint-Jean  diteur.
- Ka an, M., & Ciminli, A. (2016). Ergenlerde sanal zorbalık ve ma duriyetin empati ile ili kisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1135-1150.
- Ka ıt ba ı,  . (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar: Kültürel Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınları.
- Kalyoncu, H. (2012). *Mutluluk için duygu eğitimi*. Yediveren Yayınları.
- Kepenekçi, Y. K., & Çinkır,  . (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.
- Kestel, M. (2015). *Siber zorbalığının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Kıran Gen, K. (2020). *Exploring effectiveness of 8 weeks modified mindfulness-based stress reduction (mbsr) program on mindfulness, perceived stress, psychological capital, rumination and psychological flexibility, moderated by personality traits* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kısmeto lu, G. (2019). *15 - 18 ya  arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Ge i im Üniversitesi.
- Knaus, W. (2004). Rational emotive education: Trends and directions. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapie*, 4(1), 9-22.
- Kodan, S. (2013). Üniversite   rencilerinde umutsuzluk ve akılcı olmayan inanışlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2) , 175-190 .
- Köknel,  . (1995). *Kişilik: Kaygıdan mutluluğa*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Körükçü, O., & Kukulu, K. (2015). Beden-zihin-ruh bütünlüğünü korumaya yönelik bir program: Farkındalık temelli stres azaltma programı. *Psikiyatriye Güncel Yaklaşımlar*, 7(1),68-80. DOI. 10.5455/cap.20140504031811.
- Kring, A.M., & Werner, K. H.(2004). Emotion Regulation and Psychopathology. İçinde E.P. Philippot, R .S. Feldman (Ed.), *In the regulation of emotion* (Eds P Philippot, RS Feldman)(359–385). Erlbaum.
- Kulaksızo lu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

- Kutlu, F., & Aydın, G. (2010). Akran zorbalığı ölçek geliştirme ön çalışması: Kendini bildirim formu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 1-12.
- L. Fredrickson, B., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & Emotion*, 12(2), 191-220.
- LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(1), 54-64.
- Ladd, P. D., & Churchill, A. (2012). *Person-centered diagnosis and treatment in mental health: A model for empowering clients*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lale, Z., & Gülaçtı, F. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Ruminatif Düşünme Biçimlerinin ve Sosyal İyi Olma Düzeylerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile İlişkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 201-231.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (6), 220-223.
- Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). Mindfulness research and the future. *Journal of Social Issues*, 56(1), 129-139. DOI. 10.1111/0022-4537.00155.
- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J., & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505-517.
- Liu, X., Xiao, R., & Tang, W. (2022). The impact of school-based mindfulness intervention on bullying behaviors among teenagers: Mediating effect of self-control. *Journal Of Interpersonal Violence*, 37(21-22), NP20459-NP20481.
- MacLeod, C., & Mathews, A. (1991). Biased Cognitive Operations in Anxiety: Accessibility of information or assignment of processing priorities?. *Behaviour Research and Therapy*, 29(6), 599-610.
- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7(4), 291-312.
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13-20. DOI. 10.1016/j.avb.2017.10.010.
- May, C., Burgard, M., Mena, M., Abbasi, I., Bernhardt, N., Clemens, S., & Williamson, R. (2011). Short-term training in loving-kindness meditation produces a state, but not a trait, alteration of attention. *Mindfulness*, 2, 143-153.
- McCloy, S. G. O. (2004). *A preliminary study of mindfulness in children as a conceptual framework for coping with bullying* [Doctoral Dissertation]. University of South Carolina College of Education.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frenk, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, Isberg R., Sininga, E., Grosman V., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 Education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. DOI:10.1007/s12671-012-0094-5.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel Araştırma*. (Çev.: Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17(3), 192-200. DOI. 10.1016/0163-8343(95)00025-m

- Miners, R. (2008). *Collected and connected: Mindfulness and the early adolescent* [Doctoral Dissertation]. Concordia University.
- Mitscherlich, A. (2010). *Bariş düşüncesi ve saldırganlık* (Çev: H. Portakal). Cem Yayınevi.
- Moore, S. A., Zoellner, L. A., & Mollenholt, N. (2008). Are expressive suppression and cognitive reappraisal associated with stress-related symptoms?. *Behaviour Research and Therapy*, 46(9), 993-1000.
- Moulton, E., Heath, M. A., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2011). Portrayals of bullying in children's picture books and implications for bibliotherapy. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 51(2), 117-148.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure selfcompassion. *Self And Identity*, 2, 223-50.
- Neff, K., & Germer, C. (2018). *The mindful self-compassion workbook a proven way to accept yourself, build inner strength, and thrive*. Guilford Press.
- Nelson, B. (2007). *The emotion code: How to release your trapped emotions for abundant health, love, and happiness*. St. Martin's Essentials.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev Ed.. E. Akkaş). Siyasal Kitabevi.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424. DOI.10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x.
- O'Toole, M. S., Renna, M. E., Mennin, D. S., & Fresco, D. M. (2019). Changes in decentering and reappraisal temporally precede symptom reduction during emotion regulation therapy for generalized anxiety disorder with and without co-occurring depression. *Behavior therapy*, 50(6), 1042-1052.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition And Emotion*, 1(1), 29-50.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. DOI.10.1111/j.1469 7610.1994.tb01229.x.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy Of Sciences*, 794(1), 265-276.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. DOI.10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Olweus, D., Limber, S.P. & Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the olweus bullying prevention program. *Int Journal of Bullying Prevention*, 1, 70-84. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7>.
- Ortakale, Y. (2008). *Akılcı davranış eğitimi* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ospina, M. B., Bond, K., Karkhaneh, M., Buscemi, N., Dryden, D. D., Barnes, V., Carlson, L.E., Dusek, J. A., & Shannahoff -Khalsa, D. (2008). Clinical trials of meditation practices in health care: Characteristics and quality. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 14, 1199-1213.
- Oyguç, N. (2022). *Mindfulness temelli bilişsel terapi programı'nın (MBCT) bilişsel duygu düzenleme, psikolojik belirtiler ve erken dönem uyumsuz şemalar üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B., & Kang, M. (2011). The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal Of School Health*, 81(5), 231-238. DOI. 10.1111/j.1746-1561.2011.00590.x
- Özdemir, B. (2020). *Mindfulness temelli stres azaltma (Mbsr) programı'nın bilişsel ve duygusal süreçlere etkisi: bilinçli farkındalık, duygulanım ve algılanan stres değişimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Özdemir, A. B. (2022). *Uyumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal anksiyete ilişkisinde hata ruminasyonu, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüklerinin aracı ve düzenleyici görevleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Koç Üniversitesi.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Duygusal olaylar çerçevesinde pozitif ve negatif duygusallığın algılanan örgütsel adalet üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 59, 181-202.
- Özdoğan, H., & Balcı Çelik, S. (2022). Yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1907-1922.
- Özen, Y., Gülaçtı, F., & Çıkılı, Y. (2004). Saldırganlığın psikolojik-kültürel boyutu ve vandalizm. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 144-149.
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma klavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev. S., Balcı, & B., Ahi). Anı Yayıncılık.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.807>.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişoft, S. & Şanlı, E. (2013). Bilişsel davranışçı terapide metafor kullanımı. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2 (2013) 182-189.
- Plutchik, R. (1982). A Psychoevolutionary Theory of Emotions. *Social Science Information*, 21, 529-553. DOI. 10.1177/053901882021004003.
- Polat, B. (2016). *İntihar düşünce ve girişimi olan ergenlerde bağlanma* [Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Prinz, J.J., (2004). *İçteki Ses* (Çev: B. Yaylın). Fol kitap.
- Riggs, N. R., & Brown, S. M. (2017). Prospective associations between peer victimization and dispositional mindfulness in early adolescence. *Prevention Science*, 18(4), 481-489. DOI.10.1007/s11121-017-0750-z.
- Raes, F., & Williams, J. M. G. (2010). The relationship between mindfulness and uncontrollability of ruminative thinking. *Mindfulness*, 1, 199-203.
- Roach, A. (2018). Supportive peer relationships and mental health in adolescence: An integrative review. *Issues in Mental Health Nursing*, 39(9), 723-737.
- Ryan, E., & Hurst, H. (2021). "Bullying always seemed less complicated before I read": developing adolescents' understanding of the complex social architecture of bullying through a YAL book club. *Research in the Teaching of English*, 55(4), 416-441.
- Quamma, J. P., & Greenberg, M. T. (1994). Children's experience of life stress: The role of family social support and social problem-solving skills as protective factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 295-305.
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., & Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: Concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 101-110.
- Şanlı, E. & Pişoft, S. (2016). Yeni bir kavram önerisi olarak toplumsal şema ve atasözlerine bilişsel davranışçı pencereden bir bakış. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2 (2016) 85-93.

- Savaşır, I., & Batur, S. (2003). Depresyonun bilişsel-davranışçı tedavisi. *Türk Psikologlar Derneği*, 3, 22-23.
- Sawyer, D. (2018). Mindfulness meditation. *Sartre Studies International*, 24(2), 66–83. DOI.10.3167/ssi.2018.240205.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. DOI. 10.1007/s12671-010-0011-8.
- Schroevers, M. J., & Brandsma, R. (2010). Is learning mindfulness associated with improved affect after mindfulness-based cognitive therapy?. *British Journal of Psychology*, 101(1), 95-107. DOI. 10.1348/000712609X424195.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi* (Çev. Y. Aslay). Kaknüs Yayınları.
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Seçer, İ. (2015). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 85-105.
- Sekol, I., & Farrington, D. P. (2016). Personal characteristics of bullying victims in residential care for youth. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 8(2), 99-113.
- Seligowski, A. V., Lee, D. J., Bardeen, J. R., & Orcutt, H. K. (2015). Emotion regulation and posttraumatic stress symptoms: A meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(2), 87-102.
- Shapiro, D. (2009a). *Bedeninizi tanıyın* (Çev. T. Gezer). Yakamoz yayınları.
- Shapiro, D. (2009b). *Duygu ve düşünceler bedeni ve hastalıkları nasıl etkiler? Zihin gücüyle iyileşme* (Çev. T. Gezer). Yakamoz.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386. DOI. 10.1002/jclp.20237.
- Shiota, M. N., & Kalat, J. D. (2012). *Emotion* (2nd edition). Wadsworth.
- Silverman, S., & DiGiuseppe, R. (2001). Cognitive-behavioral constructs and children's behavioral and emotional problems. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 2(19), 119-134.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh Joy, S. D., Winton, A. S. W., Sabaawi, M., Wahler, R. G., & Singh, J. (2007). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 56–63. DOI.10.1177/10634266070150010601.
- Singh, N. N., Wahler, R. G., Adkins, A. D., & Myers, R. E. (2003). Soles of The Feet: A mindfulness- based self-control intervention for aggression by an individual with mild mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities*, 24(3), 158–169. DOI. 10.1016/s0891-4222(03)00026-x .
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Solomon, R. C., & Stone, L. D. (2002). On “positive” and “negative” emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(4), 417–435. DOI. 10.1111/1468-5914.00196.
- Spörrle, M. (2006). *Irrational, rational, egal?–Empirische untersuchungen zum beitrage der rational-emotiven verhaltenstherapie nach Albert Ellis für die psychologische grundlagenforschung* [Doctoral Dissertation]. Ludwig-Maximilians-Universität.

- Stoddard, J. A., & Afari, N. (2014). *The big book Of ACT metaphors: A practitioner's guide to experiential exercises and metaphors in acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Şahan Yılmaz, B., & Duy, B. (2013). Effectiveness of a psycho-education application on self-esteem and irrational beliefs of female college students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4 (39) , 68-81.
- Şahin, E., & Korkut, O. F. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 64-74.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tan, L. B. G., & Martin, G. (2015). Mind full or mindful: A review of the effect of mindfulness on adolescent depression. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 192–203. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.767974>.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal düşünce dergisi*, (86), 127-144.
- Tashakkori, A. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Teasdale, J.D., Segal, Z., & Williams, J.M.G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 25–39.
- Tırışkan, M., Onnar, N., Çetin, Y. A., & Cömert, I. T. (2015). Madde bağımlılığında nüksü önlemede bilinçli farkındalığın önemi: Bir derleme çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 2(2), 123-142.
- Töremen, F., & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1), 33-47.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 63–73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>.
- Tufan, B. N. (2021). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel duygu düzenleme stratejileri, bilinçli farkındalık düzeyleri ve yaşamın anlamı* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tuğran, A. Z., & Dost, M. T. (2022). Lise öğrencilerinde ebeveyn tutumu ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile zorbalık statüleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 47(209),293-309. DOI: 10.15390/EB.2022.11034.
- Tunç, A., & Özpolat, A. R. (2024). Duygusal Tepkiselliğin Bibliyometrik Analizi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 69-80.
- Turan, E. (2023). *Ergenlerin kullandıkları zorbalıkla başa çıkma stratejileri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Turner, M., Miller, A., & Youngs, H. (2022). The role of irrational beliefs and motivation regulation in worker mental health and work engagement: A latent profile analysis. *PloS One*, 17(8), e0272987. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272987>.
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana- baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Türkçapar, H. (2014). *Bilişsel Terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. HYB Yayıncılık.
- Türkçapar, M. H. (2020). *Fark et, düşün, hisset, yaşa* (6. Baskı). Epsilon Yayınları.
- Türktaş, Ş. (2013). *Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Türkseven, F. (2022). *Bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerilerine olan etkileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 41–47.
- Türküm, A. S., Balkaya, A., & Karaca, E. (2005). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 77-85.
- Ural, B., & Özteke, N. (2010). *Okulda zorbalık* (2. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Wachs, S., Bilz, L., Fischer, S. M., Schubarth, W., & Wright, M. F. (2018). Students' willingness to intervene in bullying: Direct and indirect associations with classroom cohesion and self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2577.
- Wall, R. B. (2005). Tai chi and mindfulness-based stress reduction in a boston public middle School. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(4), 230-237.
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 190-203 <https://doi.org/10.18863/pgy.238183>.
- Vatan, S. (2019). Özgül duygular temelli duygu düzenleme becerileri ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22, 63-70.
- Vatan, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 396-402.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3), 489-505.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>.
- Watson, D., & Pennebaker, J. W. (1989). Health complaints, stress, and distress: Exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review*, 96(2), 234-254.
- Weare, K. (2012) Evidence for the impact of mindfulness on children and young people. [Microsoft Word - misp-research-summary-5.5.2012.docx](https://www.misp-research-summary-5.5.2012.docx) (mindfulnessinschools.org) Erişim Tarihi: 6.10.2023.
- Webb, J., & Musello, C. (2013). *Running on Empty: Overcome your childhood emotional neglect*. Morgan James Publishing.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Westen, D. (1998). Unconscious Thought, Feeling and Motivation: The End of a Century-Long Debate. In Bornstein, R. F., & Masling, J. M. (Ed.), *Empirical perspectives on the psychoanalytic unconscious*. Vol. 7 (ss.1–43). American Psychological Association.
- Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Višlā, A., Flückiger, C., Grosse Holtforth, M., & David, D. (2015). Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85(1), 8-15.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17– 19.
- Wilson, K. G., & DuFrene, T. (2011). *Mindfulness for two: An acceptance and commitment therapy approach to mindfulness in psychotherapy*. New Harbinger.

- Vitale, J. (2018). *Hayatın kayıp kullanım kılavuzu* (Çev. Y. Atalık). Sola yayınları.
- Wong, D. S., Lok, D. P., Wing Lo, T., & Ma, S. K. (2008). School bullying among hong kong chinese primary schoolchildren. *Youth & Society*, 40(1), 35-54.
- Woods, S. L., & Rockman, P. (2021). *Mindfulness-based stress reduction: Protocol, practice, and teaching skills*. New Harbinger Publications.
- Yalnız, A. (2014). Akademik öz-yeterlik: Olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yeung, R. (2009). *Emotional intelligence the new rules*. Marshall Cavendish.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yosep, I., Hikmat, R., Mardhiyah, A., Hazmi, H., & Hernawaty, T. (2022). Method of nursing interventions to reduce the incidence of bullying and its impact on students in school: A scoping review. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 10(10), 1835.
- Young, K., Sandman, C., & Craske, M. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Sciences*, 9(4), 76. DOI:10.3390/brainsci9040076.
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597–605.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of behavioral development*, 38(2), 182-194.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

EKLER

EK-1.: Etik Kurul Kararı



T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	29/12/2023
Protokol No	14/03
Araştırma Başlığı	Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Mantık Dışı İnançlarına, Negatif Duygulanımlarına ve Zorba Davranışlarına Etkisi
Araştırma Türü	Nicel-Tam deneysel araştırma
Araştırmacılar	Atakan YİĞİT (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2.: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

25 Mayıs Anadolu Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000184

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 751059

T.C. Kimlik No: 25*****90

Adı Soyadı: ATAKAN YİĞİT

Araştırmanın Adı: Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Mantık Dışı İnançlarına, Negatif Duygulanımlarına ve Zorba Davranışlarına Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 25 Mayıs Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: SAMSUN

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kişisel Bilgi formu, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E), Pozitif Ve Negatif Duygu Ölçeği(Panas), Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Ön Çalışması Kendini Bildirim Formu, GÖRÜŞME FORMU(ÖĞRETMEN), GÖRÜŞME FORMU(ÖĞRENCİ), PSİKOEĞİTİM PR

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 07.08.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.08.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni SAMSUN İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 34a8312a3f6090ef37a485ea2f4dae8f4f8c7e9897d1ea4a2681ece8b6e717fa
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



Sayfa 1/1

EK-3.: Ölçek Kullanım İzinleri

Ynt: Ölçek İzin İsteği

Ayşen BALKAYA ÇETİN

22.09.2023 Cum 10:08

Kime:

1 ek (75 KB)

ölçek-ergen (4) (1).doc;

Merhaba. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum. Ölçeği kullanabilirsiniz.

Gönderen:

Gönderildi: 22 Eylül 2023 Cuma 09:50:11

Kime: Ayşen BALKAYA ÇETİN

Konu: Ölçek İzin İsteği

Merhaba Sayın hocam, nasılsınız? Erzincan Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde doktora öğrencisiyim.Tezimde Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Mantık Dışı İnançları, Negatif Duygulanımları ve Zorba Davranışlarına Etkisini araştıracağım.Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması adlı ölçeğinizi ve izninizi rica edecektim. Şimdiden çok teşekkürlerimi sunarım.
Saygılarımla.
Atakan Yiğit

Referans vererek ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dileğiyle

Atakan Yiğit 22 Eyl 2023 Cum, 19:04 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Sayın hocam, nasılsınız? Erzincan Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde doktora öğrencisiyim.Tezimde Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Mantık Dışı İnançları, Negatif Duygulanımları ve Zorba Davranışlarına Etkisini araştıracağım. Akran Zorbalığı Ölçeği adlı ölçeğinizi ve izninizi rica edecektim. Şimdiden çok teşekkürlerimi sunarım.
Saygılarımla.
Atakan Yiğit

Dr. Öğr.Üyesi Funda KUTLU

Ufuk Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü

Dr. Rıdvan Ege Kampüsü

İncek Şehit Savcı Mehmet Selim Kiraz Bulvarı No:129 06836 Gölbaşı
Ankara / TÜRKİYE

Re: Ölçek İzin İsteği

Tulin Gencöz

20.09.2023 Çar 07:26

Kime:

3 ek (8 MB)

PANAS_Info.doc; PANAS.doc; PANAS.PDF;

Merhabalar,

Ölçeği bilimsel araştırmalarınızda kullanabilirsiniz. Makaleyi, ölçeği ve değerlendirme şekli için hazırladığım dokümanı ekte yolluyorum.

İyi çalışmalar dilekleriyle.

Prof. Dr. Tülin Gençöz
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Rektör Yardımcısı
06800 Ankara
TÜRKİYE

EK-4.: Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E)

Açıklama: Aşağıda, insanların benimsedikleri bazı düşünceler yazılmıştır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyup, bu cümlelerde yazılan düşüncelere ne derece sahip olduğunuzu belirtiniz.

Okuduğunuz cümledeki fikir size hiç uygun gelmiyorsa 1 numaraya, pek uygun gelmiyorsa 2 numaraya (X) işaretini koyunuz, eğer cümle hakkında kararsızsanız 3 numaraya, size oldukça uygun geliyorsa 4 numaraya, size tamamen uygun geliyorsa 5 numaraya bir (X) işareti koyunuz. Okuduğunuz her bir cümle için tek bir işaretleme yapınız.

Okuduğunuz cümlelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur, önemli olan sizin kişisel görüşünüzdür. Bu nedenle okuduğunuz cümle üzerinde uzun süre düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı vermeniz beklenmektedir. İlginiz için teşekkür ederiz.

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. Aksilikler hep beni	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Başarılı ve çalışkan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. İşler yolunda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. En zoruma giden şey,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Başkalarının	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Önemli işler başaran	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Verilen sözler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Yakınlarımı	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Dostlarım bana yalan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Dostum olan kişi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Aksilikler hep	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Riske girmektense o	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Almaktansa	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. İnsanları kırmamak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Sevdiklerimin	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Dostlarımı memnun	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-5.: Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS)

Bu ölçek farklı duyguları tanımlayan bir takım sözcükler içermektedir. Son iki hafta nasıl hissettiğinizi düşünüp her maddeyi okuyun. Uygun cevabı her maddenin yanında ayrılan yere (puanları daire içine alarak) işaretleyin. Cevaplarınızı verirken aşağıdaki puanları kullanın.

1. Çok az veya hiç
2. Biraz
3. Ortalama
4. Oldukça
5. Çok fazla

1. İlgili	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
2. Sıkıntılı	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
3. Heyecanlı	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
4. Mutsuz	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
5. Güçlü	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
6. Suçlu	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
7. Ürkmüş	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
8. Düşmanca	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
9. Hevesli	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
10. Gururlu	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
11. Asabi	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
12. Uyanık	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
(dikkati açık)					
13. Utanmış	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
14. İlhamlı	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
(yaratıcı düşüncelerle dolu)					
15. Sinirli	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
16. Kararlı	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
17. Dikkatli	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
18. Tedirgin	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
19. Aktif	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
20. Korkmuş	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

EK-6.: Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Ön Çalışması: Kendini Bildirim Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sevgili Öğrenciler, Bu anket öğrencilerin arkadaşlarıyla ve çevresiyle ilişkilerinde ne tür davranışlar yaptıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin her maddesinde bir durum verilmiştir. Kendinizi düşünerek verilen durumların, size ne kadar uyduğunu ya da uymadığını, her sayfanın başında verilmiş olan "1- Hiç katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Tümüyle katılıyorum" seçeneklerinden birini seçip o madde için verilen sayıyı yuvarlak içine alınız. Unutmayım bu bir doğru-vanlış testi değildir. Önemli olan sizin gerçek düşünce ve duygularınıza belirtmenizdir. Katkılarımız için çok teşekkür ediyorum

Hepinize şimdiden teşekkürler.

		1- Hiç Katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Kararsızım	4- Katılıyorum	5- Tümüyle Katılıyorum
1	Diğer çocuklar bana yumruk atar/ vurur.					
2	Şarkı söylemeyi severim.					
3	Diğer çocuklar bana kızar/öfkelenir.					
4	Müzik dinlemeyi severim.					
5	Ben diğer çocuklara yumruk atarım/vururum					
6	Diğer çocuklar benim oyumumu bozarlar.					
7	Film seyretmeyi severim					
8	Diğer çocuklar benim giysilerim ve/veya eşyalarımın alay ederler.					
9	Diğer çocuklar beni tehdit eder.					
10	Diğer çocuklar bana küfür eder.					
11	Arkadaşlarıma espri yapmayı severim.					
12	Diğer çocukları istediklerimi yaptırmayı isterim.					
13	Diğer çocuklar beni oynadıkları oyuna katmazlar.					
14	Diğer çocuklara küfür ederim.					
15	Sınıf aktivitelerine katılmayı severim.					
16	Diğer çocuklar beni iter /çelme takar.					
17	Kavga çıkarırım.					
18	Diğer çocuklara kötü adlar takarım.					
19	Diğer çocukları iterim/ çelme takarım.					

EK-7.: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğrenci)

Cinsiyetiniz: Erkek () Bayan ()

Sınıfınız: 10. Sınıf () 11. Sınıf ()

Sevgili öğrenciler sizlerle 8 haftalık bir eğitim programını birlikte tamamladık. Bu eğitim programı hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi daha önceden hazırlamış olduğum sorular sayesinde öğrenmek istiyorum. Bu sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplar benim yürütmüş olduğum çalışmaya önemli katkı sağlayacağını da ifade etmek isterim. Soruları cevaplarırken gruptakilerle aynı düşünmeniz ya da farklı düşünmeniz söz konusu olabilir. Düşünceniz her ne olursa olsun paylaşmanız çalışma için büyük önem taşıyabileceğinden çekimser olmamanızı rica ederim. Çalışmanın önceki aşamaları gibi bu kısımda gizlilik ilkesine uygun yürütüldüğünü belirtmek isterim. Ayrıca görüşlerinizi daha ayrıntılı kaydedebilmek için izninizle ses kaydı alacağım. Sormak istediğiniz bir şey yoksa sorulara geçiyorum.

Görüşme Soruları

1. Gerçekleştirdiğimiz eğitimleri tek cümlede ifade etmek isteseydiniz bu ne olurdu?
2. Aldığınız eğitimler sizde nasıl bir etki oluşturdu? Örneklerle açıklayınız.
3. Eğitimlerde sürecinde uygulanan etkinliklerden en etkili olduğunu düşündüğün etkinlik hangisi oldu? Sebebiyle açıkla mısınız?
4. Uygulanan programın düşüncelerindeki etkisi neler oldu?
5. Uygulanan programın duygularına etkisi neler oldu?
6. Uygulanan programın davranışlarına etkisi neler oldu?
7. Farkındalığının hayatında en fazla hissettiğin alan neresi ve nasıl oldu?
8. Programda en çok zorlandığın yaşantı ne oldu? Açıkla mısın?
9. Bu programa devam etmekte en büyük motivasyonun ne oldu? Açıkla mısın?
10. Eğitimde öğrendiklerimizin hayatında nasıl bir etkisi olabileceğini düşünüyorsun?
11. Eğitim öncesi ve eğitim sonrası uygulamış olduğumuz ölçeklerde dikkatini çeken yada belirtmek istediklerin var mı? Açıkla mısın?
12. Program sürecinde bu programın etkililiğine yarar ya da zarar verebilecek herhangi bir durum oluştu mu? Açıkla mısınız?
13. Eğitimlere başladığımızda belirttiğin amaca ulaştın mı? Amacın ve nasıl gerçekleştiğini açıkla mısın?
14. Bu eğitime bugün başlamış olsaydın amacın ne olurdu?

EK-8.: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmen)

Cinsiyetiniz: Erkek () Bayan ()

Branşınız:

Eğitime katılan öğrenciyi ne kadar süredir tanıyorsunuz?

Ben Psikolojik Danışman Atakan YİĞİT. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü doktora öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI rehberliğin Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Mantık Dışı İnançlarına, Negatif Duygulanımlarına ve Zorba Davranışlarına Etkisi adlı tez çalışmamı yürütmekteyim. Araştırmam kapsamında öğrencilerinizle bir eğitim programı yürüttüm. Bu araştırmada hazırladığım programın öğrencilerin akılcı olmayan inançları, olumsuz duyguları ve zorba davranışlarını fark etmeleri ve azaltılmasını hedefledim. Bu programın ne kadar etkili olduğunu değerlendirebilmem için siz değerli öğretmenlerimin öğrenciler üzerindeki gözlemledikleriniz hakkında görüşleriniz almak istiyorum. Burada soracağım sorular hakkında diğer katılımcılara katılabilir ya da farklı görüşte olabilirsiniz. Sizlerden ricam görüşünüz her ne olursa olsun içtenlikle burada paylaşmanızdır. Görüşme daha önceden hazırladığım sorulara dayalı yürütmeye çalışacağım ancak farklı belirtmek istedikleriniz olursa paylaşmanız çalışmamın önemli katkı sağlayabileceğini de belirtmek isterim. İzninizle görüşmeleri sesli olarak kaydetmek istiyorum. Çalışmanın kişisel bilgilerinizi açığa çıkarmayacak şekilde gizli yürütüldüğünü belirtmek isterim. Görüşleriniz sadece bu çalışma kapsamında kullanılacaktır. Sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa öğrenmek isterim. İzninizle sorularla görüşmemize başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları:

1. Eğitime katılan öğrenci(leri)nizde değişim olarak neler gözlemlediniz?
2. Program öncesi ve program sürecinde öğrenci(leri)nizde gözlemlediğiniz akılcı olmayan inançları nelerdir? Açıklar mısınız?
3. Program öncesi ve program sürecinde öğrenci(leri)nizde gözlemlediğiniz olumsuz duygular nelerdir? Açıklar mısınız?
4. Program öncesi ve program sürecinde öğrenci(leri)nizde gözlemlediğiniz zorba davranışlar nelerdir? Açıklar mısınız?
5. Öğrenci(leri)nizin böyle bir eğitime gönüllü olarak katılması sizde öğrenci(leri)nize yönelik ne gibi bir tutum oluşturdu? Açıklar mısınız?
6. Öğrenci(leri)niz hakkında arkadaşları herhangi bir geri bildirimde bulundu mu? Evet, ise bunları paylaşır mısınız?
7. Öğrenci(leri)niz hakkında ailesi herhangi bir geri bildirimde bulundu mu? Evet, ise bunlar nelerdi, açıklar mısınız?
8. Öğrenci(leri)niz hakkında meslektaşlarınız herhangi bir geri bildirimde bulundu mu? Evet, ise bunlar nelerdi açıklar mısınız?
9. Eğitim öncesinde öğrenci(leri)nizde akılcı olmayan inançları, olumsuz duyguları ve zorba davranışları konusunda gözlemlediğiniz en bariz sorun hangisiydi? Açıklar mısınız?
10. Eğitim sonrasında öğrenci(leri)nizde akılcı olmayan inançları, olumsuz duyguları ve zorba davranışları konusunda gözlemlediğiniz en bariz sorun hangisiydi? Açıklar mısınız?
11. Program sürecinde bu programın etkililiğine yarar ya da zarar verebilecek herhangi bir durum oluştu mu? Açıklar mısınız?
12. Öğrencilerle yürütülecek eğitimlerde akılcı olmayan inançları, olumsuz duyguları ve zorba davranışlarını fark etmeleri ve azaltmaları için neler yapılmasının faydalı olacağını düşünüyorsunuz?

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Atakan YİĞİT	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans	
Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Enstitü Adı	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Programı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Makale ve Kitap Bölümü	
1. Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. <i>Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty</i>, 40(1), 471-496. 2. Özen, Y., & Yiğit, A. (2022). Akıl arıza yaptığında ve normalliğin sınırları. <i>Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi</i>, 5(10), 91-100. 3. Yiğit, A. (2022). Melankolik Eğilim Ölçeği’nin (MEÖ) Geliştirilmesi. İçinde A. R. Polat (Ed.), <i>Davranışsal Bağımlılıkta Güncel Ölçekler</i> (ss. 117-145). Vizitek Yayınları.	