

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

GÜVENLİ BAĞLANMA STİLİ KAZANDIRMA YÖNELİMLİ
PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜK VE
AKADEMİK
ERTELEME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

BANU YILDIZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MURAT İSKENDER

HAZİRAN 2017

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

GÜVENLİ BAĞLANMA STİLİ KAZANDIRMA YÖNELİMLİ
PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜK VE
AKADEMİK
ERTELEME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

BANU YILDIZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MURAT İSKENDER

HAZİRAN 2017

İÇERİ İYELERİN BİLDİRİM YERİ

Okunmuş ve, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalında
Tavmim ve jürim tarafından kabul edilmiştir.

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

Doç. Dr. Murat İSKENDER (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Ucan MASAL

B. Yildiz
Banu YILDIZ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu doktora tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Mustafa KOÇ

Üye

Doç. Dr. Murat İSKENDER (Danışman)

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL

Üye

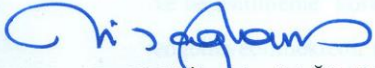
Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR

Üye

Yrd. Doç. Dr. Gülşah TURA

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14/6/2017



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

“Eğer sınavda başarısız olursam bu korkunç olur, aileme büyük haksızlık yapmış olurum.” “Çalışmalarımın karşılığını almalıyım. Eğer alamazsam bu bir felaket olur.” “Çalışmalarımın sonucunda mutlaka başarılı olmalıyım. Eğer başarılı olamazsam insanlar benim aptal olduğumu düşünür.” “Çalışmalarım diğerleri tarafından mutlaka beğenilmeli. Beğenilmezse bu bir felaket olur.” “Bir işte başarıya ulaşmak istiyorsam tamamen o işe odaklanmalıyım. Tamamen odaklanmadığım bir işe başlamak anlamsızdır.” “Akademik bir çalışmada başarısız olmak utanç verici bir durumdur.” “Sınavda kesinlikle soru kaçırmamalıyım. Hata yaparsam bu bir felaket olur.” “Sunum yaparken herkes beni dinlemeli. Eğer dinlemezlerse bu başarısız olduğumun delilidir.” “Sunum yaparken herkes beni dinlemeli. Eğer dinlemezlerse bu bana yapılmış saygısızlıktır ve beni önemsemediklerinin bir delilidir.” “Başarılı olan insanlar torpilli olanlardır.” “Akademik çalışma yaparken her şey yolunda gitmeli, hiçbir aksilikle karşılaşmamalıyım. Bir aksilik durumuyla karşılaşmam işlerin kötüye gideceğinin bir işaretidir. Buna katlanamam.” “Başarısız olmamalıyım, eğer başarısız olursam değersiz, beceriksiz biri olurum.” “Çok başarılı olmalıyım ve önemli insanların takdirini kazanmalıyım.”

Yukarıda, belirsizliğe tolere etmekte sıkıntı yaşayan, belirsizlik durumlarda ‘ya olursa?’ ile başlayan cümleler eşliğinde sırasıyla endişe, kaygı ve tükenmişlik sergileyen ve belirsiz durumları kontrol altında tutabilme ve kesinliğe ulaşma çabasıyla belirsiz ve yeni durumlardan kaçınan ya da görevi doğru bir şekilde tamamlayamayacağını düşündüğü için göreve başlamayı erteleyen ya da tamamlamayı geciktiren kişilerin ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadelerde göze çarpan ve belki de belirsizliğe tahammülsüzlüğün ve akademik erteleme fitilini ateşleyen diğer ve önemli bir faktör, ifadelerde yer alan kendine, diğer insanlara ve hayata yönelik olumsuz benlik modelleridir. Diğer bir deyişle, geçmiş yaşantılarımızda birincil bakıcılarımızla (genellikle anne) etkileşimimiz sonucunda edindiğimiz ve bağlanma stillerimizin oluşumuna kaynaklık eden içsel çalışma modellerimizdir. Kendilik değerinde bağlanma figürünün bu olumsuz etkisi, ‘reddedilme, terk edilme ve beğenilmeme’ korkuları (belirsiz duruma tahammülsüzlük) ile ‘harekete geçmeyi’ engelleyebilmektedir (erteleme).

Bu alışma ile güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilim ve düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi ile alana katkı sağlanacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın hazırlanıp sonuçlanmasında birçok kişinin emeği geçmiştir.

Çalışmam süresince tecrübesi, bilgisi ve manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Murat İSKENDER'e

Tez hazırlanma süresince geri bildirimlerini ve desteğini esiremeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Mustafa KOÇ ve Yrd. Doç Dr. Ercan MASAL'a

Beni daima destekleyen ve bugün sahip olduğum başarımda etkisi büyük olan, her konuda bilgileri ve tecrübeleriyle bana destek olan, yol gösteren, hiçbir fedakrlıktan çekinmeyen ve çekinmeyecek olan annem Zeynep YILDIZ ve babam Zihni YILDIZ'a ve desteklerini her zaman yanımda hissettiğim kardeşlerim Burhan YILDIZ ve Burcu YILDIZ KOLAY'a minnettarım.

Banu YILDIZ

05/06/2017

ÖZET

GÜVENLİ BAĞLANMA STİLİ KAZANDIRMA YÖNELİMLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜK VE AKADEMİK ERTELEME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yıldız, Banu

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

Danışman: Doç. Dr. Murat İSKENDER

Haziran, 2017. xv + 339 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psiko-eğitim Programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri arasından yansız olarak seçilmiş 24 öğrenci ile yürütülmüştür. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nin 'belirsizlik stres verici ve üzücüdür', 'belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri', 'geleceği bilmemek rahatsız edicidir' ve 'belirsizlik eyleme geçmeyi engeller' alt ölçeklerinden ve Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeğinden en yüksek puanı ve İlişki Ölçekleri Anketi Ergen Formu'nun güvensiz bağlanma (korkulu, kayıtsız ve saplantılı) alt boyutlarından en yüksek puanı alan öğrenciler arasından kura yöntemi ile denekler belirlenmiş ve araştırma gruplarına (deney n=12, kontrol n=12) seçkisiz atama yapılmıştır. Deney grubuna, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik olarak hazırlanmış 8 oturumdan oluşan güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları x öntest/sontest/izleme testi) split plot desen kullanılmıştır.

Veri toplamak amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere İlişki Ölçekleri Anketi-Ergen Formu, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ve Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği farklı zaman aralıklarında (oturumlar başladığında, bittik-

ten hemen sonra ve sonlandıktan iki ay sonra) üç kez uygulanmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde, ölçüm ve gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Üç ölçümden (öntest, son test ve izleme testi) elde edilen veriler SPSS 22 paket programıyla analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu bulgu, öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almalarının ön test, son test ve izleme testi puanlarını farklı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Varyans analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testinden alınan sonuçlar, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme düzeyini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin iki aylık izleme sonucunda kalıcılığını koruduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda ise belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme davranışlarının düzeyinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Güvenli Bağlanma, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Erteleme.

ABSTRACT

THE EFFECT OF SECURE ATTACHMENT STYLE ORIENTED PSYCHO-TRAINING PROGRAMME ON INTOLERANCE OF UNCERTAINTY AND ACADEMIC PROCRASTINATION

Yildiz, Banu

Doctoral Dissertation, The Department of Educational Sciences, The Subfield of
Psychological Services in Education

Supervisor: Assoc. Prof. Murat Iskender

June, 2017. xv+339 Pages.

The purpose of this study is examining the effect of secure attachment style-oriented psycho-training programme on intolerance of uncertainty and academic procrastination. This research was conducted with 24 secondary school students who were randomly chosen among the 7th students attend to Secondary School affiliated to National Education Ministry in Kocaeli during 2015-2016 academic year. The Intolerance of Uncertainty Scale and the Tuckman Procrastination Scale were used to select the students who got most scores from the scales and the Adolescent Relationship Scales Questionnaire was used to select the students who got most scores from the insecure attachments (fearful, dismissive and preoccupied) and selected students randomly assigned to research groups (experiment n=12, control n=12). Secure attachment style-oriented psycho-training programme which include 8-week sessions and aim to decrease intolerance of uncertainty and academic procrastination and were applied to experimental group, whereas any program was not executed for control group students.

In this research, 2X3 (experimental/control groups x pretest/posttest/follow up measurements) split plot design was used. The Adolescent Relationship Scales Questionnaire, the Intolerance of Uncertainty Scale, and the Tuckman Procrastination Scale were administered to experimental and control groups three times at different time periods (at the beginning of sessions, at the end of sessions and two months after the study) to collect data.

One-way ANOVA for Repeated Measures was used to determine whether difference between measurements and groups was happened. The scores from three measurements (pre-test, post-test and follow-up) were analyzed by using SPSS 22 packet program.

According to findings of this study, it was seen that the effect of secure attachment style-oriented psycho-training programme on intolerance of uncertainty and academic procrastination, which were dependent variables of the study, was significant ($p < .05$). This results indicated that being in different experimental conditions influenced pre-test, posttest, and follow-up scores at different levels. Tukey Post-hoc test was utilized to determine sources of this differentiation. Results obtained from analysis of variance and Tukey Post-hoc test indicated that secure attachment style-oriented psycho-training programme was effective to decrease intolerance of uncertainty and academic procrastination and its effect for the duration of the 2-month trial. However, it was determined no significant changes in levels of intolerance of uncertainty and academic procrastination on control group. Conclusion was discussed in the light of the results and suggestions were proposed for further studies.

Keywords: Secure Attachment, Intolerance of Uncertainty and Academic Procrastination.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	ii
Önsöz	iii
Türkçe Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xvi
Bölüm I: Giriş	1
1.1 Araştırmanın Amacı	9
1.2 Araştırmanın Denenceleri	9
1.3 Araştırmanın Önemi.....	10
1.4 Varsayımlar	15
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	15
1.6 Tanımlar	16
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	17
Bölüm II: Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	18
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	18
2.1.1 Bağlanma Kavramı.....	18
2.1.1.1 Bağlanma Kuramının Gelişimi	20
2.1.1.1.1 Bağlanma Teorisi: John Bowlby	22
2.1.1.1.2 Bağlanma Teorisi: Mary Ainsworth.....	23
2.1.1.2 Bağlanma Stillerinde Bireysel Farklılıklar	25
2.1.1.3 Bağlanma Stillerinin Kuşaklararası İletimi.....	26

2.1.1.4 Erken Bebeklik ve Çocukluk Döneminde Bağlanma.....	27
2.1.1.4.1 Çocukların Davranışları Bağlamında Bağlanma Stilleri.....	29
2.1.1.5 Ergenlik Döneminde Bağlanma	33
2.1.1.6 Yetişkinlik Döneminde Bağlanma	35
2.1.1.7 Bağlanma ve Ebeveynlik.....	39
2.1.1.7.1 Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Davranışları ve Çocuklarda Anksiyete	40
2.1.1.8 Bağlanma Kuramı Psikanaliz ve Psikopatoloji	44
2.1.1.8.1 Yetişkin Bağlanma Stilleri, Psikolojik Sorunlar ve Psikopatoloji	45
2.1.1.8.2 Yetişkin Bağlanma Stillerinde Psikoterapinin Önemi	46
2.1.1.8.3 Yetişkin Bağlanma Stilleri ve Psikoterapi Sürecinde Deneysel Çalışmalar	47
2.1.1.8.4 Danışanların Bağlanma Stilleri ve Terapötik İşbirliği	47
2.1.1.8.5 Psikoterapi Sonuçları Üzerinde Bağlanma Stillerinin Etkisi	51
2.1.1.9 Bağlanma ve Bağlanma Döngüsü	52
2.1.2 Belirsizliğe Tahammülsüzlük	57
2.1.2.1 Belirsizlik Tanımı ve Nedenleri	57
2.1.2.2 Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Kökeni ve Tanımı	58
2.1.2.3 Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Endişe/Yaygın ve Diğer Anksiyete Bozuklukları.....	60
2.1.2.4 Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Belirsiz Olayların Değerlendirilmesi ve Karar Alma Sürecinde Belirsizliğin Etkisi.....	65
2.1.2.4.1 Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Belirsiz Olayların Değerlendirilmesi	65
2.1.2.4.2 Karar Alma Sürecinde Belirsizliğin Etkisi.....	65
2.1.2.5 Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Şüpheye Tahammülsüzlük	67
2.1.2.6 Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Bağlanma Stilleri ve Ebeveyn Yetiştirme Tarzları	69
2.1.2.6.1 Belirsizlik Eğilimi ve Bağlanma	69

2.1.2.6.2 Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Bağlanma Stilleri.....	70
2.1.2.6.3 Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Ebeveyn Yetiştirme Tarzları	70
2.1.2.7 Belirsizliğe Tahammülsüzlük Terapisi	71
2.1.2.7.1 Belirsizliğe Tahammülsüzlük Temelli Bilişsel Davranışçı Terapi Örneği: William Vaka Örneği	72
2.1.2.7.2 Willam Vaka Örneğinde Belirsizliğe Tahammülsüz Temelli Bilişsel Davranışçı Terapi Modeli	75
2.1.3 Akademik Erteleme.....	85
2.1.3.1 Erteleme Davranışı.....	85
2.1.3.2 Akademik Erteleme Tanımı	87
2.1.3.3 Akademik Ertelemenin Kökeni.....	87
2.1.3.4 Akademik Ertelemenin Nedenleri.....	88
2.1.3.4.1 Genel Nedenleri	88
2.1.3.4.2 Ertelemenin Göreve İlişkin Nedenleri	91
2.1.3.5 Akademik Ertelemenin Önemi ve Sıklığı	92
2.1.3.6 Akademik Erteleme ve Demografik Faktörler	93
2.1.3.7 Akademik Erteleme Davranışı İle İlişkili Bulunan Değişkenler.....	95
2.1.3.7.1 Erteleme ve Öz Düzenleme.....	96
2.1.3.7.2 Erteleme, Akademik Öz Yeterlik ve Öz Saygı	96
2.1.3.7.3 Erteleme ve Öz Düzenleme için Öz Yeterlik.....	97
2.1.3.7.4 Erteleme ve Mükemmeliyetçilik	98
2.1.3.7.5 Şüpheyne Tahammülsüzlük, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ve Erteleme	100
2.1.3.7.6 Erteleme ve Diğer Olası Değişkenler.....	101
2.1.3.8 Erteleme Davranışının Kuramsal Temelleri.....	104
2.1.3.9 Akademik Erteleme ve Ebeveynin Rolü	112

2.1.3.10 Akademik Erteleme, Psikodinamik Teori ve Araştırma	114
2.1.3.10.1 Ayrılma/Bireyselleşme.....	114
2.1.3.10.2 Bağlanma Kuramı	116
2.1.3.11 Akademik Ertelemenin Sonuçları	118
2.1.3.12 Akademik Erteleme İle Başa Çıkma	120
2.1.3.13 Akademik Erteleme Müdahale Programları.....	123
2.1.3.14 Akademik Ertelemeye Yönelik Yurt Dışında Geliştirilmiş Bir Müdahale Programı.....	129
2.2 İlgili Araştırmalar.....	131
2.2.1 Bağlanma Stilleriyle İlgili Araştırmalar.....	131
2.2.1.1 Bağlanma Stilleriyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	131
2.2.1.2 Bağlanma Stilleriyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	132
2.2.2 Belirsizliğe Tahammülsüzlükle İlgili Araştırmalar.....	134
2.2.2.1 Belirsizliğe Tahammülsüzlükle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	134
2.2.2.2 Belirsizliğe Tahammülsüzlükle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..	135
2.2.3 Akademik Erteleme ile İlgili Araştırmalar.....	136
2.2.3.1 Akademik Erteleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	136
2.2.3.2 Akademik Erteleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	138
2.3 Alanyazın Taramasının Sonucu	139
Bölüm III: Yöntem.....	142
3.1 Araştırma Modeli	142
3.2 Çalışma Grubu	144
3.2.1 Grupların oluşturulma süreci.....	144
3.3 Veri Toplama Araçları	147
3.3.1 Kişisel bilgi formu	147

3.3.2 Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği	147
3.3.3 Tuckman erteleme davranışı ölçeği	148
3.3.4 İlişki ölçekleri anketi-Ergen formu	149
3.4 Psiko-Eğitim Programının Geliştirilme Süreci	149
3.4.1 Programın hazırlanması	149
3.4.2 Psiko-eğitim programının genel amaçları	151
3.4.3 Psiko-eğitim programının özellikleri	153
3.5 Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler	153
3.6 Verilerin Analizi.....	154
Bölüm IV: Bulgular	158
4.1 Belirsizliğe Tahammülsüz ile İlgili Denencelerin Test Edilmesi	158
4.2 Akademik Erteleme ile İlgili Denencenin Test Edilmesi.....	182
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	188
5.1 Tartışma.....	188
5.1.1 Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyine Yönelik Bulguların Tartışılması	188
5.1.2 Akademik Erteleme Düzeyine Yönelik Bulguların Tartışılması	193
5.2 Sonuç.....	198
5.2.1 Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyine Yönelik Sonuçlar	198
5.2.2 Akademik Erteleme Düzeyine Yönelik Sonuçlar	200
5.3 Öneriler	200
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	200
5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	202
Kaynakça.....	204
Ekler	252
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	340

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Deseni	143
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Akademik Başarı ve Ebeveyn Tutumlarına Göre Dağılımları.....	146
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Homojenlik Testi Analiz Sonuçları.....	154
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları	155
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi Ergen Formu alt ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler	156
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi Ergen Formu alt ölçekleri Ön-test Puanlarına ilişkin bağımsız <i>t</i> -testi Analizi Sonuçları	157
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	158
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	159
Tablo 9. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları.....	160
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlik Stres Verici ve Üzücüdür Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	163
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlik Stres Verici ve Üzücüdür Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	163
Tablo 12. Belirsizlik Stres Verici ve Üzücüdür Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları	165
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlikle İlgili Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	168

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlikle İlgili Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	168
Tablo 15. Belirsizlikle İlgili Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları.....	170
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Geleceği Bilememek Rahatsız Edicidir Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	173
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Geleceği Bilememek Rahatsız Edicidir Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	173
Tablo 18. Geleceği Bilememek Rahatsız Edicidir Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları	175
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlik Eyleme Geçmeyi Engeller Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	178
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlik Eyleme Geçmeyi Engeller Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	178
Tablo 21. Belirsizlik Eyleme Geçmeyi Engeller Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları	180
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Erteleme Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .	183
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Erteleme Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	183
Tablo 24. Akademik Erteleme Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları	185

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Temelli Endişe/Anksiyete Döngüsü	76
Şekil 2. Yaygın Anksiyete Bozukluğunda Görülen Güvence Arayan Davranışlara İlişkin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Örnekleri	79
Şekil 3. Davranış Deneyimleme Kayıt Formu Örneği	79
Şekil 4. Varsayımsal Durumlara İlişkin Aşırı Endişe Döngüsü.....	84
Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puan Ortalamaları Grafiği.....	162
Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Belirsizlik Stres Verici ve Üzücüdür Puan Ortalamaları Grafiği.....	167
Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Belirsizlikle İlgili Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri Puan Ortalamaları Grafiği.....	172
Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Geleceği Bilmemek Rahatsız Edicidir Puan Ortalamaları Grafiği.....	177
Şekil 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Belirsizlik Eyleme Geçmeyi Engeller Puan Ortalamaları Grafiği.....	182
Şekil 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Akademik Erteleme Puan Ortalamaları Grafiği.....	187

BÖLÜM I

GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyası, olayları önceden kestirebilme ve kontrol edebilme noktasında önemli ilerlemeler kaydetmemize olanak sağlıyor görünse de kesin bilgi ve mutlak öngörüye sahip olmak ve evreni tümüyle algılamak mümkün olmamaktadır. Yaşamda, belirsiz durumlar her zaman var olmuştur ve var olacaktır. Bu noktada belirsizlik, pek çok disiplin alanının ilgi odağında yer alan bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirsizliği her disiplin alanı farklı şekilde ele alıyor olsa da özellikle sosyal bilimler alanında, insanların belirsizlik hakkında ne düşündükleri, belirsizliği nasıl tanımladıkları, belirsizliğe tahammül edebilme ve belirsizlikle etkili şekilde başa çıkabilme yetilerine sahip olup olmadıkları önem taşımaktadır.

Bu aşamada, belirsizlik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün ne olduğuna ve kişilerin ilişkileri ve işlevsellikleri üzerinde nasıl etkiler bıraktıklarına değinmek gerekmektedir. Belirsizlik, değişimin yönünün görece iyi bilindiği, ama olayların ve olayların sonuçlarının önemleriyle gerçekleşme olasılıklarının herhangi bir öngörüyle tahmin edilememesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Kasperson, 2008; akt., Arslan, 2013). Belirsizlik ayrıca, diğer insanların davranışlarını tahmin etme ya da açıklama yetersizliği olarak da tanımlanmakta ve güçlü şekilde anksiyete ile ilişkili bulunmaktadır (Neuliep ve Ryan, 1998). Belirsizliğe tahammülsüzlük ise başa çıkmanın güçleştiği, yüksek tehdit ve hatalı değerlendirmelerin yol açtığı ve önyargılı bilgi işlemelerden oluşan bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkidir (Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas ve Ladouceur, 1994). Ayrıca Sookman ve Pinard (1997) belirsizliğe tahammülsüzlüğü; belirsizlik, yenilik ve öngörülemeyen değişimleri içeren zorluklar olarak tanımlamaktadırlar.

Belirsiz durumlara karşı insanların tepkisi, kültürden kültüre ve toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Hofstede (1980) 50'den fazla ülkede iş tutumlarına yönelik çalışmasında, doğulu kültürlerin batılı kültürlerden daha fazla belirsizlikten kaçınmacı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yüksek belirsizlikten kaçınmacı doğu kültürleri, bilinmeyen ve yeni yapılandırılmış belirsizlik durumlarında rahatsızlık duymakta ve belirsizliği olumsuz olarak değerlendirmektedirler. Belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu batı kültürlerinde ise belirsizlik, daha fazla tolere edilmekte ve olumsuz olarak algılanmamaktadır. Kesinlik eğilimli toplumcu doğu kültürleri ile belirsizlik eğilimli bireyci batı kültürlerinin etkileri, toplumun en küçük sosyal birimi olan aile ve okul gibi daha büyük sosyal birimler aracılığıyla toplum bireylerine nüfus etmektedir.

İlk olarak, aile yaşantısı ve birincil bakıcı ile ilişkiler bağlamında belirsizliğin etkisi ele alındığında Rokeach (1960), katılımcıları belirsizlik korkusu göstermeyen ve onu çözme yeteneğine sahip olanlar ve yeni ya da tutarsız bilgiyi tehdit edici bulanlar olmak üzere iki gruba ayırdığı çalışmasında, belirsizlik odaklı bireylerin belirsiz durumlarda daha fazla güdülendiği ya da kendileri ve çevreleri hakkında, yeni bilgiler öğrenme fırsatına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın kesinlik odaklı bireylerin, kendileri ve çevreleri hakkında kesinliği içeren durumlarda daha fazla motive oldukları ortaya konmuştur. Belirsizlik odaklı ve kesinlik odaklı bireyler için bu farklı durumların motivasyonel özelliklerinin, çocuk-bakıcı ilişkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Sorrentino, Raynor, Zubec ve Short, 1990). Bu yaklaşımda, belirsizlik odaklı çocukların birincil bakıcıları tarafından özerklik ve keşif davranışları için cesaretlendirildikleri savunulmaktadır. Böylece bu çocuklar, kendilerinde ve çevrelerinde belirsizliğin çözümü için izin verilen durumlara yönelik bilişsel şema geliştirmekte ve sonuç olarak, belirsizliğin çözümü için motive olmaktadır. Buna karşın kesinlik odaklı çocuklar, özerklik ve keşif davranışları gösterdiklerinde birincil bakıcıları tarafından ödüllendirilmemekte ve hatta bu davranışlarından dolayı cezalandırılabilirler. Sonuç olarak bu çocuklar, kendileri ve çevreleri hakkında kesinliği sürdüren durumlar (yani, güvenli ve bilindik durumlar) tarafından motive edilmektedirler.

Bu noktadan hareketle, bakıcı ile ilişkisinde kesinlik odaklı olmaya güdülenen çocukların belirsiz durumlara tahammülünün daha az olması nedeniyle olumlu duygu ve deneyimler yaşama ihtimalinin düşük olacağı anlaşılmaktadır. Yüksel (2014), çocuk-bakıcı ilişkisi bağlamında birincil bakıcıya güvensiz bağlanma düzeyi yüksek kişilerin, pozitif duyguları minimize etmeye güvenli bağlanma düzeyi yüksek olan kişilerin ise duygu düzenleme süreçlerini, pozitif duyguları artırma yönünde kullanmaya ve pozitif deneyimler hakkında daha çok düşünüp onlarla ilgili daha çok çıkarım yapmaya yatkın olduklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, belirsizliğe tahammülsüzlük ile güvensiz bağlanma arasında olumlu yönde ilişkiler de bulunmaktadır.

Bağlanma stilleri ve belirsizlik eğilimleri (kesinlik ve belirsizlik odaklı olma) arasındaki ilişkiye yönelik olarak da kültürel farklılıklar olduğuna yönelik araştırma sonuçları mevcuttur. Bowlby (1969), bebek-birincil bakıcı bağlanmasının evrimsel olarak hayatta kalmayı amaçlayan, biyolojik odaklı bir davranış sistemi olduğuna değinmesine rağmen Rothbaum, Weisz, Pott, Miyake ve Morelli (2000), bağlanma kuramının kültürler arası geçerliliğini sorgulamakta ve batılı bireyselci kültürlerin bağımsız ve özerk yapılarının, toplumcu kültürlerde uygulanmadığını ortaya koymaktadırlar. Buradan hareketle Rontbaum ve diğerleri (2000), toplumcu doğu kültürlerindeki annelerin (örn., Japonya) bebeklerine yönelik duyarlılık hedefinin, onları bağımlılık ve sosyal katılıma desteklemek üzerine olduğunu öne sürerken bireyci batı kültürlerindeki annelerin, (örn., ABD) bağımsızlık ve özerklik yönünde bebeklerini güdülediklerini savunmaktadırlar. Böylece toplumcu kültür bebekleri, çevrelerini keşfetmek için anneden ayrıldıklarında (belirsizlik ile karşı karşıya kaldıklarında) anneden olumlu duygu almaya yönelik güçlü bir eğilim gösterirken bireyci kültür bebekleri, çevreyi keşfetmek için etraflarına odaklanmakta ve belirsizlik durumunda bireyselleşme yönünde güdülendikleri için daha az endişeli olmaktadır.

Benzer şekilde Türk kültüründe bağlanma stillerinin araştırıldığı, dolayısıyla belirsizlik eğilimlerine yönelik fikir sahibi olunabilecek bir çalışma (Sümer ve Güngör, 1999), toplumcu kültürün izlerini taşıyan Türk aile yapısındaki Türk öğrencilerin, daha çok saplantılı bağlanma stilini (kendine yönelik güvensizlik ve di-

ğer insanların güven, onay ve kabulüne bağımlılık) buna karşın bireyci kültürün izlerini taşıyan Amerikalı öğrencilerin, daha çok kayıtsız bağlanma stili (kendine güven ve diğer insanların ne düşündüğünü önemsememe) deneyimlediklerini ortaya koymaktadır.

İkinci olarak toplumcu ve bireyci kültürler üzerinde belirsizliğin etkisi, okul sistemlerinde de kendini göstermektedir. Örneğin toplumcu kültür yapısına sahip Japonya’da, ABD’den daha merkezci ve yapılandırılmış bir okul sistemi aynı zamanda, eğitim bakanlığı tarafından tüm ülke çapında kullanılan standart tek bir müfredat programının olduğu görülmektedir (Whitman, 2000). Bu merkezi bakanlık ayrıca, çocukların ahlaki özelliklerini geliştirdiğine inanılan çeşitli gruplarda bireylerin yeri ve düzenin önemi gibi müfredat kavramlarını tanımlayan ahlaki eğitime de önem vermektedir (Ellington, 1992). Ayrıca Japon öğrencilerin, daha bağımsız çalışma ortamlarına sahip ABD’li akranlarına göre daha yapılandırılmış öğretim yöntemlerine maruz kaldıkları savunulmaktadır (Stigler, Lee ve Stevenson, 1987). Japon okul sisteminin, keşfetmeden ziyade kesinliği sürdürmeye yönelik olduğu ve hâkim değer, norm ve kültürel tutumların sosyal kurumlar, hükümet, okul sistemi ya da medya aracılığıyla kültür bireylerine aktarıldığı savunulmaktadır (Heine, Lehman, Markus ve Kitayama, 1999).

Yurt dışında yapılmış diğer bir araştırmada, Shuper, Sorrentino, Otsubo, Hodson ve Walker (2004) toplumcu kültüre sahip Japon üniversite öğrencilerinin, bireyci kültüre sahip Kanadalı üniversite öğrencilerinden daha fazla kesinlik odaklı eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Japon kültürü (Benedict, 1946) ve Japonya’da belirsizlik eğilimine ilişkin araştırmalar (Shuper ve diğerleri, 2004) Japon öğrencilerin sınıf ortamında yapılandırılmış, tartışma ve bir probleme ilişkin keşif ortamı sunmayan müfredat programından dolayı kesinlik odaklı eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadırlar. Buna karşın Kanada gibi bireyci kültürlerde eğitim programları, keşfetme ve konu ve sorunlar hakkında düşünme ve tartışmaya yönelik olduğundan öğrencilerin belirsizlik odaklı özellikler gösterdiği savunulmaktadır.

Benzer şekilde Saylık ve Saylık (2015), toplumcu kültürü benimseyen Türk ve bireyci kültürü benimseyen İngiliz eğitim sistemi arasındaki farklılıklara yönelik ola-

rak, Türk eğitim sistemi ilkelerinin topluma buna karşın İngiliz eğitim sisteminin ilkelerinin bireyselliğe dayandığını öne sürmektedirler. Türkiye’de uygulanan eğitim müfredatına bakıldığında, içerik ve işleyiş daha çok yoğun bilgi verme esasına dayanmaktadır (Saylık ve Saylık, 2015). Her ne kadar 2005-2006 eğitim-öğretim yılından bu yana öğrenciyi merkeze alan, bilginin yapılandırıldığı, öğretmenin sadece rehber olduğu, etkinlik ağırlıklı yapılandırmacı bir felsefi anlayışa geçilmiş olsa da hedeflerine ulaştığını söylemek güçtür. İngiltere’de ise görsellik ve beceriyi ön planda tutan, yaratıcılığı geliştiren, bilgi açısından daha hafif bir öğretim içeriği ve pratiği söz konusudur (Saylık ve Saylık, 2015). Dolayısıyla Türk eğitim sisteminin öğrencileri, kesinlik odaklı buna karşın İngiliz eğitim sisteminin öğrencileri, belirsizlik odaklı olmaya güdülediği söylenebilmektedir.

Aile ve okul eğitim sistemlerindeki bu farklılıkların çocukların ve gençlerin belirsiz eğilimleri, dolayısıyla akademik görev ve performans motivasyonları üzerindeki etkisi önem taşımaktadır. İlgili literatür incelendiğinde toplumsal bağlılık, diğer insanlara karşı sorumluluk ve toplum ve diğer insanların beklentilerine karşılık verme gibi önceden belirlenmiş (kesin) normlara uygun davranma yönünde güdülenen doğulu kültür öğrencilerinin akademik başarısı üzerinde başarısızlık korkusunun daha etkili olduğu görülmektedir. Buna karşın özerklik, bağımsızlık ve belirsiz durumları keşfetme yönünde güdülenen batılı kültür öğrencilerinin akademik başarısını yordamada öz yeterliğin daha güçlü etkiye sahip olduğu ortaya konmaktadır (Eaton ve Dembo, 1997).

Belirsizlik eğilimlerinin öğrencilerin akademik görev ve performans motivasyonlarına etkisi, akademik görevleri erteleme eğilimleri ile de ilişkili olmaktadır. Bu aşamada erteleme ve akademik ertelemenin ne olduğu, hangi nedenlerden kaynaklandığı ve kişiler üzerinde nasıl etkiler bıraktığı da önem kazanmaktadır. Erteleme davranışı, literatürde yaygın olarak bir diğer güne kadar işi son ana bırakma ya da geciktirme anlamında kullanılmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995a). Ayrıca erteleme, olumsuz sonuçların farkında olunmasına rağmen bir eylemin gerçekleştirilmesinin kasıtlı olarak geciktirilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Steel, 2007) ve genellikle yetersiz performansla sonuçlanmaktadır (Ferrari, O’Callaghan ve Newbegin, 2005).

Akademik erteleme ise akademik göreve başlama ya da tamamlamayı bir sonraki güne bırakmada irrasyonel bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997). Solomon ve Rothblum (1984) daha açık bir ifadeyle, akademik erteleme davranışını sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevi gibi temel akademik görevlerin belli nedenlerle geciktirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Akademik erteleme, yalnızca davranışsal boyutta ele alınabilecek bir kavram olmayıp bilişsel ve duygusal boyutları da içermektedir.

Kişilik özellikleri, motive ediciler, kültürel faktörler, ebeveyn yetiştirme tutumları ve bağlanma biçimleri akademik ertelemenin oluşumuna öncülük eden sebepler arasında yer almaktadır. Bu öncüllere dayalı olarak akademik erteleme; başarısızlık korkusu (yani, kendinin ve diğer insanların beklentilerini karşılayamama) (Solomon ve Rothblum, 1984), isyankârlık (yani, bir görevi haksız, ezici ve adaletsiz olarak görme ya da dışsal olarak dayatılan göreve özerklik ihtiyacı karşılanmadığı için karşı koyma) (Burka ve Yuen, 1983), heyecan arayışı-görevden kaçınma (yani, görev sıkıcı olarak algılandığında daha heyecan verici başka bir işe yönelme) (Ferrari, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984) ve görevin değerinin küçümsenmesi ya da zaman baskısından (Baumeister, 1984) kaynaklanabilmektedir. Ayrıca öz-düzenleme (Steel, 2007), özyeterlik (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008b), özsaygı (Flett, Blankstein ve Martin, 1995a), mükemmeliyetçilik (Burke ve Yuen, 1983) ve belirsizliğe tahammülsüzlük (Kong, 2010) ile de ilişkili bulunmaktadır. Özellikle belirsizliğe tahammülsüzlük boyutunda, kişinin belirsiz durumları stres verici ya da tehdit edici olarak algılama eğiliminin (belirsizliğe tahammülsüzlüğünün) akademik ertelemeci öğrencilerin başarılı ya da başarısız performans sonuçlarında rol oynadığı ileri sürülmektedir (Kong, 2010).

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme arasındaki ilişkiye ve akademik ertelemenin geçmiş yaşantıların ve kültürün etkisindeki nedenlerine yönelik olarak Hannok (2011), toplumcu kültürden gelen Taylandlı öğrencilerin belirsizlikten kaçınma düzeylerinin yüksek ve belirsizliğe tahammül düzeylerinin düşük olduğu ayrıca bu öğrencilerin, erteleme eğilimlerinin başarısızlık korkusu tarafından güçlü şekilde yordandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada, bireyci kültürden gelen

Kanadalı öğrencilerin daha çok olumsuz öz saygı geliştirdikleri ya da öz yeterliklerinden emin olmadıkları durumlarda erteleme eğilimi gösterdikleri ortaya konmuştur. Ayrıca Flett ve diğerleri (1995a) ertelemecilerin, olumsuz sonuçlar ve düşük performans sergilemekten kendilerini korumanın bir yolu olarak görevi geciktirme ve kaçınma gibi davranışlarla meşgul olmaya yönelik eğilimleri sonucunda düşük öz saygıya maruz kaldıklarını savunmaktadırlar.

Erteleme davranışının kuramsal temellerine bakıldığında, psikanalitik kuram (Ferrari ve diğerleri, 1995a) ve kendini sabotaj kuramı (Aitken, 1982), özsaygıyı korumak için erteleme davranışına başvurulduğunu desteklemektedir. Ayrıca her iki kültürde var olan farklı erteleme eğilimlerini açıklamada, psikodinamik kuramın etkisini görmek mümkündür. Ferrari ve diğerleri (1995a), ertelemeciliğin çocukluk deneyimleriyle, özellikle de travmalarıyla ilişkili bir özellik olduğuna ve ayrıca erken çocukluk deneyimlerinin, yetişkinlikteki bilişsel süreçleri etkileme biçimlerine vurgu yapmaktadırlar. Anne-babaların çocuğunu aşırı derecede başarıya zorlaması, çocukları için gerçekçi olmayan hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşılmasını anne-baba sevgisine ve onayına bağlamasının ertelemenin en önemli nedeni olduğunu ileri sürmektedirler. Bu tür bir çevrede yetişen çocuk, başarısızlığa uğradığında kaygılanmakta ve kendini değersiz hissetmektedir (Missildine 1963, akt., Ferrari ve diğerleri, 1995a). Ayrıca Ferrari ve diğerleri (1995a), bebek-bakıcı ilişkisinde temel faktör sayılan bağlanma stillerinden saplantılı (kendine güvenin düşük ancak diğer insanların onayına bağımlılığın yüksek) ve korkulu/kaçıngan (reddedilme korkusu, kişisel güvensizlik duygusu ve diğer insanlara güvensizlik duygusunun yüksek olması) bağlanma stilleri ile erteleme eğilimleri arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler tanımlamaktadırlar.

Tüm kültürlerde ergenler, öz saygının ve öz güven duygusunun azalmasına savunmasızdırlar ve bu durum öz saygılarının zarar görmesini engellemek için erteleme eğilimlerine neden olabilmektedir. Bu noktada kültürel boyutlara bakılmaksızın ergenlerin kendine güven ve özellikle öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Smith, 2015). Böylece yeni öğrenme görevleri ile başa çıkarak, yeni görev taleplerine olumlu yaklaşarak ve etkili şekilde zaman ve çaba gibi öğrenme kaynaklarını yöneterek erteleme eğilimlerinin azalması mümkün olmaktadır (Hannok, 2011).

Ayrıca yaşamda belirsiz durumların varlığı kaçınılmaz olduğundan yeni, değişik, belirsiz ve karmaşık durumlarda ergenlerin özsaygı, özdeğer, özgüven, kendine, diğer insanlara ve yaşama yönelik düşünce ve duygularını uygun şekilde yapılandırmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Toplumcu ve bireyci kültürlerin her ikisinde de çocuk eğitime önem verilmektedir, ancak beklentiler noktasında yaşanan psikolojik sıkıntı ve stres düzeyi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve erteleme eğilimine neden olabilmektedir.

Türkiye’de aile yapısı ve eğitim sistemi, toplumcu kültür öğelerini barındırmakla birlikte küreselleşmenin etkisiyle batılı kültür dinamiklerine de açık hale gelmeye başlamıştır. Böylece çocuk-bakıcı ilişkisi bağlamında, Türk toplumunda önemli değişimler görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin geçmiş yaşantılarında, kendi ebeveynleriyle deneyimledikleri bağlanma ilişkileri ve psikolojik süreçleri, kendi çocuklarıyla sağlıklı bir bağlanma süreci içerisine girip girmeyecekleri üzerinde belirleyici etkiye sahip olmaktadır.

Bebeklikten başlayarak bağlanma, çocuk ve bakıcı arasında ‘güvenli hissetme’ ya da bir bağ oluşturma mekanizması olarak görülmektedir (Collins ve Read, 1990). Ebeveyn-çocuk ilişki üzerine kurulup daha sonra daha karmaşık sosyal etkileşimleri anlamaya aracı olmaktadır. Bowlby (1958), bakıcıyla (genellikle anne) çocuğun etkileşimine dayalı bağlanma kuramı geliştirmiş ve bağlanmanın, kişilik gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymuştur (Shaver ve Hazan, 1994). Bowlby (1973) ayrıca, bebek-bakıcı bağlanma ilişkisi sonucu oluşan ve ergenlik döneminden sonra değişime direnç gösteren düşünce kalıpları olarak içsel çalışma modelleri tanımlaması yapmıştır. Bowlby’nin (1973) bağlanma ile ilgili görüşlerini Ainsworth Blehan, Waters ve Wall (1978), daha ileri taşıyarak bebeğin birincil bakıcısından ayrılma ve yeniden birleşme durumlarını gözlemleyerek bağlanma stilleri sınıflandırmaları ortaya koymuşlardır. Daha sonra Hazan ve Shaver (1987) bağlanma stillerine yeni bakış açıları kazandırmış ve Bartholomew ve Horowitz (1991) bağlanma stillerini, yetişkinlik dönemine taşıyarak Bowlby’nin (1973) kendine ve diğerlerine yönelik içsel çalışma modellerini dört kategoride incelemişlerdir. Buna göre, birincil bakıcıların bebeğin ihtiyaçlarına uygun şekilde cevap verip vermemesine bağlı olarak gelişen kendine, diğer insanlara ve yaşama yönelik olumlu ve olumsuz içsel çalışma modellerinin ergenlik ve yetişkinlik dönemine aktarıldığı ve

diğer insanlarla ilişkilerimizde ve stresli durumlarla başa çıkabilme yeterliğimizde etki yarattığı ortaya konmuştur.

Özellikle ergenlik dönemine geçişin, kimlik karmaşası ve bağlanma stillerinde farklılaşmanın yaşandığı, yeni durumlara alışmanın ve karar almanın zorlaştığı bir kriz dönemi olması nedeniyle bu çalışmada yer alan araştırma grubu önem taşımaktadır. Bu araştırmada ele alınan bağımlı değişkenler olarak belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme, ergenlerin yaşantılarında işlevselliklerini ve uyumlarını etkileyen ve uygun şekilde müdahale edilmediğinde yaşam kalitelerinde ciddi bozulmalara ve sıkıntılara yol açabilen kavramlardır. Bu problem durumlarının oluşumunda ve devamında ilgili literatüre dayalı olarak, birincil bakıcılarla geçmiş yaşantılarda deneyimlenen ve aktifleşerek şu anki ve daha sonraki yaşam süreçlerinde gittikçe değişime direnç gösteren olumsuz içsel çalışma modelleri ve güvensiz bağlanma stillerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, ergenlerde güvenli bağlanma stili kazandırmaya yönelik bir psiko-eğitim programına rastlanmamıştır. Ancak bağlanma stillerine yönelik var olan psiko-eğitim programlarından, ilgili literatürden ve içsel çalışma modellerini harekete geçirici bilişsel-davranışçı müdahale tekniklerinden yararlanılarak hazırlanan bu psiko-eğitim programının, ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmayacağının araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

1.2 ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ

Araştırmada yukarıda belirtilen amaca uygun olarak aşağıda belirtilen araştırma denenceleri test edilecektir.

Denence 1: Güvenli bağlanma stili kazandırmaya yönelimli psiko-eğitim programı

belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyini azaltmada etkilidir.

Denence 2: Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nin alt boyutunda yer alan “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” düzeyini azaltmada etkilidir.

Denence 3: Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nin alt boyutunda yer alan “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” düzeyini azaltmada etkilidir.

Denence 4: Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nin alt boyutunda yer alan “geleceği bilmemek rahatsız edicidir” düzeyini azaltmada etkilidir.

Denence 5: Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nin alt boyutunda yer alan “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” düzeyini azaltmada etkilidir.

Denence 6: Güvenli bağlanma stili kazandırmaya yönelimli psiko-eğitim programı akademik erteleme düzeyini azaltmada etkilidir.

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ergenlik dönemi, 9-11 yaşlarından başlayarak 17-18 yaşlarına kadar sürebilen hızlı fiziksel, zihinsel ve sosyal-duygusal değişimlerin yaşandığı bir gelişim dönemidir. Bu dönemde yaşanan hızlı değişimler, kız ve erkek ergenlerde farklı kaygı ve stres tepkilerine yol açmaktadır (Sayıl, Yılmaz ve Uçanok, 2002). Ergenlik, çocuklar ve ailelerinde pek çok değişikliğin meydana geldiği bir gelişim dönemi olmakla birlikte en dikkate değer değişiklik, ergenlik döneminin başlangıcında ortaya çıkmaktadır. Ergenler bu dönemde bilişsel olarak farklı bir yapıya bürünmekte, soyut kavramları daha çok düşünmeye, daha karmaşık problemler çözmeye, diğer kişilerin bakış açılarını anlamaya başlamakta ve önceki gelişim dönemlerine göre ahlaki ve etik bakımdan daha yüksek bir sağduyuyu geliştirmektedirler. Ayrıca bu dönemde, bağımsız olma ve kimliklerini bulma yolunda çok zorlu bir süreçten geçmeye başlamaktadırlar (Gül ve Güneş, 2009).

Ergenlik döneminde, hem anne-baba tutumlarında hem de ergen bağlanma stillerinde önemli değişimler görülmektedir. Ergenlik dönemindeki kimlik gelişimine bağlı olarak bağımlılıktan bağımsızlığa geçmeye çalışan ergenler, daha çok özerklik arayışına girerken bir taraftan da bağlanma ilişkilerinde yapısal değişimler deneyimlemektedirler. Bağlanma kuramı (Ainsworth ve diğerleri, 1978; Bowlby, 1958), sağlıklı psikolojik gelişime öncül olarak erken dönem anne-çocuk ilişkisinin niteliğine odaklanmaktadır. Bağlanma kuramı özellikle, bebek ve birincil bakıcısı arasında güvenli bağlanma deneyimlerinin zaman içinde bebeğin duygusal düzenleme yeteneğini geliştireceğini vurgulamaktadır. Böylece birincil bakıcının ‘güvenli üs’ sağlanmasıyla çocuk, büyümeyi destekleme faaliyetlerine yönelik gerekli başa çıkma stratejileri kazanmaktadır. Schore (2002), ebeveynle tutarlı duygusal etkileşimin sadece güvenlik ihtiyacını değil aynı zamanda bebeğin, fiziksel çevresini ve gelişmekte olan sosyo-duygusal değişimlerini keşfetme merakını olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır. Böylece erken dönemlerde birincil bakıcıya güvenli bağlanma deneyimi, ergenlik döneminde kimlik ve özerklik gelişiminin ‘yoğun kriz’ yaşanmadan atlatılmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle anne-baba tutum ve davranışları; ergenlikte bağlanma dinamiklerini, bağlanmanın akran ve arkadaşlara ‘sağlıklı’ aktarımını ve duygusal gelişimin farklı yönlerini etkileyen önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Sümer, 2006).

Bağlanma kuramının, temel bakım verenle yaşanan deneyimler sonucu edinildiğini öne sürdüğü içsel çalışma modelleri, ergenliğe uzanan gelişim süresince giderek güçlenip sağlamlaşmaktadır. Özellikle, ergenlik döneminde içsel çalışma modellerinin son halini aldıkları ve sonuç olarak da değişime daha dirençli hale geldikleri düşünülmektedir. Yeterliklerin artmasıyla ergenlik döneminde bağlanma davranışları, bebekliğe oranla daha az görülmekte bununla birlikte bu dönemde bağlanma davranışları, doğrudan fiziksel yakınlık aramaktan çok ihtiyaç duyulduğunda bağlanma figürüyle duyguları, kaygıları ve korkuları paylaşmak biçiminde ortaya çıkmaktadır (Zimmermann ve Becker-Stoll, 2002).

Ergenlik döneminde ergen bir taraftan aileden ayrılma, bireyselleşme, kimlik oluşturma gibi gelişim görevlerini yerine getirmeye çalışırken, duygusal olarak da çalkantılar, genellikle yoğun negatif duygulanımlar yaşamaktadır. Ergenlerin bağlanma stilleri ile bu dönemde yaşanan negatif duygular ve bu duygularla baş etme

becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, güvenli bağlanma geliştiren ergenlerin yüksek benlik algısına sahip oldukları ve negatif duygular ile daha etkin yollarla ve uyum sağlayıcı şekilde başa çıkabildikleri, problemi çözebilme için aktif olarak çabaladıklarını ortaya koymaktadır (İmamoğlu, 2003).

Ergenlik döneminde akranlarla kurulan bağlanma ilişkilerinin önceki dönemlerde kurulanlardan önemli bir farkı, karşılıklı ilişkisi olmaktadır. Yani akranlarla bağlanmada, ebeveynlerle olduğu gibi, yalnızca tek tarafın sunduğu bir güven, destek ve ilgi yerine; iki tarafın da ihtiyaç duyduğunda birbirine sağladığı bir güven, destek ve ilgi söz konusudur. Bu dönemde akranlarla güçlü, yakın ve güvenli ilişkiler kurma ergenin olumlu gelişimine katkıda bulunmakta, benlik saygısını arttırmakta, duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkma olasılığını azaltmaktadır (Akdağ, 2011).

Çocuklar ergenlik dönemine girdiklerinde, akran grupları arasında sosyal konum elde etme ve aidiyet hissetmeye yönelik ilgileri de artmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995). Ergenlik döneminin akran ilişkilerinde sosyal onay, kabul ve popülerite yarışının yanı sıra reddedilme ve dışlanmadan kaçınmaya odaklanmanın yaşandığı bir gelişim dönemi olması sosyal karşılaştırma ve alt-üst ilişkisine duyarlılığı arttırmaktadır. Güvenli bağlanan ergenler, sosyal ortamlara girdiklerinde diğerleri ve kendileri hakkında olumlu hissettiklerinden hızla işbirlikçi ve destekleyici davranmaktadırlar. Güvensiz bağlanma geliştiren ergenler ise bu ortamlara girdiklerinde daha endişeli, boyun eğici ya da üstünlük kurma konusunda kaygılı olmakta ve böylece erken dönem aile ilişkilerinin dinamikleri yeniden canlanmaktadır. Dikkate değer şekilde bağlanma dinamikleri, bireylerin sosyal destek algılarını ve tutumlarını (Ognibene ve Collins, 1998), diğer insanlara karşı tolerans ve kabul düzeylerini arttırmakta (Mikulincer ve Shaver, 2008) ve özerk keşif kapasiteleri geliştirmelerini (Bowlby, 1969) kolaylaştırmaktadır.

Bağlanma yaşam boyunca kişiler arası ilişkiler (Hazan ve Shaver, 1987), erteleme (Hagbin, 2006) ve belirsizlik eğilimi (Sorrentino ve diğerleri, 1990), duygusal düzenleme yeteneği (Mikulincer, Shaver ve Pereg, 2003) gibi çok sayıda değişkenle ilişkili olmaktadır. Sorrentino ve diğerleri (1990), kişilerin belirsiz, yeni, değişik durumları tehdit olarak görmesi ve böyle durumlarda sıkıntı ve stres deneyimleyerek harekete geçememesi (yani, belirsizliğe tahammülsüz/kesinlik eğilimli olma) buna

karşın kesin ve bilindik durumlarda motive olarak harekete geçmesinin, birincil bakıcı-çocuk ilişkisinden kaynaklanığını savunmaktadırlar. Birincil bakıcı-çocuk ilişkisinin etkileri, belirsiz durumları tehdit olarak algılamayan ve hatta böyle durumlarda heyecan duyarak yeni, karmaşık ve belirsiz durumları çözme yeterliğine sahip olduğuna inanarak özerk davranışlar sergileyen belirsizlik eğilimli kişiler üzerinde de görülmektedir.

Birincil bakıcı-çocuk ilişkisinin, belirsizlik ve kesinlik eğilimli bireylerin motivasyonel özelliklerine etkisi, akademik ortamlarda da kendini göstermektedir. Belirsiz durumları tehdit olarak algılayan kişi, özsaygısını ve özdeğerini koruma, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, öz düzenleme ve öz yeterliğin düşük olması ya da algılanması gibi nedenlerle akademik görevlere başlama, sürdürme ve tamamlama sorunları ile akademik erteleme davranışı sergileyebilmektedir. Ayrıca kişi, belirsiz durumları tehdit olarak algılamadığında da yine birincil bakıcı ile reddedici ya da tutarsız bağlanma ilişkileri geliştirmesi nedeniyle isyankârlık, görevin değerini küçümseme, öz-saygıyı koruma ve heyecan arayışı-görevden kaçınma gibi nedenlerle erteleme davranışları ortaya koyabilmektedir. Belirsizlik odaklı ve kesinlik odaklı bireyler için bu farklı durumların motivasyonel özelliklerin ve akademik erteleme eğilimlerinin olası nedenlerinin, birincil bakıcının erken dönemlerde bebeğin keşif davranışında sergilediği tutum ve bağlanma dinamiklerinin neden olduğu içsel çalışma modellerinden (bilişsel şemalar) kaynaklandığı düşünülebilmektedir (Ainsworth ve diğerleri, 1978).

İçsel çalışma modelleri, erken dönem yaşantılarında edinilen bağlanma deneyimleri sonucu kendimize, diğer insanlara ve hayata yönelik oluşturduğumuz düşünce kalıplarıdır. Bu düşünce kalıpları temel alınarak geliştirilen farklı bağlanma stili sınıflandırmaları bulunmaktadır (Ainsworth ve diğerleri, 1978; Hazan ve Shaver, 1987; Bartholomew ve Horowitz, 1991). Ancak bunlar arasında en kapsamlı olanı Bartholomew ve Horowitz'in (1991) dördü bağlanma stili sınıflandırmasıdır. Buna göre erken dönem birincil bakıcı ile güvenli bağlanma deneyimi kendimize, diğer insanlara ve hayata yönelik olumlu içsel modeller geliştirmemizi sağlamakta buna karşın tutarsız ve reddedici bağlanma yaşantıları, olumsuz içsel çalışma modellerine neden olmakta ve karşılaştığımız yeni, karmaşık ve zor deneyimleri algılayışımızı ve etkili şekilde başa çıkma başarımızı engelleyerek yaşam kalitemizi bozabilmektedir.

Yaşantımızda belirsizliğin kaçınılmaz olduğu düşünüldüğünde, belirsiz olayları tehdit olarak algılama, geleceğe ilişkin felaket senaryoları oluşturma ve etkili karar alma ve uygulama güçlükleri ile akademik ortamlarda, akademik erteleme davranışının yüksek düzeyde görülmesi özellikle ergenlik dönemindeki hızlı değişimler de göz önüne alındığında akademik performans, fiziksel sağlık ve psikolojik iyi olma üzerindeki olumsuz etkileri ile endişe yaratmaktadır (Glick, Millstein ve Orsillo, 2014). Dolayısıyla ergenlerde belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimlerinin önlenmesi konusunda yapılacak çalışmalar, müdahale yöntemleri konusundaki bilgi ve tecrübe birikimini artırması açısından önemlidir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ile ilgili bugüne kadar yapılan müdahale programı çalışmalarının, bu değişkenleri daha çok bilişsel-davranışçı ve akılcı-duygusal yaklaşımla ele aldığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, hem belirsizliğe tahammülsüzlük hem de akademik erteleme eğilimlerinin psikodinamik kuram (birincil bakıcı-çocuk ilişkisi, bağlanma stilleri) ile önemli derecede ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak belirsizliğe tahammülsüzlük ve/ya da akademik ertelemenin psikodinamik kuram ve bağlanma stilleri temelli müdahale programlarına rastlanmamıştır.

Bağlanma kuramı, danışanların erken dönem yaşantılarında geliştirdikleri içsel çalışma modellerini (kendilik ve diğerleri modeli) merkeze almakta ve danışma sırasında bu içsel çalışma modellerinin farkına varılmasını sağlamaktadır. Yanı sıra kendilik değerinin diğer insanlarla ilişki içinde geliştiği varsayımına dayalı olarak kendilik değerinin güçlendirilmesi ve diğer insanlarla ilişkilerin ve beklentilerin daha sağlam bir yapıya ulaştırılması yoluyla bireylerin yaşantılarında stres ve sıkıntı verici durum ya da görevlerle etkili şekilde başa çıkma becerisi kazanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, bu ihtiyacı dikkate alarak belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimlerinin önlenmesini sağlama ve güvenli bağlanma stili kazandırmaya yönelik eğitim programı geliştirme ve etkililiğinin araştırılmasını inceleme özelliği taşımaktadır. Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psiko-eğitim Programı, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimlerini önlemek için kullanılabilecek bir kaynak sağlaması açısından da önemlidir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme nin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri ve ergenlik döneminin bir kriz dönemi olması ve bu dönemde bağlanma stillerinde temel dönüşümün yaşandığı ve bundan sonraki gelişim döneminde değişime direnç gösterecekleri düşünüldüğünde, bu problemin erken dönemde fark edilmesi ve önleme çalışmalarının planlanmasının oldukça önemli olduğu açıktır. Bu bağlamda bu çalışmanın, ergenlerde belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik ertelemeye ilişkin sorunlar ile ilgili olarak okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin önleyicilik rolüne önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin, psikolojik danışmanlar tarafından belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik ertelemeyi azaltmaya yönelik geliştirilecek olan rehberlik programlarının oluşturulmasında kullanılabileceği ve kuramsal alana katkı getireceği ön görülmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

Bu çalışmanın uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan denekler, çalışma evrenini temsil edici niteliktedir.
3. Araştırma kapsamında öğrenciler oturumlara gönüllü olarak katılmışlardır.

1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

1. Araştırma, İlişki Ölçekleri Anketi-Ergen Formu, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ve Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 7. sınıfta ve deney ve kontrol gruplarında yer alan 24 öğrencinin yanıtlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırmanın sonuçları, psiko-eğitim uygulamasına katılan öğrencilerle sınırlıdır.
4. Psiko-eğitim programı 8 oturumla sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Bağlanma: Evrimsel olarak hayatta kalmayı amaçlayan biyolojik odaklı bir davranış sistemidir (Bowlby, 1969).

Bağlanma Stilleri: Bebeklik döneminde, birincil bakıcılarla geçirilen erken dönem ilişkileri boyunca kendine ve diğer insanlara yönelik geliştirilen ve daha sonraki yaşam süresi boyunca yakın ilişkilere uygulanan karakteristik kalıplardır (içsel modellerdir) (Bowlby, 1988b; Mikulincer ve Shaver, 2007).

Güvenli Bağlanma Stili: Erken dönem yaşantıları, ebeveynin sevgi dolu ve duyarlı olması beklentisini karşıladığında yani bebeğin, kendisinin sevgiyi hak eden ve değerli biri olduğuna ve diğer insanların sıcak ve sevgi dolu olduğuna yönelik olarak geliştirdiği ve sonraki yaşam süresi boyunca uyguladığı içsel modellerdir (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Korkulu Bağlanma Stili: Erken dönem yaşantılarında, ebeveynle güvenli ilişkilerin geliştirilememesi sonucunda bebeğin kendisine (sevgiye layık olmadığı ve değerli biri olmadığı) ve diğer insanlara yönelik olumsuz (diğer insanlar tarafından reddedilme ve terk edilme korkusu) olarak geliştirdiği ve sonraki yaşam süresince uyguladığı içsel modellerdir (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Kayıtsız Bağlanma Stili: Erken dönem yaşantılarında, ebeveynle güvenli ilişkilerin geliştirilememesi sonucunda bebeğin kendisine yönelik olumlu (kendine güvenli ancak kısıtlı duygulanım ve duygusal ifade) ve diğer insanlara yönelik olumsuz (diğer insanlardan uzak kalarak dışarıdan gelebilecek tehlikelerden kendini koruma ve bağımsızlığı sürdürme) olarak geliştirdiği ve sonraki yaşam süresince uyguladığı içsel modellerdir (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Saplantılı Bağlanma Stili: Erken dönem yaşantılarında, ebeveynle güvenli ilişkilerin geliştirilememesi sonucunda bebeğin kendisine yönelik olumsuz (kendisini sevgiye layık ve değerli biri olarak görmeme) ve diğer insanlara yönelik olumlu (diğer insanları değerli görme ve onların onay ve kabulüne bağımlılık) olarak geliştirdiği ve sonraki yaşam süresince uyguladığı içsel modellerdir (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Belirsizliğe Tahammülsüzlük: Başa çıkmanın güçleştiği, yüksek tehdit ve hatalı değerlendirmelerin yol açtığı ve önyargılı bilgi işlemelerden oluşan bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkidir (Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas ve Ladouceur, 1994).

Akademik Erteleme: Sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevi gibi temel akademik görevlere başlama ya da tamamlamanın belli nedenlerle geciktirilmesine yönelik irrasyonel bir eğilimdir (Solomon ve Rothblum, 1984; Senecal, Julien ve Guay, 2003).

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

APA: American Psychiatric Association

OKB: Obsesif-Kompulsif Bozukluk

İÖA: İlişki Ölçekleri Anketi

BTÖ: Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği

TEDÖ: Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Bağlanma Kavramı

Bağlanma, insanların ait olma ihtiyacını ifade etme ve gerektiği zaman diğer insanlara yönelik yakınlığı korumanın yolu olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bağlanma kuramı, danışanların kişilerarası özelliklerini ve diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme kapasitelerini içeren bir çerçeve sunmaktadır. Bağlanma kuramına göre, bebeklik dönemi birincil bakıcılarla geçirilen erken dönem ilişkileri boyunca kendine ve diğer insanlara yönelik daha sonraki yaşam süresi boyunca yakın ilişkilere uygulanan karakteristik bağlanma kalıpları geliştirilmektedir (Bowlby, 1988b; Mikulincer ve Shaver, 2007).

Bağlanma figürlerinin duyarlılığı ve ulaşılabilirliğine bağlı olarak bağlanma biçimlerinde kişisel farklılıklar oluşmaktadır. Örneğin, bir çocuk bağlanma figürünü ulaşılabilir ve ihtiyaç duyduğunda duyarlı ve sıkıntılarını hafifletici olarak görüyorsa dünyanın güvenli bir yer ve diğer insanların yardımsever ve güvenilir olduğuna yönelik içselleştirilmiş inanç geliştirmekte ve sonuç olarak çevresini keşfetme ve bağımsız olmak için yeterli güveni hissetmektedir. Bowlby (1988b) içselleştirilmiş inancı, ilişkilerde kendine ve diğerlerine yönelik içsel çalışma modelleri olarak tanımlamaktadır. Çocukluk döneminde şekillenen bu modeller, yetişkinlik döneminde prototip olarak sosyal ilişkilere aktarılmaktadır (Fraley, 2002). Yukarıdaki örnekte güvenli bağlanmaya bağlı olumlu içsel çalışma modeli geliştirilmiştir. Ancak bağlanma figürü tepkisiz ve ulaşamaz görüldüğünde güvenli bağlanma gelişmemekte ve olumsuz çalışma modelleri oluşmaktadır.

Bu durumda, bağlanma figürüne yakınlıkla meşgul olmak yerine sıkıntıyı hafifletmek için alternatif stratejiler geliştirmektedir. Bu alternatif stratejiler, güvensiz bağlanma stratejileri olarak tanımlanmakta ve daha sonra güvensiz bağlanan kişinin benimsediği davranışlara bağlı olarak farklı yönere ayrılmaktadır. Örneğin, sıkıntısını hafifletmek için kişi, tamamen kendine güvenen ve bağlanma ihtiyacını reddeden bir hale geldiğinde yüksek oranda kaçınan bağlanma stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Alternatif olarak, bir kişi aşırı bağımlı olabilmekte ve daha fazla ilgi ve desteği kayıtsız bağlanma figüründen almaya çalışmaktadır. Bu durumda bu kişinin yüksek oranda kaygılı bağlanma stiline sahip olduğu düşünülmektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007).

Çocuklarda anksiyete bozukluklarının olası etyolojik faktörlerinden biri, bakıcılarına güvensiz bağlanmalardır. Bağlanma kuramı, çocukların bakıcılarına yakınlığı arttırarak davranmasının evrimsel önyargıdan kaynaklandığını savunmaktadır (Bowlby, 1969). Buna göre bakıcının duyarlı tepkisi, çocuğun güvenli ilişkilerini tanımlamaktadır. Bu erken dönem bağlanma deneyimlerine dayanarak çocuk, kendine yönelik içsel çalışma modelleri geliştirmektedir (Ainsworth ve diğerleri, 1978). Erken dönem güvensiz bağlanma yaşantıları, içsel çalışma modelini aktifleştirerek diğer insanlarla olan ilişkileri yönlendirmektedir. Böylece çocukların endişeli davranışları, bakıcının koruyucu ve rahatlatıcı rolünün ulaşılabilirliğini algılama ve deneyimleme ile ilişkili olmaktadır.

Başlangıçta iki tür güvensiz bağlanma biçimi tanımlanmıştır (Ainsworth ve diğerleri, 1978): (A) kaygılı-kaçınan bağlanmada kişi, yakın ilişkiler olmadan huzurludur ve bu yüzden onları reddetme eğiliminde olmaktadır (C) kaygılı-kararsız bağlanmada kişi, yakın ilişkiler olmadan huzursuzdur ve bu yüzden bu ilişkilerle aşırı meşgul olmaktadır. Daha sonra, güvensiz bağlanmanın üçüncü bir türünün tanımlanmasına ihtiyaç duyulmuştur (Main ve Solomon, 1990). Bu kategori (D) düzensiz bağlanmadır ve bu kategoride kişi, yakın ilişkilere ihtiyaç duymaktadır ancak diğer insanlara güvenmekte zorlanmaktadır. Bu yüzden kişi, tutarlı ve uyumlu bağlanma stratejilerine sahip olmama eğilimindedir. A ve C ‘kaygılı’ bağlanma olmasına rağmen sadece C anksiyeteyi açıkça ortaya koymaktadır. Bu yüzden anksiyete bozukluklarının temsili, kaygılı-kararsız bağlanmaya daha uygun görünmektedir.

2.1.1.1 Bağlanma kuramının gelişimi

Bağlanma kuramı, bireylerin doğumdan ölüme kadar kalıcı ilişki tarzlarını tanımlamak ve açıklamak için geliştirilmiştir. Öz-saygı, dışavurumculuk, başkalarına güven, insan doğası hakkında inançlar ve sevme stilleri gibi belirli kendilik boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bebeklikten başlayarak bağlanma, çocuk ve bakıcı arasında ‘güvenli hissetme’ ya da bir bağ oluşturma mekanizması olarak görölmüştür (Collins ve Read, 1990). Ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine kurulup daha sonra daha karmaşık sosyal etkileşimleri anlamaya aracı olmuştur. Bağlanma kuramında etiolojik yaklaşım, gelişimsel psikoloji ve psikanalizin izlerini görmek mümkündür. Etiolojik yaklaşıma göre bebekler, temel bakıcısı ile güvenli bir bağlanma ilişkisi kurma ihtiyacı ile doğarlar. Besleyerek bebeğin hayatta kalmasını sağlayan yetişkin, aynı zamanda bebeği tehlikelerden koruyan, sıkıntı hissettiğinde geri dönüp sığınıp rahatlayabileceği bir limandır. Çocuğun temel bakım veren ile yaşadığı deneyimlerin, sonraki yıllarda diğer insanlarla yaşayacağı etkileşimi belirlediği fikri, psikanalizin bağlanma kuramına yaptığı katkılardandır (Güngör, 2000).

Bağlanma kuramında, psikanalizin etkisi olmakla birlikte her iki kuramın farklılaştığı noktalar bulunmaktadır. Freud’a göre bebek anneye bağımlıyken Bowlby bebeği çevreyi düzenleyebilen, meraklı, yeterli biri olarak ele almaktadır (Waters, Merrick, Treboux, Crowell ve Albersheim, 2000). Psikanaliz ve evrimsel biyoloji alanındaki fikirleri kullanarak Bowlby (1958), bakıcıyla (genellikle anne) çocuğun etkileşimine dayalı bağlanma kuramı geliştirmiştir ve bağlanmanın, kişilik gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymuştur (Shaver ve Hazan, 1994). Bowlby’nin kuramı, bağlanmanın hem diğer insanlarla etkileşim içinde sosyal gelişimden hem de kişinin kendine ilişkin kişilik gelişiminden etkilendiğini savunmuştur. Ayrıca Bowlby, bakıcının çocuk üzerinde en fazla duygusal etkiye sahip olduğunu ve bu yüzden bağlanma stillerinin ana belirleyicisi olduğunu düşünmüştür (Collins ve Read, 1990).

Ainsworth ve diğerleri (1978), Bowlby’nin orijinal kuramını daha ileri taşıyarak bebeğin bağlanma figüründen ayrılması ve yeniden birleşmesi esnasındaki tepkilerini 12-18 aylık bebekler ve annelerine yönelik geliştirdikleri, ‘Yabancı Durum’ olarak bilinen labaratuvar yöntemi aracılığıyla incelemişlerdir. Bu çalışmadan elde ettikleri gözlemlere dayanarak çocuklarda güvenli ve güvensiz bağlanma stilleri tanımlamışlardır.

Daha sonra Hazan ve Shaver (1987), insan ve insan olmayan (hayvanlarda) bebeklerde ebeveynden ayrılma sıkıntısını incelemişler ve farklı türde bile bebekler arasında evrensel tepkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hazan ve Shaver (1987), bebeğin duygusal tepkisinin üç aşamadan geçtiğini savunmuştur. İlk aşama, diğerleri tarafından teselli edilmeyi reddeden ve ağlayan bebeklerin durumunu tanımlayan 'protesto'dur. Bu aşamada bebek, annesinin kendisini bıraktığını düşünmektedir. İkincisi, bebeğin üzgün ve pasif olma durumunu tanımlayan, yardım istemediği ve fiziksel olarak kendini geri çektiği 'umutsuzluk' ve üçüncü aşama, ebeveyn geri döndüğünde bile ebeveynden kaçınma ve aktif olarak kayıtsızlık durumunun yanı sıra çevre ile ilgilenmenin başladığı ve sosyal davranışların gözlemlendiği 'ayrılma' (detachment) olarak tanımlanmıştır. Bu davranışların kökenini açıklamak için Shaver ve Hazan (1988), her üç bağlanma stilinde bağlanma figürünün özelliklerini tartışmıştır. Güvenli bağlanan çocuklar için birincil bakıcılar, genellikle ulaşılabilir ve duygusal olarak tepkisel olarak tanımlanmıştır. Kaygılı/kararsız bağlanan çocuklar için bakıcılar, genellikle endişeli ve çocuğunun ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu ebeveynler, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına bazen duyarlı, bazen duyarsız tepkide bulunmuşlardır. Son olarak, kaçınan bakıcılar genellikle sorumsuz ve hatta bazen reddedici olmuşlardır.

Başlangıçta bağlanma literatürü sadece çocukları merkeze alırken araştırmacılar, bağlanma kuramını yetişkinleri de kapsayacak şekilde genişletmişlerdir. Erken dönem ebeveyn-çocuk ilişkilerinden elde edilen bulgular ile yetişkinlik dönemi bağlanması ilişkilendirilerek yetişkinlikte bağlanma stilleri, kendisi ve diğer insanlarla ilişkiler hakkındaki inançları kapsayacak hale getirilmiştir. Yetişkinlerin bağlanma stillerinin, ilişkili oldukları sosyal çevreden de etkilendiği savunulmuştur (Collins ve Read, 1990). Örneğin, güvenli yetişkinler diğer insanlarla nispeten yakın ilişkiler kurma ve diğerlerine bağlanma ve diğerlerinin kendisine bağlanması konusunda huzurlu olma eğilimindedir. Güvenli yetişkinler, ebeveynlerini sıcak ve duyarlı olarak algıladıkları için diğer insanları da güvenilir olarak görme eğilimindedirler ve bu yüzden terkedilme ya da birisinin kendisine çok yakın olacağı hakkında genellikle endişeli değildirler. Güvenli bağlanan kişiler, yaşamları üzerinde kontrole sahip olduklarını düşünmekte ve böylece stresli durumlara uyum sağlayarak bu durumlarla daha iyi başa çıkabilmektedirler (Shaver ve Hazan, 1994).

Buna karşın güvensiz bağlanan kişilerin düşük öz saygıya sahip olmaları daha olasıdır ve dış dünya hakkında daha olumsuz düşünceye sahiptirler. Örneğin, kaçınan yetişkinler, diğer insanlara yakın olmakta biraz rahatsız olmakta, diğer insanlara tamamen güvenmede ve bağlanmada zorluk yaşamaktadırlar. Kaçınan yetişkinler, herhangi biri kendilerine çok yakın olduğunda sinirlenmektedirler. Diğer yandan kaygılı/kararsız yetişkinler, diğer insanların kendileriyle yakınlık kurmaya isteksiz olduğunu düşünmekte ve ilişkileri bazen umutsuzlukla sonuçlanabilmektedir. Kaygılı/kararsız yetişkinler, diğer insanlarla tamamen bir arada olmak istemekte ve bu istek bazen diğer insanları korkutarak uzaklaştırabilmektedir (Collins ve Read, 1990; Hazan ve Shaver, 1987). Bağlanma stillerindeki bu olumlu ve olumsuz sapmalar diğer insanlara güven duymayı etkilemektedir.

2.1.1.1.1 Bağlanma teorisi: John Bowlby

Çocukların birincil bakıcılarıyla yaşadıkları aksaklıklara ve onlardan ayrılmalarına tepkileri, yüzyıllardır bilim adamlarının merak konusu olmuştur ve bu konudaki gözlemler John Bowlby'a, ilerleyen yaşlardaki gelişimsel sürece katkı sağlayan tepkilerin nasıl olduğu hakkında kuramsal görüş kazandırmıştır. Duygusal sıkıntı yaşayan çocuklarla ev ortamında yapılan bir çalışma sırasında John Bowlby, erken dönem anne-çocuk bağlanma sorunlarının çocuğun davranışlarına etkisinin nasıl olduğunu gözlemlemiştir (Cassidy, 1999). Geleneksel sosyal öğrenme ve psikanaliz kuramlarının bebek-anne bağlanmasını açıklamadığı düşüncesi, Bowlby'ı bebeklerin birincil bakıcıları tarafından beslenip beslenmediğine bakılmaksızın niçin onlara bağlanma davranışı geliştirdiklerini anlama uğraşına itmiştir. Böylece Bowlby başlangıçta, bebeklerde bağlanma davranışının sorumlusunun evrimsel kuramlar olduğu sonucuna varmıştır. Bağlanmayı biyolojik olarak tanımladığı kuramı, klasik çalışması *The Nature of the Child's Tie to His Mother*'da sunulmuştur (Shore, 2003).

John Bowlby, anneden ayrılmanın bebeklerde sıkıntı yarattığına ve ardından anneye ulaşmak için çaresizce arayışa gittiklerine yönelik kanıtlar sunmuştur. Bowlby'ın ilgisi, bebek ve anne arasındaki bu güçlü bağı tanımlamak ve anlamak olmuştur ve 'Bağlanma Kuramı' olarak bilinen çocukluk dönemi araştırmalarının en büyük alanlarından birinin doğmasını sağlamıştır (Bowlby, 1988c). Bowlby'ın bağlanma kuramının temel ilkelerinden ilki 'yakınlık' kavramıdır. Bebek ve bakıcı arasındaki

bağlanma davranışı, olumlu etkileşim için annenin çocuğa daha yakın olması gibi bazı davranış sinyalleri ve çocukta sıkıntının son bulması gibi diğer davranış sinyallerinin birlikte olmasına hizmet etmektedir. Çocuğun bakıcısına yakınlığı, Bowlby'nin kuramında öğrenme ve sosyalleşme sonuçlarını etkileyen uyumlu işlevler olarak görülmektedir (Bowlby, 1973). Diğer iki önemli fikir Bowlby (1973) tarafından bağlanma kuramı hakkında sonraki üç klasik kitabında tanıtılmıştır. İlki, bebeğin duyuşsal ve bilişsel oyunlarında kritik rol oynamaktadır. O zamanlarda psikanalitik kavramlar, yaygın ve önde gelen durumlar olarak görülmesine rağmen Bowlby'nin kuramı, bilinçdışı fanteziler yerine bağlanma davranışı için kritik öneme sahip olan bebek ve bakıcı arasındaki 'içsel çalışma modelleri' olarak bilinen deneyimleri vurgulamıştır. Bu çalışma modelleri Bowlby'nin keşif davranış sistemi, korku sistemi, sosyal sistem ve bakıcı sistemi açıklamalarına temel sağlamıştır. İkinci fikir, yakınlık arayışı kapasitesiyle bebeklerin içsel çalışma modellerinin güvende olduklarını tahmin etme ve değerlendirme yeteneklerini şekillendirmesi olmuştur. Bowlby araştırmalarında bu son fikri aktif olarak kullanmamıştır (Kobak, 1999). Ainsworth ve diğerleri (1978) bebekte güvende hissetmenin bu son düşüncesine dayalı çalışmalar geliştirmişlerdir.

2.1.1.1.2 Bağlanma teorisi: Mary Ainsworth

John Bowlby'nin bağlanma kuramı alanına önemli katkılarına ek olarak Mary Ainsworth, bebek ve birincil bakıcı arasındaki karmaşık dinamikleri anlama adına katkı sağlayan çalışmalar yapmıştır. Bağlanma stili farklılıkları kavramı, ilk olarak bebek-anne etkileşimine dayalı olarak Ainsworth ve diğerlerinin (1978) gözlemsel çalışmasından doğmuştur. Deneysel olarak ayrılma-birleşme yönteminde Ainsworth ve diğerleri (1978), çocukların keşif için güvenli bir üs olarak ebeveynlerini kullanma yeterliklerine dayalı üç temel bağlanma stili ortaya koymuşlardır. 'B' ya da güvenli bağlanmayı kullanan çocuklar, çevrelerini keşfetmek için güvenli bir üs olarak ebeveynlerini kullanırken, arkalarına baktıklarında annelerinin etrafta olmaya devam ettiğinden emin olmak istemektedirler. Ebeveyn, güvenli bağlanan çocuğun yanından ayrıldığında çocuk, ebeveyni açıkça özleme sinyalleri göstermektedir ve ebeveynin geri dönmesi üzerine açık şekilde onu gördüğüne mutlu olarak ve gülerek, el kol hareketleriyle ebeveyni karşılamaktadır. Ayrıca çocuk, ayrılıktan dolayı üzgün

hissettiğinde ebeveyn tarafından kolayca yatıştırılmakta ve keşfe geri dönebilmektedir. ‘A’ ya da güvensiz-kaçınan bağlanan çocuklar, zorlanmadan çevrelerini keşfetmekte ama belirgin şekilde annelerinin hala orada olup olmadığını kontrol etmek için arkalarına bakarak annelerini ‘güvenli üs’ olarak kullanmamaktadırlar. Ayrıca bu çocuklar, annelerinin ortamdan ayrıldığının farkında görünmemekte ve anne geri döndüğünde, annelerinden gözlerini kaçırmakta ve anneyle fiziksel temasta bulunmamaktadırlar. Ayrıca sıkıntılı hissettiklerinde anneleri tarafından teselli edilmeyi reddetmektedirler (Ainsworth ve diğerleri, 1978). ‘C’ ya da güvensiz-kararsız bağlanmayı kullanan çocuklar, ebeveyne odaklanmakta ve çevreyi keşif için kendilerini yetersiz algılamakta, pasif ve korkulu bir izlenim yaratmaktadırlar. Annelerinden ayrılır ayrılmaz sıkıntı yaşamakta ancak yeniden birleştiklerinde yaklaşma-kaçınma aşamalarında karmaşık tepkiler göstermektedirler. Bazen bu çocuklar, ebeveynlerini arama davranışı göstermekte ama çabuk sinirlenmekte hatta sinir krizi geçirmekte ve genellikle ebeveynleri tarafından teselli edilememektedirler (Ainsworth ve diğerleri, 1978).

Bu üç bağlanma stili çocuklarda, ergenlerde ve yaşam boyu sonraki sosyo-duygusal işlevlerin gelişimsel yörüngeleri hakkında, bebek ve bakıcı etkileşiminde rahatsızlığın etkilerini anlamaya zemin hazırlamıştır (Kobak, 1999). Daha sonra ‘D’ ya da güvensiz-dağınık bağlanma kategorisi dâhil edilmiştir ancak çocuklar, bu kategoride benzer tepkiler göstermemekte ve her zaman diğer üç kategoriden birini kullanmaktadırlar (Lyons-Ruth ve Jacobvitz, 1999). Bowlby (1973) ve Ainsworth ve diğerlerinin (1978) bağlanma kuramına ilişkin çalışmaları kapsamında, bağlanma ilişkisi ve diğer ilişki şekilleri arasındaki farklılığa kaynak olarak üç bağlanma ilkesinden bahsedilmektedir: (1) yakınlık arayışı (2) güvenli üs etkisi ve (3) ayrılma protestosu (Weiss, 1993).

- 1) Yakınlık Arayışı: Özellikle belirsizlik ya da algılanan tehdit durumlarında, kişi bağlanma figürüne yakınlık arayışına başvurmaktadır. Bebeklik döneminde hareket gelişmeden önce, bakıcıların dikkatini çekmek için ağlama tepkisi ve sonunda bakıcıya ulaşma ve sıkıca tutunma arzu edilen fiziksel yakınlığın kurulmasına hizmet etmektedir. Çocukluk ve ergenlik döneminin ilerleyen aşamalarında ve yetişkinlikte, özerklik artışı nedeniyle fiziksel yakınlık arayışı daha az açık ve gerekli olmaktadır. Bağlanma figürü-

ne erişim, sözlü iletişim ve bilişsel temsiller aracılığıyla mümkün kılınan iletişimin diğer türleri sayesinde kabul edilebilirlik kazanmaktadır (Bowlby, 1973).

- 2) Güvenli üs etkisi: Bağlanma figürünün varlığı, bireyin korunmaya ihtiyaç duyduğunda ulaşabilmesi ile çevreyi özgürce keşfedebilmesinin güvenliğini ve güvenlik duygusunu sağlamaktadır. Bağlanma ilişkisi ve ilişkinin diğer türlerinin özelliklerine kanıt olarak annenin varlığıyla karşılaştırıldığında, yabancı birinin varlığında önemli ölçüde azalan çocuğun keşfetme davranışı sayesinde, Ainsworth ve diğerlerinin (1978) ‘Yabancı Durum’ (Strange Situation) yöntemi kullanılabilir.
- 3) Ayrılma Sıkıntısı: Bağlanma figüründen ayrılma tehdidi, sıkıntı hissetme ve ayrılmayı önleme teşebbüsüne neden olmaktadır. Bu durum, özellikle güvensiz bağlanan çok küçük bebekler için ağlama davranışıyla açık bir şekilde gözlemlenmektedir (Stayton ve Ainsworth, 1973). Bağlanma figürüyle özellikle güvenli bağ kuran daha büyük çocuklarda ve yetişkinlerde, bağlanma figürüyle yeniden birleşme ve iletişim kurma aktif çabası ile bu ilke doğrulanmaktadır (Cookman, 2005).

2.1.1.2 Bağlanma stillerinde bireysel farklılıklar

Bağlanma stillerindeki bireysel farklılıklar üç ana önerme ile özetlenmektedir (Bowlby, 1973): (a) bağlanma figürünün ulaşılabilir olduğuna emin olan bireyler, kronik ve akut anksiyeteye daha dayanıklıdır. (b) bağlanma figürüne güvenme, çocukluk ve ergenliğin başlangıcında gelişir ve değişim için nispeten direnç kazanır. (c) bağlanma figürünün ulaşılabilirliği ve tepkisine ilişkin beklenti, bireylerin geçmişteki gerçek deneyimlerinin yansımasıdır. Ainsworth ve diğerleri (1978), bağlanma davranışlarındaki bireysel farklılıkları ilk olarak keşfeden araştırmacılarıdır. Evde ve laboratuvar ortamında bebekler üzerindeki gözlemlerine dayanarak tanımladıkları güvenli, kaygılı/kararsız ve kaçınan olmak üzere üç bağlanma stiline, bebeklerin annelerinin ulaşılabilirliği ve tepkiselliğine ilişkin ‘beklentileri’ ne değinilmektedir. Bu durum Bowlby’nin (1973) bebek ve çocukların ‘içsel çalışma modelleri’ ve temel sosyal etkileşim ortakları görüşüne uyum göstermektedir.

2.1.1.3 Bağlanma stillerinin kuşaklararası iletimi

Bağlanma stillerinin kuşaklararası iletimi kavramı, literatürde yaygın şekilde kabul görmektedir (Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton ve Halfon 2004; Steele ve Steele, 1994) ve bağlanmanın kuşaklararası iletimi, ebeveyn bağlanma stillerinin çocuk bağlanma stillerine etkisi bağlamında düşünölmektedir. Araştırmalar, anne bağlanma stillerinin anne-bebek bağlanmasını belirlediğini göstermektedir (De Woolf ve Van Ijzendoom, 1997). Bu sebeple ebeveynin çocuğa bağlanmasının incelenmesi, ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkisi ve bu durumun psikolojik sonuçlarla ilişkisi düşünöldüğünde önem taşımaktadır.

Byng-Hall (1990) ve Byng-Hall ve Stevenson-Hinde (1991), Bowlby'nin (1973) bağlanma stillerinin kuşaklararası iletimi kavramını genişletmişler ve ilk olarak Main, Kaplan ve Cassidy (1985) bu kavramı, aile senaryosu durumuna uygulamışlardır. Byng-Hall (1990), kişinin kendi ailesinde bağlanma davranışları gözlemi ya da katılımıyla geliştirdiğı, bağlanma davranış stilleri olarak paylaştığı senaryosunda, diğerleriyle güvenli ilişkilerin bozulabileceğı güvensiz ilişkinin dört yolunu tanımlamıştır: (1) bağlanma figürüne uygunsuz dönüş (örn., huzur için boşanmış bir ebeveynin çocuğa yönelmesi) (2) bağlanma figürü için rekabet (örn., diğer aile üyeleriyle ebeveynin ilişkisine tahammöl edemediğı için ebeveynine aşırı bağlanan kıskanç çocuk) (3) bağlanma ipuçlarına savunma tepkisi (örn., ebeveynlerine normal bağlanmaya tahammöl etmede başarısız olan bir ebeveyn) (4) geçmişteki beklentilerin tekrarlanması (örn., geçmiş travmatik bir kaybın tekrarını bekleyen, acı verici sonuçtan kaçmak için bağlanmayı reddeden bir çocuk). Ayrıca Crittenden (1992) ve DeKlyen (1996), bağlanma stillerinin aktarımını ve ömür boyu gelişimini açıklamışlardır. Buna göre, kendi ebeveynlerine güvenli bağlanma deneyimlememiş bir annenin, kendi çocuklarına stresli durumlarda güven verici tepki verme olasılığı düşük olmakta ve böylece gelecekte çocuğun ilişkilerine güvensiz bağlanmasına neden olmaktadır.

Bakıcının duygusal ve fiziksel ulaşılabilirliğı, çocukta güvenli bağlanmanın gelişiminde önemli bir öncöl olmaktadır. John Bowlby, ebeveynin ulaşılabilirliğinin ebeveynin kendi içsel çalışma modellerinin niteliğine (kendine, bakıcısına ve çevresine yönelik içselleştirilmiş temsilleri) bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Bowlby, 1979). Dolayısıyla ebeveynin içsel çalışma modelleri, çocuğa yönelik bağ-

lanma duygularını etkilemektedir (Bretherton, 1985). Bir ebeveyn kendi güvensiz bağlanma stilinden dolayı çocuğuna sağlıklı bağlanırsa duygusal ve fiziksel olarak ulaşılabilir olmayabilmektedir. Bu durum, çocuğun bakıcısını güvenilir korunma kaynağı olarak deneyimlemesine engel olduğu için çocuğun güvenli bağlanma stili geliştirememesine ve olumsuz psikolojik sonuçlara yol açabilmektedir (Fonagy ve diğerleri, 1996; Miljkovitch ve diğerleri, 2004).

2.1.1.4 Erken bebeklik ve çocukluk döneminde bağlanma

Bağlanma kuramına göre çocuklar, yaşamlarının erken dönemlerinde bağlanma stilleri geliştirmektedirler. Özellikle, birincil bakıcılarıyla etkileşimleri yoluyla kendisi ve diğer insanların içsel çalışma modellerine temel olarak hizmet eden, bakıcının ulaşılabilirliği hakkında beklenti geliştirmektedirler. Erken dönem yaşantıları, ebeveynin sevgi dolu ve duyarlı olması beklentisini karşıladığında çocuklar güvenli bağlanma stili geliştirmektedirler. Yani kendisini sevgiyi hak eden ve değerli biri olarak görmesine ve diğer insanların, sıcak ve sevgi dolu olduğuna yönelik bir içsel model elde etmektedirler (Bretherton, 1985). Buna karşın, erken dönem yaşantılarında ebeveyni güvenilmez ve reddedici olarak algıladıklarında güvensiz bağlanma stili geliştirmeleri olasıdır. Bu çocuklar kendilerine yönelik sevilmemiş ve reddedilmiş, diğer insanların da sevgisiz ve reddedici olduklarına yönelik içsel model geliştirmektedirler. Böylece, güvensiz bağlanma stili öfke ve düşmanlık gibi kişilik özelliklerinin gelişmesine de yol açabilmektedir (Thoresen ve Pattillo, 1988).

Erken dönem yaşantıları, diğer insanların yardımsever ve güvenilir olduğunu ve kendisinin değerli ve sevgiye layık olduğunu hissetmesine yönelik içsel modeller geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Bu içsel modeller, önemli ölçüde ergenliğe geçişe yardımcı olabilmektedir. Güvenli bağlanan çocuklar, güvensiz bağlananlardan daha olumlu ve destekleyici akran ilişkileri geliştirme eğiliminde olmaktadır (Blain, Thompson ve Whiffen, 1993; Van Lange, De Bruin, Otten ve Joireman, 1997). Benzer şekilde Mikulincer, Birnbaum, Woddis ve Nachmias (2000), güvenli bağlanan kişilerin diğer insanları yardımsever olarak gördüklerini ve öz-yönetim ve uygun destek arayışı ile stresin üstesinden geldiklerini ortaya koyarken endişeli bağlanan kişilerin, strese karşı genellikle karşı gelme davranışı sergilediklerini ve ya

bağımlı olduklarını ileri sürmektedirler. Güvensiz bağlanma içsel modeline yol açan kötü, ihmalkâr ve istismar edici erken dönem yaşantıları, diğer insanları düşman olarak ve kendini değersiz ve istenmeyen biri olarak görme eğilimine yol açmaktadır. Güvensiz bağlanma, kategorik olarak kavramsallaştırılabilmektedir (Brennan, Clark ve Shaver, 1998). Kategorik sınıflandırmada güvensiz bağlanmanın iki türü Ainsworth ve diğerlerinin (1978) çalışmasından elde edilmektedir. Bunlardan ilki bağımlı olma eğilimi, yardım arayışı, terk edilme korkusu ve ayrılmada endişeli, kızgın olmayı içeren kararsız bağlanmadır. Buna karşın ayrılmada geri çekilme, stresli durumlarda yardım aramama, diğer insanları yardımsever olarak görmemeyi içeren kaçınan bağlanma sınıflandırması olmaktadır. Ayrıca bastırma başa çıkma mekanizması ve kendilerine aşırı güven kaçınan bağlanan kişilerin özellikleri arasında bulunmaktadır (Collins ve Feeney, 2000; Mikulincer ve diğerleri, 2000).

Çeşitli sosyal stratejiler üzerinde erken dönem bağlanma stilleri ve deneyimlerinin nasıl olduğunu ortaya koymaya yönelik araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin, Belsky, Steinberg ve Draper (1991) ve Belsky (1993) evlat edinilecek bir çocuğun sosyal ve kalıtsal stratejilerden hangisini seçeceğini harekete geçirici, erken dönem çevresine yönelik olarak gelişimsel bir model kullanmışlardır (örn., yakınlık, tutarlı ebeveyn ve çocuğa yapılan yatırımlara karşı; yakınlık göstermeme, tutarsız ebeveyn ve çocuğa yetersiz yatırım). Bu ana faktörler, olumsuz yetiştirme ortamı ve sonraki sosyal davranışlar ve patolojiler üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmacıların karşılaştığı zorluklardan biri olmaktadır.

Gilbert (2002), çocukların sosyal ortamlarına iki temel kararla uyum sağladıklarını savunmaktadır. İlk olarak, sosyal ortamını güvensiz ve tehdit edici olarak değerlendirmedir ve tehdit edici çevreler, stresi düzenleme davranışını (örn. savaş ya da kaç, boyun eğme) harekete geçirmektedir (Perry, Pollard, Blakley, Baker ve Vigilante, 1995). Tehdit edici olmayan çevreler, özellikle empatik sıcaklık ve pozitif etkileri canlandırmaktadır (Gilbert, 1993). İkinci olarak, çocuk çeşitli alanlara ilişkin belirli rolleri benimsemektedir (örn. diğer insanların, bakımını üstlenmesine karşın istismar etmesi, sosyal bir yer için rekabete karşı güvenli yakınlık). Güvensiz çevrelerde çocuklar, savunucu bir eğilim geliştirmekte ve diğerlerine zarar vermek, utanç ya da reddedilmeye karşın gücünü kullanmaktadırlar.

Bu durum, onların sosyal ortamlarda yerini kazanmak için rekabet dinamiklerine uyum sağlamalarının, reddedilme ve aşağılık-üstünlük kaygılarının ve kolayca teslimiyetçi, bastırmacı, kaçınmacı ya da agresif kontrol gibi savunmacı davranışlarının aktif hale gelmesine neden olmaktadır. Güvenli ortamlarda, savunmacı duygu ve davranışlar daha az görülmekte bunun yerine sosyal yakınlık ve işbirliği ile sosyal rollerle meşgul olmanın görülme olasılığı artmaktadır. Sosyal ortamlara yönelik bu içsel eğilimler, daha sonra akran ilişkilerine taşınmakta ve belirli sosyal stratejileri güçlendirmek için harekete geçmektedir. Örneğin; endişeli aynı zamanda boyun eğici çocuklar, akran grupları tarafından daha çok reddedilmekte ve kendilerinden daha az hoşlanılmaktadır. Böylece bu çocuklar, arkadaş ortamının potansiyel olarak reddedici olduğunu düşünmektedirler (Spence, Donovan ve Brechman-Toussaint, 1999). Troy ve Sroufe (1987) kaçınmacı bağlanma tarzına sahip çocukların zorba olma olasılıklarının, kararsız bağlanma tarzına sahip çocukların ise zorbalık kurbanı olma olasılığının daha yüksek olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca bu çocukların zorba ve kurban olma arasında gidip gelme olasılıklarına yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Smith ve Myron-Wilson, 1998).

2.1.1.4.1 Çocukların davranışları bağlamında bağlanma stilleri

Bates ve Bayles (1988) ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkileri kapsamında çocukların davranış problemlerini üç bölümde değerlendirmişlerdir: (1) etyolojik faktörler (temel biyolojik seviye) (2) bilişsel-duygusal faktörler (bağlanma figürü yani anneye yönelik çocuğun tutumunun değerlendirilmesi) (3) sosyal sistem (yani çocuğun çevresiyle geliştirdiği ilişkiler). Ayrıca ebeveyn-çocuk bağlanma sürecinde interaktif bir faktör olarak çocuğun mizacının rolü olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ergenlik ve tek ebeveynlik, aile içi geçimsizlik, ekonomik sıkıntı ve ebeveynlik stilleri gibi aile değişkenleri yanı sıra anne depresyonu, anksiyete ve alkol ve madde kullanımı gibi bireysel değişkenler (Lyons-Ruth, 1996; Webster-Stratton, 1990), çocuklarda yıkıcı ve saldırgan davranışlarla ilişkili olma eğilimindedir. DeKlyen (1996) anne-çocuk etkileşim niteliği, çocukluk dönemi yıkıcı davranış bozuklukları ve annenin kendi ebeveynlerine yönelik tutum ve hatıraları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca Main ve diğerleri (1985), güvensiz annelerin çocukluk dönemlerinde ebeveynlerinin ayrılığı ya da boşanması gibi yıkıcı deneyimler yaşamış

olma olasılıklarının fazla olduğunu ortaya koymuşlardır. DeKlyen (1996) ayrıca güvensiz bağlanan annelerin diğer insanlarla yakın ilişki kurma güçlüklerinin, çocuklarda kişiler arası becerileri öğrenme fırsatlarının azalmasına neden olduğunu savunmaktadır. Ebeveyn figürüne güvenli bağlanan bebekler, ebeveyn ve arkadaşlarına yönelik olumlu sosyal davranışlar sergilemektedirler (Lyons-Ruth, 1996). Speltz (1990), uygun ve tutarlı ebeveyn tepkilerinin olmamasının çocukların davranışlarında sıklıkla kontrolsüz, saldırgan ve kronik uyumsuzluk olarak kendini gösterdiğine değinmektedir. Patterson (1986), erkek çocuklarda anti sosyal davranışlarla akademik başarısızlık, akranları tarafından reddedilme, düşük öz saygı, ebeveyn yönetimsel becerilerinin düşük olması arasında ilişki kurmaktadır. Anne-çocuk çatışması ve çocukların davranış problemleri karşısında eleştiri gibi olumsuz kontrol teknikleri, okul çağı ve öncesi çocukların karşı olma davranışlarına sahip olmasıyla yüksek oranda ilişkili bulunmuştur (Campbell, Pierce, March ve Ewing, 1991).

Bebek bağlanma tarzlarının sonraki yaşam sürecinde işleyişini ve uyum potansiyeline etkisine yönelik araştırmalar, uzun vadede güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanlardan daha iyi durumda olduklarını ortaya koymaktadır. Özellikle güvenli bağlanan çocuklar, yeterlik düzeyinde yüksek dereceye sahip olmakta, daha fazla karmaşık girişimler sergilemekte ve üç yaşında akranları ve yetişkinlerle daha başarılı ilişkiler geliştirmektedirler (Kennedy ve Bakeman, 1984). Colman ve Thompson (2002) güvenli bağlanan çocukların, daha büyük oranda yeterlikle problem-çözme görevlerine yaklaştıklarını, az sayıda gereksiz yardım arayışı ve az sayıda yetersizlik ifadeleri kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Ayrıca genellikle, daha olumlu ruh hali sergiledikleri (Ainsworth, 1979; Kerns, Abraham, Schlegelmilch ve Morgan, 2007), daha yapıcı başa çıkma ve duygusal düzenleme gösterdikleri (Kerns ve diğerleri, 2007) daha fazla merak ve keşif davranışlarında bulundukları, yanı sıra gelişimsel testlerde ve dil ölçümlerinde daha iyi puanlar elde ettikleri ortaya konmaktadır (Ainsworth, 1979). Güvenli bağlanan bebekler, okul öncesinde işbirliği kurmakta, akranları arasında popüler olmakta ve son derece esnek ve becerikli davranmaktadırlar (Sroufe, 1983) ve altı yaşında, ebeveynleriyle kolay bir şekilde ve doğal olarak rahatça sohbet etmektedirler (Main ve Cassidy, 1988). Güvensiz kaçınan bebekler, okul öncesinde duygusal olarak yalıtılmış, düşmanca ve

anti sosyal görünmekte (Sroufe, 1983) ve daha sonra ebeveynleriyle iletişim girişimini yok saymakta ve onlardan uzaklaşma eğiliminde olmaktadır (Main ve Cassidy, 1988). Güvensiz endişeli bebekler, çocukluklarında gergin ve dürtüsel ve okul öncesinde pasif ve çaresiz olmaktadır (Sroufe, 1983) ve daha sonra ebeveynleriyle etkileşimlerinde düşmanca davranışlar ve güvensizlik sergilemektedirler (Main ve Cassidy, 1988).

Kaygılı/kaçıngan bebekler, çocukluk çağının ortalarında genellikle kaçınganlık ve karşı gelme davranışı sergilerken kaygılı/kararsız bebekler, daha az yeterlikle birlikte engellenme/hayal kırıklığını ve sabırsızlığı yüksek düzeyde deneyimlemektedirler (Ainsworth, 1979). İki çalışmada (Grossman ve Grossman, 1991; Elicker, Englund ve Sroufe, 1993) on yıl boyunca çocukların yabancı durum (strange situation), merkezi kişilik değişkenleri ve sosyal davranış öngörülebilirlikleri değerlendirilmiştir. Elicker ve diğerleri (1993), bebek bağlanma stillerinin ev çevresi kontrol altına alındıktan sonra bile on yıl sonra, çocuğun sosyal becerilerini ve öz güvenini güvenilir olarak yordadığını ortaya koymuşlardır. Özellikle, bebekliklerinde güvenli bağlanan çocuklar, on bir yaşında öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler içinde olmakta, sosyal olarak daha iyi uyum sağlamakta ve akranlarıyla yakın ilişki içinde olmaktadır. Bretherton (1985), zaman içinde bağlanma stillerinin sabit kaldığına değinmesine rağmen mizaç, aynı aile üyeleriyle ilişkilerin devam etmesi, olumsuz yaşam olayları, içsel çalışma modellerinin değişim direnci ve kendini gerçekleştiren kehanet gibi çeşitli faktörler bağlanma stillerinin sabit kalmasında ya da değişime uğramasında rol oynamaktadır.

George ve Solomon (2007), savunma-dışlama olarak adlandırılan farklı bağlanma sınıflandırmalarıyla çocukların belirli davranış ilişkilerini değiştirmiştir. Bu davranışlar, Doll Play yöntemi kullanılarak kodlanmıştır (George ve Solomon, 1990/1996/2000). Doll Play yöntemi, oyuncakların çocukların ebeveynlerini (bağlanma figürlerini) temsil ettiği, oyuncaklarla yönlendirilen sözlü hikâye ve hikâyenin canlandırılması aracılığıyla tamamlanacak olan bir hikâye terapisi olarak bilinmektedir. Bağlanma sistemi aktif olan güvenli bağlanan çocukların, bu yöntemle ihtiyaçlarını açıkça dile getirdikleri ve elde ettikleri ve uzlaşma sonucunda normal işleyişe geri döndükleri ve bu sayede bağlanma etkileşimlerinde esneklik gösterdikleri bulunmuştur.

Buna karşın güvensiz bağlanan çocukların, savunma-dışlama davranışlarıyla meşgul olma eğiliminde oldukları, bağlanma göstergelerini olumsuz yorumladıkları ve uyumsuzlukla sonuçlanan tepkileri yüzünden ihtiyaçlarını karşılayamadıkları ortaya konmuştur. Aşağıda güvensiz bağlanan çocuklar tarafından değişik şekillerde ve sıklıkla başvurulmuş savunma-dışlama davranışları görülmektedir:

- 1) Etkisizleştirme: Savunucu etkisizleştirme, ebeveyn reddi yaşantılarının önem ya da farkındalığını azaltmaya hizmet etmektedir. Çocuklar sergiledikleri bu davranışla, ebeveyn bakım ihtiyaçlarını azaltacaktır. Bu durum bağlanma deneyimlerinin oluşumunu reddetme, kendi bakımını üstlenme ya da çocuğun dikkatini başka bir yöne çevirmesi (yani, geri çekilme) ile sonuçlanmaktadır.
- 2) Bilişsel Kopukluk: Savunucu bilişsel kopukluk, bir çocuk bağlanma yaşantısına tepki vermemek için dikkatini başka yöne çevirme, ilişkiyi kesme ya da belirsizliği ifade etme girişimi olduğunda oluşmaktadır. Bu çocuk, reddedilmenin anlamı hakkında düşünmek zorunda olunmayan işlemlere hizmet eden öfkeli, alıngan, kırılgan, eğlenceli ya da sadece sorumsuz olarak tanımlanan davranışlar sergilemektedir.
- 3) Düzensizlik ve Sınırlama: Savunmalar, güvensiz bağlanan çocuk tarafından bir bağlanma durumuna tepki olarak düzensiz, düşmanca ya da korkutucu davranışlar ya da aciz ve isteksiz tutum sergilenildiğinde oluşmaktadır.

Suess, Grossman ve Sroufe (1992) çocuk-bakıcı arasındaki ilişkiyi, anne ve babanın bireysel olarak çocuklarıyla ilişkileri ve akran etkileşimi dâhilinde ele almaktadır. Çocuğun annesine bağlanma niteliği, akran etkileşimi açısından babaya bağlanmasından daha belirleyici olmaktadır, ancak her iki ebeveyne güvenli bağlanan çocukların oyuna konantrasyon, oyuna başlama ve çatışma yönetmede öz güven boyutunda, ebeveynlerden sadece birine güvenli bağlanan ya da güvensiz bağlanan çocuklarla karşılaştırıldığında, daha iyi durumda oldukları görülmektedir.

Anneye bağlılıktan daha kısa süreli olsa da babanın bebeğin bağlanma stili üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca baba, doğrudan olmasa bile annenin bağlanma stili ve çocuklarına duyarlılığı üzerinde etki yaratmaktadır (Van Ijzendoorn ve De Wolff, 1997). Bu noktada Cohn, Cowan, Cowan ve Pearson (1992), güvensiz bağlanan ve güvensiz bağlandığı bir eşle evli olan annelerin, güvensiz bağlanan ama

güvenilir bir adamla evli olan annelere göre, çocuklarına daha az yakınlık gösterdiklerini ortaya koymaktadırlar. Böylece her iki ebeveyn de güvensiz bağlanan çocukların, güvensiz bağlanma içsel çalışma modellerinin oluşumu üzerinde etkili olmaktadır. Bugüne kadar, baba-bebek bağlanmasının önemi yadsınmıştır çünkü araştırmacılar, babaların çocuk gelişimde oynadığı farklı rolü açıkça algılayamamışlardır. Örneğin, anneler çocuklarının stres düzenleyicisi olma işlevine sahipken babaların işlevi, güç ama işbirliği konusunda güven verici olmaktadır. Grossmann ve diğerleri (2002), babaların duyarlı görünmesi ve anne-çocuk bağlılığının niteliğinin çocuk 10 yaşına gelene kadar içsel çalışma modellerini yordadığını ancak çocuk, 16 yaşına geldiğinde babanın duyarlı görünümünün, yalnızca ergen bağlılığına aracılık ettiğini ortaya koymaktadırlar. Babanın, çocuklarına karşı duyarlı görünümü belki de çocuklarının anksiyete ile başa çıkmasında önemli bir belirleyici olmaktadır.

2.1.1.5 Ergenlik döneminde bağlanma

Bebeklik döneminde gelişmeye başlayan bağlanma sistemi çocukluk, ergenlik, yetişkinlik döneminde de varlığını devam ettirmektedir (Genius, 1994). Ergenlik döneminde yaşamın tekrar gözden geçirilmesi ve kimliğin oluşturulması sırasında, bağlanma figürlerinin değişmesi ve ergende yeniden oluşmasıyla ergenlik bağlanma ilişkisinde pek çok değişimin yaşandığı görülmektedir (Keskin ve Çam, 2008). Bağlanma bakış açısından ergenlik bir geçiş dönemidir. Bu dönemin başında ergen, ilk bağlanma figürü olan bakıcısına daha az bağımlı olmak için büyük çaba harcamaktadır. Ergenlik dönemiyle birlikte, ergen mantıksal ve soyut düşünme yeteneklerini içeren formal düşünce yeteneği geliştirmektedir. Böylece ergenler, anne babalarını ve bağlanma deneyimlerini çocukluk döneminden farklı bir biçimde değerlendirmeye başlamaktadırlar (Allen ve Land, 1999).

Ergenlik döneminde, hem anne-baba tutumlarında hem de ergen bağlanma stilinde temel dönüşümler yaşanmaktadır. Ergenlik dönemindeki kimlik gelişimine paralel olarak bağımlılıktan bağımsızlığa geçmeye çalışan ergenler, daha çok özerklik ararken bir taraftan da çoklu bağlanma ilişkisini deneyimlemektedirler. Anne-babalara güvenli bağlanma, ergenin kimlik ve özerklik gelişimini “yoğun kriz” yaşamadan atlatmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle anne-baba tutum ve davra-

nışları, ergenlikte bağlanma dinamiklerini, bağlanmanın akran ve arkadaşlara “sağlıklı” aktarımını ve duygusal gelişimin farklı yönlerini etkileyen önemli bir etmendir (Sümer, 2006).

Bağlanma kuramının, temel bakım verenle yaşanan deneyimler sonucu edinildiğinin öne sürüldüğü içsel çalışma modelleri, ergenliğe uzanan gelişim süresince giderek güçlenip sağlamlaşmaktadır. Özellikle, ergenlik döneminde içsel çalışma modellerinin son halini aldıkları ve sonuç olarak da değişime daha dirençli hale geldikleri düşünülmektedir. Yeterliklerin artmasıyla, ergenlik döneminde bağlanma davranışları bebekliğe oranla daha az görülmekte, bununla birlikte bu dönemde, bağlanma davranışları doğrudan fiziksel yakınlık aramaktan çok ihtiyaç duyulduğunda bağlanma figürüyle duyguları, kaygıları ve korkuları paylaşmak biçiminde ortaya çıkmaktadır (Zimmermann ve Becker-Stoll, 2002).

Ergenlik döneminde ergen bir taraftan aileden ayrılma, bireyselleşme, kimlik oluşturma gibi gelişim görevlerini yerine getirmeye çalışırken, duygusal olarak da çalkantılar, genellikle yoğun negatif duygulanımlar yaşamaktadır. Ergenlerin bağlanma stilleri ile bu dönemde yaşanan negatif duygular ve bu duygularla baş etme becerileri arasındaki ilişki birçok çalışmada incelenmiştir. Çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, güvenli bağlanma geliştiren ergenler, yüksek benlik algısına sahip olmakla birlikte, negatif duygular ile daha etkin yollarla ve uyum sağlayıcı şekilde başa çıkabilmekte, problemi çözebilmek için aktif olarak çabalamaktadırlar. Güvenli olmayan bağlanma stillerinde ise, kaygılı/kararsız ergenler, genellikle negatif duygulanımlar yaşamakta, daha fazla yaşam problemlerine maruz kalmaktadırlar. Bu bağlanma stilindeki ergenler, problem çözümünde soruna odaklanmada başarılı olamamakta, daha fazla yetersizlik duyguları yaşamakta ve sorundan kaçmaktadırlar. Bir diğer güvenli olmayan bağlanma stilinde, kaçınan bağlanma geliştiren ergenlerin ise, problem çözümüne ilişkin fazla bir uğraş içine girmedikleri, ancak kaygılı/kararsızdan farklı olarak daha az düşmanlık ve depresyon yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca, bu bağlanma stilindeki ergenlerin, en az sosyal uyum gösteren ergenler oldukları da ortaya konmuştur (İmamoğlu, 2003).

Ergenlik döneminde, akranlarla kurulan bağlanma ilişkilerinin önceki dönemlerde kurulanlardan önemli bir farkı ‘karşılıklı’ ilişkisi olmaktadır. Yani akranlarla bağlan-

mada, ebeveynlerle olduğu gibi, yalnızca tek tarafın sunduğu bir güven, destek ve ilgi yerine iki tarafın da ihtiyaç duyduğunda birbirine sağladığı bir güven, destek ve ilgi söz konusudur. Bu dönemde akranlarla güçlü, yakın ve güvenli ilişkiler kurmak ergenin olumlu gelişimine katkıda bulunmakta, benlik saygısını arttırmakta, duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkma olasılığını azaltmaktadır (Akdağ, 2011). Çocuklar, ergenlik dönemine girdiklerinde akran grupları arasında sosyal konum elde etme ve aidiyet hissetmeye yönelik ilgileri artmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995). Ergenlik dönemi akran ilişkilerinde sosyal onay, kabul ve popülerite yarışının yanı sıra reddedilme ve dışlanmadan kaçınmaya odaklanma, ergenlerin sosyal karşılaştırma ve alt-üst ilişkisine duyarlı olmalarına neden olmaktadır. Çünkü güvenli bağlanan çocuklar, sosyal ortamlara girdiklerinde diğerleri ve kendileri hakkında iyi hissettiklerinden hızla işbirlikçi ve destekleyici olmaktadırlar. Güvensiz çocuklar ise bu ortamlara girdiklerinde daha endişeli, boyun eğici ya da üstünlük kurma konusunda kaygılı olmaktadırlar ve böylece erken dönem aile ilişkilerinin dinamikleri yeniden canlanmaktadır. Kendini diğerlerinden aşağı görme, diğer insanların kendisini küçük gördüğüne inanma ve boyun eğici davranışlara ilişkin araştırmalar da, bu düşünce ve davranış biçimlerinin yetişkinlerde anksiyete ve depresyonun yüksek düzeyleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Allan ve Gilbert, 1995; Gilbert, 2000).

2.1.1.6 Yetişkinlik döneminde bağlanma

Çocukluk dönemi bağlanma stillerine dayanarak Hazan ve Shaver (1987) kaygılı/kararsız, kaçınan ve güvenli bağlanma stili olmak üzere yetişkinlerde üç bağlanma stili tanımlamaktadırlar. Buna göre kaygılı/kararsız bağlanma stiline sahip yetişkinler, insanların kendileri ile ilişki kurmak istemediklerini, romantik ilişki yaşadıkları eşlerinin aslında onları sevmediklerini düşünmektedirler (Shaver ve Brennan, 1992). Bu bağlanma stiline sahip kişiler, ilişkilerinde kıskançlık duygusunu ve duygusal gelgitleri çok fazla deneyimleyen kişilerdir (Sümer ve Güngör, 1999). Kaçınan bağlanma stiline sahip yetişkinler, insanlar ile rahatlıkla ilişki kuramadıklarını, insanlara güven duyup bağlanmakta zorlandıklarını ve birileri kendilerine baktığında sinirlendiklerini belirtmektedirler (Shaver ve Brennan, 1992). Bu bağlanma stiline sahip kişiler, ilişki kurdukları kişilere en az güven duyan, romantik

sevgiye dair olumsuz beklenti ve inançları olan ve de yakınlıktan kaçınan kişilerdir (Sümer ve Güngör, 1999). Kaygılı ve kaçınan bağlanma stiline sahip kişiler, güvenli bağlanma stiline sahip olanlara göre daha olumsuz benlik algısı ve kişisel ilişkilerinde daha olumsuz deneyimler ortaya koymaktadırlar. Kaygılı bağlanan kişiler, ilişkilerinde yüksek endişe ve ilişkilerinin bozulmasına yönelik daha yüksek seviyede sıkıntı yaşarken kaçınan bağlanan kişiler ise ilişkilerinin bozulacağına ilişkin daha az kaygı taşımaktadırlar (Feeney ve Noller, 1992; Simpson, 1990).

Bağlanmanın erken dönem kavramsallaştırılmaları noktasında Bartholomew ve Horowitz (1991), yetişkin bağlanma stillerini Bowlby'nin (1973) kendine ve diğerlerine yönelik içsel çalışma modellerini içeren dört kategoride incelemektedir. Kendilik modeli, öz saygı için diğerlerine bağlılık ve yakınlık kurma hakkında endişe durumlarıyla diğer bir ifadeyle kendisinin sevmeye değer olup olmadığına yönelik olumlu ve olumsuz benlik modeli ile ve diğerleri modeli, diğer insanların güvenilir ya da reddedici olarak değerlendirilmelerine ilişkin olarak olumlu ve olumsuz başkaları modeli kapsamında tanımlanmaktadır.

Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, kendisine ve diğer insanlara yönelik olumlu kendilik modeline sahiptirler. Yani kendilerini sevmeye değer görmekte ve öz saygıya sahip olmakta aynı zamanda, diğer insanları da güvenilir ve kabul edici olarak görmekte ve onlarla sıcak ve yakın ilişkiler kurmaktadır. Ayrıca, yaşam kontrolünün ellerinde olduğunu düşündükleri için stres yaratan durumlarla başa çıkabilme ve uyum sağlama konusunda başarılıdırlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Saplantılı bağlanma stiline sahip bireyler, olumsuz benlik ve olumlu diğerleri modeline sahiptirler. Bu kişiler kendilerini değersiz görme eğiliminde olup diğerlerinin onay ve kabulüne aşırı bağımlılık göstermektedirler. İlişkilerinde, tutarsız ve abartılı duygular ortaya koyarak ve diğer insanlara aşırı bağımlılık sergileyerek diğer insanların kendilerinden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Stresli durumlarla başa çıkma becerileri yetersizdir ve kolayca umutsuzluk ve hayal kırıklığı deneyimlemektedirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bu bağlanma stili, Hazan ve Shaver'ın (1994) kaygılı-kararsız bağlanma stiline karşılık gelmektedir.

Korkulu bağlanma stiline sahip bireyler, olumsuz benlik ve olumsuz başkaları modeline sahiptirler. Bu kişiler, kendilerine güvensiz olmakta ve terk edilme ya da

reddedilme korkusu ile diğer insanlarla yakın ilişki kurmaktan kaçınmaktadırlar. Sıkıntılı durumlarla başa çıkma mekanizmaları zayıftır ve bu tür durumlardan reddetme ya da kaçınmayı tercih etmektedirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bu bağlanma biçimi de Hazan ve Shaver'ın (1994) kaçınan bağlanma stili ile eşleşmektedir. Son olarak, kayıtsız bağlanma stiline sahip bireyler, olumlu benlik modeline ve olumsuz başkaları modeline sahiptirler. Bu kişilerin öz güvenleri yüksektir ancak duygusal ifadelerde bulunma düzeyleri düşüktür ve soğuk, tepkisiz kişilerdir. Yakın ilişkilerden uzak kalarak kendilerini hayal kırıklıklarına karşı korurlar ve böylece kendilerini dışarıdan gelecek tehlikelere karşı korumaya alarak bağımsızlıklarını sürdürürler. Ayrıca bu kişilerin sorunlarla başa çıkma mekanizmaları zayıftır. Böyle durumlarda, çok kaygılı ve sinirli davranırlar. Kayıtsız ve korkulu bağlanma tarzının her ikisi de yakın ilişkilerden ve diğer insanlardan kaçınmayı içerirken korkulu bağlanma tarzının aksine kayıtsız bağlanma tarzında öz değer korunmaktadır (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Carnelley, Pietromonaco ve Jaffe (1994), dört kategori modelini kullanarak yetişkin bağlanma tarzlarında depresif ve depresif olmayan bireyler arasındaki farklılığa değinmektedirler. Çalışmalarında depresif ve depresif olmayan üniversite öğrencilerinin, diğerlerine yönelik zihinsel temsillerden ziyade kendi zihinsel temsillerinin farklılaştığını ortaya koymaktadırlar. Böylece olumsuz benlik değerlendirmesi, depresif bireylerde yüksek seyretmektedir. Özellikle korkulu bağlanma stilleri, depresyona yakınlıkla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca güvensiz bağlanma stilleri, depresyonun başlamasında ve devamında savunmasızlık faktörü olarak Beck (1983) ve Blatt'ın (1974) tanımladığı kişilik stillerine (kişiler arası kaygılar ve başarı kaygısı) benzer şekilde kavramsallaştırılmaktadır. Kişiler arası ya da 'sosyotropik tarz' açıklamalar nispeten homojendir (terkedilme kaygısının eşlik ettiği diğer insanların onayını almaya duyulan yüksek ihtiyaç ve aşırı bağımlılığı içeren tanımlama) (Beck, 1983; Blatt, 1974). Kişilik Stilleri Envanterinin Sosyotropi Ölçeği (Robins ve diğerleri, 1994), diğer insanların ne düşündüğü kaygısı, onların desteğine bağımlılık ve diğer insanları memnun etme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Açık şekilde 'kişilerarası ilişkilerde savunmasızlık' endişeli bağlanma tarzını anımsatmaktadır. Başarı ya da özerklik stilinin özellikleri daha karmaşık olmaktadır.

Blatt (1974), başarı stili odaklı bireyleri, içselleştirilmiş öz cezalandırıcı yaklaşımla öz eleştirel ve mükemmeliyetçi olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan Beck (1983) öz eleştirel bileşeni, bağımsızlık vurgusunu, öz güveni ve yakınlıktan kaçınmayı bu stilin özellikleri olarak görmektedir. Böylece bu stil; mükemmeliyetçilik ve öz eleştiri diğer yandan bağımsızlık, öz güven ve diğer insanlarla yakınlıktan kaçınma olmak üzere iki farklı açıdan ele alınmaktadır. Her iki boyut, başarısızlık korkusuna ilişkin endişe ve başarı için aşırı çabayı içermektedir; ama mükemmeliyetçilik/öz eleştiri, bağımsızlık/öz güvenin doğasında gerekli olmayan olumsuz benlik kavramını içermektedir. Olumsuz benlik kavramı, Blatt'ın mükemmeliyetçilik/öz eleştiri alt ölçeğinde tanımladığı gibi korkulu bağlanma stilini anımsatmakta ancak kayıtsız bağlanmayı içermemektedir. Çünkü kayıtsız bağlanma açık şekilde öz değer korunmasını içermektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Diğer yandan kaçınma ve bağımsızlık, Beck'in (kontrol ve savunma-ayrılma alt ölçeğinde olduğu gibi) hem korkulu hem kayıtsız bağlanma stilini anımsatmaktadır. Öz eleştiri yapısı ayrıca, diğerlerinin onayına başvurma ve kendini değersiz görme ile endişeli bağlanma stiline benzerlik göstermektedir.

Kavramsal olarak bağlanma stillerinin bağımlılık/anksiyete (kendi görüşü) ve kaçınma (diğerleri görüşü) olmak üzere farklı iki boyutu sosyotropi ve özerklik stillerinde ve özerkliğin iki farklı bileşeninde farklılık göstermektedir. Savunma-ayrılma ve kontrol, diğer insanların olumsuz görünümünü (yüksek kaçınma) ama kendini olumlu görmeyi içermektedir. Öz eleştiri, kendini olumsuz görme (yüksek anksiyete/bağımlılık) ama diğerlerini olumsuz görmemeyi içermektedir. Murphy ve Bates (1997) çalışmalarında, endişeli ve korkulu bağlanma stiline sahip bireylerde - her ikisinde de olumsuz öz değerlendirme var olduğundan- depresif özelliklerin yüksek oranda görülmesine karşın kayıtsız bağlanma stiline sahip bireylerde -yakın ilişkilerden kaçınmalarına rağmen kendilerini olumlu algılama eğilimde olduklarından- depresyonla ilişkilendirilmediklerini ortaya koymaktadırlar. Ayrıca Murphy ve Bates (1997), bağlanma yapıları ve kişisel savunmasızlık arasındaki kavramsal ve deneysel ilişkiye değinmektedirler. Sosyotropi, endişeli bağlanmayla ilişkili bulunurken özerklik (otonomi), korkulu ve daha az ölçüde kayıtsız bağlanmayla ilişkilendirilmiştir.

2.1.1.7 Bağlanma ve ebeveynlik

Ebeveyn yetiştirme davranışlarının çocukların endişe ve kaygı düzeyine etkisi, ebeveyn-ocuk bağlanma ilişkisi aracılığıyla gerçekleşmektedir (Bowlby, 1973; Cassidy, 1994). ocuk-ebeveyn güvenli bağlanmasıyla bebekler, bakıcılarının ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerine güven duyarken güvensiz bağlanmada bebekler, bakıcılarının ulaşılabilirliği ve yardımı hakkında endişe ve belirsizlik yaşarlar (Thompson, 2004). Bağlanma teorisyenleri (Ainsworth ve diğerleri, 1978; Bowlby, 1973) kaçıngan ve kararsız bağlanma olmak üzere iki ana güvensiz bağlanma stili tanımlamaktadırlar. Kaçıngan bağlanan bebekler ve küçük çocuklar, iletişim kurmaya çalıştıklarında sıklıkla onları reddeden annelere sahip olma eğiliminde olduklarından reddedilmeyle başa çıkma yolu olarak bakıcılarıyla bir araya gelmekten kasıtlı olarak kaçınmayı tercih etmektedirler. Kararsız bağlanan bebeklerin bakıcılarıyla ilişkileri tutarsız ya da müdahaleci olma eğiliminde olduğundan bu bebekler, bakıcılarına yönelik hem kızgın hem endişeli davranma eğilimdedirler.

Deneyssel bir çalışmalar, kaçıngan ya da kararsız bağlanan çocukların anksiyete ve korku yanı sıra psikolojik problemler (rn., davranış problemleri, sosyal geri çekilme) konusunda yüksek oranda risk taşıdıklarını göstermektedir (Kirsh ve Cassidy, 1997). Benzer şekilde geçmişe dönük araştırmalar, endişeli yetişkinlerin çocuklarının bakıcılarına güvensiz bağlanma olasılıklarının daha fazla olduğunu ortaya koymaktadırlar (Myhr, Sookman ve Pinard, 2004). Ayrıca kararsız bağlanma stili, ergenlikteki anksiyete bozukluklarının varlığını bebek mizacı ve anne anksiyetesi belirtilerinden daha güçlü bir şekilde yordamaktadır. Kararsız bağlanma stilinin anksiyete bozukluklarına olası etkisi, bu bireysel farklılıklardan çok daha büyük olmaktadır.

Brown ve Whiteside (2008), güvensiz bağlanma stillerini güvenli bağlanma stilinden daha fazla olumsuz ebeveyn yetiştirme davranışıyla ilişkilendirmesine rağmen bulgular, yalnızca kararsız bağlanma stilinin belirgin şekilde çocukların algıladıkları ebeveyn yetiştirme davranışlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Kararsız bağlanma stiline sahip çocuklar, güvenli bağlanma stiline sahip çocuklarla karşılaştırıldığında daha az ebeveyn duygusal sıcaklığına sahip olduklarını bildirmektedirler. Ayrıca kararsız bağlanma stiline sahip çocukların ebeveynleriyle i-

lişkilerinin; tutarsız ve müdahaleci ebeveyn algısı, duygusal destek algısının düşük olması (Cassidy, 1995) ve daha fazla anksiyete yaşantılarıyla (Manassis, Bradley, Goldberg, Hood ve Swinson, 1995) ilişkili olduğu savunulmaktadır. Şaşırtıcı şekilde, güvenli ve kaçınan bağlanma stiline sahip çocuklar için algılanan ebeveyn davranışları arasında fark bulunmamaktadır. Buna karşın Muris, Meesters, Merckelbach ve Hülßenbeck (2000b) çalışmalarında, kaçınan bağlanmanın algılanan ebeveyn reddi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşsa da bu çalışmanın örneklemini kısıtlı olduğundan geçerliliği tartışılmaktadır.

Ebeveyn ve çocukları arasındaki erken dönem ilişkilerine verilen önemin büyük olmasına rağmen bağlanma kuramı, yakın ilişkilerin gelişiminde yaşam boyu etkili olmaktadır. Buna karşın çocukluk dönemi bağımlılığı, genç yetişkinlik döneminde duygusal bağımsızlıkla yer değiştirmektedir. Bowlby (1988a) sağlıklı insanların tehlike, savunmasızlık ya da hastalık durumlarında bağlanma ilişkilerine bağımlılığının devam ettiğini savunmaktadır. Bağlanma, diğer insanlardan daha eşsiz görülen bir başka kişiye duygusal bağlılık olarak tanımlanmaktadır (böyle bir ilişkiden daha fazlası olabilmesine rağmen). Bağlanma ilişkileri; duygusal bağlılık yaşanan kişi ya da kişilerle yakınlığı sürdürme ihtiyacı, ayrılığın sıkıntı yaratması, bir arada olmanın hazzı ve kaybetmenin üzüntüsü olarak tanımlanmaktadır. Ancak bağlanma ilişkileri, diğer yakın ilişkilerle karşılaştırıldığında bağlanma figürünün sıkıntılı zamanlarda dünyayı keşfetmede güvenli bir liman olarak görülmesi yönüyle farklılık göstermektedir (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1997). Bağlanma davranış sistemi, bakıcı güvenlik ve huzur sağlamasa bile çocuğun bakıcıya bağlanmasına neden olmaktadır. Bakıcı güvenilmezse ve hatta kötü muamele ediyorsa bile çocuk, ilişkilerinde güvenlik yaklaşımı ne olursa olsun kendi bağlanma davranışını düzenleyecek ve değiştirecektir (Bowlby, 1988a; Main, 1995). Bebeklikte bağlanma figürü normal olarak ebeveyn ya da ebeveyn figürü, ama gelişimsel süreçte romantik ilişki partneri ya da yakın arkadaşlar olmakta ve ileriki süreçte bazen kişilerin kendi çocukları olabilmektedir (Ainsworth, 1989).

2.1.1.7.1 Ebeveyn çocuk yetiştirme davranışları ve çocuklarda anksiyete

Çocuklarda anksiyete belirtilerinin gelişimine ilişkin aile çevresine yönelik bazı bulgulara rastlanmaktadır (Rapee, 1997). Temel olarak bu bulgular, iki araştırma ala-

nından kaynaklanmaktadır. İlk araştırma alanı, bağlanma kuramından esinlenmekte ve erken dönem anne-çocuk etkileşimi üzerinde durmaktadır. Diğer çalışma alanı, daha geniş bir açıdan anksiyete ve ebeveyn çocuk yetiştirme tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bağlanma kuramı, çocuklarda anksiyete düzeyinin bakıcılara hangi şekilde bağlanıldığından etkilendiğini savunmaktadır (Bowlby, 1973). Araştırmalar gerçekten de erken dönem bağlanma ilişkilerinin, çocukluk sonrası gelişim döneminde korku ve anksiyetenin belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Warren, Huston, Egeland ve Sroufe (1997) boylamsal çalışmalarında, bebekleri güvenli ve güvensiz bağlanma durumlarına göre sınıflandırmışlardır. Çocuklar 17,5 yaşına geldiğinde şu an ve geçmişteki anksiyete bozuklukları bir görüşme takvimi ile değerlendirilmiştir. Güvensiz bağlanan çocuklar, daha sıklıkla anksiyete bozukluklarına maruz kalmıştır (örn., ayrılma anksiyetesi bozukluğu ve sosyal fobi). Muris, Mayer ve Meesters (2000a) de anksiyete bozukluğu belirtileri ve bağlanma tarzları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bowlby'nin (1973) çalışmalarıyla bağlantılı olarak güvensiz (yani, kararsız ve kaçınan) bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklarla karşılaştırıldığında, anksiyete bozukluklarının yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bağlanma araştırmacıları, çocuklarda anksiyete düzeyinin artmasını erken dönem anne-çocuk etkileşim bozukluklarının desteklediğini vurgularken diğer bazı araştırmacılar, ebeveyn yetiştirme tarzlarının önemine değinmektedirler. Bu duruma destek iki kaynaktan gelmektedir. İlk kaynak, şu anki ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğrudan gözlemine dayanmaktadır. Böyle bir yaklaşımın ardından Dadds, Barrett ve Rapee (1996), endişeli ebeveynlerin çocuklarını genellikle kaçınan başa çıkma stratejilerine teşvik ettiğini ortaya koymaktadırlar. İkinci kaynak, çocukların ebeveyn yetiştirme davranışına yönelik algılarının ölçüldüğü bir anket çalışmasına dayanmaktadır. Muris ve Merckelbach (1998) çalışmalarında, endişeli ebeveyn yetiştirme davranışları, ebeveyn kontrolü, reddi, yaygın anksiyete bozukluğu ve ayrılma anksiyetesi arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki ortaya koymaktadırlar. Ayrıca Muris ve diğerleri (2000b), algılanan ebeveyn yetiştirme davranışları ve bağlanma stilleri arasında da önemli ilişki bulmuşlardır. Özellikle endişeli yetiştirme tarzı, kararsız bağlanma stiliyle ilişkili bulunmuşken ebeveyn reddi, kaçınan bağlanma stili ile ilişkilendirilmiştir.

Ayrıca çalışmalarında, çocuklarda endişenin yoğun olarak görülmesiyle ebeveyn yetiştirme tarzı ve bağlanma stilleri arasında ilişki ortaya koymuşlardır. Önceki çalışma bulgularıyla da ilişkili olarak, çocuklarda ve yetişkinlerde güvensiz bağlanmanın anksiyete ve depresyonu, güvenli bağlanmaya göre yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur (Muris ve diğerleri, 2000a; Priel ve Shamai, 1995). Kobak ve Sceery (1988), güvensiz bağlanan bireylerin psikopatoloji düzeylerinin yüksek olmasının kontrol yeteneklerinin gelişmemiş olmasından kaynaklanabileceğini savunmaktadırlar. Örneğin, güvensiz bağlanan bireyler stresli durumlarla karşılaştıklarında daha az sosyal destek beklemekte ve bu durum onları, psikopatolojilerin gelişmesine karşı daha savunmasız bırakmaktadır (Kobak ve Sceery, 1988).

Çocukluk dönemi anksiyetesi ve ebeveynlik arasındaki ilişki incelendiğinde, Wood, McLeod, Sigman, Hwang ve Chu (2003) çocukluk dönemi anksiyetesinin çoğunlukla, ebeveyn kontrolü (yani, aşırı koruyuculuk), kabul edici ebeveynlik ve anksiyeteli/kaçınmacı davranış modeli olmak üzere üç ebeveynlik boyutuyla ilişkilendirildiğinde değinmektedirler. Nitekim deneysel araştırmalar, endişeli çocukların ebeveynlerinin endişesiz çocukların ebeveynlerine göre daha aşırı koruyucu (Messer ve Beidel, 1994), daha az kabul edici (Moore, Whaley ve Sigman, 2004), psikolojik özerkliğe daha az izin verici (Barrett, Shortt ve Healy, 2002; Siqueland, Kendal ve Steinberg, 1996) olduklarını ortaya koymaktadırlar. Özellikle ebeveyn çocuk etkileşiminin doğrudan gözlemlerinde Siqueland ve diğerleri (1996), endişeli çocukların ebeveynlerinin farklı öğrenme fırsatları konusunda daha az toleranslı, çocukların görüşlerine daha az saygılı ve daha çok yargılayıcı ve reddedici tepkiler sergilediklerine değinmektedirler. Ayrıca Moore ve diğerleri (2004) çalışmalarında endişeli çocukların annelerinin anksiyete düzeylerine bakılmaksızın endişesiz çocukların annelerine göre daha az sıcaklık ve yakınlık gösterdiklerini bulmuşlardır.

Alonso ve diğerleri (2004) son zamanlardaki bir araştırmasında, OKB'li hastaların çocukluk döneminde sağlıklı gruba göre babalarının reddediciliğinin daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca ebeveynin duygusal sıcaklığının düşük seviyede olması kısmen OKB'li hastalarda biriktiricilik belirtilerini yordamaktadır. Araştırmacılar, gruplar arasında algılanan ebeveyn aşırı koruyuculuğuna yönelik fark

bulmamışlardır. Ancak çok sayıda çalışma, OKB'li hastalarda ebeveynin aşırı koruyuculuğunun yüksek olduğunu tanımlamaktadır (Merkel, Pollard, Wiener ve Staebler, 1993; Turgeon, O' Connor, Marchand ve Freeston, 2002).

Ailelere yönelik çalışmalar, aile fertleri arasında anksiyete bozuklukları ile büyük oranda tutarlı sonuç vermektedir. Anksiyete bozukluğu olan ebeveynlerin çocukları, anksiyete bozukluklarını büyük oranda sergilemektedirler (Beidel ve Turner, 1997; Merikangas, Dierker ve Szatmari, 1998) ve anksiyete bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde de genel popülasyona göre anksiyete bozuklukları yaşantılarında artış görülmektedir (Last, Hersen, Kazdin, Orvaschel ve Perrin, 1991). Crowell ve Feldman (1991) anneleri; güvenli, reddedici ya da endişeli olarak sınıflandırdıkları çalışmalarında endişeli anneleri, odadan ayrılmakta zorluk yaşayan ve çocuklarını ayrılığa hazırlama konusunda yeterince yardımcı olamayan aşırı endişeli anneler olarak tanımlamaktadırlar. Bu annelerin çocukları, ayrılık öncesi diğer sınıflandırmalardan daha endişelidir ama ayrılık esnasındaki reddedici anne çocukları ve güvenli çocuklardan farklı değildirler. Bu çalışma, çocuklarda anksiyete bozukluğunu ölçmemesine rağmen yetişkinlerde bağlanma problemleri, çocuğundan ayrılan anne anksiyetesi ve çocukların ayrılık anksiyetesi arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır.

Bebeklikte bağlanma stilleri, ebeveyn-çocuk etkileşiminin dışına çıkmamakta ve belirli bağlanma ilişkilerinin özelliği olarak kabul edilmektedir ve böylece anne ve babaya bağlanma biçimi farklı olabilmektedir (Steele, Steele ve Fonagy, 1996). Ancak Bowlby (1997), bağlanma biçimlerinin ilişkilerden ziyade bireylerin özelliklerine göre arttığını savunmaktadır. Bağlanma ilişkilerinin zihinsel temsillerinin aşamalı formülasyonu -içsel çalışma modelleri- bireylerin gelecekteki bağlanma ilişkilerine öncülük etmektedir (Bowlby, 1997).

Bowlby, çoğu yetişkin bağlanma kuramının yetişkinlikteki bağlanma stillerinin yakın ilişkileri düzenleyen genelleştirilmiş düşünce, duygu ve beklentilerden oluştuğunu savunmaktadır (Rholes ve Simpson, 2004). Yetişkin bağlanma stillerinin görece sabit olduğu düşünülmektedir çünkü yeni yaşantılar, var olan çalışma modeli tarafından asimile edilmektedir. Böylece sıcak ve duyarlı bir bakım deneyimlemiş kişi, gelecekteki yakın ilişkilere yönelik açık ve olumlu tutum içinde ve diğer insanlar ta-

rafından olumlu tepki alma eğilimde olmakta ve böylece olumlu çalışma modeli doğrulanmaktadır. Buna karşın tekrarlayan şekilde reddedilme deneyimleyen kişi, gelecekteki ilişkilerinde reddedilme ipuçlarını aramakta ve bu beklentisi nedeniyle tetikte davranmaktadır. Böylece, gelecekte korkulan reddedilmenin ortaya çıkmasına neden olmakta ve olumsuz çalışma modeli doğrulanmaktadır.

2.1.1.8 Bağlanma kuramı psikanaliz ve psikopatoloji

İçsel çalışma modelleri ya da zihinsel temsillerin altında yatan farklılaşma ve bütünleşme derecesine dayalı olarak bağlanma kategorileri içinde önemli farklılıklar oluşabilmektedir. Böylece psikopatoloji, kişilik gelişiminde psikanalitik kişilik kuramları ve bağlanma süreçlerinin bütünleşmesine dayalı kişiler arası ilişkilerin kalitesini anlamak için yararlı bir çerçeve sağlamaktadır. Örneğin, Rosenstein ve Horowitz (1996) boardline, historyonik ve bağımlı kişilik bozukluğu ile endişeli bağlanma stilleri arasında ilişki bulmaktadırlar. Örneğin Levy (1993) yetişkin bağlanma stilleri ve kişilik bozuklukları arasındaki ilişkiye yönelik çalışmasında, endişeli bağlanma stiline boardline, bağımlı ve pasif-agresif kişilik bozukluğuyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Korkulu kaçınan bağlanma stili, kaçınan ve şizoid kişilik bozukluğuyla ilişkili bulunmuştur. Kararsız kaçınan bağlanma stili ise narsistik, antisosyal ve paranoid kişilik bozukluğuyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca güvenli bağlanan bireylerin kişilik bozukluğuyla daha az ilişkili olduğu bulunmuştur. Rosenstein ve Horowitz (1996) altmış klinik ergene yönelik çalışmalarında, endişeli bağlanan ergen öğrencilerin historyonik, boardline, şizotipal ve obsesif kompulsif bozukluklarla arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kaçınan bağlanma stili ile narsistik ve antisosyal kişilik bozuklukları arasında da ilişki bulunmuştur.

Ainsworth ve diğerleri (1978) kişilerin bağlanma nitelikleri farklılığına değindikleri araştırmalarında, kişiler arasındaki farklılıkların yalnızca bağlanma stillerinden değil aynı zamanda, bağlanma stillerinin altında yatan içsel çalışma modelleri farklılık derecesinden kaynaklandığına değinmektedirler. Örneğin temsil sistemlerinde boardline patoloji, genellikle zihinsel temsillerin benzeşmemesi ve çoklu bütünleşme ve farklılaşmanın olmamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca boardline kişilik bozukluğu teşhisi konulmuş hastalar, özellikle stresli durumlarda kendine ve diğerle-

rine yönelik zihinsel temsillerin sürekliliği ve çağrışımsal olarak devam etmesi yeteneğinden yoksun bulunmaktadır. Diğer insanlara bağlanma ve onları reddetme konusunda tereddüt yaşadıkları gibi kendilerine yönelik de eleştirel ve reddedici olmaları olasıdır. Bilişsel süreçleri parçalanmış ve mantıksızdır (Blatt ve Auerbach, 1988). Buna karşın histerik, bağımlı ve bebeksi kişilik bozuklukları, kendine ve diğerlerine yönelik zihinsel temsilleri koruma ve çağrışım için boardline kişilik bozukluğundan daha iyi durumdadır ancak bu temsiller, kolay sürdürülmez ve genellikle zayıf hissettirir. Bebeksi ve bağımlı kişiler, genellikle ilişkilere somut açıdan baktığı için ilgilenilme konusunda endişeleri bulunmaktadır. Histerik bireyler, karşılıklı ilişki kurmaktan - sevme ve sevilme isteği - endişe duymaktadırlar ve böylece genellikle, diğer insanların duygu ve yaşantılarından şüphelenmektedirler. Bağlanma kuramı ve psikanaliz etkileşiminde bağlanma stilleri sadece statik, ayrı ve soyut kategoriler olarak görülmemekte aynı zamanda, zihinsel temsillerin altında yatan bütünleşme ve farklılaşma ele alınmaktadır. Bu formülasyon bağlanma süreçleri, psikopatoloji ve psikanalitik gelişim kuramlarının bütünleşmesini sağlamaktadır.

2.1.1.8.1 Yetişkin bağlanma stilleri, psikolojik sorunlar ve psikopatoloji

Bowlby (1988a), güvensiz bağlanma ilişkilerinin bağlanmaya ilişkin duygu ve düşünceler dışında savunmaya yol açtığını savunmaktadır ve böylece gelecekteki psikolojik sorunlara karşı kişi savunmasız kalmaktadır. Güvensiz bağlanma stilleri, bağlanmaya ilişkin acıdan kişiyi korumak için geliştirilen duygusal düzenleme ve bilgi işleme süreçleri olarak kavramsallaştırılmaktadır. Ancak gelecekteki ilişkilere uyum ve mutluluğa engel olmaktadır. Bağlanma kuramı, güvensiz bağlanma stillerini psikopatolojik olarak görmemektedir ve düşük risk toplumlarındaki çocukların ve yetişkinlerin yarısı güvensiz bağlanma stillerinden birine sahip olabilmektedir (Van Ijzendoorn ve Bakermans Kranenburg, 1996). Ayrıca güvensiz bağlanma stili, çocukların doğdukları çevreye gerçek uyumları olarak düşünülmektedir (Crittenden, 1999). Yalnızca güvensiz bağlanma stillerinin doğasındaki stratejiler, katı ve uygunsuz olarak yeni durumlara uygulandığında uyumsuz olarak kabul edilmektedir.

Yetişkinlerde bağlanma stillerine yönelik geliştirilen ölçümlerde birçok çalışma, bir dizi psikolojik bozukluk ve sorunla yetişkin bağlanma stilleri arasında ilişki bulmuş-

tur. Güvenli bağlanma ile psikolojik sorunlar arasında az ilişki bulunurken belirli güvensiz bağlanma biçimleriyle psikolojik bozukluklar arasında birkaç belirgin ilişki bulunmuştur (Dozier, Stovall ve Albus, 1999). Diğer yandan bağlanma stilleri açısından çoğu psikolojik bozukluk grubu heterojen olduğu için bağlanma stilleri, potansiyel olarak kişinin danışma özellikleri için genel tedavi stratejilerine uygunluğunda bir değişken olarak kullanılmaktadır (Meyer ve Pilkonis, 2002).

2.1.1.8.2 Yetişkin bağlanma stillerinde psikoterapinin önemi

Bowlby, bağlanma kuramının klinik çalışmalarda açıkça kullanımını savunmuş ve yetişkin bireysel psikoterapilerinde uygulamıştır ve dünyayı keşfetmek için güvenli bir üs olarak anneye benzer şekilde terapistin rolünün, danışanın duygu ve düşüncelerini keşfetmesi ve ifade etmesi için ‘güvenli bir üs’ olarak görülmesini sağlamak’ olduğunu savunmuştur (Bowlby, 1988a). Bu noktadan hareketle bağlanma kuramı terapistleri, başarılı keşifte güvenliğin ön koşul olduğuna inanıldığı için danışanlarıyla güvenli bağlanma kurmanın önemini savunmaktadırlar. Ancak geçmişteki zorlu ilişkilerden kaynaklanan içsel çalışma modelleri var olduğundan terapist, geçmişteki güvensiz ilişkilerden kaynaklanan inanç ve beklentilerin farkında olmalı ve güvenli çalışma ilişkileri kurmanın bir yolunu bulmalıdır. Terapistin amacı, danışanın var olan çalışma modellerini değiştirmek ya da düzenlemek olmalıdır (Bowlby, 1988a).

Bağlanma kuramı, danışanın işlevsiz çalışma modellerini gerçek zeminde değerlendirme ve değiştirme konusunda çoğu bilişsel kuramdan ve terapist-danışan ilişkisine vurgu yapan çoğu psikodinamik kuramdan daha ısrarlı olmaktadır. Ancak, genel olarak terapi müdahalelerinde kökten farklı formlara sahip değildir. Bağlanma kuramının en orijinal katkısı, bağlanma stilleri ya da farklı ilişki zorluklarının içsel dinamiklerini ve gelişimsel tarihini anlamayı sağlamak için bireysel psikoterapi uygulamalarında bir çerçeve yaratmasıdır. Bağlanma kuramı ve anlayışında ilişki zorlukları çalışıldığından, bağlanma temalarını klinik olarak merkeze alma söz konusu olmaktadır (Slade, 1999). Danışanların bağlanma stillerinin, terapide yardım arama davranışlarını farklılaştırması beklenmektedir ve böylece güvensiz bağlanma stillerinin dinamiklerinin bilgisi, danışmanlara danışanlarını daha iyi anlama ve aynı zamanda uygun müdahale stratejilerini seçme konusunda rehberlik etmektedir.

2.1.1.8.3 Yetişkin bağlanma stilleri ve psikoterapi sürecinde deneysel çalışmalar

Danışanların bağlanma stilleri, terapide danışan davranış farklılıkları bağlamında psikoterapi sürecinde çalışılmaktadır. Dozier (1990), 42 psikiyatrik hastanın katıldığı terapi ve Korfmacher, Adam, Ogawa ve Egeland (1997), madde kullanım riski olan 55 anneyle önleyici müdahale programı çalışması yapmışlardır. Her iki durumda da yetişkin bağlanma stilleri görüşme formu ile danışanların bağlanma stilleri ölçülmüştür. Bu çalışmalar, kuramsal tahminlere benzer şekilde çok sayıda bulgu sağlamıştır. Güvenli bağlanan danışanların, diğer gruplara göre tedaviye daha uyumlu olduklarına karar verilmiştir (Dozier, 1990). Söz konusu danışanlar, tedaviye duygusal olarak daha bağlı ve problemlerine yönelik yardımı daha fazla kabul edicidir (Korfmacher ve diğerleri, 1997). Daha endişeli danışanlarla daha kayıtsız danışanlar karşılaştırıldığında Dozier (1990), kayıtsızlıkta yüksek puan alanların yardım arama olasılıklarının çok daha düşük ve reddetmenin fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kayıtsız danışanlar ayrıca kendilerini açma konusunda sıkıntı yaşamakta ve tedaviden yararlanma olasılıkları terapist tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Korfmacher ve diğerleri (1997), kayıtsız danışanların, güvenli bağlananlara göre tedaviye duygusal olarak daha az bağlı olduklarını ve tedavi edici girişimlerde basit arkadaşlıkları tercih ettiklerini ortaya koymaktadırlar.

2.1.1.8.4 Danışanların bağlanma stilleri ve terapötik işbirliği

Yetişkinlik döneminde bağlanma sisteminin, tehdit ya da sıkıntı durumunda (özellikle böyle durumlarda çok sayıda kişinin yardım arayışıyla ilişkili olarak) aktif hale geldiğine inanılmaktadır. Bu durum, araştırmacıların bağlanma durumlarında terapötik ilişkiyi kavramsallaştırmalarına yol açmaktadır. Bowlby (1988a), ebeveynin rolü ile terapistin rolü arasında paralellik kurmaktadır. Ebeveyn gibi terapist de, danışanın kendini ve dünyayı yüksek oranda anlaması ve güvenli şekilde keşifte bulunması için güvenlik sağlama aracı olarak görülmektedir. Güvenli bağlanan danışanın öz farkındalık kazanması, kendini açması, terapötik ilişki içinde olması ve geçmiş ve şu anki ilişkilerini değerlendirmesi daha olası olmaktadır (Mikulincer ve Nachshon, 1991). Güvenli bağlanan danışanın bu becerileri, kaliteli iyi bir anlaşmayı sağlamakta ve herhangi bir terapötik kopmayı tamir edebilecek du-

rumda olmaktadır. Buna karşın güvensiz bağlanan danışan, terapistle kişilerarası yakınlıktan kaçınabilmekte ya da terapistin ona yardım edeceğinden şüphe duyabilmektedir. Sonuç olarak, kaliteli iyi bir işbirliğinin kurulmasını engellemekte ya da geciktirebilmektedir.

Yetişkin bağlanma stilleri görüşme ölçümlerinin kullanıldığı ve yakınlıktan huzur duyma, diğer insanlara bağlılık ve terk edilme korkusunun ve işbirliği ile ilişkisinin ölçüldüğü ilk çalışmalarda, üniversite ve toplu danışma merkezlerinde 76 danışan örnekleminde Mallinckrodt, Coble ve Gantt (1995), yakınlıktan huzur duymanın işbirliği ile olumlu ilişki içindeyken terkedilme korkusunun olumsuz ilişki içinde olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda üniversite danışma merkezlerinde, danışanlara yönelik Kivlighan, Patton ve Foote (1998) araştırmalarında yakınlıktan huzur duyma ve diğer insanlara bağlı olma terapötik işbirliği ile olumlu ilişki içindeyken Satterfield ve Lyddon (1995), sadece diğer insanlara bağlılık yeteneği ile olumlu işbirliği arasında belirgin ilişki bulmuştur. Yakınlıktan huzur duyma ve diğer insanlara bağlılık, birbirleriyle orta düzeyde ilişki içinde olup her ikisi de güvenli bağlanmayla ilişkili olmaktadır (Collins ve Read, 1990). Böylece bu çalışmalar, güvenli bağlanan danışanların güvensiz bağlanan danışanlardan kuramsal temele uygun olarak daha olumlu terapötik işbirliği kurduğunu ortaya koymaktadırlar.

Kanninen, Salo ve Punamäki (2000) çalışmalarında 36 Filistinli eski siyasi tutsaklarla travma terapisinde, terapötik işbirliğine danışanların bağlanma stillerinin etkisini araştırmışlardır. Danışanlara özerklik, kayıtsızlık ve endişeli olma kümelerinde kâğıt-kalem testi uygulanmıştır. Kanninen ve diğerleri (2000), işbirliği konusunda başlangıçta üç grup arasında farklılık bulmamıştır ancak terapi başladıktan sonra, terapinin ortasında ve sonunda gruplar arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bağlanma durumlarına göre sırayla yüksek-düşük-yüksek olarak işbirliği düzeyleri ortaya konmuştur (Kivlighan ve Shaughnessy, 2000).

Ancak terapinin başlangıcı ve ortasına göre sonunda, endişeli bağlanan grupta güvenli bağlanan gruptan daha fazla dikleşme olmuştur. Kayıtsız bağlanan grup işbirliği gelişiminde farklı bir tarz ortaya koymuş, terapi başlangıcında ve ortasında işbirliği düzeyi stabil kalırken terapinin sonunda azalmıştır. Araştırmacılar, endişeli kişilerin sonuçlarını tartıştığında tedaviye daha güçlü duygusal katılımlarının olma e-

ğiliminde olduğunu ve olumlu-olumsuz davranışsal tepkiler ortaya koyduklarını bulmuşlardır. Kayıtsız danışanların işbirliğini bırakmaları ayrıca önem taşımaktadır.

Kanninen ve diğerleri (2000) ve Eames ve Roth (2000) çalışmalarında, endişeli danışanlarda diğer gruplara göre daha güçlü dalgalanmaların olduğunu ortaya koymuşlardır. Böylece endişeli danışanların terapötik çalışması, diğer gruplardan çok daha fazla kopma-onarma çalışmaları gerektirebilmektedir (Safran, Muran, Samstag ve Stevens, 2002). Eames ve Roth (2000), farklı bağlanma stillerine sahip danışanların işbirliği bildirimlerinin farklı güvenirlilikleri olduğuna değinmektedirler. Örneğin, güvenli bağlanan danışanlar, işbirliğinin verimini canlandıracaklarına genellikle güvenmektedirler. Buna karşın kayıtsız bağlanan danışanlar, ebeveyn idealleştirmelerine benzer şekilde terapide duygusal meşguliyet isteksizliği ve zorlukları reddettiğinden iyi işbirliği bildirebilirler. Kayıtsız danışanların işbirliği görünümünü gizleme eğilimleri nedeniyle terapist, bu olasılığı göz önünde bulundurmalıdır. Danışma sürecine ilişkin olarak kaçınan bağlanma stiline sahip kişiler terapistle ilişkiyi kurmayı reddedecek (yüksek reddedici), terapistle yakın ilişkiden korkacak ve endişelenecek (yüksek korku), terapistle yakın ilişki kurmaktan rahatsız olacak (yakınlıktan yüksek düzeyde rahatsızlık) ve terapistle yakın ilişki kurmayı daha az önemseyecektir. Bu stratejiler herhangi bir bağlanma ihtiyacını reddetme ve terapide danışanın tamamen kendine güvenmesine yol açacaktır (Mikulincer ve Shaver, 2007).

İlişkilerde onay ihtiyacı, kaygılı bağlanmayla ilişkilendirilmektedir. Bu faktör bağlanma figürünü güvenilir olmayan, tepkisiz ya da ulaşılamayan olarak algılayan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için diğer insanlara yakınlığı devam ettirmek adına onların desteği ve ilgisini kazanma çabaları konusunda bilgi sağlamaktadır (Mikulincer ve Shaver, 2007). Terapiye ilişkin olarak kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler, terapistin ulaşılabilirliğinden şüphelidir ve sonuç olarak işbirliği konusunda endişeli stratejiler geliştirirler. Terapistte aşırı bağıllık gösterebilir ve ondan fiziksel ve duygusal yakınlık isteyebilirler. Terapistle ilişki kurma konusunda endişelidirler (yüksek endişe) ve ilgi ve destek ihtiyaçları aşırı düzeydedir (yüksek onay ihtiyacı). Sonuç olarak güvensiz bağlanma stilleri ilişki tarzları, kaliteli terapötik ilişki oluşturma ve sürdürmeyi zorlaştırabilmektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007).

Bağlanma terapisi görüşüne uygun olarak güvensiz bağlanan danışanın, geçmiş deneyimlerine karşın terapistle duyarlı bir ilişki kurmasını içeren deneyimlerle terapötik değişimi söz konusu olmaktadır (Bowlby, 1988a). Bu deneyimler, bireylerin erken dönem prototip modellerinden önemli ölçüde sapma gösterirse çekirdek bağlanma tarzları değiştirilebilmektedir (Daniel, 2006). Bu görüşle tutarlı olarak çalışmalar, güvenli bağlanmanın artışının psikoterapi sürecinde sıkıntı ve kaygıya yönelik belirtileri azalttığını ortaya koymaktadır (Travis, Bliwise, Binder ve Horne-Moyer, 2001). Ayrıca Slade (1999) kaliteli terapötik uygulamaları ve sonuçları garantilemek için bağlanma kuramını anlama ve kullanmanın gerekli olduğunu savunmaktadır. Gerçekten de Liotti (2007), danışma sürecindeki işbirliğinde herhangi bir iletişim kopmasının danışanın bağlanma sisteminden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu doğrultuda Harris (2004:150) '*danışanın işbirliğine, güvensiz bağlanma stilinin yıkıcı etkisini azaltmak*' için bağlanma tarzlarını anlamının önemine değinmektedir. Böylece terapistler, danışanların bağlanma tarzlarının farkına varabildiklerinde olası işbirliği problemlerine dikkat edebilmektedirler. Ayrıca zayıf bir işbirliği, terapistten ayrılmanın artışı ve başarısız terapötik sonuçlarla ilişkili olmaktadır. Shorey ve Snyder (2006), danışanın bağlanma stilini değerlendirmenin terapistin ömrünü değerlendirmek olduğunu savunmaktadırlar.

Shorey ve Snyder'in (2006) danışanların bağlanma stillerini terapi öncesi değerlendirme görüşü, yetişkin bağlanma ölçümleri için en iyi yöntemin ne olduğu tartışmalarına yol açmıştır (Shaver ve Mikulincer, 2002). Bağlanma araştırmalarında anamnez alma, klinik görüşme ve öz bildirim anketleri gibi birçok ölçme aracı kullanılmaktadır. Ancak terapötik ortamlarda, bu ölçme araçlarının hepsi uygun olmamaktadır. Anamnez alımının güvenilirliği zayıf olmakta ve niteliksel analiz için büyük miktarda kaynak gerekmektedir. Klinik görüşmenin de güvenilirliği zayıf olmakla birlikte terapistin klinik yargılamalarına dayalı olarak bağlanma stilinin değerlendirilmesini içermektedir (Hughes, Hardy ve Kendrick, 2000). Öz bildirim anketi, daha pratiktir ve ayrıca yetişkinlikteki yakın ilişkilerde davranışlar ve duygusal deneyimleri bireyin bilinçli bildirimiyle yetişkin bağlanma stilinin en iyi değerlendirme aracı olduğu düşünülmektedir. Bağlanma, genellikle bilinçsiz ve otomatik bir süreç olarak düşünüldüğü için öz bildirim ölçümlerinin geçerliği sorgu-

lanmıştır (Crowell, Fraley ve Shaver, 1999). Buna rağmen öz bildirim anketleri, katılımcılar tarafından hızlıca tamamlandığı ve hızlıca puanlandığı için terapötik ortamlarda en uygun ölçme aracı olarak kişilerin bağlanma stili farklılıklarını değerlendirmek için daha sıklıkla kullanılmaktadır (Shorey ve Snyder, 2006).

2.1.1.8.5 Psikoterapi sonuçları üzerinde bağlanma stillerinin etkisi

Güvenli bağlanma stiline sahip danışanların, terapistle olumlu çalışma ilişkisinin daha fazla olması beklenmektedir ve sonuç olarak, güvenli bağlanan danışanların terapötik sonuçları daha iyi düzeyde olmaktadır. Ancak güvensiz bağlanan danışanların terapötik sonuçları farklılık göstermektedir. Fonagy ve diğerleri (1996), 82 psikotik olmayan hasta örnekleminde psikanalitik tedavi yönelimli temel çalışmasında, kayıtsız bağlanan danışanların güvenli ve endişeli bağlanan danışanlarla karşılaştırıldığında daha yüksek oranda iyileşme gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar bu bulgunun, geçmiş ilişkilerinin etkilerinin kendilerinde yarattığı problem düşüncesini reddeden, kayıtsız bağlanan bireyler için şaşırtıcı olduğuna değinmektedirler.

Fonagy ve diğerlerinin (1996) bulgularına karşın Horowitz, Rosenberg ve Bartholomew (1993), kısa süreli dinamik psikoterapi uygulanan 36 hastanın bağlanma stillerini doğrudan değerlendirmişlerdir. Ancak bu uygulamada Kişilerarası Sorunlar Envanteri esas alınmıştır ve bu ölçek, Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin kayıtsız bağlanma tarzından ayrılmaktadır. Bu noktada, uygulanan terapi yaklaşımı farklılıklarına değinmek gerekmektedir. Psikoterapiler, etkisizleştiren ve daha etkili hale getiren stiller olma durumuna göre farklı şekillerde tanımlanmaktadırlar. Örneğin, bilişsel davranışçı psikoterapinin daha ‘etkisizleştiren’ tedavi türü olduğu savunulmaktadır (yani, ebeveyne ya da danışan-terapist ilişkisine çok fazla odaklanmak gerekmemekte, bunun yerine belirtilere odaklanılmaktadır). Psikodinamik ya da kişiler arası terapinin, daha ‘etkili hale getiren’ tedavi türü olduğu düşünülmektedir (yani, önemli duygu ve ilişkileri vurgulayan ve düzenleyen).

Tedavi türlerinin düzeylerinin etkisini gösteren bazı deneysel çalışmalar, tıkanırcasına yeme bozukluğu için bilişsel ve kişiler arası grup terapisi çalışmasında endişeli danışanların, bilişsel davranışçı terapide kişiler arası terapiden daha fazla iyi-

leşme gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ancak kayıtsız bağlanan danışanlar, her iki tedavide eşit iyileşme göstermiştir (Borman, 1996). Bu durum, klinik olarak karar verme çalışmalarıyla da doğrudan ilişkili olmaktadır. Örneğin, kişiler arası problem hedefli psikoterapi ve yeme bozukluğu gibi daha özel sorunlar hedefli psikoterapi arasında farklılıkları anlamak yararlı olmaktadır.

2.1.1.9 Bağlanma ve bağlanma döngüsü

Bowlby (1971) ve Ainsworth ve Wittig'in (1969) 1960'lardaki çalışmaları, çocukların bağlanma yeteneği üzerinde erken dönem yaşantılarının kalıcı ve uzun dönemli etkilerini anlamak için kuramsal bir çerçeve sağlamaktadır. Amerika ve İngiltere'de son zamanlarda yapılan çalışmalar, erken dönem travmatik deneyimlerin nörolojik süreçlerde değişikliği içeren bilişsel, psikolojik, sosyolojik ve gelişimsel düzeyde ciddi etkileri olduğunu ortaya koymaktadırlar. Ayrıca bu çalışmalar, çocuklardaki sorunları hafifletici terapötik müdahaleleri anlamaya yardımcı olmaktadır. Bağlanma döngüsü, erken dönem istismarına maruz kalan çocukların tüm ebeveynlerin güvenilmez, reddedici ya da kötü niyetli olduğuna dair bilinçdışı inançlar geliştirdiklerini vurgulamaktadır. Bu inançlara sahip çocuklar, yeni bir aileye dâhil olduğunda erken dönem deneyimlerine bağlı olarak yeni ebeveynlerinin (evlat edinmiş ebeveyn) olumlu davranışlarını ve sevgisini yeniden yorumladıklarında, reddedilme ve zarar görme beklentisi ve korkusuyla bu yeni ebeveynlere bağlanma ve yakınlıktan kaçınmaktadırlar.

Ayrıca erken dönem yaşantıları bu çocuklarda istismar, ihmal ve terkedilmeyle başa çıkma becerisi geliştirmektedir. Güvenli bağlanan çocuklar, ebeveynlerinin sevgi ile onlar üzerinde kontrol oluşturmaya, bağımsızlıkları ve olgunlaşmaları için rehberlik etmelerine izin verirken bağlanma güçlüğü yaşayan çocuklar, ne pahasına olursa olsun özerkliğe vaktinden önce sahip olmak istemekte ve ebeveynlerinin güvenlik ve yetiştirme fırsatı sağlamasını reddederek kendi kontrollerini sürdürmeye çalışmaktadırlar (Gordon, 1999).

Gordon (1999), üç travmatik vaka örneği üzerinden ebeveyn programı sunarak erken dönem travmalarına müdahaleye yönelik bir çerçeve sunmaktadır:

- 1) Mary, şu an sekiz yaşındadır, üç yıl önce evlat edinilmiştir ve biyolojik ailesi tarafından ihmal ve istismara maruz kalmıştır. Dört yaşında bir bakıcıya veril-

miştir. Bir ay sonra buradan ayrılmış ve evlat edinilene kadar üç kez yer değiştirmiştir. Okulda Mary yardımsever, işbirlikçi ve neşeli bir çocuk olarak tanımlanmaktadır ancak evde durum tam tersidir. Okul kıyafeti seçimi ile ilgili küçük bir şey sorulduğunda bile ebeveynine bağırarak, çılgınlık atmakta ve onların programına katılmayı reddetmektedir. Evde genellikle bir şeyler kırmakta, kasıtlı olarak kollarını çizmekte, kendine zarar vermekte ve evlat edinildiği ebeveynlerini, kendisini istismar ettikleriyle suçlamaktadır. Gerçek açık olduğunda bile yalan söylemektedir. Evlat edinen anne, Mary ile her yakınlık girişimi başarısız sonuçlandığı için kendini başarısız bir ebeveyn olarak görmektedir.

- 2) Robert, on yaşındadır. On sekiz aydır üvey annesiyle yaşamaktadır. Erken yaşam döneminde, ihmal ve istismara maruz kalmıştır ve davranışları Mary ile benzerlik göstermektedir. Haftada üç dört kez iki saate kadar öfke nöbeti geçirmektedir. Ayrıca okulda öğretmenine kaba davranmakta ve diğer çocuklarla kavga etmektedir. Annesi okul durumu konusunda oldukça kaygı yaşamaktadır.
- 3) Louise, on dört yaşındadır. Bebekken evlat edinilmiştir. Her zaman endişeli ve bağımlı bir çocuk olmuştur ve şu anda okula devam etmesinin imkânsız olduğunu düşünmektedir. Annesinden ayrıldığında panik duygusunun altında ezildiğini hissetmekte ve bunun neden kaynaklandığını anlamamaktadır. Louise, akademik olarak zeki bir öğrencidir ve bu düşünce, duygu ve davranışlarının okul çalışmalarına zarar vereceğinin farkındadır. Bazen ‘delirmeye başladığını’ düşünmektedir (Gordon, 1999).

Bu çocukların hepsi, güvensiz bağlanma problemlerinin yol açtığı erken dönem travmalarına maruz kalmıştır. İhmal ve istismar geçmişleri göz önüne alındığında, Mary ve Robert’in travmasını ayırt etmek kolay olmaktadır ancak, Louise’in durumu daha az belirgindir. Yedi aylıkken evlat edinilmiştir. Koruyucu ve sevgi dolu bir ailenin yanına gitmeden önce doğduktan sonra hastanede altı gün geçirmiştir. Louise’in nasıl travmatik bir çocuk haline geldiğiyle ilgili *Primal Yara (1994)* adlı kitabında Nancy Verrie, biyolojik anneden ayrılmanın bebekte yarattığı risk faktörlerine değinmektedir (akt., Gordon, 1999). Bütün bebeklerin anne karnında, dokuz ay anneye ilişki kurduğunu ve onu doğuran anneye kurduğu yakınlığı bildiği

için ondan aniden ayrılmanın bebekte travma yarattığını savunmaktadır. Verrie, bu sonuçlara yalnızca evlat edinmiş bir anneyle görüşme ve kapsamlı çalışmalarla değil aynı zamanda, Bowlby ve Ainsworth'un önceki çalışmalarına dayalı olarak ulaşmıştır. Üç çocuğun ebeveyni de çocukların problemlerini anlamakta güçlük çekmekte, çocuklarına karşı sevgi dolu ve güvenilir olduklarını bilmelerini istemekte ve nasıl olumlu bir müdahalede bulunacaklarını bilmemektedirler (Gordon, 1999).

Ebeveyn Programı:

Güvensiz bağlanan çocuklar, güvenli bağlanma deneyimleyen çocuklardan çok farklı düşüncelere sahip olmaktadır ve şunları öğrenmektedirler:

- 1) Yetişkinler güvenilir değildir.
- 2) Bağımlı olmak güvenli değildir.
- 3) Ebeveynler bizi yeterince iyi korumaz ya da bakmazlar.
- 4) Kendilerine ne olduğunu anlama yeteneğine sahip değildirler, hatta mantıksal düşünce temellerini öğrenmeye başlamazlar.

Ayrıca bu çocuklar, öfke ve kaosa başa çıkma becerisini öğrenmişlerdir ama tutarlılıkla başa çıkmayı öğrenmemişlerdir. Ebeveyn programı, ayda bir gün altı oturum şeklindedir. Amacı, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarının altında yatan bazı sebepleri keşfetmelerine ve çocuklarının büyüme sürecinde güvenli bağlanma geliştirmelerine yardımcı olmak için etkili müdahale yollarını öğrenmelerine ve çatışmaya neden olan çocuklardaki kemikleşmiş davranış kalıplarını değiştirmelerine rehberlik etmektir. Bu program kontrol, öfke ve mantıksal düşünme eksikliği gibi birçok temel ilke üzerine kurulmuştur (Gordon, 1999).

- 1) Kontrol: Erken dönem travmasına maruz kalan çocukların temel bir özelliği, yaşamlarındaki her şeyi kontrol etme ihtiyacıdır. Erken dönem yaşantılarında, istismar ve/ya da terk edilmenin yol açtığı sömürü düşüncesiyle bu durum açıklanabilmektedir. Bu program, kontrol isteğinin çocukların çoğu tartışmasının merkezinde yer aldığını kabul etmektedir. Bu çocuklar, her kontrol savaşını kazanmaları gerektiğini düşünmekte ve bunun, yaşama potansiyeli ya da ölüm kalım meselesi olduğunu hissetmektedirler. Bu çocuklar, ebeveynlerinin istediklerini yapmazlarsa ya da onları kızdırmayı başarırlarsa kontrol savaşını kazandıklarını düşüneceklerdir.

2) Öfke: Erken dönem travması yaşayan ve güvensiz bağlanan çocukların diğer bir özelliği öfkedir. Bütün bebekler, onları doğuran annenin beslemesini ve bakımını hak etmektedir. Tatarsız ya da istismarcı bir yolla bu gerçekleşmezse bebeğin öfkeli hissetmesi olası olmaktadır. Öfke, bebeğin deneyimleri için doğal bir tepkidir ve bebek, en azından ilk olarak bakıcıya ne olduğunun sıkıntısını gösterecektir. Travma devam ederse bebek, güvende olmadığını hissedecek ya huzursuzluk göstermeye devam edecek ya da bakıcının tutumundan dolayı acı duyacaktır. Bu durumda öfke hala vardır ama duygular deneyimlerden ayrılmıştır. Çocuk konuşmaya başlamadan önce, bu deneyimler tarafından şiddetlenen duyguların kaynağına erişme yetersizliği bulunmaktadır çünkü bebek duygularını anlatamamaktadır. Konuşmaya başladığında, bu duygular bilinçaltı belleğe yerleşmektedir. Bebek bu duygulara hala sahiptir ancak nereden geldiğini anımsayamamaktadır. Ayrıca erken dönem yaşantılarında, tutarlılık yerine kaosla yaşama uyum sağlamıştır. Tutarlı ve güvenilir bir aileye katıldıklarında, benzerlikler yeniden canlanacak genellikle öfke, evlat edinen ebeveynlere boşaltılacaktır (daha sıklıkla anneye). Öfke, çocukluk yaşantılarının erken dönem kaoslarının yeniden canlanma teşebbüsü olarak anlaşılabilir.

3) Mantıksal Düşünme Eksikliği: Mantıksal düşünme yeteneğini bebeklik döneminde kazanmaktayız. Güvenli bağlanan bir bebek, ağladığında besleneceğini ve sevileceğini bilmektedir ve böylece dünyayı etkileme yeteneği olduğunu kabul etmektedir. Erken dönem travmasına maruz kalan bebekler, farklı mesajlar almayı öğrenirler. Tutarlılık yerine bazen besleneceklerini, bazen ihmal edileceklerini ve bazen de istismar edileceklerini öğrenirler. Böylece, dünyayı etkileme yeteneklerinin küçük olduğunu öğrenirler ve tutarsızlık beklentileri büyür. Bu durum, erken dönem yaşantılarından kaynaklanan mantıksal düşünme yetersizliğini tanımlamaktadır (Gordon, 1999).

Programın Temel Bileşenleri:

Bu programın temel amaçlarından biri çocukların mantıklı, nedensel ve etkili düşünme becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır (kendilerine ve diğer insanlara

yönelik empati geliştirmeye başlamayı öğrenmeleri için). Güvensiz bağlanan çocukların, mücadele olmadan davranışlarını değiştirmeleri beklenmemektedir. İlk olarak, problemlerinin varlığını kabul etmeleri olası değildir. İkinci olarak, kontrolü elinde bulundurmayı istemekte ve ebeveynlerini kızdırmaktan keyif almaktadırlar. Çünkü bu onlar için tanıdık bölgedir. Bunun anlamı, ilk olarak ebeveynler değişmelidir. Kontrol, aile içi çatışmaya neden olan her durumda merkezde yer almaktadır. Ebeveynler, evde kontrol savaşlarının bazılarını kazanmaya başlamalı ve böylece aile içi dinamiklerin değişmesi gerekmektedir. Ebeveynler ayrıca, çocuklarının enerjisinin sınırı olduğunu ve aile içinde, çoğu zorluğu yaratmada mücadelesinin sınırlılığını ve sadece bir sefer bir konuda işe yarayacağını kabul etmelidirler. Bu stratejiler, ebeveynlere seştikleri davranışların nasıl sonuçlanacağını deneyimleme fırsatı vermektedir. Bu durum ebeveynler için zorlu bir konudur çünkü genellikle, çocuklarını kötü seçeneklerden korumak isterler. Bu programda, çocukların mantıksal düşünme geliştirmeleri için fırsat sağlamada felsefi yalanlama yapılmaktadır. Ebeveynler, çocuklarına kendi kendine düşünme fırsatı verdiklerinde çocuklar deneyimleri boyunca araştırma yapmış olmaktadır (Gordon, 1999).

Dilin Rolü: Öfke seviyesini azaltmak için çocuklarla terapide konuşulmaktadır. Öfke yararsızdır çünkü çocuğun kontrolü korumasına izin vermektedir ve ayrıca öfkeli bir ses tonu, çocuğun erken dönem travmatik yaşantısının canlanmasına neden olabilmektedir. Tehdit olarak algılanan bir ses, benzer olumsuz tepkilere neden olabilmektedir. Çocukla öfkeli iletişim olasılığını azaltmanın bir yolu olarak ‘sen’ yerine ‘ben’ ifadesi kullanılmalıdır. Ebeveynlerden, çocuklardan ne bekledikleri yerine kendilerinin ne hissettiklerine yönelik cümle kurmaları istenmektedir. Bir örnekle ‘Hemen odanı topla’ yerine ‘Odanı topladığın zaman seni parka götürmek beni mutlu ediyor.’ ifadesi kullanmak daha uygun olmaktadır. Dilin değişmesi ayrıca çocukların kararlarının sorumluluğunu üzerine almalarını da sağlamaktadır. Örneğin, odanı şimdi mi yoksa Cumartesi sabahı mı toplamayı tercih edersin? ifadesi gibi (Gordon, 1999).

Öfke ve Çatışma İle Başa Çıkmak: Öfke, kendi başına yanlış değildir. Duygular doğru ya da yanlış olamaz. Ancak öfkenin dışarı vuruş şekli soruna yol açmaktadır. Ailelere, öfke duygusuyla uygun şekilde başa çıkma becerisi öğretildiğinde çocukların da öfke ile başa çıkmayı öğrenmeleri sağlanmış olmaktadır.

Sevgi ve Olumlu İletişim: Çocuğa mantıksal düşünce süreçleri geliştirme ve bağılılığın rahatlığını hissettirme yolu ile yardım edilmektedir (Gordon, 1999).

Gordon'ın (1999) erken dönem travmatik yaşantılarına bağılı güvensiz bağlanma örüntüleri/içsel çalışma modelleri ve bu bağlanma örüntülerini/olumsuz içsel çalışma modellerini güvenli ve olumluya dönüştürecek ebeveyne yönelik müdahale teknikleri bağlanma döngüsünün boylamsal etkisini anlamada önem taşımaktadır. Çoğu durumda, ilk altı yedi ay bebeğin ebeveyni olan bakıcılar, bebek tarafından bağlanma figürü seçilmekte ya da tercih edilmektedir. Fiziksel rahatsızlık (açlık, hastalık, acı), tehlikede ya da korkmuş hissetme ve bağlanma figürünü kaybetme ya da ayrılmayı içeren bebek bağlanma davranışlarına neden olan deneyimler psikolojik ya da fiziksel olmaktadır. Bakıcı bebeği rahatlatır, yatıştırır, teselli ederse çocuğun bağlanma davranışları sona ermekte ve normal keşif davranışları devam etmekte ve bakıcıya güven gelişmektedir. Ancak bakıcı konfor ve koruma sunma başarısızlığını tekrarlırsa çocuk, uzun süreli düzensiz duygusal sıkıntı yaşamaktadır. Böylece bağlanma ilişkilerinde çocuklar, kendilerine ve diğere insanlara yönelik içsel çalışma modelleri geliştirme yoluyla kendilerinin, diğere insanların ve sosyal etkileşimlerinin anlamını öğrenmekte (Bowlby, 1979) ve bu modeller daha sonraki belirsiz ya da stres verici durumlarla başa çıkma yeterlikleri üzerinde belirleyici olmaktadır.

2.1.2 Belirsizliğe Tahammülsüzlük

2.1.2.1 Belirsizliğin tanımı ve nedenleri

Belirsizlik, değişimin yönünün görece iyi bilindiğı, ama olayların ve olayların sonuçlarının önemleriyle gerçekleşme olasılıklarının herhangi bir öngörüyle tahmin edilememesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Kasperson, 2008; akt., Arslan, 2013). Belirsizlik ayrıca, diğere insanların davranışlarını tahmin etme ya da açıklama yetersizliğı olarak da tanımlanmakta ve güçlü şekilde anksiyete ile ilişkili bulunmaktadır (Neuliep ve Ryan, 1998).

Belirsizlik, insanlar tarafından olumlu ya da olumsuz olarak algılanabilmektedir. Belirsizliğin olumsuz çağrışımlarında insanlar, belirsizliğı azaltma ya da ortadan kaldırma eğilimi gösterirken belirsizliğı yaratma ve bunu sürdürme isteğı tarafından güdülenen ve böylece belirsizliğı bir fırsat durumu olarak algılayan insanlar da bulunmaktadır (Smithson, 2008; akt., Arslan, 2013).

Belirsizlik ilk bakışta karmaşık bir olgu olarak görülmeyebilmektedir ancak belirsizliğin pek çok nedeni bulunmaktadır. İlk olarak belirsizlik, bilgi eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Bilgi eksikliği, kendi içinde tam anlamıyla bilgi eksikliği ve kısmi bilgi eksikliği olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Buna göre tam anlamıyla bilgi eksikliği, insanların tam olarak bilgisiz olduğu ve hatta ne bilmediklerini bile bilmedikleri durumları tanımlamaktadır. Kısmi bilgi eksikliği, insanların ne bilmediklerini bildiği durumları açıklamaktadır. Böyle durumlarda insanlar bilgi eksikliği yaşadıklarının farkındadırlar ve bu durum sorgulamaya yol açarak insanların asla bilemeyecekleri şeyleri araştırmalarına yol açabilmektedir (Clampitt ve DeKoch, 2001; akt., Arslan, 2013).

Belirsizliğin ikinci sebebi rastgelelik olmaktadır. Buna göre çok fazla bilgiye sahip olursa bile hayal gücümüzün ötesinde çok fazla rastgele olay gerçekleşebilmektedir ve bununla ilgili yapılabilecek çok az şey bulunmaktadır. Belirsizlik diğer taraftan karmaşıklıktan kaynaklanabilmektedir. Her disiplin alanında karmaşık sistemler bulunmaktadır ve bu durumda kesin tahmin yapmak zorlaşmaktadır (Clampitt ve DeKoch, 2001; akt., Arslan, 2013).

2.1.2.2 Belirsizliğe tahammülsüzlüğün kökeni ve tanımı

Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı ilk kez, Frenkel-Brunswick (1949) tarafından bir kişilik özelliği olarak tanımlanmasıyla literatürde yer bulmuştur. Daha sonra Budner (1962) tarafından belirsizliğe tahammülsüzlük, belirsiz durumları tehlike kaynağı olarak algılama şeklinde tanımlanmıştır. Ancak bu tanımlamalar, daha çok şüpheyne tahammülsüzlük kavramına karşılık gelmektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlüğün kapsamlı olarak ilk ve gerçek tanımı, Freeston ve diğerleri (1994) tarafından yapılmıştır. Buna göre belirsizliğe tahammülsüzlük başa çıkmanın güçleştiği, yüksek tehdit ve hatalı değerlendirmelerin yol açtığı ve önyargılı bilgi işlemlerden oluşan bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkidir (Freeston ve diğerleri, 1994). Sookman ve Pinard (1997) belirsizliğe tahammülsüzlüğü belirsizlik, yenilik ve öngörülemeyen değişimleri içeren zorluklar olarak da tanımlamaktadır.

Belirsizliğe tahammülsüzlük modeli, aşırı ve kontrol edilemeyen kaygı şeklinde sınıflandırılan (American Psychiatric Association, 1994) yaygın anksiyete bozukluklarına kaynak olarak geliştirilmiştir (Dugas, Letarte, Rhéaume, Freeston ve

Ladouceur, 1995; Freeston ve diğeri, 1994). Ancak son zamanlarda, belirsizliğe tahammülsüzlüğün kaygı bozuklukları ve depresyon belirtilerinin sürmesine katkı sağlayan tanılararası bir yöntem olabileceği tartışılmaktadır (Boelen ve Reijntjes, 2009; McEvoy ve Mahoney, 2011). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün birçok içselleştirilmiş bozuklukla ilişkili olduğu düşünüldüğünde, yenilikçi tedavi protokollerinin gelişiminde önemli etkilere sahip olabileceği düşünülmektedir (McEvoy ve Mahoney, 2012).

Belirsizlik, sebebi tahmin edilemeyen çok karmaşık ya da çelişkili bir durum nedeniyle oluşabilmektedir. Belirsizlik durumu tehdit olarak algılandığında kişi, genelde boyun eğme ya da inkâr olmak üzere iki tür tepki ortaya koymaktadır. Boyun eğmede kişi, gerçekliği değiştiremeyeceğine inanarak kabul etmekte inkâr tepkisinde ise gerçeklik, algılayan kişi tarafından değişime uğramaktadır (Budner, 1962). Günlük yaşamın pek çok belirsizlik içerebileceği düşünüldüğünde, belirsiz durumları tehdit edici olarak algılamamanın kişide olumsuz duygulara neden olması ve sıklıkla endişeye yol açması kaçınılmaz olmaktadır (Dugas, Freeston, Blais ve Ladouceur, 1994). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün endişe ile ilişkisine yönelik artan bir araştırma ilgisiyle birlikte, endişenin gelişimi ve devamı açısından temel bir rol oynadığı üzerinde de durulmaktadır (Dugas, Freeston ve Ladouceur, 1997).

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün sağlam kanıtlara dayalı muhtemel belirsizliğe tahammülsüzlük (yani, belirsizliğe tahammülsüzlüğün bilişsel boyutu; ‘beklenmedik olaylar beni üzer’ gibi.) ve engelleyici belirsizliğe tahammülsüzlük (yani, belirsizliğe tahammülsüzlüğün davranışsal boyutu; ‘küçük bir şüphe harekete geçmemi engeller’ gibi) olmak üzere iki boyuttan oluştuğu ortaya konmaktadır. Her bir boyutun temsil ettiği ilgili faktörler, anksiyete bozukluklarıyla da ilişkilendirilmektedir (McEvoy ve Mahoney, 2011). Özellikle muhtemel belirsizliğe tahammülsüzlük boyutu, endişe ve obsesif kompulsif bozuklukla ilişkilendirilirken engelleyici belirsizliğe tahammülsüzlük, daha çok sosyal anksiyete, panik bozukluk, agorafobi ve depresyonla ilişkilendirilmektedir.

Genel anlamda literatür araştırmaları, belirsiz durumlar karşısında deneyimlenen olumsuz duyguların pek çok psikolojik rahatsızlık belirtisi üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik sa-

ğaltımda önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Ladouceur, Gosselin ve Dugas, 2000; Ellis, 2001). Tedavi kapsamında, belirsizliğe tahammülsüzlükteki değişimleri hedef alan çok az sayıda çalışma olmakla birlikte yaygın anksiyete bozukluğunun tedavisinde, belirsizliğe tahammülsüzlük seviyesinde de azalmanın mümkün olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Ladouceur ve diğerleri, 2000; Dugas ve Ladouceur, 2000). Bilişsel Davranışçı Terapide, belirsizliğe tahammülsüzlüğe neden olan esneklikten yoksun düşünce yapıları değiştirilerek ve belirsizlikle ilgili düşüncelere karşı çıkılarak, belirsizliğe karşı bakış açısının değiştirilebilmesi, farkındalık temelli çalışmalarla belirsizliğe verilen tepkilerin gözden geçirilmesi ve tahammül seviyesinin artırılması mümkün olabilmektedir (Ellis,2001).

2.1.2.3 Belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe, yaygın ve diğer anksiyete bozuklukları

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün, endişe için bilişsel yatkınlık faktörü olduğuna dair önemli araştırma sonuçları bulunmaktadır (Koerner ve Dugas, 2008; Sexton, Norton, Walker ve Norton, 2003) ve yaygın anksiyete bozukluğu için önemli bir koruyucu faktör olduğu düşünülmektedir (Behar, DiMarco, Hekler, Mohlman ve Staples, 2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük, tutarlı olarak endişe ile ilişkilendirilmektedir (Berenbaum, Bredemeier ve Thompson, 2008) ve olumsuz meta-inançlar, olumsuz problem yönelimi, bilişsel kaçınma, mükemmeliyetçilik, algılanan kontrol ve şüpheli durumlara tahammülsüzlüğü içeren diğer birçok koruyucu faktörden daha güçlü bir belirleyiciliği bulunduğu savunulmaktadır (Buhr ve Dugas, 2006). Deneysel çalışmalar da belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasında güvenilir ilişki ortaya koymaktadırlar (Buhr ve Dugas, 2009; Rosen ve Knäuper, 2009).

Ladouceur ve diğerleri (2000) çalışmalarında, belirsizliğe tahammülsüzlüğü fazla olan kişilerin kazanma şansları hakkında daha tahammülsüz olduğu ve bu kişilerin, endişe seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, belirsizliğe tahammülsüzlüğün endişenin oluşumu ve gelişiminde kilit rol oynadığı doğrulanmaktadır (Dugas, Gagnon, Ladouceur ve Freeston, 1998). Ayrıca bu çalışmada, belirsizliğe tahammülsüz kişilerin ‘eğer olursa, ya olursa’ gibi düşünceler üretmelerinin endişeye yol açtığı savunulmaktadır. Garber ve Hollon (1991), belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasındaki nedenselliğe ilişkin sonuçlar açısın-

dan genel olarak üç durumun gerekli olduğunu düşünmektedirler:

- 1) ortak değişim (yani, problem şu anda varsa süreç şu anda olmalıdır)
- 2) öncelik sırası (yani, problemin gelişiminden önce süreç ortaya çıkmış olmalıdır)
- 3) diğer olası sebepleri değerlendirme

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasındaki ortak değişim çoğu zaman görülmektedir. Buna dayalı olarak Gosselin, Dugas ve Ladouceur (1998) belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasındaki yüksek ilişkiye değinmektedirler. Öncelik sırası düşünüldüğünde yaygın anksiyete bozukluğuna yönelik bilişsel davranışçı tedavilerde, belirsizliğe tahammülsüzlüğün azalması endişe eğiliminin azalmasından önce gelmektedir (Dugas ve Ladouceur, 1998). Ancak, belirsizliğe tahammülsüzlüğün endişeden önce ortaya çıktığına yönelik bir araştırma sonucu bulunmamaktadır. Yine de endişeyi azaltmaya yönelik yaygın anksiyete bozukluğu tedavisinde, belirsizliğe tahammülsüzlüğün ana hedef olduğu düşünülmektedir (Ladouceur ve diğerleri, 2000).

Belirsizliğe tahammülsüzlük, gerçekleşme olasılığına bakılmaksızın tehdit edici ve kabul edilemez olarak olumsuz bir olayın olacağını düşünme eğilimidir ve anksiyeteyi açıklamak için popüler bir yapıdır (Holaway, Heimberg ve Coles, 2006). Ayrıca belirsizliği tolere etme yeteneğindeki bireysel farklılıklar, anksiyete seviyesini etkilemektedir (Greco ve Roger, 2003). Belirsizliğe tahammülsüz kişilerin belirsiz sonuçlarla meşgul olmaları, anksiyete seviyesinin sürmesine ve artmasına neden olmaktadır (Dugas, Gosselin ve Ladouceur, 2001). Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan kişi, şüpheli bilgiyi tehdit olarak yorumlamakta (Heydayati, Dugas, Buhr ve Francis, 2003) ve bu durum uyarılmanın artmasına (örn., kalp atış hızının artması gibi) yol açmaktadır (Greco ve Roger, 2003).

Belirsizliğe tahammülsüzlük, tüm anksiyete bozukluklarını içeren temel bir kavram olarak görülmektedir. Bu durum, özellikle felakete dayalı yanlış yorumlama ve uzun uzadıya düşünceler için birçok bilişsel-davranışçı modelin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Barlow, 2001). Belirsizliğe tahammüllü kişinin, bazı fiziksel duyumlara ilişkin (örn., yüksek kalp atışı) belirsizlik kaygısı duyma olasılığı düşüktür. Benzer şekilde, bu tür toleranslı kişilerin sosyal durum/davranışlar, otomatik düşünceler ya da kontrol edilemezlik olasılığına ilişkin bilinmeyen sonuçlar

hakkında felaket senaryoları üretme olasılığı yoktur. Buna karşın belirsizliğe tahammülsüz kişilerin çoğu durumda, bazı belirsizliklerin varlığından dolayı felaket düşünceleriyle meşgul olma olasılıkları yüksektir (Carleton, Sharpe ve Asmundson, 2007). Fiziksel duyumlarla ilişkin belirsizlik kaygısı, otomatik düşünce ve sosyal sonuçlar anksiyete duyarlılığı kavramı içerisinde ele alınmaktadır. Panik bozukluk ve agorafobinin gelişiminde ve sürekliliğinde etkisi olan anksiyete duyarlılığı ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişki, hem teorik hem de klinik sebeplerle önem taşımaktadır. Belirsizliğe tahammülsüzlüğün, anksiyete duyarlılığının gizil bir bileşeni olduğu savunulmaktadır (yani, uyarım belirtilerini felaket olarak yorumlama) (Carleton ve diğerleri, 2007). Bu durumda belirsizliğe tahammülsüzlük araştırmaları, anksiyete duyarlılığından bağımsız olarak düşünülememektedir.

Belirsizliğe tahammülsüz olmanın belirsizliğin sebep olduğu anksiyeteye ilişkin tepkilerin ötesindeki anlamı, belirsizliğe ilişkin korku olarak görülmektedir. Buradan hareketle, korku ve anksiyete arasında ayırım yapma gereği duyulmaktadır. Korku, şu anda tanımlanabilir bir tehdite (örn., saldırı olması) savaş ya da kaç psikolojik tepkisine neden olmakla birlikte temel, uygun ve koruyucu bir tepkidir (Barlow, 2002). Buna karşın anksiyete, tanımlanmamış ya da henüz gerçekleşmemiş potansiyel tehdit hakkında (örn., herhangi bir yerde ve zamanda olası bir saldırı) endişeyi içeren daha karmaşık bir hazırlık tepkisidir (Asmundson, Taylor, Bovell ve Collimore, 2006; Barlow, 2002). Korku, nesnel bir tehdit ile ilişkiliyken anksiyete, tehdit edici durum henüz gerçekleşmediği için belirsizliğin birçok derecesini içermektedir. Ayrıca belirsizliğin kendisi, tehdit algısını şiddetlendiren ve anksiyetenin sürmesine ve artmasına neden olan tehdit unsuru olarak görülmektedir (Epstein, 1972).

Tehditin kesinliği farklılığı, anksiyete duyarlılığı yapısı içinde birleşerek korku ve anksiyeteyi ayırmaya yardımcı olmaktadır. Anksiyete duyarlılığı, kişinin anksiyeteye ilişkin fizyolojik duyumlarını değerlendirme eğilimi (örn., kalp atış hızının artması, çarpıntı, titreme), bilişsel değişiklikler (örn., konsantrasyon güçlüğü, uçuşan düşünceler) ve sosyal sonuçları (örn., aşağılanma, reddedilme) içermektedir (Taylor, 1999). Anksiyete duyarlılığı, nesne odaklı olmayan belirsiz bilişsel bir değerlendirmeden ziyade (yani, anksiyete) tanımlanabilir uyarıcı odaklı bir yapı olduğundan korku sınıflandırılmasına dâhil edilmektedir.

Uyarıcının felaket olarak yanlış biçimde yorumlanması anksiyete duyarlılığı ile ilişkisi duyum, değişim ya da olayın takip eden sonuçları hakkında fizyolojik duyum, bilişsel değişiklik ya da gözlemlenebilir olaylarla birlikte belirsizliğin olmasını gerektirmektedir (Reiss, Peterson, Gursky ve McNally, 1986). Ancak belirsizliğe tahammülsüzlük ve anksiyete duyarlılığı, ilişkisiz ve bağımsız üst düzey faktör yüklerine de sahip olmaktadır. Bu durumda, anksiyeteli bir kişinin genellikle belirsizliğe tahammülsüz olduğu ya da fizyolojik belirtilerin belirsiz anlamlarına ilişkin korkunun anksiyeteyle ilişkili olup olmadığı tartışılmaktadır (Carleton ve diğerleri, 2007).

Son zamanlardaki çalışmalar, belirsizliğe tahammülsüzlüğün diğer anksiyete bozuklukları (örn; Obsesif-Kompulsif Bozukluk) ve depresyon belirtileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Holaway ve diğerleri (2006), anksiyeteli olmayan kontrol grubuyla karşılaştırıldığında yaygın anksiyete bozuklukları ve OKB belirtilerinin belirsizliğe tahammülsüzlükle eşit oranda ilişkili olduğunu savunmaktadır. Lind ve Boschen (2009) belirsizliğe tahammülsüzlüğü, kontrol davranışı ve sorumluluk algılamalarında tamamen aracı olarak görmektedir. Önemli şekilde, belirsizliğe tahammülsüzlük ruh hali ve endişe kontrol altına alındıktan sonra bile OKB belirtilerinin belirleyicisi olmaktadır (Steketee, Frost ve Cohen, 1998). Benzer şekilde Dugas ve diğerleri (2001), demografik faktörler ve panik belirtiler kontrol altına alındıktan sonra bile OKB belirtileri ve endişenin belirsizliğe tahammülsüzlüğün eşsiz bir belirleyicisi olduğunu ileri sürmektedirler.

OKB ile belirsizliğe tahammülsüzlük ilişkisinin teorik açıklamaları, ancak 1970'lerde yapılmaya başlanmıştır (Carr, 1974). Buna göre obsesif kompulsif bozukluğa sahip kişilerin, aşırı derecede kesinlik ihtiyacına sahip oldukları savunulmaktadır (Makhlouf-Norris ve Norris, 1972) ve kesinlik elde edilene kadar önemli derecede anksiyete deneyimlenmektedir (Beech ve Lidell, 1974). Özellikle, belirsizliğe tahammülsüzlük boyutunda obsesif kompulsif bozukluklar, kompulsiyon ve ritüel davranışlarla ilişkilendirilmektedir (Beech ve Lidell, 1974). Bu kişiler, korkulan sonuca ilişkin sıkıntıyı azaltmak için geçerli bir strateji olarak sadece kompulsiyon ve ritüel davranışları kullanmaktadırlar.

Steketee ve diğeri (1998), obsesif kompulsif bozukluğa sahip bireylerin diğeri anksiyete bozukluğuna sahip ve normal kişilerle karşılaştırıldıklarında daha fazla belirsizliğe tahammülsüz olduklarını savunmaktadırlar. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlüğün, obsesif kompulsif belirtilerin üzerinde ve ötesinde olumsuz ruh hali ve endişeyi başarılı şekilde yordayan tek yapı olduğu düşünülmektedir (sorumluluk, kontrol ve tehdit algısı, kaygı toleransı ve başa çıkma ile karşılaştırıldığında). Tolin, Abramowitz, Brigidi ve Foa (2003), obsesif kompulsif bozukluğa sahip danışanların anksiyeteli olmayan gruptan daha fazla belirsizliğe tahammülsüz olduklarını bununla birlikte obsesif kompulsif bozukluklar kümesinde, kompulsif olanların olmayanlara göre daha fazla belirsizliğe tahammülsüz olduklarını ortaya koymaktadırlar.

Lind ve Boschen (2009), felakete ilişkin sorumluluk konusundaki inançların, kişiyi kontrol davranışına teşvik ettiğini savunmaktadırlar. Kişi, kontrol davranışını belirsiz olan daha rahatsız edici deneyimlere karşı daha sık uygulamaktadır. Şüpheyi yol açan rahatsız edici yaşantılar, kontrol davranışıyla ilişkilendirilmektedir. Örneğin, bir kişi kendini akşam olmadan ailesinin güvenliğini sağlamak için evin tüm kapı ve pencerelerini kilitlemeden sorumlu hissediyorsa bu durum özellikle, kapı ve pencerelerin durumuyla ilgili belirsizlikten kaçınma ile ilişkilendirilecek ve artan şüpheyi yönelik duyarlılık tekrar tekrar kilidi kontrol etme ihtiyacına neden olacaktır. Pleva ve Wade (2006), obsesif kompulsif semptomlar üzerinde sorumluluk tutumunun etkisini kısmen mükemmeliyetçilikle de ilişkilendirmektedirler. Hem sorumluluk inancı hem belirsizliğe tahammülsüzlük, kompulsif kontrol davranışlarını içermektedir. Ayrıca sorumluluk ve kontrol arasındaki ilişki, tümüyle belirsizliğe tahammülsüzlüğe aracılık etmektedir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve sosyal anksiyete arasında da ilişki bulunmaktadır. Belirsizliğe tahammülsüzlük, olumsuz değerlendirilme korkusu, anksiyete duyarlılığı, olumlu-olumsuz duygulanım, düşük özsaygı, endişe ve nevrozizm gibi ilişkili yapılar kontrol altına alındıktan sonra bile sosyal fobi belirtileriyle açıklanmaktadır (Boelen ve Reijntjes, 2009; Carleton, Collimore ve Asmundson, 2010). Belirsizliğe tahammülsüzlük, ayrıca Eysenck'in kişilik boyutlarından nevrozizmin (duygusal dengesizlik) yüksek, yanı sıra dışadönüklüğün düşük olması

ile de ilişkilendirilmektedir (Hong ve Paunonen, 2007) ve anksiyete için sosyo-bilişsel savunmasızlık olarak görülmektedir (Koerner ve Dugas, 2008). Araştırma sonuçları göz önüne alındığında belirsizliğe tahammülsüzlük, olumsuz düşünce ve olumsuz duygu düzenleme süreçleri ile büyük oranda ilişkili bulunmaktadır.

2.1.2.4 Belirsizliğe tahammülsüzlük, belirsiz olayların değerlendirilmesi ve karar alma sürecinde belirsizliğin etkisi

Yaşamımızda belirsiz ya da şüpheli durumların kaçınılmaz olduğu düşünüldüğünde, belirsizliğe tahammülsüz kişiler günlük yaşamlarında çoğu kaynağı tehlike olarak algılamaktadırlar. Böylece çok sayıda endişe yanı sıra olumsuz duygulanım, anksiyete ve depresyon bu durumu takip etmektedir (Dugas ve diğerleri, 1994). Önceki araştırma sonuçları, endişenin özellikleri ile bu durumu doğrulamaktadır: (1) şüpheli durumları tehdit olarak tanımlama eğilimi (Butler ve Mathews, 1987), (2) risk düşüncesinin yüksek oluşu (Butler ve Mathews, 1987), (3) belirsiz durumlar için olumsuz senaryolar oluşturma eğilimi (Vasey ve Borkovec, 1992). Ayrıca şüpheli durumlarla karşılaşıldığında yüksek endişenin karar almayı neden güçleştirdiği bu özelliklerle açıklanmaktadır (Ladouceur, Talbot ve Dugas, 1997).

2.1.2.4.1 Belirsizliğe tahammülsüzlük ve belirsiz olayların değerlendirilmesi

Dugas, Hedayati, Karavidas, Buhr, Francis ve Phillips (2005), kısa hikâye görevi kullanarak belirsizlik senaryosunun değerlendirilmesi ile belirsizliğe tahammülsüzlük ilişkisini incelemişlerdir. Katılımcılara, birden fazla yorumlama olasılığı içeren olayları anlatan yazılı pasajlar verilmiştir (Davey, Hampton, Farrell ve Davidson, 1992). Her bir senaryo için katılımcılardan, bu durumlarda kişisel olarak kendilerine ne olacağını hayal etmeleri ve kaygı derecelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu çalışmada belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi, belirsiz senaryoların olumsuz değerlendirilmesi üzerinde belirleyici olmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, kişinin belirsiz yaşantılara ilişkin ön inançlarının belirsiz olaylara ilişkin tepkilerin durumsal faktörlerinden daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.2.4.2 Karar alma sürecinde belirsizliğin etkisi

Araştırmalar, yüksek endişeye sahip kişilerin belirsizlik altında karar alma zorluğunu daha fazla sergilediklerini ortaya koymaktadırlar (Metzger, Miller, Cohen, Sofka ve

Borkovec, 1990; Tallis, Eysenck ve Mathews, 1991). Dugas, Buhr ve Ladouceur (2004) klinik gözlemlerinde, aşırı endişeli bireylerin belirsizlik tarafından ‘durdurulmuş’ olarak görüldüğünü savunmaktadırlar. Hatta belirsizlik çok az olduğunda dahi yaygın anksiyete bozukluğu olan bireylerin, engellenmiş olduklarına dikkat çekilmektedir. Ayrıca yaygın anksiyete bozukluğu olan bireylerin, bir durum kötü sonuçlanacak olsa bile belirsiz sonuçlardansa kesinliği bilmeyi tercih ettikleri savunulmaktadır. Bu durum, olumsuz sonuçları olan bir durumun belirsiz sonuçlara sahip bir durumdan daha başa çıkılabilir olarak değerlendirildiğini varsaymaktadır.

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve kararsızlık, obsesif kompulsif bozuklukların merkezindeki bilişsel özellikler olarak da düşünülmektedir. OKB’li danışanlar, aşırı derecede şüpheli ve karar almada güçlük yaşayan kişiler olarak tanımlanmaktadırlar (Beech ve Liddell, 1974). Beech ve Liddell (1974), törensel davranışların sadece şu anki sıkıntıyı azaltmak için değil aynı zamanda kısmen davranış sonlanmadan önce kesinlik ihtiyacını vurgulamak için sürdürüldüğünü savunmaktadırlar. Son zamanlarda Obsesif-Kompulsif Düşünceler Çalışma Grubu (1997), karar alma zorluklarının kesinlik ihtiyacı inancından kaynaklandığını savunmaktadır. Bu açıdan belirsizliğe tahammülsüzlük, obsesif kompulsif bozukluğa sahip kişilerin özelliklerini içermektedir.

Belirsizliğe tahammülsüz kişilerin birçoğunun karar alma sürecinde belirsizliğe tepkisi, karar almadan tümüyle kaçınmak olmaktadır. Bu kişiler erteleme, karar verme sorumluluğunu başkasına verme ya da bir karar almayı tamamen erteleme eğiliminde olabilmektedirler. Örneğin, şu anki işinizde mutsuzsanız yeni bir iş bulmaya çalışmak sizi daha mutlu yapabilir. Ancak belirsiz hissediyorsanız, sizi mutsuz eden işinizde kalmaya devam edebilir böylece zor bir karar almaktan kaçınabilirsiniz. Ne yazık ki karar almayı ertelediğimizde, genellikle şu anki problem daha kötüye gitmekte hatta yeni problemler yaratabilmektedir. Belirsizliğe diğer bir tepki, eylemin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açan her olasılığı çok detaylı düşünerek zaman kaybetmektir. Belirsizlik, bireyin düşüncelerini hızlı ve tutarlı olarak organize etmesini engellemektedir. Çünkü her bir olası çözümü kişi, aşırı şekilde analiz etme eğiliminde olmaktadır. Bu durum, çok fazla bilgiye sahip olunması sonucu, karar verme güçlüklerine neden olmakta ve kişinin, bir çözüm yolunu seçme konusunda tereddüt yaşamasına yol açmaktadır (Deschenes, 2010).

Örneğin, işinizde mutsuz olduğunuz için farklı şirketlere başvuru yaptığınızı ve bu görüşmelerin ardından iki ilgi çekici iş teklifi aldığınızı düşünün. Her bir potansiyel iş teklifinin, olumlu ve olumsuz yönlerini analiz etmeye başladığınızda kendinizi detaylara kaptıracak böylece karar alma süreciniz uzayacak ve en kötü ihtimalle gerçekte iş tekliflerine ilgili olmadığınız düşünülerek her iki şirketin iş tekliflerini geri çekmesine neden olacaksınız. Bu durumda, sizi mutsuz eden şu anki işinizde devam etmek zorunda kalacak ya da tekrar en baştan iş aramaya başlamanız gerekecektir (Deschenes, 2010).

Belirsizlik hissi altında karar almak zorunda kalan belirsizliğe tahammülsüz kişilerin diğer bir tepkisi belirsizliği azaltmak için ani, dürtüsel kararlar verebilmeleridir. Yani kararın olumlu ve olumsuz sonuçlarını düşünmeden, yüzeysel bir değerlendirmeye, az zamanda, farklı alternatifler değerlendirilmeden kişi karar verebilmektedir. Bu seçim, her seçenek hakkında gerçekten düşünmek yerine alışkanlıklara dayalı olmaktadır. Böylece bu durumda problem çözümüne katkı sağlanmamaktadır. Bu karar alma stillerinden hiçbirisi probleme kalıcı çözüm üretmemekte yaklaşıma-kaçınma stratejilerinin farklı aşamalarında belirsizliğe tahammülsüz kişiler için geçici olarak sıkıntıyı hafifletmeye aracı olmaktadırlar. Sonuç olarak etkili problem çözümü (1) bir durumun, sorunsal olduğu ve çözülmesi gerektiği zamanı algılamak, (2) çeşitli alternatif çözümlerin genel listesini oluşturmak, (3) en etkili çözüm yolunu seçmek ile mümkün olmaktadır. Bireyler bir problemle karşılaştıklarında, belirsiz hissetme düzeyini azaltarak daha iyi problem çözümü sağlayabilmektedirler (Deschenes, 2010).

2.1.2.5 Belirsizliğe tahammülsüzlük ve şüphey tahammülsüzlük

Belirsizlik, bilinmeyen sonuçlara sahip gelecekteki olayların tanımlanmasını içermektedir ve şüphe kavramından farklılık göstermektedir. ‘Şüphe’ (ambiguity) genellikle sözlük anlamı olarak, literatürde belirsizlikle eş anlamlı kullanılmaktadır (Grenier, Barrette ve Ladouceur, 2005). Bu kavram karmaşası, iki terimin ortak özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Her iki kavram da bir kişinin bilinmeyene tepki olarak bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri açısından bir ölçüme sahip bulunmaktadır (Grenier ve diğerleri, 2005; Oshio, 2009). Ancak kişilik psikologları, belirsizliğe tahammülsüzlük (intolerance of uncertainty) ve şüphey tahammülsüzlü-

gün (intolerance of ambiguity) bireysel özellikleri arasında ayırım yapmaktadırlar. Grenier ve diğerleri (2005) şüpheyi tahammülsüzlüğün, mevcut durumun unsurlarına tepki olarak tanımlarken belirsizliğe tahammülsüzlüğün, gelecek odaklı duygu durumu olduğuna ilişkin zaman odaklı ayırım ortaya koymaktadırlar. Belirsizlik, olası sonuçlar hakkında bilgisizlik olarak düşünülürken şüphe, mevcut olasılıklar hakkında kafa karışıklığı ile daha iyi temsil edilmektedir (Saint-Charles ve Mongeau, 2009). Belirsizlik ve şüphe hakkındaki kavram karmaşası, karar alma sürecine etkileri bakımından da tartışmalı olabilmektedir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramının ilk kapsamlı tanımı, 1994'te endişe literatüründe yeni bir yapı olarak ortaya çıkmasıyla gerçekleşmiştir (Freeston ve diğerleri, 1994) ve ardından anksiyete bozuklukları, özellikle yaygın anksiyete bozukluklarının incelenmesinde kullanılmıştır (Dugas ve diğerleri, 1998). Buna karşın şüpheyi tahammülsüzlük kavramı, literatürde 1940'lerin erken dönemlerinde ortaya çıkmış ve başlangıçta otoriter kişilik stilleri çalışmalarında kullanılmıştır (Frenkel-Brunswick, 1948) ve daha sonra dinsel inanç, genel tutumlar ve kariyer seçimi araştırmalarında da yer almıştır (Budner, 1962; Furnham, 1994).

Bu kavram başlangıçta, şüpheli durumların karmaşık ya da çözülemez durumları simgelediği 'şüpheli durumları tehdit edici algılama eğilimi' olarak tanımlanmıştır (Budner, 1962). Şüpheyi tahammülsüzlüğün şüpheyi yönelik olumsuz algılamalar, değerlendirmeler ve duyguların sonucu olarak davranışları etkileyen bir yapı olduğuna inanılmaktadır. Bu kavramın ilk incelemelerinde, belirsiz durum ve olaylar için duygusal, bilişsel ve davranışsal düzeyde olumsuz tepki eğilimini içeren belirsizliğe tahammülsüzlük tanımıyla eş anlamlı olduğu savunulmaktadır (Buhr ve Dugas, 2006). Beklendiği gibi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve şüpheyi tahammülsüzlük orta derecede birbiriyle ilişkili ve önemli ölçüde endişeyle ilişkili yapılardır. Ancak belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasındaki ilişki, şüpheyi tahammülsüzlük ve endişe arasındaki ilişkiden -bu iki yapının boyutları arasındaki farktan kaynaklandığı düşünüldüğü için- daha güçlü bulunmaktadır (Buhr ve Dugas, 2006).

2.1.2.6 Belirsizliğe tahammülsüzlük, bağlanma stilleri ve ebeveyn yetiştirme tarzları

2.1.2.6.1 Belirsizlik eğilimi ve bağlanma

Belirsizlik eğilimi teorisi, Kagan (1972) ve Rokeach'ın (1960) çalışmalarına dayalı olarak Sorrentino ve Short (1986) tarafından geliştirilmiştir. Kagan (1972), belirsizliğin azaltılmasının onun hizmetindeki diğer motive edicilerle (örn., başarı ve bağlılık) birlikte birincil güdü olduğunu savunmaktadır. Rokeach (1960) çalışmasında katılımcıları, belirsizlik korkusu göstermeyen ve onu çözme yeteneğine sahip olanlar ve yeni ya da tutarsız bilgiyi tehdit edici bulanlar olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Belirsizlik eğilim teorisi, her iki bakış açısının özellikleri birleştirilerek formüle edilmiştir. Bu teorinin temel varsayımı, kişinin belirsizlik eğilimine ilişkin durumlarda motivasyonun uyarılacak olmasıdır. Böylece belirsizlik odaklı bireyler, belirsizlik tarafından karakterize edilen durumlarda daha fazla güdülenmekte ya da kendileri ve çevreleri hakkında yeni bilgiler öğrenme fırsatına sahip olmaktadır. Buna karşın kesinlik odaklı bireyler, kendileri ve çevreleri hakkında kesinliği içeren durumlarda daha fazla motive olmaktadır.

Belirsizlik odaklı ve kesinlik odaklı bireyler için bu farklı durumların motivasyonel özelliklerinin, çocuk-bakıcı ilişkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Sorrentino ve diğerleri, 1990). Bu yaklaşım belirsizlik odaklı çocukların, özerklik ve keşif davranışları için cesaretlendirildiklerini savunmaktadır. Böylece bu çocuklar, kendilerinde ve çevrelerinde belirsizliğin çözümü için izin verilen durumlara yönelik bilişsel şema geliştirmektedirler ve sonuç olarak belirsizliğin çözümü için motive olmaktadır. Buna karşın kesinlik odaklı çocuklar, özerklik ve keşif davranışları gösterdiklerinde ödüllendirilmemektedirler ve hatta bu davranışlarından dolayı cezalandırılabilirler. Sonuç olarak bu çocuklar, kendileri ve çevreleri hakkında kesinliği sürdüren durumlar (yani, güvenli ve bilindik durumlar) tarafından motive edilmektedirler. Bu teorik varsayıma dayalı olarak (Sorrentino ve diğerleri, 1990), kişinin belirsizlik eğilimi ile uyumlu olan durumlarda motivasyonunun harekete geçeceğini ileri sürmektedirler.

Belirsizlik odaklı öğrencilerin işbirliği, paylaşım ve fikir alış verişleri tarafından karakterize edilen keşfedici öğrenme durumlarından keyif aldıkları ve işbirlikçi problem çözme eğiliminde oldukları ortaya konmaktadır. Kesinlik odaklı öğrencile-

rin ise bireysel ve ya rekabetçi klasik açıklayıcı öğrenme metotlarını tercih ettikleri ve problem çözme eğilimlerinin de bireyci ve rekabetçi olduğu savunulmaktadır (Sorrentino ve diğerleri, 1990). Sonuç olarak belirsizlik odaklı bireyler, belirsizliğin belli derecesini içeren durumlar tarafından motive edilmekte ve kendileri ve çevreleri hakkında yeni bilgiler öğrenme fırsatı elde etmektedirler. Kesinlik odaklı bireyler ise kesinlik ya da aşinalık içeren durumlar tarafından motive edilmekte ve bu kesin, bilindik ve güvenli durumlar kendileri ve çevreleri hakkında var olan görüşlerine meydan okuyabilecek fikirlerden kaçınmalarına neden olmaktadır (Carswell, 1995).

2.1.2.6.2 Belirsizliğe tahammülsüzlük ve bağlanma stilleri

Bağlanma stilleri ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi yordayan az sayıda çalışma olmakla birlikte Yüksel (2014), güvensiz bağlanma stilleriyle belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin artışı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu çalışmada, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyindeki artışın kaygı düzeyindeki artışı yordadığı ve ikisinin birlikte güvensiz bağlanma stilleriyle olumlu ilişki içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eldeki sınırlı bulgular, güvensiz bağlanma sergileyen bireylerin pozitif olayları ve duyguları minimize etmeye daha yatkın olduklarını göstermektedir (Gentzler ve Kerns, 2006; akt., Yüksel, 2014). Ayrıca bu kişilerin, pozitif deneyimler hakkında daha az düşünerek ve onlarla ilgili daha az çıkarım yaparak pozitif deneyimlerin ruh sağlığı için faydalı olan etkilerinden yeterince yararlanamadıkları savunulmaktadır (Gentzler, Kerns ve Keener, 2010; akt., Yüksel, 2014). Güvensiz bağlanma düzeyi yüksek kişilerin, pozitif duyguları minimize etmeye güvenli bağlanma düzeyi yüksek olan kişilerin ise duygu düzenleme süreçlerini pozitif duyguları artırma ve pozitif deneyimler hakkında daha çok düşünüp onlarla ilgili daha çok çıkarım yapmaya yatkın oldukları bu araştırma sonucundan elde edilen diğer bir bulgu olmaktadır.

2.1.2.6.3 Belirsizliğe tahammülsüzlük ve ebeveyn yetiştirme tarzları

Algılanan ebeveyn davranışları ve endişe, anksiyete, depresyona ilişkin belirtilerin ve ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlüğün aracı rolünün incelendiği bir çalışmada, olumsuz ebeveyn yetiştirme davranışlarının endişe, anksiyete ve depresyon belirtileriyle yüksek ilişki içinde olduğu ortaya konmuştur (Zlomke ve Young, 2009).

Ebeveyn yetiştirme davranışlarının kontrolcü ve aşırı korumacı olması endişe, anksiyete ve depresyonla önemli ilişki gösterirken reddedici ebeveyn tutumu, endişe ile belirgin bir ilişki içinde bulunmaktadır. Ayrıca reddedici ve kaygılı ebeveyn yetiştirme davranışlarının, ergen ve genç yetişkin nüfus üzerinde belirsizliğe tahammülsüzlük riskini arttırdığı savunulmaktadır. Çocukluk döneminde kaygılı ebeveynlik, belirsizliğe tahammülsüzlüğün gelişimi aracılığıyla yetişkin anksiyete ve endişe belirtilerini etkileyebilmektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlük, geçmişteki bilgileri değerlendirerek sonraki yaşam dönemlerinde anksiyete ve endişe deneyimlerini etkileyen kaygılı ebeveyn yetiştirme tarzının nasıl geliştiğini anlamada aracı rol oynamaktadır (Zlomke ve Young, 2009).

2.1.2.7 Belirsizliğe tahammülsüzlük terapisi

Yaygın anksiyete bozukluğunun belirsizliğe tahammülsüzlük modeli, yaygın anksiyete bozukluğunun sürmesinde ve gelişmesinde belirsizliğe tahammülsüzlüğün rolünü vurgulamaktadır (Dugas ve diğerleri, 1998). Belirsizliğe tahammülsüzlük, belirsizlik ve onun etkileri hakkında bir dizi olumsuz inançtan kaynaklanan ruhsal özellikler anlamına gelmektedir (Dugas ve Robichaud, 2007). Belirsizliğe tahammülsüzlük ilk olarak, gerçek problemin yokluğunda tekrarlayan sorgulamayı tetikleyen ve böylece endişeyi arttırarak problem çözme ve karar almayı engelleyen ‘olursa ne olur?’ düşüncesini şiddetlendirmektedir (Dugas ve diğerleri, 1998). Yaygın anksiyete bozukluğu olan hastaların belirsiz ve şüpheli durumlara tepkisi, kronik endişe sergilemelerine neden olmakta ve inançların merkezindeki endişe ya bu tür olaylarla etkili şekilde başa çıkmaya ya da olaylardaki korku durumunu önlemeye yardımcı olmaktadır (Dugas ve diğerleri, 1998). Bu kronik endişe ve beraberindeki anksiyete, olumsuz problem yönelimine ve bilişsel kaçınmaya yol açarak her ikisinin sürmesine ya da şiddetinin artmasına neden olmaktadır. Olumsuz problem yönelimi; sorunu tehdit olarak görme eğilimi, kişinin problemi çözme yeteneği hakkında şüphe duyması ve problemin çözüm sonuçlarına ilişkin karamsarlık olarak tanımlanırken (Ladouceur, Blais, Freeston ve Dugas, 1998) bilişsel kaçınma, tehdit edici zihinsel imajı ve eşlik eden uyarıcıları akla getirmekten kaçınma amaçlı gizil bir strateji olarak tanımlanmaktadır.

Bilişsel kaçınma stratejileri, örtük ya da istemsiz ve açık ya da istemli stratejiler olarak ikiye ayrılmaktadır (Dugas ve Robichaud, 2007). Endişenin öncelikle, zihinsel imaja ilişkin korkuyu bastırabilen sözel-dilsel bir zihinsel aktivite olarak istemsiz kaçınma stratejisine örnek teşkil ettiği savunulmaktadır (Borkovec, Lyonfields, Wiser ve Deihl, 1993). Ayrıca yaygın anksiyete bozukluğu olan hastalar, dikkati başka tarafa yöneltme ya da düşünceyi bastırma gibi bir dizi istemli bilişsel kaçınma stratejisi de kullanmaktadırlar. Ancak bilişsel kaçınma, endişeyi olumsuz olarak pekiştirdiği ve duygusal süreçleri engellediği için endişe ve anksiyetenin sürmesine hatta artmasına neden olmaktadır (Butler, Wells ve Dewick, 1995).

Belirsizliğe tahammülsüzlük terapisi, endişe ve anksiyete eğilimlerini azaltmaya ve danışanların belirsizliğe tolerans ve başa çıkma yeterlikleri geliştirmelerine ve hatta günlük yaşamlarında belirsizliği kabul etmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadır (Dugas ve Robichaud, 2007). Endişe ve anksiyete sorunlarının kökeninde belirsizliğe tahammülsüzlüğün varsayılan rolünün kısa açıklamasından sonra, problem çözümünü sağlayan endişe ve endişenin olmaması arasında ayrım yapmanın öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Bu ayrım yapıldıktan sonra, tedavi çözülebilir sorunlar hakkında beş aşamalı problem çözme eğitimi ile devam etmektedir: (1) Problem tanımı (2) Hedef formulasyonu (3) Alternatif çözüm üretme (4) Karar alma (5) Çözümü uygulama ve değerlendirmedir (D’Zurilla ve Nezu, 1999).

Belirsizliğe tahammülsüzlük terapisinin sonraki aşamasında, endişeye maruz kalma uygulamasıyla bilişsel kaçınma ele alınmaktadır. Bu egzersiz sırasında danışanlar, bilişsel kaçınmayı önleme ve korkuyla yüzleşmenin bir yolu olarak endişeye maruz kalmayla çözülemez problemler hakkında korkutucu endişe beklentisi imajlarıyla yüzleşme cesareti göstermektedirler (Van der Heiden ve Ten Broeke, 2009). Son aşamada, endişenin yararlı olduğu inancı doğrudan bilişsel terapötik müdahale ile değiştirilmektedir (örn., bu inançları destekleyen kanıt soruları, avukat-savcı rolü oynama).

2.1.2.7.1 Belirsizliğe tahammülsüzlük temelli bilişsel davranışçı terapi örneği: William vaka örneği

Yaygın anksiyete bozukluğu tedavisinde belirsizliğe tahammülsüzlük temelli bilişsel davranışçı terapi, (a) belirsizliğe tahammülsüzlük (b) endişenin fonksiyonu hakkında

olumlu inançlar (c) olumsuz problem yönelimi (d) bilişsel kaçınma olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Aşırı endişenin devamında ve gelişiminde belirsizliğe tahammülsüzlüğün rolünü öncelikli kılan bozukluklar, bilişsel kuramı temele almaktadır ve özellikle yaygın anksiyete bozukluğu olan bireylerin, yaşamlarında problem çözme yeteneklerini kullanamamalarına ve belirsiz olayları olumsuz, stres verici ve üzücü olarak görmelerine neyin neden olduğuna vurgu yapılmaktadır (Robichaud, 2013).

Belirsizliğe tahammülsüzlük modeli, genel kaygı bozukluğu olan bireylerin belirsiz durumları üzüntü verici olarak gördüklerini savunmaktadır (örn; ya kötü bir şey olursa?). Bu kişilerin endişenin yararlı olduğuna ne ölçüde inandıkları, (örn; kötü şeyler olmasını önlemeye yardımcı olur) kaygıya yol açan endişe verici düşüncelerle meşgul olmaya devam edip etmeyeceklerini belirlemektedir (McEvoy ve Mahoney, 2012). Belirsizliğe tahammülsüzlük modeli, iki geribildirime vurgu yapmaktadır. İlk olarak kaygının, endişenin yoğunluğunu arttıran ve problem çözme becerisine sahip olunmadığını düşündüren yanı sıra problemlerin tehdit edici olduğu inancıyla ilişkilendirilen ‘olumsuz problem yönelimi’ ne yol açtığı savunulmaktadır. İkinci olarak kaygı, kişinin olumsuz düşüncesini bastırma, çarpıtma ve değiştirmesi gibi yararsız stratejilerle meşgul olması nedeniyle bilişsel kaçınmaya neden olmaktadır. Kısa vadede bu stratejiler, kaygılı ve endişeli düşüncenin azalmasını olumsuz olarak pekiştirmektedirler. Ancak değiştirilmiş tehdit değerlendirmelerinin altında yatanı önleme, eninde sonunda endişeli düşüncelerin artmasıyla sonuçlanmaktadır. Belirsizliğe tahammülsüzlük modeli, yaşam stres etkenleri ve ruh halinin etkisinin ve bitiş noktasının tükenme ve cesaretin kırılması olduğunu kabul etmektedir (Behar, DiMarco, Hekler, Mohlman ve Staples, 2009).

Belirsizliğe tahammülsüzlük temelli bilişsel davranışçı terapi modelinde, belirsizlik korkusu yalnızca günlük yaşam olayları hakkında aşırı endişe ve kaygıya yol açmamakta aynı zamanda işlevsiz çok sayıda başa çıkma davranışına neden olmaktadır. Özellikle yaygın anksiyete bozukluğu olan kişiler, belirsizliği azaltmak ya da ondan kaçınmak için iki kere kontrol ya da aşırı bilgi sağlama isteği yanı sıra yeni durumlardan kaçınma ya da onları erteleme ve güvence arayan davranışlar geliştirmektedirler (Robichaud, 2013).

Olumsuz pekiştirme aracılığıyla bu davranışlar, günlük yaşamı uygun şekilde sürdürmek için istenmeyen durumların olasılığını bile küçümseyerek belirsizliğe tahammülsüzlük inancını devam ettirmektedirler. Yaygın anksiyete bozukluğu olan bireyler, endişenin işleyişi hakkında olumlu inançlara (yani, endişenin problem çözümüne ya da bir kişinin yardımsever ya da dürüst/merhametli olmasının olumlu yansıması olarak değerlendirme) da sahip olmaktadır. Kişinin belirsiz durumlarda, bu olumlu inançları uygun bir strateji olarak algılayıp kullanmasının yanı sıra bu olumlu inançlar, endişesini azaltma olasılığı hakkında duygu karmaşası yaşamasına neden olabilmektedir (Robichaud, 2013).

Olumsuz problem yönelimi, bir kişinin sorun çözme yeteneği hakkında olumsuz inançlara sahip olması nedeniyle endişesinin sürmesine neden olmaktadır. Yaygın anksiyete bozukluğu olan bireyler, problem çözme yeteneklerinden şüphe duymakta ve problemin tehdit edici olduğunu ve etkili çözüm olasılığının olmadığını düşünmektedirler. Gerçekten problemi çözme yeteneği olup olmadığına bakılmaksızın kişinin, yeteneği hakkında olumsuz algıları bulunmaktadır. Böylece yaygın anksiyete bozukluğuna sahip bireylerin, problem çözümünden kaçınmaları daha yüksek olasılığa sahip olmaktadır ve problemin çözümü için başka kişilere başvurmakta ya da problemleri hakkındaki endişeleri, problemin gerçek sebebinden daha güçlü olmaktadır. Sonuçta, günlük yaşam problemleri sıklıkla endişe temelinde olmakta ve çözülemezlerse daha karmaşık hale gelmekte ve yeni zorluklar doğurarak yeni endişelerin gelişmesine neden olmaktadır (Robichaud, 2013).

Sonuç olarak yaygın anksiyete bozukluğu olan bireyler, kaygı uyarımını azaltmak için gizil ya da açık bilişsel kaçınma stratejileri geliştirmekle meşgul olmaktadır. Gizil bilişsel kaçınma, görselden ziyade birçok sözel-dilsel eğilimli endişenin zihinsel süreçleridir ve endişe, zihinsel olarak imgelerden ziyade kelimelerle ifade edilmektedir. Bu içsel monolog zihinsel olarak korkulan olayların resmedilmesiyle elde edilen somatik aktivasyonu engellemektedir ve böylece fizyolojik uyarılma ve korkulan görüntülerden kaçınma aracılığıyla endişe olumsuz olarak desteklenmektedir (Borkovec, Alcaine ve Behar, 2004). Açık bilişsel kaçınma stratejileri, dikkati başka tarafa yöneltme, düşünciyi baskılama ve değiştirmeyi içermektedir (Sexton ve Dugas, 2008). Bu stratejiler, en verimli sonuç için sınırlı bir

başarıya sahip olmaktadır. Gizil kaçınma, somatik uyarılmadan kaçınma ile uzun vadede endişenin sürmesine yol açmakta ve düşünce baskılama gibi stratejiler, bastırılan düşüncelerin geri gelme sıklığını arttırmaktadır (Wegner ve Zanakos, 1994).

2.1.2.7.2 William vaka örneğinde belirsizliğe tahammülsüz temelli bilişsel davranışçı terapi modeli

William vaka örneğinde, şu anki düşüncelerde belirsizliğe tahammülsüzlüğün rolü temelde yer almaktadır (Robichaud, 2013). William belirsizlik odağında, bir gün hasta olma olasılığı, ailesinin ekonomik durumunun aniden kötüleşmesi ve kızının akademik geleceğinin kötüye gitmesi gibi aşırı endişe durumları yaşamaktadır. Endişe durumu uzun zamandır devam etmesine rağmen, sorumluluklarının artışına paralel olarak yıllar içinde endişesinin sıklığı ve şiddeti artmıştır. Endişeleri özellikle, bir bankada yönetici olduktan ve kızı doğduktan sonra daha sorunsal hale gelmiştir.

William ayrıca günlük yaşamında, belirsizliği önlemek ya da ondan kaçınmak için çok sayıda güvenlik arayan davranışlar geliştirmiştir. Örneğin, bir konuda karar almadan önce diğer kişilerden onay alma ve internet üzerinden ayrıntılı bilgi arayışındadır. Ayrıca erteleme davranışında bulunmakta, başka kişiler için görev temsilciliğini reddetmekte, spontane gelişen gezintilerden kaçınmakta ve beklenmedik olayların oluşumu hakkında belirsizliği azaltmak için sonucu kestirilebilen günlük rutinlerini sürdürmektedir. Böylece belirsizlikten kaçınma çabaları boşa gitmekte, günlük yaşamda kesinliğin mümkün olmaması ve işlevsiz belirtilerin artması sıkıntı yaşanmasına neden olmaktadır. Örneğin, William'ın evinin bahçesini düzenleme çabası başlangıçta, en iyi çiçekleri kesin olarak elde etmek için güvenlik arayan bir davranış olarak tasarlanmaktadır. Ancak daha fazla bilgi toplama, (güvenlik arayan davranış olarak) en sonunda ne yapacağına seçmede daha fazla belirsizlik yaratmaktadır. Sonuç olarak William, peyzaj tasarımcısı kiralayıp kendini karar alma sürecinin tamamen dışında tutarak kaçınma stratejisi uygulamaktadır. William'ın endişe ve kaygısının artmasına belirsizliğin temel oluşturduğu görülmektedir. Endişeyi tetikleyen panik ataklar yaşamakta ve tıbbi izne ayrılmayı düşünmekte, işinin kendisini boğduğunu hissettiği için daha sonra da iş de-

ğiştirmeyi düşünmeye başlamaktadır. Eğer endişe, beklenmedik herhangi bir olasılığa kişiyi hazırlama ve zihinsel olarak plan yapma ihtiyacına hizmet ediyor olsaydı bilişsel çaba anlamlı olabilirdi. Ancak William'ın durumunda olduğu gibi, stres verici olaylar gerçekleştiğinde belirsizliğin sonucu olarak kontrol edilemez düzeyde büyük ölçüde endişe artışı görülmektedir (Robichaud, 2013).

Dikkat çekici bir belirsizliğe tahammülsüzlük faktörüne ek olarak, William aynı zamanda endişenin işlevi hakkında olumlu inanca sahip olmaktadır. Kendini 'endişeci' olarak tanımlamakta ve bunu vicdanlı/sorumlu ve organize edici olma ile ilişkilendirmektedir. Çalışma ortamında, sorunsal durumlar karşısında tüm açılardan düşünmesini sağladığı için endişesinin olumlu rol oynadığına değinmektedir. William'ın deneyimleriyle ilgili kararsızlığına yol açan endişesi hakkında algıladığı faydalar ile bu endişesinin aynı zamanda kaygı uyandırıcı ve yaşama keyfine müdahale edici sorunsal bir durum olarak görülmesi tezat yaratmaktadır (Robichaud, 2013).

William vakasında özellikle tartışılmamasına rağmen, iş yükünün arttığı durumlar söz konusu olduğunda soruna yönelik olumsuz tutum ele alınabilmektedir. Böylesi durumlarda başa çıkma aracı olarak, erteleme davranışı ve boğuculuğun arttığını ifade etmektedir. Ayrıca bir karar alması gerektiğinde (örn, ev peyzajı), bu durum onda kaygı uyandırdığı için problemi çözmektense ondan kaçtığı görülmektedir. Bütün bunların, problemi tehdit olarak görme ve problem çözme yeteneğinden şüphe duymasından kaynaklandığı söylenebilmektedir. William ayrıca, endişeden kaçınmanın bir yolu olarak işlevsiz bilişsel kaçınma stratejileriyle tutarlı olarak dikkatini başka tarafa yöneltme ve başka bir şeyle meşgul olmayı kullanmaktadır (Robichaud, 2013).

Psiko-eğitim ve Endişe Farkındalığı Uygulaması:

**Durum (Situation) → Ya olursa?(What if?) → Endişe (Worry) → Kaygı (Anxiety)
→ Tükenmişlik (Exhaustion)**

Şekil 1. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Temelli Endişe/Anksiyete Döngüsü
(Robichaud, 2013).

Terapist ilk olarak ‘ya olursa?’ düşünceleriyle oturuma başlamaktadır. Örneğin, ‘bu projeyi zamanında tamamlayamazsam?’ Bu düşünce, hem zihinsel olarak problem çözümüne teşebbüse hem de potansiyel olumsuz sonuçların artmasına neden olan endişeye yol açmaktadır. Örneğin, ‘projeyi zamanında bitiremezsem, patronumun gözünden düşebilirim ve hatta bana kızabilir.’ ‘belki bir program yaparsam projeyi zamanında bitirebilirim.’ Ancak bu düşünce süreçleri, gerçekten ne olabileceğine dair sadece bir varsayımdır. Sonu gelmeyen olasılıklar daha çok ‘ya olursa?’ düşüncelerinin türemesine neden olmaktadır: ‘patronum projemi bitirdiğimde beğenmezse ve tekrardan yapmam gerekirse? Düzgün bir şekilde bitirmem mümkün olmayabilir. Meslektaşlarımın tavsiyelerini alabilirim. Ama herhangi bir tavsiyeleri olmazsa ya da sorularımdan dolayı beni beceriksiz olarak görürlerse?...’ Bu endişe döngüsü fiziksel gerginlik, yorgunluk, sinirlilik ve huzursuzluk duygularını içeren anksiyeteye yol açmaktadır. Anksiyete böylece, bilişsel deneyimlerden ziyade bedensel deneyimlerle endişeden ayrılmaktadır. Ayrıca anksiyete endişenin sonucu olarak görülmektedir. Bu yüzden sonunda endişe, tedavinin amacı olmakta ve endişenin azalması anksiyetenin azalmasıyla eş anlamlı olmaktadır. Yaygın anksiyete bozukluğu olan kişiler, neredeyse her gün bu bilişsel süreçlerin tekrarı ile meşgul olmakta ve şaşırtıcı olmayacak şekilde uzun vadede bu durum moral bozukluğu ve yorgunluğa (tükenmişlik) neden olmaktadır (Robichaud, 2013).

Endişeyi azaltmak tedavinin amacı olduğu için, William endişe için oturumlar arası ilk olarak kendini izlemeye cesaretlendirilmektedir. Endişenin izlenmesi, ya günün önceden belirlenmiş üç zamanında ya da herhangi bir zamanda anksiyete duygusu deneyimlediğinde yapılmaktadır. Böylece anksiyete, endişeyle ilişkili durumların ipuçlarının hatırlatıcısı olarak kullanılabilir. Sonraki oturumlarda, endişeyle ilgili yaşantılarına yönelik William’ın kendi gözlemleri tartışılmaktadır. Bu tartışmalar sırasında, uzun zamandır üzerinde durulan belirli bir endişe durumunun yanı sıra endişenin farklı türleri de ortaya çıkabilmektedir. William özellikle şu anki olası problemler hakkında, bazı endişeleri ve bazı gelecekteki varsayımsal durumlara yönelik endişesini not almaya teşvik edilebilmektedir. Örneğin, tatili nerede geçireceği ya da işleri zamanında nasıl tamamlayacağı gerçek ve şu anki yaşam problemleri hakkındaki endişelere örnek teşkil etmektedir ve bu problemin çözümü mümkündür. Ancak kızının akademik geleceği ya da ciddi bir hastalık geçirme olası-

lığı varsayımsal durumlar hakkındaki endişeye örnektir ve problem çözümüne imkân vermediği için farklı bir yöntemle ele alınmalıdır. William'dan gerçek sorunlara karşı varsayımsal durumlara ilişkin endişesine yönelik gözlemlerini oturumlarda listelemesi istenir. Böylece hem endişe hakkındaki farkındalığını arttırmada hem de sonraki tedavi müdahalelerinde endişe türlerinden hangisini seçeceği belirlenmiş olmaktadır (Robichaud, 2013).

Belirsizliği Algılama ve Belirsizliğe Maruz Kalma:

Belirsizliğe tahammülsüzlük temelli bilişsel davranışçı tedavinin ikinci bileşeni, William'ın belirsizliğe tahammülsüzlüğün düşünce ve davranışlarına etkisi ile belirsizliğe maruz kaldığında tahammül edebilmesine yardımcı olmayı içermektedir. İlk olarak William'ın belirsizliğe tahammülsüzlüğü tanımlaması ve endişenin sürmesi ve gelişmesindeki rolünü açıklaması sağlanmalıdır. William daha sonra, mantıksal bir seçimle karşı karşıya gelmektedir: belirsizliğe tahammülsüzlük endişenin alevlenmesine neden oluyorsa ya kesinliği arttırmayı ya da tahammülü arttırmayı seçecektir. Bu süreçte William hangi stratejiyi kullanacağını belirlemesi için teşvik edilmelidir. Örneğin, kesinlik artışının gerçekten yaralı olup olmadığını belirlemesi istenir. Kesinlik artışının en verimsiz yanı, genellikle başarısız bir yöntem olması hatta başarılı olsa bile günlük tekrara ihtiyaç duymasıdır. Belirsizliğe tahammülsüzlüğün rolü bir kez açıklandıktan sonra, William belirsizlikten kaçınma ya da belirsizliği azaltmaya yönelik ilgilendiği bazı davranışları tanımlamaya cesaretlendirilmektedir. Daha sonra William'ın belirsizliğe ilişkin güvence arayan davranışlarını belirlemesine yardımcı olunarak kullandığı stratejilerin ortak bir listesini hazırlaması sağlanmaktadır (Robichaud, 2013).

'Yaklaşma' Stratejileri

- Aşırı bilgi arayışı

Örn., bir konuda karar vermeden önce internet üzerinden detaylı bilgi edinme arayışı

- Çift kontrol

Örn., e-mailleri tekrar tekrar okuma, önemi düşük işleri dahi iki kere kontrol etme

- Güvence arama
- Aşırı liste yapma (kaydetme)
- Diğerlerine görev teslim etmeme/her şeyi kendi başına yapma

Örn., doğru şekilde yapıldığından emin olmak için tüm ev temizliğini yalnız yapmak

‘Kaçınma’ Stratejileri • Belirsiz ya da yeni durumlardan kaçınma Örn., kesin ve öngörülebilir programları kullanmayı sürdürme, spontane gelişen sosyal olaylara katılmayı reddetme • Erteleme Örn., işle ilgili görevleri doğru bir şekilde tamamlayacağından emin olmadığında görevi tamamlamayı geciktirme • İnsanlara ve durumlara bağlılıktan kaçınma Örn., sosyal bir olaya belirsiz başka bir olaya neden olacağı için açık bir şekilde bağlanmaktan kaçınma Örn., çalışma ortamı dışında arkadaşlık ilişkilerindeki belirsizlikten kaçınmak için arkadaşlarıyla arasına mesafe koyma
--

Şekil 2. Yaygın Anksiyete Bozukluğunda Görülen Güvence Arayan Davranışlara İlişkin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Örnekleri (Robichaud, 2013).

William belirsizliğe tahammülsüzlüğün yaşamındaki rolünü bir kere iyi şekilde anladıktan sonra, onu nasıl tersine döndürebileceğini tartışmaya başlar. Belirsizliğe tahammülsüzlük, belirsizlik hakkındaki tutum ya da inançlar olarak tanımlandığı için tedavinin amacı belirsizliğe yönelik kişinin tutumlarını nasıl değiştireceğini öğrenmesi olmaktadır (Robichaud, 2013). Davranışlarındaki başarılı değişim aracılığıyla, William sorular yoluyla belirsizliğe tahammül etmiş gibi davranır. Ayrıca örneğin, William genellikle yeni bir restorana yemeklerinden hoşlanmayacağı olasılığına sahip olduğu için gitmekten kaçınıyordu. Ne yazık ki yemeklerin gerçekten iyi servis edilip edilmediğini görmek için restorana gitmiyordu. William’ın belirsizliğe maruz kalmak ve belirsizlik hakkındaki olumsuz inançlarını test etmesi için restorana gitmesi sağlanmaktadır.

Deneyim Başa Çıkma	Korkulan Sonuç	Gerçek Sonuç
Yeni bir restorana gitme	Yemeklerden hoşlanmama	Gerçekten Karımla iyi vakit geçirdik yemeklerden hoşlandım.
Yeni bir markete gitme	Önemli bir şeyleri unutacağım ve akşam yemeği mahvolacak	Bir şeyleri unuttum. Bir şeyleri unuttuğumu anladığım zaman yeni bir şey denemeye karar verdim. Gayet güzel oldu.

Şekil 3. Davranış Deneyimleme Kayıt Formu Örneği (Robichaud, 2013).

Oturumlar sonunda William'ın belirsizliğe tahammülünü genel olarak tartışmak için kendisinden izin istenebilir. Özellikle olumlu yeni bir fırsat deneyimleyip deneyimlemediği ve yararlı olup olmadığı üzerinde durulur. Danışanlar açısından yaygın olarak, zamanlarının önemli bir bölümünü harcadıkları güvenlik arayan belirsizliğe tahammülsüz davranışlarını terk etmelerinin yanı sıra yeni durumlara katılmayı sürprizlerle dolu eğlenceli bir şans olarak görmeleri sağlanabilmektedir. William bir kez belirsizliğe tahammülsüzlük deneyimlerinde tutarlı bir ivme yakaladıktan sonra, daha sonraki tedavi bileşenleri yapılandırılabilir, ancak tedavi boyunca bu deneyimlerin devam etmesine teşvik edilir (Robichaud, 2013).

Endişenin Yararlılığı Hakkında İnançları Yeniden Değerlendirme:

Bir sonraki bölüm, William'ın gerçekçi bir şekilde endişenin yararlı olup olmadığını değerlendirmesi için endişenin fonksiyonu hakkındaki olumlu inançlarının ele alınmasıdır. Terapist ilk olarak yararlı olduğunu düşündüğümüz için sürdürme eğiliminde olduğumuz ve yararlı olmadığını düşündüğümüz için sürdürme eğiliminde olmadığımız davranışlarımızı açıklar. Örneğin, bir öğrenci sınav sabahı notlarını gözden geçiriyorsa ve böylece tutarlı olarak iyi notlar alıyorsa notlarını sınav sabahı gözden geçirme olasılığı artacaktır. Benzer şekilde endişeyi yararlı gördüğü süreçte William onu azaltmaya çalışmayacaktır. Danışanlar tarafından endişenin yararlı olduğuna yönelik beş inanç şu şekildedir: (a) endişe, olumlu bir kişilik özelliğidir (b) endişe, problem çözümünü amaçlar (c) endişe, motivasyon sağlar (d) endişe, olumsuz sonuçları önler (e) endişe, kişiyi olumsuz duygulardan korur (Robichaud, 2013).

Başlangıçta endişeleri ışığında, sokratik sorgulama kullanılarak herhangi bir olumlu inancını tanımlamaya teşvik edilir. Örneğin, görevini düzgün bir şekilde tamamlamasını garantileyen ve dürüst bir çalışan olarak görülmesini sağlayan çalışma yaşamında herhangi bir endişe faydası elde edip etmediği sorulur. Genel olarak bu bölümde endişeye ilişkin fazla bir zorluk bulunmamaktadır. Çünkü genellikle danışanlar, aşırı endişeyi olumsuz olarak algılamaktadırlar (Robichaud, 2013).

Problemin Yeniden Oryantasyonu ve Eğitim Uygulaması:

Başlangıçta belirtildiği gibi, endişeler şu anki problemler ya da gelecekteki varsayımsal durumları içermektedir. Endişe türleri arasındaki bu temel farklılık, hangi durumların endişeye aracılık ettiği ile kontrol düzeyini etkilemektedir. Problem çözümü, bu durumlar kontrol edilebildiği için gerçek probleme yönelik endişelerde kullanılmaktadır. Buna karşın varsayımsal durumlarda kontrol olasılığı çok düşüktür. Bu tedavi bölümü, William'ın etkili problem çözüm stratejilerini uygulaması için problem çözüm uygulamalarını içermektedir (Robichaud, 2013).

Problemin yeniden oryantasyonu:

Bu bölüm, problemin yeniden oryantasyonu ve problem çözüm uygulaması olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi problem yönelimi, her ne kadar problem çözüm becerisinden farklı olsa da bir kişinin problem ve çözümüne yönelik tutumu olarak tanımlanmaktaydı. Problemin yeniden oryantasyonundaki amaç, William'ın problemden kaçınma stratejileri kullanmak yerine (örn., erteleme, karar almada diğer kişilere başvurma) problemine yönelik daha gerçekçi ve dengeli bir tutum geliştirmesine yardımcı olmaktır. İlk olarak, problem sürecini listelemekle işe başlanmaktadır. Ele alınması gereken sadece, problemin ne olduğunu biliyor olması değil aynı zamanda öncelikle problem çözme yeteneğini kabul etme olasılığını arttırmak gerekmektedir. William'ın herhangi bir problem ipucu olarak gözlemlenen olumsuz duygulanımlarını (örn., kaygı, hayal kırıklığı) kullanması istenir. Örneğin, William işyerinde sıklıkla stresliyse stres ve hayal kırıklığı duygularının yol açtığı bu problem durumu yeni görevleri yönetmesini zorlaştırabilecektir (Robichaud, 2013).

Diğer bir problem yönelimi müdahalesi, William'ın daha dengeli bir bakış açısı geliştirmesi için problemi tehdit olarak görmesini tamamen değiştirmesini gerektirmektedir. Problemler %100 fırsat alanı için %100 tehdit oluşumu olarak ortaya konmaktadır. İş yaşamında yeni görev taleplerini anlama zorluğu gibi örnek bir problem durumunda, William'dan problem çözümünün olası herhangi bir faydasını tanımlaması istenir. Örneğin, bu fayda yeni bir beceri öğrenme ya da patronuyla ilişkilerini geliştirme fırsatı olabilir. Bu fırsat ya da faydalar, problem durumuyla ilişkili olarak düşünüldüğünde William'ın belirli bir problem durumunu daha az tehdit edici görmesi (örn., % 60 tehdit, % 40 fırsat) ve sonuç olarak problem

özüm sürecine yönelik ilgisinin artması beklenmektedir (Robichaud, 2013).

Problem özüm eğitim uygulaması:

William bir kez problemin taşıdığı bazı fırsatları algıladığında, problem çözüm becerilerini etkili şekilde kullanma eğitime başlanmaktadır. William önceki bölümde endişe hakkındaki inançlarını onayladığı için problem çözümünün amacı olarak, gerçek problem çözümü ve problem hakkındaki inançlar birlikte ele alınmaktadır (Robichaud, 2013).

Problem özme beş aşamadan oluşmaktadır: (a) sorun tanımı (b) hedef formülasyonu (c) alternatif çözüm üretme (d) karar (e) özüm uygulaması ve doğrulama (bknz. D. Zurilla ve Nezu, 1999). William’a başlangıçta aydınlatıcı amaçlar için varsayımsal bir problem kullanılarak en uygun düzeyde psiko-eğitim sağlanmıştır (örn., her ay faturalarını ödeme zorluğu gibi) (Robichaud, 2013).

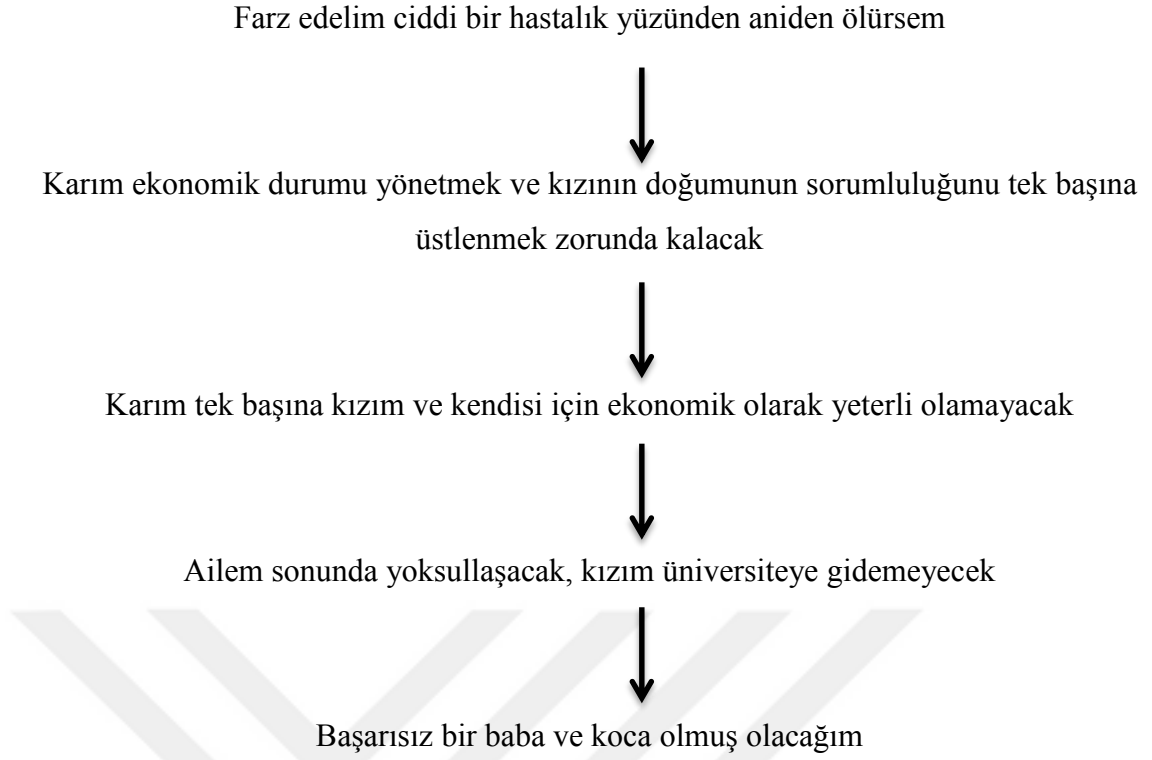
İlk aşamada sorun tanımı, kesin ve gerçek problem durumlarını tanımlamayı gerektirmektedir (Bu problem durum nedir? Ne zaman oluşur? Kiminle ilişkilidir? Niçin problem olarak görülür? Bu durumda ne olmasını isterim? gibi). Örneğın, bu problem durumu her ay olabilmektedir. Kişi faturalarını sadece asgari düzeyde ödeyebiliyor ve sıklıkla kira ödemesini geciktiriyor. Bu sorun tanımı, birincil konuyla ilişkisiz varsayım ya da ifadelerden yoksun olmalıdır (örn., parayla aram iyi değil gibi). Çünkü bu ifadeler, gerçeğe dayanmaz ve problemin anlaşılmasına katkı sağlamaz. İkinci aşama, hedeflerin kesin, ulaşılabilir ve gerçek zaman aralığına dayalı formülasyonu olmalıdır. Üçüncü aşama, alternatif çözümler üretmeyi gerektirir (Robichaud, 2013).

Olası çözümlerin listesi bir kez yapıldıktan sonra, dördüncü aşama karar verme ve uygulamadır. Bu aşama yaygın anksiyete bozukluğu olan danışanlar için genellikle zor olmaktadır. Her bir alternatif çözümün avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmeye teşvik edilmelerine rağmen sonunda ‘en iyi çözümün ne olduğuna inanıyorlarsa danışanlar onu seçmelidir (mükemmel çözüm olmak zorunda değil) ve böylece sonraki problem çözüm aşamasına geçilmelidir. Karar almayı içeren kriterler (a) özümün uygulanmasına ilişkin çaba ve zaman (b) özüm uygulandığında birey nasıl hissedecek (c) seçilen çözümün problemin belirlenmiş hedeflerine yönelik olup olmadığı (d) birey üzerinde kişisel ve sosyal düzeyde kısa ve uzun vadeli avantaj ve

dezavantajları. Örneğin, ‘yeni bir görev’ almanın olası çözümünü çaba ve zaman ihtimalini düşünerek kullanalım. Duygusal olarak kişi yorgun hissedecek (b kriteri), ama yine de ele alınan problem hakkında iyi hissedecek ve işi iyi yönetme ekstra para kazanmasını sağlayacak (b kriteri) bu çözüm problem için belirlenmiş hedefe yönelik olacak (c kriteri) kişisel ve sosyal düzeyde ise çok sayıda avantaj ve dezavantaja sahip olacak. Örneğin, sosyal aktivitelere daha az zaman ayırabilecek, haftada uzun çalışma saatleri artmasının verdiği hayal kırıklığı yaşanacak ama ekonomik durumuna ilişkin stresin azalması uzun vadede para tasarrufu olasılığını arttıracak. Ancak burada karar alma kriterleri, denge unsuru olarak görülmelidir. Önemli olan daha yüksek fayda ve daha iyi çözümlerin sağlanması olmalıdır. Son aşama, problem çözüm uygulamasının uygulanması ve doğrulanmasıdır. Çözümün işe yarayıp yaramadığının test edildiği aşamadır (Robichaud, 2013).

Bilişsel maruz kalma:

Sondan bir önceki tedavi bölümü, William’ın kendi sağlığı ya da ailesinin ekonomik geleceği hakkında gelecekteki varsayımsal durumlara yönelik bitmek bilmeyen aşırı endişesini ele almaktadır (Robichaud, 2013). Yaygın anksiyete bozukluğu olan bireylerin, sıklıkla meşgul olduğu korkuyla maruz kalma yoluyla yüzleşmesinin önemi, maruz kalma kuralları yanı sıra kaçınmanın resimsel bir sunumu, duyarsızlaştırma ve alışkanlık döngüsü bu bölümde tartışılmaktadır. Bu bölümde tedavinin amacı, olumsuz sonuçlara neden olan korku ve üzüntüsünü ortadan kaldırmaktan daha ziyade ‘zihnin önündeki’ bu endişelerin varlığını azaltmaktır. William’dan gelecekteki varsayımsal olay hakkında, bir endişesini içeren korktuğu bir senaryoya hayali maruz kalması istenir. Ciddi bir hastalığa yakalanma ya da ani ölümü gibi varsayımsal aşırı bir endişesini seçerek maruz kalmaya yönelik endişe senaryosu geliştirir. William’ın harekete geçene kadar korkulan sonuç olursa en üzücü ne olabilirdi hakkında tekrar tekrar sorgulamasını içeren bu endişenin altında yatan temel korku, aşağı ok tekniği kullanılarak tanımlanır (Şekil 4’e bkz).



Şekil 4. Varsayımsal Durumlara İlişkin Aşırı Endişe Döngüsü (Robichaud, 2013).

William'dan daha sonra korkunun çekirdeğini temel alan endişe senaryosu yazması istenir. Maruz kalmanın etkililiğini en üst düzeyde açıklamak için, bu senaryo bütün olası duygusal ipuçları kullanılarak (örn., görme, ses, dokunma, tat ve koku) şu anda yazılmalıdır ve senaryonun yoğunluğunu hafifletebilecek duyarsızlaştırma unsurları kullanılmalıdır (örn., 'ölmek' yerine 'gözlerini kapamak' gibi bir dil kullanılır). Bu uygulama danışanlar için genellikle zor olduğu için William'dan bu oturumda hem senaryoyu tamamlamasını sağlamak hem de olası anksiyete tetikleyici duruma görsel olarak yardımcı olmak için senaryosunu geliştirmeye başlaması istenir. Endişe senaryosu bir-üç paragraf gibi kısadır ve sözel-dilsel endişe ifadelerine karşın yüksek oranda görsel olmalıdır (Robichaud, 2013).

Bu tedavi bölümünde oturumlar arası uygulamalar, endişe senaryosuna tekrar tekrar maruz kalmayı gerektirmektedir. William ya senaryosunu okuyup yavaş yavaş hissettiği duyguları kayıt edecek ya da tekrar tekrar senaryosunu okuyup sonra ne açıkladığını görselleştirmeyi seçecektir. 45-60 dk süren her oturumda yaklaşık iki hafta maruz kalma uygulanmalıdır (Robichaud, 2013).

Kötüye gitmeyi önleme:

Tedavinin son bölümü, kazanılanların devamını sağlamak için kötüye gitmeyi önleme tartışmalarının yanı sıra tedavi kazanımlarını sağlamlaştırmayı gerektirmektedir. William'dan tedavide elde ettiği becerilerin listesini geliştirmeye başlaması ve hangi becerilerin üzerinde çalışmaya devam etmeye ihtiyaç duyduğunu belirlemesi istenir. Bu uygulama, William'ın kendi terapisti olması için tasarlanmaktadır. Geçici ve normal kötüye gitme ile tedavi öncesi sürece geri dönme olan kötüye gitme arasında ayrım yapmasını sağlamak tedaviye yalnız devam etmesinin önündeki korkuların kaldırılmasını sağlamak gerekmektedir (Robichaud, 2013).

Robichaud'un (2013) belirsizliğe tahammülsüz temelli bilişsel davranışçı terapi modeli, insanların belirsizliğe ilişkin olumsuz düşünce ve duygu düzenleme süreçleri ile yeni, belirsiz ve karmaşık bir görev ya da yeni ilişki deneyimlerinden neden ve nasıl kaçındıkları ve belirsiz bir durum, görev ya da karardan kaçınma, erteleme ya da güvence arayan davranışlarda bulunma yerine olumlu alternatif düşünce ve duygu düzenleme süreçlerini aktifleştirerek belirsizlikle etkili şekilde nasıl başa çıkılabileceklerine yönelik bu araştırma için önemli sonuçlar barındırmaktadır.

2.1.3 Akademik Erteleme

2.1.3.1 Erteleme davranışı

Erteleme kavramı, Latince “procrastinore” kelimesinden gelmektedir ve ilk olarak 1548 yılında İngilizcede “procrastination” olarak kullanılmıştır. Literatürde yaygın bir şekilde “ bir diğer güne kadar işi son ana bırakma ya da geciktirme” anlamında kullanılmaktadır (Ferrari ve diğerleri, 1995a). Erteleme, özellikle teknolojik olarak gelişmiş kültürlerde görülebilmektedir (Milgram, 1991). Ancak eski Mısır ve Roma'ya dayanan pozitif anlamlı yorumları da bulunmaktadır (DeSimone, 1993). Ertelemenin olumsuz çağrışımı, 1750'de Sanayi Devrimin ortaya çıkışı ile ilişkilendirilmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995a).

Milgram (1991), ertelemenin özellikle modern çağın bir sorunu olduğuna vurgu yapmaktadır ve sadece teknolojinin gelişmiş ve programlı/planlı yaşamının önemli olduğu toplumlarda ortaya çıktığına dikkat çekmektedir ve bir toplumda sanayi ne öl-

çüde gelişmişse, erteleme davranışının da oranda sık görüldüğünü savunmaktadır. Ancak Milgram'ın bu düşüncesinde önemli bir gerçeklik payı bulunmakla birlikte erteleme, sadece modern çağın bir sorunu değildir. DeSimone (1993), sanayi öncesi toplumlarda bugünkü anlamında erteleme kavramına ilişkin bir tanım bulunmadığını ortaya koymuştur. Ancak erteleme kavramını (daha az olumsuz anlamda) çağrıştıran terimler olduğunu ileri sürmektedir. Erteleme sözcüğünün negatif anlam çağrışımlarının ise 18. yüzyılın ikinci yarısına doğru ortaya çıktığı görülmektedir. (Ferrari ve diğerleri, 1995a).

Burka ve Yuen (1983) ertelemeyi, işleri sonraya bırakma davranışı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca erteleme, olumsuz sonuçların farkında olunmasına rağmen bir eylemin gerçekleştirilmesinin kasıtlı olarak geciktirilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Steel, 2007) ve genellikle yetersiz performansla sonuçlanmaktadır (Ferrari ve diğerleri, 2005). Önemli görevlerin başlatılmasını ve tamamlanmasını geciktirme eğilimi olarak (Lay, 1986) ya da rahatsız edici düzeyde görevleri yapmayı geciktirme olarak da erteleme tanımları bulunmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Ertelemenin görevden kaçınma ya da görevi geciktirme gibi sadece davranışsal boyutu değil aynı zamanda, bilişsel ve duyuşsal boyutları da içermesi gerektiği savunulmaktadır (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Solomon ve Rothblum, 1984). Araştırma bulgularına dayalı olarak erteleme davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlarda sınıflandırılmaktadır.

Ertelemenin davranışsal boyutunu, yapılması gereken iş ya da alınması gereken karar için ayrılan zamanı gereksiz harcama oluşturmaktadır (Senecal ve diğerleri, 1997). Ertelemeciler, daha çok hoş gidecek aktivite ya da hobilerle meşgul olmakta ve yapılması gereken işleri gereksizce son ana bırakmaktadırlar (Lay, 1986). Ertelemenin bilişsel boyutunda, kişinin amaçları ya da öncelikleriyle gerçek performansı arasında bir uyumsuzluk olması gerektiği belirtilmektedir (Senecal ve diğerleri, 1997). Ferrari ve diğerleri (1995a), bilişsel çarpıtmaların akademik erteleme davranışına katkı sağladığını ileri sürmektedirler. Ertelemenin duygusal boyutunda kişinin bir işe başlayamama, sürdürememe ya da tamamlayamama sonucunda yaşadıklarında baskı, stres ya da rahatsızlık duyduğu öne sürmektedirler (Haycock ve diğerleri, 1998).

Erteleme, hayatın birçok yönünü etkileyen yaygın bir davranıştır. Milgram, Batori ve Mowrer (1994) ertelemeyi, (1) günlük işleri erteleme (yani, düzenleme ve zamanı yönetme yetersizliğinden dolayı gündelik sorumlulukları yerine getirmede yaşanan güçlükler, (2) karar almayı erteleme (yani, zamanında karar alma güçlükleri (3) nevrotik erteleme (yani, önemli yaşam kararlarını verme konusunda erteleme eğilimi (4) kompulsif erteleme (yani, davranışsal ve karar almayı erteleme, işlevsiz erteleme) (5) akademik erteleme olmak üzere beş kategoride sınıflandırmaktadırlar. Hammer ve Ferrari (2002), yetişkinlerin günlük işlerini sürekli erteleme durumlarının %20 dolaylarında olduğunu savunurken sorunsal akademik ertelemenin, üniversite öğrencileri arasında en az % 70- % 95 (Steel, 2007) ve kronik ve aşırı ertelemenin üniversite öğrencileri arasında % 20- %30 civarında olduğu tahmin edilmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995a).

2.1.3.2 Akademik erteleme tanımı

Akademik erteleme davranışı tipik olarak; akademik göreve başlama ya da tamamlamayı bir sonraki güne bırakmada irrasyonel bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Senecal, Julien ve Guay, 2003). Solomon ve Rothblum (1984) açık bir ifadeyle, akademik erteleme davranışını sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevi gibi temel akademik görevlerin belli nedenlerle geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bazı araştırmalar, akademik erteleme davranışının zamanla geliştirilip yok edilemeyeceğini aynı seyirde devam edeceğini savunurken (Charlebois, 2007), bazı araştırmalar da bu görüşün aksine, akademik erteleme davranışının bireyin okulda kalma süresi uzadıkça arttığını hatta mezun olduktan sonra da artarak devam ettiğini öne sürmektedirler (Ferrari, 2004).

2.1.3.3 Akademik ertelemenin kökeni

Ertelemenin kökenini, içsel ve daha az ölçüde dışsal durumlar oluşturmaktadır. Ferrari ve diğerleri (1995a), içsel kökeni; bilişsel, duygusal, kişiliğe ilişkin, istemli, yetkinliğe dayalı yanı sıra öğrencilerin görevin özelliklerine ilişkin öznel algılamalarına dayandırmaktadır. Akademik ertelemenin duygusal öncülleri görevden kaçınmadan dolayı anksiyete, depresyon, baskı hissetme, utanç ve hayal kırıklığı hissi olmaktadır (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Harrington, 2005b).

Bilişsel açıdan, akademik ertelemeyle ilgili uzun uzadıya düşünme söz konusu olmaktadır (Stainton, Lay ve Flett, 2000). Beş büyük kişilik özelliğine ilişkin (Costa ve McCrae, 1992), Van Eerde (2003) akademik ertelemeyle düşük vicdanlı olma (yani, sorumsuzluk) arasında güçlü bir ilişki ve yüksek nevrozizm ve düşük dışa dönüklük ile sadece zayıf bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca kişilik özellikleri açısından erteleme, mükemmeliyetçilik (Flett, Hewitt ve Martin, 1995b), düşük öz saygı (Harrington, 2005b), düşük öz yeterlik (Wolters, 2003) ve daha belirgin düzeyde öz düzenleme için düşük öz yeterlikle ilişkilendirilmektedir (Klassen ve diğerleri, 2008b). İstemli öncüllere ilişkin, Dewitte ve Schouwenburg (2002) düşük erteleme eğilimine sahip olanlarla karşılaştırıldığında dikkat dağınıklığına karşı hedefi koruma zorluklarının erteleme eğilimi yüksek olanlarda daha fazla deneyimlendiğini ortaya koymaktadırlar. Yetkinlik ile ilgili öncüllere yönelik, düşük zaman yönetimi ve hedef belirleme becerileri akademik ertelemeyle ilişkilendirilmektedir (Lay ve Schouwenburg, 1993).

Görevin özelliklerini öznel olarak algılamaya yönelik olarak çoğunlukla görevden kaçınmanın etkisi (yani hoşnutsuzluk) akademik erteleme üzerinde araştırılmıştır (Ackerman ve Gross, 2005; Solomon ve Rothblum, 1984). Ayrıca öğrenciler görevi önemli, stres verici, zor ve kafa karıştırıcı (Pychyl, Lee, Thibodeau ve Blunt, 2000), anksiyeteyi tetikleyen, öz güven yaratma ve becerilerini göstermelerine imkân vermeyen (Ferrari ve Scher, 2000) ilgi çekmeyen, çok küçük bir beceri elde edilebilen, ödölsüz, belirsiz öğretili, diğer çalışmalarla bağlantılı olmayan, görevi tamamlamak için harekete geçmede beklenen standartlara uygun olmayan, olarak algıladıklarından erteleme eğilimde olmaktadır (Ackerman ve Gross, 2005). İçsel öncüllerle karşılaştırıldığında akademik ertelemenin dışsal öncülleri çok azdır. Solomon ve Rothblum (1984) akademik ertelemenin dışsal öncülleri olarak akran etkilerine ayrıca sosyal öncüllere değinmektedir (örn., ertelemenin model alınması gibi).

2.1.3.4 Akademik ertelemenin nedenleri

2.1.3.4.1 Genel nedenleri

1) Başarısızlık Korkusu: Başarısızlıktan kaçınmak tarafından motive edilen başarısızlık korkusu (Atkinson, 1957), ertelemenin önde gelen sebeplerindendir

(Schouwenburg, Lay, Pychyl ve Ferrari, 2004). Başarısız korkusu geleneksel olarak utanç, suçluluk ve anksiyete gibi duygusal bileşenler açısından kavramsallaştırılmaktadır. Akademik ortamlarda başarısızlık korkusu, kendisinin ve diğer insanların beklenti ve standartlarını karşılayamamanın düşük performans korkusu olarak tanımlanmaktadır (Harrington, 2005b; Solomon ve Rothblum, 1984). Lisans öğrencileri arasında erteleme toplam varyansının %25'ini oluşturmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984) ve lisansüstü öğrenciler arasında bu oran %95'e ulaşmaktadır (Alexander ve Onwuegbuzie, 2007). Eğitim hayatının ilerleyen yıllarında görevden kaçınma, yüksek beklentiler ve onları karşılayamama korkusu ile yer değiştirmektedir (Pychyl ve diğerleri, 2000). Başarısızlık korkusunun performans kaygısı, mükemmeliyetçilik ve özgüven yetersizliği ile de ilişkisi bulunmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

2) Mükemmeliyetçilik: Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen 'Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği' (MPS-F) mükemmeliyetçiliği altı boyutta değerlendirmektedir:

- (1) Kişisel standartlar; bireyin kendisi için yüksek standartlar belirlemesi
- (2) Organizasyon; bireyin önem sırasına göre önceliklerini düzenleme eğilimi
- (3) Ebeveyn beklentileri; bireyin ebeveynlerinin kendisi için yüksek beklentilere sahip olduğu inancı
- (4) Ebeveynsel eleştiri; kişinin ebeveynlerinin çok katı ve eleştirici olduğu inancı
- (5) Eylemler hakkında şüphe; kişinin yeteneğinden şüphe duyması
- (6) Hata yapma korkusu; hata yapma konusunda aşırı endişe ve hataların başarısızlık olarak düşünülmesi gerektiği inancından oluşmaktadır.

Frost ve diğerleri (1990) bu altı alt ölçeği kişilik ve psikopatolojinin çeşitli ölçümleriyle ilişkilendirmişlerdir. Buna göre kişisel standartlar ve organizasyon önemli ölçüde ertelemeyle olumsuz ilişkiliyken; ebeveyn beklentileri, ebeveyn eleştirisi, eylemler hakkında şüphe ve hata yapma korkusu önemli derecede başarısızlık korkusu, görevden kaçınma ve erteleme ile ilişkili bulunmuştur. Eylemler hakkında şüphe ve hata yapma korkusu alt ölçekleri ayrıca depresyon, anksiyete ve düşmanlık gibi duygusal sıkıntılarla da ilişkilendirilmiştir.

Hewitt ve Flett (1991), mükemmeliyetçiliği (1) kendine odaklı mükemmeliyetçilik; mükemmellik çabası ve kendisi için yüksek standartlar belirleme, (2) sosyal odaklı mükemmeliyetçilik; diğerlerinin kendisi hakkında yüksek beklentilerini karşılama hakkında kaygısı, (3) diğerleri odaklı mükemmeliyetçilik; bireyin kendisi tarafından diğer insanlar için yüksek standartlar oluşturulması olarak üç grupta incelemektedir.

Kendine odaklı mükemmeliyetçilik; yüksek kişisel standartlar, kendine yönelik hayal kırıklığı, öz eleştiri, kendine odaklı performans standartları gibi yapılarla yanı sıra depresyon, anksiyete ve düşmanlık gibi duygusal sıkıntılarla önemli ilişki göstermektedir (Hewitt ve Flett, 1991). Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik; olumsuz değerlendirilme korkusu, diğerlerini suçlama, sosyal önem hedefleri, kişilerarası duyarlılık, diğer insanlardan onay arama yanı sıra şizoid, kaçınan, pasif-agresif ve borderline kişilik bozukluklarıyla önemli ilişkiler taşımaktadır. Ayrıca sosyal odaklı mükemmeliyetçilik; OKB, depresyon, anksiyete, düşmanlık, paranoya ve fobileri içeren çok sayıda psikopatoloji ile ilişkilendirilmektedir. Diğerleri odaklı mükemmeliyetçilik, narsizim, diğer insanları suçlama, yüksek sosyal standartlar ve antisosyal kişilik bozukluğu gibi üstünlüğe ilişkin yapılarla önemli ilişki içinde bulunmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991).

3) Vicdanlı/Sorumlu Olma Yetersizliği: Sorumluluk yokluğu, ertelemeye neden olan Beş Büyük Kişilik Faktörü'nden sadece biridir (Flett ve diğerleri, 1995b). Sorumlu olma; yetkinlik, düzen, görev bilinci, başarı çabası, öz disiplin ve tedbirli olmadan oluşan kişinin vicdani eylem niteliğidir (Costa ve McCrae, 1992). Lisans öğrencileri arasında vicdanlı olma ve erteleme arasındaki ters ilişki (Lay, 1997), yüksek erteleme eğiliminin düşük vicdanlı olma düzeyi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4) İsyankârlık: İsyankârlık; düşmanlık ve karşı olma boyutunda erteleme ile ilişkilendirilmektedir. Öğrenciler bir görevi adaletsiz, haksız ya da ezici olarak algıladıklarında erteleme davranışı göstermektedirler. Özellikle kişinin dışsal olarak dayatılan sınırlardan ziyade kendi zamanlamasına göre eylemlerini tamamlayamaması olarak ifade edilen özerklik ihtiyacı, bu öğrencilerin belirli bir görevi erteleyip ertelemeyeceklerini belirlemektedir (Burka ve Yuen, 1983). Dışsal yönlendirmelere karşı olma eğilimde olan isyankâr kişilerin, işin kendilerine dayatıldığını düşündükleri için görevden kaçınmaları daha olası olmaktadır.

Böylece öğrenciler ebeveyn, arkadaş ya da üstlerinin program, standart ve beklentileriyle karşılaştıklarında erteleme oluşmaktadır (Lay, 1990; Ferrari ve diğerleri, 1995a).

5) Heyecan Arayışı: Heyecan arayışı Beş Büyük Kişilik Faktörü'nden dışadönüklüğün bir yönü olarak düşünülmektedir (Costa ve McCrae, 1992) ve yeni deneyimler için çaba harcama ve risk alma isteği ile ilişkili olmaktadır. Ertelemeye ilişkin olarak heyecan arayışı, bir kişinin özellikle sıkıcı akademik görevlerden dikkatini başka yöne çevirmesi olarak görülmektedir (Ferrari, 2000) ama bir görev ilgi çekici olarak düşünüldüğünde kişi onunla ilgilenmektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002). Erteleme, öğrenciler sınırlarla karşılaştığında heyecanın bir türünü onlara sunmakta, böylece haz alınan performansla sonuçlanan kasıtlı gecikme kararının yansıması olmaktadır (Revelle, 1997).

2.1.3.4.2 Ertelemenin göreve ilişkin nedenleri

1) Görevden Kaçınma: Görev hoş gitmediği zaman, genellikle ertelemeyi tetiklemektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Öğrenciler daha zor, stres verici ve daha az memnuniyet verici olan görevlerden ziyade daha az stres verici görevlerle meşgul olmaktadır (Pychyl ve diğerleri, 2000). Genel olarak görevden kaçınma, akademik ertelemenin %18-33'ünü açıklamaktadır (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988) ve ertelemeye katkı sağlayan tek neden değildir.

2) Görev Anksiyetesi: Anksiyete genellikle, gecikmeli davranışta başarısızlık korkusu ve görevden kaçınmanın eşlik ettiği duygusal bir bileşendir (Schouwenburg, 1995). Anksiyete, özellikle öğrenciler çalışmaya ilişkin olumsuz duygulardan kendilerini kurtarmak için diğer aktivitelerle meşgul olduklarında ertelemeye sebep olarak (Ferrari ve diğerleri, 1995a; McCown ve Johnson, 1991) çalışma davranışını engellemektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme eğilimi stres ve anksiyeteye maruz kalan öğrenciler arasında yüksek olabilmektedir (Burka ve Yuen, 1983).

3) Görev Değeri: Görev değeri,

(a) elde edilen değer ya da göreve ilişkin algılanan önem düzeyi,

(b) içsel değer ya da görevle ilgili olma,

(c) kullanım değeri ya da bir görevin şu anki ve gelecekteki hedeflere ilişkin nasıl yarar sağlayacağı sorunsalı,

(d) maliyet ya da bu görevle ilgilenmenin olumsuz yönü olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Eccles ve diğerleri, 1983). Bulgular, görev değerinin motivasyon genel sonuçlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998).

Bazı öğrenciler için erteleme; düşük görev değeri, azalan ilgi ve belli görev ve sonuçlarına sınırlı öncelik verme ile ilişkili olabilmektedir.

4) Zaman Baskısı: Genelde baskı, bir görevin farkındalık ve bilinç seviyesini yükselterek bireyi eyleme teşvik etmektedir. Ancak, erteleme üzerine zaman baskısının etkisi düşünüldüğünde, zaman baskısı altında kişinin yeteneğini ortaya koyması engellenebilmektedir. Böylece bireyler, kasıtlı olarak son zamana kadar görev üzerine çalışmayı erteleyebilmektedirler (Knaus, 2000). Kendine güvenen öğrenciler, zaman baskısı altında son anda görevi yerine getirmenin faydalı olduğunu düşünebilmektedirler (Chu ve Choi, 2005), ama bazı öğrenciler anksiyete ve stres duyguları arttığında düşük yetenek algısıyla görevden tamamen kaçınabilmektedirler (Baumeister, 1984).

2.1.3.5 Akademik ertelemenin önemi ve sıklığı

Erteleme, üniversite öğrencilerinin zamanlarının %30-%60'ında meşgul oldukları yaygın bir davranıştır (Rabin, Fogel ve Nutter-Upham, 2011). Ayrıca lisansüstü eğitim gören öğrencilerin, akademik görevleri lisans öğrencilerinden daha fazla erteledikleri savunulmaktadır (Onwuegbuzie, 2000). Erteleme davranışının yüksek olması akademik performans, fiziksel sağlık ve psikolojik iyi olma hali üzerinde olumsuz etkileriyle endişe yaratmaktadır (Glick ve diğerleri, 2014). Erteleme genel ders notları (Steel, Brothen ve Wambach, 2001), yanı sıra sınav (Tice ve Baumeister, 1997) ve dönem ödevleri (Tice ve Baumeister, 1997) gibi görevlerin notları ile olumsuz ilişki içindedir. Yüksek ertelemeci öğrenciler, fiziksel hastalık ve stres belirtilerini daha fazla sergilemekte ayrıca diyet ve uyku gibi sağlıklı yaşam davranışlarıyla daha az ilgilenmektedirler (Sirois, 2004). Düşük yetenek algısı olan kişilerde yüksek erteleme görülmekteyken yeterlik algısı yüksek olan kişiler, görevlerini vaktinden önce bitirmektedirler (Hagbin, McCaffrey ve Pychyl, 2012).

Bu bulguların olası bir açıklaması, bazı bireylerin anksiyeteyi tetikleyen düşünceler, öz değerlendirmeler, korku ve anksiyete gibi engelleyici çeşitli yaşantılardan kaçınma teşebbüsü olarak ertelemeye başvurduğu şeklindedir. Bu çalışmalardan hareketle, ertelemenin duygusal düzenleme sürecine hizmet ettiği savunulmaktadır (Sirois ve Pychyl, 2013).

Lisans öğrencileri için akademik erteleme özellikle depresyonla (Solomon ve Rothblum, 1984), suçlulukla (Pychyl ve diğerleri, 2000), düşük notlarla (Wesley, 1994), anksiyeteye (Rothblum ve diğerleri, 1986), duygusal dengesizlikle (nevroz) (Watson, 2001), irrasyonel düşüncelerle (Bridges ve Roig, 1997) ve düşük öz saygıyla (Ferrari, 2000) ilişkilendirilmektedir. Araştırmalar, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin yaklaşık % 40-60'ının dönem ödevi yazma, sınava çalışma, haftalık okuma ödevlerini sürdürmeyi neredeyse her zaman ertelediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 65-75'i görevleri ertelemeyi azaltmak istemektedir (Onwuegbuzie, 2004). Lisansüstü öğrencilerinin akademik erteleme sebepleri lisans öğrencilerinden farklı olabilmektedir. Lisans öğrencileri düşük akademik yetenek, düşük öz güven (Rothblum ve diğerleri, 1986) isyankârlık, öfke ya da öz saygı savunmasızlığını koruma girişimi (Burka ve Yuen, 1983) nedeniyle akademik çalışmaları ertelerken lisansüstü öğrencilerin akademik görevleri geciktirmesi, mükemmeliyetçiliğin göstergesi olmaktadır. Gerçekten de bazı ertelemeciler, ya kusursuzu üretmek (yani öz-mükemmeliyetçilik) ya da diğer kişileri etkilemek (sosyal odaklı mükemmeliyetçilik) için mükemmeliyetçilikle ilgilenmektedirler (Solomon ve Rothblum, 1984; Ferrari, Parker ve Ware, 1992). Kendine odaklı ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğin her ikisi de lisansüstü öğrencileri arasında yüksek oranda seyretmektedir (Onwuegbuzie ve Daley, 1996).

2.1.3.6 Akademik erteleme ve demografik faktörler

Bugüne kadar erteleme konusunda yapılan çalışmalarda, belirgin bir cinsiyet farkına rastlanmamıştır (Effert ve Ferrari, 1989; Rothblum ve diğerleri, 1986). Ancak Haycock ve diğerleri (1998), kadınların erteleme için daha büyük risk altında olduklarını savunmakta ve kadınların gerçekten de ertelemeye ilişkin kaygı deneyimini daha yüksek düzeyde yaşadıkları ortaya konmaktadır (Rothblum ve diğerleri, 1986).

Ertelemenin ilişkili olduğu değişkenlere göre de cinsiyet açısından bugüne kadar önemli bir farklılığa rastlanmamıştır (Ferrari ve diğerleri, 1995a; Effert ve Ferrari, 1989; Solomon ve Rothblum, 1984). Ferrari ve diğerleri (1995a) erkek ve kadınlarda ertelemenin anksiyete ve depresyonla olumlu ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Effert ve Ferrari (1989) cinsiyet konusunda farklılık bulmamakla birlikte karar vermeyi ertelemenin belirgin biçimde bilişsel başarısızlık, düşük öz saygı, görevlerde acelecilik, sabırsızlık ve düşük rekabet ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Önceki araştırma sonuçları, ertelemelerde belirgin cinsiyet farklılığı ortaya koymamasına rağmen ergenlerde öz saygı ve ebeveynlik tarzları için cinsiyet farklılıklarına rastlanmaktadır. Örneğin, Kling, Hyde, Showers ve Buswell (1999) erkeklerin, genel öz saygılarının kadınlardan daha yüksek olduğunu yanı sıra otoriter ebeveynliğin düşük öz saygıyla ilişkili olduğunu (Coopersmith, 1967), aynı zamanda bu durumun kadınların kişilik gelişimi üzerinde daha fazla etkili olduğunu ortaya koymaktadırlar (Fischer ve Crawford, 1992). Ayrıca Rothblum ve diğerleri (1986), aşırı eleştirel ve talepkar ebeveynlerin çocuklarının başarısızlık riskini göze almaktan ziyade görevden kaçındıklarını özellikle otoriter ebeveynlik tarzındaki babaların kızlarının görevden kaçınma eğilimini daha sıklıkla sergilediklerini ortaya koymuşlardır.

Benzer şekilde Pychyl, Coplan ve Reid (2002) çalışmalarında, babaların ergenlerin erteleme davranışları üzerinde anneden daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca kadınların, anksiyeteye ilişkin erteleme davranışlarının erkeklerden daha fazla olmasının olası nedeniyle erteleme ve öz değer arasında erkekler için ilişki bulunmazken kadınlar için anlamlı olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak, ebeveynleriyle ilişkilerinin niteliğinin öz saygıya katkı sağladığı öne sürülmüştür. Akademik erteleme ve yaş ilişkisine yönelik olarak bazı araştırmalar, iki değişken arasında farklılık olmadığını savunurken (Howell, Watson, Powell ve Buro, 2006) bazı araştırmalar, bu iki değişken arasında olumsuz ilişki olduğunu savunmaktadırlar (Van Eerde, 2003). Etnik yapı (Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez, 2000) ve zekâ seviyesi (Van Eerde, 2003) ertelemeye ilişkili görülmemektedir. Ancak öğrenme yetersizliği (Klassen, Krawchuk, Lynch ve Rajani, 2008a) ve dikkat problemi (Steel, 2007) ertelemeye yüksek düzeyde ilişkili olmaktadır.

Sonuç olarak erteleme ve cinsiyet farkına yönelik araştırmalar, kaygı ve anksiyetenin tetiklediği erteleme eğilimlerini kız öğrencilerin daha fazla deneyimlediklerini ayrıca özellikle otoriter ebeveyn yetiştirme tutumlarının kız öğrencilerin öz saygı gelişimleri ve dolayısıyla erteleme eğilimleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yaş ile erteleme eğilimleri arasındaki araştırma bulguları çelişkili olmakla birlikte erteleme eğilimlerinin nedenlerinin yaş ilerledikçe değişime uğradığını söylemek mümkündür. Ayrıca erteleme beklendiği gibi öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği ile de ilişkili bulunmaktadır.

2.1.3.7 Akademik erteleme davranışı ile ilişkili bulunan değişkenler

Dewitte ve Schouwenburg (2002) ertelemeyi, geciken ödüllerin değerini küçümsemeyi içeren bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadırlar. Örneğin, bir sınava çalışma ödüllendirmeden (iyi not alma ve /ya da kötü not almaktan kaçınma) uzak olduğuunda ertelenebilmekte ve ödöl daha çabuk verildiğinde çalışma davranışı artabilmektedir. Ertelme, kişinin hayatında önemli sonuçlar doğuran öz düzenleme inançlarıyla da ilişkili olabilmektedir. Algılanan akademik kontrol, öğrencilerin akademik başarılarını kendilerinin dışında tanımlayıp tanımlamadığı ya da kendi içsel faktörlerine dayandırıp dayandırmadıkları hakkındaki inançlarıdır (Perry, Hladkyj, Pekrun ve Pelletier, 2001). Kişinin akademik başarısı üzerinde kontrolünün olduğu inancı (örn., çalışmasının sınav performansını arttıracacağı inancı) başarıya ilişkin kontrol çabalarını geliştirmektedir (örn., sınav hazırlığının başlanması). Algılanan kontrol ertelemeye ilişkilendirildiğinde, karmaşık sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Howell ve diğerleri, 2006). Örneğin Dewitte ve Schouwenburg (2002) ve Ferrari, Parker ve Ware (1992) düşük kontrol algısı ve erteleme arasında ilişki bulmazken Carden, Bryant ve Moss (2004), ertelemeci öğrencilerin daha fazla dışsal kontrol odağına sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar.

Üniversite ortamlarında, akademik ertelemenin hastalık, stres ve anksiyetenin yüksek düzeyleriyle ve özsaygı, öz yeterlik ve öz düzenlemenin düşük seviyeleriyle ilişkisine yönelik erteleme çalışmalarına önemli oranda yer verilmektedir (Ferrari ve diğerleri, 2005; Howell ve diğerleri, 2006). Bazı durumlarda, ertelemenin yararlı olduğuuna dair araştırma bulgularına da yer verilmektedir. Chu ve Choi (2005) çalışmalarında, bazı öğrencilerin baskı altında çalışmayı yararlı bulduklarını bu yüz-

den aktif olarak ertelemeyi seçtiklerini ve Tice ve Baumeister (1997), akademik dönem başlangıcında (ama sonunda değil) ertelemeci üniversite öğrencilerinin diğerlerinden daha az stres ve hastalık yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar. Ancak daha sıklıkla erteleme; ödevlerini geç teslim etme, sosyal anksiyete, kendini sabotaj stratejilerini kullanma, başarısızlık korkusu, düşük başarı, depresyon ve anksiyete gibi ruh sağlığı bozukluklarına yol açabilen olumsuz davranış ve sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Ferrari ve Scher, 2000). Ayrıca tüm bu değişenler arasında akademik erteleme, öz düzenleme, öz yeterlik ve öz saygı arasındaki ilişki araştırmaları büyük ilgi toplamaktadır (Chu ve Choi, 2005; Steel, 2007).

2.1.3.7.1 Erteleme ve öz düzenleme

Son zamanlardaki erteleme araştırmalarının çoğu ertelemeyi, öz düzenlemenin düşük seviyelerde olmasının bir fonksiyonu olarak görmektedir (Ferrari, 2001; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Steel, 2007; Wolters, 2003). Ferrari (2001:391) ertelemeyi, yüksek bilişsel sorumluluk altında ve stresli durumlarda performansı düzenleme başarısızlığına sahip olma nedeniyle '*performansı öz düzenleme başarısızlığı*' olarak tanımlamaktadır. Senecal ve diğerleri (1995), akademik davranışlarını öz düzenlemede sorun yaşayan öğrencilerin ertelemeyle güçlü bir ilişkilerinin olduğunu ortaya koymaktadırlar. Wolters (2003), akademik öz yeterlik inancından sonra ertelemenin en güçlü belirleyicisinin bilişsel öz düzenleme olduğunu ortaya koymaktadır. Özetle, öz düzenlemenin düşük düzeyde olmasının güçlü bir kanıtı ertelemenin yüksek düzeyde olmasıdır ve öz düzenleme, ertelemeyi anlamada temel bir faktör olarak görülmektedir (Klassen ve diğerleri, 2008b).

2.1.3.7.2 Erteleme, akademik öz yeterlik ve öz saygı

Ertelemeyi anlamada diğer bir faktör öz yeterliktir. Öz yeterlik teorisi (Bandura, 1997) görev seçimimizin, çaba, sabır ve esneklik düzeyimizin kendimize inancımızı güçlü şekilde etkileyip etkilemediği ve sonraki performansımızın nasıl olduğu yönüyle ele almaktadır. Öz yeterlik; eğitim, iş, spor gibi farklı alanlarda performans inancının önemli bir faktörü olarak görülmekte, kişinin bir görevi başarıyla yerine getirme yeteneğine inancı olarak tanımlanmaktadır (Klassen ve diğerleri, 2008b).

Öz yeterlik, kişinin kapasitesini değerlendirmesine değinirken ertelemeyle genellikle ilişkilendirilen diğer bir yapı, genel öz değerlendirmesine değinen öz saygı olmaktadır (Bandura, 1997). Erteleme, öz saygı kırılmasını gizleyen kendini koruma stratejisi olarak tanımlanmaktadır ve çok sayıda çalışma, öz saygı ve erteleme arasında ters ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Ferrari, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984). Flett ve diğerleri (1995a), ertelemecilerin olumsuz sonuçlar ve düşük performans sergilemekten kendilerini korumanın bir yolu olarak görevi geciktirme ve kaçınma gibi davranışlarla meşgul olmaya yönelik genel eğilimlerinin sonucunda düşük öz saygıya maruz kaldıklarını savunmaktadırlar.

2.1.3.7.3 Erteleme ve öz düzenleme için öz yeterlik

Öz düzenlemeyi öğrenme, kişinin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini, bilgisini değerlendirmesini, gerekli olduğunda kendini düzeltmeyi ve strateji kullanımının önemini anlamayı içermektedir. Ancak kişinin, öz düzenleme stratejilerini uygulama konusunda kendisine güven duyması gerekli olduğundan bilişsel ve üst bilişsel araçların bilgisine sahip olmak akademik başarıyı garantilemek için yeterli olmamaktadır. *‘Kişinin öz düzenleme becerileri konusundaki güçlü inancı, kişiye dayanma gücü vermektedir’* (Bandura, 1993:136). Bu dayanma gücü, kişinin öz düzenleme kapasitesine inancından doğan erteleme tarzlarını belirlemede önemli bir faktör olabilmektedir. Öz düzenleme için öz yeterliğin akademik başarıyı etkileyen sınıf içi öğrenmeye katılım, okul çalışmalarını tamamlama, dikkat dağınıklığına karşı koyma, çeşitli öğrenme stratejilerini kullanma aracılığıyla kişinin kapasitesine olan inancının yansıması olduğu savunulmaktadır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Öz düzenleme ölçümleri, geçmişte ne olduğunu değerlendirirken öz düzenleme için öz yeterlik, kişinin kapasitesi hakkında ileriye dönük inançların yansıması olmaktadır. Öz düzenleme için öz yeterlik, akademik öz saygı, öz yeterlik ve öz düzenleme gibi diğer motivasyonel değişkenlerden erteleme eğilimleri için daha güçlü bir belirleyici olmaktadır.

Ertelemeciler, öz düzenleme başarısızlığı, sosyal olarak cezbedici ve keyifli aktivitelere direnme güçlüğü ve acil ödüllendirilme gereksinimine sahip olmaktadır (Chu ve Choi, 2005; Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Ferrari, 2001). Ayrıca bu kişiler amaca yönelik işlemlere başlama, sürdürme ve zaman yönetiminde

gerekli içsel ve dışsal ipuçlarını etkili kullanamamaktadırlar (Senécal ve diğerleri, 1995). Bununla birlikte erteleme; düzensizlik, duygu ve dürtü kontrol azlığı, hedef ve plan belirleme zayıflığı, öğrenme davranışlarını izleme ve kontrole yönelik meta bilişsel stratejileri kullanma güçlüğü, dikkat dağınıklığı, görev sabrının azlığı, zamanı ve görevi yönetme eksikliğini içermektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Steel, 2007; Wolters, 2003).

2.1.3.7.4 Erteleme ve mükemmeliyetçilik

Geleneksel olarak mükemmeliyetçilik; bireyin irrasyonel, katı ve mükemmel beklentilere sahip olmasını içeren tek boyutlu bir yapı olarak görülmektedir. Ancak geçtiğimiz son yirmi yılı aşkın sürede mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu kavramsallaştırılmaya geçtiğine değinilmektedir (Walsh ve Ugumba-Agwunobi, 2002). Mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu olmadığına dair en önemli gösterge, bazı mükemmeliyetçi kişiliklerin psikopatolojik davranışlar sergilemesine rağmen, bazılarının sergilemiyor olmasıdır (Lundh, Saboonchi ve Wangby, 2008; akt., Şirin, 2011). Bu bağlamda mükemmeliyetçilik çok boyutlu bir yaklaşımla uyumlu ya da olumlu ve uyumsuz ya da olumsuz mükemmeliyetçilik olarak incelenebilmektedir.

Uyumlu mükemmeliyetçiliği yüksek olan kişiler, mükemmeliyetçiliklerini kişisel sınırlarını tanımak ve bir görevi daha iyi şekilde gerçekleştirebilecekleri durumları düşünmek gibi kendi avantajlarına kullanmaktadırlar (Bieling, Israeli ve Antony, 2004). Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise kendilerine yüksek standartlar belirlemekte ve hata yapmaktan, ebeveyn eleştirilerisinden ve kararsızlıktan daha fazla korkmaktadırlar. Uyumlu mükemmeliyetçiler hedef yönelimli ve başarısızlığa karşı daha tahammüllü, uyumsuz mükemmeliyetçiler ise daha kaygılı, bağımsız ve içedönüktürler (Rice ve Mirzadeh, 2000).

Mükemmeliyetçiliğin diğer birçok boyutlu sınıflandırmasında Hewit ve Flett (1991) birçok kişiler arası yaklaşımda kullanılan üç boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirmişlerdir. Üç boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu, bireyin kendisi için gerçekçi olmayan yüksek beklentiler belirlemesini içermektedir. Diğer insanlar odaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu, diğer insanlar hakkında bireyin gerçekçi olmayan yüksek beklentiler oluşturması olarak tanımlanmaktadır. Sosyal tanımlı mükemmeliyetçilik alt boyutu i-

se kişinin diğer insanların kendisinden mükemmel olmasını bekledikleri algısına sahip olduğunda oluşmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991).

Erteleme, olumsuz ya da uyumsuz mükemmeliyetçilikle ilişkilendirilen özelliklerden birisi olmaktadır. Mükemmeliyetçilik ve erteleme yüksek standartlar belirleme (Burke ve Yuen, 1983) ve mantık dışı inançlara başvurma isteği (Flett, Hewitt, Blankstein ve Koledin, 1991) gibi bazı ortak özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçilik ve erteleme arasındaki neden-sonuç ilişkisi göz önüne alındığında, araştırmacılar, çoğu kişinin mükemmeliyetçi olduğu için erteleme davranışı sergilediklerini savunmaktadırlar (Burke ve Yuen, 1983; Onwuegbuzie, 2000). Mükemmeliyetçi kişiler, kendilerine irrasyonel yüksek standartlar yüklemekte ve bu standartları karşılayabileceklerine inanmadıkları için erteleme davranışı göstermektedirler. Ferrari (1989) ertelemecilerin, genellikle başkalarının onları nasıl değerlendirdiklerine yönelik mükemmeliyetçi özelliklere sahip olduklarına değinmektedir. Kendilerini yüksek standartlara odakladıkları ve başkalarının onları nasıl değerlendirdiğini çok fazla düşündükleri için tamamlamaları gereken görevleri tamamlayamamaktadırlar. Bu nedenle mükemmeliyetçilik ve erteleme arasında nedensel bir ilişki bulunmaktadır (Onwuegbuzie, 2000).

Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin (1992), sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme arasında ilişki olduğunu savunurken kendi ve diğerleri odaklı mükemmeliyetçilikle akademik erteleme arasında çok küçük bir ilişki bulunduğunu ileri sürmektedir. Martin, Flett ve Hewitt (1993), üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalarında mükemmeliyetçiliğin sosyal boyutuyla akademik erteleme arasında olumlu ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutuyla akademik erteleme arasında olumsuz ilişki bulmuştur. Saddler ve Sacks (1993), sosyal tanımlı mükemmeliyetçiliğin erteleme en önemli belirleyicisi olduğunu ileri sürmektedir. Onwuegbuzie (2000) hem kendine odaklı mükemmeliyetçiliğin hem de sosyal tanımlı mükemmeliyetçiliğin akademik ertelemeyle ilişkili olduğunu buna rağmen diğerleri odaklı mükemmeliyetçiliğin akademik ertelemeyle olumsuz ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Çakıcı (2003), kendine odaklı mükemmeliyetçilikle akademik erteleme arasında olumsuz ve diğerlerinin beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilikle akademik erteleme arasında olumlu ilişki bulmuştur.

Erteleme, mükemmeliyetçilik ve kontrol son zamanlarda kapsamlı araştırmaların odağında yer almaktadır (Ferrari ve Mautz, 1997; Tice ve Baumeister, 1997). Krohne (1993) kapsamlı başa çıkma modelini erteleme, mükemmeliyetçilik ve kontrol özelliklerinin ortak paylaşımı olan belirli davranışlar olarak görmektedir. Mükemmeliyetçilik ve erteleme arasında belirgin ilişkiler bulunurken (Ferrari, 1992; Flett ve diğerleri, 1995b), erteleme, mükemmeliyetçilik ve kontrol ilişkileri ve başa çıkma stilleriyle olası ilişkiler bulunmakla birlikte, çoğu kişide farklılık göstermektedir. Buna göre tetikte başa çıkma stili anksiyete, stres ve belirsizliğin yüksek olduğu durumlarda harekete geçmektedir (Krohne, 1993; Miller, 1996).

Böyle durumlarda tetikte başa çıkıcılar, genellikle daha fazla bilgi arayışında olmakta ve daha fazla endişeye maruz kalmakta (Davey ve diğerleri, 1992) ve düşük tolerans eşiğine sahip olmaktadır (Krohne, 1993). Hızla kontrolü daha yetkin bir kişiye ‘uzmana’ devrederek ve böylece kendini güvende hissederek uzman kişiye bağlanmaktadır (Miller, 1996). Kaçınan başa çıkma stiline sahip olan kişiler, olası stresli durumlarda daha az düzeyde bilgi tercih etmekte, tehdit edici ipucu ve bilgidен kendilerini uzak tutmaktadırlar (Krohne, 1993). Kaçınan başa çıkma stilini kullanan kişiler, tetikte başa çıkma stiline sahip bireylerle karşılaştırıldığında gündelik konularla daha iyi başa çıkabilmektedirler (Miller, Combs ve Kruus, 1993).

Geçmiş başarısızlıkların merkezinde, gerçekçi olmayan yüksek standartlar ve Miller ve diğerlerinin (1993) tetikte başa çıkma davranış biçimine benzer şekilde mükemmeliyetçiliğin bütün özellikleriyle anksiyete ve stresin yüksek seviyede olması bulunmaktadır. Ayrıca Krohne (1993), tetikte başa çıkma davranışının belirsizliğe tahammülsüzlüğe dayandığını savunmaktadır. Başarısızlık olasılığına (özellikle diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirilmeye ilişkin) ve belirsizliğin kaçınılmazlığına dayalı olarak olumsuz bir ertelemecinin korkusu - tetikte başa çıkma davranışının en belirgin özelliği olarak bilgi arayışı-öngörülebilirliği aramak tarafından motive edilmektedir.

2.1.3.7.5 Şüpheye tahammülsüzlük, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve erteleme

Kong’a (2010) göre, şüpheye düşük tahammülü olan kişiler, sonuçların mükemmel ya da kesin olmadığı koşullarda daha kötü çalışmakta ve daha az esnek olabilmekte-

dirler. Böyle bir durumda, belirsizliği ortadan kaldırmak için bir görevi mümkün olduğunca çabuk yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu durum öğrencileri bir çalışmaya daha erken başlamaya motive edebilirken aynı zamanda, şüpheyeye düşük tahammüllü bireyler tarafından esnekliğin düşük olması ve baskı hissedilmesi bir akademik görevde daha fazla stres yaşamalarına neden olmaktadır. Böylece şüpheyeye tahammülü yüksek olan öğrenciler, eş zamanlı çeşitli akademik görevlerle başa çıkabilmek için esnek olduklarından daha az stres deneyimlemekte ve sonuç olarak şüpheyeye tahammülü düşük kişilerden daha iyi performans sergilemektedirler.

Kong'un (2010) çalışmasında şüpheyeye tahammülsüzlük, anksiyete ve stres düzeyi (DeRoma, Martin ve Kessler, 2003) yanı sıra endişe, belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik düzeyi (Buhr ve Dugas, 2006; Grenier ve diğerleri, 2005) ile ilişkili olduğu için şüpheyeye tahammülsüzlük ve akademik erteleme arasındaki etkileşim incelenmiştir. Çalışmanın ana hipotezi, belirsiz durumları stres verici ya da tehdit edici olarak algılama eğiliminin akademik ertelemeci öğrencilerin başarılı ya da başarısız performans sonuçlarında rol oynamasıdır. Önceki araştırmalara dayalı olarak bu çalışmada, şüpheyeye tahammülsüzlüğün kişinin anksiyete, stres ve endişe düzeyi, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi ve mükemmeliyetçilik düzeyini içeren akademik ertelemeyle ilişkili bulunan psikolojik mekanizmalardan kaynaklandığı ortaya konmaktadır (Buhr ve Dugas, 2006; DeRoma ve diğerleri, 2003; Grenier ve diğerleri, 2005).

2.1.3.7.6 Erteleme ve diğer olası değişkenler

Akademik erteleme, anksiyete ve anksiyeteye ilişkin diğer belirtiler ve akademik başarıya dışsal yüklemelerle ilişkili bulunmaktadır (Rothblum ve diğerleri, 1986). Bridges ve Roig (1997) çalışmalarında, akademik ertelemeyle sorundan kaçma ilişkisine değinmektedir. Koopmans, Sanderman, Timmerman ve Emmelkamp (1994) sorundan kaçmayı; başkalarına bağımlılık, risk ve karar almaya ilişkin irrasyonel kaygılar olarak tanımlamaktadır. Sorundan kaçmanın yüksek düzeyde olması, başarısızlık korkusunu ortadan kaldırma çabasıyla olumsuz pekiştirildiğinden yüksek erteleme düzeyiyle ilişkilendirilmektedir. Solomon ve Rothblum (1984), danışanlarının erteleme davranışını azaltmaya yönelik öğrencilere çalışma alışkanlıkları geliştirmeye ve zaman yönetim becerileri kazandırmaya çalışmaktadır.

Ancak erteleme yalnızca çalışma becerileri ve zaman yönetimi sorunu değil daha ziyade psikolojik değişkenlerin karmaşık etkileşimini içeren bir yapıdır. Buna bağlı olarak Jason ve Burrows (1983), akademik başarıyı arttırmaya yönelik olarak ertelemeyi azaltmak için akademik ertelemenin merkezindeki irrasyonel korkuları temele alan bütüncül bilişsel stratejilerden yararlanmaktadırlar. Ayrıca Rothblum (1990), akademik erteleme tedavisinde fobilerin tedavisinde kullanıldığı gibi davranışçı tekniklerin kullanılması gerektiğini savunmaktadır.

Klassen ve diğerleri (2008b) çalışmalarında, olumsuz ertelemecilerin taktik hataları (günlük erteleme, kısa vadeli önlem ve organizasyon becerisi yetersizliği) ve stratejik hatalar (görevleri erteleme, başarı için uzun vadeli dikkatli bir eylem planı geliştirme yetersizliği) yaptıklarını ve ayrıca gelecekteki farklı alanlarda kendilerine güvenlerinin düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu nedenle bu çalışmada, olumsuz ertelemecilerin geçmişteki başarılı performanslarıyla doğrudan ilgilenme, diğer kişilerin etkisinde sözel ikna, diğerlerinin başarısını gözlemleme ve bedensel duyumları yorumlama gibi (Usher ve Pajares, 2006) öz yeterlik kaynaklarına maruz kalarak elde edilen beceri ve bilgilerini kullanmak için güven elde etmeleri sağlanmıştır. Akademik problemleri olan öğrencilere sağlanan bu hizmetler, sadece ödevlerini zamanında tamamlamalarına yönelik akademik yardım için değil daha ziyade akademik başarıya yol açan bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanma konusunda güvenlerini yapılandırarak hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Olumsuz öz değerlendirme ve olumsuz duygulanım, ertelemenin köklü bileşenleriyken Ferrari, Wolfe, Wesley, Schoff ve Beck (1995b) ayrıca yüksek uyarılma ya da heyecan arama, ertelemenin önemli belirleyicileri olarak tanımlanmaktadır. Krohne'un (1993) kaçınmayı kavramsallaştırmasının merkezinde uyarılmaya tahammülsüzlük bulunmaktadır. Ferrari ve diğerleri (1995b) ertelemeyi, bir kaçınma stratejisi, öz farkındalıktan kaçınmanın yolu ve 'dağınık-çekingen kimlik' olarak tanımlamaktadırlar. Akademik stresle başa çıkmanın etkili bir yolu, keyifli bir etkinliklerle meşgul olma ya da çalışmaya mola verme olmasına rağmen öğrencilerin rahatsız edici deneyimlerden kaçınmak ve ruh hallerini iyileştirmenin bir yolu olarak bu etkinliklere katılım gösterdikleri savunulmaktadır (Pychyl ve diğerleri, 2000).

Solomon ve Rothblum (1984), öğrencilerin erteleme nedenlerine yönelik kendilerini değerlendirmeleri için bir faktör analizi ile iki önemli faktör tanımlamaktadır: başarısızlık korkusu (anksiyete değerlendirmesi, mükemmeliyetçilik ve düşük öz güven) ve görevden kaçınma (kendini düzenlemeye yüksek oranda odaklanmayı içerir). ‘Başarısızlık korkusu’ faktörünün, depresyonla olumlu ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadırlar ve gerçekten de anksiyete ve depresyon klinik sorun olarak eş oluşumlara sahip olmaktadır (Sartorius, Üstün, Lecrubier ve Wittchen, 1996). Ancak anksiyete ve endişe, yüksek beklentileri karşılama noktasında ertelemeye yol açtığı için düşük enerji seviyesi ve cesaretin kırılmasından (vazgeçme, depresyon) farklı bir şekilde ele alınmaktadır.

McCown, Johnson ve Petzel (1989), kişilik ve erteleme ölçümlerinin çeşitli temel bileşenlerini analiz ederek Eysenck’in növrotizm (duygusal dengesizlik), dışa dönüklük ve psikotizm (alt klinik düzeyde kişinin sosyal beklentilere görece kayıtsız ve iç dünyasında endişe odaklı olmasıyla ilişkilendirilmektedir) olmak üzere üç kişilik boyutuna benzer temel bileşenler tanımlamaktadırlar. McCown ve Johnson (1991) nörotizm bileşenini, sadece sınav kaygısı ve düşük akademik öz güvenle ilişkilendirirken psikotizm bileşenini, sadece ders isteksizliği ile (Solomon ve Rothblum ve Ferrari’nin ikinci faktörüne benzer şekilde) ve dışa dönüklük bileşenini sınava hazırlık konusunda kendine güvenin yanı sıra sosyal ve dürtüsel aktivitelere zaman ayırmayla ilişkilendirilmektedirler.

Lay (1987), üniversite öğrencisi olan ve olmayanlar üzerinde yaptığı çeşitli ölçümlerde dört farklı ertelemeci grup tanımlamaktadır. İlk olarak ‘kendiyi meşgul ama bağımsız grup’ ta yer alan kişiler, yüksek oranda kişisel öz bilinç ve düşük oranda diğer insanların ne düşündüğüne yönelik kaygıya sahiptirler. Bu grup, McCown ve diğerlerinin (1989) psikotizm bileşeni ile benzerlik göstermektedir. İkinci grup, ‘diğer insanlarca yönetilen öz bilinç ve reddedilme duyarlılığının düşük olması’ dır ve McCown ve diğerlerinin (1989) dışa dönüklük boyutuyla benzer özelliklere sahiptir. Üçüncü grup, yüksek oranda ‘isyankârlık’ göstermektedir. Dördüncü grup; düşük enerji, düşük öz saygı ve yüksek oranda bilişsel başarısızlığa sahiptir (Lay, 1987) ve depresyon ölçümü kullanmamasına rağmen bu grup depresyonun tüm belirtilerini içermektedir.

Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, ertelemenin altında beş farklı desen olduğu savunulmaktadır: anksiyeteyi değerlendirme, depresyon, isyankârlık, görevlere ilgisizliğe eşlik eden içsel psikolojik faktörler ve akademik öz güvene eşlik eden sosyal odaklı olma. İsyankârlık yalnızca, Lay (1987) tarafından tanımlanmıştır ve sadece birkaç kişide görülmektedir ve yaygın değildir. Buna rağmen pasif agresiflik açısından ertelemenin klasik psikodinamik yorumuna yakinen uyum göstermektedir (MacIntyre, 1964).

Ayrıca Lay'ın (1987) isyankârlık modeli, 'karşıt olma' şeklinde kavramsallaştırıldığında ertelemeye dışsal yönlendirmelere karşıt olma oluşumu ile daha uyumlu olmaktadır. McCown ve diğerleri (1989) dışa dönük öğrencileri, 'sosyal olarak iyimserlik odaklı' oldukları kadar akademik çalışmaları ertelemek için kendilerine güveni olan sosyal olarak aktif öğrenciler olarak tanımlamaktadırlar. Sadece ertelemenin bu tarzı, olumlu duygularla ilişkilendirilmekte ve iyimserliğin gerçekçi olup olmadığına da açıklık getirilmektedir. Buna göre, eğer iyimser öğrencilerin akademik durumu iyi ise depresyon ve kararsızlık gibi ertelemenin düşük performans yol açıcılarına karşı koymaları beklenmektedir.

Ertelemecilerin kapsamlı klinik deneyimlerine dayalı çalışmalarında Ellis ve Knaus (1977), ertelemenin irrasyonel doğasını ve ertelemecilerin istenen duygusal ve davranışsal değişiklikleri gerçekleştirmeleri için irrasyonel inançlarını aktif olarak tanımlama ve yeniden yapılandırma yeteneklerine vurgu yapmaktadır. Ellis ve Knaus (1977); ertelemenin kendini aşağılama (olumsuz ve kendini aşağılayıcı konuşma), engellenmeye tahammülsüzlük ve düşmanlık olmak üzere üç temel ve genellikle birbiriyle örtüşen nedenlerden kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu üç neden kişinin kendisi, diğerleri ve dünya hakkında gerçekçi olmayan görüşlerini içeren düşünsel biçimlerin tezahürü olarak görülmektedir.

2.1.3.8 Erteleme davranışının kuramsal temelleri

Erteleme kuramlarının her biri, erteleme nedenlerinin bir yönünün diğerlerinden daha etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin davranışsal bakış açısı ertelemeyi, görevden kaçınma olarak incelemektedir. Diğer yandan erteleme; növrotik dizorganizasyona ilişkin olarak psikodinamik, psikanalitik ve bilişsel teori gibi bireysel farklılık teorileri aracılığıyla açıklanmaktadır (Ferrari ve diğerleri, 1995a).

- 1) Psikanalitik kurama göre erteleme, iki şekilde açıklanabilmektedir: İlk olarak, bir görevden kaçınmadan kaynaklanan anksiyete ertelemeye rol oynamaktadır. Aslında egoya tehdit oluşturduğu için görevden kaçınılmaktadır (Ferrari ve diğerleri, 1995a). Ertelme davranışı, egonun tehdit edici durumlardan korunmak amacıyla kullandığı bir kaçınma davranışıdır. Freud'a göre, nevrotik davranış özellikleri gösteren bir kişi, günlük yaşamın sorunlarıyla uğraşmaktan çok onlardan kaçınma davranışı sergilemektedir. Tüm düşünce ve davranışlar, yetersizlik duygularıyla yüzleşmemeyi sağlayacak bir örüntü içindedir. Ancak bu kaçınma davranışları, genellikle gelişimi engellemekte ve var olan sorunların giderek artmasıyla sonuçlanmaktadır (Gençtan, 2003).

İkinci olarak Blatt ve Quinlan (1967), ertelemenin bilinçsiz ölüm korkusundan kaynaklandığını savunmaktadırlar. Yüksek ve düşük düzeyli ertelemecilerin zaman algıları arasındaki farklılığı incelemişlerdir ve yüksek düzeyli ertelemecilerde, gelecekteki olayları tahmin etme yeterliklerinin az olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca ertelemecilere, hikâyelerden oluşan projektif test sunduklarında ölümle ilgili 'şu an odaklı' hikâyeler oluşturmalarının daha olası olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulguları, sosyal zaman sınırlamalarını küçümsemek için ölümden kaçınmaya bilinçdışı bir girişim olarak görevden kaçınma şeklinde yorumlamışlardır (Blatt ve Quinlan, 1967).

- 2) Akademik ertelemeye ilişkin bir başka teori, daha bilişsel olan üçlü A (Appraisal/ Değerlendirme- Anxiety/ Anksiyete- Avoidance/ Kaçınma) kuramıdır (Milgram ve Tenne, 2000). Bu kuram bireyleri üç unsurla değerlendirmektedir: (1) bir durum ya da görev, (2) eylem için karar alma, (3) bir karar alma ya da eylemin kendi kaynakları. Kaynaklar yetersiz olarak değerlendirilirse anksiyete gelişmekte ve görev ya da karardan kaçınılmaktadır. Olumsuz pekiştirmeler aracılığıyla aynı ve benzer durumlar ya da görevlerden kaçınılmaktadır (Milgram ve Tenne, 2000).
- 3) Son yıllarda akademik erteleme, hür irade teorisi ile de açıklanmaktadır (Senecal ve diğerleri, 1995). Bu teoriye göre bireyler içsel ve dışsal olarak motive edilmektedirler. Davranıştan keyif alındığı ve ilgi çekici bulunduğu için içsel motivasyonla güdülenildiği gibi dışsal motivasyon da etkili olabilmektedir.

Akademik ertelemeye uygulandığında hür irade teorisine ilişkin bulgular, içsel motive olan öğrencilerin akademik görevlerle karşılaştıklarında dışsal motive olan öğrencilerden daha az erteleme davranışı gösterdiklerini ortaya koymaktadırlar (Senecal ve diğerleri, 1995). Bu durum, öğrenciler bir görevi kendileri için yaptıklarında daha az erteleme davranışı ortaya koyduklarını göstermektedir. Ayrıca mükemmeliyetçilik de hür irade teorisinde rol oynamaktadır.

- 4) Akademik ertelemeyi açıklayan diğer bir kuram, öz saygıyı korumayı merkeze alan kendini sabotaj (self-handicapping) teorisidir. Genellikle öz saygı ve erteleme arasındaki orta düzeydeki ilişki, düşük öz saygının ertelemeyi arttırdığına yöneliktir (Aitken, 1982). Kendini sabotajla öz saygıyı korumanın bir yolu, performansı engelleyen dikkat dağıtıcı bir unsur arayarak öz saygıya yönelik tehditi azaltma eğilimi olmaktadır (Arkin ve Baumgardner, 1985). Kendini sabotaj, düşük performansı mazur gösterecek bir hazırlık sağlayarak (örn., kişinin diğer aktivitelerle meşgul olması gibi) öz saygıya zarar verici geri bildirimi (örn., düşük test performansı ile gösterilen düşük yetenek) önlemektedir (Ferrari ve Tice, 2000).
- 5) Davranışçı yaklaşımcılara göre erteleme davranışı, öğrenilmiş bir alışkanlıktır ve keyif veren etkinlikler ile kısa dönemli ödüllerin birey tarafından tercih edilmesinin pekiştirilmesidir (Haycock ve diğerleri, 1998). Dolayısıyla davranışçı kuramcılar, erteleme davranışını açıklarken güdü, pekiştireç, ceza ve ödül kavramlarına vurgu yapmaktadırlar (Akkaya, 2007). Örneğin, Ferrari ve diğerleri (1995a), kuramsal olarak erteleme davranışını açıklarken klasik öğrenme modelini temel almaktadırlar. Klasik öğrenme kuramına göre erteleme davranışı gösteren birey, bu davranışından dolayı ödüllendirildiğinde ya da yeteri kadar ceza almadığında bu davranışı göstermeye devam etmektedir. Dolayısıyla bireyin geçmiş yaşantısında gösterdiği erteleme davranışı eğiliminin pekiştirilmesiyle, erteleme davranışının bu bireyde kalıcı bir davranış haline geldiğini ifade etmektedirler. Diğer yandan, erteleme davranışının güdülenme yoksunluğundan kaynaklandığını ileri süren çalışmalar da bulunmaktadır (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006).

- 6) Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, insanların hem akılcı ve doğru, hem de akılcı olmayan ve çarpık düşüncelere sahip bir potansiyelle doğdukları varsayımına dayanmaktadır. Bu kurama göre insanların benliğini koruma, mutlu olma, düşünme, ifade etme, sevmeye, başkalarıyla iletişim kurma, büyüme ve kendini gerçekleştirme eğiliminde oldukları ileri sürülmektedir. Bunun yanında, bireylerin kendini yok etme, düşünmekten kaçınma, erteleme, hatalarını sürekli tekrarlama, batıl inançlar, toleranssızlık ve mükemmeliyetçilik geliştirme, kendini suçlama ve potansiyelini geliştirmekten kaçınma eğilimine de sahip oldukları belirtilmektedir (Corey, 2005). Akılcı Duygusal Davranışçı ve Bilişsel yaklaşımlara göre kişinin kendisini, çevresini ve geleceğini algılamasıyla kendisini nasıl duyumsadığı ve kendisine nasıl davrandığı arasında bir ilişki bulunmaktadır. İnsanın duygusal tepkileri karşılaştığı olayları algılama, tanıma ve yorumlama biçimine bağlıdır. Bu kuramda dört temel öge bulunmaktadır. Bu öğeler; bilişsel üçlü (kişinin kendisini, çevresini, geleceğini aşırı bir biçimde olumsuz görmesi ve değerlendirmesi), olumsuz düşüncelerin otomatik olarak ortaya çıkması, bilgi işleme ve algıda sistematik hataların olması ve işlevsel olmayan sayılılardır (Beck, 1977).

Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapiden türetilen bilişsel teoriler, erteleme açıklamalarında önde gelmektedir (Ellis ve Knaus, 1977). Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapinin öne sürdüğü irrasyonel inançlar, duygusal ve davranışsal problemlerinin merkezinde yer almaktadır. İrrasyonel inanç ve davranışlar, bireylerin hedeflerine ulaşmasını engellemektedir ve olumsuz duygulanım sosyal aktivitelerden geri çekilme, fiziksel saldırganlık, obsesif güvence arayışı, ve erteleme gibi öz-yıkım davranışları olarak kendini göstermektedir (Ellis, 1997). Ayrıca bu inançlar, engellenmeye tahammülsüzlük ve olmasını istediklerimizin gerçekte olmasını talep etmeyi (örn., yaşam kolay olmalı, zorluklar olmamalı) içeren iki farklı kategoride gruplandırılmaktadır (Ellis ve Dryden, 1987). İkinci kategoride, kesin ve mutlak koşullar için öz değer odaklı değerlendirmeler yapma söz konusudur (örn., değerli olmam için başarılı olmalıyım). Bu iki inanç kategorisi etkileşim halindeyken benzersiz ve farklı psikolojik problemlerle ilişkili oldukları varsayılmaktadır (Ellis, 1979).

Ellis ve Knaus (1977) engellenmeye tahammülsüzlüğü, erteleme nin doğrudan ve ana sebebi olarak görmesine rağmen teorik olarak Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi, her iki kategoride de rol oynamaktadır. Çünkü engellenmeye tahammülsüzlük boyutunda engellenme, kendi başına psikolojik rahatsızlık yaratmamaktadır ve bu rahatsızlık bireyin potansiyel engellenme durumları hakkında inançlarından kaynaklanmaktadır (Kazantzis, Reinecke ve Freeman, 2010).

Öğrenciler bazen, belirli bir görevi tamamlamaya teşebbüs etmişken tamamlamayacaklarına ve engelleneceklerine inandıkları için erteleme davranışında bulunabilmektedirler (Harrington, 2011). Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapide engellenmeye tahammülsüzlük inancı; duygusal sıkıntıya tahammülsüzlük, engellenmiş hedeflere ve zorluklara tahammülsüzlük, acil adalet ve memnuniyet isteğini içeren çok sayıda farklı alandaki inanç ile tanımlanmaktadır (Dryden ve Gordon, 1993). Bu inançlar, belirli problemlerle oldukça farklı ilişki gösterebilmektedirler ve bu yüzden tek boyutlu bir ölçekle değerlendirilmeleri yetersiz olmaktadır. Bu yüzden engellenmeye tahammülsüz inançlarının çok boyutlu bir ölçüm aracı olarak Engellenme-Rahatsızlık Ölçeği (Harrington, 2004) geliştirilmiştir. Ölçeğin dört boyutu; duygusal tahammülsüzlük (örn., üzgün hissedebileceğim durumlara katlanamam), rahatsızlığa tahammülsüzlük (örn., ruh halim iyi olmadığında bir işi yapamam), yetki (örn., diğer insanların taleplerini karşılama gücüne sahip olmaya katlanamam) ve başarının engellenmesi (örn., bir işi iyi yapacağım konusunda kendimi yetersiz görüyorsam o işi yapmaya katlanamam) olmaktadır. Araştırma sonuçları, bu boyutların her biriyle erteleme arasında farklı ilişkiler bulmaktadır.

- Duygusal tahammülsüzlük alt boyutu, duygusal sıkıntının katlanılmaz ve hızlıca rahatlatılması ya da kaçınılması gereken bir durum olduğu inancını yansıtmaktadır ('Sıkıntılı duygulardan olabildiğince hızlı kurtulmalıyım. Üzüntülü hissettiğim durumlarda bulunmamalıyım.') (Harrington, 2005a). Duygusal tahammülsüzlüğe ilişkin erteleme, anksiyetenin çekirdek bir duygusu olmasıyla birlikte (McCown ve Johnson, 1991) eğlenceye düşkünlüğün olumsuz etkisiyle ilişkilendirilmektedir (Tice, Bratslavsky ve Baumeister, 2001).

- Rahatsızlığa tahammülsüzlük alt boyutu; yaşamda mücadele, çaba ve sıkıntıdan uzak olunması gerektiği inancını içermektedir (‘İyi hissetmediğim zaman bir şey yapmaya tahammül edemiyorum.’) (Harrington, 2005a). Rahatsızlığa tahammülsüzlüğe ilişkin olarak görevlerin zor, sıkıcı ya da yüksek çaba gerektiriyor olarak algılanmasıyla erteleme arasında ilişki bulunmaktadır (Milgram ve diğerleri, 1988).

Harrington’un (2005a) Engellenme-Rahatsızlık Ölçeğinin rahatsızlığa tahammülsüzlük alt boyutu, şaşırtıcı olmayacak şekilde erteleme için önemli bir yordayıcı olan görev zorluğuna tahammülsüzlükle ilişkilendirmektedir. Ancak engellenmeye tahammülsüzlük alt boyutu ve erteleme arasındaki ilişki daha karmaşıktır. Duygusal tahammülsüzlük, erteleme problemlerinin artmasıyla belirgin ilişki içindedir ancak aynı zamanda ertelemeyi azaltan kaçınmayla başa çıkma ile tutarlı ilişkisiyle ertelemenin sıklığının azalmasında etkili olmaktadır (Burns, Dittmann, Nguyen ve Mitchelson, 2000). Bu durumun olası bir nedeni, kaygının bireyi çalışmaya güdüleyeceği ancak kendi başına bir problem haline geldiğinde ertelemeye neden olduğudur.

- Yetki alt boyutu, adalet ve ani haz gereksinimlerini yansıtmaktadır (‘Bunu hak etmiyorum.’ Başka birinin beklentilerine boyun eğmeye tahammül edemiyorum).
- Başarı alt boyutu, yüksek standartlar için tercih edilenden ziyade katı talepleri yansıtmaktadır (‘Bir göreve başladıysam onu tamamlamalıyım’). Düşük standartlar kabul edilemez olarak görülmekte ve ‘bir görevi iyi yapabilmeye yetersizsem onu yapmaya tahammül edemiyorum’ düşüncesine neden olmaktadır. Başarı alt boyutu, öz değerlendirmelerin aksine engellenmeye tahammülsüzlükle ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Harrington, 2005a). Bazı durumlarda, irrasyonel inançların engellenme davranışlarını arttırmasından dolayı stres düzeyi ve iş yükünün artışına bağlı psikolojik problemlerle ilişkili olarak erteleme davranışına yol açabilmektedir. Bu açıdan başarı alt boyutu, belirgin şekilde anksiyete ve öfke ile ilişkili olabilmektedir (Harrington, 2004).

Erteleme davranışını temel olarak bilişsel bir problem olarak gören danışmanlar erteleyen insanların çalışmaları, çalışma şartları ve sonuçları hakkında doğru olmayan düşünce veya inançlarının olduğunu ileri sürmektedirler. Erteleme eğilimi gösteren kişilerin davranışlarını değiştirmekte bu kadar zorlanmalarının bir nedeni de yalnızca geciktirme yapmaya devam etmelerine neden olarak gerçekdışı varsayımlardan hareket etmeleridir. Tekrar tekrar düş kırıklığına yol açsa da bu düşüncelere sıkı sıkı sarılmaktadırlar (Ellis ve Knaus, 1977).

Erteleyen kişilerde görülen mantık dışı inançlar şunlardır:

- Mükemmel biri olmalıyım.
- Yaptığım ödevler ya da işler kolay ve zahmetsiz olmalı.
- Hiçbir kısıtlama olmamalı.
- Tam olarak doğru yapılmazsa hiç yapılmaması daha iyidir.
- Meydan okumalardan kaçınmalıyım.
- Başarılı olursam bu durumda biri zarar görür.
- Bu sefer iyi yaparsam her zaman iyi yapmam gerekir.
- Başkalarının kurallarını izlemem pes ettiğim ve kontrolü yitirdiğim anlamına gelir.
- Hiçkimse ya da hiçbir şeyi bırakmayı kaldıramam.
- Gerçekte kim olduğumu gösterirsem insanlar beni sevmez.
- Doğru bir yanıt var ve ben onu bulana kadar bekleyeceğim.

Söz konusu bu inanışlar ilk bakışta mantıklı görülebilir. Fakat bunlar aslında bir yanılsamadır ve ertelemek bu yanılsamaların sürdürülmesine yardımcı olmaktadır (Ellis ve Knaus, 1977).

Ellis ve Knaus (1977), erteleme yapan kişilerin sürekli olarak izledikleri on bir temel adımdan söz etmektedirler. Bu adımlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Erteleme yapan kişiler, herhangi bir ödev ya da görevi tamamlamayı isterler ya da tamamladıkları görevin sonucunun yararlı olabileceğini anladıklarından yapmayı kabul ederler.
2. Aldıkları görevi yapmaya kesin bir karar verirler.
3. Gereksiz bir şekilde görevi yerine getirmeyi geciktirirler.
4. Ertelemenin zararlarını fark etmezler.

5. Yapmayı karar verdikleri işi ertelemeye devam ederler.
6. Erteleme eğilimi için kendilerine kızarlar (ya da kendini aşağılamaya karşı mantığa bürünme savunma mekanizmasını kullanarak işin içinden çıkmaya çalışırlar).
7. Ertelemeye devam ederler.
8. Görevlerini tamamlamak için son teslim tarihine çok yakın bir zamanda acele ederek bitirmeye çalışırlar ya da görevlerini çok geç tamamlarlar ya da hiçbir zaman tamamlayamazlar.
9. Yapmış oldukları gereksiz ertelemeden dolayı rahatsızlık hissederler ve kendilerini suçlarlar.
10. Buna benzer bir erteleme davranışını bir daha sergilemeyecekleri konusunda kendi kendilerine güvence verirler ve buna kendilerini samimi olarak inandırırılar.
11. Fakat bundan sonra eğer karmaşık, zor ve tamamlanması zaman alabilecek bir ödev olursa yine tekrar erteleme eğilimi sergilerler (Ellis ve Knaus, 1977).

Ellis ve Knaus'a göre (1977), yukarıda verilen basamaklar erteleme eğilimi sürecinde, hatalı ve akılcı olmayan bilişsel yüklemelerin doğal bir sonucu olarak yaşanan kaygı, depresyon ve çaresizlik duyguları, bu duyguların eşlik ettiği özgüven yoksunluğu ve değersizlik hissi bir kısır döngü halinde devam etmektedir. Bunların yanında bilişsel çarpıtmalar da erteleme eğiliminde önemli bir yer tutmaktadır.

- 7) Psikodinamik kuramcılar, kişiliğin gelişiminde erken çocukluk döneminin önemini değinmekte ve bu döneme ait duyguların doğrudan ifade edilmesinden ziyade sembolik olarak ifade edildiğini ileri sürmektedirler. Ertelemeciliğin çocukluk deneyimleriyle, özellikle de travmalarıyla ilişkili bir özellik olduğuna ve ayrıca erken çocukluk deneyimlerinin, yetişkinlikteki bilişsel süreçleri etkileme biçimlerine de vurgu yapmaktadırlar (Ferrari ve diğerleri, 1995a).

Çocuk gelişimine psikodinamik bakış açısından yaklaşan Missildine (1963), ertelemeye yanlış çocuk yetiştirme uygulamalarının neden olduğunu ve anne-babaların çocuğunu aşırı derecede başarıya zorlaması, çocukları için gerçekçi olmayan hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşılmasını anne-baba sevgisine ve o-

nayına bağlamasının ertelemenin en önemli nedeni olduğunu ileri sürmektedir. Bu tür bir çevrede yetişen çocuk, başarısızlığa uğradığında kaygılanmakta ve kendini değersiz hissetmektedir. Ayrıca yanlış çocuk yetiştirme uygulamalarına bağlı olarak narsistik eğilim geliştiren çocuklar, bir işi kendisine layık görmediği için veya kendisine layık olmayan işler yapmaması gerektiğine olan inancından dolayı erteleme davranışı sergilemektedirler (Missildine, 1963, akt., Ferrari ve diğerleri, 1995a).

Burka ve Yuen (1983), iki tür aile tutumunun bireylerin erteleme davranışına zemin hazırlayacağını vurgulamaktadırlar. Çocuklarının var olan yetenek ve becerilerinin üstünde hedefler koyarak beklentiye giren aileler ile çocuklarının yetenek ve becerilerinden emin olmayan ve onlara güvenmeyen ailelerin çocuklarının erteleme davranışı gösterme eğiliminin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Pychyl ve diğerleri (2002), annelerin otoriter tutumu ile erteleme eğilimi arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ve babaların otoriter tutumu ile erteleme eğilimi arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadırlar. Ayrıca Ferrari, Harriott ve Zimmerman (1999), erteleme davranışı üzerinde ailenin rolünü incelemişlerdir. Buna göre ailesinden destek alan ve onlardan hoşnut olan bireylerin erteleme davranışlarının daha az olduğu görülmüştür.

2.1.3.9 Akademik erteleme ve ebeveynin rolü

Ön ergenlikte gerçekleşen temel değişikliklerden biri, ebeveynlerden akranlara doğru yönelim olmasıdır (Havinghurst, 1987). Ancak ergenlerin daha çok akranlarına yönelmesi ve onların değerlendirmelerine yönelik farkındalıklarının artmasına rağmen (Kelly ve Hansen, 1987), ebeveynlerin önemli rolü devam etmektedir (Brown, Mounts, Lamborn ve Steinberg, 1993). Ebeveynliğin önemi devam ettiği için araştırmalar, ebeveynsel değişkenler ile ergenin akademik motivasyon ve başarısını (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991), özerkliğini (Youniss ve Smollar, 1985) ve öz-değerini (Grotevant, 1998) içeren gelişiminin çok çeşitli yönleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktadırlar. Klinik gözlemler (Burka ve Yuen, 1983) yanı sıra deneysel çalışmalar (Ferrari ve Olivette, 1993), görevlerin kasıtlı olarak geciktirilmesine yönelik irrasyonel eğilim olan ertelemenin gelişiminde, öz değer ve

ailenin rolüne yönelik bulgular ortaya koymaktadırlar (akt., Lay, 1986). Örneğin, sosyal tanımlı mükemmeliyetçilikle ilişkili yüksek aile beklentisi ve eleştirisi, ertelemeyle olumlu ilişki içinde bulunmaktadır (Frost, Lahart ve Rosenblate, 1991). Benzer şekilde, aşırı kontrolcü ve otoriter özelliklere sahip ebeveynler ile ergenliğin son dönemlerinde bulunan kız öğrencilerin erteleme ölçümleri arasında ilişki bulunmaktadır (Ferrari ve Olivette, 1993). Flett ve diğerleri (1995b) bu bulgulara dayanarak ertelemeyi, sert ve kontrolcü aile beklentilerine tepki olarak tanımlamaktadırlar.

Erteleme ve ebeveynlik arasındaki ilişkiye yönelik iki çalışmada, doğrudan ebeveyn otoritesi ve kararsızlığın gelişimi (Ferrari ve Olivette, 1993) ya da kronik kaçınan erteleme (Ferrari ve Olivette, 1994) arasındaki ilişki incelenmektedir. Ferrari ve Olivette (1993/1994), ergenliğin son dönemindeki kızların ebeveynlerinin otorite tarzlarından kaynaklı karar vermeyi erteleme ve kaçınan ertelemeye yönelik eğilimleri olduğunu ortaya koymaktadırlar. Ferrari ve Olivette (1994) ayrıca, babaların otoriterlik düzeylerinin karar vermeyi erteleme ve kaçınan erteleme varyansının yaklaşık %10'unu açıkladığını ileri sürmektedirler. Ancak bu bulgular, yalnızca kız ergenler için geçerli olmaktadır. Ferrari ve Olivette (1994) bu çalışmada, erkek ertelemecilerin ebeveynlerinin otoritesini nasıl algıladıklarının belirsizliğini koruduğunu öne sürmektedirler. Ayrıca Ferrari ve diğerleri (1999), ertelemeci kadın ve erkeklerin anne ve babalarıyla ilişkilerinin niteliği yanı sıra katılımcıların daha genel sosyal destek ağını incelemişlerdir. İlginç bir şekilde, aynı cins en iyi arkadaşlar ve ebeveynleriyle erteleme eğiliminde olan kişilerin belirgin biçimde daha çatışmacı ve daha az derinliğe sahip ilişki yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Akademik erteleme üzerine ebeveyn etkisi konusunda diğer araştırma bulguları, kabul ve katılımı destekleyen bir ebeveynlik tarzı yanı sıra aşırı disiplinli ve kontrolcü ebeveynlik tarzının (yani, otoriter ebeveynlik) çocukların bağımsız, kendine güvenen, arkadaş canlısı, ebeveynleriyle işbirliği içinde olma (Baumrind, 1971) yanı sıra başarmak için güçlü motivasyonla sosyal anlamda başarılı ve entelektüel olma (Maccoby ve Martin, 1983) eğilimleri arasında ilişki ortaya koymuşlardır. Lamborn ve diğerleri (1991), ebeveynlerini otoriter olarak gören çocukların yüksek öz saygılı ve diğer çocuklardan daha olgun hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Buna karşın otoriter ebeveynlik tarzı çocukların korkulu, düşmanca ve

strese dayanıksız olma eğilimleriyle de ilişkilendirilmektedir (Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow ve Ginius-Brown, 1987).

Bugüne kadar ertelemenin ana gelişimsel ve psikodinamik açıklamaları, doğrudan ebeveynliğe ilişkin değişkenleri merkeze almıştır. Buna göre ebeveynlik stilleri, ertelemeci ve ertelemeci olmayan çocuklar açısından farklılık gösterebilmektedir (MacIntyre, 1964; Pychyl ve diğerleri, 2002). Kullanışlı olmasına rağmen bu çalışmalar, ebeveynlik stilleriyle doğrudan ilişkili ya da ondan etkilenen ve erteleme gibi davranışları ortaya koyabilecek olan gelişimsel iç ruhsal faktörleri hedef almamaktadır. Bu yüzden mevcut literatürdeki bu sınırlılıkları ele almak ve ertelemeye ilişkin gelişimsel değişkenleri ayrılma/bireyselleşme ve bağlanma olarak adlandırılan iki ana psikodinamik teori bağlamında incelemek önem taşımaktadır (Hagbin, 2006).

2.1.3.10 Akademik erteleme, psikodinamik teori ve araştırma

Missilidine (1963), erteleme sendromunu açıklamaya çalışan psikodinamik kuramcılarının ilkleri arasında yer almaktadır. Missilidine'a göre ebeveyn sevgisinin gerçekçi olmayan hedeflere bağlanması, çocuğun kendini değersiz hissetmesine ve anksiyete düzeyinin artması sonucunda da erteleme sendromuna neden olmaktadır. Belirli bir ebeveyn stili bir bireyden diğerine farklılık göstererek bireyin gelişimsel faktörlerini (örn., bağlanma stilleri) etkileyebilmektedir (Pychyl ve diğerleri, 2002). Örneğin Karavasiliş, Doyle ve Markiewicz (2003) otoriter ebeveyn stili, (sıcak ilişkinin ve psikolojik özerkliğin düşük düzeyde olduğu ve davranış kontrolünün yüksek düzeyde olduğu) çocuğun gelişiminde hem korkulu/kaçıngan hem de saplantılı bağlanma stillerine neden olduğunu savunmaktadırlar. Hem ayrılma/bireyselleşme hem de bağlanma ve ertelemenin gelişimsel faktör ilişkilerinin incelenmesi uyumsuzluğun kökenini anlamada ve doğrudan danışmanlık uygulamalarında etkili olmaktadır (Hagbin, 2006).

2.1.3.10.1 Ayrılma/bireyselleşme

Bireyin sağlıklı kişisel düzenleme yapması, ebeveynlerinden psikolojik olarak ayrılma ve ayrı bir birey olarak kendini tanımlama yeteneğine bağlı olmaktadır (Hoffman, 1984).

Anne-bebek etkileşiminin gözlemlerine dayalı olarak Mahler (1968), bebeklikte ilk ayrılma/bireyselleşme sürecini tanımlamaktadır. Mahler, Pine ve Bergman (1975), bebeklikte ebeveyne yönelik bağlanma ve bağlılığın azalmasının kişilik gelişimi ve etkili ayrılma/bireyselleşmenin kazanılmasında gerekli bir durum olduğunu öne sürmektedirler. Benzer şekilde Bios (1979), bebeklikteki gibi aynı ilkeler tarafından yönetilen ergenlikte ve erken yetişkinlik döneminde ayrılma/bireyselleşme sürecine değinmektedir. Ergen ayrılma/bireyselleşme süreci, ebeveynlerden bağımsızlaşmayı ve ebeveynlerle mevcut ilişkinin yeniden tanımlanmasıyla sonuçlanan içselleştirilmiş bebeksi ebeveyn objesinden duygusal ayrılmayı içermektedir.

Mahler ve Bios'un ayrılma/bireyselleşme teorileri yanı sıra deneysel kanıtlara dayanan araştırmalar (Hoffman, 1984; Steinberg ve Silverman, 1986), ebeveynlerden psikolojik ayrılmanın duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri içeren çok boyutlu bir yapı olarak düşünülmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu çalışmada ilk boyutta, duygusal ve çatışmalı bağımlılık/bağımsızlığa ve ikinci boyutta, tutumsal ve işlevsel bağımlılık/bağımsızlığa değinilmektedir.

Hoffman (1984:157), bu çalışmaları takip eden şekilde psikolojik ayrılmanın dört yönünü tanımlamaktadır. Duygusal bağımsızlık, 'anne ve babadan aşırı onay, yakınlık ve duygusal destek ihtiyacından özgürleşme' olarak tanımlanmaktadır. Çatışmalı bağımsızlık, 'ebeveynlere yönelik aşırı suçluluk, anksiyete ve kızgınlık ve öfkeden özgürleşme' olarak düşünülmektedir. Tutumsal bağımsızlık, ebeveynlerden tutum, inanç ve fikir olarak bağımsızlaşma ve kendini eşsiz olarak hayal etmeye değinmektedir. İşlevsel bağımsızlık, ebeveyn ilişkisi olmaksızın kişisel ilişkilerini yönetme yeteneğine değinmektedir.

Psikolojik ayrılma ve erteleme arasındaki ilişki doğrudan çalışılmamıştır. Ancak araştırmalar, ebeveynlerden psikolojik ayrılma ve akademik uyum, başarı, kişilerarası problemler ve kişilik gelişimi arasında güçlü ilişki ortaya koymaktadırlar (Dadsetan, Haghbini, Bazazian ve Tavakoli, 2004; Hoffman, 1984; Lapsley ve Edgerton, 2002). Kavramsal olarak, çatışmalı bağımlılık/bağımsızlık ertelemeye ilişkilendirilmektedir. Çatışmalı bağımlılık, ebeveynlere yönelik aşırı suçluluk, anksiyete, kızgınlık ve öfke olarak tanımlanmaktadır.

Benzer şekilde farklı psikodinamik açıklamalara göre erteleme, aşırı kontrolcü ebeveynlere yönelik çocukların saldırgan ve düşmanca duygular beslemesinden (Spock, 1971) ya da bağımsızlaşmanın hatalı bir türü olarak ebeveynlere karşı isyandan (MacIntyre, 1964) kaynaklanmaktadır. Ayrıca her iki yapı düşük özsaygı ve özdeğerle ilişkilendirilmektedir (Van Eerde, 2003, McCardy ve Sherman, 1996).

Psikolojik bağımsızlığın -duygusal, işlevsel, tutumsal- psikolojik düzenleme ile diğer özelliklerine ilişkin bulgular karmaşık ve tutarsızdır. Bazı araştırmalar, duygusal bağımsızlığı daha az akademik problemlerle (Hoffman, 1984) daha çok akademik başarı (Dadsetan ve diğerleri, 2004) ile ilişkilendirilmektedir. Duygusal bağımsızlık ve akademik ve sosyal düzenleme arasında ilişki bulunmayan çalışmalar da bulunmaktadır (Lapsley ve Edgerton, 2002). Babalardan tutumsal bağımsızlık, kızlarda akademik ve kişilerarası başarı için olumsuz bir ilişki içinde bulunurken erkeklerde, hiçbir ilişki bulunmamıştır (Hoffman, 1984). Benzer şekilde, fonksiyonel bağımsızlıkla da ilişkili bulunmamıştır (Hoffman, 1984; Dadsetan ve diğerleri, 2004).

Sonuç olarak erteleme eğilimleri üzerinde psikolojik ayrılma boyutlarından sadece çatışmalı bağımlılık/bağımsızlığın etkili olduğunu ve erteleme eğilimlerinin önlenmesinde duygusal bağımlılık/bağımsızlığın aracı rolü olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.3.10.2 Bağlanma kuramı

Ayrılma/Bireyselleşme kuramcılarının aksine bağlanma kuramcıları, sosyal yeterlikleri güçlendirmek için ergen ve ebeveyn bağlanmasının önemini vurgulamaktadırlar. Bağlanma kuramları yaygın bir şekilde kişilik, gelişim ve yakın ilişki kuramlarının en önemlileri arasında yer almaktadır. Bağlanma kuramı ilk olarak, 1969 yılında Bowlby tarafından öne sürülmüş ve daha sonra Ainsworth (1972) ve Ainsworth ve diğerleri (1978) tarafından geliştirilmiştir.

Ainsworth'a göre (1972:100) bağlanma, bağımlılıktan farklıdır ve 'bir bireyin (kişi ya da hayvan) kendisi ve diğer belirli bir kişi ile oluşturduğu duygusal bağ ya da ilişki' olarak tanımlanmıştır. Bağlanma ve bağımlılık arasındaki fark, Bomstein (1992:4) tarafından iki ana noktada özetlenmiştir:

‘İlk olarak bağlanma davranışı öncelikle, yakınlık arayışı olarak kendini gösterirken bağımlılık davranışı öncelikle, yardım arayışı olarak ortaya çıkmıştır. İkinci olarak, bağlanma davranışı, doğrudan ve sürekli olarak aynı kişiye yöneliktir. Buna karşın bağımlılık davranışı, bağımlı kişinin gözünde potansiyel besleyici, koruyucu ya da bakıcı olarak temsil edilen herhangi bir sayıda insana yöneliktir’.

Bağlanma kuramı her zaman, doğal çevrede ebeveynle bebek ya da çocuk etkileşiminin hedefli gözlemleriyle yakından ilişkili olmaktadır ve bağlanmanın gelişimsel bozukluğu, çeşitli psikolojik problemlerle güçlü ilişki içindedir. Bebeklikte bağlanma sorunu, tek başına psikolojik bozukluklar için ana teşhis kriteri olarak görülmemektedir (APA, 1994) ama aynı zamanda sonraki yaşam döneminde psikopatoloji ve uyumsuzluğun ortaya çıkışı ile ilişkilendirilmektedir (Colin, 1996).

Bağlanma kuramında ana hipotezlerden biri, erken dönem bağlanma deneyimlerinin bireyin ‘içsel çalışma modelleri’ni oluşturması olmaktadır (Colin, 1996). Bağlanma kuramcıları, ergenlik ve yetişkinlikte diğer insanlarla ilişkilerde beklenti yaratma ve bireylerin kendilerini nasıl gördüklerini açıklamak için bir ‘şema’ olarak içsel çalışma modellerini kullanmaktadırlar (Hazan ve Shaver, 1994; Schwartz ve Buboltz, 2004). Klasik psikanalitik bakış açısının aksine Bowlby (1980), bireylerin gelişimlerinin ilk dönemlerine sabitlenmediği ya da gerilemediğini, daha ziyade bir aşamadan diğerine gelişmeye devam ettiğini savunmaktadır. Bu bakış açısında, bebeklik ya da erken çocukluk döneminde olumsuz koşulların sonucu olarak gelişim durmamasına rağmen büyük oranda erken dönem uyumuna dayanan sonraki aşamalar için bireyin hazır olma derecesini belirlemektedir. Bu yüzden sorumsuz birincil bakıcılar gibi olumsuz koşullar sonraki yaşamda uyumsuzluğa neden olabilmektedir (Bowlby, 1980).

Bağlanma niteliği ile öz saygı, psikolojik uyum ve fiziksel sağlık arasında güçlü ilişki bulunmaktadır (Leonardi ve Kiosseiglou, 2000). Bu olumlu ilişki ayrıca güvenli bağlanma tarzı ve üniversite öğrencilerinin kişisel, sosyal ve akademik başarısında da bulunmuştur (Lapsley, Rice ve FitzGerald, 1990). Sadece bir çalışma, bağlanma stilleri ve erteleme arasındaki ilişkiyi doğrudan incelemiştir (Ferrari ve diğerleri, 1995a). Bu çalışmaya göre, yetişkin güvenli bağlanma stili ile hem genel hem akademik erteleme arasında önemli derecede olumsuz ilişki ortaya konmaktadır.

Buna karşın kaygılı/kararsız bağlanma stili ve akademik erteleme arasında ve kaçınan bağlanma stili ile hem genel hem akademik erteleme arasında önemli derecede olumlu ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada Hazan ve Shaver tarafından geliştirilen Simpson'un (1990) çok boyutlu ölçüm aracı kullanılmıştır ve bu ölçüm aracı, Bartholomew ve Shaver'ın (1998) kayıtsız bağlanma tarzını içermediği için eleştirilmiştir. Aslında, kaçınan bağlanma ve kaygılı/kararsız bağlanma sırasıyla Bartholomew ve Shaver'ın (1998) korkulu/kaçınan ve saplantılı bağlanma stillerine karşılık gelmektedir (Cassidy ve Shaver, 1998). Bu durumda, kayıtsız bağlanma stiline sahip bireylerin kendilerine yönelik olumlu, başkalarına yönelik olumsuz imaj geliştirmeleri, bağımsızlık ve özgüvene vurgu yapmaları ve yakın ilişkilerin önemli olmadığını düşünmelerinden yola çıkarak (Bartholomew, 1990), erteleme ile hem kayıtsız hem güvenli bağlanma stili arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Ayrıca saplantılı ve korkulu/kaçınan bağlanma stilleri ile erteleme arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hagbin (2006) bağlanma ve ayrılma/bireyselleşme olmak üzere iki önemli psikodinamik sürece yönelik araştırmasında, erteleme eğilimi olan kişilerin ebeveynleriyle çözülmemiş duygusal ve ilişkisel çatışmalara ve kendilerine ve ebeveynlerine yönelik olumsuz duygulara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bireyselliğe değer veren bir kültürde, ebeveynlerine bağımlılık geliştiren bir erkek yetişkinin erteleme davranışından muzdarip olacağına yönelik önemli cinsiyet farklılıklarına değinmektedir. Erkekler için ebeveynlerine bağlanma ve onlardan bağımsızlaşma arasındaki denge, amaçlanan hedefleri zamanında tamamlama açısından uygun bir koşul olarak görülmektedir.

2.1.3.11 Akademik ertelemenin sonuçları

Erteleme, fiziksel ve ruhsal sağlığın kötüye gitmesi ve stresin artmasında belirleyici olmaktadır (Sirois, Melia-Gordon ve Pychyl, 2003; Stead, Shanahan ve Neufeld, 2010). Tice ve Baumeister (1997) boylamsal çalışmalarında ertelemeci öğrencilerin dönem sonunda daha fazla hastalık ve stres yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca Shanahan ve Pychyl (2007), yapmış oldukları çalışmada moratoryum dönemiyle erteleme davranışı arasında pozitif ilişki bulmuşlardır.

Ertelemenin bilişsel, duygusal ve kişisel değişkenler açısından olumsuz sonuçlar doğurduğu savunulmaktadır. Bilişsel sonuçlar kendini sabotaj, düşük öz saygı, düşük akademik öz yeterlik, başarısızlık korkusu, görevi zamanında ve uygun şekilde tamamlama algısının çarpık olması ile ilişkili olmaktadır (Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Judge ve Bono, 2001; Pychyl ve diğerleri, 2002). Duygusal sonuçlar anksiyete, depresyon ve endişe ile ilişkilidir (Ferrari ve diğerleri, 1995a; Van Eerde, 2003). Kişilik özellikleri açısından vicdanlı olmanın düşük olması ve aşırı yüksek nevrozizm, erteleme özellikleriyle tutarlı olmaktadır (Milgram ve Tenne, 2000; Van Eerde, 2003).

Ertelemenin olumsuz sonuçlarıyla birlikte yararları ile ilgilenen çalışmalar da bulunmaktadır (Choi ve Moran, 2009). Chu ve Choi (2005), bazı öğrencilerin zaman baskısı altında çalışmanın yararlı olduğuna inandıklarını ve kasıtlı olarak ertelemeyi seçtiklerini savunmaktadırlar. Buna karşın Tice ve Baumeister (1997), ertelemenin kısa vadede hoş gittiğini ancak uzun vadede hastalık ve strese neden olduğunu savunmaktadırlar. Day, Mensink ve O'Sullivan (2000), yardım arayan danışanların sıkıntılı olma (anksiyete değerlendirmeleri ya da depresif olma/vazgeçme) ya da diğer kişilerin yönergelerine bağımlı olma (yüksek bağımlılık) özelliklerine sahip olmalarının daha olası olduğunu savunmaktadırlar. Ertelemenin stres yaratmadığı (yüksek kararsızlık, bağımsız düşünce, sosyal odaklılık, iyimserlik) öğrenciler, daha az yardım arayışında olmaktadır.

Bireylerin erteleme tarzlarına uygun olarak, var olan terapi yöntemlerinin çeşitli bileşenleri uygulanabilmektedir. Anksiyete değerlendirmesi olan öğrenciler için bilişsel yeniden yorumlama ya da diğer anksiyeteye yönelik yöntem ve teknikler uygulanabilmektedir. Görevin büyüklüğü yüzünden depresif (vazgeçme/cesaretin kırılması) olmaya yönelik olarak, görev bileşenlerinin analizi (küçük sıralı adımlar) ve dereceli hedef ayarlaması, özel ders ya da diğer iyileştirici akademik yardımlar görev zorluğuna ilişkin vazgeçme davranışı için uygulanabilmektedir. Kararsız ve özgür fikirli öğrenciler için kariyer danışmanlığı, kendini ödüllendirme, hedef belirleme ya da kişisel hedef analizinden yararlanılabilmektedir. Karşıt olma erteleme tarzına sahip öğrenciler için içsel motivasyon geliştirme, davranışlarının doğasını kendi kendine yenme ve kişiler arası çatışmalarda daha doğrudan atılganlık becerileri edindirme kullanılabilmektedir (Day ve diğerleri, 2000).

Görev analizi, zaman planlaması ve diğer çalışma becerileri diğer kişilere aşırı bağımlı öğrencilere yardımcı olabilmektedir. Bağımlı ertelemeci öğrenciler, akademik çalışmaları konusunda akranları tarafından yanlış yönlendiriliyorsa atılganlık becerilerinden yararlanılabilmektedir. Sosyal odaklı iyimser tarzdaki ertelemeciler, kendilerine güvenleri tam ise herhangi bir yardıma ihtiyaç duymazlar. Ancak sözleşme yapma ve takım çalışması görevlerini erken tamamlamaları grup terapisinde sağlanabilmektedir (Day ve diğerleri, 2000).

2.1.3.12 Akademik erteleme ile başa çıkma

Bireylerin akademik erteleme ile başa çıkmaları için değişik çözüm yolları ileri sürülmüştür. Öğrencilere bireysel hedeflerini yapılandırmayı ve zaman yönetimini öğretme, mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu vb. bilişsel stilleri değiştirmeye yönelik stratejiler kazandırma, akademik ertelemeleri ile başa çıkmalarında onlara yardımcı olabilmektedir (Burka ve Yuen, 1992). Bilişsel müdahalelerdeki hedef, bütünüyle erteleme davranışının kodunu değiştirmektir. Akılcı olmayan inançları değiştirmedeki en sık kullanılan yol, Akılcı Duygusal Davranışsal Terapi uygulamalarıdır. Müdahale sürecinde üzerinde durulması gereken konulardan biri de zaman yönetimidir. Zaman yönetimi konusunda öğrenciler zamanlarıyla ilgili olarak gerçekçi, açık ve belirli hedefler oluşturmak üzere yönlendirilmektedir. Uzun dönemli planlama yaklaşımını temel alan haftalık programlarda, çalışma ve boş zaman için ne kadar süre ayırdıklarını açıklamaktadırlar. Ayrıca bu planlara uyulması konusunda ödüllendirme sistemi kullanılabilmektedir (Burka ve Yuen, 1992).

Akademik erteleme yalnızca zaman yönetimiyle ilgili bir konu değildir. Klinik uygulamalar, erteleme sorununun çözümünde Akılcı Duygusal Davranışsal terapisinin yaygın bir şekilde uygulandığını göstermektedir (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977; Knaus, 1998). Bu terapi yaklaşımı, duygusal sorunların çözümüne ABC modeliyle yaklaşmaktadır. Böylece ertelemenin altında yatan mantık dışı inançlar konusunda bir ipucu sağlamaktadır. Aktive eden olaylara (A), olaylara ilişkin inançlara (B) ve bu inançların neticesinde ortaya çıkan duygusal ve davranışsal tepkilere de (C) denilmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre, duygu ve davranışlarımızı belirleyen asıl şey olayların kendisinden ziyade olaya ilişkin inançlarımızdır.

Pek çok danışma yönteminde, grup etkisi pek çok farklı yolla kullanılmaktadır. Başlangıç olarak, grup üyelerine ortak problemlerini tanıyarak birbirlerine destek vermeleri sağlanmaktadır. Buna ek olarak, işini sonraya bırakmanın üstesinden gelen akran modellerini sunmayı ve model almayı pek çok program kapsamında görmek mümkündür. Bu öğeler hem özgüven duygusunun artmasını sağlamakta, hem de grup üyelerinin bu problemin üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Grup desteği ve onaylanmama korkusu bireyleri aynı zamanda iş planlarını başarılı bir şekilde uygulamaya itmektedir. Pek çok öğrenci, davranışsal değişimleri arttıracak sosyal onaya açık ve hassas oldukları, saygınlık elde etmek veya güçlü pekiştireçleri kaybetmek istemedikleri bir yaştadır (Schouwenburg ve diğerleri, 2004). Burka ve Yuen (1983), erteleme yapan bireylerin olayları ve kendilerini gerçekçi olmayan varsayımlarla değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Örneğin: “Mükemmel olmalıyım”, “Her şeyi kolay ve çaba sarf etmeksizin yapmalıyım”, “Risk almak ve başarısız olmaktansa güvenlik için hiçbir şey yapmamak gerekir” gibi anlayışa sahiptirler. Müdahale sürecinde, bu akılcı olmayan inançları fark etmeleri ve değiştirmeleri üzerinde durulmaktadır.

Bir başka müdahale yöntemi, güdülenme ve uygulamalı davranış analizidir. Bu yöntemde öğrenciler, kendi ertelemecilik davranışlarını gözlemlemeye teşvik edilmektedirler. Ayrıca öğrencilere öğrenme psikolojisini temel alarak ertelemeci davranışlarla başa çıkma öğretilmektedir. Genel olarak erteleme ile mücadele oturumlarının hedefi, katılımcılara ertelemecilikte önemli rol oynayan etkenlere ve süreçlere ilişkin bir anlayış kazandırmaktır. Yaklaşım, ertelemeciliğe ilişkin güdülerini ve nedenlerini kendi kendilerine incelemelerinde öğrencilere yol göstermektir. Davranışsal değişiklikler üzerinde yalnızca problemleri davranış belirlenmekte ve daha sonra o problem üzerinde çalışılmaktadır. Bireyin erteleme davranışına yapılan müdahaleden sonra direncinin devam etmesi ve erteleme davranışının sık sık tekrar etmesi yüzünden bağımlılık sorunu söz konusu olabilmektedir. Bu durum, ertelemenin güdülenme ile ilgili bir problem olmasının yanında kişilikteki bilişsel bileşenlerin ve bağımlılık özelliklerinin de önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla, kısa dönemli davranışsal müdahaleler yerine uzun süreli psikoterapilerin daha gerçekçi olacağı ileri sürülmektedir (Schouwenburg ve diğerleri, 2004).

Bir başka yöntem ise, amaç, niyet ve davranış arasındaki tutarsızlığı azaltmaktır. Bu tutarsızlık iki yolla azaltılabilir ve her iki yaklaşım da eşit değere sahiptir. Bir yandan niyet istendik davranışa dönüştürülebilir (yani davranış niyete yaklaştırılır). Diğer yandan da niyet bazı belirtilmemiş davranışlara yönlendirilebilir (yani niyet davranışa yaklaştırılır). İlk yaklaşım daha çok tercih edilir. Bu aşamada ertelemecilikteki görmezden gelme, cesaret kaybı ve güdülenme kaybı döngüsünü çaba, bilgi, güdülenme ve özgüven döngüsüne çevirmek amaçlanır. Sonuç olarak, ertelenen davranışların azaltılması, düşük özgüvenin yükseltilmesi, olumsuz benlik imgesinin olumluya çevrilmesi, evdeki çatışmaların azaltılması, yaş grubuyla ilişkili olarak artan sosyal yalıtılmışlığın ve sağlık problemlerini kapsayan başarısızlığın azalması söz konusu olmaktadır (DeWitte ve Lens, 2000).

Güdülenmenin artırılması da ertelemenin azaltılmasına yol açabilir. Miller ve Rollnick (2002), güdülenmeyi var olan ya da olmayan bir şey olarak değil daha çok bu bağlamda bir kişinin kişisel değişime girişmeye ve değişim sürecine devam etmeye gerçekten istekli olma olasılığı olarak tanımlamaktadır. Güdülenme etkilenebilmekte ve danışman ve öğrenci arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak görülmektedir. Çeşitli müdahale programlarının ortak ikinci amacı, öz yeterlik duygusunun artırılmasını sağlamaktır. Pek çok müdahale programı öz yeterliğin artması, olumsuz, verimsiz ve erteleme davranışının sürmesine izin veren akıl dışı düşüncelerin yeniden tanımlanmasını önermektedir. Bu yaklaşım geniş ölçüde akıl dışı düşünce, davranış ve duyguları değiştirmeye dayanan akılcı-duygusal terapinin görüşlerine dayanmaktadır (Miller ve Rollnick, 2002).

Tuckman (1991), ertelemecilikle ilgili bilişler için “Kendine İlişkin İfadeler Envanteri” geliştirmiştir. Ertelemecilerin özellikle de mazeret oluştururken kendi kendilerine yaptıkları konuşmaların olumsuz olduğunu gösteren veriler elde etmiştir. Bu envanter, hem bir değerlendirme aracı hem de bir erteleme ile başa çıkma stratejisi olarak düzenlenmiştir. Danışmaya alınan kişiler geçmişte kendilerine sıkıntı yaratan belirli görevlerin tamamlanmasıyla ilgili kendilerine yönelik kullandıkları ifadeleri gözleyerek sürece başlamaktadırlar. Kişi, bir kere ertelemecilikle ilişkili biliş örüntülerinin farkına vardığında, bu bilişlerin genel olarak istenmeyen davranışlara yol açtığını görme şansına sahip olmaktadır.

Esasında Akılcı duygusal davranışsal müdahale programları incelendiğinde pek çok ögeyi içinde barındırdığı görülmektedir. Böylece davranışsal alışkanlıklar ve verimli olmayan inançlar yeniden şekillenmektedir. Bu yöntemde ilk tema, düzenli olarak çalışma alışkanlığının artmasını sağlamaktır. Bu da öz düzenleme eğitiminin tanıtılması ile gerçekleşmektedir. Böyle bir eğitim, sınavdan geçmek veya ödevi tamamlamak gibi geniş bir şekilde formüle edilen amaçları iyi tanımlanmış, somut, ulaşılabilir alt hedeflere taşıyan (örneğin günlük veya haftalık çalışma) ve çalışma davranışının bölünmelerden etkilenmesini engellemek için tipik olarak uyarıcı-kontrol tekniklerinin kullanılmasını içeren bir eğitimidir. Buna ek olarak, öz-düzenleme eğitiminin zamanı yönetme, zamanı amacına göre bölme, amacına ilişkin en uygun çalışma yerini bulma ve gelişmeyi izleme temalarını artırmayı hedeflemektedir. Bir bütün olarak öz-düzenleme eğitiminin amacı belirsiz niyetlerle somut davranışlar arasındaki boşluğu azaltmaktır. Sonuç olarak, bu eğitim türü erteleme davranışı probleminin tam ana noktasına yönelmektedir ve muhtemelen erteleme davranışı gösteren öğrenciler için yapılan müdahale programlarının etkili bir bileşenidir (Burka ve Yuen, 1983).

2.1.3.13 Akademik erteleme müdahale programları

Temel Bileşenler:

Grup tedavisi genel olarak, danışanların erteleme nedenlerini daha iyi anlamalarını sağlama ve her bir danışanın kişilik, motivasyon ve hedeflerini daha iyi kavramalarıyla birlikte erteleme üzerinde kişisel sebeplere odaklanmaktadır. Lay (2004) çalışmasında, erteleme ölçeklerinin yanı sıra növrotik organizasyon, iyimserlik, isyankârlık, mükemmeliyetçilik, zaman yönetimi, anksiyete ve öz saygı gibi özelliklere ilişkin kişilik ölçümlerini de kullanmaktadır. Danışanlara grup oturumlarında, yanlış anlamalara meydan okunarak ve gecikme davranışını azaltmak için daha doğru kavramlarla yer değiştirilerek geri bildirim sağlanmaktadır.

Lay (2004) danışanların azalan inanç, değer ve ilhamına ilişkin kişisel bağlılık yetersizliğinde önde gelen dağınık kimlik sergileme eğiliminde olan ertelemecilerden dolayı danışanların öz-kimliğe odaklanmalarına teşvik eder. Tedavi sırasındaki hedef, grup dinamikleri aracılığıyla danışanların kendilerini daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Diğer bir hedef, öz düzenleme için iç konuşmalar kullanarak danışanla-

rın amaç ve eylem algılarını değiştirmektir. Bir diğer hedef, danışanların istenilen davranışı ortaya koymalarına yol açan daha iyi nitelikler oluşturmalarını sağlamaktır.

- 1) Bilişsel Davranışçı Terapi: Van Horebeek, Michiesen, Neyskens ve Depreeuw (2004), aşırı derecede akademik ertelemeye sahip öğrenciler için uygulamalı grup eğitim programı geliştirmişlerdir. Programın amacı, danışanların hedef ve davranışları arasındaki çelişkiyi azaltmaktır. Bu müdahalede Van Horebeek ve diğerleri (2004), erteleme sebep ve sürecinin içgörüsünün nasıl kazanılacağına rehberlik ederek danışanlara problem davranışın haritasını sunmaktadırlar. Program davranış değiştirmeye, motivasyon ve uygulamalı davranış analizine odaklanmaktadır. Ertelemeci öğrenciler için diğer öz yönetim programlarına benzer hedeflerle Van Horebeek ve diğerleri (2004), gecikme (dilatory) davranışını kontrol için çeşitli teknik ve taktikler sağlayarak erteleme eğilimlerine içgörü kazandırmayı hedeflemektedirler.
- a) Motivasyon: Motivasyon, Miller ve Rollnick (2002) tarafından bir kişinin kişisel değişim ve değişim sürecindeki ilerlemeyi istemesi olarak tanımlanmaktadır. Bu programda, motivasyonun terapötik ilişki tarafından etkilendiği düşünülmektedir. Van Horebeek ve diğerleri (2004) danışanları, yıllar içinde gelişen içsel çatışmanın bir aşamasında olanlar olarak tanımlamaktadır ve bu çatışmanın yarattığı kararsızlık, yetersiz motivasyon olarak görülmektedir. Bu müdahalede, değişimin yavaş bir sürecini başlatacak küçük tutarlı denge dönüşüm sürecini başlatmak amaçlanmaktadır. Değişim süreci düşünce öncesi, düşünme, karar alma, aktif değişim, istikrar ve nüksetme olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır (Prochaska, DiClemente ve Norcross, 1992). Van Horebeek ve diğerleri (2004) motivasyonun önemini, her öğrencinin istekliliği ölçüsünde bulunduğu aşama olarak tanımlamaktadırlar.
- b) Uygulamalı Davranış Analizi: Bilişsel-Davranışçı yaklaşım duygu ve davranışı, anlam ve yorumlamanın sonucu olarak görmektedir ve bu yüzden bu yorumlamada bir değişim başlatma hedeflenmektedir. Öğrenciler davranışlarını (görevle ilişkili ve ilişkisiz) SORC diyagramı ('S', erteleme davranışından önceki durum (situation) ya da uyarıcı (stimulus) (örn., bir ders kitabı okumak zorunda olma ya da bir arkadaşı ziyaret etmek isteme); 'R', tepki (response) ya da gerçek davranış (örn., ders kitabı okumak/okumamak ya da bir arkadaşı ziyaret etmek/

etmemek) ve ‘C’, tüm olumlu ve olumsuz sonuçları (consequences) (örn., çalışırken yorgun ya da yalnız hissetme, arkadaşlarla eğlenmek, başarısız olmak ve kötü not almak) aracılığıyla analiz etmekte ve değerlendirmektedirler. SORC diyagramının ardından Van Horebeek ve diğerleri (2004) öğrencilere, gecikmeli davranışın üstesinden gelmek için somut teknikler sağlamaktadırlar. Bu öz yönetim programı; akılcı-duygusal davranışçı terapinin bir bölümünü, zaman yönetimi ya da çalışma planı ve bilgilendirmenin bir bölümünü içermektedir.

- c) Teknikler: Van Horebeek ve diğerleri (2004) tarafından sunulan ilk teknik, öğrencilerin çalışma yanı sıra boş zaman için harcayacakları zamanı açık ve gerçekçi zaman hedeflerine dayandırarak ‘çalışma planı’ ya da ‘zaman yönetimi’ oluşturmalarıdır. İkinci teknik, öğrencilerin nerede ve kimlerle çalışacağı gibi uyarıcıların açık bir ifadesini sağlayan ‘uyarıcı kontrolü’dür. Üçüncü teknik, öğrencilerin istenilen davranışlar için kendilerini ‘ödüllendirmeleri’ ve istenilmeyen davranışlar için ‘cezalandırmaları’dır. Dördüncü teknik, öğrencilerin haftalık başarı deneyimlerini grupla paylaşmalarıdır. Bu teknikle öğrencilerin dikkatini başarısızlıktan başarıya ve duygularını öz yeterliğe dönüştürmeleri sağlanmaktadır. Son teknik, erteleme bilşsel yönünü hedefleyen ‘bilşsel yeniden yapılandırma’dır.

Ellis ve Harper (1997), akılcı-duygusal terapide irrasyonel duygu ve işlevsiz davranışları başlatan ve sürdüren dört irrasyonel inanç tanımlamaktadırlar: (a) meli-malı- dileklerin yerini beklentilerin aldığı ve aşırı stres ve baskı yaratan katı ve mutlak dünya görüşü (‘her zaman başarılı olmalıyım.’ gibi), (b) felaketleştirme-özellikle olumsuz durumların orantısız görünümü ve bu olumsuz durumlarla karşılaşmadan önce bile kişinin başkalarından daha yetersiz olduğu algısı, bu durumların çözüme kavuşturulamayacağı düşüncesiyle desteklenir (‘hata yapmak korkunçtur.’ gibi), (c) engellenme toleransının düşük olması- hayatın adaletsiz ve çok katı olduğu inancı, yaşam sorun ve engellerini kabul edememe (‘bu sıkıcı sınıfta olmaya katlanamıyorum.’ gibi) ve (d) kişi değerini puanlama-kişinin değerini davranış ya da başarısıyla eş görmesi. Böylece kişi davranışı değerlendirmek yerine tamamen kendini başarısız görmektedir (‘bir testte başarısız olmak beni kaybeden yapar.’ gibi).

Ellis ve Knaus'a (2002) göre, irrasyonel inançlar depresyon ve anksiyeteyi tetiklemektedir ve bu yüzden bu inançların rasyonel inançlarla değiştirilmesi gerekmektedir. Bu terapinin ana varsayımı, düşünce ve duyguların kaynağı belli durumlar yerine kişinin ona yüklediği anlamdır.

2) Psikodinamik Terapi: Burka ve Yuen (1983) erken çocukluk dönemi, aile dinamikleri ve kendine odaklanma ile psikodinamik yaklaşım açısından ertelemeyi kavramsallaştırmışlardır. Bu terapi yaklaşımı; çocuğun yıllar içinde şekillenen ailesinden öğrendiklerinin, inançlarının, değerlerinin ve kurallarının kritik önemini vurgulamaktadır. Bu tutumlar çoğunlukla katı ve otomatik olarak duygu, düşünce ve davranışları yöneten iç kritik sesler olursa yetişkinlik dönemini etkilemektedirler. Burka ve Yuen (1983), özellikle çocuğun öz saygı gelişimi üzerine ailenin etkileri ve engellemelerine odaklanmaktadır.

a) Baskı: Bu tema, büyük oranda başarı-odaklı ailelerde vurgulanmaktadır. Ebeveynler, kendi yaşamlarından tatmin olmadıklarından büyük umutlarını çocuklarına döndürmektedirler. Bu ailelerde, sıradanlık ve sınırlamalar kabul edilemez ve başarı zirveden daha azına ulaşma olarak görülemez. Dolayısıyla çocuklar, mükemmele ulaşamazlarsa iyi yaptıkları bir şey için ödüllendirilmezler. Baskının diğer bir şekli, çocuğun yeteneğine aşırı güven duyarak 'sen herşeyi yapabilirsin' denilmesi ve çocuğun mükemmel olmayan performansı için dışsal faktörlerin suçlanması ('bu öğretmen yetersiz' gibi) ya da ortalama bir performansı aşırı överek çocuğun şaşkınlık ve utanç içinde bırakılması olmaktadır. Sonuç olarak çocuk, gerçekçi olarak güçlü ve zayıf yönlerini yordayamayacaktır. Ayrıca 'mükemmel kardeş baskısı' ve diğer kardeşlerin onun hızına yetişme çabası, diğer bir baskı faktörü olmaktadır. Bu doğrultuda bu dinamikler, öz değeri başarıya dayandırmakta ve başarısız olunursa reddedilme ve hayal kırıklığı korkusunun yoğunluğunun artmasına yol açmaktadır. Bu koşullarda erteleme, asla başarısızlık riski içermeyen güvenli bir geçit sunabilmektedir.

b) Şüphe: Bu tema, ailenin çocuğun başarıma yeteneğinden şüphe duymasını tanımlamaktadır. Bu şüphe, doğrudan ve dolaylı olarak çocuğu daha başarılı kardeşleriyle kıyaslayarak, çocuğun başarısıyla dalga geçilerek ya da başarısı

küçümsenerek, sadece iyi performans gösterdiğinde onunla ilgilenilerek ortaya konmaktadır. Sonuç olarak, çocuk şüpheyi içselleştirmekte ve başarısızlığı kaçınılmaz olarak görmektedir. Bir yetişkin olduğunda çocuk, şüphe ve başaramayacağı inancıyla ertelemeye uyum sağlamakta ya da şüpheyi yanlış olduğunu kanıtlamaya çalışarak karşı çıkmakta ve genellikle mükemmeliyetçi ertelemeci özellikler göstermektedir.

- c) Kontrol: Bu tema, çocukların yaşamını aşırı kontrol eden, katı bir tutumla yönlendiren ve çocuğun bağımsız ya da özerk eylemlerine tolerans tanımayan ebeveynler tarafından ortaya konmaktadır. Bu ailelerde, çocuğun yeni beceri ve deneyimlerde uzmanlaşması teşvik edilmemektedir. Bu ebeveynler, çocukları üzerinde aşırı kontrol sağlayarak kendi yetersizlik ve güvensizlik duygularıyla başa çıkabilmekte ya da çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerine tamamen bağımlı birine ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu kontrol, ilk yıllardan itibaren uygulanmakta ve çocuğun kendini savunma yeteneğine sahip olmadığı fikri aşılanmaktadır. Çocuk, kontrolcü ebeveynle açıkça başa çıkabilecek güçte olmadığı için direnmenin güvenli pasif bir yolu olarak ertelemeyi kullanabilmektedir.
- d) Bağımlılık: Bu tema, bağımsızlık pahasına bağımlılığı cesaretlendiren aileler tarafından kullanılmaktadır. Bu ebeveynler, yetişkinlik dönemine iyi geçiş için çocuklarına can simidi olarak rol oynayabilmektedirler. Bu bağımlılık baskısı, kendine güven ya da yeni bir şey tecrübe etme olmaksızın bağımsızlık ve ayrılmayı destekleyecek herşeyi erteleyerek bağımlılığı devam ettirmeye neden olabilmektedir. Bazı ertelemeciler, kendi ihtiyaç ve istekleri pahasına ailesinin bakımından sorumlu olduklarını düşünerek büyümektedirler. Bu ‘ebeveyn çocuklar’, ailelerinden ayrılacaklarını ve aşırı suçluluk ve anksiyete hissetmeksizin kendilerini yönetebileceklerini düşünmezler. Bağımlı ailelerden gelen çocukların şüpheci ve kontrolcü ailelerden gelenlere benzer tepkiler vermeleri olasıdır. Kendilerini daha özerk yapacak şeyleri erteleyerek aşırı ilişkiyi sürdürmektedirler. Buna karşın bu kişiler, özerklik için çabalayabilmekte ve boğucu ve izole edici yakınlık deneyimlerinden dolayı bağlanma korkusu geliştirebilmekte ve böylece bağımlılık gerektiren herşeyi erteleyebilmektedirler.

- e) Uzaklaşma: Bu tema, duygusal yakınlıktan kaçınan aileler tarafından ortaya konmaktadır. Bu aileler çocuklarını görmezden gelebilir ya da onlara ilgisiz görünebilirler. Sonuç olarak, çocuk bu mesafeden kendini sorumlu hissedebilir, istenmeyen ya da tahammül edilemeyen biri olduğunu düşünebilir. Bu çocuklar, problem ve hayal kırıklıklarıyla tek başlarına başa çıkmayı öğrenir ve zorluklarla karşılaştıklarında yardım aramak yerine onları erteleyebilirler. Buna karşın bu çocuklar, ailesinin değerini kazanmak için mesafeyle mücadele etmeye çalışabilir ve bu durumda kişi, belirlediği yüksek standartlara ulaşma başarısızlığı sergileyebildiği ya da mükemmel performansa yaklaştığı halde ebeveynle duygusal mesafe devam ettiği için tehdit iki katına çıkarak erteleme davranışı ortaya koyabilmektedir. Bu ertelemecilerin bazıları, bağlanma çabasıyla yorulabilir ve mesafeli ilişki kuracaklarını insanlara yönelirler. Diğer bazı ertelemeciler ise tam tersine aşırı yakın ve aşırı bağımlı ilişkiler kurmaya teşebbüs ederler.

Bu dinamiklerden anlaşılması gereken, erteleme döngüsünün kırılmasında kişinin öz saygı geliştirmesine yardımın kritik önemi olduğudur. Tüm bu dinamiklerde yaygın destek olmaması durumunda çocuk, geniş ve dengeli öz benlik geliştirmeyi reddetmekte ve anksiyete ve korkuların gelişimi için uygun zemin hazırlanmaktadır. Burka ve Yuen (1983) bu dinamiklerin sadece mükemmel olma, başarısız olmama, diğerlerine bağlanma ya da herkesten ayrılma gibi dar ve belirli koşullar devamlı karşılandığında kişinin kendini sevmeye değer görebileceğine yönelik irrasyonel inançları desteklediğini savunmaktadırlar. Bir kişi, bu koşulları sürekli karşılayamayabilir ve böylece irrasyonel inançlar sürebilir, kişi erteleyebilir, sadece istenen koşullar sağlandığında öz güven ve diğerlerinin sevgisini kazanabileceğine inanır (Burka ve Yuen, 1983).

Psikodinamik terapi, davranışlara dar açıdan odaklanmak yerine bütün olarak kişiyi tedavi eder. Süreç kendini kabul, esneklik, iyimserlik ile birlikte desteklenir ve kişi böylece dünyanın zorluklarıyla başarılı şekilde karşılaşır. Bu şekilde terapist, dış zorluklarla karşılaşmak için yetenek ve kaynakları daha iyi hale getirmeyi sağlamak için içsel çatışmaları azaltmaya odaklanır. Ertelemenin gelişimini anlamak için Burka ve Yuen (1983), ebeveyn-çocuk ilişkisinin bu süreçte en önemli faktörlerden

biri olduğunu düşünmektedirler. Ebeveyn-çocuk bağlanması yanı sıra çocuğun ebeveynden psikolojik ayrılması (separation) bu beş aile tutumunun altında yatmaktadır. Burka ve Yuen (1983), erteleme ve duygusal ve kişisel ayarlama için ebeveyn-çocuk ilişkisinin bu iki yönünün etkili olduğunu savunmaktadırlar.

2.1.3.14 Akademik ertelemeye yönelik yurt dışında geliştirilmiş bir müdahale programı

Son zamanlarda Walker (2004) akademik erteleme için etkili olabilecek grup tedavileri, öz yönetim kursları (Van Essen ve diğerleri, 2004), grup eğitimi (Van Horebeek ve diğerleri, 2004) ya da bireysel terapileri (Dryden, 2012) önermektedir. Diğer yaklaşımlardan farklı olarak grup süreci karşılıklı destek, meydan okuma ve düşünce, duygu ve düşünce tarzlarının değiştirilebileceği ve diğer grup üyelerinin sahip olduğu birçok çeşitli alternatif davranışın farkına varılacağı bir ortam sunmaktadır. Grup üyeleri ayrıca, benzer sorunlarla mücadele eden diğer grup üyelerinden geri bildirim alabilmektedirler (Corey ve Corey, 1997). Bu bağlamda araştırmacılar (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977), öğrenci ertelemesi için grup tedavi formatının daha yararlı olduğunu savunmaktadırlar. Bu noktada Özer, Demir ve Ferrari (2009), bilişsel davranışçı terapiye uygun beş haftalık ve 90 dk'lık oturumlar halinde bir akademik erteleme grupla danışma programı tasarlamışlardır:

1. Oturum: Keşfetme:

İlk oturum grup yapılandırılması ile başlamıştır. Katılımcılar grup oturumlarının süresi ve zamanı, oturumlara düzenli katılım ve gizlilik hakkında bilgilendirilmiştir. Tedavinin bu aşamasında üyeler; ertelemeye ilişkin kişisel deneyimlerini, oturumlardan hedef ve beklentilerini paylaşmışlardır. Ertelemeyi tanımlamak için beyin fırtınasından sonra grup üyelerine ertelemenin çeşitli türleri açıklanmıştır. Katılımcılara ertelemenin kaçınma, uyarılma ve karar alma türleri hakkında bilgi verilmiş ve her biri hakkında grup üyelerinden örnek vermeleri istenmiştir.

2. Oturum: Kişisel Erteleme Tarzlarını Anlama:

Katılımcılar, önceki oturumdaki beyin fırtınasında kişisel erteleme tarzlarını anlama deneyimleri sırasında kazandıkları iç görüşü söze dökmeleri için cesaretlendirilmişlerdir. Tüm grup üyelerinin karar verme, kaçınma ve uyarılma erteleme tarzlarının farkına vardıkları gözlenmiştir. Ayrıca grup üyelerinin erteleme-

den elde ettikleri kısa süreli memnuniyetin farkındalığını kazandıkları ortaya konmuştur. Ayrıca akademik ve günlük yaşamlarında ertelemeyle meşgul olmalarının avantajları ve dezavantajları tartışılmıştır. Ellis'in ABC modeli, grubun erteleme deneyimleriyle ilişkili olarak tanıtılmıştır. Ertelemenin duygusal, düşünsel ve davranışsal etkinliklerine vurgu yapılmıştır. Katılımcılara erteleme tarzlarını açıklamayı içeren ödevler verilmiştir. Özellikle bu durumlarda ertelemenin duygusal, düşünsel ve davranışsal etkilerine yönelik örnekler istenmiştir.

3. Oturum: İrrasyonel Düşüncelere Odaklanma:

Katılımcılar bu oturuma, bir hafta boyunca yaşadıkları zorlukları tanımlama ve bu durumlara ilişkin düşüncelerini keşfederek başlamışlardır. Daha sonra önceki oturumda verilen ödevler paylaşılmıştır. Beck'in bilişsel çarpıtmaları ve irrasyonel düşünceler hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Aşırı genellemeler, etiketleme, zihin okuma, meli, malı düşünceler, seçici dikkat, abartma, küçümseme, kişiselleştirme, suçlamayı içeren kronik bilişsel çarpıtma posterleri sunulmuştur ve katılımcılardan kullandıkları bilişsel çarpıtmaları söylemeleri istenmiştir. Bu çarpıtmaları, günlük kullanım süresini kayıt etmelerini içeren ev ödevleri verilmiştir.

4. Oturum: Üretken Düşünce:

Bu oturumda katılımcılardan, geçen hafta boyunca en yararlı buldukları olumlu bilişsel stratejiyi paylaşmaları istenir. Ayrıca günlüklerini ve karşılaştıkları güçlükleri paylaşmaya cesaretlendirilirler. Yaşamlarında büyük oranda kontrol kazanma inançlarının etkililiği açıklığa kavuşturulur. Zamanın genel kullanımı ve önceliklerine nasıl yansıdığı tartışılır. Grup sürecinin eylem aşamasında, katılımcılar değişim isteğinin önemi konusunda bilgilendirilir ve erteleme davranışlarının altında yatan bilişsel ve duygusal faktörleri tanımlamaları istenir. Ayrıca irrasyonel düşüncelerle meşguliyeti simgeleyen erteleme eğilimlerinin altında yatan düşünceyi keşfetmeleri istenir. Önceki oturumlarda bahsedilen bilişsel çarpıtmaları içeren örnekler tartışılır. Oturum sonunda erteleme eğilimlerinin sebebinin bulunduğu alternatif düşüncelerin bulunduğu ev ödevi verilir.

5. Oturum: Değişimi Belirleme:

Son oturum, gruptan elde edilen yararlar ve oturumlar boyunca süreç içerisindeki fırsatların özetinin yapılmasıyla başlar. Katılımcılar, elde ettikleri kazanımlara yönelik farkındalık kazanarak değişim konusunda cesaretlendirilir. Grup üyelerinin olumlu öz değer ve kişisel ustalık duygularını geliştirmek için kullanılacak yeni beceriler ve araçlar tartışılır.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Bağlanma Stilleriyle İlgili Araştırmalar

2.2.1.1 Bağlanma stilleriyle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Sümer ve Güngör (1999), ABD ve Türk kültüründe bağlanma üzerine yaptıkları karşılaştırmalı bir çalışmada iki kültürde de en yaygın bağlanma stiline güvenli bağlanma stili olduğunu, ancak güvensiz bağlanma stilleri açısından farklılaşmalar görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Buna göre, Amerikalı öğrenciler daha kaçınmacı bağlanma stiline sahipken Türk öğrencilerin saplantılı bağlanma stiline Amerikalı öğrencilerden daha yüksek puan elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2004), bağlanma stilleri yönelimli psiko-eğitim grup programı ile üniversite öğrencilerine yönelik olarak saplantılı bağlanmanın bireyler üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, düşük benlik değerine sahip bireylerin korkulu ve saplantılı bağlanma alt ölçeğinden yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Benlik değeri yüksek olan öğrencilerin ise güvenli bağlanma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kayıtsız bağlanma stiline sahip bireylerin benlik değerlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla korkulu bağlanma stiline sahip olduğu görülmüştür. Ancak erkeklerin saplantılı bağlanma puanları kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Sümer ve Şendağ (2009) tarafından yapılan araştırmada, orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanmanın öznel benlik alanları ve kaygı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 194 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, anne ve babaya güvenli bağlanmanın birbirinden bağımsız olarak bütün benlik alanlarında (akademik yeterlik, sosyal onay, fiziksel görünüm ve davranıştan hoşnut olma) olum-

lu değerlendirmeye ve düşük kaygıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Anne ve babaya bağlanma arasındaki ortak etkinin de fiziksel görünüm algısı ve bütünsel özdeğeri anlamlı olarak yordadığı ortaya konmuştur. Bulgular özellikle, orta çocuklukta babaya bağlanmanın artan önemi dikkate alınarak tartışılmıştır.

Türkiye’de, niversite öğrencileri arasında yapılan, yetişkin bağlanma stillerinin stresle başa çıkma yolları ile ilişkisini araştıran bir çalışmada ise; güvenli bağlanma özelliği gösteren öğrencilerin, problem odaklı başa çıkma yollarını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca güvenli bağlanma özellikleri gösteren öğrencilerin, aktif olarak planlama ve problem çözme yollarını kullandıkları görülmüştür. Korkulu bağlanma özelliği gösteren öğrencilerin ise daha fazla kaçınma odaklı başa çıkma tarzları kullandığı, korkulu bağlanmanın, kaçınma ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Terzi ve ankaya, 2009).

Akdağ (2011), ocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğine başvuran 12-17 yaş arasındaki 100 gönüllü ve onların ulaşılabilen anne ve/veya babalarının dâhil edildiği çalışmasında, ergenlerin bağlanma stili ile ebeveynlerinin bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi ve bağlanmayı etkileyen faktörlerin ergenlerin bağlanma stilleri üzerine olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma bulgularına göre, ergenlerin bağlanma stilleri ile annelerin bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanırken, aynı ilişki babaların bağlanma stilleriyle ergenlerin bağlanma stilleri arasında bulunmamaktadır. Buna göre, güvenli bağlanma stiline sahip annelerin çocuklarında da güvenli bağlanma oranının daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Bu çalışmada ayrıca cinsiyetin ergenlerde bağlanma stilleriyle ilişkisi incelendiğinde, güvenli bağlanmanın cinsiyetler arasında anlamlı farklılık sergilemediği, güvensiz bağlanma kategorilerinden sadece korkulu bağlanmanın kızlarda erkek ergenlere göre daha yüksek oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.1.2 Bağlanma stilleriyle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Rice ve Mirzadeh (2000), mükemmeliyetçiliğin eşitleri arasındaki farklılıkları ve mükemmeliyetçiliğin bağlanma, akademik bütünleşme ve depresyonla ilgili olup olmadığını gözden geçirmek için iki çalışma yapmışlardır. Tekrarlanan küme analizlerinde uyumlu, uyumlu olmayan ve mükemmeliyet lmayan olarak üç grup ortaya çıkmıştır. Uyumlu mkemmeliyetilerin, güvenli bağlanma özellikleri gösterdikleri

ve uyumlu olmayan mükemmeliyetçilerden çok daha iyi akademik bütünleşmeye sahip oldukları ileri sürülmüştür. Ayrıca uyumlu olmayan mükemmeliyetçiliğin kötü duygusal etkileri olduğu ve akademik avantajlarının olmadığı saptanmıştır. Uyumlu mükemmeliyetçiliğin ise akademik ve duygusal faydaları olduğu görülmüştür.

Harvey ve Byrd (2000), üniversite öğrencilerinin ailelerine bağlanmalarını ve problemli bir durumla karşılaştıklarında aileleri ile nasıl bir ilişki kurduklarını araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, güvenli bağlanma stiline sahip öğrenciler problemli bir durumla karşılaştıklarında ailelerine yönelme ve onlardan destek almaya daha eğilimli bulunurken kararsız bağlanma stiline sahip öğrencilerin böyle durumlarda ailelerine fazla yönelmedikleri ve onlardan destek görmek için fazla çaba harcamadıkları görülmüştür.

Krauzs, Bizman ve Braslavsky (2001) yaptıkları araştırma sonucunda güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin, kaygılı ve kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerden daha fazla iş doyumunu elde ettikleri ayrıca içsel motivasyon düzeyi açısından güvenli ve kaygılı bağlanan bireyler arasında bir fark görülmezken kaçınan bağlanan bireyler açısından bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dışsal motivasyon düzeyi bakımından ise en yüksek motivasyon güvenli bağlanan bireylerde görülürken, onları kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler izlemiş ve kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin en az motivasyon düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fransa'da 283 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülen bir diğer araştırma, kızlarda güvenli bağlanma stili ve başarısızlık korkusunun kariyer olanakları ile ilgili araştırmaları olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Bulgular, kızların ebeveynle bağlılıklarıyla erkeklerinkinin farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Kızların bağlılıkları, kariyer olanaklarının araştırılmasının artışı yönünde bir etki yaratmaktayken erkekler için aynı durum geçerli değildir. Kariyer olanaklarının araştırılmasındaki tatminin, anneye karşı gösterilen bağlanma stiliyle olumlu yönde ilişkili olması ve olumlu bağlanma stiline kişinin yaşadığı genel kaygıyla ters yönde ilişkiye sahip olması elde edilen diğer bulgulardandır (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis ve Garcia, 2005).

Birleşik Devletlerde bir grup araştırmacı, anne-çocuk bağlanma davranışının orta çocukluk dönemindeki sosyal kaygı belirtilerini incelemek amacıyla bilimsel bir araştırma tasarlamıştır. Yapılan analizler, kararsız bağlanma özelliği gösteren bireylerin sosyal kaygıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen verilere göre sosyal kaygı ve bağlanma stillerine ait ölçümler, güvenli bağlanmayla sosyal kaygı arasında düşük düzeyde ve kararsız bağlanma stiliyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir (Brumariu ve Kerns, 2008).

2.2.2 Belirsizliğe Tahammülsüzlükle İlgili Araştırmalar

2.2.2.1 Belirsizliğe tahammülsüzlükle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Sarı (2007), Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmasında sürekli kaygıyı yordayan değişkenler olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili inançlar ve kontrol odağı değişkenlerini ele almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, diğer yordayıcı değişkenler arasında, belirsizliğe tahammülsüzlük sürekli kaygının en güçlü yordayıcısıdır. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise, kadınlar erkeklere göre belirsizliği daha stres verici ve üzücü olarak değerlendirmektedir.

Şar, Işıklar ve Aydoğan (2012), atama bekleyen 710 öğretmen adayının yaşam doyumunu yordayan değişkenleri inceledikleri araştırmalarında, yordayıcı değişkenler olarak umutsuzluk, öğrenilmiş çaresizlik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğü ele almışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, belirsizliğe tahammülsüzlük, öğretmen adaylarının yaşam doyumunu önemli derecede yordayan bir değişkendir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arttıkça yaşam doyumları düşmektedir. Bir başka deyişle, belirsizliğe tahammül edemeyen bireylerin yaşam doyumlarının düştüğü saptanmıştır.

Öztürk (2013), aile işlevselliği ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi incelediği 18-25 yaş arası üniversite öğrencilerine yönelik çalışmada, belirsizliğe tahammülsüzlük değişkeni ile aile işlevselliğinin sağlıklı olarak algılanması arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Belirsizliğe tahammülsüzlük; belirsiz durumları tehdit olarak algılama ve bilişsel, duygusal, davranışsal olarak bu durumlara olumsuz tepki verme eğilimini kapsadığı için işlev-

lerini sağlıklı bir şekilde yerine getiremeyen, problem çözmede ve yeni durumlara uyum sağlamada başarılı olmayan ailelerde belirsizliğe tahammülsüzlüğün görüldüğü savunulmuştur. Belirsizliklerin problem yaratması durumunda çözüme ulaşılması ve uyum sağlanmasının zorluğu, bireylerin aile ortamlarında güven ve destek hissetmediklerinden kaynaklandığı bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Arslan (2013), 'belirsizlik yönetimi (BELYÖN)' programının kadın öğretmen adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında, deney grubunda yer alan katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük son test puanlarında kontrol grubuna göre önemli farklılıklar olduğu ve geliştirilen programın belirsizliğe tahammülsüzlüğü azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yüksel (2014), kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma stilleri, duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiye yönelik üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği çalışmasında, güvenli bağlanma stili ile belirsizliğe tahammülsüzlük, kaygı ve olumsuz duygu düzenleme arasında olumsuz ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvensiz bağlanma stiline, belirsizliğe tahammülsüzlük ve kaygı düzeyinde artışa neden olduğu ve güvensiz bağlanan bireylerin olumsuz duygu düzenleme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

2.2.2.2 Belirsizliğe tahammülsüzlükle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Dugas, Gosselin ve Ladouceur (2001) 347 üniversite öğrencisine yönelik çalışmalarında, belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, belirsizliğe tahammülsüzlük, obsesif kompulsif ve panik bozukluklardan daha güçlü bir şekilde endişe ile ilişkili bulunmaktadır.

Koerner-Singh (2007), belirsizlik sürecine ilişkin olarak aşırı endişeye bilişsel savunmasızlığı incelediği çalışmasında belirsizliğe yönelik inançların aşırı endişeyi tetiklediği ve bireyin karar alma süreçlerinde olumsuz sonuçlar yaratabildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma, yaygın anksiyete bozukluğunu temele alan bilişsel-davranışçı terapiler için önemli kaynak sağlamaktadır.

Zlomke ve Young (2009) yaşları 18-23 arasında değişen geç ergenlik dönemindeki 174 üniversite öğrencisine yönelik çalışmalarında, algılanan ebeveyn davranışlarının

endişe, anksiyete ve depresyonla ilişkisinde belirsizliğe tahammülsüzlüğün aracılı rolünü incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, reddedici ve endişeli ebeveyn yetiştirme davranışlarının yüksek düzeyi ergenlerde belirsizliğe tahammülsüzlüğün artışı ile ilişkilidir. Bu çalışmanın en önemli bulgusu, çocukluk dönemi endişeli ebeveyn yetiştirme davranışlarının sonraki gelişim dönemlerinde belirsizliğe tahammülsüzlüğün gelişimiyle birlikte endişe ve anksiyete belirtilerine neden olmasıdır.

Lind ve Boschen (2009), obsesif-kompulsif klinik tanısı olan 21 kişi ve klinik tanısı olmayan 143 üniversite öğrencisinin sorumluluk algısı ve kompulsif kontrol davranışları arasındaki ilişkide belirsizliğe tahammülsüzlüğün aracı rolünü inceledikleri çalışmalarında, obsesif kompulsif bozuklukların tedavisinde bilişsel terapi yöntemlerinin sorumluluk inançlarını ve dolayısıyla kompulsif kontrol davranışlarını ortadan kaldırmada kişinin belirsizliği tolere etme ve yönetme becerisini arttırmanın önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.3 Akademik Erteleme ile İlgili Araştırmalar

2.2.3.1 Akademik erteleme ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Çakıcı (2003) lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin genel erteleme ve akademik erteleme davranışı ile özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, 260 lise ve 367 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencileri, lise öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Özsaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin daha fazla erteleme davranışı gösterdiklerinin ifade edildiği bu çalışmada; ana-baba okul başarısı değerlendirme, okul başarısından doyum düzeyi, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının önemli yordayıcıları olduğu ortaya konmaktadır. Üniversite öğrencilerinde ise, akademik başarının, öğrencinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliğinin ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik erteleme davranışını önemli derecede yordadığı belirtilmektedir.

Diğer bir çalışmada Uzun Özer (2005), akademik erteleme davranışının yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmasına 784 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin %52'si akademik erteleme davranışı göstermektedir. Çalışma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla erteleme davranışı sergiledikleri bildirilmiştir. Ayrıca, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başarısızlık korkusunun, risk alma davranışının, tembelliğin ve kontrol edilmeye karşı isyanın öğrencilerin erteleme davranışının olası yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Balkıs (2006) öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisini incelediği çalışmasına 589'u kız ve 395'i erkek olmak üzere toplam 984 öğretmen adayı katılmıştır. Bulgular incelendiğinde, erteleme eğilimi ile rasyonel karar verme stili arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunurken, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğretmen adaylarının genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimlerinin kız öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada, ertelemenin cinsiyet ve yaş değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir ve kızlar, ertelemelerinin nedeni olarak tembellik ve başarısızlık korkusunu bildirirken; erkekler ise, kontrole karşı isyan ve risk almanın bir sonucu olarak erteleme yaptıklarını belirtmişlerdir. Yaş ile genel erteleme davranışları arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yaş arttıkça erteleme azalmaktadır.

Akkaya (2007) ise cinsiyet, akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve depresyonun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolünü araştırmıştır. Araştırmaya 368 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Çalışma bulgularına göre, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, depresyon ve akademik başarı kız öğrenciler için yordayıcı değişkenler iken, erkek öğrencilerde erteleme davranışını yordayan tek değişkenin kendine yönelik mükemmeliyetçilik olduğu belirlenmiştir.

Ulukaya (2012), 697 (221 erkek, 475 kız) lisans öğrencisine yönelik çalışmasında, akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anababa tutum-

larının etkisini incelemiştir. Erkek öğrencilerin anne tutumunun akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğu, anne tutumunu açıklayıcı-otoriter ya da otoriter algılayan erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin anne tutumlarını izin verici-şımartıcı algılayanlarınkine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin anne tutumunun akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu, anne tutumunu açıklayıcı-otoriter ya da otoriter algılayanların akademik erteleme düzeylerinin anne tutumunu izin verici şımartıcı algılayanlarınkine göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin baba tutumlarına göre akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kız öğrencilerinse baba tutumlarının akademik erteleme düzeyleri üzerindeki etkisinin düşük seviyede olduğu, baba tutumunu otoriter algılayan kadın öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin baba tutumunu izin verici-şımartıcı algılayanlarınkine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

2.2.3.2 Akademik erteleme ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Pychyl ve Binder (2004), akademik erteleme sorunu yaşayan üniversite öğrencileri ile bilişsel-davranışçı yaklaşım temelinde iç görüyü artırma, çalışma becerileri kazandırma ve öğrencilerin akademik ertelemelerinde baş edecekleri stratejileri geliştirmek için oluşturulan altı oturumluk bir program çerçevesinde çalışma yapmışlardır. Buna göre, hazırlanan programın taslağı ve amacı kısaca şu şekildedir: a) ertelemeyi devam ettiren düşünce örüntülerini değiştirmek, b) suçluluk ve kaygı duygularını azaltmak ve c) yapılan işi küçük parçalara bölerek iş yükünü azaltmada öğrencilere yardımcı olmak ve böylece üstesinden gelememe duygusu ile baş etmelerini sağlamaktır. Gruba katılan üyelerin, akademik erteleme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, izleme ölçümlerinde bu farkın devam ettiği görülmüştür.

Kong (2010), lisans ve lisansüstü öğrencilerine yönelik akademik erteleme ve şüphey tahammül (tolerance of ambiguity) arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, şüphey tahammülü düşük olan öğrencilerin şüphey tahammülü yüksek olan öğrencilerden akademik bir göreve daha erken başladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bir akademik göreve başladığında yaşanan stresin, şüphey tahammül düzeyi ile olumsuz ilişki gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hare-

ketle, şüpheye tahammülü yüksek olan öğrencilerin akademik görevlerde daha az sıkıntı yaşadığı bulunmuştur.

Sudler (2014), üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcısı olarak mükemmeliyetçilik ve engellenmeye/hayal kırıklığına tahammülsüzlük (frustration intolerance) değişkenlerini ele aldığı çalışmada, mükemmeliyetçilik ve engellenmeye/hayal kırıklığına tahammülsüzlüğe ilişkin irrasyonel inançlar ile akademik erteleme arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, özellikle sosyal odaklı ve kendine odaklı mükemmeliyetçilerin engellenme/hayal kırıklığına tahammülsüzlük düzeylerinin ve dolayısıyla akademik erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2.3 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Bebeklikten başlayarak bağlanma, çocuk-birincil bakıcı arasında ‘güvenli hissetme’ ya da bir bağ kurma mekanizması olarak görülmektedir (Collins ve Read, 1990). Bebelik döneminde birincil bakıcılarla geçirilen erken dönem yaşantıları, bireylerin kendilerine ve diğer insanlara yönelik daha sonraki yaşam süresi boyunca içselleşen ve kalıplaşan şemalar geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu şemalar, içsel çalışma modelleri olarak adlandırılmakta ve yaşamın her alanında önemli etkiler yaratmaktadır. Bağlanma figürlerinin ulaşılabilirliği ve duyarlılığına bağlı olarak bu içsel modeller, kendine ve diğer insanlara yönelik olumlu ve olumsuz yapılanma göstermekte ve buna bağlı olarak güvenli ve güvensiz bağlanma stilleri oluşmaktadır.

Erken dönem bağlanma yaşantıları, içsel çalışma modellerini aktifleştirerek bireylerin diğer insanlarla ilişkileri, belirsiz ve stres verici durum ve olaylarla etkili şekilde başa çıkabilme kapasiteleri, olumlu/olumsuz duygulanımları ve kontrolü noktasında önemli sonuçlar doğurmaktadır. Belirsiz, yeni ve stres verici durum ve olaylarla karşılaşıldığında, kişilerin olumlu/olumsuz duygulanımları, motivasyonel özellikleri ve etkili karar verme yetileri üzerinde çocuk-birincil bakıcı ilişkisinin etkili olduğu düşünülmektedir (Sorrentino ve diğerleri, 1990). Buna göre güvenli bağlanma yaşantıları deneyimleyen ve bağlanma figürünü güvenli üs olarak görüp özerklik ve keşif davranışları için cesaretlendirilen çocuklar, belirsiz durumlarda mo-

tive olmakta ve belirsizliğin çözümü için etkili başa çıkma mekanizmaları kullanmaktadırlar. Buna karşın birincil bakıcıyı güvenli üs olarak görmeyen ya da çevreyi keşfetme sırasında çekingen ve pasif özellikler sergileyerek bakıcıya bağımlılık geliştiren çocuklar, belirsiz durumları stres verici olarak algılamakta ve bu durumlarla etkili şekilde başa çıkamamakta ve genellikle erteleme, kaçınma, ani ve dürtüsel karar alma ya da sorumluluğu güvenilir birine devretme gibi etkili olmayan yöntemler kullanmaktadırlar.

Belirsizliğe tahammülü düşük olan kişiler, sonuçların mükemmel ya da kesin olmadığı durumlarda daha kötü çalışmakta ve daha az esnek olmaktadır (Kong, 2010). Bu kişilerin esnekliğinin düşük olması ve baskı hissetmeleri bir akademik görevde daha fazla stres yaşamalarına neden olmakta ve görevi geciktirmeleri ile performansları olumsuz etkilenebilmektedir. Sudler (2014), akademik erteleme ile engellenmeye tahammülsüzlüğe ilişkin irrasyonel inançlar arasındaki güçlü ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Belirsizliğe tahammülsüzlüğün kontrol edilemeyen durumlar tarafından engellenmeye tahammülsüzlük boyutu düşünüldüğünde bu araştırma sonucu önem taşımaktadır.

Türkiye’de yapılan bir araştırmada (Öztürk, 2013), aile işlevselliği ve belirsizliğe tahammülsüzlük ilişkisi ele alınmış ve aile işlevselliğinin sağlıklı olarak algılanması (yani, güvensiz bağlanmanın olması) ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında güçlü ilişki bulunmuştur. Türkiye’de yapılan diğer bir araştırmada Yüksel (2014), güvenli bağlanma stili ile belirsizliğe tahammülsüzlük, kaygı ve olumsuz duygu düzenleme arasında olumsuz ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvensiz bağlanma stili ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve kaygı düzeyinde artışa neden olduğu ve güvensiz bağlanan bireylerin olumsuz duygu düzenleme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Akademik erteleme ve bağlanma stillerine yönelik bir araştırmada Ferrari ve diğerleri (1995a), ertelemeciliğin çocukluk deneyimleriyle özellikle de travmalarıyla ilişkili olduğuna ve erken çocukluk deneyimlerinin yetişkinlikteki bilişsel süreçleri etkilediğine vurgu yapmaktadırlar. Bu çalışmanın en önemli bulgularından biri, kaygılı/kararsız bağlanma stili ile akademik erteleme arasında ve kaçınan bağlanma stili ile genel ve akademik erteleme arasında önemli derecede olumlu ilişki bulunmuş

olması ve güvenli bağlanma stili ile akademik erteleme arasında olumsuz bir ilişkinin ortaya konmuş olmasıdır. Ayrıca Ferrari, Harriott ve Zimmerman (1999), erteleme davranışı üzerinde ailenin rolünü inceledikleri çalışmalarında ailesinden destek alan ve onlardan hoşnut olan bireylerin erteleme davranışlarının daha az olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bağlanma stilleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar ve bağlanma stillerinin yaşamın her alanındaki etkili sonuçları göz önüne alındığında, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmayacağının araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim uygulamasının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisi ile ilgili literatürde yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu nedenle alanyazına katkı sağlaması ümit edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma gruplarının oluşturulması, araştırmanın modeli, bu modelde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler, deneklerin seçilmesi, kullanılan ölçme araçları, bu araçların geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, hazırlanan programın amacı ve oturumların içeriği ve verilerin analizinde kullanılan istatistik tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının” “belirsizliğe tahammülsüzlük” ve “akademik erteleme” üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “ön test- son test kontrol gruplu karışık desen kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken (faktör) vardır. Bunlardan biri (satır faktörü) yansız grupların oluşturulduğu farklı deneysel işlem koşullarını (deney, kontrol), diğeri ise (sütun faktörü) deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön-test, son-test ölçümü) tanımlar. Karışık desenlere split-plot faktöryel desenler (split-plot factorial designs) de denilmektedir (Büyüköztürk, 2009: 80). Karışık ölçümleri içeren bu çalışmada, bağımsız deneysel işlem koşulları (deney kontrol grubu) ve zamana bağlı tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test, izleme) göstermek üzere 2X3’ lük karışık desen (split plot) kullanılmıştır. Bu desende birinci etmen, deneysel işlem gruplarını (deney ve kontrol grubu) ve ikinci etmen, bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön test, son test ve izleme testi) göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmanın bağımsız değişkenini, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı ve bağımlı değişkenini, öğrencilerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeğinden aldıkları puanlar oluşturmaktadır. Araştırmada farklı zamanlarda yapılan tekrarlı ölçümler (ön test, son test, izleme testi) belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme puan ortalamalarına göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	BTÖ, TEDÖ ve İÖA	Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psikoeğitim Programı	BTÖ, TEDÖ ve İÖA	BTÖ, TEDÖ ve İÖA
Kontrol	BTÖ, TEDÖ ve İÖA	–	BTÖ, TEDÖ ve İÖA	BTÖ, TEDÖ ve İÖA
Not. BTÖ = Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği; TEDÖ = Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği; İÖA = İlişki Ölçekleri Anketi Ergen Formu				

Tablo 1’de görülen araştırma deseni doğrultusunda, çalışmanın başlangıcında (oturumlardan 1 hafta önce), deney ve kontrol gruplarında yer alacak tüm deneklere, “Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği” (BTÖ), “Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği” (TEDÖ) ve İlişki Ölçekleri Anketi-Ergen Formu (İÖA) öntest olarak uygulanmıştır. Deneklere işlem öncesi ölçümün yapılmasının ardından, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilerek uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında deney grubuna, 8 hafta boyunca güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli 8 oturumdan oluşan psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubuna tüm oturumlar bir hafta arayla uygulanmıştır. Son oturumun tamamlanmasının ardından tüm gruplara (deney, kontrol) “Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği” (BTÖ), “Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği” (TEDÖ) ve İlişki Ölçekleri Anketi-Ergen Formu (İÖA) son test olarak uygulanmıştır. “Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının” etkisinin zaman etkisinden bağımsız, yani uzun süreli (kalıcı) olup olmadığını test etmek için son-test uygulamasının 2 ay sonrasında ise yine tüm gruplara BTÖ, TEDÖ ve İÖA izleme testi olarak uygulanmıştır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili Körfez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın deneysel işlem bölümü için 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, ergenlik döneminin başlangıcında olmaları ve kimlik gelişimine paralel olarak bağımlılıktan bağımsızlığa geçiş döneminde bir özerklik arayışında olmakla birlikte çoklu bağlanma ilişkisi de deneyimleyebilmeleridir (Sümer, 2006). Aynı zamanda bu yaş döneminde, duygusal çalkantılar ve olumsuz duygulanımlar sergilenmeye başlanmasından dolayı önlemsel bir uygulama olması açısından deney grubu için daha uygun olacağı düşünülmüştür. 8. sınıflar ise ortak sınavlara (TEOG) hazırlanmaları nedeniyle katılımlarının düşük olacağı düşünülerek örnekleme dâhil edilmemiştir.

3.2.1 Grupların Oluşturulma Süreci

Araştırmada yer alacak deneklerin belirlenmesi için, Kocaeli ili Körfez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim görmekte olan yaşları 13-14 arasında değişen toplam 134 öğrenciye “Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği” (BTÖ), “Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği” (TEDÖ) ve İlişki Ölçekleri Anketi-Ergen Formu (İÖA) araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Ölçeklerin ilk sayfasına, katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik bir kişisel bilgi formu eklenmiştir. Ayrıca her bir ölçme aracının nasıl cevaplanacağını anlatan yönergeler, ölçeklerin üzerine yazılmış ve uygulamaların başlangıcında öğrencilere bu çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ifade edilmiştir. Ölçekler çoğunlukla sınıflarda gruplar halinde uygulanmış ve her bir uygulama yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır. Uygulamalar sonucunda, deney ve kontrol gruplarını oluşturacak denekler 62’si kız, 72’si erkek olmak üzere toplam 134 öğrenciden elde edilen verilere bağlı olarak seçilmiştir. Öğrencilerin her üç ölçekten elde ettikleri ön test puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve öğrencilerin gruplara atanması işlemi, üç ölçekten aldıkları puanların ortalamasına göre gerçekleştirilmiştir. Deneklerin gruplara ortalama puan üzerinden atanmasının nedeni uygulamanın bir etki araştırması olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı oturumlarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme düzeylerini ne yönde etkilediğini görebilmek amacıyla ortalama puanlar temel alınmıştır. Bu amaçla Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nin 'belirsizlik stres verici ve üzücüdür', 'belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri', 'geleceği bilmemek rahatsız edicidir' ve 'belirsizlik eyleme geçmeyi engeller' alt ölçeklerinin ve Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması üzerinde puana ve İlişki Ölçekleri Anketi Ergen Formu'nun güvensiz bağlanma (korkulu, kayıtsız ve saplantılı) alt boyutlarından en yüksek puana sahip 30 öğrenci belirlenerek ve bu öğrencilerle bir ön görüşme yapılarak araştırmaya katılmaları için davet edilmiştir.

Ön görüşmeler sonucunda çalışmaya katılmayı kabul eden 24 öğrenci puanlarına göre yukarıdan aşağıya sıralanmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken katılımcılar yaş ve cinsiyet açısından eşleştirilmiştir. Katılımcıların deney ve kontrol grubuna atanması işlemi kura çekme (torbadan isim çekme) yöntemiyle yansız olarak gerçekleştirilmiştir. Böylelikle deney ve kontrol gruplarının her birinde 12'şer öğrenci yer almıştır. Grupla psikolojik danışmanın gönüllü üyeler ile 8-12 kişilik gruplarla çalışılabileceği (Voltan-Acar, 1995) görüşü dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarına 12'şer kişi atanmıştır.

Uygulamalara başlamadan bir hafta önce, deney grubunda yer alacak öğrencilerle ayrı ayrı toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılarda öğrencilere kısaca çalışmanın içeriği, süresi, zamanı ve grup kuralları hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Kontrol grubu olarak tespit edilen öğrencilerle herhangi bir görüşme yapılmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri 24 öğrencinin öntest, sontest ve izleme testi ölçümü puanları üzerinden yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine göre sayısal dağılımı Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcıların
Cinsiyet, Yaş, Akademik Başarı ve Ebeveyn Tutumlarına Göre
Dağılımları

No	Cinsiyet	Yaş	Akademik Başarı	Ebeveyn tutumu
<i>Deney Grubu</i>				
1	Kız	13	70 – 84.9	4.00
2	Kız	13	70 – 84.9	1.00
3	Erkek	13	85 – 100	1.00
4	Erkek	13	85 – 100	2.00
5	Erkek	13	70 – 84.9	2.00
6	Erkek	13	70 – 84.9	2.00
7	Kız	13	50 – 59.9	1.00
8	Erkek	13	85 – 100	4.00
9	Erkek	13	70 – 84.9	1.00
10	Kız	13	50 – 59.9	3.00
11	Kız	13	60 – 69.9	3.00
12	Kız	13	85 – 100	1.00
<i>Kontrol Grubu</i>				
1	Erkek	14	70 – 84.9	2.00
2	Erkek	13	85 – 100	1.00
3	Kız	13	70 – 84.9	1.00
4	Erkek	13	70 – 84.9	1.00
5	Kız	14	70 – 84.9	1.00
6	Erkek	13	60 – 69.9	2.00
7	Erkek	13	70 – 84.9	1.00
8	Erkek	13	85 – 100	2.00
9	Erkek	13	60 – 69.9	1.00
10	Kız	13	70 – 84.9	2.00
11	Kız	13	70 – 84.9	1.00
12	Kız	13	70 – 84.9	2.00

Tablo 2’de deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Buna göre grupların yaş ve cinsiyet özellikleri açısından birbirine yakın oldukları görülmektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ölçeği, Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği ve İlişki Ölçekleri Anketi-Ergen Formu kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Çalışma gruplarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.2 Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği

Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin orijinal formu, Freeston ve diğerleri (1994) tarafından belirsiz durumlara verilen bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri değerlendirmek için oluşturulmuştur. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonucunda “belirsizliğin kabul edilmezliği ve kaçınılması gerektiği ile ilgili inançlar”, “belirsizliğin insanı olumsuz etkileyeceği ile ilgili inançlar”, ve “belirsizliğin strese neden olacağı ve harekete geçmeyi engelleyeceği ile ilgili inançlar” faktörlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı .91, test-tekrar test güvenirliliği ise .78’tir. Ölçeğin İngilizceye uyarlaması Buhr ve Dugas (2002) tarafından yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda “belirsizlik üzüntü ve stres vericidir”, “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller”, “belirsiz olaylar olumsuzdur ve kaçınılması gerekir” ve “belirsizlik adil değildir” olmak üzere 4 faktör bulunmuştur. Ölçeğin İngilizce versiyonunun iç tutarlılığı .94, test-tekrar test güvenirliliği .74’tür. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Sarı ve Dağ (2009) tarafından yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 5 faktöre ulaşılmıştır. “Belirsizlik stres verici ve üzücüdür”

“belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri”, “geleceği bilmemek rahatsız edicidir ” ve “ belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” elde edilen faktörlerin dördünü yansıtır. Beşinci faktör sadece 10. maddeyi (Beklenmeyen durumlardan kaçınmak için insan hep ileriye bakmalıdır) içermesi, madde toplam korelasyonunun düşük olması ($r=.29$) ve test-tekrar test güvenilirliğinin de tatmin edici düzeyde olmaması ($r=.27$, $p<.05$) nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yeni hali 26 maddeden oluşmaktadır ve 4 faktör yapısı içermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı .93, test-tekrar test güvenilirliği ise .66 olarak tespit edilmiştir.

Buna göre varyansın %16’sını açıklayan ilk faktör olarak “Belirsizlik stres verici ve üzücüdür” (1, 3, 4, 6, 8, 9, 17, 26, 27), varyansın %13’ünü açıklayan ikinci faktör olarak “Belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” (2, 13, 16, 20, 22, 23, 24, 25), varyansın %11’ini açıklayan üçüncü faktör olarak “Geleceği bilmemek rahatsız edicidir”(5, 7, 18, 19) ve varyansın %9’unu açıklayan dördüncü faktör olarak “Belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” (10, 11, 12, 14, 15) saptanmıştır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe belirsizliğe tahammülsüzlük artmaktadır. Bu çalışmada ön test sonuçlarına bağlı olarak 134 veri üzerinden ölçeğin toplam puan üzerinden iç tutarlılığı yeniden hesaplanmış ve .85 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3 Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği

Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği (Tuckman, 1991), uluslararası erteleme davranışı çalışmalarında sıklıkla kullanılan ölçeklerden biridir. Toplam 16 maddeden oluşan ölçekte bazı maddelerin (7, 12, 14 ve 16) ters puanlanması yoluyla toplam puan elde edilmektedir. Ölçek, tek boyutlu bir yapı göstermektedir. Bu güne kadar yapılan geçerlik güvenirlik çalışması bulguları ölçeğin iç tutarlık katsayısının .86 ve benzer ölçek geçerliğinin .47 olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Uzun-Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçekteki iki maddenin çıkarılmasıyla ölçek orijinalindeki yapıya ulaşmış ve 14 maddeden oluşan tek boyutlu yapıda kabul edilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin iç tutarlık katsayısını .90 ve karşıt ölçek geçerliği .22 olarak rapor etmiştir. Bu çalışmada ön test sonuçlarına bağlı olarak 134 veri üzerinden ölçeğin iç tutarlılığı yeniden hesaplanmış ve .77 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4 İlişki Ölçekleri Anketi Ergen Formu

Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılan bu ölçek ergenlerin bağlanma stillerini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeklerin iç tutarlılığı 0.82'dir. Ölçek 17 maddeden oluşmakta, yakın duygusal ilişkilerden kastedilen arkadaşlık, dostluk ve benzerlerini ve bağlanma stillerini tanımlamayı amaçlamaktadır. Korkulu, kayıtsız, güvenli, saplantılı bağlanma olmak üzere 4 farklı derecede değerlendirme yapmaktadır.

Ölçekteki her madde 1-7 arasında puanlanmaktadır. Korkulu bağlanmayı gösteren sorular 1, 4, 9, 14; kayıtsız bağlanmayı gösteren sorular 2, 5, 12, 13, 16; güvenli bağlanmayı gösteren sorular 3, 7, 8, 10, 17; saplantılı bağlanmayı gösteren sorular 5 (ters yüklü), 6, 11, 15. sorulardır. Ölçekte yer alan bir madde (5. madde) hem kayıtsız hem de saplantılı bağlanma stili için kullanılmaktadır. Ölçekteki ters maddeler 5, 7, 17. maddelerdir. Güvenli bağlanma boyutu dışındaki etkenlerde puan artışı sağlıklı bağlanmayı göstermektedir. Ölçekten toplam puan elde edilmemekte, faktör puanları değerlendirilmektedir. Bu çalışmada ön test sonuçlarına bağlı olarak 134 veri üzerinden ölçeğin iç tutarlılığı yeniden hesaplanmış ve faktör puanları üzerinden .65-71 arasında tespit edilmiştir.

3.4. PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLME SÜRECİ

3.4.1 Programın Hazırlanması

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik ertelemeyi önlemeye yönelik program, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli olarak hazırlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak, bağlanma stillerine yönelik kuramsal bilgiler toplanarak yapılmış olan ilgili araştırmalar ve bağlanma stillerine yönelik oluşturulan Çelik'in (2004) yapılandırılmış müdahale programı incelenmiştir.

İkinci olarak, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ile ilgili çalışmalar araştırılmıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda, belirsizliğe tahammülsüzlüğün etkisini azaltmaya yönelik Robichaud'ın (2013) belirsizliğe tahammülsüz temelli bilişsel davranışçı terapi modeline ulaşılmış ve bu araştırmadan yararlanılmıştır. Ayrıca Özer ve diğerlerinin (2009) bilişsel davranışçı terapiye uygun beş haftalık ve

90 dk oturumlar halinde tasarladıkları akademik erteleme grupla danışma programı, benzer şekilde Van Horebeek ve diğerlerinin (2004) bilişsel davranışçı terapiye uygun akademik erteleme müdahale programı, Burka ve Yuen'in (1983) psikodinamik terapiye dayalı akademik erteleme müdahale programı, Kağan (2010) ve Düşmez'in (2013) akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programları incelenmiştir.

Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik ertelemeyi önlemeye yönelik psiko-eğitim programı oluşturulurken literatüre göre değişenlerle ilişkili bulunan kavramları içeren birçok müdahale programından da yararlanılmıştır. Bu amaçla eğitim programının oluşturulmasında ve etkinliklerin hazırlanmasında yararlanılmak üzere ilgili alanyazın araştırılmıştır. Akademik erteleme ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün mükemmeliyetçilik değişkeni ile olan pozitif yönlü ilişkisi göz önünde bulundurularak Şirin'in (2011) mükemmeliyetçilik ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği mükemmeliyetçilik tabanlı psiko-eğitim programı incelenmiştir.

Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkenleri ile ilişkili olarak Sapmaz'ın (2011) sosyal anksiyete, reddedilme duyarlılığı ve kişilerarası duyarlılık bağımlı değişkenlerinden oluşan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasından ve Çakır (2010) ve Mercan-Sertelin'in (2007) bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı sosyal kaygı düzeyine yönelik müdahale programlarından yararlanılmıştır. Ayrıca bilişsel davranışçı temelli diğer müdahale programları (Duy, 2003) ve ergenlik döneminde stresle başa çıkma programı (Oral, 2004), problem çözme terapisine dayalı müdahale programı (Çekici, 2009), ergenlerde performans kaygısına yönelik psiko-eğitim programı (Doğan, 2013) ve duyguları fark etme ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programları (Kuzucu, 2006) da psiko-eğitim programının yapılandırılmasında yararlanılan kaynaklar arasında yer almaktadır.

Güvenli bağlanma stilinin temelde içsel çalışma modellerine (bilişsel şemalar) dayanması ve hem belirsizliğe tahammülsüzlük hem de akademik erteleme müdahale programlarının olay-düşünce-duygu/davranış ilişkisine önem vermesi nedeniyle bilişsel davranışçı-akılcı duygusal terapi tekniklerinden yararlanılmış ve ilgili psiko-eğitim programları, programın genel hatlarını oluşturmak amacıyla incelenmiştir.

Ayrıca bağlanma stilleri ve bilişsel-davranışçı teknikleri birlikte ele alan şema-terapi uygulamaları ile ilgili literatür de incelenmiştir. Erken dönem güvensiz bağlanma stilleri ile uyumsuz şemalar arasındaki bağlantı göz önüne alınarak uyumsuz şemalardan kopukluk ve reddedilmiş alanı ile ilgili olarak yalnızlık ve reddedilme korkusu, utanç ve terk edilme korkusu ile ilgili uygulamalara yer verilmiştir. Diğer taraftan zedelenmiş otonomi ve kendini ortaya koyma şema alanı ile bağlantılı olarak kendilik değerinin güçlendirilmesi, sorumluluk alma ve karar verme becerilerinin kazandırılması ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusunu azaltma yönelimli uygulamalardan yararlanılmıştır.

Bununla birlikte özellikle kayıtsız bağlanma stili ile ilişkilendirilebilen ve narsistik kişilik özellikleri içeren zedelenmiş sınırlar şema alanı içinde akademik erteleme, isyankârlık ve görevin değerini küçümseme nedenleri ile engellenmeye ve belirsizliğe tahammülsüzlükle ilişkili olarak hikâyelerin gücünden faydalanılmış ve sağlıklı bağlanmalarla ilgili farkındalık çalışmaları ile desteklenmiştir. Bu inceleme süreciyle birlikte araştırmanın bağımlı değişkenleri olan belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme alanındaki kuramsal ve uygulamaya yönelik alanyazın analiz edilmiş ve bağımsız değişken de göz önüne alınarak bu üç yapının her biriyle ilişkili olabilecek ve güvenli bağlanma stilini temel alacak bütüncül yaklaşımlı bir uygulama programı geliştirilmiştir. Programın geliştirilmesi sürecinde araştırmacı, hem tez izleme jürisi üyeleri hem de alanla ilgili diğer öğretim üyeleriyle her zaman bağlantılı olmaya ve sistemli bir çalışma izlemeye özen göstermiştir. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce tez danışmanına hazırlanan programı son kez inceleyerek gerekli düzeltmeleri yapmış ve program uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.4.2 Psiko-Eğitim Programının Genel Amaçları

Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı, grup üyelerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme davranış düzeylerinin ergenlik dönemi bağlanma stillerinden nasıl etkilendiğini yordamaya yardımcı olmaktadır. Grup uygulamaları, bağlanma stillerine dayalı psiko-eğitim programı ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme davranış düzeylerinde, uygulamaya katılmayanlara göre anlamlı derecede azalma olacağı varsayımına dayanmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme davranış düzeylerine etki eden olumsuz algılarına odaklanarak bu algılarını kontrol edebilecekleri ve azaltabilecekleri alternatifleri nasıl genişleteceklerini öğretmeyi amaçlamaktadır.

Bu program her bir oturum için ortalama 90 dakika olmak üzere sekiz oturumluk grupla psiko-eğitim biçiminde hazırlanmıştır. Programın genel amaca ulaşması aşağıda belirtilmiş olan alt amaçların gerçekleşmesine bağlıdır.

Bu alt amaçlar:

1. Grup üyelerinin ergenlik dönemi bağlanma stilleri, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ile ilgili genel bilgi sahibi olmaları ve nedenlerini öğrenmelerini sağlamak.
2. Grup üyelerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ve güvensiz bağlanma ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarının farkına varmalarını sağlamak.
3. Grup üyelerinin ergenlik dönemi bağlanma stilleri, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ile ilgili temel kavramları öğrenerek, problem oluşturan belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme davranışlarını ve bunların yordayıcısı olduğu düşünülen problemlili bağlanma stillerine yönelik davranışları tanıyabilecekleri, anlayabilecekleri ve denetlemeyi öğrenebilecekleri kavramaların sağlanması.
4. Grup üyelerinin, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini azaltmalarına yardımcı olmak.
5. Grup üyelerinin, akademik erteleme davranış düzeylerini azaltmalarına yardımcı olmak.
6. Grup üyelerinin güvenli bağlanma stili geliştirmelerine yardımcı olmak.
7. Grup üyelerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ile ilgili alternatif düşünce ve stratejiler geliştirmelerini sağlamak.
8. Grup üyelerinin grup sürecinde sağladıkları kazanımları, akademik yaşantılarında ve yaşamları boyunca karşılaştıkları yeni problem durumlarında uygulayabilmelerini sağlamak.

3.4.3 Programın Özellikleri

- Program etkileşim ve eğitim içeriklidir. Hem duygusal paylaşımların hem de bilgilendirmenin olduğu program kısmen psikolojik danışma kısmen de grup rehberliği uygulamaları ile benzer özellik göstermektedir. Bu çerçevede programın bir psiko-eğitim programı olduğu söylenebilir.
- Program bütüncül ve insancıl yaklaşımla ele alınmış ve uygulamalarda bilişsel davranışçı, akılcı duygusal yaklaşım ve bağlanma stilleri etkinliklerinden yararlanılmıştır.
- Program hazırlanırken bağlanma stilleri, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ile ilgili mevcut eğitim programlarından yararlanılmıştır.

3.5 DENEY VE KONTROL GRUPLARINA UYGULANAN İŞLEMLER

3.5.1 Deney Grubuna Uygulanan İşlemler

Bu çalışmada, deney grubunu oluşturan katılımcılarla her biri yaklaşık 90 dakika süren ve 8 oturumdan oluşan güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim oturumları gerçekleştirilmiştir. Oturumlar her hafta bir oturum şeklinde organize edilmiş ve tüm oturumlar planlandığı gibi bir hafta arayla uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim uygulamasının ayrıntılı raporları ve her bir oturumun nasıl ele alındığı kapsamlı olarak ekler kısmında sunulmuştur.

3.5.2 Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler

Bu çalışmada kontrol grubuna deneysel çalışma bitene kadar herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deneysel çalışma bittikten sonra kontrol grubuna da deney grubuna uygulanan program uygulanmıştır.

3.6 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın denencelerine yönelik olarak elde edilen verilerle yapılacak olan analizlerde, hangi analizlerin kullanılacağına karar vermek için deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinin alt ölçeklerinden, Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeğinden ve İlişki Ölçekleri Anketi-Ergen Formu'ndan elde ettikleri değerlerin, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Çalışmanın analizlerinin parametrik mi yoksa parametrik olmayan testler ile mi gerçekleştirileceğine karar vermek için bir dizi varsayım ele alınmıştır. Parametrik testler ile analizlerin yürütülebilmesi için varyansların homojen olması ve verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Field, 2013). Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların, belirsizliğe tahammülsüzlük, akademik erteleme eğilimleri ve bağlanma stilleri varyanslarının homojenliği incelenmiştir. Homojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına ait Homojenlik Testi Analiz Sonuçları

Değişken	Levene İstatistik	sd ₁	sd ₂	<i>p</i>
Güvensiz bağlanma ön-test	6.807	1	22	.02
Belirsizliğe tahammülsüzlük ön-test	1.386	1	22	.25
Belirsizlik stres verici ve üzücüdür	2.001	1	22	.17
Belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri ön-test	5.823	1	22	.03
Geleceği bilmemek rahatsız edicidir ön-test	.265	1	22	.61
Belirsizlik eyleme geçmeyi engeller ön-test	.043	1	22	.84
Akademik erteleme ön-test	1.375	1	22	.25

Tablo 3'te görüldüğü gibi, homojenlik testinden elde edilen sonuçlar, grupların varyanslarının belirsizliğe tahammülsüzlük ile alt boyutlarından belirsizlik stres verici ve üzücüdür, belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri, geleceği bilmemek rahatsız edicidir ve belirsizlik eyleme geçmeyi engeller ile akademik erteleme açısından birbirine denk olduğunu göstermiştir. Ek olarak, deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların; güvensiz bağlanma ($F_{1-22} = 0.42, p > .05$), belirsizliğe tahammülsüzlük ($F_{1-22} = 0.54, p > .05$), belirsizlik stres verici ve üzücüdür ($F_{1-22} = 1.31, p > .05$), belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeler ($F_{1-22} = 0.12, p > .05$), geleceği bilmemek rahatsız edicidir ($F_{1-22} = 0.44, p > .05$), belirsizlik eyleme geçmeyi engeller ($F_{1-22} = 0.04, p > .05$) ve akademik erteleme ($F_{1-22} = 0.28, p > .05$) ön-test ölçümlerine yönelik varyans analizinden elde edilen sonuçlar her iki grupta yer alan katılımcıların ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan koşullardan bir diğeri, bağımlı değişkene ilişkin ölçüm sonuçlarının normal dağılım sergilemesidir. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinde Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov-Smirnov İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>
Güvensiz bağlanma ön-test	.149	24	.18
Belirsizliğe tahammülsüzlük ön-test	.147	24	.19
Belirsizlik stres verici ve üzücüdür	.168	24	.08
Belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri ön-test	.164	24	.10
Geleceği bilmemek rahatsız edicidir ön-test	.112	24	.20
Belirsizlik eyleme geçmeyi engeller ön-test	.124	24	.20
Akademik erteleme ön-test	.088	24	.20

Tablo 4’te yer alan Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçlarına göre verilerin hem güvensiz bağlanma hem belirsizliğe tahammülsüzlük hem de akademik ertelemede normal dağılım eğrisine uygun oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutlarında da normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak, deney ve kontrol gruplarının, her üç ölçeğe ilişkin ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) düzeyleri de incelenmiştir. Bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi Ergen Formu Alt Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler

Değişken	Grup	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Güvensiz bağlanma	Deney	19.67	6.14	-.23	-1.2
	Kontrol	21.58	8.18	-.08	-2.0
Belirsizliğe tahammülsüzlük	Deney	90.33	9.92	1.2	1.4
	Kontrol	87.92	5.63	.03	-.34
Belirsizlik stres verici ve üzücüdür	Deney	30.58	3.80	-.77	1.3
	Kontrol	28.67	4.40	.17	-1.8
Belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri	Deney	27.17	6.04	.79	.46
	Kontrol	27.83	2.69	.01	.71
Geleceği bilmemek rahatsız edicidir	Deney	14.00	3.57	.09	-.65
	Kontrol	13.08	3.20	.13	-.25
Belirsizlik eyleme geçmeyi engeller	Deney	18.58	3.09	-.17	-.91
	Kontrol	18.33	3.34	-.28	-.63
Akademik erteleme	Deney	45.33	8.22	-.07	-.44
	Kontrol	43.67	7.19	-.18	-.74

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında her iki değişkene ait çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 2 kritik değerleri (George ve Mallery, 2010) içerisinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, elde edilen ön analiz bulguları doğrultusunda bu çalışmanın verilerinin parametrik testlerin kullanılarak analiz edilmesine karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin deneysel işlemin uygulanması öncesinde BTÖ, TEDÖ, İÖA-Ergen Formu alt ölçekleri ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup

olmadığını test etmek amacıyla, bağımsız örneklem *t*-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi Ergen Formu Alt Ölçekleri Ön-test Puanlarına ilişkin Bağımsız *t*-testi Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Güvensiz bağlanma	Deney	12	19.67	6.14	22	.65	.52
	Kontrol	12	21.58	8.18			
Belirsizliğe tahammülsüzlük	Deney	12	90.33	9.92	22	.73	.47
	Kontrol	12	87.92	5.63			
Belirsizlik stres verici ve üzücüdür	Deney	12	30.58	3.80	22	1.14	.27
	Kontrol	12	28.67	4.40			
Belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri	Deney	12	27.17	6.04	22	.35	.73
	Kontrol	12	27.83	2.69			
Geleceği bilmemek rahatsız edicidir	Deney	12	14.00	3.57	22	.66	.52
	Kontrol	12	13.08	3.20			
Belirsizlik eyleme geçmeyi engeller	Deney	12	18.58	3.09	22	.19	.85
	Kontrol	12	18.33	3.34			
Akademik erteleme	Deney	12	45.33	8.22	22	.53	.60
	Kontrol	12	43.67	7.19			

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların güvensiz bağlanma ($t_{0.05;22} = .65$, $p > .05$), belirsizliğe tahammülsüzlük ($t_{0.05;22} = .73$, $p > .05$) ve akademik erteleme ($t_{0.05;22} = .53$, $p > .05$) ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlüğün tüm alt boyutlarının ön-test ölçümlerinde de yine anlamlı farklılıkların olmadığı anlaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların, uygulama öncesi belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme düzeylerinin birbirine eşit oldukları ifade edilebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak oluşturulan denenceler doğrultusunda gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜK İLE İLGİLİ DENENCELERİN TEST EDİLMESİ

4.1.1 Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyini Azaltmasına Yönelik Denencenin Test Edilmesi

Araştırmanın denencilerinden ilki; “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyini azaltmada etkilidir.” şeklinde belirtilmiştir. Bu denencenin test edilmesine geçmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların psiko-eğitim uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra belirsizliğe tahammülsüzlük puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	12	90.33	9.92	42.50	8.69	49.67	9.41
Kontrol	12	87.92	5.63	93.42	9.68	89.58	5.53

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının belirsizliğe tahammülsüzlük ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, belirsizliğe tahammülsüzlük ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası	18817.653	23				
Grup (Deney/Kontrol)	15635.014	1	15635.014	108.077	.00	.831
Hata	3182.639	22	144.665			
Gruplar içi	10856.000	23				
Ölçüm (ön-son-izleme)	4563.000	1	4563.000	109.512	.00	.833
Grup*Ölçüm	5376.333	1	5376.333	129.032	.00	.854
Hata	916.667	22	41.667			

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, belirsizliğe tahammülsüzlük ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları üzerinde yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-22)} = 108.077$; $p < .01$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, belirsizliğe tahammülsüzlükten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu ifade edilebilir. Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-44)} = 109.512$; $p < .01$). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Ayrıca ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2-23)} = 129.032$; $p < .01$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde belirsizliğe tahammülsüzlükten elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir.

Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada ileri sürülen denencenin doğrulandığı söylenebilir. Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın hangi gruplar ve ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, belirsizliğe tahammülsüzlük ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puan ortalamalarına göre, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Tukey Testi değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	—	47.83**	40.67**			
	Son-test		—	7.17		13.55**	
	İzleme			—			12.66**
Kontrol	Ön-test				—	5.50	1.67
	Son-test					—	3.83
	İzleme						—

** p < .01

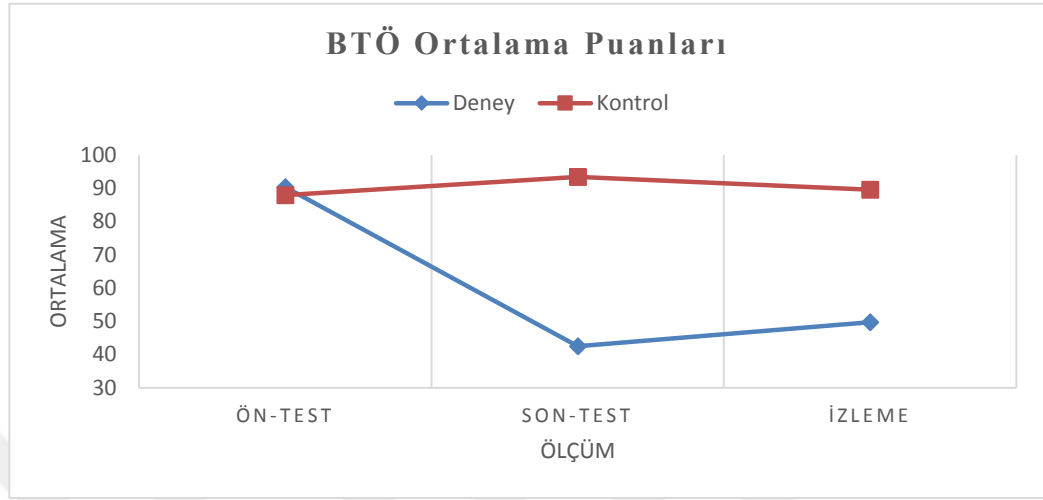
Birinci denence detaylı incelendiğinde Tablo 9’da da görüldüğü üzere, deney grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük ön-test ortalama puanları ile son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($47.83, p < .01$) anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, deney grubundaki katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu söylenebilir. Ek olarak, Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük ön-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($40.67, p < .01$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük izleme testi ortalama puanlarının, ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu ifade edilebilir. Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($7.17, p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($13.55, p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, deney grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($12.66, p < .01$).

Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Son olarak, Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın birinci denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Belirsizliğe Tahammülsüzlük Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 5 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının deneysel işlem sonrasında bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 2 aylık zaman diliminde de devam ettiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük puanlarının deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden 2 ay sonra uygulanan izleme ölçümleri de dâhil bütün ölçümlerde hemen hemen benzer olduğu görülmektedir.

Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, psikoeğitim programı uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinde değişime yol açtığı ve iki ay sonraki izleme ölçümlerinde de değişimin devam ettiği ve böylece birinci denencenin doğrulandığı söylenilebilir.

4.1.2 Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinin Alt Boyutunda Yer Alan “Belirsizlik Stres Verici ve Üzücüdür” Düzeyini Azaltmasına Yönelik Denencenin Test Edilmesi

Araştırmanın ikinci denencesi, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı, belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği’nin alt boyutundaki “belirsizlik

stres verici ve üzücüdür” düzeyini azaltmada etkilidir.” şeklinde belirtilmiştir. Bu denencenin test edilmesine geçmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların psiko-eğitim uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlik Stres Verici ve Üzücüdür Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	12	30.58	3.80	13.33	3.37	16.25	3.89
Kontrol	12	28.67	4.40	30.50	3.26	29.25	2.45

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarının “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlik Stres Verici ve Üzücüdür Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası	2195.653	23				
Grup (Deney/Kontrol)	1596.125	1	1596.125	58.571	.00	.727
Hata	599.528	22	27.251			
Gruplar içi	1310.139	23				
Ölçüm(ön-son-izleme)	567.187	1	567.187	73.061	.00	.769
Grup*Ölçüm	667.521	1	667.521	85.985	.00	.796
Hata	75.431	22	3.429			

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları üzerinde yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-22)} = 58.57.077$; $p < .01$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu ifade edilebilir.

Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-44)} = 73.061$; $p < .01$). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, katılımcıların “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2-23)} = 85.985$; $p < .01$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” alt boyutundan elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada ileri sürülen bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın hangi gruplar ve ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Tukey Testi değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Belirsizlik Stres Verici ve Üzücüdür Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	—	17.25**	14.33**			
	Son-test		—	2.92		12.69**	
	İzleme			—			9.79**
Kontrol	Ön-test				—	1.83	0.58
	Son-test					—	1.25
	İzleme						—

** $p < .01$

Birinci denence detaylı incelendiğinde Tablo 12’de de görüldüğü üzere, deney grubundaki bireylerin “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” ön-test ortalama puanları ile son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (17.25, $p < .01$) anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, deney grubundaki katılımcıların, belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu söylenebilir. Ek olarak, Tablo 12 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” ön-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (14.33, $p < .01$) görülmektedir.

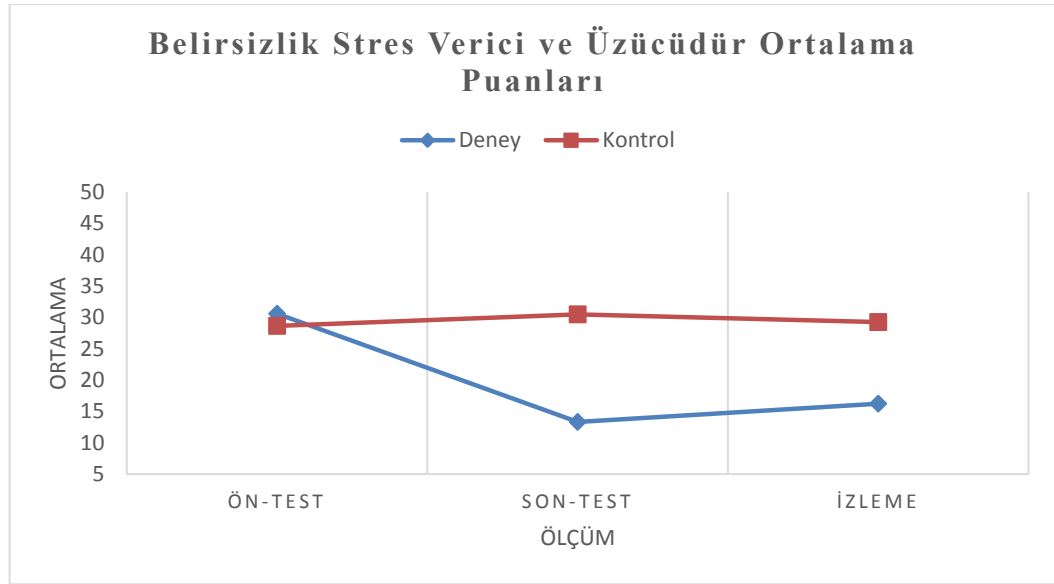
Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” izleme testi ortalama puanlarının, ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu ifade edilebilir. Tablo 12 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($2.92, p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin, “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” son-test ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($12.69, p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ifade edilebilir.

Benzer şekilde, deney grubundaki bireylerin “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($9.79, p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Son olarak, Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubundaki bireylerin “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” ön-test, son-test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Belirsizlik Stres Verici ve Üzücüdür Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 6 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin BTÖ'nin 'belirsizlik stres verici ve üzücüdür' alt boyutu puanlarının deneysel işlem sonrasında bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 2 aylık zaman diliminde de devam ettiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki bireylerin belirsizlik stres verici ve üzücüdür alt boyutu puanlarının deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden 2 ay sonra uygulanan izleme ölçümleri de dâhil bütün ölçümlerde hemen hemen benzer olduğu görülmektedir.

Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, psikoeğitim programı uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin belirsizlik stres verici ve üzücüdür alt boyutu düzeylerinde değişime yol açtığı ve iki ay sonraki izleme ölçümlerinde de değişimin devam ettiği ve böylece ikinci denencenin doğrulandığı söylenilebilir.

4.1.3 Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinin Alt Boyutunda Yer Alan “Belirsizlikle İlgili Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri” Düzeyini Azaltmasına Yönelik Denencenin Test Edilmesi

Araştırmanın üçüncü denencesi, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği'nin alt boyutu “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” düzeyini azaltmada etkilidir.” şeklinde belirtilmiştir. Bu denencenin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarında yer

alan katılımcıların psiko-eğitim uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlikle İlgili Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	12	27.17	6.04	13.58	3.29	15.67	2.87
Kontrol	12	27.83	2.69	30.42	3.80	29.42	2.75

Tablo 13’te deney ve kontrol gruplarının “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlikle İlgili Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası	2352.986	23				
Grup (Deney/Kontrol)	1953.125	1	1953.125	107.459	.00	.830
Hata	399.861	22	18.176			
Gruplar içi	1858.000	48				
Ölçüm (ön-son-izleme)	441.028	2	220.514	18.208	.00	.453
Grup*Ölçüm	884.083	2	442.042	36.499	.00	.624
Hata	532.889	44	12.111			

Tablo 14’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları üzerinde yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-22)} = 107.459$; $p < .01$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri”den aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu ifade edilebilir.

Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-44)} = 18.208$; $p < .01$). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, katılımcıların “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda elde edilen değerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2-23)} = 36.499$; $p < .01$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri”den elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada ileri sürülen bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın hangi gruplar ve ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Tukey Testi değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Belirsizlikle İlgili Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	—	13.58**	11.50**			
	Son-test		—	2.08		11.60**	
	İzleme			—			11.99**
Kontrol	Ön-test				—	2.58	1.58
	Son-test					—	1.00
	İzleme						—

** $p < .01$

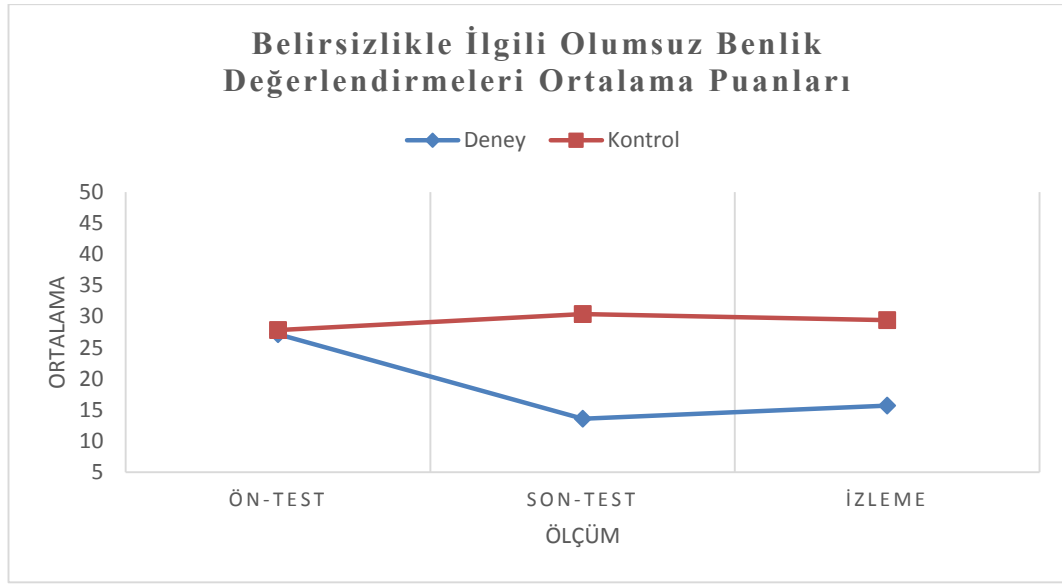
Birinci denence detaylı incelendiğinde Tablo 15’te de görüldüğü üzere, deney grubundaki bireylerin “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” ön-test ortalama puanları ile son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (13.58, $p < .01$) anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu söylenebilir. Ek olarak Tablo 15 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” ön-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (11.50, $p < .01$) görülmektedir.

Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” izleme testi ortalama puanlarının, ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu ifade edilebilir. Tablo 15 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($2.08, p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” son-test ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($11.60, p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, deney grubundaki bireylerin “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($11.99, p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Son olarak, Tablo 15 incelendiğinde, kontrol grubundaki bireylerin “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” ön-test, son-test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Belirsizlikle İlgili Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 7 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin BTÖ'nin 'belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri' alt boyutu puanlarının deneysel işlem sonrasında bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 2 aylık zaman diliminde de devam ettiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki bireylerin belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri alt boyutu puanlarının deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden 2 ay sonra uygulanan izleme ölçümleri de dâhil bütün ölçümlerde hemen hemen benzer olduğu görülmektedir. Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, psikoeğitim programı uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri alt boyutu düzeylerinde değişime yol açtığı ve iki ay sonraki izleme ölçümlerinde de değişimin devam ettiği ve böylece üçüncü denencenin doğrulandığı söylenilebilir.

4.1.4 Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinin Alt Boyutunda Yer Alan “Geleceği Bilememek Rahatsız Edicidir” Düzeyini Azaltmasına Yönelik Denencenin Test Edilmesi

Araştırmanın dördüncü denencesi, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği'nin alt boyutu, “geleceği bilememek rahatsız edicidir” düzeyini azaltmada etkilidir.” şeklinde belirtilmiştir.

Bu denencenin test edilmesine geçmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların psiko-eğitim uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra “geleceği bilememek rahatsız edicidir” puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Geleceği Bilememek Rahatsız Edicidir Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	12	14.00	3.57	7.25	1.86	8.33	2.02
Kontrol	12	13.08	3.20	14.75	3.67	14.00	2.76

Tablo 16’da deney ve kontrol gruplarının “geleceği bilememek rahatsız edicidir” ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “geleceği bilememek rahatsız edicidir” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Geleceği Bilememek Rahatsız Edicidir Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası	736.986	23				
Grup (Deney/Kontrol)	300.125	1	300.125	15.114	.01	.407
Hata	436.861	22	19.857			
Gruplar içi	463.333	48				
Ölçüm (ön-son-izleme)	97.028	2	48.514	16.267	.00	.425
Grup*Ölçüm	235.083	2	117.542	39.413	.00	.642
Hata	131.222	44	2.982			

Tablo 17’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “geleceği bilememek rahatsız edicidir” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları üzerinde yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-22)} = 15.114$; $p < .01$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, “geleceği bilememek rahatsız edicidir” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu ifade edilebilir.

Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-44)} = 16.267$; $p < .01$). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, katılımcıların “geleceği bilememek rahatsız edicidir” düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda elde edilen değerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2-23)} = 39.413$; $p < .01$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde “geleceği bilememek rahatsız edicidir” alt boyutundan elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada ileri sürülen bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın hangi gruplar ve ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “geleceği bilememek rahatsız edicidir” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Tukey Testi değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Geleceği Bilememek Rahatsız Edicidir Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	—	6.75**	5.66**			
	Son-test		—	1.08		6.31*	
	İzleme			—			5.74**
Kontrol	Ön-test				—	1.66	0.92
	Son-test					—	0.75
	İzleme						—

** $p < .01$

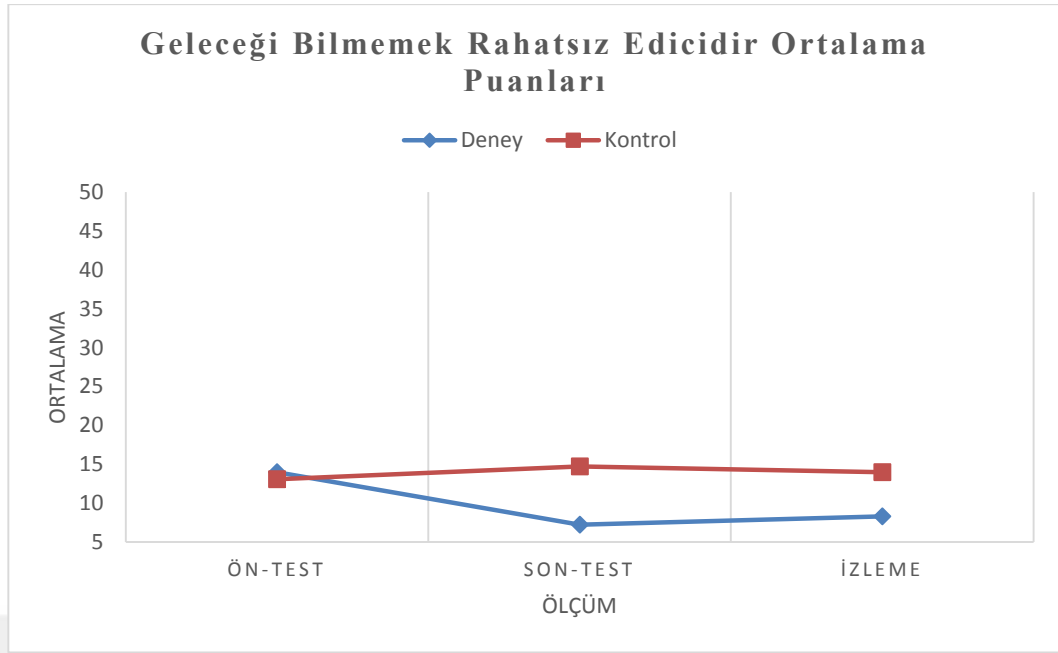
Birinci denence detaylı incelendiğinde Tablo 18’de de görüldüğü üzere, deney grubundaki bireylerin “geleceği bilememek rahatsız edicidir” ön-test ortalama puanları ile son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (6.75, $p < .01$) anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu söylenebilir. Ek olarak, Tablo 18 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların “geleceği bilememek rahatsız edicidir” ön-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (5.66, $p < .01$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların “geleceği bilememek

rahatsız edicidir” izleme testi ortalama puanlarının, ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu ifade edilebilir. Tablo 18 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin “geleceği bilememek rahatsız edicidir” son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($1.08, p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, “geleceği bilememek rahatsız edicidir” son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin “geleceği bilememek rahatsız edicidir” son-test ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin “geleceği bilememek rahatsız edicidir” son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($6.31, p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin “geleceği bilememek rahatsız edicidir” son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, deney grubundaki bireylerin “geleceği bilememek rahatsız edicidir” izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin “geleceği bilememek rahatsız edicidir” izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($5.74, p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin “geleceği bilememek rahatsız edicidir” izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Son olarak, Tablo 18 incelendiğinde, kontrol grubundaki bireylerin “geleceği bilememek rahatsız edicidir” ön-test, son-test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Geleceği Bilmemek Rahatsız Edicidir Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 8 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin BTÖ'nin 'geleceği bilmemek rahatsız edicidir' alt boyutu puanlarının deneysel işlem sonrasında bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 2 aylık zaman diliminde de devam ettiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki bireylerin geleceği bilmemek rahatsız edicidir alt boyutu puanlarının deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden 2 ay sonra uygulanan izleme ölçümleri de dâhil bütün ölçümlerde hemen hemen benzer olduğu görülmektedir. Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, psikoeğitim programı uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin geleceği bilmemek rahatsız edicidir alt boyutu düzeylerinde değişime yol açtığı ve iki ay sonraki izleme ölçümlerinde de değişimin devam ettiği ve böylece dördüncü denencenin doğrulandığı söylenilebilir.

4.1.5 Güvenli Bağlanma Stili Kazandırma Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinin Alt Boyutunda Yer Alan “Belirsizlik Eyleme Geçmeyi Engeller” Düzeyini Azaltmasına Yönelik Denencenin Test Edilmesi

Araştırmanın beşinci denencesi, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği'nin alt boyutunda yer alan “be-

lirsizlik eyleme geçmeyi engeller” düzeyini azaltmada etkilidir.” şeklinde belirtilmiştir. Bu denencenin test edilmesine geçmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların psiko-eğitim uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlik Eyleme Geçmeyi Engeller Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	12	18.58	3.09	8.33	2.39	9.42	2.47
Kontrol	12	18.33	3.34	17.75	3.49	16.92	3.06

Tablo 19’da deney ve kontrol gruplarının “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Araştırmanın bu denencesini test etmek için, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların, “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirsizlik Eyleme Geçmeyi Engeller Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası	937.112	23				
Grup (Deney/Kontrol)	555.556	1	555.556	32.033	.00	.593
Hata	381.556	22	17.343			
Gruplar içi	986.000	48				
Ölçüm (ön-son-izleme)	458.861	2	229.431	47.444	.00	.683
Grup*Ölçüm	314.361	2	157.181	32.503	.00	.596
Hata	212.778	44	4.836			

Tablo 20’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları üzerinde yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-22)} = 32.033$; $p < .01$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu ifade edilebilir.

Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-44)} = 47.444$; $p < .01$). Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, katılımcıların “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda elde edilen değerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2-23)} = 32.503$; $p < .01$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller”den elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada ileri sürülen bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın hangi gruplar ve ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Tukey Testi değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Belirsizlik Eyleme Geçmeyi Engeller Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	—	10.25**	9.17**			
	Son-test		—	1.08		7.71*	
	İzleme			—			6.61**
Kontrol	Ön-test				—	0.58	1.42
	Son-test					—	0.83
	İzleme						—

** $p < .01$

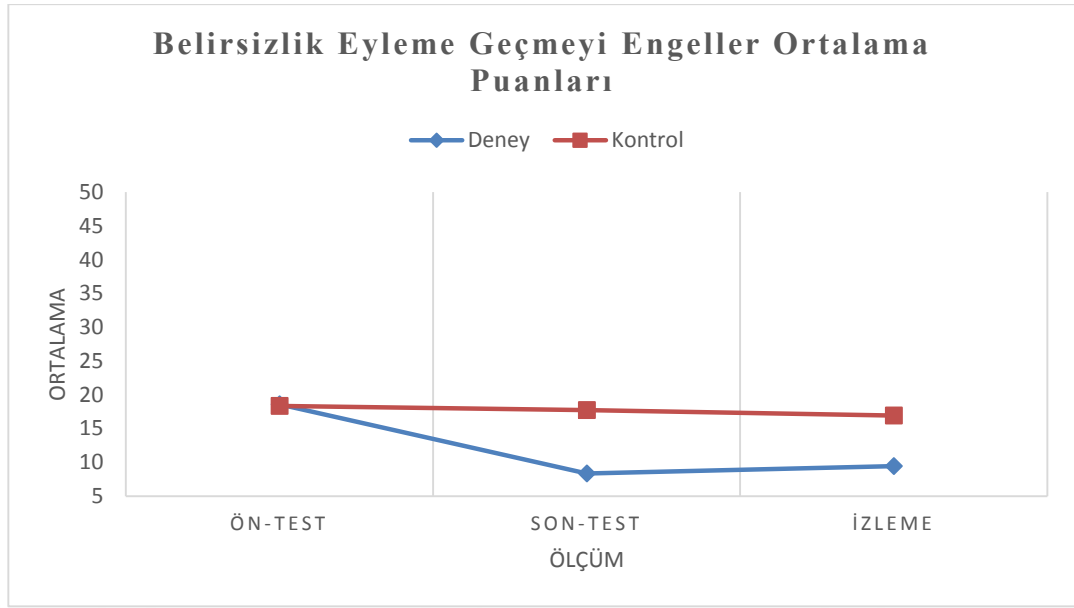
Birinci denence detaylı incelendiğinde Tablo 21’de de görüldüğü üzere, deney grubundaki bireylerin “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” ön-test ortalama puanları ile son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (10.25, $p < .01$) anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, belirsizliğe tahammülsüzlük son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu söylenebilir. Ek olarak Tablo 21 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” ön-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (9.17, $p < .01$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların “belirsizlik eyleme

geçmeyi engeller” izleme testi ortalama puanlarının, ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu ifade edilebilir. Tablo 21 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($1.08, p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların, “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” son-test ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($7.71, p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, deney grubundaki bireylerin “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($6.61, p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Son olarak, Tablo 21 incelendiğinde, kontrol grubundaki bireylerin “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” ön-test, son-test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın beşinci denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Belirsizlik Eyleme Geçmeyi Engeller Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 9 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin ‘belirsizlik eyleme geçmeyi engeller’ alt boyutu puanlarının deneysel işlem sonrasında bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından 2 sonra devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubundaki bireylerin belirsizlik eyleme geçmeyi engeller alt boyutu puanlarının deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden 2 ay sonra uygulanan izleme ölçümleri de dâhil bütün ölçümlerde benzer olduğu görülmektedir. Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, psikoeğitim programı uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin belirsizlik eyleme geçmeyi engeller alt boyutu düzeylerinde değişime yol açtığı ve iki ay sonraki izleme ölçümlerinde de değişimin devam ettiği ve böylece beşinci denencenin doğrulandığı söylenilebilir.

4.2 AKADEMİK ERTELEME İLE İLGİLİ DENENCENİN TEST EDİLMESİ

Araştırmanın altıncı denencesi, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı akademik erteleme düzeyini azaltmada etkilidir.” şeklinde belirtilmiştir. Bu denencenin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi, sonrası ve uygulama bitiminden 2 ay sonra aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Erteleme Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İzleme testi	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	12	45.33	8.22	30.83	5.08	32.83	5.11
Kontrol	12	43.67	7.19	45.58	7.28	45.42	5.57

Tablo 22’de deney ve kontrol gruplarının akademik erteleme ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, akademik erteleme ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Erteleme Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına ilişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası	3342.445	23				
Grup (Deney/Kontrol)	1317.556	1	1317.556	14.315	.01	.394
Hata	2024.889	22	92.040			
Gruplar içi	2290.667	48				
Ölçüm (ön-son-izleme)	554.528	2	277.264	15.608	.00	.415
Grup*Ölçüm	954.528	2	477.264	26.867	.00	.550
Hata	781.611	44	17.764			

Tablo 23’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, akademik erteleme ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları üzerinde yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-22)} = 14.315$; $p < .01$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, akademik ertelemekten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu ifade edilebilir.

Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-44)} = 15.608$; $p < .01$). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, katılımcıların akademik erteleme düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir.

Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda elde edilen değerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2-23)} = 26.867$; $p < .01$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde akademik ertelemekten elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada ileri sürülen bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın hangi gruplar ve ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, akademik erteleme ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar-arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Tukey Testi değerleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Akademik Erteleme Puanlarının Gruplar arası ve Ölçümler arası Farklarına ilişkin Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	—	14.50**	12.50**			
	Son-test		—	2.00		5.75*	
	İzleme			—			5.77**
Kontrol	Ön-test				—	1.92	1.75
	Son-test					—	0.17
	İzleme						—

** $p < .01$

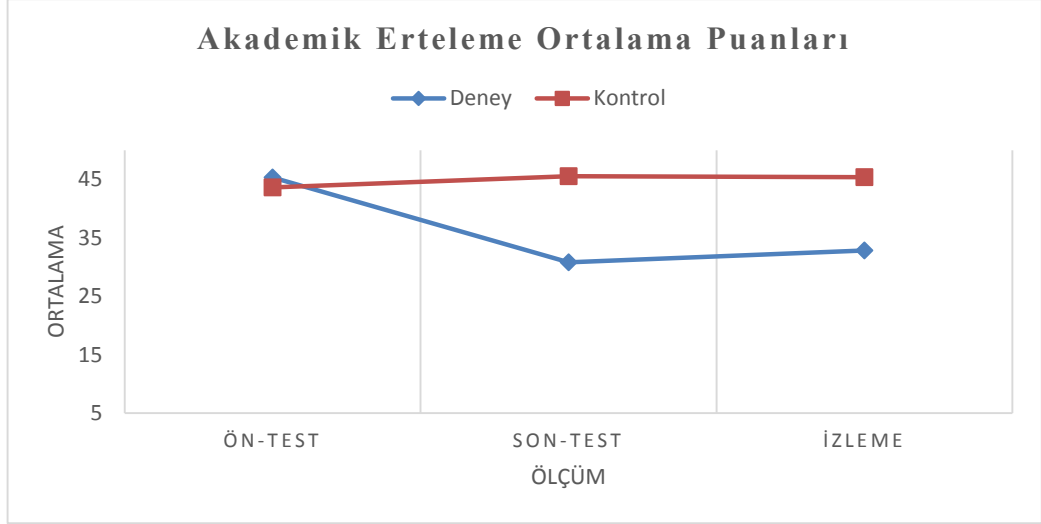
Birinci denence detaylı incelendiğinde Tablo 24'te de görüldüğü üzere, deney grubundaki bireylerin akademik erteleme ön-test ortalama puanları ile son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (14.50, $p < .01$) anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların akademik erteleme son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu söylenebilir. Ek olarak, Tablo 24 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların akademik erteleme ön-test

ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (12.50, $p < .01$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların akademik erteleme izleme testi ortalama puanlarının, ön-test ortalama puanlarından daha düşük olduğu ifade edilebilir. Tablo 24 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin akademik erteleme son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı (2.00, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların “akademik erteleme son-test ortalama puanları ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı” söylenebilir.

Tablo 24 incelendiğinde, deney grubundaki bireylerin akademik erteleme son-test ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin akademik erteleme son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır (5.75, $p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin akademik erteleme son-test ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin son-test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, deney grubundaki bireylerin akademik erteleme izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubundaki bireylerin akademik erteleme izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (5.77, $p < .01$). Bu sonuca göre deney grubundaki bireylerin akademik erteleme izleme testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki bireylerin izleme testi ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Son olarak, Tablo 24 incelendiğinde, kontrol grubundaki bireylerin akademik erteleme ön-test, son-test ve izleme test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın altıncı denencesini test etmek amacıyla etkileşim grafiği de çizilmiş ve Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerinden Aldıkları Akademik Erteleme Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 10 incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin akademik erteleme puanlarının deneysel işlem sonrasında bir değişim gösterdiği ve bu değişimin, deneysel işlemin tamamlanmasından sonraki 2 aylık zaman diliminde de devam ettiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki bireylerin akademik erteleme puanlarının deneysel işlemin gerçekleştirilmesinden 2 ay sonra uygulanan izleme ölçümleri de dâhil bütün ölçümlerde hemen hemen benzer olduğu görülmektedir.

Elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, psikoeğitim programı uygulamasına katılmanın deney grubunda yer alan bireylerin akademik erteleme düzeylerinde değişime yol açtığı ve iki ay sonraki izleme ölçümlerinde de değişimin devam ettiği ve böylece altıncı denencenin doğrulandığı söylenilebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların; belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği ve erteleme davranışı ölçeği, ön test, son test ve izleme testi puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmanın temel denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur. Aşağıda araştırmanın bağımlı değişkenleri olan belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik ertelemeye yönelik bulguların tartışma ve yorumları alt başlıklar şeklinde verilmiştir.

5.1.1 Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyine Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmanın belirsizliğe tahammülsüzlük ve belirsizliğe tahammülsüzlük alt ölçeklerine yönelik denenceleri, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyini azaltmada etkilidir”, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği’nin alt boyutunda yer alan “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” düzeyini azaltmada etkilidir”, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği’nin alt boyutunda yer alan “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” düzeyini azaltmada etkilidir”, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği’nin alt boyutunda yer alan “geleceği bilmemek rahatsız edicidir” düzeyini azaltmada etkilidir” ve “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği’nin

alt boyutunda yer alan “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” düzeyini azaltmada etkilidir” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının deney grubundaki deneklerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutlarının düzeylerinde kalıcı bir değişim sağladığı görülmüştür. Bu sonuca göre güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Literatürde, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bağlanma stillerine yönelik çalışmalar genellikle ilişkisel çalışmalar olduğu ve bağlanma stillerine yönelik sadece bir tane psiko-eğitim programı bulunduğu görülmektedir. Bağlanma stillerine yönelik psiko-eğitim çalışmasında Çelik (2004), çok az sayıda araştırmacının güvensiz bağlanma stillerini değiştirmeye yönelik psiko-eğitim programı kullanımını önerdiğini ancak hiçbir araştırmacının güvensiz bağlanma stillerine sahip bireyler için yapılandırılmış psiko-eğitim programı ortaya koymadığına değinmektedir.

Çelik (2004) araştırmasını, üniversite öğrencileri üzerinde yürütmüş ve bağlanma yönelimli psikoeğitim programının saplantılı bağlanma stiline sahip bireylerin işlevsel olmayan bağlanma biçimleri ve buna bağlı olarak benlik değerleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma, katılımcıların gelişim dönemi göz önünde bulundurularak yakın ilişkilerde bağlanma stilleri bağlamında ele alınmış ve araştırma sonucuna göre güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin, yüksek benlik değerine sahip oldukları buna karşın korkulu ve saplantılı bağlanma stillerinde yüksek puan alan katılımcıların, düşük benlik değeri gösterdikleri ortaya konmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, güvenli bağlanma stili özellikleri taşıyan bireylerin olumlu zihinsel modellere sahip olması yönüyle önem taşımaktadır.

Bu çalışmada ayrıca, deney grubuna katılan bireylerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark bulunduğu ve bu farkın son-test puanları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu gelişmenin, izleme testinde ortadan kaybolduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada, son test ve izleme testi puanları arasında olumlu yön-

de anlamlı farklılık olmaması bulgusu Çelik'in (2004) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu bulgunun olası bir açıklaması, güvensiz bağlanma stillerine sahip bireyler arasında farklı durum motivasyonlarının olmasıdır. İlgili literatürle de bağlantılı olarak (Kanninen ve diğerleri, 2000; Eames ve Roth, 2000) saplantılı bağlanma stiline sahip bireylerin endişeli bağlanma stilleri ile benzerlik gösterdiği düşünüldüğünde endişeli danışanlarda danışma sırasında diğer gruplara göre daha güçlü dalgalanmaların olması, kopma-onarma çalışmalarına daha fazla ihtiyaç duymaları ve danışmana bağlılık geliştirebilmeleri sonucu psiko-eğitim programı sonlandırıldıktan iki ay sonraki izleme ölçümlerinde son test uygulamasına göre olumsuz anlamda daha yüksek puanlar elde etmeleri olasıdır.

Diğer taraftan kayıtsız ve korkulu bağlanma stiline sahip bireylerin ebeveyn idealleştirmelerine benzer şekilde terapide duygusal meşguliyet isteksizliği göstermesi ve zorlukları reddetme eğilimleri ile birlikte iyi işbirliği bildirmeleri ve direnç göstermeleri olası olmaktadır (Mikulincer ve Shaver, 2007). Bu çalışmada elde edilen sonuca göre, güvensiz bağlanmanın tüm boyutlarındaki katılımcıların oturumlar sonlandığında güvensiz bağlanma stillerini güvenliye dönüştürdükleri görülmektedir ancak güvensiz bağlanma stillerinin yukarıda bahsedilen direnç ve bağımlılık özellikleri göz önüne alındığında oturum süresinin daha uzun tutulmasının programın etkililiğini artıracakı söylenebilmektedir.

Güvensiz bağlanma stilleri ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe yönelik ilişkisel bir araştırmada Yüksel (2014), kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma stilleri, duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi ele almış ve güvenli bağlanma stili ile belirsizliğe tahammülsüzlük, kaygı ve olumsuz duygu düzenleme arasında olumsuz ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvensiz bağlanma stili belirsizliğe tahammülsüzlük ve kaygı düzeyinde artışa neden olduğu ve güvensiz bağlanan bireylerin olumsuz duygu düzenleme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Benzer bir araştırmada Öztürk (2013) belirsizliğe tahammülsüzlük değişkeni ile aile işlevselliğinin sağlıklı olarak algılanması arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getiremeyen, problem çözmede ve yeni durumlara uyum sağlamada başarılı olmayan ailelerde belirsizliğe tahammülsüzlüğün daha çok görüldüğü savunulmuştur.

Belirsizliklerin problem yaratması durumunda çözüme ulaşılması ve uyum sağlanmasının zorluğunun, bireylerin aile ortamlarında güven ve destek hissetmemelerinden kaynaklandığı bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Yukarıda adı geçen araştırmalarda, güvensiz bağlanma stilleri ve aile işlevselliğinin sağlıklı olarak algılanmasının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi ve ilgili değişkenler (kaygı, olumsuz duygu düzenleme, etkili olmayan problem çözümü) ile bağlantısına yönelik sonuçlar, belirsizliğe tahammülsüzlük üzerinde güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının etkili olması sonucuyla tutarlıdır.

Benzer şekilde bağlanma stilleriyle ebeveyn yetiştirme davranışları arasındaki ilişki göz önüne alındığında Zlomke ve Young (2009), reddedici ve endişeli ebeveyn yetiştirme davranışlarının yüksek düzeyde olmasıyla ergenlerde belirsizliğe tahammülsüzlüğün artışı arasında ilişkili ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın en önemli bulgusu, çocukluk dönemi endişeli ebeveyn yetiştirme davranışlarının sonraki gelişim dönemlerinde belirsizliğe tahammülsüzlüğün gelişimiyle birlikte endişe ve anksiyete belirtilerine neden olmasıdır.

Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlüğün endişenin gelişiminde kilit rol oynadığı düşünüldüğünde, çocuklarda endişenin gelişiminde bağlanma figürünün etkisine yönelik bir araştırmada Siqueland ve diğerleri (1996), endişeli çocukların ebeveynlerinin farklı öğrenme fırsatları konusunda daha az toleranslı, çocukların görüşlerine daha az saygılı ve daha çok yargılayıcı ve reddedici tepkiler sergilediklerini ortaya koymaktadırlar. Benzer şekilde Moore ve diğerleri (2004) çalışmalarında, endişeli çocukların annelerinin anksiyete düzeylerine bakılmaksızın endişesiz çocukların annelerine göre daha az sıcaklık ve yakınlık gösterdiklerini bulmuşlardır. Belirsizliğe tahammülsüzlük ile endişe ve anksiyete artışı arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, bebek-birincil bakıcı bağlanma ilişkilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini yordama gücü ile güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının etkili olması sonucu benzerlik göstermektedir.

Bağlanma davranışlarının, baskın kültürel değerler tarafından etkilendiği ve şekillendiğine (Rontbaum ve diğerleri, 2000) ve belirsizlik eğilimleri arasındaki iliş-

kiye yönelik bulgular (Sorrentino ve diğerleri, 2003) da önem taşımaktadır. Buna göre belirsizlik eğilimli bireyler, genellikle bireyci kültür ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkisini temsil etmekte (özerklik ve keşif davranışlarına teşvik edilen) ve belirsiz durumlarda motive olarak harekete geçmektedirler. Kesinlik eğilimli bireyler (yani, belirsizliğe tahammülü düşük olanlar), genellikle toplumcu kültür bağlanma ilişkisini yansıtmakta (aşırı koruyucu, özerklik ve keşif davranışlarında endişeli ya da daha az izin verici) ve belirsiz durumlarda eyleme geçememekte ve koşullar kesin ve net olduğunda harekete geçmeyi tercih etmektedirler. Bu bulgulara göre Türkiye’de toplumcu kültür yapısının egemen olduğu düşünüldüğünde belirsizliğe tahammülsüzlük eğilimlerinin ülkemizde daha yüksek düzeyde görülmesi olasıdır.

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün kesinlik eğilimi, anksiyete bozukluklarından OKB ile ilişkisi bakımından da önem taşımaktadır. Obsesif kompulsif bozukluğa sahip kişilerin, aşırı derecede kesinlik ihtiyacına sahip oldukları savunulmaktadır (Makhlouf-Norris ve Norris, 1972) ve kesinlik elde edilene kadar önemli derecede anksiyete deneyimlenmektedir (Beech ve Lidell, 1974). Belirsizliğe tahammülsüz kişilerin çoğu durumda, otomatik düşünceler ya da kontrol edilemezlik olasılığına ilişkin bilinmeyen sonuçlar hakkında belirsizliklerin varlığından dolayı felaket düşünceleriyle meşgul olma olasılıklarının yüksek olması ve bu nedenle karar almada güçlük yaşamaları obsesif kompulsif bozuklukların merkezindeki bilişsel özellikler olarak da düşünülmektedir. Obsesif-Kompulsif Düşünceler Çalışma Grubu (1997), karar alma zorluklarının kesinlik ihtiyacı inancından kaynaklandığını savunmaktadır. Bu açıdan belirsizliğe tahammülsüzlük, obsesif kompulsif bozukluğa sahip kişilerin özelliklerini içermektedir. Belirsizliğe tahammülsüz kişilerin birçoğunun karar alma sürecinde belirsizliğe tepkisi, karar almadan tümüyle kaçınmak olmaktadır. Bu kişiler erteleme, karar verme sorumluluğunu başkasına verme ya da bir karar almayı tamamen erteleme eğiliminde olabilmektedirler. Bu bulgular, kesinlik eğilimli bireylerin motivasyonel özellikleri üzerinde bağlanma ilişkilerinin etkisi düşünüldüğünde belirsizliğe tahammülsüzlük ve alt boyutları ayrıca araştırmanın diğer bir bağımlı değişkeni olan akademik erteleme üzerindeki etkisine yönelik önemli sonuçlar ortaya koymaktadır ve güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının etkili olması sonucuyla da tutarlıdır.

5.1.2 Akademik Erteleme Düzeyine Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmanın akademik erteleme eğilimine yönelik denencesi, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı, akademik erteleme düzeyini azaltmada etkilidir.” şeklinde belirtilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının deney grubundaki deneklerin akademik erteleme düzeylerinde kalıcı bir değişim sağladığı görülmüştür. Bu sonuca göre güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının katılımcıların akademik erteleme düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Literatürde, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının akademik erteleme üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte psikodinamik terapiye uygun akademik erteleme müdahale programlarına ışık tutacak teorik bilgiler bulunmaktadır. Çocuk gelişimine psikodinamik bir bakış açısından yaklaşan Missildine (1963), ertelemeye yanlış çocuk yetiştirme uygulamalarının neden olduğunu iddia etmektedir. Anne-babaların çocuğunu aşırı derecede başarıya zorlaması, çocukları için gerçekçi olmayan hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşılmasını anne-baba sevgisine ve onayına bağlamasının ertelemenin en önemli nedeni olduğunu ileri sürmektedir. Bu tür bir çevrede yetişen çocuk, başarısızlığa uğradığında kaygılanmakta ve kendini değersiz hissetmektedir. Ayrıca yanlış çocuk yetiştirme uygulamalarına bağlı olarak narsistik eğilim geliştiren çocuklar, bir işi kendisine layık görmediği için veya kendisine layık olmayan işler yapmaması gerektiğine olan inancından dolayı erteleme davranışı sergileyebilmektedirler (Missildine 1963, akt., Ferrari ve diğerleri, 1995a).

Bu araştırma bulgusu, güvensiz bağlanma stillerinden saplantılı bağlanma stili (olumsuz kendilik/olumlu diğerleri modeli) aşırı onay arayışı, diğer insanların beklentilerini karşılamaya ilişkin aşırı uğraşı, sosyal odaklı mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusuna ilişkin yalnızlık ve reddedilme korkusu ile ilişkisi göz önüne alındığında erteleme eğiliminde önemli bir öncül olduğunu doğrulamaktadır. Diğer yandan güvensiz bağlanma stillerinden kayıtsız bağlanma stili (olumlu kendilik/olumsuz diğerleri modeli) narsistik eğilimlerle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda görevin değerini küçümseme ya da kendine layık görmemeden kaynaklanan erteleme eğilimleriyle tutarlı bulunmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma bulgusu, bebek-birincil bakıcı bağlanma ilişkilerinin akademik erteleme düzeylerini yordama gücü ile güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının etkili olması sonucuyla tutarlıdır.

Benzer bir araştırmada Burka ve Yuen (1983), aile dinamiklerinin erteleme davranışları üzerindeki etkisini beş başlık altında incelemektedirler. Buna göre birinci tema, başarı-odaklı ailelerde görülen çocuklardan mükemmel olmalarının beklenildiği ve sıradanlığın asla kabul edilmediği, çocuğun ortalama performansının abartıldığı ya da çocuğun mükemmel olmayan performansı için dışsal faktörlerin suçlandığı (öğretmenin yetersiz olması gibi) ve böylece çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini gerçekçi olarak değerlendiremediği ve öz-değerin başarıya dayandırılması nedeniyle başarısızlık korkusu yüzünden erteleme eğilimlerinin sergilendiği ‘baskı’ olmaktadır. İkinci temayı, ailenin çocuğun başarı yeteneğinden şüphe duyması, çocuğun başarısıyla dalga geçmesi ve küçümsemesi, kardeş kıyaslaması yapması sonucu çocuğun şüphe ve başaramayacağı inancıyla erteleme eğilimleri göstermesi olarak ‘şüphe’ oluşturmaktadır. Üçüncü tema, belirsizliğe tahammülsüzlükle ilgili denencelerin tartışmasında yer verildiği gibi özellikle toplumcu kültürlerde görülen çocuğun bağımsız ya da özerk keşif eylemlerine tolerans tanımayan, çocukların yaşamını aşırı kontrol eden, katı bir tutumla yönlendiren ebeveynler tarafından ortaya konan ve çocuğun pasif özellik göstererek erteleme davranışı sergilemesine neden olan ‘kontrol’ olmaktadır. Dördüncü tema, yine toplumcu kültürlerde yaygın olarak görülen ‘karşılıklı bağımlılık’ benlik kurgusuna uygun olarak kişinin kendi ihtiyaç ve beklentileri üzerinde diğer insanların istek ve beklentilerini tuttuğu ve kendini daha özerk yapacak şeyleri erteleyerek aşırı ilişkiyi sürdürdüğü ‘bağımlılık’ olmaktadır. Bu kişiler ayrıca özerklik için çabalayabilmekte ve boğucu ve izole edici yakınlık deneyimlerinden dolayı bağlanma korkusu geliştirebilmekte ve böylece bağımlılık gerektiren herşeyi erteleyebilmektedir. Son ve beşinci temayı duygusal yakınlıktan kaçınan, çocuklarını görmezden gelen ya da onlara ilgisiz davranan aileler tarafından ortaya konan ve çocuğun istenmeyen biri olduğuna yönelik içsel model geliştirmesine neden olan ve zorluklarla karşılaştıklarında yardım aramak yerine erteleme eğiliminde bulunan ya da ailesinin değerini kazanmak için mücadele eden ancak buna ulaşamadığı anladığında erteleme eğilimlerinin olduğu ‘uzaklaşma’ oluşturmaktadır.

Tüm bu dinamiklerde yaygın destek olmaması durumunda çocuk, geniş ve dengeli öz benlik geliştirmeyi reddetmekte ve anksiyete ve korkuların gelişimi için uygun zemin hazırlanmaktadır. Burka ve Yuen (1983) bu dinamiklerin sadece mükemmel olma, başarısız olmama, diğerlerine bağlanma ya da herkesten ayrılma gibi dar ve belirli koşullar devamlı karşılandığında kişinin kendini sevmeye değer görebileceğine yönelik irrasyonel inançları desteklediğini savunmaktadırlar. Bir kişi, bu koşulları sürekli karşılayamayabilir ve böylece irrasyonel inançlar sürebilir, kişi erteleyebilir, sadece istenen koşullar sağlandığında öz güven ve diğerlerinin sevgisini kazanabileceğine inanır (Burka ve Yuen, 1983). Bu araştırma bulguları, birincil bakıcı ile geçirilen ve güvensiz bağlanmaya yol açan erken dönem yaşantılarının kendine ve diğer insanlara yönelik içsel çalışma modellerini oluşturması ve sonraki süreçte aktifleşmesi sonucu erteleme davranışının oluştuğunu göstermektedir. Bu doğrultuda bebek-birincil bakıcı bağlanma ilişkilerinin akademik erteleme düzeylerini yordama gücü ile güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının etkili olması sonucu tutarlıdır.

Klinik gözlemler (Burka ve Yuen, 1983) yanı sıra deneysel çalışmalar (Ferrari ve Olivette, 1993), görevlerin kasıtlı olarak geciktirilmesine yönelik irrasyonel eğilim olan ertelemenin gelişiminde, öz değer ve ailenin etkisinin rolüne yönelik bulgular ortaya koymaktadırlar (akt., Lay, 1986). Örneğin, sosyal tanımlı mükemmeliyetçilikle ilişkili yüksek aile beklentisi ve eleştirisi, ertelemeyle olumlu ilişki içinde bulunmaktadır (Frost ve diğerleri, 1991). Mükemmeliyetçilik ve erteleme arasındaki neden-sonuç ilişkisi göz önüne alındığında araştırmacılar, çoğu kişinin mükemmeliyetçi olduğu için erteleme davranışı sergilediklerini savunmaktadırlar (Burke ve Yuen, 1983; Onwuegbuzie, 2000). Mükemmeliyetçi kişiler kendilerine irrasyonel yüksek standartlar yüklemekte ve bu standartları karşılayabileceklerine inanmadıkları için erteleme davranışı göstermektedirler. Ferrari (1989) ertelemecilerin, genellikle başkalarının onları nasıl değerlendirdiklerine yönelik mükemmeliyetçi özelliklere sahip olduklarına değinmektedir. Kendilerini yüksek standartlara odakladıkları ve başkalarının onları nasıl değerlendirdiğini çok fazla düşündükleri için tamamlamaları gereken görevleri tamamlayamamaktadırlar.

Bağlanma dinamikleri ve ertelemede aracı rolü olan mükemmeliyetçiliğin kendine ve diğer insanlara yönelik olumsuz içsel çalışma modelleri ile ilişkisi göz önüne alındığında yukarıdaki bulgular güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının etkili olması sonucuyla tutarlı olmaktadır.

Mükemmeliyetçilik ve erteleme ilişkisi kapsamlı başa çıkma modeli ile ilişkisi bakımından da önem taşımaktadır (Krohne, 1993). Buna göre tetikte başa çıkma stili anksiyete, stres ve belirsizliğin yüksek olduğu durumlarda harekete geçmektedir (Krohne, 1993; Miller, 1996). Böyle durumlarda tetikte başa çıkıcılar, genellikle daha fazla bilgi arayışında olmakta ve daha fazla endişeye maruz kalmakta (Davey ve diğerleri, 1992) ve düşük tolerans eşiğine sahip olmaktadır (Krohne, 1993). Hızla kontrolü daha yetkin bir kişiye ‘uzmana’ devrederek ve böylece kendini güvende hissederek uzman kişiye bağlanmaktadır (Miller, 1996). Kaçınan başa çıkma stiline sahip olan kişiler, olası stresli durumlarda daha az düzeyde bilgi tercih etmekte, tehdit edici ipucu ve bilgidен kendilerini uzak tutmaktadırlar (Krohne, 1993). Kaçınan başa çıkma stilini kullanan kişiler, tetikte başa çıkma stiline sahip bireylerle karşılaştırıldığında gündelik konularla daha iyi başa çıkabilmektedirler (Miller ve diğerleri, 1993).

Geçmiş başarısızlıkların merkezinde gerçekçi olmayan yüksek standartlar ve Miller ve diğerlerinin (1993) tetikte başa çıkma davranış biçimine benzer şekilde mükemmeliyetçiliğin bütün özellikleriyle anksiyete ve stresin yüksek seviyede olması bulunmaktadır. Ayrıca Krohne (1993), tetikte başa çıkma davranışının belirsizliğe tahammülsüzlüğe dayandığını savunmaktadır. Başarısızlık olasılığına (özellikle diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirilmeye ilişkin) ve belirsizliğin kaçınılmazlığına dayalı olarak olumsuz bir ertelemecinin korkusu - tetikte başa çıkma davranışının en belirgin özelliği olarak bilgi arayışı-öngörülebilirliği aramak tarafından motive edilmektedir. Bu araştırma bulgusuyla bağlantılı olarak Kong (2010), kişinin belirsiz durumları stres verici ya da tehdit edici olarak algılama eğiliminin (belirsizliğe tahammülsüzlüğünün) akademik ertelemeci öğrencilerin başarılı ya da başarısız performans sonuçlarında rol oynadığını ileri sürmektedir.

Erteleme, mükemmeliyetçilik, kontrol ve başa çıkma stillerine yönelik yukarıdaki araştırma bulguları göz önüne alındığında belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilişkili bulunan tetikte başa çıkma stilinin güvensiz bağlanma stillerinden saplantılı bağlanma stili ile bağlantılı olduğu ve kaçınan başa çıkma stilinin ise korkulu ve kayıtsız bağlanma stili ile ilişkili olduğu düşünülebilmektedir. Bu doğrultuda bu bulgular, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının etkili olması sonucuyla tutarlı olmaktadır.

Bağlanma stilleri ile başa çıkma biçimleri arasındaki ilişkiye yönelik diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında Türkiye’de üniversite öğrencileri arasında yapılan, yetişkin bağlanma stillerinin stresle başa çıkma yolları ile ilişkisini araştıran bir çalışmada, güvenli bağlanma özelliği gösteren öğrencilerin, problem odaklı başa çıkma yollarını daha fazla kullandığı belirtilmiştir. Ayrıca güvenli bağlanma özellikleri gösteren öğrencilerin, aktif olarak planlama ve problem çözme yollarını kullanıldığı görülmüştür. Korkulu bağlanma özelliği gösteren öğrencilerin ise daha fazla kaçınma odaklı başa çıkma tarzları kullandığı, korkulu bağlanmanın, kaçınma ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Terzi ve Çankaya, 2009).

Yurt dışında yapılan bir çalışmada ise Harvey ve Byrd (2000), üniversite öğrencilerinde aileye bağlanmayı ve problemleri bir durumla karşılaştıklarında aileleri ile nasıl bir ilişki kurduklarını araştırmışlardır. Güvenli bağlanma stiline sahip öğrenciler problemleri bir durumla karşılaştıklarında ailelerine yönelme ve onlardan destek almaya daha eğilimli bulunurken kayıtsız bağlanma stiline sahip öğrencilerin böyle durumlarda ailelerine fazla yönelmedikleri ve onlardan destek görmek için fazla çaba harcamadıkları görülmüştür. Güvensiz bağlanma stillerine sahip bireylerin belirsiz, stres verici ve yeni durumlarla etkili başa çıkabilme kapasitesine sahip olmayışı ve etkili plan yapma ve problem çözme yollarını kullanamamaları sonucu erteleme eğilimleri gösterdikleri göz önünde bulundurulduğunda bu bulgular, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının etkili olması sonucuyla tutarlı olmaktadır.

5.2 SONUÇLAR

Bu araştırma, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş deneysel bir çalışmadır. Bu amaçla 13-14 yaş grubunda 12'şer kişiden oluşan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan, 8 oturumdan oluşan güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubundaki etkinlikler birer hafta arayla yaklaşık 90 dakikalık oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere BTÖ, TEDÖ ve İÖA- Ergen Formu ölçekleri öntest, sontest ve izleme testi olmak üzere 3 kez uygulanmıştır.

Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkileri 6 denence ile incelenmiştir. Araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların BTÖ ve alt testleri ile TEDÖ ve İÖA-Ergen formu öntest, sontest ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği ile test edilmiştir. Araştırmanın denencelerine ilişkin aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

5.2.1 Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyine Yönelik Sonuçlar

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, BTÖ ve sırasıyla belirsizlik stres verici ve üzücüdür, belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri, geleceği bilmemek rahatsız edicidir ve belirsizlik eyleme geçmeyi engeller alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, ölçüm ayırımı yapılmadığında, deneklerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve sırasıyla belirsizlik stres verici ve üzücüdür, belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri, geleceği bilmemek rahatsız edicidir ve belirsizlik eyleme geçmeyi engeller düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak olumlu yönde değişime uğramıştır.

2. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların BTÖ ve sırasıyla belirsizlik stres verici ve üzücüdür, belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri, geleceği bilmemek rahatsız edicidir ve belirsizlik eyleme geçmeyi engeller alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu, grup ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçüm sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön-test-son test ve ön-test-izleme testi ölçümleri arasında deney grubu lehine gözlenen değişim bağlanma stillerinin belirsizliğe tahammül düzeyini etkilediğini doğrulamaktadır.

3. Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değer anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinde BTÖ ve sırasıyla belirsizlik stres verici ve üzücüdür, belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri, geleceği bilmemek rahatsız edicidir ve belirsizlik eyleme geçmeyi engeller alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamalarının değiştiği görülmüştür. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında güvenli bağlanma stili kazanımının olumlu içsel çalışma modellerini (olumlu düşünce) ve duygu düzenleme süreçlerini aktive etmesiyle belirsizliğe tahammül düzeyinde artışa neden olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyini azaltmada etkilidir”, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı, “belirsizlik stres verici ve üzücüdür” düzeyini azaltmada etkilidir”, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı, “belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri” düzeyini azaltmada etkilidir”, “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı, “geleceği bilememek rahatsız edicidir” düzeyini azaltmada etkilidir” ve “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı, “belirsizlik eyleme geçmeyi engeller” düzeyini azaltmada etkilidir” şeklinde ifade edilen belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilgili denencelerin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2 Akademik Erteleme Düzeyine Yönelik Sonuçlar

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayrım yapmaksızın, akademik ertelemeden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu ifade edilebilir. Buna göre, ölçüm ayrımı yapılmadığında, deneklerin akademik erteleme düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak olumlu yönde değişmiştir.

2. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, katılımcıların akademik erteleme düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Ön-test-son test ve ön-test-izleme testi ölçümleri arasında deney grubu lehine gözlenen değişim bağlanma stillerinin akademik erteleme düzeyini etkilediğini doğrulamaktadır.

3. Ayrıca bu araştırma için önemli olan ortak etkinin incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde akademik ertelemeden elde ettikleri puanların değiştiğini göstermektedir. Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında güvenli bağlanma stili kazanımının olumlu içsel çalışma modellerini (olumlu düşünce) ve duygu düzenleme süreçlerini aktifleştirmesiyle akademik erteleme düzeyinde düşüşe neden olduğu söylenebilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak “güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı akademik erteleme düzeyini azaltmada etkilidir” şeklinde ifade edilen denencenin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 ÖNERİLER

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ile ilgili yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir:

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Uygulanan güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitimi programının, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme düzeyini azaltmada

etkili olduğu gözlenmiştir. Uygulanan psiko-eğitim programının, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisi ilk kez incelendiğinden genelleme yapmak için sadece bir grup üzerinde denenmesi yeterli değildir. Bu programın farklı gruplarda ve farklı kişiler tarafından uygulanması programın kullanılabilirliğini artıracaktır.

2. Bu çalışmada geliştirilen psiko-eğitim programı, bağlanma stilleri ve bilişsel şemalar temel alınarak geliştirilmiş bir programdır. Bu nedenle geliştirilen bu programın okullarda uygulanmasının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme problemlerinin azaltılmasına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

3. Araştırmada geliştirilen ve uygulanan güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programıyla ilgili hem uygulayıcılara yönelik bir el kitabı hem de danışanlara yönelik bir çalışma kitabı hazırlanıp yayınlanarak üniversitelerde görev yapan psikolojik danışmanların ve psikolojik yardım alanında çalışan diğer uzmanların kullanımına sunulabilir.

4. Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının daha geniş gruplara uygulanabilmesi için, programı uygulayabilme yeterliğine sahip uzmanların eğitilmesine yönelik “uygulayıcı eğitimi grup yaşıntı programı” oluşturulabilir.

5. Anne-bebek arasında kurulan erken dönem bağlanma yaşıntılarının daha sonraki yaşam dönemlerinde kurulan ilişkileri, hayata ve görev taleplerine yaklaşımı şekillendirdiği düşünüldüğünde geliştirilen psiko-eğitim programının bulguları doğrultusunda anne-baba eğitimine önem verilmesi bağlamında toplumun bilinçlendirilmesi önerilmektedir.

6. Bu çalışmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda, bağlanma stillerinin temellerinin okul öncesi döneme denk geldiği ve bu dönemde sağlıklı bağlanma oluşumlarının olumlu düşünce ve duygu süreçlerine yön vererek çocukların belirsiz durumlarla etkili şekilde başa çıkabilme ve akademik erteleme eğilimlerini azaltarak başarısını artırıcı etkisi düşünüldüğünde ailenin, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimin önemi açıktır. Bu anlamda okul öncesi eğitimin önemi konusunda bu çalışmada geliştirilen psiko-eğitim programından yararlanılarak ebeveyn eğitim programları oluşturulabilir.

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Ergenlik döneminin bir kriz dönemi olması ve bu dönemde geçmiş yaşantıların neden olduğu güvensiz bağlanma ve içsel çalışma modellerinin önem arz etmesi nedeniyle ergenlik dönemi bağlanma stillerinin etkilerini deneysel ve ilişkisel anlamda inceleyecek farklı ve özgün araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.
2. Kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalarla, güvenli bağlanma stilinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisine yönelik kültürel değişkenler incelenebilir.
3. Çalışma, zaman ve uygulama (okul imkânlarının sınırlı olması, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan sadece öğrencilere yönelik izin alınması gibi) açısından içerdiği sınırlılıklar nedeniyle sadece öğrencilerle yürütülen görece kısa süreli bir çalışmadır. Ancak bu tür davranış kazandırma programlarının ve müdahalelerinin uzun dönemli başarısı öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin işbirliğini gerektirmektedir. Bu bağlamda sonraki çalışmalarda, ailelere ve eğitimcilere yönelik de müdahale programları hazırlanabilir ve tarafların tümüne yönelik kapsamlı bir çalışma içerisinde programın ne düzeyde etkili olduğu belirlenebilir.
4. Bu araştırma, Kocaeli ili Körfez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde de benzer çalışmalar yapılarak güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerinde ne kadar etkili olduğu araştırılabilir.
5. Benlik değeri, öz-yeterlik, sorumluluk, kaygı bozuklukları, reddedilme duyarlılığı, mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, sosyal problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve ebeveyn tutumları ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme arasında literatürde önemli ilişkiler yer almaktadır. Zaman kısıtlaması nedeniyle bu değişkenler bu çalışmada ele alınmamıştır. İleride bu konuda çalışacak araştırmacılara bu değişkenleri ele almaları önerilebilir.
6. Araştırmada uygulanan güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli grup programının, bireysel uygulamalarda da kullanılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılarak bireysel olarak uygulanabilirliği test edilebilir.

7. Araştırmada güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programı uygulandıktan sonra izleme ölçümü, müdahale programının bitiminden iki ay sonra deney grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, izleme ölçümlerinin sayısı arttırılarak programın uzun süreli etkisine ilişkin daha sağlam kanıtlara ulaşılabilir.
8. Bu çalışmada son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve izleme testi puanlarında son test puanlarına göre az miktarda da olsa - olumsuz anlamda- artış görölmesi sonucu göz önüne alındığında bundan sonraki çalışmalarda oturum süre ve sayısı daha uzun tutularak programın verimi ve kalıcı etkisi arttırılabilir.
9. Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen psiko-eğitim programı ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme düzeyini azaltmada güvenli bağlanma stili kazanımının etkisi ve önemi üzerinde durulmuş ve hem güvensiz bağlanmaları güvenliye hem de bağlanma stillerinin temelinde yer alan içsel çalışma modellerini olumsuzdan olumluya dönüştürme amaçlanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda hem bağlanma stillerini hem de bilişsel şemaları (içsel çalışma modelleri) kapsayan şema terapi odaklı belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme önleme ve müdahale grup programları oluşturulabilir ve etkisi incelenebilir. Ayrıca bütüncül psikoterapi uygulamaları da tercih edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, D. S. ve Gross, B. L. (2005). My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of The Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth M. D. S. (1972). Attachment and Dependency: A Comparison. In J. L. Gewirtz (Ed.). *Attachment and Dependency*. (s. 97-137). New York: Wiley.
- Ainsworth, M. D. S. ve Wittig, B. A. (1969). Attachment and Exploratory Behaviour in One-Year-Olds in A Strange Situation. In B. M. Foss (Ed.). *Determinants of Infant Behaviour*. London: Methuen.
- Aitken, M. (1982). A Personality Profile of The College Student Procrastinator. *Dissertation Abstracts*, 43, 722-723.
- Akdağ, S. T. (2011). *Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Ebeveynlerinin Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Akdeniz Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.
- Akkaya, E. (2007). *Academic Procrastination Among Faculty of Education Students: The Role of Gender, Age, Academic Achievement, Perfectionism and Depression*. Unpublished doctoral dissertation. METU, The Graduate School of Social Sciences.
- Alexander, P. ve Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic Procrastination and The Role of Hope as A Coping Strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.

- Allan, S. ve Gilbert, P. (1995). A Social Comparison Scale: Psychometric Properties and Relationship to Psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19(3), 293–299.
- Allen, J. P. ve Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. In S. Cassidy (Ed.). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. (s. 319–335). New York: Guilford.
- Alonso, P., Menchon, J. M., Mataix-Cols, D., Pifarre, J., Urretavizcaya, M.,... Vallejo, J. (2004). Perceived Parental Rearing Style in Obsessive-Compulsive Disorder: Relation to Symptom Dimensions. *Psychiatry Research*, 127(3), 267–278.
- Altınay, D. (2003). *Psikodrama Grup Psikoterapisi 400 Isınma Oyunu ve Yardımcı Teknik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM* (4. ed.). Washington, DC: Author.
- Arkin, R. M. ve Baumgardner, A. H. (1985). Self-Handicapping. In J. H. Harvey & G. Weary (Ed.). *Attributions: Basic Issues and Applications*. New York: Academic Press.
- Arslan, Y. (2013). *Belirsizlik Yönetimi (BELYÖN) Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asmundson, G. J. G., Taylor, S., Bovell, C. ve Collimore, K. (2006). Strategies for Managing Symptoms of Anxiety. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 6(2), 213–222.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Tarzları İle İlişkisi*. Unpublished doctoral dissertation. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and Its Disorders*. New York, NY: Guilford Press.
- Barlow, D. H. (Ed.) (2001). *Clinical Handbook of Psychological Disorders: A Step-by-Step Treatment Manual* (3. ed.). New York: Guilford.
- Barrett, P., Shortt, A. ve Healy, L. (2002). Do Parent and Child Behaviors Differentiate Families Whose Children Have Obsessive-Compulsive Disorder from Other Clinic and Non-Clinic Families? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 597-607.
- Bartholomew, K. ve Shaver, P. R. (1998). Methods of Assessing Adult Attachment. In J.A. Simpson & W.S. Rholes (Ed.). *Attachment Theory and Close Relationships*. (s. 25-45). New York: Guilford Press.
- Bartholomew, K. ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles among Young Adults: A Test of A Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147-178.
- Bates, J. E. ve Bayles, K. (1988). Attachment and The Development of Behavior Problems. In J. Belsky & T. Nezworski (Ed.). *Clinical Implications of Attachment*. (s. 253-299). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as A Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

- Baumeister, R. F. (1984). Choking Under Pressure: Self-Consciousness and Paradoxical Effects on Skillful Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 610-620.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.
- Beck, A. T. (1983). Cognitive Therapy of Depression: New Perspectives. In P. J. Clayton & J. E. Barrett (Eds). *Treatment of Depression: Old Controversies and New Approaches*. New York: Raven Press.
- Beck, A. T. (1977). *Cognitive Therapy and The Emotional Disorders*. Penguin Inc. New York.
- Beech, A. R. ve Liddell, A. (1974). Decision-Making, Mood States and Ritualistic Behavior among Obsessional Patients. In H. R. Beech (Ed.). *Obsessional States*. London: Methuen.
- Behar, E., DiMarco, I. D., Hekler, E. B., Mohlman, J. ve Staples, A. M. (2009). Current Theoretical Models of Generalized Anxiety Disorder (GAD): Conceptual Review and Treatment Implications. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(8), 1011-1023.
- Beidel, D. C. ve Turner, S. M. (1997). At Risk for Anxiety: I. Psychopathology in The Offspring of Anxious Parents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(7), 918-924.
- Belsky, J. (1993). Etiology of Child Maltreatment: A Developmental Analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413-434.
- Belsky, J., Steinberg, L. ve Draper, P. (1991). Childhood Experiences, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization. *Child Development*, 62(4), 647-670.
- Benedict, R. (1946). *The Chrysanthemum and The Sword: Patterns of Japanese Culture*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Berenbaum, H., Bredemeier, K. ve Thompson, R. J. (2008). Intolerance of Uncertainty: Exploring Its Dimensionality and Associations with Need for

- Cognitive Closure, Psychopathology, and Personality. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(1), 117–125.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207–217.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L. ve Antony, M. M. (2004). Is Perfectionism Good, Bad or Both? Examining Models of the Perfectionism Construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373-1385.
- Bios, P. (1979). *The Adolescent Passage*. New York: International Universal Press.
- Blain, M. D., Thompson, J. M. ve Whiffen, V. E. (1993). Attachment and Perceived Social Support in Late Adolescence: The Interaction between Working Models of Self and Others. *Journal of Adolescent Research*, 8(2), 226–241.
- Blatt, S. J. ve Auerbach, J. S. (1988). Differential Cognitive Disturbances in Three Types of "Borderline" Patients. *J. Personality Disorders*, 2(3), 198-211.
- Blatt, S. J. (1974). Levels of Object Representation in Anaclitic and Introjective Depression. *Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 7-157.
- Blatt, S. J. ve Quinlan, P. (1967). Punctual and Procrastinating Students: A Study of Temporal Parameters. *Journal of Consulting Psychology*, 31(2), 169-174.
- Boelen, P. A. ve Reijntjes, A. (2009). Intolerance of Uncertainty and Social Anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(1), 130–135.
- Bomstein, R. F. (1992). The Dependent Personality: Developmental, Social, And Clinical Perspectives. *Psychological Bulletin*, 112(1), 3-23.
- Borkovec, T. D., Alcaine, O. ve Behar, E. (2004). Avoidance Theory of Worry and Generalized Anxiety Disorder. In R.G. Heimberg, C.L. Turk & D.S. Mennin (Ed.) *Generalized Anxiety Disorder: Advances in Research and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Borkovec, T. D., Lyonfields, J. D., Wiser, S. L. ve Deihl, L. (1993). The Role of Worrisome Thinking in The Suppression of Cardiovascular Response to Phobic Imagery. *Behaviour Research and Therapy*, 31(3), 321-324.

- Borman, S. E. (1996). *Patterns of Adult Attachment and Psychotherapy Outcomes for Patients with Binge Eating Disorder*. Unpublished doctoral dissertation. Yale University.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. London: Pimlico.
- Bowlby, J. (1988a). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1988b). *A Secure Base: Parent–Child Attachment and Healthy Human Development*. New York, US: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988c). Developmental Psychiatry Comes of Age. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1-10.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol.3. Loss, Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. New York: Tavistock Publications.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1971). *Attachment and Loss, 1–3*. Harmondsworth: Penguin.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1958). The Nature of The Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Brennan, K. A., Clark, C. L. ve Shaver, P. R. (1998). Self-Report Measurement of Adult Attachment: An Integrative Overview. In J. A. Simpson & W. F. Rholes (Eds.). *Attachment Theory and Close Relationships*. (s. 46–76). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 3-35.
- Bridges, K. R. ve Roig, M. (1997). Academic Procrastination and Irrational Thinking: A Re-examination with Context Controlled. *Personality and*

Individual Differences, 22(6), 941–944.

- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D. ve Steinberg, L. (1993). Parenting Practices and Peer Group Affiliation in Adolescence. *Child Development*, 64(2), 467–482.
- Brown, A. M. ve Whiteside, S. P. (2008). Relations among Perceived Parental Rearing Behaviors, Attachment Style and Worry in Anxious Children. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 263–272.
- Brumariu, L. E. ve Kerns, K. A. (2008). Mother–Child Attachment and Social Anxiety Symptoms in Middle Childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 393–402.
- Budner, S. (1962). Intolerance of Ambiguity as A Personality Variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29–50.
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2009). The Role of Fear of Anxiety and Intolerance of Uncertainty in Worry: An Experimental Manipulation. *Behaviour Research and Therapy*, 47(3), 215–223.
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2006). Investigating the Construct Validity of Intolerance of Uncertainty and Its Unique Relationship with Worry. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(2), 222–236.
- Buhr, K. ve Dugas M. J. (2002). The Intolarence of Uncertainty Scale: Psychometric Properties of The English Version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931–945.
- Burka, J.B. ve Yuen, L.M. (1992). *Procrastination Habit*. Buenos Aires, Argentina: Vergara.
- Burka, J. ve Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why You Do It and What to Do About It*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Burns, R. L., Dittmann, K., Nguyen, N. ve Mitchelson, J. K. (2000). Academic Procrastination, Perfectionism, and Control: Associations with Vigilant and Avoidant Coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 35–46.

- Butler, G., Wells, A. ve Dewick, H. (1995). Differential Effects of Worry and Imagery after Exposure to A Stressful Stimulus: A Pilot Study. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23(1), 45-56.
- Butler, G. ve Mathews, A. (1987). Anticipatory Anxiety and Risk Perception. *Cognitive Therapy and Research*, 11(5), 551-565.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum*. (Onuncu baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler. Öntest-Sontest-Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byng-Hall, J. ve Stevenson-Hinde, J. (1991). Attachment Relationships within A Family System. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 187-200.
- Byng-Hall, J. (1990). Attachment Theory and Family Therapy: A Clinical View. *Infant Mental Health Journal*, 11, 228-236.
- Campbell, S. B., Pierce, E. W., March, C. L. ve Ewing, L. J. (1991). Noncompliant Behavior, Overactivity, and Family Stress as Predictors of Negative Maternal Control with Preschool Children. *Development and Psychopathology*, 3, 175-190.
- Carden, R., Bryant, C. ve Moss, R. (2004). Locus of Control, Test Anxiety, Academic Procrastination and Achievement among College Students. *Psychological Reports*, 95(2), 581-582.
- Carleton, R. N., Collimore, K. C. ve Asmundson, G. J. G. (2010). "It's Not Just The Judgments—It's That I Don't Know": Intolerance of Uncertainty as A Predictor of Social Anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(2), 189-195.
- Carleton, R. N., Sharpe, D. ve Asmundson, G. J. G. (2007). Anxiety Sensitivity and Intolerance of Uncertainty: Requisites of The Fundamental Fears? *Behaviour Research and Therapy*, 45(10), 2307-2316.

- Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R. ve Jaffe, K. (1994). Depression, Working Models of Others, and Relationship Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 127-140.
- Carr, A. T. (1974). Compulsive Neurosis: A Review of The Literature. *Psychological Bulletin*, 81(5), 311–318.
- Carswell, J. J. (1995). *Adult Attachment and Uncertainty Orientation: An Investigation of Individual Differences in Relationship Satisfaction*. National Library of Canada.
- Cassidy, J. (1999). The Nature of The Child's Ties. In J. Cassidy & P. Shaver (Ed.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. (s. 3-20). New York: Guilford Press.
- Cassidy, J. ve Shaver, P. R. (1998). *Handbook of Attachment, Theory, Research and Clinical Applications*. New York: Guilford Press.
- Cassidy, J. (1995). Attachment and Generalized Anxiety Disorder. In D. Cicchetti & S. Toth (Ed.). *Emotion, Cognition, and Representation: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology VI*. New York: University of Rochester Press.
- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 228-249.
- Charlebois, K. J. (2007). *Doing Tomorrow What Could Be Done Today: An Investigation of Academic Procrastination*. Unpublished doctoral dissertation. Boston College Boston, USA.
- Choi, J. N. ve Moran, S. V. (2009). Why Not Procrastinate? Development and Validation of A New Active Procrastination Scale. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 195–212.
- Chu, A. H. C. ve Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264.

- Clampitt, P. G. ve DeKoch, R. J. (2001). *Embracing Uncertainty: The Essence of Leadership*. New York: M. E. Sharpe.
- Cohn, D. A., Cowan, P. A., Cowan, C. P. ve Pearson, J. (1992). Mothers' and Fathers' Working Models of Childhood Attachment Relationships, Parenting Styles, and Child Behavior. *Development and Psychopathology*, 4, 417–431.
- Colin, V.L. (1996). *Human Attachment*. Philadelphia: Temple University Press.
- Collins, N. L. ve Feeney, B. C. (2000). A Safe Haven: An Attachment Theory Perspective on Support Seeking and Care Giving in Intimate Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(6), 1053–1073.
- Collins, N. L. ve Read, S. J. (1990). Adult Attachment, Working Models, and Relationship Quality in Dating Couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663.
- Colman, R. A. ve Thompson, R. A. (2002). Attachment Security and The Problem-Solving Behaviors of Mother and Children. *Merril-Palmer Quarterly*, 48(4), 337-359.
- Cookman, C. (2005). Attachment in Older Adulthood: Concept Clarification. *Journal of Advanced Nursing*, 50(5), 528-535.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Corey, M. S. ve Corey, G. (1997). *Groups: Process and Practice*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
- Costa, P. T. ve McCrae, R. R. (1992). The Five-Factor Model of Personality and Its Relevance to Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343- 359.
- Crittenden, P. M. (1999). Danger and Development: The Organization of Self-protective Strategies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 145–171.

- Crittenden, P. M. (1992). Quality of Attachment in The Preschool Years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.
- Crowell, J. A., Fraley, R. C. ve Shaver, P. R. (1999). Measurement of Individual Differences in Adolescent and Adult Attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. (s. 434–465). New York, US: Guilford Press.
- Crowell, J. A. ve Feldman, S. S. (1991). Mother's Working Models of Attachment Relationships and Mother and Child Behavior During Separation and Reunion. *Developmental Psychology*, 27(4), 597–605.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma Programının Lise Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çekici, F. (2009). *Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri, Öfkeyle İlişkili Davranış ve Düşünceler İle Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, Ş. (2004). *The Effects of An Attachment-Oriented-Psychoeducational- Group-Training on Improving The Preoccupied Attachment Styles of University Students*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dadds, M. R., Barrett, P. M. ve Rapee, R. M. (1996). Family Process and Child Anxiety and Aggression: An Observational Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(6), 715-734.
- Dadsetan, P., Haghbin, M., Bazaziyan, S. ve Tavakoli, M.R.H. (2004). Psychological Separation from Parents and Academic Achievement: A Survey Based on

- Sex and Culture Differences. *Journal of Iranian Psychologists*, 1(1), 3-20.
- Daniel, S. I. F. (2006). Adult Attachment Patterns and Individual Psychotherapy: A Review. *Clinical Psychology Review*, 26(8), 968–984.
- Davey, G.C.L., Hampton, J., Farrell, J. ve Davidson, S. (1992). Some Characteristics of Worrying: Evidence for Worrying and Anxiety States as Separate Constructs. *Personality and Individual Differences*, 13(2), 133-147.
- Day, V., Mensink, D. ve O'Sullivan, M. (2000). Patterns of Academic Procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134.
- DeKlyen, M. (1996). Disruptive Behavior Disorder and Intergenerational Attachment Patterns: A Comparison of Clinic-referred and Normally Functioning Preschoolers and Their Mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 357-365.
- DeRoma, V. M., Martin, K. M. ve Kessler, M. L. (2003). The Relationship between Tolerance for Ambiguity and Need for Course Structure. *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 104-109.
- Deschenes, S. (2010). *Experimental Manipulation of Beliefs about Uncertainty: Effects on Interpretive Processing and Access to Threat Schemata*. Unpublished doctoral dissertation. Concordia University.
- DeSimone, P. (1993). Linguistic Assumptions in Scientific Language. *Contemporary Psychodynamics: Theory, Research & Application*, 1, 8-17.
- Dewitte, S. ve Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, Temptations, and Incentives: The Struggle between The Present and The Future in Procrastinators and The Punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469–489.
- Dewitte, S. ve Lens, W. (2000). Procrastinators Lack a Broad Action Perspective. *European Journal of Personality*, 14(2), 121–140.
- De Wolff, M. S. ve Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta Analysis of Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.

- Doğan, U. (2013). *Ergenlerde Performans Kaygısını Yordayan Değişkenlerin Modellenmesi ve Buna Yönelik Psikoeğitim Programının İşlevselliği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dozier, M., Stovall, K. C. ve Albus, K. E. (1999). Attachment and Psychopathology in Adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. (s. 497–519). New York, NY, US: Guilford Press.
- Dozier, M. (1990). Attachment Organization and Treatment Use for Adults with Serious Psychopathological Disorders. *Development and Psychopathology*, 2(1), 47–60.
- Dryden, W. (2012). Dealing with Procrastination: The REBT Approach and A Demonstration Session. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Therapy*, 30(4), 264–281.
- Dryden, W. ve Branch, R. (2008). *Fundamentals of Rational Emotive Behaviour Therapy: A Training Handbook*. John Wiley & Sons.
- Dryden, W. ve Gordon, W. (1993). *Beating The Comfort Trap*. London: Sheldon Press.
- Dugas, M. J. ve Robichaud, M. (2007). *Cognitive-Behavioral Treatment for Generalized Anxiety Disorder: From Science to Practice*. New York/London: Routledge.
- Dugas, M.J., Hedayati, M., Karavidas, A., Buhr, K., Francis, K. ve Phillips, N. A. (2005). Intolerance of Uncertainty and Information Processing: Evidence of Biased Recall and Interpretations. *Cognitive Therapy and Research*, 29(1), 57-70.
- Dugas, M.J., Buhr, K. ve Ladouceur, R. (2004). The Role of Intolerance of Uncertainty in Etiology and Maintenance. In R.G. Heimberg, C.L. Turk & D.S. Mennin (Ed.). *Generalized Anxiety Disorder: Advances in Research and Practice*. (s. 143-163). New York: Guilford Press.

- Dugas, M. J., Gosselin, P. ve Ladouceur, R. (2001). Intolerance of Uncertainty and Worry: Investigating Specificity in A Nonclinical Sample. *Cognitive Therapy and Research*, 25(5), 551–558.
- Dugas, M. J. ve Ladouceur, R. (2000). Treatment of GAD: Targeting Intolerance of Uncertainty in Two Types of Worry. *Behavior Modification*, 24(5), 635–657.
- Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R. ve Freeston, M. H. (1998). Generalized Anxiety Disorder: A Preliminary Test of A Conceptual Model. *Behaviour Research and Therapy*, 36(2), 215-226.
- Dugas, M. J. ve Ladouceur, R. (1998). Analysis and Treatment of Generalized Anxiety Disorder. In V. E. Caballo & R. M. Turner (Ed.). *International Handbook of Cognitive-Behavioral Treatments for Psychological Disorders*. (s. 197-225).
- Dugas, M. J., Freeston, M. H. ve Ladouceur, R. (1997). Intolerance of Uncertainty and Problem Orientation in Worry. *Cognitive Therapy and Research*, 21(6), 593-606.
- Dugas, M. J., Letarte, H., Rhéaume, J., Freeston, M. H. ve Ladouceur, R. (1995). Worry and Problem Solving: Evidence of A Specific Relationship. *Cognitive Therapy and Research*, 19(1), 109–120.
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., Blais, F. ve Ladouceur, R. (1994). Anxiety and Depression in GAD Patients, High and Moderate Worriers. In *Poster Presented at The Annual Convention of The Association for The Advancement of Behavior Therapy*. San Diego, CA.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık Ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Düşmez İ. (2013). *Akılci Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek

lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.

- D’Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1999). *Problem-Solving Therapy: A Social Competence Approach to Clinical Intervention*. New York, NJ: Springer.
- Eames, V. ve Roth, A. (2000). Patient Attachment Orientation and The Early Working Alliance: A Study of Patient and Therapist Reports of Alliance Quality and Ruptures. *Psychotherapy Research*, 10(4), 421–434.
- Eaton, M. J. ve Dembo, M. H. (1997). Differences in The Motivation Beliefs of Asian American and Non-Asian Students. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 433-440.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. ve Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In W. E. Damon & N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. (s. 1017-1095). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M.,...Midgley, C. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Ed.). *Achievement and Achievement Motivation*. (s. 75-146). San Francisco, CA. : W. H. Freeman.
- Effert, B. R. ve Ferrari, J. R. (1989). Decisional Procrastination: Examining Personality Correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(1), 151–156.
- Elicker, J., Englund, M. ve Sroufe, L. A. (1993). Predicting Peer Competence and Peer Relationships in Childhood from Early Parent-Child Relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd. (Ed.) *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage*. (s. 77-106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellington, L. (1992). *Education in The Japanese Life Cycle: Implications for The United States*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (2002). *Overcoming Procrastination* (Rev. ed.). New York: New American Library.
- Ellis, A. (2001). *Overcoming Destructive Beliefs, Feelings, and Behaviors: New Directions for Rational Emotive Behavior Therapy*. Prometheus Books.

- Ellis, A. (1997). *Handbook of Rational-Emotive Therapy*. Springer Publishing Company. New York.
- Ellis, A. ve Harper, A. (1997). *A Guide to Rational Living*. Hollywood, CA: Melvin Powers Wilshire.
- Ellis, A. ve Dryden, W. (1987). *The Practice of Rational Emotive Therapy*. New York: Springer.
- Ellis, A. (1979). Discomfort Anxiety: A New Cognitive Behavioral Construct. In A. Ellis & W. Dryden (Ed.). *The Essential Albert Ellis*. New York: Springer.
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Epstein, S. (1972). The Nature of Anxiety with Emphasis upon Its Relationship to Expectancy. In C. D. Spielberger (Ed.). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. (s.291–337). New York: Academic Press.
- Feeney, J. A. ve Noller, P. (1992). Attachment Style and Romantic Love: Relationship Dissolution. *Australian Journal of Psychology*, 44(2), 69-74.
- Ferrari, J. R., O’Callaghan, J. ve Newbegin, I. (2005). Prevalence of Procrastination in The United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1–6.
- Ferrari, J. R. (2004). Trait Procrastination in Academic Setting: An Overview of Students Who Engage in Task Delays. In H. C. Shouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl & J.R. Ferrari (Ed.). *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. (s. 19-27). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as Self-Regulation Failure of Performance: Effects of Cognitive Load, Selfawareness, and Time Limits on ‘Working Best under Pressure.’. *European Journal of Personality*, 15(5), 391–406.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and Attention: Factor Analysis of Attention Deficit, Boredomness, Intelligence, Self-Esteem, and Task Delay Frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 185–196.

- Ferrari, J. R. ve Scher, S. J. (2000). Toward an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students: The Use of Daily Logs. *Psychology in The Schools*, 37, 359–366.
- Ferrari, J. R. ve Tice, D. M. (2000). Procrastination as A Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in A Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73–83.
- Ferrari, J. R., Harriott, J. S. ve Zimmerman, M. (1999). The Social Support Networks of Procrastinators: Friends or Family in Times of Trouble? *Personality and Individual Differences*, 26(2), 321–331.
- Ferrari, J. R. ve Mautz, W. T. (1997). Predicting Perfectionism: Applying Tests of Rigidity. *Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 1–6.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. G. (1995a). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., Wolfe, R. N., Wesley, J. C., Schoff, L. A. ve Beck, B. L. (1995b). Ego-Identity and Academic Procrastination among University Students. *Journal of College Student Development*, 36, 361–367.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional Procrastination and Its Relationship with Self-Esteem, Interpersonal Dependency, and Self-Defeating Behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673–679.
- Ferrari, J. R. ve Olivette, M. J. (1994). Parental Authority and The Development of Female Dysfunctional Procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87–100.
- Ferrari, J. R. ve Olivette, M. J. (1993). Perceptions of Parental Control and The Development of Indecision among Late Adolescent Females. *Adolescence*, 28(112), 963–970.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T. ve Ware, C. B. (1992). Academic Procrastination: Personality Correlates with Myers–Briggs Types, Self-Efficacy, and Academic Locus of Control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 495–502.

- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of Academic and Dispositional Measures of Procrastination. *Psychological Reports*, 64(3), 1057–1058.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Fischer, J. C. ve Crawford, D. W. (1992). Codependency and Parenting Styles. *Journal of Adolescent Research*, 7(3), 352–363.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. ve Martin, T. R. (1995a). Procrastination, Negative Self- Evaluation, and Stress in Depression and Anxiety. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Ed.). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. (s. 137–167). New York: Plenum Press.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. ve Martin, T. R. (1995b). Dimensions of Perfectionism and Procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Ed.). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment*. (s. 113– 136). New York: Plenum Press.
- Flett, G. L., Blankstein, K., Hewitt, P. L. ve Koledin, S. (1992). Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. *Social Behaviour and Personality*, 20(2), 85–94.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R. ve Koledin, S. (1991). Dimensions of Perfectionism and Irrational Thinking. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 185-201.
- Fonagy, P., Leigh, T., Steele, M., Steele, H., Kennedy, R.,...Gerber, A. (1996). The Relation of Attachment Status, Psychiatric Classification, and Response to Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 22–31.
- Fraley, C. R. (2002). Attachment Stability from Infancy to Adulthood: Meta-Analysis and Dynamic Modeling of Developmental Mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 123–151.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J. ve Ladouceur, R. (1994). Why Do People Worry? *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791-802.

- Frenkel-Brunswick, E. (1948). Tolerance toward Ambiguity as A Personality Variable. *American Psychologist*, 3(268), 385-401.
- Frost, R. O., Lahart, C. M. ve Rosenblate, R. (1991). The Development of Perfectionism: A Study of Daughters and Their Parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15(6), 469-489.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M. ve Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Furnham, A. (1994). A Content, Correlational and Factor Analytic Study of Four Tolerance of Ambiguity Questionnaires. *Personality and Individual Differences*, 16(3), 403-410.
- Garber, J. ve Hollon, S. D. (1991). What Can Specificity Designs Say about Causality in Psychopathology Research? *Psychological Bulletin*, 110(1), 129-136.
- Gençtan, E. (1993). *Psikoanaliz ve Sonrası*. 7.Baskı. Ankara.
- Genius, M.L. (1994). Long-Term Consequences of Childhood Attachment: Implication for Counseling Adolescents. *Journal for The Advancement of Counseling*, 17(4), 263-274.
- Gentzler, A. L., Kerns, K. A. ve Keener, E. (2010). Emotional Reactions and Regulatory Responses to Negative and Positive Events: Associations with Attachment and Gender. *Motivation and Emotion*, 34(1), 78-92.
- Gentzler, A. L. ve Kerns, K. A. (2006). Adult Attachment and Memory of Emotional Reactions to Negative and Positive Events. *Cognition and Emotion*, 20(1), 20-42.
- George, C. ve Solomon, J. (1990, 1996, 2000, 2007). *Six-year Attachment Doll Play Classification System*. Unpublished classification manual. Mills College, Oakland, CA.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson.
- Gilbert, P. (2002). Evolution Theory and Cognitive Therapy. *Journal of Cognitive*

Psychotherapy: An International Quarterly, 16(3), 259–262.

Gilbert, P. (2000). The Relationship of Shame, Social Anxiety and Depression: The Role of Evaluation of Social Rank. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7(3), 174–189.

Gilbert, P. (1993). Defence and Safety: Their Function in Social Behaviour and Psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology*, 32(2), 131–153.

Glick, D. M., Millstein, D. J. ve Orsillo, S. M. (2014). A Preliminary Investigation of The Role of Psychological Inflexibility in Academic Procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2), 81–88.

Gordon, C. (1999). A Parenting Programme for Parents of Children with Disturbed Attachment Patterns. *Adoption & Fostering*, 23(4), 49–56.

Gosselin, P., Dugas, M. J. ve Ladouceur, R. (1998). Intolerance of Uncertainty and Worry: A Specific Relationship? In *Poster Presented at the Annual Convention of the Association for the Advancement of Behavior Therapy*. Washington, DC.

Greco, V. ve Roger, D. (2003). Uncertainty, Stress, and Health. *Personality & Individual Differences*, 34(6), 1057–1068.

Grenier, S., Barrette, A. M. ve Ladouceur, R. (2005). Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and Differences. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 593–600.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheurer-Englisch, H. ve Zimmerman, P. (2002). The Uniqueness of The Child–Father Attachment Relationship: Fathers' Sensitive and Challenging Play as A Pivotal Variable in A 16-year Longitudinal Study. *Social Development*, 11(3), 301–337.

Grossmann, K. E. ve Grossmann, K. (1991). Attachment Quality as An Organizer of Emotional Behavioral Responses in A Longitudinal Perspective. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Ed.). *Attachment Across the Life Cycle*. (s. 93–114). London: Tavistock/Routledge.

- Grotevant, H. D. (1998). Adolescent Development in Family Contexts. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of Child Psychology, 3: Social, Emotional, and Personality Development*. (5. Ed.) (s. 1097–1149). New York: Wiley.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80.
- Güngör, D. (2000). *Bağlanma Stillerinin ve Zihinsel Modellerin Kuşaklararası Aktarımında Anababalık Stillerinin Rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hagbini, M., McCaffrey, A. ve Pynch, T. A. (2012). The Complexity of The Relation between Fear of Failure and Procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263.
- Hagbini, M. (2006). *Attachment Styles and Psychological Separation in relation to Procrastination: A Psychodynamic Perspective on the Breakdown in Volitional Action*. Master's Thesis. Carleton University: ProQuest.
- Hammer, C. A. ve Ferrari, J. R. (2002). Differential Incidence of Procrastination between Blue and White-Collar Workers. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 21(4), 333–338.
- Hannok, W. (2011). *Procrastination and Motivation Beliefs of Adolescents: A Cross-Cultural Study*. Doctoral dissertation. University of Alberta.
- Harrington, N. (2011). Frustration Intolerance: Therapy Issues and Strategies. *Journal of Rational Emotive Cognitive Behavior Therapy*, 29(1), 4-16.
- Harrington, N. (2005a). Dimensions of Frustration Intolerance and Their Relationship to Self-Control Problems. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 23(1), 1-20.
- Harrington, N. (2005b). It's Too Difficult! Frustration Intolerance Beliefs and Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873-883.
- Harrington, N. (2004). *The Development of A Multidimensional Scale to Measure Irrational Beliefs Regarding Frustration Intolerance*. Doctoral dissertation. University of Edinburgh.

- Harris, T. (2004). Implications of Attachment Theory for Working in Psychoanalytic Psychotherapy. *International Forum of Psychoanalysis*, 13(3), 147–156.
- Harvey, M. ve Byrd, M. (2000). Relationships between Adolescents' Attachment Styles and Family Functioning. *Adolescence*, 35(138), 345.
- Havinghurst, R. J. (1987). Adolescent Culture and Subculture. In V. B. Van Hessel & M. Hersen (Ed.). *Handbook of Adolescent Psychology*. (s. 401–412). New York, NY: Pegamon Press.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. ve Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 317–324.
- Hazan, C. ve Shaver, P. R. (1994). Attachment as An Organizational Framework for Research on Close Relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22.
- Hazan, C. ve Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualised as An Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1999). Is There A Universal Need for Positive Self-regard? *Psychological Review*, 106(4), 766-794.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfection in The Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470.
- Heydayati, M., Dugas, M. J., Buhr, K. ve Francis, K. (2003). The Relationship between Intolerance of Uncertainty and The Interpretation of Ambiguous and Unambiguous Information. In *Poster Presented at The Annual Convention of the Association for Advancement of Behaviour Therapy*. Boston, MA.
- Hoffman, J. A. (1984). Psychological Separation of Late Adolescents from Their Parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 170.

- Hofstede, G. (1980). *Cultures Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Holaway, R. M., Heimberg, R. G. ve Coles, M. E. (2006). A Comparison of Intolerance of Uncertainty in Analogue Obsessive-Compulsive Disorder and Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(2), 158-174.
- Hong, R. Y. ve Paunonen, S. V. (2007). *Personality Vulnerabilities to Psychopathology: Exploration of Relations between Trait Structure and Social-Cognitive Processes*. Unpublished manuscript. University of Western Ontario.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E. ve Bartholomew, K. (1993). Interpersonal Problems, Attachment Styles, and Outcome in Brief Dynamic Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 549-560.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A. ve Buro, K. (2006). Academic Procrastination: The Pattern and Correlates of Behavioral Postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530.
- Hughes, J., Hardy, G. ve Kendrick, D. (2000). Assessing Adult Attachment Status with Clinically-Orientated Interviews: A Brief Report. *British Journal of Medical Psychology*, 73(2), 279-283.
- İmamoğlu, S. (2003). *Öğretmen Adaylarının Öfke ve Öfke İfade Tarzları İle Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jason, L. A. ve Burrows, B. (1983). Transition Training for High School Seniors. *Cognitive Therapy and Research*, 7(1), 79-91.
- Judge, T. A. ve Bono, J. E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits-Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability-with Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kagan, J. (1972). Motives and Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 51-66.

- Kağan, M. (2010). *Akılcı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanninen, K., Salo, J. ve Punamäki, R. L. (2000). Attachment Patterns and Working Alliance in Trauma Therapy for Victims of Political Violence. *Psychotherapy Research*, 10(4), 435–449.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B. ve Markiewicz, D. (2003). Associations between Parenting Style and Attachment to Mother in Middle Childhood and Adolescence. *International Journal of Behavioural Development*, 27(2), 153-164.
- Kasperson, R. E. (2008). Coping with Deep Uncertainty: Challenges for Environmental Assessment and Decision-Making. In G. Bammer & M. Smithson (Ed.). *Uncertainty and Risk: Multidisciplinary Perspectives*. London, Cromwell Press.
- Kazantzis, N., Reinecke, M. ve Freeman, A. (2010). *Cognitive Behavioral Theories in Clinical Practice*. Guilford Press: New York, New York.
- Kelly, J. A. ve Hansen, K. J. (1987). Social Interactions and Adjustment. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Ed.). *Handbook of Adolescent Psychology*. (s. 131–146). New York, NY: Pergamon Press.
- Kennedy, J. H. ve Bakeman, R. (1984). The Early Mother-Infant Relationship and Social Competence with Peers and Adults at Three Years. *The Journal of Psychology*, 116(1), 23-34.
- Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A. ve Morgan, T. A. (2007). Mother-Child Attachment in Later Middle Childhood: Assessment Approaches and Associations with Mood and Emotion Regulation. *Attachment & Human Development*, 9(1), 33-53.
- Keskin, G. ve Çam, O. (2008). Ergenlerin Ruhsal Durumları ve Anne Baba Tutumları ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 139–147.

- Kirsh, S. J. ve Cassidy, J. (1997). Preschoolers' Attention to and Memory for Attachment-Relevant Information. *Child Development*, 68(6), 1143–1153.
- Kivlighan Jr, D. M. ve Shaughnessy, P. (2000). Patterns of Working Alliance Development: A Typology of Client's Working Alliance Ratings. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 362–371.
- Kivlighan Jr, D. M., Patton, M. J. ve Foote, D. (1998). Moderating Effects of Client Attachment on The Counselor Experience-Working Alliance Relationship. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 274–278.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L. ve Rajani, S. (2008a). Procrastination and Motivation of Undergraduates with Learning Disabilities: A Mixed-Methods Inquiry. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(3), 137–147.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. ve Rajani, S. (2008b). Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. ve Buswell, B. N. (1999). Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470–500.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, Blame, and Change. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 153-166.
- Knaus, W. J. (1998). *Do It Now! Break Procrastination Habit* (second edition). New York: John Wiley ve Sons.
- Kobak, R. (1999). The Emotional Dynamics of Disruptions in Attachment Relationships: Implications for Theory, Research, and Clinical Intervention. In J. Cassidy & P. Shaver. (Ed.). *Handbook of Attachment: Theory Research and Clinical Application*. New York: Guilford Press.
- Kobak, R. R. ve Sceery, A. (1988). Attachment in Late Adolescence: Working Models, Affect Regulation and Representations of Self and Others. *Child Development*, 59(1), 135-146.

- Koerner, N. ve Dugas, M. J. (2008). An Investigation of Appraisals in Individuals Vulnerable to Excessive Worry: The Role of Intolerance of Uncertainty. *Cognitive Therapy and Research*, 32(5), 619–638.
- Koerner-Singh, N. (2007). *Cognitive Vulnerability to Excessive Worry and Its Relationship to The Processing of Uncertainty*. Unpublished doctoral dissertation. Concordia University.
- Kong, B. (2010). *Academic Procrastination and Tolerance of Ambiguity Among Undergraduate and Graduate Students*. Unpublished doctoral dissertation. Chicago School of Professional Psychology.
- Koopmans, P. C., Sanderman, R., Timmerman, I. ve Emmelkamp, P. M. G. (1994). The Irrational Beliefs Inventory: Development and Psychometric Evaluation. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(1), 15-27.
- Korfmacher, J., Adam, E., Ogawa, J. ve Egeland, B. (1997). Adult Attachment: Implications for The Therapeutic Process in A Home Visitation Intervention. *Applied Developmental Science*, 1(1), 43–52.
- Köroğlu, E. (2006). *Ruh Sağlığınız İçin Akılcı Düşünme*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Krausz, M., Bizman, A. ve Braslavsky, D. (2001). Effects of Attachment Style on Preferences for and Satisfaction with Different Employment Contracts: An Exploratory Study. *Journal of Business and Psychology*, 16(2), 299-316.
- Krohne, H. W. (1993). Vigilance and Cognitive Avoidance as Concepts in Coping Research. In H. W. Krohne (Ed.). *Attention and Avoidance*. Toronto, Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M. ve Girnius-Brown, O. (1987). A Developmental Interpretation of Young Children's Non-Compliance. *Developmental Psychology*, 23(6), 799–806.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel Gelişim Uygulamaları*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psikoeğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ladouceur, R., Gosselin, P. ve Dugas, M. J. (2000). Experimental Manipulation of Intolerance of Uncertainty: A Study of A Theoretical Model of Worry. *Behaviour Research and Therapy*, 38(9), 933-941.
- Ladouceur, R., Blais, F., Freeston, M. H. ve Dugas, M. J. (1998). Problem Solving and Problem Orientation in Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 12(2), 139-152.
- Ladouceur, R., Talbot, F. ve Dugas, M. J. (1997). Behavioral Expressions of Intolerance of Uncertainty in Worry: Experimental Findings. *Behavior Modification*, 21(3), 355-371.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. ve Dornbusch, S. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Homes. *Child Development*, 62(5), 1049–1065.
- Lapsley, D. K. ve Edgerton, J. (2002). Separation-Individualization, Adult Attachment Style, and College Adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80(4), 484-495.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G. ve FitzGerald, D. (1990). Adolescent Attachment, Identity, and Adjustment to College: Implications of The Continuity of Adaptation Hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, 68(5), 561.
- Last, C. G., Hersen, M., Kazdin, A., Orvaschel, H. ve Perrin, S. (1991). Anxiety Disorders in Children and Their Families. *Archives of General Psychiatry*, 48(10), 928–934.

- Lay, C. H. (2004). Some Basic Elements in Counseling Procrastinators. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl & J. R. Ferrari (Ed.). *Counseling The Procrastinator in Academic Settings*. (s. 43-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lay C. H. (1997). Explaining Lower-Order Traits through Higher-Order Factors: The Case of Trait Procrastination, Conscientiousness, and The Specificity Dilemma. *European Journal of Personality*, 11(4), 267-278.
- Lay, C. H. ve Schouwenburg, H. C. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 8(4), 647-662.
- Lay, C. H. (1990). Working to Schedule on Personal Projects: An Assessment of Person-Project Characteristics and Trait Procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5(3), 91-103.
- Lay, C. H. (1987). A Model Profile Analysis of Procrastinators: A Search for Types. *Personality and Individual Differences*, 8(5), 705-714.
- Lay, C. H. (1986). At Last, My Research on Procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.
- Leahy, R. L. (2010). *Bilişsel Terapi Yöntemleri*. (2. ed.). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Leonardi, A. ve Kiosseoglou, G. (2000). The Relationship of Parental Attachment and Psychological Separation to The Psychological Functioning of Young Adults. *The Journal of Social Psychology*, 140(4), 451-464.
- Levy, K. N. (1993). Adult Attachment Styles and Personality Pathology. In *American Psychiatric Association Annual Meeting*. San Francisco, CA, May.
- Lind, C. ve Boschen, M. J. (2009). Intolerance of Uncertainty Mediates The Relationship between Responsibility Beliefs and Compulsive Checking. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(8), 1047-1052.

- Liotti, G. (2007). Internal Working Models of Attachment in The Therapeutic Relationship. In P. Gilbert & R. L. Leahy (Ed.). *The Therapeutic Relationship in The Cognitive Behavioral Psychotherapies*. (s. 143–161). New York, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lundh, L. G., Saboonchi, F. ve Wangby, M. (2008). The Role of Personal Standarts in Clinically Significant Perfectionism. A Person-Oriented Approach to the Study of Patterns of Perfectionism. *Cognitive Theory Reseach*, 32, 333-350.
- Lyons-Ruth, K. ve Jacobvitz, D. (1999). Attachment Disorganization: Unresolved Loss, Relational Violence, and Lapses in Behavioral and Attentional Strategies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. (s. 520–554). New York, NY, US: Guilford Press.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment Relationships among Children with Aggressive Behavior Problems: The Role of Disorganized Early Attachment Patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 64-73.
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in The Context of The Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Formerly Carmichael's Manual of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development*. (s. 1–101). New York: Wiley.
- MacIntyre, P. (1964). Dynamics and Treatment of Passive Aggressive Underachievers. *American Journal of Psychotherapy*, 18(95), 108.
- Mahler, M., Pine, F. ve Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.
- Mahler, M. (1968). *On Human Symbiosis and The Vicissitudes of Individuation*. New York: International Universities Press.
- Main, M. (1995). Recent Studies in Attachment: Overview, with Selected Implications for Clinical Work. In S. Goldberg & R. Muir (Ed.). *Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives*. (s. 407–474). Hillsdale, NJ, England: Analytic Press, Inc.

- Main, M. ve Solomon, J. (1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during The Ainsworth Strange Situations. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Ed.). *Attachment in Pre-school Years: Theory, Research and Intervention*. Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M. ve Cassidy, J. (1988). Categories of Response with The Parent at Age Six: Predicted from Infant Attachment Classifications and Stable over A One Month Period. *Developmental Psychology*, 24(3), 415-426.
- Main, M., Kaplan, N. ve Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to The Level of Representation. In I. Bretherton & E. Waters (Ed.). *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of The Society for Research in Child Development*. (s. 66-104).
- Makhlouf-Norris, F. ve Norris, H. (1972). The Obsessive-Compulsive Syndrome as A Neurotic Device for The Reduction of Self-Uncertainty. *The British Journal of Psychiatry*, 122(568), 277–288.
- Mallinckrodt, B., Coble, H. M. ve Gantt, D. L. (1995). Working Alliance, Attachment Memories, and Social Competencies of Women in Brief Therapy. *Journal of Counseling Psychology*, 42(1), 79–84.
- Manassis, K., Bradley, S., Goldberg, S., Hood, J. ve Swinson, R. P. (1995). Behavioral Inhibition, Attachment, and Anxiety in Children of Mothers with Anxiety Disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 40(2), 87–92.
- Martin, T. R., Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (1993). *Perfectionism, Self-Expectancies, and Procrastination*. Unpublished manuscript.
- McCardy, S. J. ve Sherman, A. (1996). Effects of Family Structure on The Adolescent Separation-Individuation Process. *Adolescence*, 31(122), 307-320.
- McCown, W. ve Johnson, J. (1991). Personality and Chronic Procrastination by University Students during An Academic Examination Period. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 413–415.

- McCown, W., Johnson, J. ve Petzel, T. (1989). Procrastination, A Principal Components Analysis. *Personality and Individual Differences*, 10(2), 197-202.
- McEvoy, P. M. ve Mahoney, A. E. (2012). To Be Sure, To Be Sure: Intolerance of Uncertainty Mediates Symptoms of Various Anxiety Disorders and Depression. *Behavior Therapy*, 43(3), 533-545.
- McEvoy, P. M. ve Mahoney, A. E. J. (2011). Achieving Certainty about The Structure of Intolerance of Uncertainty in A Treatment Seeking Sample with Anxiety and Depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(1), 112-122.
- Mercan-Sertelin Ç. (2007). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Merikangas, K. R., Dierker, L. C. ve Szatmari, P. (1998). Psychopathology among Offspring of Parents with Substance Abuse and/or Anxiety Disorders: A High Risk Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 711-720.
- Merkel, W. T., Pollard, C. A., Wiener, R. L. ve Staebler, C. R. (1993). Perceived Parental Characteristics of Patients with Obsessive-Compulsive Disorder, Depression and Panic Disorder. *Child Psychiatry & Human Development*, 24(1), 49-57.
- Messer, S. C. ve Beidel, D. C. (1994). Psychosocial Correlates of Childhood Anxiety Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(7), 975-983.
- Metzger, R. L., Miller, M. L., Cohen, M., Sofka, M. ve Borkovec, T. D. (1990). Worry Changes Decision Making: The Effect of Negative Thoughts on Cognitive Processing. *Journal of Clinical Psychology*, 46(1), 78-88.
- Meyer, B. ve Pilkonis, P. A. (2002). Attachment Style. In J. C. Norcross (Ed.). *Psychotherapy Relationships that Work: Therapist Contributions and Responsiveness to Patients*. London: Oxford University Press.

- Mikulincer, M. ve Shaver, P. R. (2008). Adult Attachment and Affect Regulation. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. (2. ed. s. 503-531). New York, NY: Guilford Press.
- Mikulincer, M. ve Shaver, P. R. (2007). *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics and Change*. New York, US: The Guildford Press.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. ve Pereg, D. (2003). Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics, Development, and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Mikulincer, M., Birnbaum, G., Woddis, D. ve Nachmias, O. (2000). Stress and Accessibility of Proximity-Related Thoughts: Exploring The Normative and Intraindividual Components of Attachment Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(3), 509–523.
- Mikulincer, M. ve Nachshon, O. (1991). Attachment Styles and Patterns of Self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 321–331.
- Milgram, N. A. ve Tenne, R. (2000). Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141–156.
- Milgram, N. A., Batori, G. ve Mowrer, D. (1994). Correlates of Academic Procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487-500.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. *Encyclopedia of Human Biology*, 6, 149-155.
- Milgram, N. A, Sroloff, B. ve Rosenbaum, M. (1988). The Procrastination of Everyday Life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197–212.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I. ve Halfon, O. (2004). Associations between Parental and Child Attachment Representations. *Attachment & Human Develpoment*, 6(3), 305-325.
- Miller, W. R. ve Rollnick, S. (2002). *Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior* (2.ed.). New York: Guilford Press.

- Miller, S. M. (1996). Monitoring and Blunting of Threatening Information: Cognitive Interference and Facilitation in The Coping Process. In, I. Sarason, B. Sarason & G. Pierce (Ed.). *Cognitive Interference: Theories, Methods, and Findings*. Hillside, New Jersey: Erlbaum.
- Miller, S. M., Combs, C. ve Kruus, L. (1993). Tuning in and Tuning Out: Confronting The Effects of Confrontation. In H.W. Krohne (Ed.). *Attention and Avoidance: Strategies in Coping with Aversiveness*. (s. 50–69). Seattle, WA and Toronto: Hogrefe & Huber.
- Missildine, W. H. (1963). *Your Inner Child of The Past*. New York: Simon & Shuster.
- Moore, P. S., Whaley, S. ve Sigman, M. (2004). Interactions between Mothers and Children: Impacts of Maternal and Child Anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(3), 471–476.
- Muris, P., Mayer, B. ve Meesters, C. (2000a). Self-Reported Attachment Style, Anxiety, and Depression in Children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 28(2), 157-162.
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H. ve Hülßenbeck, P. (2000b). Worry in Children is Related to Perceived Parental Rearing and Attachment. *Behaviour Research and Therapy*, 38(5), 487- 497.
- Muris, P. ve Merckelbach, H. (1998). Perceived Parental Rearing Behaviour and Anxiety Disorders Symptoms in Normal Children. *Personality and Individual Differences*, 25(6), 1199-1206.
- Murphy, B. ve Bates, G. W. (1997). Adult Attachment Style and Vulnerability to Depression. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 835-844.
- Myhr, G., Sookman, D. ve Pinard, G. (2004). Attachment Security and Parental Bonding in Adults with Obsessive-Compulsive Disorder: A Comparison with Depressed Outpatients and Healthy Controls. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109(6), 447–456.
- Neuliep, J. ve Ryan, D. (1998). The Influence of Intercultural Communication Apprehension and Socio-Communicative Orientation on Uncertainty Re-

- duction during Initial Cross-Cultural Interaction. *Communication Quarterly*, 46(1), 88-99.
- Obsessive Compulsive Cognitions Working Group. (1997). Cognitive Assessment of Obsessive-Compulsive Disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 35(7), 667-681.
- Ognibene, T. C. ve Collins, N. L. (1998). Adult Attachment Styles, Perceived Social Support, and Coping Strategies. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(3), 323-345.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and Statistics Anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic Procrastinators and Perfectionistic Tendencies among Graduate Students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 103-109.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Daley, C. E. (1996). The Relative Contributions of Examination-Taking Coping Strategies and Study Coping Strategies on Test Anxiety: A Concurrent Analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 20(3), 287-303.
- Oral, E.A. (2004). *Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkma: Stresle Başa Çıkma Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oshio, A. (2009). Development and Validation of The Dichotomous Thinking Inventory. *Social Behavior and Personality*, 37(6), 729-741.
- Ozer, B. U., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Öztürk, Ö. (2013). *İntihar Olasılığı ve Aile İşlevselliği Arasındaki İlişkide Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Değişkenlerinin Aracı Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı Psikoloji) Anabilim Dalı.

- Patterson, G. R. (1986). Performance Models for Antisocial Boys. *American Psychologist*, 41(4), 432-443.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. ve Pelletier, S. T. (2001). Academic Control and Action Control in The Achievement of College Students: A Longitudinal Field Study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776.
- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. L., Baker, W. L. ve Vigilante, D. (1995). Childhood Trauma, The Neurobiology of Adaptation and “Use-Dependent” Development of The Brain: How “States” Become “Traits”. *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271–291.
- Pleva, J. ve Wade, T. D. (2006). The Mediating Effects of Misinterpretation of Intrusive Thoughts on Obsessive-Compulsive Symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 44(10), 1471–1479.
- Priel, B. ve Shamai, D. (1995). Attachment Style and Perceived Social Support: Effects of Affect Regulation. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 235-241.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C. ve Norcross, J. C. (1992). In Search of How People Change: Applications to Addictive Behaviors. *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.
- Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I. ve Perez, A. (2000). Academic Procrastination by Nontraditional Students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 125–134.
- Pychyl, T. A. ve Binder, K. (2004). A Project-Analytic Perspective on Academic Procrastination and Intervention. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl & J. R. Ferrari, (Ed.). *Counseling The Procrastinator in Academic Settings*. (s. 149-165). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J. ve Reid, P. A. (2002). Parenting and Procrastination: Gender Differences in The Relations between Procrastination, Parenting Style and Self-Worth in Early Adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 271-285.

- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R. ve Blunt, A. (2000). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239–254.
- Rabin, L. A., Fogel, J. ve Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic Procrastination in College Students: The Role of Self-Reported Executive Function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Rapee, R. M. (1997). Potential Role of Childrearing Practices in The Development of Anxiety and Depression. *Clinical Psychology Review*, 17(1), 47-67.
- Reiss, S., Peterson, R. A., Gursky, M. ve McNally, R. J. (1986). Anxiety Sensitivity, Anxiety Frequency, and The Prediction of Fearfulness. *Behavior Research and Therapy*, 24(1), 1–8.
- Revelle, W. (1997). Extraversion and Impulsivity: The Lost Dimension? In H. Nyborg (Ed.). *The Scientific Study of Human Nature: Tribute to Hans J. Eysenck at Eighty*. (s. 189-212). Oxford, England: Pergamon/Elsevier Science.
- Rholes, W. S. ve Simpson, J. A. (Ed.). (2004). *Adult Attachment: Theory, Research, and Clinical Implications*. New York, NY, US: Guilford Publications.
- Rice, K. G. ve Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, Attachment, and Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 238-250.
- Robichaud, M. (2013). Cognitive Behavioral Case Conference: A Clinical Case of Generalized Anxiety Disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 20(3), 247–250.
- Robins, C. J., Ladd, J., Welkowitz, J., Blaney, P. H., Diaz, R. ve Kutcher, G. (1994). The Personal Style Inventory: Preliminary Validation Studies of New Measures of Sociotropy and Autonomy. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 16(4), 277-300.
- Rokeach, M. (1960). *The Open and Closed Mind: Investigations into The Nature of Belief Systems and Personality Systems*. New York: Basic Books.

- Rosen, N. O. ve Knäuper, B. (2009). A Little Uncertainty Goes a Long Way: State and Trait Differences in Uncertainty Interact to Increase Information Seeking but also Increase Worry. *Health Communication*, 24(3), 228–238.
- Rosenstein, D. S. ve Horowitz, H. A. (1996). Adolescent Attachment and Psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 244.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K. ve Morelli, G. (2000). Attachment and Culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55(10), 1093–1104.
- Rothblum, E. D. (1990). Fear of Failure: The Psychodynamic, Need Achievement, Fear of Success, and Procrastination Models. In M. Leitenberg (Ed.). *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*. New York: Plenum Press.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. ve Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394.
- Saddler, C. D. ve Sacks, L. A. (1993). Multidimensional Perfectionism and Academic Procrastination: Relationships with Depression in University Students. *Psychological Reports*, 73, 863–871.
- Safran, J. D., Muran, J. C., Samstag, L. W. ve Stevens, C. (2002). Repairing Alliance Ruptures. In J. C. Norcross (Ed.). *Psychotherapy Relationships That Work: Therapist Contributions and Responsiveness to Patients*. (s. 235–254). London: Oxford University Press.
- Saint-Charles, J. ve Mongeau, P. (2009). Different Relationships for Coping with Ambiguity and Uncertainty in Organizations. *Social Networks*, 31(1), 33-39.
- Sapmaz, F. (2011). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Sosyal Anksiyete, Reddedilme Duyarlılığı ve Kişilerarası Duyarlılık Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sarı, S. ve Dağ, D. (2009). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe İle İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Endişenin Sonuçları Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 261-270.
- Sarı, S. (2007). *Sürekli Kaygının Yordayıcıları Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe İle İlgili İnançlar ve Kontrol Odağının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sartorius, N., Üstün, B., Lecrubier, Y. ve Wittchen, H. (1996). Depression Comorbid with Anxiety: Results from The WHO Study on Psychology Disorders in Primary Health Care. *British Journal of Psychiatry*, 168, 38-43.
- Satterfield, W. A. ve Lyddon, W. J. (1995). Client Attachment and Perceptions of The Working Alliance with Counselor Trainees. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 187-189.
- Sayıl, M., Yılmaz, A. ve Uçanok, Z. (2002). Ergenliğe Geçişte Bilgilendirmenin Ergenin Bilgi Düzeyi ve Benlik Algısına Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 47-58.
- Saylık, A. ve Saylık, G. (2015). İngiltere Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Amaç, Yapı ve Süreç Bakımından Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 652-671.
- Schore, A. N. (2002). The Neurobiology of Attachment and Early Personality Organization. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 16(3), 249-263.
- Schouwenburg, H. C, Lay, C. H., Pynchyl, T. A. ve Ferrari, J. R. (2004). *Counseling The Procrastinator in Academic Settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic Procrastination: Theoretical Notions, Measurement, and Research. In J. R. Ferrari & J. L. Johnson (Ed.). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. (s. 71 - 96). New York: Plenum Press.

- Schwartz, J. P. ve Buboltz, W. C. (2004). The Relationship between Attachment to Parents, Psychological Separation in College Students. *Journal of College Student Development*, 45(5), 566-577.
- Senecal, C., Julien, E. ve Guay, F. (2003). Role Conflict and Academic Procrastination: A Self-Determination Perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.
- Senecal, C., Lavoie, K. ve Koestner, R. (1997). Trait and Situational Factors in Procrastination: An Interactional Model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4), 889-903.
- Senecal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Sexton, K. A. ve Dugas, M. J. (2008). The Cognitive Avoidance Questionnaire: Validation of The English Translation. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(3), 355-370.
- Sexton, K. A., Norton, P. J., Walker, J. R. ve Norton, G. R. (2003). Hierarchical Model of Generalized and Specific Vulnerabilities in Anxiety. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32(2), 82-94.
- Shanahan, M. J. ve Pychyl, T. A. (2007). An Ego Identity Perspective on Volitional Action: Identity Status, Agency, and Procrastination. *Personality and Individual Differences* 43(4), 901-911.
- Shaver, P. R. ve Mikulincer, M. (2002). Attachment-Related Psychodynamics. *Attachment & Human Development*, 4(2), 133-161.
- Shaver, P. R. ve Hazan, C. (1994). Attachment. In A. Weber & J. Harvey (Ed.). *Perspectives on Close Relationships*. (1st Ed) (s. 110-130). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Shaver, P. R. ve Brennan, K. A. (1992). Attachment Styles and The Big Five Personality Traits: Their Connections with Each Other and with Romantic Relationship Outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(5), 536-545.

- Shaver, P. R. ve Hazan, C. (1988). A Biased Overview of The Study of Love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5(4), 473-501.
- Shore, A.N. (2003). *Affect Dysregulation and Disorders of The Self*. New York: W.W. Norton.
- Shorey, H. S. ve Snyder, C. R. (2006). The Role of Adult Attachment Styles in Psychopathology and Psychotherapy Outcomes. *Review of General Psychology*, 10(1), 1–20.
- Shuper, P. A., Sorrentino, R.M., Otsubo, Y., Hodson, G. ve Walker, A. M. (2004). A Theory of Uncertainty Orientation: Implications for The Study of Individual Differences within and Across Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(4), 460-480.
- Simpson, J. A. (1990). Influence of Attachment Styles on Romantic Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 971-980.
- Siqueland, L., Kendall, P. C. ve Steinberg, L. (1996). Anxiety in Children: Perceived Family Environments and Observed Family Interaction. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(2), 225–237.
- Sirois, F. M. ve Pychyl, T. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and Intentions to Perform Health Behaviors: The Role of Self-Efficacy and The Consideration of Future Consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L. ve Pychyl, T. A. (2003). “I’ll Look after My Health, Later”: An Investigation of Procrastination and Health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184.
- Slade, A. (1999). Attachment Theory and Research: Implications for The Theory and Practice of Individual Psychotherapy with Adults. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. (s. 575–594). New York, NY, US: Guilford Press.

- Smith, D. S. (2015). *The Predictive Relationship between Cultural Identity, Value Orientation, Acculturation and The Cross-Cultural Student's Academic Motivation in The International School Setting*. Doctoral dissertation. Liberty University.
- Smith, P. K. ve Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405–417.
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
- Sookman, D. ve Pinard, G. (1997). Vulnerability and Response to Unpredictability, Newness and Change in Obsessive Compulsive Disorder. In *Congress of European Association of Behavioral & Cognitive Therapies. Venezia (Italy)*.
- Sorrentino, R. M., Raynor, J. O., Zubec, J. M. ve Short, J. C. (1990). Personality Functioning and Change: Informational and Affective Influences on Cognitive, Moral, and Social Development. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Ed.). *The Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behaviour*. (s. 193-228). New York: Guilford Press.
- Sorrentino, R. M. ve Short, J. C. (1986). Uncertainty Orientation, Motivation and Cognition. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Ed.). *The Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behaviour*. (s. 379-403). New York: Guilford Press.
- Speltz, M. L. (1990). The Treatment of Preschool Conduct Problems. In E. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Ed.). *Attachment in The Preschool Years: Theory, Research, and Interventions*. (s. 399-426). Chicago: University of Chicago Press.
- Spence, S. H., Donovan, C. ve Brechman-Toussaint, M. (1999). Social Skills, Social Outcomes, and Cognitive Features of Childhood Social Phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(2), 211–221.
- Spock, B. (1971). Helping The Procrastinating Child. *Redbook*, 36, 20.

- Sroufe, L. A. (1983). Infant–Caregiver Attachment and Patterns of Adaptation in Preschool: The Roots of Maladaptive Experiences are Related to Infant Disorganized Adaptation and Competence. In M. Perlmuter (Ed.). *Minnesota Symposia in Child Psychology*. (s. 41–81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stainton, M., Lay, H. C. ve Flett, L. G. (2000). Trait Procrastinators and Behavior/Trait-Specific Cognitions. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 297-312.
- Stayton, D. J. ve Ainsworth, M. D. S. (1973). Individual Differences in Infant Responses to Brief, Everyday Separations as Related to Other Infant and Maternal Behaviors. *Developmental Psychology*, 9(2), 226-235.
- Stead, R., Shanahan, M. J. ve Neufeld, R. W. J. (2010). “I’ll Go To Therapy, Eventually”: Procrastination, Stress and Mental Health. *Personality and Individual Difference*, 49(3), 175-180.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Selfregulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Steel, P., Brothen, T. ve Wambach, C. (2001). Procrastination and Personality, Performance, and Mood. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 95-106.
- Steele, H., Steele, M. ve Fonagy, P. (1996). Associations among Attachment Classifications of Mothers, Fathers, and Their Infants. *Child Development*, 67(2), 541–555.
- Steele, H. ve Steele, M. (1994). Intergenerational Patterns of Attachment. In K. Bartholemew & D. Perlman (Ed.). *Attachment Processes in Adulthood: Advances in Personal Relationships Series*. (s. 93 - 120). Kingsley: London.
- Steinberg, L. ve Silverman, S. (1986). The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development*, 57(4), 841-851.
- Steketee, G., Frost, R. O. ve Cohen, I. (1998). Beliefs in Obsessive-Compulsive Disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 12(6), 525–537.

- Stigler, J. W., Lee, S. Y. ve Stevenson, H. C. (1987). Mathematics Classrooms in Japan, Taiwan, and The United States. *Child Development. Special Issue: Schools and Development*, 58(5), 1272-1285.
- Sudler, E. L. (2014). *Academic Procrastination as Mediated by Executive Functioning, Perfectionism, and Frustration Intolerance in College Students*. Doctoral dissertation. St. John's University (New York).
- Suess, G., Grossman, K. E. ve Sroufe, L. A. (1992). Effects of Infant Attachment to Mother and Father on Quality of Adaptation in Preschool: From Dyadic to Individual Organisation of Self. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), 43-65.
- Sümer, N. ve Şendag, M. A. (2009). Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algisi ve Kaygi/Attachment to Parents during Middle Childhood, Self-Perceptions, and Anxiety. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86.
- Sümer, N. (2006). Ergenlikte Ebeveyn Tutum ve Davranışlarının Bağlanma Kaygısındaki Rolü. *Ergen Günleri, Konuşma Metni*. Hacettepe Üniversitesi.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Psychometric Evaluation of Adult Attachment Measures on Turkish Samples and A Cross-Cultural Comparison. *Turkish Psychology Journal*, 14(43), 71-106.
- Şar, A. H., Işıklar, A. ve Aydoğan, D. (2012). Atama Bekleyen Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumunu Yordayıcı Değişkenlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 257-271.
- Şirin A.B. (2011). *Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tallis, F., Eysenck, M. ve Mathews, A. (1991). Elevated Evidence Requirements and Worry. *Personality and Individual Differences*, 12(1), 21-27.
- Taylor, S. (1999). *Anxiety Sensitivity: Theory, Research, and Treatment of The Fear of Anxiety*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Terzi, Ş. ve Çankaya, Z. C. (2009). Bağlanma Stillerinin Öznel İyi Olmayı ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarını Yordama Gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 1-11.
- Thompson, R. A. (2004). Development in the First Years of Life. In E. F. Zigler, D. G. Singer & S. J. Bishop-Josef (Ed.). *Children's Play: The Roots of Reading*. (s. 15-31). Washington, DC: National Center for Infants, Toddlers and Families.
- Thoresen, C. E. ve Pattillo, J. R. (1988). Exploring The Type A Behavior Pattern in Children and Adolescents. In B. K. Houston & C. R. Snyder (Ed.). *Type A Behavior Pattern: Research, Theory, and Intervention*. (s. 98-145). Oxford: England.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E. ve Baumeister, R. F. (2001). Emotional Distress Regulation Takes Precedence over Impulse Control: If You Feel Bad, Do It! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53-67.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Tolin, D. F., Abramowitz, J. S., Brigidi, B. D. ve Foa, E. B. (2003). Intolerance of Uncertainty in Obsessive-Compulsive Disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(2), 233-242.
- Travis, L. A., Bliwise, N. G., Binder, J. L. ve Horne-Moyer, H. L. (2001). Changes in Clients' Attachment Styles over The Course of Time-Limited Dynamic Psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(2), 149-159.
- Troy, M. ve Sroufe, L. A. (1987). Victimization among Preschoolers: Role of Attachment Relationship History. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychology*, 26(2), 166-172.
- Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of The Procrastination Scale. *Education and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.

- Turgeon, L., O'Connor, K. P., Marchand, A. ve Freeston, M. H. (2002). Recollections of Parent–Child Relationships in Patients with Obsessive-Compulsive Disorder and Panic Disorder with Agoraphobia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 105(4), 310–316.
- Türkçapar, M. H. (2007). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulamalar*. HYB Basım Yayın.
- Ulukaya, S. (2012). *Üniversite Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Aile Bağlamında Benlik ve Anababa Tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2006). Sources of Academic and Self-Regulatory Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125–141.
- Uzun Özer, B., Saçkes, M. ve Tuckman, W. B. (2009). Psychometric Properties of The Tuckman Procrastination Scale in A Turkish Sample. *Paper presented at the 6th Biennial Conference on Procrastination*. Toronto, Canada.
- Uzun-Özer, B. (2005). *Akademik Erteleme Davranışı: Yaygınlığı, Olası Sebepleri, Cinsiyet Farkı ve Akademik Başarıyla Olan İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van der Heiden, C. ve Ten Broeke, E. (2009). The When, Why and How of Worry Exposure. *Cognitive Behavioral Practice*, 16(4), 386-393.
- Van Eerde, W. (2003). A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401–1418.
- Van Essen, T., Ven Den Heuvel, S. ve Ossebaard, M. (2004). A Student Course on Self-Management for Procrastinators. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl & J. R. Ferrari (Ed.). *Counseling The Procrastinator in Academic Settings*. (s. 59–73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Van Horebeek, W., Michielsen, S., Neyskens, A. ve Depreeuw, E. (2004). A Cognitive Behavioral Approach in Group Treatment of Procrastinators in

- An Academic Setting. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl & J. R. Ferrari (Ed.). *Counseling The Procrastinator in Academic Settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Van Ijzendoorn, M. H. ve De Wolff, M. S. (1997). In Search of The Absent Father-Meta-Analysis of Infant-Father Attachment: A Rejoinder to Our Discussants. *Child Development*, 68(4), 604-609.
- Van Ijzendoorn, M. H. ve Bakermans Kranenburg, M. J. (1996). Attachment Representations in Mothers, Fathers, Adolescents, and Clinical Groups: A Meta-Analytic Search for Normative Data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 8-21.
- Van Lange, P. A. M., De Bruin, E. M. N., Otten, W. ve Joireman, J. A. (1997). Development of Prosocial, Individualistic and Competitive Orientations: Theory and Preliminary Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 733-746.
- Vasey, M. W. ve Borkovec, T. D. (1992). A Catastrophising Assessment of Worrisome Thoughts. *Cognitive Therapy and Research*, 16(5), 505-520.
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A. D. ve Garcia, M. (2005). Career Exploration In Adolescents: The Role of Anxiety, Attachment, and Parenting Style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153-168.
- Voltan-Acar, N. (1995). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Walker, L. S. (2004). Overcoming The Patterns of Powerlessness that Lead to Procrastination. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl & J. R. Ferrari (Ed.). *Counseling The Procrastinator in Academic Settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Walsh, J. J. ve Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual Differences in Statistics Anxiety: The Roles of Perfectionism, Procrastination and Trait Anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 239-251.
- Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B. ve Sroufe, L. A. (1997). Child and Adolescent Anxiety Disorders and Early Attachment. *Journal of the American Academy*

of Child and Adolescent Psychiatry, 36(5), 637-644.

Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. ve Albersheim, L. (2000). Attachment Security in Infancy and Early Adulthood: A Twenty-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 71(3), 684-689.

Watson, D. C. (2001). Procrastination and The Five-Factor Model: A Facet Level Analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149-158.

WEB1, <http://www.rehberlikservisi.com/Yazi.asp?ID=106#sthash.IDmISS6m.dpuf> adresinden erişilmiştir.

WEB2, <http://www.rehberlikservisi.com/Yazi.asp?ID=102#sthash.UjMKbx8Y.dpuf> adresinden erişilmiştir.

WEB3, <http://www.rehberlikservisi.com/Yazi.asp?ID=1332#sthash.Q05fAUoC.dpuf> adresinden erişilmiştir.

WEB4, [http://www.onlinerehberogretmenim.com\(15.10.2012\)](http://www.onlinerehberogretmenim.com(15.10.2012)) adresinden erişilmiştir.

Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A Potential Disrupter of Parent Perceptions and Family Interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302-312.

Wegner, D. M. ve Zanakos, S. (1994). Chronic Thought Suppression. *Journal of Personality*, 62(4), 615-640.

Weiss, R. S. (1993). The Attachment Bond in Childhood and Adulthood. In C. M. Parkes (Ed.). *Attachment Across The Life Cycle*. (s. 66-141). Florence, KY, USA: Routledge.

Wesley, J. C. (1994). Effects of Ability, High School Achievement, and Procrastinatory Behavior on College Performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408.

Whitman, N. C. (2000). *A Case Study of Japanese Middle Schools 1983-1998*. Lanham, MD: University Press of America.

Wolters, C. A. (2003). Understanding Procrastination from A Self-Regulated Learning Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.

Wood, J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. ve Chu, B. C. (2003). Parenting and Childhood Anxiety: Theory, Empirical Findings, and Future Directions.

Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44(1), 134–151.

Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (16. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Youniss, J. ve Smollar, J. (1985). *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Yüksel, B. (2014). *Kaygı Belirtilerini Açıklamada Bağlanma, Pozitif ve Negatif Duygu Düzenleme ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Arasındaki İlişkiyi Bütünleyici Model Arayış*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal-Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.

Zimmermann, P. ve Becker–Stoll, F. (2002). Stability of Attachment Representations during Adolescence: The Influence of Ego-Identity Status. *Journal of Adolescence*, 25(1), 107-124.

Zlomke, K. R. ve Young, J. N. (2009). A Retrospective Examination of The Role of Parental Anxious Rearing Behaviors in Contributing to Intolerance of Uncertainty. *Journal of Child and Family Studies*, 18(6), 670-679.

EKLER

EK I: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

EK II: Deney Grubu Oturumları

EK III: Deney Grubunda Oturumlarda Kullanılan Formlar

EK I: ARAŞTIRMA KAPSAMINDA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenci,

Bu araştırma bilimsel bir çalışma için yapılmaktadır. Sonuçlar sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Aşağıda sadece sizinle ilgili bir takım genel bilgiler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz. Bu soruları içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın amacı açısından büyük önem taşımaktadır. Lütfen her bir soruyu içtenlikle cevaplandırınız.

Katılımınız için teşekkürler.

Banu YILDIZ

1. Adı- Soyadı:

2. Cinsiyet:

() Kız

() Erkek

3. Yaş: ()

4. Sınıf Düzeyi: ()

5. Akademik Başarınız:

() 0-49.9 () 50-59.9 () 60-69.9 () 70-84.9 () 85-100

6. Ailenizin ekonomik durumunu değerlendirdiğinizde aşağıdaki seçeneklerden hangisinin size daha uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

() Alt gelir grubu

() Ortanın altı gelir grubu

() Orta gelir grubu

() Ortanın üstü gelir grubu

() Üst gelir grubu

7. Babanızın eğitim durumu

() Okuryazar değil

() Okuryazar

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Yüksekokul mezunu

() Üniversite ve üstü mezunu

8. Annenizin eğitim durumu

() Okuryazar değil

() Okuryazar

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Yüksekokul mezunu

() Üniversite ve üstü mezunu

9. Anne baba evlilik durumu

() Evlilikleri devam ediyor () Boşandılar () Boşanmadılar ama ayrı yaşıyorlar

() Annem hayatta değil () Babam hayatta değil () Ebeveynlerimin her ikisi de hayatta değil

10. Kiminle yaşıyorsunuz?

Aile _____ Anne _____ Baba _____ Yurt _____ Ayrı ev _____

11. Annenizin çalışıyor mu?

Evet _____ Hayır _____

12. Cevabınızı evet ise mesleği?

Kamu (Devlet) sektörü _____ Özel sektör _____ Serbest _____
İşçi _____ Emekli _____

13. Babanızın çalışıyor mu?

Evet _____ Hayır _____

14. Cevabınızı evet ise mesleği?

Kamu (Devlet) sektörü _____ Özel sektör _____ Serbest _____
İşçi _____ Emekli _____

15. Bebekliğinizde/çocukluğunuzda bakımınızı büyük ölçüde kim üstlenmiştir?

() Annem () Babam () Kardeş(ler)im () Bakıcım () Kreş
() Diğer..... (Lütfen belirtiniz)

16. Anne ve babanızın çocuk yetiştirme tutumunu nasıl algılıyorsunuz?

Demokratik – destekleyen _____ Baskıcı – otoriter _____
Aşırı koruyucu _____ İhmalkâr _____

BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜK ÖLÇEĞİ

Aşağıda hayatın belirsizliklerine insanların nasıl tepki gösterdiklerini tanımlayan bir dizi ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin sizi ne derece doğru yansıttığını, yanındaki rakamlardan size uygun olanı daire içine alarak belirtiniz.

1 = Hiç tanımlamıyor 2 = Biraz Tanımlamıyor 3 = Kısmen Tanımlıyor
4 = Oldukça iyi Tanımlıyor 5 = Çok İyi Tanımlıyor

1. Belirsizlik sağlam bir fikre sahip olmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
2. Emin olamama, kişinin düzensiz olduğu anlamına gelir.	1	2	3	4	5
3. Belirsizlik yaşamı katlanılmaz hale getiriyor.	1	2	3	4	5
4. Yaşamda bir güvencenizin olmaması adaletsiz bir durumdur.	1	2	3	4	5
5. Yarın ne olacağını bilemezsem zihnim rahat olmaz.	1	2	3	4	5
6. Belirsizlik beni rahatsız, endişeli ya da stresli yapıyor.	1	2	3	4	5
7. Önceden kestirilemeyen olaylar beni alt üst ediyor.	1	2	3	4	5
8. İhtiyaç duyduğum bilginin tümüne sahip olamamak beni engelliyor.	1	2	3	4	5
9. Belirsizlik istediğim şekilde bir yaşam sürmemi engelliyor.	1	2	3	4	5
10. Çok iyi planlanmışken bile beklenmeyen ufak bir durum her şeyi bozabilir.	1	2	3	4	5
11. Harekete geçme zamanı geldiğinde belirsizlik elimi kolumu bağlıyor.	1	2	3	4	5
12. Belirsizlik içinde olmam, benim en iyi olmadığımı gösterir.	1	2	3	4	5
13. Emin olamadığım zaman, yapacaklarım konusunda ilerleyemiyorum.	1	2	3	4	5
14. Emin olamadığım zaman çok iyi iş çıkartamıyorum.	1	2	3	4	5
15. Benim aksime, diğer insanlar ne yapacaklarından emin gözüküyorlar.	1	2	3	4	5
16. Belirsizlik beni kırılgan, mutsuz ya da hüzünlü kılıyor.	1	2	3	4	5
17. Geleceğin benim için neler getireceğini her zaman bilmek isterim.	1	2	3	4	5
18. Beklenmedik olaylara katlanamıyorum.	1	2	3	4	5
19. En ufak bir şüphe bile harekete geçmemi engelliyor.	1	2	3	4	5

20. Her şeyi önceden organize edebilmeliyim.	1	2	3	4	5
21. Emin olamamam, güvensiz olduğum anlamına gelir.	1	2	3	4	5
22. Başkalarının kendi geleceklerinden eminmiş gibi görünmeleri adaletsizliktir.	1	2	3	4	5
23. Belirsizlik derin uyumamı engelliyor.	1	2	3	4	5
24. Bütün belirsiz durumlardan uzaklaşmalıyım.	1	2	3	4	5
25. Hayattaki belirsizlikler beni strese sokuyor.	1	2	3	4	5
26. Geleceğimle ilgili kararsız olmaya katlanamıyorum.	1	2	3	4	5

TUCKMAN ERTELEME DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

Bu ölçek aşağıda belirtilen ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını belirtmeniz için hazırlanmıştır. Lütfen, her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını yanındaki rakamlardan size uygun olanı daire içine alarak belirtiniz.

1 = Hiç tanımlamıyor 2 = Biraz Tanımlamıyor 3 = Kısmen Tanımlıyor
4 = Oldukça iyi Tanımlıyor 5 = Çok İyi Tanımlıyor

1. Önemli olsalar bile, işleri bitirmeyi gereksizce ertelerim.	1	2	3	4	5
2. Yapmaktan hoşlanmadığım şeylere başlamayı ertelerim.	1	2	3	4	5
3. İşlerin teslim edilmesi gereken bir tarih olduğunda, son dakikaya kadar beklerim.	1	2	3	4	5
4. Çalışma alışkanlıklarımı geliştirmeyi ertelerim.	1	2	3	4	5
5. Bir şeyi yapmamak için bahane bulmayı başarıyorum.	1	2	3	4	5
6. Ben iflah olmaz bir zaman savurganıyım.	1	2	3	4	5
7. Ders çalışmak gibi sıkıcı işlere dahi gerekli zamanı ayırırım.	1	2	3	4	5
8. Ben bir zaman savurganıyım ve bunu düzeltmek için hiç bir çaba gösteremiyorum.	1	2	3	4	5
9. Bir şeyi yapacağıma dair önce kendime söz verir, sonra kararımı uygulamayı ağırdan alırım.	1	2	3	4	5
10. Bir eylem planı yaptığımda, onu takip ederim.	1	2	3	4	5
11. Bir işi yapmaya başlayamadığımda kendimden nefret ederim, ama bu şekilde hissetmem bile beni harekete geçirmez.	1	2	3	4	5
12. Önemli işleri her zaman vaktinden önce tamamlarım.	1	2	3	4	5
13. Bir işe başlamanın ne kadar önemli olduğunu bilsem de başlayamadan tıkanır kalırım.	1	2	3	4	5
14. Bugünün işini yarına bırakmak benim tarzım değildir.	1	2	3	4	5

İLİŞKİ ÖLÇEKLERİ ANKETİ-ERGEN FORMU

Aşağıda yakın duygusal ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissettiğinize ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Yakın duygusal ilişkilerden kastedilen arkadaşlık, dostluk vb. akran ilişkileridir. Lütfen her bir ifadeyi bu tür ilişkilerinizi düşünerek okuyun ve her bir ifadenin sizi ne ölçüde tanımladığını yanındaki rakamlardan size uygun olanı daire içine alarak belirtiniz.

1-hiç katılmıyorum 2- katılmıyorum 3- biraz katılmıyorum

4- kararsızım 5- biraz katılıyorum 6- katılıyorum 7- tamamen katılıyorum

1. Başkalarına kolaylıkla güvenemem.	1	2	3	4	5	6	7
2. Kendimi bağımsız hissetmem benim için çok önemli.	1	2	3	4	5	6	7
3. Başkalarıyla kolaylıkla duygusal yakınlık kurarım.	1	2	3	4	5	6	7
4. Başkalarına çok yakınlaşırsam incitileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Başkalarıyla yakın duygusal ilişkilerim olmadığı sürece oldukça rahatım.	1	2	3	4	5	6	7
6. Başkalarıyla tam anlamıyla duygusal yakınlık kurmak istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Yalnız kalmaktan korkarım.	1	2	3	4	5	6	7
8. Başkalarına rahatlıkla güvenip bağlanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Başkalarına tamamıyla güvenmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
10. Başkalarının bana dayanıp bel bağlaması konusunda oldukça rahatımdır.	1	2	3	4	5	6	7
11. Başkalarının bana, benim onlara verdiğim değer kadar değer vermediğinden kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Kendi kendime yettiğimi hissetmem benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
13. Başkalarının bana bağlanmamalarını tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
14. Başkalarıyla yakın olmak beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6	7
15. Başkalarının bana, benim istediğim kadar yakınlaşmakta gönülsüz olduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Başkalarına bağlanmamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
17. Başkaları beni kabul etmeyecek diye korkarım.	1	2	3	4	5	6	7

EK II: DENEY GRUBU OTURUMLARI

1. Oturum:

Program ve Grup Kuralları Hakkında Bilgi, Tanışma ve Isınma Hedef Belirleme ve Psikoeğitim Sürecinde Kullanılacak Kavramlar Hakkında Genel Bilgi Verme

Amaçlar:

- 1) Uygulanacak psikoeğitim programı hakkında bilgi vermek
- 2) Üyelerin grup kurallarını öğrenmelerini sağlamak
- 3) Üyelerin birbirlerini tanımalarını sağlamak
- 4) Üyelerin, grubu kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir ortam olarak algılamalarını sağlamak
- 5) Katılımcıların grup sürecinden beklentilerini öğrenmek
- 6) Üyelerin grubun amacı ile tutarlı beklentilere sahip olmalarını sağlamak

Hedef Davranışlar: Bu oturumun sonunda üyeler;

- 1) Katılacakları psiko eğitim programının süresi, genel amacı ve ne sıklıkla toplanılacağı konularında bilgi sahibi olacaklardır.
- 2) Grup kurallarını öğrenmiş olacaklardır.
- 3) Grup çalışmalarının, kişisel konuların rahatlıkla konuşulabileceği güvenli bir ortamda yapılacağını fark etmiş olacaklardır.
- 4) Grup üyeleri birbirlerini daha yakından tanımış olacaklardır.
- 5) Katılımcılar bu oturumun sonunda grup sürecinden beklentilerini açıklığa kavuşturmuş olacaklardır.
- 6) Grup süreciyle ilgili olmayan beklentilerini değiştirmiş olacaklardır.

Süreç: Bu oturumda grup lideri, katılımcılara psikoeğitim programı hakkında aşağıdaki gibi bilgi vermiş ve grup kurallarını tanıtmıştır:

‘Şu andan itibaren bir psiko-eğitim grup çalışmasına katılmış bulunuyorsunuz. Grup toplantılarımız haftada bir olmak üzere toplam sekiz oturumda gerçekleştirilecektir. Her bir oturum için süre ortalama 90 dakika olacaktır. Bu oturum, sizlerle tanışma niteliğinde gerçekleştirilecek ve programın amacı hakkında fikir sahibi olmanızı sağlayacaktır. Bu programın amacı, bebeklik ve çocukluk dönemi bağlanma yaşantılarınızın şu an içinde bulunduğunuz ergenlik dönemi sosyal, akademik ve ki-

şisel yaşamınıza ve düşünce biçiminize etkisini değerlendirerek kendinize ve diğer insanlara yönelik beklenti ve düşüncelerinizin farkına varmanızı sağlamaktır. Böylece daha güvenli ilişkiler geliştirmenize yardımcı olabilecek bilgi ve beceriler aracılığıyla sosyal yaşantınızda (arkadaşlık ilişkileri gibi), okul ortamı gibi akademik yaşantınızda ve kişisel yaşantınızda belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme düzeyinizde olumlu değişim yaşamınıza imkân sunmaktır’.

Lider, program hakkında merak edilen ve anlaşılmayan konularda sorulan soruları yanıtlamış ve ardından grup kurallarının tanıtımına geçmiştir. Bu kurallar grup üyeleri tarafından imzalanmış (Form-1A) ve grup süreci boyunca hatırlanması için duvara asılmıştır. Grup kuralları şunlardır:

- Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psikoeğitim programı, haftada bir gün ders saatinde, 90 dakika ve sekiz oturum olarak uygulanacaktır. Grup oturumlarının belirlenen tarih ve sürede tamamlanmasına özen gösterilecektir.
- Grup üyeleri, zorunlu haller dışında her oturuma belirtilen gün ve saatte katılmaya özen göstereceklerdir.
- Grupta paylaşılan yaşantıların grup dışına hiçbir şekilde çıkmamasına özen gösterilecektir.
- Uygulamalara katılma konusunda bazı katılımcılarda çekinme ve ya isteksizlik olabilir. Üyelerin, katılım hızı ve yoğunluğuna saygı duyulacak, hiçbir üye kendini açmaya zorlanmayacaktır.
- Üyeler başkaları hakkında değil, kendileriyle ilgili konuşmaya dikkat edecektir.
- Grup üyelerinden herhangi birisi diğerini aşağılayıcı, suçlayıcı ve hakaret edici söz ve davranışlarda bulunmayacaktır ve tüm üyeler birbirine güvenecek ve saygı gösterecektir.
- Grupta konuşmak isteyenler izin alarak konuşacak ve birisi konuşurken onun sözü kesilmeyecektir.
- Üyeler uygulamalara aktif olarak katılmaya çaba gösterecektir.
- Grup üyelerinin oturum sonunda verilen ev uygulamalarını yaparak, bir sonraki oturuma gelmeleri beklenecektir.

Grup kurallarının üyelere tanıtılmasından sonra grup sözleşmesi formu (Form-1B) tüm üyelere dağıtılıp imzalanması istenmiş ve ardından aşağıdaki etkinliklere geçilmiştir.

Etkinlik Evresi: Isınma Etkinliği

Materyal:

- 1) Her grup üyesi için üzerine isim yazılabilecek kartlar
- 2) Her üye için kalem

Grup lideri aşağıdaki yönergeleri verilen sıra ile üyelerin uygulamasını istemiştir:

- 1) ‘Bu çalışmamızın amacı, birbirimizi daha yakından tanımaktır’. Lider, üyelere kartları ve kalemleri verir ve üyelerin kendi isimlerini kartlara yazıp yakalarına takmaları istenir.
- 2) ‘Şimdi sizden grup içinde tanımadığınız birini seçmenizi ve kendinizi o kişiye tanıtmamızı istiyorum. Kendiniz hakkında kısa yaşam öyküsü, kişisel özellikleriniz, hoşlandığınız ve hoşlanmadığınız şeylerden bahsetmelisiniz. Eşler sırasıyla birbirlerine kendilerini tanıtsınlar.’ Lider bu çalışma için üyelere iki dakika süre verir.
- 3) Süre dolduğunda lider, üyelerin yaka kartlarını değiştirmelerini ve karşılarındaki kişinin isim kartını yakalarına takmalarını ve bu kez gruptaki başka birine yaka kartlarında yazılı olan kişi olarak iki dakika süreyle kendilerini tanıtmalarını ister.
- 4) Süre dolduğunda lider, üyelerin yine isim kartlarını değiştirmelerini ve bir öncekinde olduğu gibi kendilerini başka bir kişiye yeni bir isim kartıyla tanıtmalarını ister.
- 5) Bu ısınma etkinliğine tüm üyeler birbirleriyle tanışana kadar devam edilir. Ardından lider, tüm üyelerin tekrar kendi yaka kartlarını takmalarını ve gruba kendilerini sırayla tanıtmalarını ister.
- 6) Bu etkinliğin sonunda aşağıdaki konular üzerinde durulur:
 - Kendinizi başka biri olarak tanımlamak nasıl bir yaşantıydı?
 - Bu deneyimin ardından kendiniz hakkında neler öğrendiniz?

- Bu deneyimin ardından diğer üyeler hakkında neler öğrendiniz? (Çelik, 2004).

Grup üyeleri ve liderin birbirlerini daha iyi tanımaları için grup üyelerinden isimleri, isimlerini kimin koyduğu, isimlerinin anlamı, isimlerini sevip sevmedikleri ve hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri söylemelerini içeren bir ısınma etkinliği daha yapılmıştır. Ardından katılımcıların grup sürecinden beklentilerini öğrenmek ve grubun amacıyla tutarlı beklentilere sahip olmalarını sağlamak amaçlı etkinlik evresine geçilmiştir.

Etkinlik Evresi: Hedef belirleme

Materyal:

- 1) Üye sayısı kadar kâğıt ve kalem
- 2) Bireysel Amaç Belirleme Formu (Form-1C)

Süreç: Grup lideri aşağıdaki yönergeyi üyelerin uygulamasını istemiştir.

- 1) ‘Bu oturuma başlarken, yapacağımız grup çalışmalarından sizlerin beklentilerinin neler olduğunu öğrenmek için hepinizden beklentilerinizi ve hedeflerinizi yazmanızı istiyorum.’

Lider, üyelerin oluşturduğu hedefler üzerinde durulmasını sağlamıştır. Grup üyelerinin genel olarak grubun amacıyla tutarlı hedefler belirledikleri görülmüştür. Grup hedefleri ile üyelerin bireysel hedefleri arasında bağlantı kurularak amaçların daha net algılanması sağlanmıştır.

Etkinlik aşamasından sonra psiko-eğitim aşamasına geçilmiş ve grup lideri üyelere oturumlar süresince kullanılacak bazı kavramlar hakkında bilgi vermiştir.

Psikoeğitim Evresi:

Amaçlar:

- 1) Erteleme biçimleri ve akademik erteleme davranışı hakkında bilgi vermek
- 2) Akademik erteleme yaşantı ve biçimlerinden örnekler vermek
- 3) Belirsizliğe tahammülsüzlük hakkında bilgi ve örnekler vermek
- 4) Ergenlik dönemi bağlanma stillerinin grup sürecinde nasıl ele alınacağı hakkında bilgi vermek

- 5) Ergenlik dönemi bağlanma stillerinin grup sürecinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik ertelemeyle ilişkili olarak nasıl ele alınacağı hakkında bilgi vermek

Hedef Davranışlar: Bu oturumun sonunda üyeler;

- 1) Erteleme biçimleri ve akademik erteleme davranışı hakkında bilgi sahibi olacaklardır.
- 2) Belirsizliğe tahammülsüzlüğün ne olduğunun ve yaşantılarına etkisinin farkına varacaklardır.
- 3) Ergenlik dönemi bağlanma stillerinin, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerine etkisine yönelik öngörü kazanacaklardır.

Süreç: ‘Şu anda oluşturduğumuz bu grubun temel özelliği, ergenlik dönemi güvenli bağlanma stiline yönelik bir yaşantı ve beceri kazandırma grubu olmasıdır. Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli bu eğitimin amacı, güvensiz bağlanma stillerinin yol açtığı belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimleri hakkında bilgi edinmek ve bu değişkenler arasında farkında olmadığımız ancak hayatımızı olumsuz etkileyen bazı ilişkileri kavrama ve anlamlandırma fırsatı bulabilmektir. Bu ilişkinin farkına vardığımızda kendimiz ve çevremize yönelik olumsuz düşünce, duygu ve davranışlarımızın sebebi ve sonuçları hakkında farkındalık kazanmış ve onları olumlu düşünce, duygulanım ve davranışlarla değiştirerek eğitsel, kişisel ve sosyal yaşamımızda karşılaştığımız belirsiz, karmaşık ya da tutarsız durumlarla ve zorlu akademik görevlerle etkili başa çıkma yöntemlerini öğrenmiş olacağız’.

Daha sonra lider tarafından erteleme davranış biçimleri ve akademik erteleme davranışları hakkında bilgi verilmiş ve grup üyelerinden erteleme ve akademik erteleme davranışlarına ilişkin kendi yaşantılarından örnekler vermeleri istenmiştir. Yaşadıkları veya yaşadıklarında kaygı hissedecekleri bir akademik yaşantı durumunu hayal etmeleri söylenmiştir. Daha sonra üyelere boş kartlar dağıtılmış, onlardan bu kartlara adları ve soyadları ile birlikte özellikle akademik alanla ilgili erteledikleri iki örnek vaka yazmaları istenmiştir. Bu vakalar grupta ele alınmış ve grup üyelerinin erteleme davranışı hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış ve problem oluşturan durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ardından belirsizliğin ne olduğu ile ilgili grup üyelerinden paylaşım alınmıştır. Grup üyelerinden biri, belirsizliği ‘kararsız kalmak’ olarak tanımlamış, diğer bir üye ‘güvenememek’ olarak tanımlamıştır. Belirsizliğin ‘güvenememek’ olarak tanımlanmasının belirsiz durumların akademik yaşantımızda olduğu gibi insan ilişkilerinde de olmasıyla ilgili güzel bir örnek olduğu belirtilmiş ve grup üyelerine paylaşımları için teşekkür edilmiştir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük hakkında bilgi verilmiş ve grup üyelerinin belirsiz durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarının nasıl değişime uğradığı ve belirsiz durumların endişe ve anksiyeteye neden olan tetikleyici unsurlarının neler olduğu ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve örnekler verilmiştir. ‘Mükkemmeliyetçi kişi hikâyesi’ (Form 1-D) okunarak hikâyenin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimleri açısından tartışılması sağlanmıştır.

Son olarak bebeklik ve çocukluk döneminde, birincil bakıcıya bağlanmanın ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği, bu dönemde geliştirilen kendine ve diğerlerine yönelik içsel çalışma modellerinin sonraki gelişim döneminde yani ergenlik döneminde eğitsel, sosyal ve kişisel yaşantıda duygu, düşünce ve davranışları nasıl şekillendirdiği hakkında bilgi verilmiştir. Ergenlik döneminde bağlanma ve içsel çalışma modelleri, Bartholomew ve Horowitz (1991)’in dörtlü bağlanma stilleri (güvenli, saplantılı, korkulu/kaygılı ve kayıtsız) çerçevesinde ele alınmıştır. Bağlanma stilleri ve kontrol odağı arasındaki ilişkilere dayalı olarak tetikte ve kaçınan başa çıkma stillerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ile ilişkisi ile ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra ev ödevleri verilerek ve oturumun özeti grup üyelerinin katılımıyla yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

Ev Ödevi: Grup üyelerinden bir hafta boyunca bir sonraki oturuma kadar erteleme davranışlarını izlemeleri istenmiştir. Bu hafta verilen bilgiler ışığında;

- a) En çok erteleme yaptıkları konuları yazmaları,
- b) Erteledikleri bu konuların nedenleri ve sonuçları üzerinde düşünmeleri istenmiştir.

Oturum Özeti: Üyelerin katılımıyla oturumun özetlemesi yapılmıştır. Oturum değerlendirme formları (Form-1-E) grup üyelerine dağıtılıp formda sorulan, “Otu-

rumda en çok neyin etkilediği”, “düşünce”, “duygu”, ve “davranışlarına” yönelik neleri fark ettikleri ve “oturumda beğendikleri ve beğenmedikleri durumlara” ilişkin soruların her grup üyesince cevaplandırması istenmiştir.

2. Oturum:

Güvenli ve Güvensiz Bağlanma Stillerinin Olası Nedenleri ve Etkileri Nelerdir?

Bağlanma Biçimine Göre Grup Üyelerinin Kendilik ve Diğerlerini Algılayışları

Duygu, Düşünce ve Davranışlar Arasındaki İlişki Hakkında Farkındalık

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi: 10 dakika

Oturumun başında, birinci oturumda yaşananlar ve paylaşılanlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılmış ve anlaşılmayan ya da akla takılan konular hakkında tamamlayıcı bilgiler sunulmuştur.

Amaçlar:

- 1) Güvenli ve güvensiz bağlanma stilleri hakkında bilgi vermek
- 2) Bağlanma biçimlerine göre grup üyelerinin kendilerini ve başkalarını algılayışları hakkında bilgi vermek
- 3) Grup üyelerinin duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkilere dair ABC modeli bağlamında yeni bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak

Hedef Davranışlar: Bu oturumun sonunda üyeler;

- 1) Güvenli ve güvensiz bağlanma stillerinin nasıl oluştuğu ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olacaklardır.
- 2) Bağlanma kuramına bağlı olarak kendi bağlanma biçimlerine göre benlik algılarının nasıl olabileceği konusunda farkındalık kazanmış olacaklardır.
- 3) Kendi benlik algıları ve bağlanma biçimleri arasında ilişki kurabileceklerdir.
- 4) Bağlanma kuramına bağlı olarak kendi bağlanma biçimleri ile diğer insanları algılayışları arasında bir ilişki kurabileceklerdir.
- 5) Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık kazanacaklardır.

Psikoeğitim Evresi:

Süreç: Oturumun başında bir önceki oturumda verilen ev ödevleri üzerinde durulmuştur. Ödevi yapmayı unuttuğunu söyleyen iki üye olduğu gözlenmiştir. Ev ödevleri ile ilgili paylaşımların ardından üyelere teşekkür edilerek ev ödevlerinin, bireysel amaçlara ulaşmadaki rolü bir kez daha vurgulanmıştır. Daha sonra bu oturumun gündemi olan konuya geçilip bir etkinlikle çalışmaya başlanmıştır.

Etkinlik Evresi: Sosyal Atom

Materyal:

- 1) Üye sayısı kadar kâğıt ve kalem

Üyelerin, duygu dünyalarında önemli olan kişilerle ilişki örüntülerinin farkına varmaları için sosyal atom çalışması yapılmıştır. Bu çalışma için üyelere “sizin için kimler önemli?” sorusu sorulmuştur. Üyelerden duygu dünyalarında yer alan önemli kişileri düşünmeleri ve bunların kendilerine yakınlığını değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu değerlendirmeleri, verilen kâğıtlara kendilerini merkeze alıp, diğer kişileri de önem derecesini gösterecek şekilde sıralayarak grafiklerle göstermeleri istenmiştir. Sonra üyelere paylaşmak isteyenler sosyal atom grafiklerini tüm grupla paylaşmıştır. Üyeler çalışmayla ilgili duygularını ifade etmiş ve çalışma sonlandırılmıştır.

‘Sosyal atom’ çalışması yapılarak grup üyelerinin kendilerine yakın buldukları ve bağlanma geliştirdikleri kişiler hakkında fikir sahibi olunması ve grup üyelerinin farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. Ardından bağlanma stillerinin gelişimi ve özellikleri hakkında detaylı bilgilendirme ve açıklama çalışmasına geçilmiştir. Ergenlik döneminde bağlanma ve içsel çalışma modelleri, Bartholomew ve Horowitz (1991)’in dörtlü bağlanma stilleri (güvenli, saplantılı, korkulu/kaygılı ve kayıtsız) çerçevesinde ele alınmıştır:

‘İnsan yavrusu doğar doğmaz bağımsız olamamakta ve uzun bir süre bir yetişkinin bakımına ihtiyaç duymaktadır. Bu yetişkin kişi genellikle anne olmakla birlikte annenin yerini başka bir kişi de alabilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında çocuğa ilgi ve bakım sağlayan kişiye ‘birincil bakıcı’ diyebiliriz.’

‘Bağlanma kuramına göre bebek ve bakıcı arasında kurulan ilişki kişinin sonraki yaşam döneminde kuracağı yakın ilişkilerin nasıl olacağını belirlemektedir. Bağlanma stilleri ve daha sonra açıklayacağım birçok faktör bebek ve birincil bakıcı arasındaki etkileşim sonucunda gelişmektedir.’ (Çelik, 2004). Bu oturumda bu konuya odaklanmamızın nedeni, hem kendi bağlanma stilleriniz üzerinde düşünmeniz, hem de bu oturumlarda edindiğiniz kazanım ve becerileri, şu an ve gelecekteki sosyal ilişkilerinize taşıyarak sağlıklı bağlanma stillerine sahip olmanın kendinize ve diğer insanlara yönelik algılarınızda yarattığı olumlu etkilerin farkına varmanız aracılığıyla gerekli öz düzenlemeyi gerçekleştirmenizi sağlamaktır.’

‘Bağlanma stillerini daha iyi anlamak için bir araştırmadan bahsetmek yararlı olacaktır: Ainsworth ve diğerleri (1978), deneysel bir yöntemle bebek-bakıcı bağlanma ilişkisini incelemişlerdir. Bu yöntemle 12-18 aylık küçük çocuklar sistemli olarak önce annelerinden ayrılır daha sonra anneleriyle yeniden bir araya gelirler. Bu şekilde çocukların bağlanma sistemlerinin aktive edilmesi sağlanmaya çalışılır. Araştırmacılar ayrılma, yalnız kalma ve yeniden birleşme aşamasında çocukların tepkilerini göz önünde bulundurarak güvenli, kaygılı/kararsız ve kaçınan olmak üzere üç bağlanma stili tanımlamışlardır.’

‘Ebeveyn, güvenli bağlanan çocuğun yanından ayrıldığında çocuk, ebeveyni açıkça özleme sinyalleri göstermektedir ve ebeveynin geri dönmesi üzerine açık şekilde onu gördüğüne mutlu olarak ve gülerek, el kol hareketleriyle ebeveyni karşılamaktadır. Ayrıca çocuk, ayrılıktan dolayı üzgün hissettiğinde ebeveyn tarafından kolayca yatıştırılmakta ve çevreyi keşfe geri dönebilmektedir. Kaçınan bağlanan çocuklar, zorlanmadan çevrelerini keşfetmekte ama belirgin şekilde annelerinin hala orada olup olmadığını kontrol etmek için arkalarına bakarak annelerini ‘güvenli üs’ olarak kullanmamaktadırlar. Ayrıca bu çocuklar, annelerinin ortamdaki ayrıldığının farkında görünmemekte ve anne geri döndüğünde annelerinden gözlerini kaçırmakta ve anneyle fiziksel temasta bulunmamaktadırlar. Ayrıca sıkıntılı hissettiklerinde anneleri tarafından teselli edilmeyi reddetmektedirler. Kaygılı/kararsız bağlanmayı kullanan çocuklar, ebeveyne odaklanmakta ve çevreyi keşif için kendilerini yetersiz algılamakta, pasif ve korkulu bir izlenim yaratmaktadırlar. Annelerinden ayrılır ayrılmaz sıkıntı yaşamakta ancak yeniden birleştiklerinde yaklaşma-kaçınma aşamalarında karmaşık tepkiler vermektedirler.’

‘Bazen bu çocuklar, ebeveynlerini arama davranışı göstermekte ama çabuk sinirlenmekte hatta sinir krizi geçirmekte ve genellikle ebeveynleri tarafından teselli edilememektedirler (Ainsworth ve diğerleri, 1978).’

Lider bu bilgiler ışığında, etkinlik aşamasında sosyal atom çalışmasında grup üyelerinin kendileri için önemli gördükleri kişilerden ayrı kaldıklarında nasıl hissettikleri ve nasıl davrandıklarını değerlendirilmelerini istemiştir. Düşünme süresinin ardından isteyenlerin, kendi duygu ve davranışları hakkındaki değerlendirmelerini grupta paylaşımlarına olanak sağlanmıştır.

Daha sonra üyelerin ergenlik dönemi bağlanma yaşantılarının farkına varmalarına yönelik aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

‘Ergenlik dönemi, bağlanma bakış açısından bir geçiş dönemidir (Allen ve Land, 1999).

- 1) Ergenlik dönemiyle birlikte, ergen mantıksal ve soyut düşünme yeteneklerini içeren formal düşünce yeteneği geliştirmektedir. Böylece ergenler, anne babalarını ve bağlanma deneyimlerini çocukluk döneminden farklı bir biçimde değerlendirmeye başlamaktadırlar (Allen ve Land, 1999).
- 2) Ergenlik döneminde içsel çalışma modellerinin son halini aldıkları ve sonuç olarak da değişime daha dirençli hale geldikleri düşünülmektedir (Zimmermann ve Becker-Stoll, 2002).
- 3) Yeterliklerin artmasıyla ergenlik döneminde bağlanma davranışları bebekliğe oranla daha az görülmekte, bununla birlikte bu dönemde, bağlanma davranışları doğrudan fiziksel yakınlık aramaktan çok ihtiyaç duyulduğunda bağlanma figürüyle duyguları, kaygıları ve korkuları paylaşmak biçiminde ortaya çıkmaktadır (Zimmermann ve Becker-Stoll, 2002).’

‘Ergenlik döneminde bağlanmanın, bebeklik ve çocukluk dönemi bağlanmasından farklılaşması ve belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik ertelemeye yol açan içsel çalışma modelleri bu model içinde daha açık ve kapsamlı ifade edildiği için Bartholomew ve Horowitz (1991)’in dörtlü bağlanma stili modelinin çalışmamızda en etkili sonucu vereceğine inanıyorum. Dörtlü bağlanma stili şu şekilde tanımlanmaktadır:’

Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler,

- Kendisine ve diğer insanlara yönelik olumlu kendilik modeline sahiptirler. Yani kendilerini sevmeye değer görmekte ve öz saygıya sahip olmakta aynı zamanda diğer insanları da güvenilir ve kabul edici olarak görmekte ve onlarla sıcak ve yakın ilişkiler kurmaktadır.
- Ayrıca yaşam kontrolünün ellerinde olduğunu düşündükleri için stres yaratan durumlarla başa çıkabilme ve uyum sağlama konusunda başarılıdır.
- Olaylar karşısında gösterdikleri duygusal tepkiler, olayın niteliğine uygundur. Olaylar karşısında nasıl ve ne hissetmeleri gerektiği konusunda karmaşa yaşamazlar.

Saplantılı bağlanma stiline sahip bireyler,

- Olumsuz benlik ve olumlu diğerleri modeline sahiptirler. Bu kişiler kendilerini değersiz görme eğiliminde olup diğerlerinin onay ve kabulüne aşırı bağımlılık gösterirler.
- İlişkilerinde tutarsız ve abartılı duygular ortaya koyarak ve diğer insanlara aşırı bağımlılık sergileyerek kendilerinden uzaklaşmalarına neden olurlar.
- Sürekli yalnızlık duygusu hissederler.
- Bu bireyler yüksek düzeyde kaygı ve depresyon yaşayabilirler.
- Ebeveynlerini tutarsız ve müdahaleci olarak tanımlarlar.
- Stresli durumlarla başa çıkma becerileri yetersizdir ve kolayca umutsuzluk ve hayal kırıklığı deneyimlerler.

Korkulu bağlanma stiline sahip bireyler,

- Olumsuz benlik ve olumsuz başkaları modeline sahiptirler.
- Bu kişiler kendilerine güveni olmayan ve terk edilme ya da reddedilme korkusu ile diğer insanlarla yakın ilişki kurmaktan kaçınmaktadır.
- Davranış, duygu ve düşüncelerinin başkaları tarafından onaylanmasına ihtiyaç duyarlar.
- Sıkıntılı durumlarla başa çıkma mekanizmaları zayıftır ve bu tür durumları reddetme ya da kaçınmayı tercih ederler.

Kayıtsız bağlanma stiline sahip bireyler,

- Olumlu benlik modeline ve olumsuz başkaları modeline sahiptirler.

- Bu kişilerin öz güvenleri yüksektir ancak duygusal ifadelerde bulunma düzeyleri düşüktür ve soğuk, tepkisiz kişilerdir.
- Yakın ilişkilerden uzak kalarak kendilerini hayal kırıklıklarına karşı korurlar ve böylece kendilerini dışarıdan gelecek tehlikelere karşı koruyarak bağımsızlıklarını sürdürürler.
- Ayrıca bu kişilerin sorunlarla başa çıkma mekanizmaları zayıftır. Böyle durumlarda kaygılı olmaktan çok sinirli davranırlar.

‘Kayıtsız ve korkulu bağlanma tarzının her ikisi de yakın ilişkilerden ve diğer insanlardan kaçınmayı içerirken korkulu bağlanma tarzının aksine kayıtsız bağlanma tarzında öz değer korunmaktadır (Bartholomew ve Horowitz, 1991).’

Grup lideri bağlanma biçimleri hakkında yukarıdaki bilgileri verdikten sonra üyelere edindikleri bilgi ve kazanımları değerlendirmelerini istemiştir. Böylece öğrenilenlerin pekiştirilmesi sağlanmıştır.

Grup lideri daha sonra Bartholomew ve Horowitz (1991)’in dörtlü bağlanma stili kapsamında grup üyelerine içsel çalışan modeller hakkında bilgi vermiştir:

‘Bağlanma kuramına göre, yaşamın ilk yıllarında anne ve babaların çocuğa verdiği tepkilere bağlı olarak çocuk, kendisine ve diğer insanlara yönelik içsel çalışan modeller geliştirmektedir. Bu zihinsel modeller çocuğun sonraki yaşam dönemlerinde kendisi ve diğer insanlarla ilişkilerinde ve duygu, düşünce ve davranışlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır.’

‘Bowlby (1979)’a göre, bağlanma deneyimleri temelinde gelişen içsel çalışan modeller iki temel özellik içermektedir:

- Bağlanma figürünün genel olarak korunma ve destek çağrılarına karşılık veren biri olarak görülüp görülmediği
- Kişinin kendisini diğer insanlar ve özellikle bağlanma figürü tarafından seilmeye değer biri olarak görüp görmediğidir.’

Daha sonra katılımcıların içsel çalışma modellerini daha iyi kavramaları için her birine aşağıdaki tablo dağıtılmıştır. ‘Her bir bağlanma stiline ait içsel çalışan modelleri daha iyi kavramak için şu tablodan faydalanabiliriz’ denilmiştir.

Bağlanma Stilleri	Kendilik Modeli	Başkaları Modeli	İlişkiler
Güvenli	Olumlu	Olumlu	Yakınlık kurmada rahat, özerk ve özgüven sahibi
Saplantılı	Olumsuz	Olumlu	İlişkilerde bağımlı ve onay arayan, öz güveni düşük
Korkulu	Olumsuz	Olumsuz	Sosyal ilişkilerden kaçınan, reddedilme korkusu yaşayan, özgüveni düşük
Kayıtsız	Olumlu	Olumsuz	Sosyal ilişkileri önemsemeyen, yalnız kalmayı tercih eden, öz güveni yüksek

‘Bağlanma stilleriyle ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında, her bir bağlanma stiline sahip bireylerin farklı kişilik özellikleri sergiledikleri ve güvenli bağlanan bireyler dışındaki bağlanma stillerine sahip bireylerin (yani, saplantılı, korkulu ve kayıtsız) farklı kişisel ve sosyal problemler yaşadıkları görülmektedir. Örneğin güvenli bağlanma stiline sahip gençlerin aile ve arkadaşlarıyla daha uyumlu ilişkiler kurdukları, kendilerine ve başkalarına daha çok güvendikleri ve daha az kişisel ve sosyal problem yaşadıkları gözlenmektedir. Kayıtsız bağlanma stiline sahip bireylerin kendilerine güvenleri yüksek olmasına rağmen başkalarına karşı güvensiz oldukları, başkalarını destekleyici olarak algılamadıkları, kendilerini başkalarına açma ve yakınlık kurmada isteksiz oldukları ve akranları tarafından daha düşmanca algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Saplantılı bağlanma stiline sahip bireyler, kendilerine güveni az olan ama başkalarını destekleyici olarak algılayan ancak sürekli başkalarının onayına ihtiyaç duymaları ve diğer insanlara aşırı bağımlılık isteğinde olmaları nedeniyle diğer insanları kendilerinden uzaklaştıran kişilerdir. Son olarak korkulu bağlanma stiline sahip olanlar kendine güveni az olan, kendini başkalarına açma, yakınlık kurma ve stresli durumlarda yardım ve destek arayışından kaçınan ve sosyal ortamlarda girişimci olmayan kişilerdir.’

‘Özellikle bebek ve çocuklar üzerindeki önceki araştırmalar, çocukların bağlanma stillerinin anne ve babalarının çocuk yetiştirme stillerine göre tahmin edilebileceğini savunmaktadırlar. Güvenli bağlanma stiline sahip gençler, ebeveynleriyle olumlu, sıcak ve yakın ilişki kurduklarını ve onları destekleyici olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Korkulu ve kayıtsız bağlanma stiline sahip gençlerin ise ebeveynlerini reddedici, eleştirel ya da otoriter olarak tanımlamışlardır. Saplantılı bağlanma stiline sahip gençler ise genel olarak ebeveynlerini yakın, destekleyici ve sevgi verici olarak hatırlamalarına rağmen onlara ilişkin anılarında tutarsızlıklar bulunmaktadır.’

Bu bilgileri verdikten sonra grup lideri şöyle devam etmiştir:

‘Şimdi biraz kendimize dönelim ve bazı sorular üzerinde düşünelim. Hangi bağlanma stiline yakın olduğunuzu düşünüyorsunuz? Siz anne ve babanızı nasıl tanımlarsınız?’ (Çelik, 2004).

Bu bölümde lider, üyelerin kendi yaşantılarına dönmelerine, konu hakkında farkındalık kazanmalarına ve isteyenlerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak grup liderine vermeleri isteyenlerin de grupta paylaşımlarına olanak tanımıştır. Paylaşım yapmak istemeyen grup üyesinin olmadığı gözlenmiştir.

Ardından içsel çalışma modellerinde bahsedilen duygu, düşünceler ve davranışlar, göz önünde bulundurularak duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkiye yönelik bir farkındalık çalışması yapılmıştır. Üyelerin duygu ve düşüncelerini arasında ayırım yapabilmesi için bilgi verilmiş ve günlük yaşamdan örneklerle pekiştirilmiştir. Daha sonra üyelere dağıtılan ABC formu (Form 2-A) üzerinden A (Olay), B (Düşünce ya da İnanç) C (Duygu ya da Davranış) arasındaki ilişki anlatılmıştır. Duygu-düşünce ve davranış ilişkisi bilgi formundan (Form-2-B) da yararlanılmıştır. Ardından duygu-düşünce ve davranış ilişkisinin daha iyi anlaşılması için ‘Düşüncem-Duygum-Tepkim Çizelgesi’ (Form 2-C) örnekleri sunulmuştur. Bu örnekle üyelerin duygu-düşünce ve davranış arasındaki farklılıkları kavramaları sağlanmıştır. Modelin daha iyi anlaşılması için A ve C arasındaki ilişki ele alınmıştır. Genel olarak C’nin nedeni olarak A bilinmesine rağmen aslında C’ye neden olanın B olduğundan bahsedilmiştir. Bu ilişkiyi daha iyi anlayabilmeleri için üçlü kolon tekniğinden yararlanılmıştır.

Her üyeye ABC modeli formu (Form 2-D) dağıtılarak ilk kolona yakın bir arkadaşlarıyla okul bahçesinde karşılaşmalarına rağmen kendilerine selam vermediğini, üçüncü kolona ise bu olaya ilişkin neler hissettiklerini yazmalarını istenmiştir. Daha sonra duyguların asıl belirleyicisi olay mıdır yoksa arada başka bir şey var mıdır? konusunda beyin fırtınası yapılmış ve üyeler, duyguların asıl belirleyicisinin düşünceler olduğunu bulana kadar tartışmaya devam edilmiştir. Daha sonra üyelerin ikinci kolonu doldurmaları ve grupla paylaşımlarına olanak tanınmıştır. İnsanların aynı olaya nasıl farklı tepkiler verdikleri örneklendirilerek ABC modelinin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada üyelerin bağlanma stillerine uygun olarak arkadaşlarıyla okul bahçesinde karşılaştıklarında kendilerine selam vermemeleri olayı ile ilgili farklı düşünce ve duygu biçimlerine sahip oldukları da görülmüştür:

Ön test sonuçlarına göre kayıtsız bağlanma stiline sahip bir üye, arkadaşının kendisine selam vermemesinin umrunda olmadığını ve bu durumda hiçbir şey hissetmediğini dile getirmiştir. Ön test sonuçlarına göre saplantılı bağlanma stiline sahip bir başka üyenin ise arkadaşının kendisine selam vermemesi olayında ‘bana değer vermediğini düşünürüm. Bu yüzden üzüntü ve hayal kırıklığı hissedirim.’ ifadelerini kullanmıştır.

Ayrıca akademik erteleme ve belirsizliğe tahammülsüz kavramları hatırlatılarak ABC modeline uygun örnekler vermeleri için grup üyeleri teşvik edilmiştir. Daha sonra ‘Demiryolu İşçisi Nick’ hikâyesi (Form 2-E) okunarak ABC modeli üzerinden hikâyenin metaforlaştırılarak belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme ile bağlantısı kurularak tartışılması sağlanmıştır. Ayrıca Olay-Düşünce-Davranış formu (Form 2-F) ile olay, düşünce ve davranış arasındaki farkın daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Ardından üyelere kendi yaşamlarında belirsizlik durumları nedeniyle erteleme yaptıkları durumları hatırlamaları ve isteyenlerin grupla paylaşımları söylenmiştir. Üyelerden biri, geçen yıl Parasız Yatılılık ve Bursluluk sınavına başvurmadığını, ya başarısız olursam ve rezil olursam diye düşündüğü ve seneye daha iyi hazırlanıp girerim dediğini ancak sınav sorularını gördüğünde aslında yapabileceği sorular olduğunu gördüğünü ve pişmanlık duyduğunu ifade etmiştir.

Grup üyesine paylaşımı için teşekkür edilmiş ve paylaşımındaki belirsizliğe tahammülsüz düşünce biçimi ve yaptığı erteleme davranışına ilişkin grup içinde tartışma yapılarak farkındalık kazanmaları sağlanmıştır.

Ev Ödevi: Grup üyelerinden bir hafta boyunca kendilerini izlemelerini ve yaşadıkları olaylara verdikleri tepkileri duygu-düşünce-davranış ilişkisine uygun olarak değerlendirip not etmeleri istenmiştir.

Oturum Özeti: Üyelerin katılımıyla oturumun özetlemesi yapılmıştır. Oturum değerlendirme formları grup üyelerine dağıtılıp formda sorulan, “Oturumda en çok neyin etkilediği”, “düşünce”, “duygu”, ve “davranışlarına” yönelik neleri fark ettikleri ve “oturumda beğendikleri ve beğenmedikleri durumlara” ilişkin soruların her grup üyesince cevaplandırması istenmiştir.

3. Oturum:

İçsel Çalışan Modeller/Yalnızlık ve Reddedilme Korkusu/Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar ve Akademik Erteleme İlişkisi

İçsel Çalışan Modeller/ Yalnızlık ve Reddedilme Korkusu/Bilişsel Hatalar ve Akademik Erteleme İlişkisi

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi: 10 dakika

Oturumun başında, daha önceki oturumda yaşananlar ve paylaşılanlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Üyelerin yeni bir oturuma başlamaya hazır oldukları gözlemlendikten sonra aşağıdaki çalışmalara geçilmiştir.

Amaçlar:

- 1) Akılcı ve akılcı olmayan inançlar hakkında bilgi vermek
- 2) Akılcı olmayan inançlar ve akademik erteleme arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık kazandırmak
- 3) Bilişsel hatalar hakkında bilgi vermek
- 4) Bilişsel hatalar ve akademik erteleme arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık kazandırmak
- 5) Reddedilme ve yalnızlık korkusu hakkında bilgi vermek
- 6) Yalnızlık korkusuna neden olabilecek faktörler hakkında bilgi vermek

- 7) Reddedilme korkusunun üstesinden gelmek için kullanılabilecek düşünce ve davranış biçimlerini tanımlamak ve akademik erteleme ile ilişkisi hakkında farkındalık kazandırmak

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler,

- 1) Akılcı ve akılcı olmayan inançları hakkında farkındalık kazanmış olacaklardır.
- 2) Akılcı olmayan inançlarının akademik erteleme eğilimlerine etkisinin nasıl olduğu hakkında farkındalık kazanmış olacaklardır.
- 3) Bilişsel hataları hakkında farkındalık kazanmış olacaklardır.
- 4) Bilişsel hatalarının akademik erteleme eğilimlerine etkisinin nasıl olduğu hakkında farkındalık kazanmış olacaklardır.
- 5) Reddedilme ve yalnızlık korkusunun olası sebeplerini tanımlayabileceklerdir.
- 6) Yalnızlık korkusuna neden olabilecek faktörlerin farkına varmış ve bunu grupta paylaşmış olacaklardır.
- 7) Reddedilme korkusu ve akademik erteleme ile başa çıkmak için yeni düşünce ve davranış biçimleri kazanmış olacaklardır.

Psikoeğitim Evresi:

Süreç: Oturumun başında bir önceki oturumda verilen ev ödevleri üzerinde durulmuştur. Tüm grup üyelerinin ev ödevlerini yaptıkları gözlenmiştir. Ev ödevleri ile ilgili paylaşımların ardından üyelere teşekkür edilerek bir önceki oturumda ele alınan içsel çalışan modeller ve ABC modeli arasındaki ilişkiye yönelik bir etkinlik çalışması ile oturuma başlanmıştır. Grup üyelerinden gönüllü olan dört kişi seçilerek her bir kişinin dört bağlanma stilinden birine yönelik içsel çalışma modellerine göre bir örnek olay üzerinden canlandırma yapmaları istenmiştir. Daha sonra bu örneklerde sergilenen duygu, düşünce ve davranışlar bir önceki oturumda bahsedilen ABC modeline göre tartışılmıştır. Üyelerin içsel çalışma modelleri ve duygu, düşünce ve davranışları arasındaki ilişkiyi anladıklarından emin olunduktan sonra asıl konuya geçilmiştir.

Grup üyelerinden yakın ya da uzak geçmiş akademik yaşantılarından bazı olayları hatırlamaları istenmiş, yaşadıkları duruma ilişkin neler düşündükleri, bu düşüncelerin ne tür duygular hissettirdiği ve bunun sonucunda nasıl davrandıklarını ifade etmeleri

istenmiştir. Örnek olarak, bir grup önünde konu anlatma, törende şiir okuma, PYBS (parasız yatılılık ve bursluluk sınavına başvurma ya da sizin için çok önemli olan bir sınava hazırlanma gibi durumların olabileceği söylenmiştir. Hatırladıkları durumları “En Kötü Senaryo Tekniği” (Düşmez, 2013) kullanılarak mümkün olduğunca abartmaları ve olası en kötü sonuçları hayal etmeleri istenmiştir. Daha sonra grup üyelerinin paylaşımları alınmıştır.

Üyelerden biri, sınava bir hafta kala nasıl olsa daha çok zaman var diyerek ders çalışmayı ertelediğini ve sınava birkaç gün kala çok endişelendiğini ve başaramayacağını düşündüğünü ve bu yüzden konuları anlamakta güçlük çektiğini ve sınava girdiğinde başından aşağı kaynar su dökülmüş gibi hissettiğini ve sınıfı terk etmek istediğini söylemiş ve dikkatini sınava veremediği için zaman kaybederek sınavdan çok düşük bir puan aldığını bu yüzden de büyük bir pişmanlık duyduğunu dile getirmiştir.

Sonrasında gruba bir öğrenci bir dersten 50 puan aldığına çok mutlu olurken başka bir öğrencinin daha yüksek bir not aldığına neden mutsuz olduğu sorulmuştur. Grup üyelerinden benzer durumlarda farklı değerlendirme biçimlerine ilişkin kendileri ve grup eşlerinin olayları betimlemelerine neden olan farkların nereden kaynaklandığı sorulmuş ve benzer yaşantılarda dahi kişiler arası farklı algılama ve değerlendirmelerin nedenleri üzerine paylaşımda bulunmaları istenmiştir (Düşmez, 2013). Paylaşımlardan sonra bireylerin olayları olumsuz değerlendirmelerine neden olan ‘Bilişsel Hatalar ve Akılcı-Akılcı Olmayan İnançlar’ (Form 3-A) hakkında bir liste dağıtılarak bilgi verilmiş, sonrasında bireylerin sahip olduğu bilişsel hatalar ve akılcı olmayan inançlar saptanmaya çalışılmıştır.

Grup üyeleri değerlendirmelerin ardından kendilerinde gördükleri bilişsel çarpıtma biçimlerini paylaşmışlardır. Yapılan tespitlerin ardından ‘Kanıt İnceleme ve Çifte Standart teknikleriyle’ grup üyelerinin değerlendirme biçimlerinin gerçekliği ele alınmaya çalışılmıştır. Grup üyelerine iki temel yaklaşımla düşünme biçimlerini sorgulamaları istenmiştir. Birincisi, kendi düşünme biçimlerinin neden doğru olduğu ya da doğru olduğunun kanıtının ne olduğu. İkincisi, aynı durum (heyecanla, hata yapma vb.) başkasının başına geldiğinde makul görülürken kendi başına geldiğinde niçin yanlış olduğu (Düşmez, 2013).

Üyelerden biri, bilişsel çarpıtma listesinden keyfi çıkarmayı sıklıkla kullandığını dile getirmiş, bir öğretmenin çok az bir zaman diliminde tamamlaması gereken bir ödevi kendisine verdiğini ve bunun üzerine ‘bu kadar az zamanda yetiştiremeyeceğimi bildiği halde bana bu ödevi veriyor, beni küçük düşürmeye ve notumu düşürmeye çalışıyor.’ diye düşündüğünü paylaşmıştır. Lider, üyeye bu düşünce biçiminin doğru olduğuna yönelik kanıtının ne olduğunu sorduğunda öğretmenin kendisini sevmediğini söylemiştir. Grup lideri, başka bir arkadaşı bu durumda olsaydı kendisine ne söyleyeceğini sorduğunda üye: ‘belki senin başarabileceğini düşündüğü için bu ödev vermiştir.’ derdim yanıtını vermiştir.

Grup lideri daha sonra, sağlıksız-olumsuz duygu durumları içerisinde yalnızlık ve reddedilme korkusu üzerinde durarak ve somut birer yaşantı üzerinde örneklendirerek bu duyguların yaşanılan durumlara ilişkin ne kadar gerçekçi olabileceğinin tartışılmasını sağlamıştır:

Yeni insanlarla tanışırken, topluluk önünde konuşurken, birinin yanlısını söylerken ya da duygularınızı ifade ederken güçlük çekiyor musunuz? sorusu grup üyelerine yöneltilmiştir. Grup üyelerinden saplantılı bağlanma stiline sahip olduğu bilinen (ön test sonuçlarına göre) bir üye, birinin yanlısını söylerken güçlük çektiğini çünkü bunu yaparsa o arkadaşının kendisiyle küsebileceğini dile getirmiştir. Korkulu bağlanma stiline sahip olduğu bilinen (ön test sonuçlarına göre) diğer bir üye, derin duygularını ifade ederken güçlük çektiğini insanların kendisini zayıf biri olarak görmesini istemediğini dile getirmiştir. Üyelere paylaşımları için teşekkür edilmiştir.

Bu gibi durumlarda güçlük yaşanmasının olası sebebinin reddedilme korkusu olabileceği ifade edilmiştir. Karşınızdaki kişinin sizin hakkınızda ne düşündüğünü ya da hissettiğine önem veriyorsanız ya da gerçek bir reddedilme tehlikesi var olduğunda bir parça reddedilme korkusu yaşamının doğal olduğundan bahsedilmiştir. Reddedilme korkusunun karşınızdaki insana verdiğimiz önem ya da o konudaki deneyimlerimize ve başka faktörlere bağlı olarak azalıp artabileceği dile getirilmiştir (Çelik, 2004).

Bazı durumlarda reddedilme korkusunun herkes tarafından yaşandığı ancak bazı insanların reddedilme korkusunu diğer insanlardan yaşamları boyunca daha fazla deneyimlediğinden bahsedilmiştir. Yalnızlık korkusu ile reddedilme korkusu arasın-

daki ilişkiye dayalı olarak reddedilme korkusunun altında yalnız kalma ya da yalnız yaşama korkusunun olabildiğinden ve yaşamımız boyunca bizi gerçekten önemseyen ya da bizim önemsedığımız birinin varlığından yoksun olmanın korkusunu yaşayabileceğimiz üzerinde durulmuştur (Çelik, 2004).

Yalnız olarak yaşamımızda anlam ve mutluluk yaratamama korkusu olarak yalnızlık korkusu:

‘Tek başınıza gereksinimlerinizi karşılayabileceğinize ve mutlu olabileceğinize inanıyorsanız yalnızlıktan korkma seviyeniz düşük olur. Ancak ihtiyaçlarınızın karşılanması ve mutlu olmanız için başka birinin varlığına gereksinim duyuyorsanız başkalarına bağımlı hale gelirsiniz ve onların yokluğu panik yaşamınıza neden olabilir.’

‘Şimdi bir süre yalnız bile olsanız kendinizi mutlu etme yeterliğiniz hakkında düşünmenizi istiyorum.’ (5 dk) Burada lider grup üyelerinin kendilerine dönüp konu hakkında düşüncelerine ve daha sonra duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmalarına olanak tanımıştır.

‘Şimdi de şunu düşünelim. Kendi mutluluğunuzu yaratmak için başkalarına bağımlı olmak benlik algınızı ve reddedilme korkunuzu nasıl etkiliyor olabilir?’ (5 dk) Burada lider grup üyelerinin kendilerine dönüp konu hakkında düşüncelerine ve daha sonra duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmalarına olanak tanımıştır (Çelik, 2004).

Başkalarının hakkınızda olumsuz düşünmesinden korkmak olarak reddedilme korkusu:

‘Her insan başkaları tarafından sevilme, beğenilmek ve onaylanmak ister. Ancak bunu bir yaşam amacı haline dönüştürmeniz mutsuz olmanıza neden olabilir. Eğer kendilik değerinizi başkalarının sizin hakkında ne düşündüğü ve başkaları ile kurduğunuz ilişkinin kalitesiyle gereğinden çok ilişkili ise başkaları tarafından reddedilme korkusu tüm benliğinizi etkileyebilmektedir. Eğer kendinizi şimdi ve gelecekte herkes tarafından sevilen, hata yapmayan, lider biri olarak değerlendiriyorsanız benlik imajınız reddedilme korkusu hakkından büyük endişe yaşamınıza neden olabilecektir.’

‘Bu durumda benlik imajımızı nasıl tanımlamalıyız ki reddedilme korkusunun üstesinden gelebilelim?’

‘Benliğimizi bizi başkalarının nasıl gördüğü ya da değerlendirdiğine bağlı olarak tanımladığımızda başkalarını hayal kırıklığına uğratma düşüncesi sürekli reddedilme korkusu yaşamamıza neden olmaktadır.’

‘Örneğin kendimizi en önemli amacı, kendisi ve başkaları için mutluluğu aramak olan, başkalarına dürüst, nazik ve girişken davranan, kendinden emin ve başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğü konusunda kaygılanmayan biri olarak tanımlarsak o zaman sevgi kabul gibi birincil ihtiyaçlarımızı karşılamak başkalarının onayına bağlı olmaz. Diğer yandan kendimizi başkaları tarafından sevilme ve onaylanmak zorunda olan biri olarak tanımlarsak o zaman mutluluğumuz başkalarının elinde olur ve kendimizi sürekli güvensiz ve endişeli hissedebiliriz.’ (Çelik, 2004).

Daha sonra grup lideri yalnızlık ve reddedilme korkusu ile akademik erteleme arasındaki ilişki hakkında farkındalık kazandırmak amacıyla iki örnek olay üzerinde durmuştur: (Form 3-B)

- a) Bir topluluk önünde, sunum yapmakta olan bir öğrencinin, sunumunda geçen bir kelimeyi telaffuz edemediğinden dolayı yaşadığı reddedilme korkusu,
- b) Bir sınav sonrasında istediği puanı alamayan bir öğrencinin yaşadığı yalnızlık ve reddedilme korkusu, (Düşmez, 2013)

Üyelerden, akademik yaşamlarını düşündüklerinde, bu durumlara benzer olarak hatırladıkları olayları anımsamaları ve bu olaylara ilişkin sıklıkla yaşadıkları duyguları olumlu, olumsuz, sağlıklı, sağlıksız şeklinde tanımlamaları istenmiştir. Örnek olarak grup lideri, ilköğretim döneminde yaşadığı bir olayı paylaşmıştır. Daha sonra grup üyelerinin paylaşımıyla devam edilip ve yaşanan benzer olaylarda farklı duyguların yaşanıldığına dikkat çekilerek duygu oluşumunun, yaşanan olaydan ziyade, bu olaylara yüklenen anlamlara bağlı olduğu vurgulanarak ABC modeli ile bağlantı kurulmuş ve grup üyelerinin kendi yaşantılarını modele göre açıklamalarının ardından grup üyelerinden imgelem durumlarını canlandırmaları istenmiştir: Danışanlar kendi yaşamlarında olumsuz sağlıksız birçok duygu durumu belirlemişlerdir.

Bir danışan sınava yeterince çalışmadığında kendisini suçladığını, diğeri sınavlarda başarısız olduğunda ailesine karşı sorumluluklarını yerine getirmemiş olduğunu ve onlar tarafından reddedilme korkusu hissettiğini, başka bir danışan not yükseltmek için hazırladığı ödevden düşük bir puan aldığı için arkadaşları tarafından sevilmeyeceği ve reddedileceği korkusu hissettiğini belirtmişlerdir. Grup lideri danışanlara yaşadıkları duygu durumlarına ilişkin şu soruları cevaplandırmalarını istemiştir:

- Değerlendirme biçimim gerçekçi mi?
 - Değerlendirme biçimim bir kanıta dayanıyor mu?
 - Değerlendirme biçimim olumlu bir işleve sahip mi?
 - Kendimi gerçekçi değerlendirmem akademik başarıma neler katabilir?
- (Düşmez, 2013)

Sonrasında grup lideri verilen örnek durumlara ilişkin farklı düşünme biçimlerinin farklı duygu durumlarına sebep olduğu farkındalığını oluşturmak amacıyla grup üyelerine sorular yöneltmiştir.

Grup lideri: ‘Sınıfta bir konu anlatımı yapacağınızı düşünelim. Yapacağınız sunum hakkında şöyle düşündüğünüzü hayal edin.’

“ Gerçekten sınıfın yaptığım konu anlatımını beğenmesini isterim, fakat bu ille de gerekli değil”.

Bu durumda hisleriniz nasıl olurdu?

Daha sonra Grup lideri mutlakıyetçi düşünmenin işlevini göstermek için şöyle sormuştur.

Grup lideri: Diyelim ki yine aynı sunumu sınıf ortamında yapıyorsunuz fakat şöyle düşünüyorsunuz: **“Mutlaka, ama mutlaka sınıfta bulunan arkadaşlarım bu konu anlatımını beğenmeli”.**

Böyle düşünürken neler hissederdiniz?

Grup lideri: Şimdi de diyelim ki **“Mutlaka, ama mutlaka sınıfta bulunan arkadaşlarım bu konu anlatımını beğenmeli”** düşüncesine sahipsiniz. Sunumunuzu istediğiniz gibi yaptığınız ve yapamadığınız durumları hayal ettiğinizde neler hissedeceğinizi düşünün?

Grup lideri: Yine düşünmeye devam edelim. **“Mutlaka, ama mutlaka sınıfta bulunan arkadaşlarım bu konu anlatımını beğenmeli”** biçiminde ki düşüncenize sahipken sunumunuzun başına bir şey gelme ihtimalini düşündüğünüzde neler hissederdiniz.

Daha sonra grup lideri esnek düşünmenin işlevini gösterebilmek için şöyle devam etmiştir.

Grup lideri: ‘Düşüncelerimizi biraz değiştirelim. Yapacağınız sunum hakkında şöyle düşündüğünüzü hayal edin.’

“Gerçekten sınıfın yaptığım konu anlatımını beğenmesini isterim, fakat bu ille de gerekli değil”.

Bu durumda hisleriniz nasıl olurdu? (Düşmez, 2013)

Daha sonra grup lideri esnek tutumlarla katı tutumlar arasında ki farkı belirginleştirmek için bireylerin yaşadığı duyguların farklılığının nedenini sormuştur.

Sonrasında grup lideri akademik yaşantılarında ne tür mutlakıyetçi ve katı düşüncelere sahip olduklarını ve bu durumun akademik yaşantılarını nasıl etkilemiş olabileceğini tersine esnek düşünmenin akademik yaşantılarında ki başarı durumunu nasıl etkileyebileceğini düşünmelerini istemiştir (**Yarar-Zarar Analizi**; Düşmez, 2013).

Grup üyelerinden biri, ‘sınavda tüm soruları doğru yanıtlamalıyım.’ düşüncesine sahip olduğunu belirtmiş bu yüzden sınavda çok stres yaşayıp istediği puanı alamadığını ifade etmiştir. Bunun üzerine grup lideri, hata yapma korkusunu tersine çevirmeye yönelik esnek düşünme biçimlerinden bahsetmiştir.

Daha sonra grup lideri, üyelerin akademik yaşantılarında kriz olarak algıladıkları durumlarda ne tür düşünce, duygu ve davranışlarda bulunduklarını sormuştur. Ardından grup üyelerinden, sorun olarak algıladıkları bir duruma mizahi olarak nasıl bakılabileceği üzerine düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Grup lideri aşağıda ki örnek durumları vererek grup üyelerinin mizahlaştırmalarını istemiştir:

Grup lideri:

a) Sınıfta sizin için önemli bir konu anlatımı yapıyorsunuz ve tam bu sırada birden hiçkırığa tutuluyorsunuz.

- b) Tüm okulun ve velilerin önünde bir törende şiir okuyacaksınız isminiz okunup kürsüye davet edildiğiniz sırada ayağınız takılıyor ve yere düşüyorsunuz.
- c) Sabahki derse yetişme çabası içindeyken okul üniformanızı ters giymişsiniz (Sapmaz, 2011).

Grup üyeleri verilen durumları mizahlaştırmaya çalışmışlardır (Düşmez, 2013).

Ev Ödevi: Grup üyelerinden erteleme davranışlarını akılcı olmayan inançlar ve bilişsel hatalar formlarına uygun olarak incelemelerini ve not etmeleri istenmiştir.

Ayrıca grup üyelerine, bir sonraki oturumda paylaşılacak üzere, olumsuz-sağlıksız duygulara ve reddedilme korkusuna ilişkin aşağıdaki ödevleri yapmaları istenmiştir:

a-Otobüste kendi kendine şarkı mırıldanma,

b-Okul müdürünün odasına gidip günaydın deme

Oturum Özeti: Üyelerin katılımıyla oturumun özetlemesi yapılacaktır. Oturum değerlendirme formları dağıtılıp formda sorulan, “Oturumda en çok neyin etkilendiği”, “düşünce”, “duygu”, ve “davranışlarına” yönelik neleri fark ettikleri ve “oturumda beğendikleri ve beğenmedikleri durumlara” ilişkin soruların her grup üyesince cevaplandırması istenmiştir.

4. Oturum:

İçsel Çalışan Modeller/Yalnızlık ve Reddedilme Korkusu/Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük İlişkisi

İçsel Çalışan Modeller/Yalnızlık ve Reddedilme Korkusu/Bilişsel Hatalar ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük İlişkisi

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi: 10 dakika

Oturumun başında, daha önceki oturumda yaşananlar ve paylaşılanlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Oturuma bir üye daha önceden grup liderini bilgilendirerek hastalığı nedeniyle katılamamıştır. Oturum sonunda ev ödevleri ve oturumda kullanılan formlar arkadaşları aracılığıyla kendisine ulaştırılmıştır.

Üyelerin yeni bir oturuma başlamaya hazır oldukları gözlemlendikten sonra aşağıdaki çalışmalara geçilmiştir.

Amaçlar:

- 1) Akılcı olmayan inançlar, bilişsel hatalar ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık kazandırmak
- 2) Reddedilme korkusunun üstesinden gelmek için kullanılabilecek düşünce ve davranış biçimleri ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişki hakkında farkındalık kazandırmak

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler,

- 1) Belirsizlik hakkında akılcı ve akılcı olmayan inançları hakkında farkındalık kazanmış olacaktırlar.
- 2) Akılcı olmayan inançlarının ve bilişsel hatalarının belirsizliğe tahammülsüzlük eğilimlerine etkisinin nasıl olduğu hakkında farkındalık kazanmış olacaktırlar.
- 3) Reddedilme korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile başa çıkmak için yeni düşünce ve davranış biçimleri kazanmış olacaktırlar.

Psikoeğitim Evresi:

Süreç: Grup lideri, öncelikle geçen oturumda verilen ödevlerin grup üyeleri tarafından paylaşılmasını isteyerek oturuma başlamıştır. Ödevler hakkında paylaşımda bulunulup grup lideri tarafından geri bildirimde bulunulduktan sonra üyelere, Form 4-A dağıtılarak tipik sayıltılarının ve bu inançları onaylama yüzdelelerini belirlemeleri istenmiştir. Grup üyelerinin paylaşımları alındıktan ve geri bildirimde bulunulduktan sonra asıl konuya geçilmiştir. Birinci oturumda ele alınan belirsizliğe tahammülsüzlük kavramını, neden ve sonuçlarını hatırlatılmıştır. Daha sonra belirsizliğe tahammülsüzlüğü tetikleyen aşağıdaki formülasyon hakkında bilgi verilerek oturuma başlanmıştır.

Durum (Situation) → Ya olursa? (What if?) → Endişe (Worry) → Kaygı (Anksiyete) → Tükenmişlik (Exhaustion)

Grup lideri ilk olarak ‘ya olursa?’ düşünceleriyle oturuma başlamıştır. ‘Ya olursa?’ düşüncesi akılcı olmayan düşünceler grubunda yer aldığından akılcı ve akılcı olmayan düşünceler hakkında farkındalık kazandırmaya devam edilmiştir.

Akılcı olmayan düşüncelerin daha iyi anlaşılması amacıyla ‘Sokrates’in Üç Süzgeci’ adlı öykü okunmuştur (Form 4-B). Ardından akılcı olmayan düşünceleri destekleyen kanıt sorularla ilgili tartışma yapılmıştır. Geçen hafta üzerinde durulan bilişsel hatalar ve akılcı olmayan düşünceler tekrar edilmiştir. Grup üyelerinden kendilerinde var olan bilişsel hataları işaretlemeleri ve grupla paylaşımları istenmiştir. Ayrıca akılcı olmayan inançlar ve bilişsel hatalar ile yalnızlık ve reddedilme korkusunun hata yapma korkusu ile ilişkisi üzerinde durularak beyin fırtınası yapılmıştır. Bu amaçla “Thomas Edison’ un Hikâyesi” (Form 4-C) paylaşılmıştır.

Daha sonra belirsizliğe tahammülsüzlüğü tetikleyen ya olursa? düşünceleri örneklendirilmiştir. Örneğin, ‘Bu projeyi zamanında tamamlayamazsam?’ Bu düşünce hem zihinsel olarak problem çözümüne teşebbüse hem de olası olumsuz sonuçların artmasına neden olan endişeye yol açmaktadır. Örneğin, ‘Projeyi zamanında bitiremezsem, öğretmenimin gözünden düşebilirim ve hatta bana kızabilir.’ ‘Bir program yaparsam belki ödevi zamanında bitirebilirim.’ Ancak bu düşünce süreçleri, gerçekten ne olabileceğine dair sadece bir varsayımdır. Sonu gelmeyen olasılıklar daha çok ‘ya olursa?’ düşüncelerinin türemesine neden olmaktadır:

‘Öğretmenim projeyi bitirdiğimde beğenmezse ve tekrardan yapmam gerekirse? Düzgün bir şekilde bitirmem mümkün olmayabilir’. ‘Arkadaşlarımla ya da ailemin tavsiyelerini alabilirim’. Ama herhangi bir tavsiyeleri olmazsa ya da sorularımdan dolayı beni beceriksiz olarak görürlerse?...’ Bu endişe döngüsü fiziksel gerginlik, yorgunluk, sinirlilik ve huzursuzluk duygularını içeren anksiyeteye yol açmaktadır. Anksiyete böylece bilişsel deneyimlerden ziyade bedensel deneyimlerle endişeden ayrılmaktadır. Ayrıca anksiyete endişenin sonucu olarak görülmektedir. Yaygın anksiyete bozukluğu olan kişiler, neredeyse her gün bilişsel süreçlerin tekrarı ile meşgul olmakta ve şaşırtıcı olmayacak şekilde uzun vadede bu durum moral bozukluğu ve yorgunluğa (tükenmişlik) neden olmaktadır (Robichaud, 2013). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün daha iyi anlaşılması amacıyla ‘Buğday Taneleri’ hikâyesi (Form 4-D) okunmuştur.

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasındaki ortak değişim düşünüldüğünde grup lideri üyelerin endişelerini azaltmayı amaçlamaktadır. Bu noktada grup üyele-

rinin şu anki olası problemlere ve varsayımsal durumlara yönelik endişeleri arasında ayırım yapmaları için örnek bir durum üzerinden düşünmeleri sağlanmıştır:

‘Ödevlerinizi ya da projelerinizi zamanında nasıl tamamlayacağınız gerçek ve şu anki yaşam problemler hakkındaki endişelere örnek teşkil etmektedir ve bu problemin çözümü mümkündür. Ancak ciddi bir hastalık geçirme olasılığınız ya da ailenizden birinin başına bir şey gelmesi ve onları kaybetmeniz varsayımsal durumlar hakkındaki endişeye örnektir ve problem çözümüne imkân vermemektedir (Robichaud, 2013).’

‘Şimdi sizden gerçek ve varsayımsal durumlara yönelik endişeleriniz hakkında düşünmenizi ve onları listelemenizi istiyorum (10 dk).’ Burada lider grup üyelerinin kendilerine dönüp konu hakkında düşünmelerine ve daha sonra duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmalarına olanak tanımıştır (Robichaud, 2013).

Grup lideri daha sonra, grup üyelerinin belirsizliğe tahammülsüzlüklerinin düşünce ve davranışlarına etkisi ile belirsizliğe maruz kaldıklarında tahammül edebilmelerine yardımcı olmayı içeren çalışmalar yapmıştır. İlk olarak grup üyelerinin belirsizliğe tahammülsüzlüğü tanımlamaları ve endişenin sürmesi ve gelişmesindeki rolünü açıklamaları sağlanmıştır. Grup üyeleri daha sonra, mantıksal bir seçimle karşı karşıya bırakılmaktadırlar: belirsizliğe tahammülsüzlük endişenin alevlenmesine neden oluyorsa ya kesinliği arttırmayı ya da tahammülü arttırmayı seçeceklerdir. Bu süreçte grup üyeleri, hangi stratejiyi kullanacaklarını belirlemeleri için teşvik edilmiştir (Robichaud, 2013).

Örneğin, kesinlik artışının gerçekten yaralı olup olmadığını belirlenmesi istenmiştir. Kesinlik artışının en verimsiz yanının, genellikle başarısız bir yöntem olması hatta başarılı olsa bile günlük tekrara ihtiyaç duyması olduğu grup lideri tarafından ifade edilmiştir. Belirsizliğe tahammülsüzlüğün rolü açıklandıktan sonra, grup üyeleri belirsizlikten kaçınma ya da belirsizliği azaltmaya yönelik ilgilendikleri bazı davranışları tanımlamaya cesaretlendirilmişlerdir. Daha sonra grup üyelerinin belirsizliğe ilişkin güvence arayan davranışlarını belirlemesine yardımcı olmak amacıyla anksiyete seviyesi yüksek bireylerde güvence arayan davranışlara ilişkin belirsizliğe tahammülsüzlük örneklerinin listesini dağıtılmıştır (Robichaud, 2013).

Yaygın Anksiyete Bozukluğunda Görülen Güvence Arayan Davranışlara İlişkin
Belirsizliğe Tahammülsüzlük Örnekleri:

‘Yaklaşma’ Stratejileri

- Aşırı bilgi arayışı
Örn., bir konuda karar vermeden önce internet üzerinden detaylı bilgi edinme arayışı
- Çift kontrol
Örn., e-mailleri tekrar tekrar okuma, önemi düşük işleri dahi iki kere kontrol etme
- Güvence arama
- Aşırı liste yapma (kaydetme)
- Diğerlerine görev teslim etmeme/her şeyi kendi başına yapma
Örn., doğru şekilde yapıldığından emin olmak için tüm ev temizliğini yalnız yapmak

‘Kaçınma’ Stratejileri

- Belirsiz ya da yeni durumlardan kaçınma
Örn., kesin ve öngörülebilir programları kullanmayı sürdürme, spontane gelişen sosyal olaylara katılmayı reddetme
- Erteleme
Örn., işle ilgili görevleri doğru bir şekilde tamamlayacağından emin olmadığında görevi tamamlamayı geciktirme
- İnsanlara ve durumlara bağlılıktan kaçınma
Örn., sosyal bir olaya belirsiz başka bir olaya neden olacağı için açık bir şekilde bağlanmaktan kaçınma
Örn., çalışma ortamı dışında arkadaşlık ilişkilerindeki belirsizlikten kaçınmak için arkadaşlarıyla arasına mesafe koyma (Robichaud, 2013).

Grup üyeleri özellikle belirsizliğe tahammülsüzlük, bağlanma stilleri ve akademik erteleme ile ilgili olan kaçınma stratejileri hakkında düşünmeye teşvik edilmiştir. Bu ilişkinin daha iyi anlaşılması amacıyla ‘Şorence Chatwik’ hikâyesi okunmuş ve üzerinde tartışılmıştır. (Form 4-E). Grup üyeleri belirsizliğe tahammülsüzlüğün yaşamlarındaki rolünü iyi bir şekilde anladıktan sonra, onu nasıl tersine döndürebile-

ceklerini tartışmaya başlamışlardır. Belirsizliğe tahammülsüzlük, belirsizlik hakkındaki tutum ya da inançlar olarak tanımlandığı için grup liderinin amacı belirsizliğe yönelik kişinin tutumlarını nasıl değiştireceğini öğrenmesi olmaktadır (Robichaud, 2013). Burada bir örnek durumdan ve daha önceki oturumlarda bahsedilen Ellis'in ABC modelinden yararlanılarak grup üyelerinin belirsizliğe maruz kalma ve belirsizlik hakkındaki olumsuz inançlarını test etmelerine imgelem yoluyla imkân sağlanmıştır.

Davranış Deneyimleme Kayıt Formu Örneği:

Deneyim Başa Çıkma	Korkulan Sonuç	Gerçek Sonuç
Arkadaşının doğum günü partisine katılma	Arkadaşım dışında kimseyi tanımıyorum. Diğer insanlar benden hoşlanmayabilirler. Partide yalnız kalabilirim. Utanç duymama neden olacak bir aksilik yaşayabilirim.	Arkadaşımın doğum günü partisinde gerçekten çok iyi vakit geçirdim. Yeni arkadaşlar edindim. Her şey çok güzeldi.
Bir ödev/proje hazırlama	Önemli bir şeyleri unutacağım, ödevim eksik ya da hatalı olacak, ödevim mükemmel olmazsa istediğim gibi olmayacak ve öğretmenim onu beğenmeyecek.	Ödevim kusursuz olmadı ama öğretmenim onu çok beğendi. Yaratıcılığımı çok iyi kullandığımı ve duygu ve düşüncüyü çok iyi yansıttığımı söyledi. Bence de ödevim gayet güzel oldu.

Grup üyelerinin belirsizliğe tahammül seviyeleri genel olarak tartışılmıştır. Grup üyelerinden biri, arkadaşının doğum günü partisine katılma ve yeni insanlar tanımayla ilgili endişe olmadığını ancak ödev ya da projesini zamanında ve iyi bir şekilde tamamlama konusunda tedirginlik yaşadığını söylemiştir. Diğer bir grup üyesi, ödev ya da proje hazırlama konusunda kendine güvendiğini ancak arkadaşının doğum günü partisine katıldığında yalnız kalacağı ve utanç duyacağı bir durum yaşayacağı ile ilgili endişesinin olduğunu ifade etmiştir. Grup üyelerinin yukarıda verilen örneklerde olduğu gibi belirsizlik durumlara ilişkin genellikle yalnızlık ve reddedilme korkuları taşıdıkları ve yalnızlık ve reddedilme korkuları ile başa çıkmada ve bu tür durumların harekete geçmeyi engellemesinin mizahlaştırma ve akılcı düşünceler geliştirme ile nasıl önlenebileceği tartışılmıştır.

Grup üyeleri açısından yaygın olarak, zamanlarının önemli bir bölümünü harcadıkları güvenlik arayan belirsizliğe tahammülsüz davranışlarını terk etmelerinin yanı sıra yeni durumlara katılmayı sürprizlerle dolu eğlenceli bir şans olarak görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Problemin Yeniden Oryantasyonu ve Eğitim Uygulaması:

Başlangıçta belirtildiği gibi, endişeler şu anki problemler ya da gelecekteki varsayımsal durumları içermektedir. Endişe türleri arasındaki bu temel farklılık, hangi durumların endişeye aracılık ettiği ile kontrol düzeyini etkilemektedir. Problem çözümü, bu durumlar kontrol edilebildiği için gerçek probleme yönelik endişelerde kullanılmaktadır. Buna karşın varsayımsal durumlarda kontrol olasılığı çok düşüktür (Robichaud, 2013). Bu bölümde grup lideri, etkili problem çözüm stratejilerinin uygulanması için problem çözüm uygulamalarından yararlanmaktadır.

Problemin yeniden oryantasyonu:

Bu bölüm, problemin yeniden oryantasyonu ve problem çözüm uygulaması olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Problemin yeniden oryantasyonundaki amaç, grup üyelerinin problemden kaçınma stratejileri kullanmak yerine (örn., erteleme, karar almada diğer kişilere başvurma) problemlerine yönelik daha gerçekçi ve dengeli bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktır. İlk olarak, problem sürecini listelemekle işe başlanmaktadır. Ele alınması gereken sadece, problemin ne olduğunu biliniyor olması değil aynı zamanda öncelikle problem çözme yeteneğini kabul etme olasılığını arttırmak olmalıdır. Grup üyelerinin herhangi bir problem ipucu olarak gözlemlenen olumsuz duygulanımlarını (örn., kaygı, hayal kırıklığı) kullanmaları istenir (Robichaud, 2013). Örneğin, okulda sıklıkla stresliyseler stres ve hayal kırıklığı duygularının yol açtığı bu problem durumu yeni görevleri yönetmelerini zorlaştırabilecektir.

Diğer bir problem yönelimi müdahalesi, grup üyelerinin daha dengeli bir bakış açısı geliştirmesi için problemi tehdit olarak görmelerini tamamen değiştirmelerini gerektirmektedir. Problemler, %100 fırsat alanı için %100 tehdit oluşumu olarak ortaya konmaktadır. Okulda yeni bir ödev, proje taleplerini anlama zorluğu gibi örnek bir problem durumunda, grup üyelerinden problem çözümünün olası herhangi bir faydasını tanımlamaları istenir.

Örneğin, bu fayda yeni bir beceri öğrenme ya da öğretmenleriyle ilişkilerini geliştirme fırsatı olabilir. Bu fırsat ya da faydalar, problem durumuyla ilişkili olarak düşünüldüğünde grup üyelerinin belirli bir problem durumunu daha az tehdit edici görmeleri (örn., % 60 tehdit, % 40 fırsat) ve sonuç olarak problem çözüm sürecine yönelik ilgilerinin artması beklenmektedir (Robichaud, 2013).

Bilişsel maruz kalma:

Daha sonra grup üyelerinin gelecekteki varsayımsal bir olay hakkında endişelerini içeren, korktukları bir senaryoya hayali maruz kalmaları istenir. Yalnız kalma ya sevdiği birini kaybetme gibi varsayımsal aşırı bir endişelerini seçerek maruz kalmaya yönelik endişe senaryosu geliştirilir. Grup üyelerinin harekete geçene kadar korkulan sonuç olursa en üzücü ne olabilirdi hakkında tekrar tekrar sorgulamalarını içeren bu endişenin altında yatan temel korku, aşağı ok tekniği kullanılarak tanımlanmıştır (Robichaud, 2013).

Farz edelim ciddi bir hastalık yüzünden sevdiğim birini kaybedersem



Hayatım alt üst olacak. Bu üzüntüye katlanamam.



Bu durumda okula devam etmememin ya da başarılı olmak için çabalamamın hiçbir önemi kalmaz



Hayatta hiçbir amacım kalmaz. Zaten onun beğenisini kazanmak için yapıyordum her şeyi. O olmadan mutlu olmam imkânsız.



Yalnız kalacağım. Kimse beni onun gibi sevmeyecek.

Bir insana ne kadar bağlanırsak o insanın gözümüzdeki değerinin o oranda arttığı ve onu kaybetmekten o oranda korktuğumuz ifade edilmiştir. Böylesi bir belirsizlik durumunu kontrol etmenin yollarından birinin, bir insana kendi benliğini yok sayacak ölçüde bağlanmamak olduğundan bahsedilmiştir. Bu amaçla gelecek için farklı alternatif planlar yapmanın önemine değinilmiştir. İşler yolunda gitmediğinde grup üyelerinin uygulayabileceği ve onları mutlu edecek bir başka plan (B planı) oluşturmalarına teşvik edilmişlerdir. Grup üyelerinin onlara değer veren ve değer verdikleri tek bir kişi olduğu düşüncesinden kendilerine değer veren ve değer verdikleri başka kişilerin de olduğu düşüncesine yönelmeleri sağlanmıştır. Son olarak, ‘sadece bir kişiye odaklanmak ve mutluluğumu bir kişiye bağlamak yerine yaşamda mutlu olabileceğim başka koşulları da yaratmaya çalışmalıyım.’ düşüncesi üzerinde grup üyelerinin tartışmaları istenmiştir. Örnekler üzerinden düşünce paylaşımının ardından oturuma son verilmiştir.

Özetleme ve Ödev: Üyelerin katılımıyla oturumun özetlemesi yapılmıştır. Oturum değerlendirme formları dağıtılmış ve formda sorulan, “Oturumda en çok neyin etkilediği”, “düşünce”, “duygu”, ve “davranışlarına” yönelik neleri fark ettikleri ve “oturumda beğendikleri ve beğenmedikleri durumlara” ilişkin soruların her grup üyesince cevaplandırması istenmiştir. Ayrıca grup üyelerine bir sonraki oturum için;

- 1) Belirsizlik durumunda yaşadıkları endişe durumlarının izlenmesi (kendini izleme) ve kayıt edilmesi istenir.
- 2) Bunun yanında yalnızlık ve reddedilme korkusu ile ilgili grup üyelerini yakından tanıyan ve haklarında her şeyi bilen bir kişinin ağzından kendilerini anlatan bir iki sayfalık bir yazı hazırlamaları istenmiştir.

5. Oturum:

Olumsuz Temel İnançlar/Kendilik Değeri/Kendilik Değerinin Oluşumunda Bağlanma Figürlerinin Etkisi

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi: 10 dakika

Oturumun başında, daha önceki oturumda yaşananlar ve paylaşılanlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Üyelerin yeni bir oturuma başlamaya hazır oldukları gözlemlendikten sonra aşağıdaki çalışmalara geçilmiştir.

Amaçlar:

- 1) Kendilik değeri hakkında bilgi vermek
- 2) Kendilik değerinin oluşmasında öne çıkan faktörler hakkında bilgi vermek
- 3) Kendilik değeri hakkında yaşantısal bir çalışma gerçekleştirmek
- 4) Kendini olduğu gibi kabul etmenin önemi konusunda farkındalık kazandırmak
- 5) Kendini olduğu gibi kabul etmenin akademik problemler ve belirsiz durumlarla başa çıkmada etkili bir strateji olduğuna yönelik farkındalık kazandırmak

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler,

- 1) Kendilik değerini tanımlayabileceklerdir.
- 2) Kendilik değerinin oluşmasında öne çıkan faktörler hakkında bilgi sahibi olacaklardır.
- 3) Kendilik değeri grup aktivitesinde kendilerini açık olarak ifade etmiş olacaklardır.
- 4) Kendilerinin güçlü ve zayıf yanlarına yönelik farkındalık kazanacaklardır.
- 5) Kendilerine çok yüksek standartlar belirlemenin, gerçekçi olmayan öz-değerlendirme ve beklentilerinin akademik erteleme ve belirsizlik durumlarına olumsuz etkisinin farkına varmış olacaklardır.
- 6) Kendine yüksek standartlar belirleme yerine kendini olduğu gibi kabul etmenin ve gerçekçi öz-değerlendirme ve beklentiler geliştirmenin akademik erteleme ve belirsizlik algılarını azaltacağına farkına varmış olacaklardır.
- 7) Olumsuz temel inançlarının farkına varacaklar ve kendini değerlendirmeden ve kendine yönelik yüksek standartlar belirlemeden kaçınacaklardır.

Psikoeğitim Evresi:

Süreç: Grup lideri, öncelikle geçen oturumda verilen ödevlerin grup üyeleri tarafından paylaşılmasını isteyerek oturuma başlamıştır. Ödevler hakkında paylaşımlar alındıktan sonra teşekkür edilerek grup lideri tarafından bağlanma figürlerinin olumlu/olumsuz temel inançlar, kendilik değeri oluşumundaki etkisine yönelik şu açıklama yapılmıştır:

‘Bebeklik döneminde oluşmaya başlayan düşünsel muhakeme yeteneğinin bebeğin beslenme ve sevgi ihtiyacı karşıladığında kendine yönelik (ben sevmeye layığım, değerliyim, yeterliyim) diğer insanlara yönelik (diğer insanlar destekleyici, güven verici, ‘herkes beni sevmeli, onaylamalı’ şeklinde olumsuz ve çarpık düşünceler yerine ‘insanların beni sevmesini, onaylamasını isterim ama böyle olmadığında bu benim başarısız olduğum anlamına gelmez ya da insanlar bana iyi davranmalı şeklindeki dayatmacı düşünceler yerine insanların bana iyi davranmalarını isterim ancak böyle olmadığında bu durum o insanların kötü olduğu anlamına gelmediğini hata yapan insanlar olduğunu gösterdiğini) hayata yönelik (hayat dürüst ve adil olmalı, hayattaki engellere ve belirsizlikler korkunçtur, tahammül edilmezdir ve böyle durumlarda harekete geçmemeliyim demek yerine hayatın dürüst ve adil olmasını isterim ancak böyle olmaması dünyanın sonu değildir. Hayattaki engel ve belirsizliklerle mücadele edebilirim ve bu benim için bir fırsattır) şeklinde olumlu ve akılcı düşünceler geliştirdiğini ve bu düşüncelerin ‘içsel çalışma modelleri’ olarak sonraki yaşam dönemlerinde kendimiz, diğer insanlar ve yaşama yönelik inançlarımız ve dolayısıyla davranışlarımız üzerinde etkili olduğu açıklanmıştır. Güvenli/güvensiz bağlanmalarımızın yaşantımızdaki etkilerine değinildikten sonra kendilik değeri hakkında bilgi vererek oturuma başlanır:

‘Birçok insanın kendileri hakkındaki duygu ve düşünceleri, günlük yaşam deneyimlerine bağlı olarak iniş çıkışlar göstermektedir. Sınavlardan aldığınız notlar, arkadaşlarınızın ya da öğretmenlerinizin size davranış biçimi, aile ve akraba ilişkilerinde yaşadığınız iniş çıkışlar kendiniz hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi etkilemektedir. Fakat kendilik değerinizi, günlük iniş çıkışlara bağlı olarak değişmeyen daha köklü bir yapıdır. Sağlam bir temeli olan kendilik değerine sahip kişilerin kendilik değeri günlük iniş çıkışlardan ancak belli bir oranda etkilenmektedir. Diğer taraftan, zayıf kendilik değerine sahip bireyler için günlük iniş çıkışlar dünyalarının tümüyle değişmesine neden olabilmektedir.’ (Çelik, 2004).

Düşük kendilik değerine karşın sağlıklı kendilik değeri:

‘Düşük ya da zayıf kendilik değerine sahip kişilerin nasıl hissettikleri o gün nasıl davrandıklarına, başarılarına ve olayların olumlu olmasına bağlıdır. Bu kişiler iç dünyalarındaki sürekli mutsuzluk duygusundan ve olumsuz düşüncelerden kurtulmak

için sürekli dışsal olumlu bir gelişmeye ihtiyaç duyarlar. Zaman zaman ortaya çıkan olumlu gelişmeler morallerinin düzelmesini sağlar ancak bu durum uzun sürmez. '

'Sağlıklı kendilik değeri, kendimizi objektif bir şekilde tanımamıza ve kendimizi olduğumuz gibi kabul etmemize bağlıdır. Daha açık bir ifadeyle kendimizin güçlü ve zayıf yönlerini gerçekçi bir biçimde tanıyabilmek ve hiçbir şüpheye ya da koşula bağlı olmaksızın kendimizi değerli bulmak, kabul etmek ve sevmektir. ' (Çelik, 2004).

Kendilik değeri nasıl gelişir?

'Kendilik değerimiz, yaşamımız boyunca çevremizdeki insanlarla ilişkilerimizden ve deneyimlerimizden etkilenecek gelişmektedir. Kendilik değerimizin temelinde özellikle çocukluk yaşantılarımız önemli rol oynamaktadır. Büyüme sürecimizde başarılarımız, hatalarımız, aile üyelerinin, öğretmenlerimizin, arkadaşlarımızın bize karşı davranışları kendilik değerimizin temellerinin atılmasına neden olmaktadır. '

Çocukluk yıllarında sağlıklı kendilik deneyimine neden olabilecek deneyimler:

- Övülmek
- İlgi ile dinlenmek
- Bizimle saygı duyularak konuşulması
- Dikkate alınmak
- Kucaklanmak
- Okul ve sporda kazanılan başarılar
- Güvenilir arkadaşlara sahip olmaktır.

Çocukluk yıllarında düşük kendilik deneyimine neden olabilecek deneyimler:

- Acımasızca eleştirilmek
- Dövülmek ya da bağırılmak
- Görmezden gelinmek
- Bizimle alay edilmesi, dalga geçilmesi
- Sürekli mükemmel olmamızın beklenmesi
- Okulda ya da spor alanında başarılı olamamaktır.

'Düşük kendilik değerine sahip bireylere sık sık başarısız oldukları (yine zayıf not aldın gibi) mesajı verilir ve bu kişiler tarafından alınan mesaj tüm benliklerine genellenir (hayatım bir kayıp, başarısız biriyim gibi). ' 'Kendilik değerimiz yukarıda

bahsettiğim gibi çocukluk yıllarında çevremizdeki insanların bize karşı davranış biçimleri tarafından şekillenmektedir. Ancak şu anki gelişim döneminizde kendilik değerinizi yeniden yapılandırabilirsiniz. Kendimizi koşulsuz sevmeye nasıl başlayabiliriz?’ (Çelik, 2004).

Kendimizi sevmek demek kendimize iyi bakmak demektir:

‘Kendinizi daha çok sevmek istiyorsanız, gerçekten sevdiğiniz bir insana nasıl vakit ayırıyor ve ilgileniyorsanız, kendinize de öyle davranmalısınız. Bu kendi sağlığını ve mutluluğunuzu herkesin ve her şeyin önünde tutmak anlamına gelmektedir. Kendi ihtiyaç ve değerlerinize gereken önemi verdiğinizde mutlu olursunuz.’

‘Kendini sevmek demek kendinizle ilgili her parçanızla ayrı ayrı ilgilenmeniz demektir. Yani bedenimizi, içimizdeki çocuğu, içimizdeki sporcu, içimizdeki ebeveyni, içimizdeki müziği ve mutluluğumuza katkıda bulunan her bir parçamızı sevmek demektir. Kendinizi sevmek demek kendinizde zayıf olarak gördüğünüz ve mutluluğunuza katkı sağlamayan ya da az katkı sağlayan diğer yönlerinizi de kabul etmeniz anlamına gelmektedir. Kendini sevmek demek zamanınızı ve kaynaklarınızı kendi yararınıza olumlu kullanmanız anlamına gelmektedir.’ (Çelik, 2004). Kendinize severseniz zamanınızı boşa harcamak yerine öncelikle kendi yararınız ve gelişiminiz için kullanırsınız (akademik erteleme yapmamak gibi).’

Ardından grup üyelerinin kendilik değeri üzerine düşünceleri ve farkındalıklarını geliştirmeleri için ‘Hangi kibrit çöpü?’ adlı etkinlik parçası (Form 5-A) grup üyeleriyle paylaşılmıştır. Grup üyeleri paylaşımda bulunduktan sonra etkinlik evresine geçilmiştir.

Etkinlik Evresi:

Kendilik Değerinin Oluşumunda Bağlanma Figürlerinin Etkisi

Süreç: *‘Yaşamınızın 5-10 yılları arasındaki insanları düşünün. Sizce sizin ilk bağlanma figürünüz kimdi? Çevrenizde başka önemli bağlanma figürleri var mıydı? Şimdi o yıllarda yaşamınızda bağlanma açısından önem taşıyan üç kişiyi seçin ve onların, sizin kendilik değerinizin gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünüz sağlıklı ve sağlıklı olmayan davranışlarını yazınız’: (Çelik, 2004).*

Bağlanma Figürü	Sağlıklı Davranış	Sağlıklı Olmayan Davranış
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.

Bu etkinliğin ardından grup lideri yalnızlık ve reddedilme korkusu ile ilgili grup üyelerini yakından tanıyan ve haklarında her şeyi bilen bir kişinin ağzından kendilerini anlatan bir iki sayfalık bir yazı ödevi hakkındaki değerlendirmeleri grupla paylaşımlarını istemiştir. Üyelerin duygu ve düşüncelerini paylaşımlarına olanak tanımıştır.

Daha sonra grup üyelerine, kendilerinde gördükleri güçlü ve zayıf yanlarını grupla paylaşımları ve bu özellikleri söylerken yaşadıkları duyguları paylaşımları istenmiştir. Günlük yaşamda bu duyguların yaşamlarını nasıl etkilediği, zayıf yanlarının üzerinde ne sıklıkla düşündükleri, başkalarının bu yönlerinin fark edilmemesi için çaba harcıyıp harcamadıkları ve eğer bir fırsat olsaydı kendileriyle ilgili neleri değiştirmek istedikleri (fiziksel özelliklerden, sosyal statüye, okuduğu bölüme) sorulmuştur. Değiştirmek istedikleri şeylerin toplumca bir etiket değeri olup olmadığı, eğer bir etiket değeri ise bunun ne kadar gerçekçi bir değer olabileceği sorgulanmıştır. Bu noktada televizyon, internet ve medyada yansıtılan popüler öğelerin gerçekçiliği tartışılmıştır. Grup lideri antik çağ ile günümüz estetik anlayışları arasında ki farka değinmiş, eski dönemlerde güzellik olgusunun kilolu olmakla eşdeğer olduğu günümüzde ise sıfır beden gibi bir olgunun varlığını belirtmiştir. Grup lideri başkalarının beklentilerini hesap ederek yaşamının ne kadar gerçekçi olabileceğini katılımcılara sormuştur (Düşmez, 2013).

Daha sonra grup üyelerine benzer biçimde kendilerini akademik bakımdan genelde nasıl hayal ettikleri, kendilerini değerlendirme biçimlerinin ne ölçüde gerçekçi olduğu sorulmuştur.

Grup lideri tarafından, grup üyelerine yardımcı olması için **“çaresizlik, sevilmem, değersizlik”** inançlarına yönelik bir takım ifadeler sunulmuştur: (Form 5-B)

Çaresizlik Temel İnançlarına Örnek:

- **Beceriksizim, yetersizim, etkisizim, güçsüzüm, değişemem, kontrolsüzüm, dayanıksızım, zayıfım, kurbanım, muhtacım, aşağıyım, başarısızım, kaybedenim, yeterince iyi değilim, diğerleriyle boy ölçüşemem,**

Sevilmem Temel İnançlarına Örnek:

- **Hoşlanılmayacak, istenmeyen, çirkin, sıkıcıyım, sevilmiyorum, istenmiyorum, önemsizim, her zaman reddedileceğim, terk edileceğim, farklıyım, kusurluyum, seviyecek kadar iyi değilim,**

Değersizlik Temel İnançlarına Örnek:

- **Değersiz, kabul edilemez, kötü, hasta, bozuk, hiç, pisliğim, tehlikeli, zarar verici, zehirli, kötü ruhluyum, yaşamayı hak etmiyorum,** (Türkçapar, 2007, Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Uygulamalar).

Yargı ifadeleri sunulduktan sonra, grup üyelerine kendilerini hangi değerlendirme biçimlerine yakın hissettikleri bu durumun belirsiz durumlarla ilgili inançlarını ve akademik performanslarını nasıl etkilediği sorulmuştur. Kendilerini değerlendirme biçimlerinin ne işe yaradığı, gerçekçi olup olmadığı, bir kanıta dayanıp dayanmadığı, kendini gerçekçi değerlendirmenin ya da değerlendirmemenin akademik başarıda ne tür etkileri olabileceği grup üyelerine sorulmuştur.

Ardından grup üyeleri arasından iki gönüllü seçilmiştir. Bir grup üyesinden günlük hayatta yaptığı bir eylemi gerçekleştirmesi bu esnada diğer üyenin onu sürekli olarak olumsuz eleştirmesi istenmiştir (Form 5-C). Bu çalışmanın ardından eylemi gerçekleştiren üyenin olumsuz eleştiriler karşısındaki duygu ve düşüncelerini paylaşması söylenmiştir. Grup üyesi eylemi yapmaya yönelik performansında düşüş olduğunu ve bunun kendine güveninde azalmaya yol açan dış sesten gelen düşünceler olduğunu söylemiştir. Grup üyelerine dışarıdan gelen olumlu ve olumsuz tezahüratların performansa nasıl yansıdığı ile ilgili bir örnek olay anlatılmıştır. Ardından dış ses gibi kendi iç sesimizin de davranışlarımızı nasıl etkilediği bir hikâye (Form 5-D) ile örneklendirilerek anlatılmıştır.

Yalnızlık ve reddedilme korkularına yönelik başa çıkma davranışları ile ilgili pekiştirici alıştırmalara bu oturumda da yer verildikten sonra yapılan özetlemenin ardından oturum ‘sevgi bombardımanı’ (Kuzucu, 2006) etkiliği ile sonlandırılmıştır. Bu etkinlik şu şekilde uygulanmıştır:

Grup halka şeklinde otururken grup lideri üyelerin sırayla birbirlerine geribildirim vermelerini istemiştir. Her grup üyesi, liderin ismini söylediği üyenin beğendiği yönlerini o üyeye söylemiştir. Olumsuz duygu ifadelerinin kullanılmamasına dikkat edilmiştir. Bu çalışma süresince kendisiyle ilgili olumlu geri bildirimler alan üye konuşan üyeyi göz kontağı kurarak dinlemiştir. Bu etkinliğin ardından grup üyelerin neler hissettiği sorulmuş üyeler genel olarak olumlu geri bildirimlerin kendilerini daha iyi hissetmelerini ve güçlü yönlerinin farkına varmalarını sağladığını söylemişlerdir.

Özetleme ve Ödev: Üyelerin katılımıyla oturumun özetlemesi yapılacaktır. Oturum değerlendirme formları dağıtılmış ve formda sorulan, “Oturumda en çok neyin etkilediği”, “düşünce”, “duygu”, ve “davranışlarına” yönelik neleri fark ettikleri ve “oturumda beğendikleri ve beğenmedikleri durumlara” ilişkin soruların her grup üyesince cevaplandırması istenmiştir.

Ayrıca ev ödevi olarak fırsat buldukça derin nefes alıp vererek rahatlamaları, sakin, sessiz ve rahat olabilecekleri bir yerde mutluluk ödevini (Form 5-E) kendi kendilerine tekrarlamaları istenmiştir.

6. Oturum:

Bağlanma ve Bırakma/Olumlu Temel İnançlar Geliştirme

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi: 10 dakika

Oturumun başında, daha önceki oturumda yaşananlar ve paylaşılanlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Üyelerin yeni bir oturuma başlamaya hazır oldukları gözlemlendikten sonra aşağıdaki çalışmalara geçilmiştir.

Amaçlar:

- 1) Bağlanma ve bırakma kavramları hakkında bilgi vermek
- 2) Üyelerin sağlıklı bağlanmalarından kendilerini kurtarabilmeleri için beceriler kazandırmak

- 3) Grup üyelerinin kendi akılcı olmayan inançlarını belirleyebilmeleri ve bunların yerine akılcı alternatifler geliştirebilmelerini sağlamak

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler,

- 1) Bağlanma ve bırakma kavramlarını tanımlayabileceklerdir.
- 2) Sağlıklı ve sağlıksız bağlanmalarını ayırt edebileceklerdir.
- 3) Sağlıksız bağlanmalarından uzaklaşabilmek için yeni çözüm yolları düşünüp düşüncelerini grup içinde paylaşabileceklerdir.
- 4) Akademik erteleme davranışları ve yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözümlemede akılcı olmayan inançların etkisini fark edeceklerdir.
- 5) Akılcı Olmayan İnançlara alternatif akılcı inançlar önerebilirler.
- 6) Önerilen akılcı inançların başta akademik yaşantıları olmak üzere tüm yaşamlarında etkisini yordayabilirler.

Psikoeğitim Evresi:

Süreç: Grup lideri, öncelikle geçen oturumda verilen ödevlerin grup üyeleri tarafından paylaşılmasını isteyerek oturuma başlamıştır. Ödevler hakkında paylaşımda bulunulup grup lideri tarafından geri bildirimde bulunulduktan sonra üyelere, geçmiş yaşantılarındaki ve yakın geçmişlerindeki bağlanma yaşantıları arasında ilişkiyi kurmalarını sağlamak ve bağlanma yaşantılarının oluşturduğu olumsuz içsel çalışma modelleri ya da inançların değiştirilmesi yoluyla olumsuz bağlanmaları bırakmalarına yönelik bir etkinlikte oturuma başlanmıştır:

Grup lideri üyelerin etkin bir şekilde etkin hayallendirme yapabilmeleri ve kendilerini rahat hissetmeleri için gözlerini kapamalarını, en rahat pozisyonlarını almalarını istemiştir. Fonda klasik bir müzik eşliğinde aşağıdaki yönerge grup üyelerine okunmuştur:

‘Şehir merkezinde bir arkadaşınızla geziyorsunuz. Kaliteli filmlerin oynandığı bir sinemanın önünden geçerken bir filmi seyretmeye karar verdiniz. Biletinizi alıp sinema salonundaki yerinize oturdunuz. Film başladı ve bir de baktınız ki başrolünü sizin oynadığınız bir film bu. Görüntüler çocukluğunuzdan. Az sonra çocukluğunuza dair çok güzel bir anının olduğu sahne geldi ekrana. Bu sahnede çok mutlusunuz. Sahneye dikkatlice bakın. Neredesiniz? Nasıl bir sahne? Sahnede kimler var? Neler yaşıyorsunuz? Mutluluğunuzu nasıl yaşıyorsunuz?’

‘Film devam ediyor ve ekrana çocukluğunuzdan başka bir sahne geliyor? Bu sahne, önceki sahnelerden farklı. Bu sahnede çok üzgünsünüz. Sahneye dikkatlice bakın. Neredesiniz? Nasıl bir sahne? Sahnede kimler var? Neler yaşıyorsunuz? Üzüntünüzü nasıl yaşıyorsunuz?’ (Kuzucu, 2006)

Daha sonra üyelerden gözlerini açmaları ve şu ifadelerle ilgili paylaşımda bulunmaları istenmiştir:

- Çocukken mutlu olduğunuz sahneyi hatırlayınca neler hissettiniz?
- Çocukken üzgün olduğunuz sahneyi hatırlayınca neler hissettiniz? (Kuzucu, 2006)

Grup üyelerinden biri, 4 yaşındayken babasının kendine bir muhabbet kuşu aldığını ve çok mutlu olduğunu hatırladığını söylemiştir. Daha sonra kuş, öldüğünde çok üzüldüğünü ifade etmiştir. Bir diğer grup üyesi, 4-5 yaşlarındayken bir otelde anne-babasını kaybettiğini ve kaybolduğu için çok korkup ağladığı bir sahneyi hatırladığını ve daha sonra anne-babası kendisini bulduğunda en mutlu olduğu sahne olduğunu söylemiştir. Diğer bir grup üyesi, 4 yıl önce çok sevdiği dedesini kaybettiğini ve hatırladığı en üzgün olduğu anın o olduğu söylemiştir.

Grup üyelerinin paylaşımları alındıktan sonra tekrar gözlerini kapamaları, rahat pozisyonda kalmaları istenmiştir. Fonda müzik eşliğinde yönerge okunmaya devam etmiştir:

‘Filmin ikinci yarısındaki ilk sahne, çok yakın bir zaman diliminde, birkaç hafta öncesinden. Yine önce çok mutlu olduğunuz bir sahne var ekranda. Bu sahne son günlerde en mutlu olduğunuz sahne. Sahneye dikkatlice bakın. Neredesiniz? Nasıl bir sahne? Sahnede kimler var? Neler yaşıyorsunuz? Mutluluğunuzu nasıl yaşıyorsunuz?’ ‘Şimdi de son günlerde üzüldüğünüz bir sahne geliyor ekrana. Bu sahne son günlerde en çok üzüldüğünüz sahne. Sahneye dikkatlice bakın. Neredesiniz? Nasıl bir sahne? Sahnede kimler var? Neler yaşıyorsunuz? Üzüntünüzü nasıl yaşıyorsunuz?’ (Kuzucu, 2006).

Daha sonra üyelerden gözlerini açmaları ve şu ifadelerle ilgili paylaşımda bulunmaları istenmiştir:

- Mutlu olduğunuz sahneyi hatırlayınca neler hissettiniz?

- Üzgün olduğunuz sahneyi hatırlayınca neler hissettiniz? (Kuzucu, 2006).

Grup üyelerinin yakın geçmişle ilgili anılarını hatırlamakta zorlandıkları gözlenmiştir. Bunun üzerine grup lideri üyelerin bağlanma-bırakma dönüşümlerine de yardımcı olmak amacıyla şu soruyu sormuştur: ‘Geçmişte yani çocukluğunuzda mutlu olduğunuz anılarla şu an mutlu olduğunuz şeyler arasında benzerlik ya da farklılık var mı?’ ve grup üyelerinin paylaşımları alınmıştır:

Grup üyelerinden biri, çocukken kendisine oyuncak alındığında çok sevindiğini ama şimdi çok da önemsemediğini daha farklı şeylerin ilgisini çektiğini söylemiştir. Diğer bir grup üyesi, eskiden çizgi film izlemenin kendisini mutlu ettiğini ama şimdi telefonla arkadaşlarıyla mesajlaşmanın mutlu ettiğini söylemiştir. Bir diğer grup üyesi, geçmişte annesinin uyurken başında hikâye kitabı okumasının kendisini mutlu ettiğini ama şimdi bunun yerine annesiyle dertleşmenin ve konuşmanın onu mutlu ettiğini söylemiştir.

Grup üyelerinin paylaşımları alındıktan sonra ‘Filmi yeniden çekmek ister miydiniz?’ diye sorulmuştur. Grup üyelerinin hepsi ‘evet’ yanıtını vermiştir. Bunun üzerine grup lideri: ‘Öyleyse filmi yeniden çekecek olsanız değiştirmek istediğiniz sahne olur muydu?’ sorusunu yöneltmiştir. Grup üyeleri değiştirmek istediklerini söylemişlerdir. Grup lideri: ‘Hangi sahneyi değiştirmek isterdiniz?’ sorusunu yöneltmiştir (Kuzucu, 2006).

Grup üyelerinden biri, geçmişte otelde kaybolma anısıyla ilgili olarak etrafımdaki şeylere daha iyi bakarak anne-babamın nerde olacağını bulurdum ve böylece kaybolmazdım demiştir. Diğer bir grup üyesi, derslerine daha fazla çalışıp bu zamana kadarki yılsonu notlarının daha iyi olmasını sağlayabileceğini söylemiştir. Grup üyelerine paylaşımları ile ilgili teşekkür edilip geri bildirimde bulunulduktan sonra diğer bir etkinlik evresine geçişmiş ve üyelerden tekrar gözlerini kapamaları ve yönergeye uygun olarak hayal kurmaları istenmiştir:

‘Yıllardır atmaya kıyamadığınız eşyaları biriktirdiğiniz bir sandığınız olduğunu hayal edin. Çocukluğunuzdan yani geçmişinizden eşyalarla dolu bir sandık bu. Bu eşyalar içinde oyuncak, kitap, kol saati ya da size alınmış herhangi bir hediye olabilir. Sandıktaki her bir eşyanın sizin için ayrı bir önemi var. Bazısı mutlu, bazısı hüznü bir anı taşıyor, geçmişinizin acı tatlı anıları bu sandıkta.

Birkaç gün önce ailenizle birlikte evinizi değiştirme kararı verdiniz. Taşınmak için eşyalarınızı topluyorsunuz. Odanızda size ait çok fazla eřya olduğunu dūřünüyor, gereksiz yere bir sürü eşyayla odanızı doldurduğunuz için şikâyet ediyorsunuz. Yeni evinizde odanızı daha sade ve daha az eşyayla düzenlemeyi planlıyorsunuz ve bu konuda kararlısınız. Bu amaçla fazlalık olarak gördüğünüz bütün eşyaları atmaya başladınız. Böylece taşınmanız daha kolay olacak. Eşyalarınızı toplarken epeydir aklınızdan çıkmış olan bu sandığı fark ettiniz. Sandığı açtınız ve içinde bir zamanlar sizin için çok önemli olan o eşyalara baktınız. Bu eşyaların hepsini götürmeniz mümkün dęil, içinden sadece bir tanesini seçip diğerlerini bırakmanız gerekiyor. Bir süre daha sandığa baktıktan sonra bir tanesini seçip elinize alıyorsunuz. '

- Seçtiğiniz bu eşyayı elinize aldığınızda neler hissettiniz? Geçmişle ilgili neler hatırladınız?
- Ayrılmak istemediğiniz aslında eşyadan çok eşyanın simgelediği anınız ise bu anıyı dūřündüęünüzde ne hissediyorsunuz? Hissettikleriniz bugünkü yaşamınızla ilgili ne söylüyor? (Kuzucu, 2006).

Daha sonra üyelerden gözlerini açmaları ve geçmişe ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Üyelerden biri, 6 yaşındayken kendinden 5 yaş büyük abisinin vefat ettiğini ve onunla oyun oynayıp eğlendiği vakitleri hatırlattığı için abisinin misketlerini sandıktan almak istediğini söylemiştir. Bu etkinlikle üyelerin sağlıklı ve sağlıksız bağlılıkları hakkında farkındalıklarını güçlendirmek ve sağlıksız bağlılıklarından kurtulmalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Daha sonra aşağıdaki yönerge grup üyelerine uygulanmıştır:

'Gelin şimdi sizin bağlılıklarınıza bir göz atalım. Bu bağlılığınız sağlıklı mı, sağlıksız mı yoksa ikisinin arasında bir yerde mi? şimdi bağlı olduğunuz düşünce, inanç, davranışlar ve nesneleri yazmanızı ve onları değerlendirmenizi istiyorum.' (Çelik, 2004).

Bağlandığınız Düşünceler/İnançlar (Olumlu/Olumsuz)	Bağlandığınız Davranışlar (Olumlu/Olumsuz)	Bağlandığınız Nesneler (Olumlu/Olumsuz)

Grup üyeleri paylaşımda bulunduktan sonra, geçmişe dönük ve yakın geçmişteki anıları arasındaki farklılıklara da vurgu yapılarak şu paylaşımda bulunulmuştur: *'Birine ya da bir şeye bağlanmama kavramını anlamak da kendilik değeri için en az bağlanma kavramı kadar önemli olmaktadır. Ayrılmak, gitmesine izin vermek, yeni bakış açıları kazanmak, araya mesafe koymak, biraz uzaklaşmak ihtiyacı gibi ifadeler 'bağlanmama' kavramını anlatan ifadelerdir.'* (Çelik, 2004).

'Sağlıklı olmayan alışkanlıklardan, bağımlılıklardan, düşüncelerden, insanlardan ve nesnelerden ayrılmak bireyler için rahatlatıcı ve özgürleştiricidir. Bu aynı zamanda korkutucu olabilir. İnsanlar zaman zaman şunu sorarlar: 'Eğer ayrılırsam geriye ne kalacak? O kişinin, alışkanlığın, bağımlılığın, düşüncenin, inancın, duygunun ya da nesnenin yerini ne alacak?' Değişiklik korkutucudur çünkü belirsizlik içerir. Bizim kimlik tanımımız, kendilik duygumuz olumlu ya da olumsuz olsun bağlanma nesnelerimizle yoğrulmuş ve iç içe geçmiştir. Fakat bağlanmama (ayrılık) da bağlanma gibi doğal bir süreçtir. Ayrılıklar, büyüme, araya uzaklıkların girmesi, farklılıklar, zıtlıklar doğal bağlanmamaya örnek olarak verilebilir. Bağlanmama sağlıklı, sağlıksız, ikisinin arasında bir yerde ya da doğal olabilir ve bağlanmada olduğu gibi bilinçli ya da bilinçsiz olarak ortaya çıkabilir. Yani biz bağlanmadığımızın farkında olabiliriz de olmayabiliriz de. Farkındalık, kişinin kendini anlaması ve kendilik değerini oluşturmaya ve geliştirmesi için anahtar bir kavramdır.'

 (Çelik, 2004).

Farkındalığımızı Nasıl Geliştirebiliriz?

'Bağlanma ve bırakma (bağlanmama) aslında hayatın her anında vardır. Örneğin, nefes alıp verme bile bağlanma ve bırakma durumlarıdır. Kendimizi sağlıksız bağlanmalarımızdan nasıl ayırabiliriz? Gitmesine nasıl izin verirsiniz? Nasıl ayrılırsınız? Şimdi bununla ilgili bir çalışma yapmanızı istiyorum (Çelik, 2004).'

Grup lideri aşağıdaki etkinlikleri sırayla üyelerin yapmalarını sağlar:

- 1) Biraz önce yazdığınız bağılıklarınızı değerlendirmenizi istiyorum. Şimdi kartlarınızı alın ve söylediğim çalışmayı yapın.
- 2) Kendinize ve gruptaki diğer arkadaşlarınıza sorun;

- Farkına vardığım bu bağlanma biçimim sağlıklı mı sağlıklı mı?
- Bu bağlanmam hayatımda ne işime yarıyor? Bir boşluğu mu dolduruyor? Bir şeylerle başa çıkmama yardım mı ediyor? Kendim hakkında inançlarımı mı pekiştiriyor? Bana kimlik mi kazandırıyor?
- Bu bir bağımlılık mı? Eğer öyleyse bu durum benlik değerimi yükseltmemeye yardımcı oluyor mu? Herhangi bir kişiye, düşünceye, inanç, duygu ya da maddeye bağımlılıktan kaynaklanan benlik değeri kişinin kendi içinden gelen bir benlik değeri olmadığı için geçici bir çözümdür.
- Sağlıksız bağlanmamdan ayrılmaya, onu bırakmaya hazır mıyım? Fiziksel, duygusal, zihinsel, ruhsal hangi kaynaklardan yardım alabilirim? (Çelik, 2004).

Grup lideri, yukarıda yer alan etkinliğin yapılması sırasında üyeleri duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaya teşvik etmiştir. Ardından grup üyelerinin bağlandıkları şeylere yönelik farkındalıklarını pekiştirmek amacıyla üyelerden tekrar gözlerini kapatarak rahatlamaları istenerek aşağıdaki yönerge okunmuştur:

3) *‘Gelin şimdi sağlıksız bağımlılıklarımızdan kurtulmak için uygulanabilecek önerilere bir göz atalım (Çelik, 2004).’* Grup lideri aşağıda yer alan önerileri üyelerle paylaşır ve üyelerin kendi değerlendirmelerini paylaşmalarına olanak tanımıştır:

- Sağlıklı bir kendilik değerine sahip olmak için çaba harcamak önceliğiniz olsun.
- Kendinizi olumlu bir kendilik değeriniz varmış gibi hayal edin.
- Kendinizi iyi hissetmeniz için size yardımcı olan bir ‘iç rehber’ olduğunu hayal edin. İç rehber olarak bir sembol, bir hayvan ya da herhangi bir şey seçebilirsiniz.
- Kendinizi sevmeye değer biri olarak düşünün ve onaylayın.
- Kayıplarınızın ardından yas tutun (ilerleyebilmek için)
- Kendinizi ve başkalarını affedin (ilerleyebilmek için/bitirilmemiş işleri bitirmek) (Çelik, 2004).

Yukarıdaki bilgilerin aktarılması sırasında grup lideri gerekli açıklamaları yapmış, üyelerin duygu ve düşüncelerini paylaşımlarına olanak tanımıştır. Bu süreçte bırakma ile ilgili yeni ve yaratıcı başa çıkma becerilerinin oluşturulması için beyin fırtınası yapılmıştır.

Daha sonra grup lideri bir kişiye, düşünceye, duyguya vb. bağımlılıktan bağımsızlaşmanın daha iyi anlaşılması için sıklıkla akılcı-duygusal terapilerde kullanılan ve daha önceki oturumlarda ele alınan akılcı olmayan inançlar yönelik akademik durumlara ilişkin akılcı olmayan inançlar listesini grup üyelerine dağıtmıştır. Daha sonra grup lideri her bir maddeyi sesli okuyarak grup üyelerinin bu düşünceleri ne sıklıkla kullandığı ve akılcı olmayan düşüncelerin, yaşamlarını ve akademik yaşantılarını nasıl etkilediği sorularak birlikte tartışılmıştır.

Akademik ve Belirsiz Durumlara İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Listesi

- “Ne yaparsam yapayım bu konuyu anlamam imkânsız. Benden bir cacık olmaz.”
- “Eğer sınavda başarısız olursam bu korkunç olur, aileme büyük haksızlık yapmış olurum.”
- “Çalışmalarımın karşılığını almalıyım. Eğer alamazsam bu bir felaket olur.”
- “Çok çalışıyorsanız mutlu olmayı hak ediyorsunuz demektir.”
- “Çalışmalarımın sonucunda mutlaka başarılı olmalıyım. Eğer başarılı olamazsam insanlar benim aptal olduğumu düşünür.”
- “Çalışmalarım diğerleri tarafından mutlaka beğenilmeli. Beğenilmezse bu bir felaket olur.”
- “Ne yaparsam yapayım bu dersi geçmem imkânsız.”
- “Akademik başarıya ulaşmak için olağanüstü yeteneklere sahip olmak gereklidir.”
- “Bir işte başarıya ulaşmak istiyorsam tamamen o işe odaklanmalıyım. Tamamen odaklanmadığım bir işe başlamak anlamsızdır.”
- “Bir sunum yaparken izleyenlerin gülmesi benimle dalga geçtiklerinin dolayısıyla beni değersiz bulduklarının bir delilidir.”
- “Akademik bir çalışmada başarısız olmak utanç verici bir durumdur.”

- “Sınavda kesinlikle soru kaçırmamalıyım. Hata yaparsam bu bir felaket olur.”
- “Sunum yaparken herkes beni dinlemeli. Eğer dinlemezlerse bu başarısız olduğumun delilidir.”
- “Sunum yaparken herkes beni dinlemeli. Eğer dinlemezlerse bu bana yapılmış saygısızlıktır ve beni önemsemediklerinin bir delilidir.”
- “Başarılı olan insanlar torpilli olanlardır.”
- “Bir sınavda bir kez başarısız olduğunda diğerlerinde başarılı olman çok zordur. Nasıl başladıysa öyle gider.”
- “Bir ödev ya da çalışmayı kimse benden daha iyi yapamaz-yapmamalı.”
- “Sunum yaparken kesinlikle heyecanlanmamalıyım. Başarılı kişiler heyecanlanmazlar.”
- “Akademik çalışma yaparken her şey yolunda gitmeli, hiçbir aksilikle karşılaşmamalıyım. Bir aksilik durumuyla karşılaşmam işlerin kötüye gideceğinin bir işaretidir. Buna katlanamam.”
- “Başarısız olmamalıyım, eğer başarısız olursam değersiz, beceriksiz biri olurum”
- “Benim öfkelenip öfkelenmemem karşımdaki insanın davranışlarına bağlıdır.”
- “Haksızlık yapanlar er ya da geç cezasını bulurlar.”
- “Başkalarının düşünce, duygu ve davranışlarını değiştirme gücüne sahibim.”
- “Akılcı olmayan ve işlevsel olmayan akademik davranışlarımın değişmesi için çok etkili, adeta mucize yaratan yöntemleri bulmalıyım.”
- “Başkalarının düşünce, duygu ve davranışlarını değiştirme gücüne sahibim.”
- “Çok başarılı olmalıyım ve önemli insanların takdirini kazanmalıyım.”
- “Eğer kendim için daha çok şey yaparsam insanlar, benim istediğim kadar beni sevmezler.” (Düşmez, 2013).

Örneklemin genişletilmesi bağlamında grup üyelerinin sahip olduğu, uğurlu ya da uğursuz olarak gördükleri batıl inançlar sorgulanmıştır. Sahip olunan batıl inançların, akademik başarılarına ilişkin ne ölçüde mantıklı olduğu grup üyelerince paylaşılmıştır. Grup lideri, “örneğin siyah bir kedi görmeniz sınavınızın başarısını nasıl etkileyebilir?” diye sorarak grup üyelerinin paylaşımlarda bulunmalarını iste-

miştir. Ardından akılcı olmayan düşüncelere alternatif hangi akılcı inançları kullanabilecekleri ve bu inançların akademik yaşamlarında “ders çalışırken, sınava hazırlanırken, proje-ödev hazırlarken ya da sınav anında” nasıl etkileyebileceği grup üyeleriyle birlikte tartışılmıştır (Düşmez, 2013). Bu bağlamda, grup üyeleriyle birlikte akılcı olmayan inanç listesinde bulunan her bir madde yeniden ele alınarak alternatif inanç listesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla daha önceki oturumlarda ele alınan tipik sayılı örneklerine yönelik inançların yerine daha uyum sağlayıcı inanç ve varsayımların konulması amaçlı bir çalışma yapılmıştır (Form 6-A). Bazı grup üyelerinin akılcı inanç listesi oluşturmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Daha sonra bu duruma ilişkin grup üyelerinin paylaşımlarına yer verilmiştir. Alternatif inançların işlevi ile akılcı olmayan inançlar işlevleri bakımından karşılaştırılmıştır. Alternatif inançların etkisi, ABCDE Modeli üzerinde yeniden şematize edilerek açıklanmıştır (Form 6-B). Ardından grup üyelerine otomatik düşünce kaydı formu (Form-6-C) dağıtılarak olumsuz düşüncelerini bırakmaları ve yerine olumlu düşünceler koymaları amaçlı çalışma yapılmıştır. Grup üyelerinin modele yönelik paylaşımlarının ardından kusurlarımızı kabul etmek ve olumsuz özellikler yerine olumluya odaklanmak üzerine farkındalık hikâyesi (Form 6-D) okunduktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

Özetleme ve Ödev: Üyelerin katılımıyla oturumun özetlemesi yapılmıştır. Oturum değerlendirme formları dağıtılmış ve formda sorulan, “Oturumda en çok neyin etkilediği”, “düşünce”, “duygu”, ve “davranışlarına” yönelik neleri fark ettikleri ve “oturumda beğendikleri ve beğenmedikleri durumlara” ilişkin soruların her grup üyesince cevaplandırması istenmiştir. Grup üyelerine ev ödevi olarak;

- 1) Grup üyelerinin düşünce, duygu, inanç ya da kişilere olan sağlıksız bağlanmalarından vazgeçebilmeleri için oturumda bahsedilen sağlıksız bağlanmadan kurtulma önerilerine benzer önerilerin bulunduğu bir plan geliştirmeleri istenmiştir. Her gün bu planı düzenli olarak uygulamaları gerektiği ifade edilmiştir (Çelik, 2004).
- 2) Ayrıca grup üyelerinden akademik yaşantılarını etkileyen ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe neden olan akılcı olmayan inançlar yerine alternatif inanç

durumları üzerinde düşünerek akademik yaşamlarının bu düşünce tarzından nasıl etkileneceğini belirlemeye çalışmaları istenmiştir.

7. Oturum:

Etkili Karar Verme/Sorumluluk Alma ve Gerçekçi Seçimler Yapma

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi: 10 dakika

Oturumun başında, daha önceki oturumda yaşananlar ve paylaşılanlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Üyelerin yeni bir oturuma başlamaya hazır oldukları gözlemlendikten sonra aşağıdaki çalışmalara geçilmiştir.

Amaçlar:

- 1) Karar verme stillerini ve özelliklerini tanıma
- 2) Problem çözme basamaklarını kullanarak etkili karar verme stillerine sahip olma
- 3) Davranışlarının sorumluluğunu alma ve gerçekçi seçimler yapma

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler,

- 1) Karar Verme Stillerini öğrenirler.
- 2) Kendi Karar Verme Stillerini belirler ve diğer karar verme stilleriyle karşılaştırırlar.
- 3) Kullandıkları Karar Verme Stilinin akademik yaşantılarına olana etkisini yordayabilir.
- 4) Problem çözme basamaklarını öğrenirler.
- 5) Etkili Karar Verebilme ile problem çözme basamakları arasında bağlantı kurarlar.
- 6) Akademik yaşantıya ilişkin bir durumu problem çözme basamaklarını kullanarak yeni karar verme durumlarına uygularlar.
- 7) Akademik yaşantılarında başvurdukları gerçekçi olmayan seçimleri bilirler.
- 8) Gerçekçi olmayan seçimler yerine gerçekçi seçimlerin sağlayacağı yararları bilirler.
- 9) Gerçekçi seçimlerin ancak davranışların sorumluluğunu almakla olacağını bilirler.

10) Seçimlerini değiştirme sorumluluğun kendilerine ait olduğunu ve kendilerindeki değişimle mümkün olabileceğini kavrarlar.

Etkinlik Evresi: Isınma Etkinliği

Grup lideri, oturuma başlamadan önce üyelerin enerjilerini boşaltmaları ve yeni oturuma motive olmaları amacıyla ısınma etkinliği uygulamıştır. Bu amaçla üyelerden ayağa kalkmaları ve müzik eşliğinde beden hareketleri yapmaları ve gelecekte olmasını diledikleri şeylerle ilgili hayal kurmaları istenmiştir. Müzikler yelerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik olarak kullanılmıştır ve her ye duyduğu müziğin kendinde bıraktığı etkiye uygun olarak dans etmiştir.

Etkinlik sonunda grup lideri, dinledikleri müziklerin kendilerinde nasıl etkiler bıraktığını grup üyelerine sormuştur. Üyelerden müzik eşliğinde dans ederken kendini çok iyi hissettiğini, şu ana kadar başarmış olduğu şeyleri aklına getirdiğini ve gelecekte olmak istediği yer için elinden geleni yapmaya karar verdiğini ve büyük bir heyecan duyduğunu dile getirmiştir.

Grup lideri paylaşım için teşekkür ettikten sonra geçmişte karşımıza çıkan sıkıntılı durumlarla mücadele edip sonunda elde ettiğimiz başarıları hatırlamanın ve güçlü yönlerimizin farkına varmanın şu anki yaşantımızda alacağımız kararlar üzerindeki olumlu etkisine değinmiştir. Ayrıca grup yelerine: ‘Zorlu bir devi sizin yerinize bir başkasının yaptığı (rn., anne-baba, arkadaş) durumları mı yoksa zor da olsa kendi başımıza çaba harcayarak bir devi tamamladığınız durumları mı tercih edersiniz?’ sorusu sorulmuştur. Grup yeleri genel olarak kendi başına başardıkları durumları tercih edeceklerini söylemiştir. Sadece bir ye (saplantılı bağlanan) kendi başına bir devi tamamladığında emin olamadığını, diğerlerinin kendinden daha iyi yapmış olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Ancak oturumlarda akılcı olmayan inançların kendine ne kadar uygun olduğunu fark ettiğini ve bundan sonra akılcı inançlara uygun olarak davranmaya çalışacağını söylemiştir. yeye paylaşımından dolayı teşekkür edildikten sonra bize ait bir dev ya da görevi ya da alınacak bir kararı başkalarına bıraktığımızda sonrasında yaşanacak başarı hazzını deneyimleme şansımızın elimizden alındığından ve sürekli başkalarına bağımlı hale gelmemizin yaratacığı sıkıntılardan bahsedilmiştir. Ardından psikoeğitim evresine geçilmiştir.

Psikoeğitim Evresi:

Süreç: Grup lideri, öncelikle geçen oturumda verilen ödevlerin grup üyeleri tarafından paylaşılmasını isteyerek oturuma başlamıştır. Ödevler hakkında paylaşımda bulunulup grup lideri tarafından geri bildirim yapıldıktan sonra üyelere, etkili karar vermenin yaşamımızdaki önemini vurgulayan hikâyeler anlatılmıştır (Farkındalık Hikâyeleri-Form 7-A). Daha sonra grup lideri grup üyelerine karar verme esnasında ve alınan kararı uygulamada yaşadıkları güçlükleri sormuştur. Grup üyeleri genel olarak karar vermede ve alınan kararı uygulamada güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Grup lideri grup üyelerine, *“Şimdiye kadar karar alıp uyguladığınız bir durum var mı? Eğer varsa bunu nasıl başardınız?”* (Düşmez, 2013) diye sormuştur.

Bir grup üyesi aldığı bir kararı başardığında, kendisini sevdiği bir yiyecek, bir diğeri sevdiği bilgisayar oyunu ile kendini ödüllendirdiğini söylemiştir. Bir diğer grup üyesi, ailemin ne kadar sevineceğini düşündüğüm için kararı uyguladığını söylemiştir.

Daha sonra grup lideri her bireyin yaşantı ve akademik çalışmalarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen karar verme stillerinin olduğundan söz etmiştir. Karar verme stilleri:

- 1) İçtepisel davrananlar:** Bu karar verme tarzını benimseyen bireyler, karşılarına çıkan ilk seçeneğe yönelerek ani karar verirler. Kararları sadece duygulara ve isteklere dayalıdır. İçtepisel karar verme, belirsizliğe dayanıksızlıktan ileri gelmiş olabilir çünkü araştırma davranışına girmek belirsizlikle geçen süreyi uzatmaktadır. Belirsizlik bazı kimselerde bunalı yaratmakta ve kişi bundan bir an önce kurtulmak için seçeneklerden o anda kendisine uygun görünen birine yönelmektedir.
- 2) Kaderciler (Fatalistic):** Bu gruptaki bireyler sorunun çözümünü veya kararı çevresel olaylara veya kadere bırakırlar.
- 3) Boyun Eğenler (Compliant):** Bu gruptakiler karar verirken bir başkasının planına veya önerilerine boyun eğler, kendi iradelerini ortaya koymazlar.
- 4) Erteleyenler (Delaying):** Kararı erteleyenler sorunu askıya alırlar, sorunun üzerinde düşünmeyi ve harekete geçmeyi ileri bir tarihe bırakırlar.

- 5) **Kendine Eziyet Edenler (Agonizing):** Bu gruptakiler seçenekler hakkında bilgi toplamaya ve onlar üzerinde düşünmeye çok fazla zaman harcarlar ve topladıkları verilerin içinde kaybolurlar.
- 6) **Plan Yapanlar (Planning):** Plan yapanlar, belli bir hedefe götürecek seçenekleri sistematik olarak incelerler ve isteklerle olanaklar arasında bir denge oluşturacak en uygun seçeneği bulmaya çalışırlar.
- 7) **Sezgisel Davrananlar (Intuitive):** Bu gruptaki bireyler, karar verme sorununa kısmen mistikçe, kısmen bilinçaltı güdülere ağırlık veren bir yaklaşım içindedirler. Bu kişiler belli bir kararı nasıl verdiklerinin farkında değildirler ama verdikleri kararın doğru olduğundan emindirler.
- 8) **Donup Kalanlar (Paralysis):** Bu gruba giren kişiler, karar verme sorumluluğunu hissederler ama ona yaklaşma gücünü kendilerinde bulamazlar. Bir karar planı yapamazlar, erteleme kararı da veremezler. Bilgi toplamaktan ve seçenekler üzerinde düşünmekten kaçınırlar ama karar vermeleri gerektiğinin de bilincindedirler. (Dinklage, 1967; Akt.: Kuzgun, 2000:156-157).

Daha sonra grup lideri grup üyelerinden kendi karar verme stillerini belirlemelerini ve karar verme stillerinin belirsiz durumlara verdikleri tepkilerini ve akademik çalışmalarını nasıl etkileyebileceğini sormuştur. Daha önce karşılaştıkları bir akademik durumda örneğin sınava çalışma, ders çalışma, ödev hazırlama, dersi takip etme vb. nasıl karar verdiklerini ve bu durumun olası sonuçlarını paylaşımlarını istemiştir. Grup üyeleri birçok karar verme stilini yaşamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Ardından üyelerin plan yapmanın önemini kavramaları açısından faydalı bir grup çalışması ile devam edilmiştir (Form 7-B).

Sonrasında grup lideri problem çözme basamaklarından söz eder: Problem çözme beş aşamadan oluşmaktadır: (a) sorun tanımı (b) hedef formülasyonu (c) alternatif çözüm üretme (d) karar (e) çözüm uygulaması ve doğrulama (bkz. D. Zurilla ve Nezu, 1999). İlk aşamada sorun tanımı, kesin ve gerçek problem durumlarını tanımlamayı gerektirmektedir (Bu problem durum nedir? Ne zaman oluşur? Kiminle ilişkilidir? Niçin problem olarak görülür? Bu durumda ne olmasını isterim? gibi). Bu sorun tanımı, birincil konuyla ilişkisiz varsayım ya da ifadelerden yoksun olmalıdır. Çünkü bu ifadeler, gerçeğe dayanmaz ve problemin anlaşılmasına katkı sağlamaz.

İkinci aşama, hedeflerin kesin, ulaşılabilir ve gerçek zaman aralığına dayalı formulasyonu olmalıdır. Üçüncü aşama, alternatif çözümler üretmeyi gerektirir (Robichaud, 2013). Olası çözümlerin listesi bir kez yapıldıktan sonra, dördüncü aşama karar verme ve uygulamadır. Her bir alternatif çözümün avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmeye teşvik edilmelerine rağmen sonunda ‘en iyi çözümün ne olduğuna inanıyorlarsa danışanlar onu seçmelidir (mükemmel çözüm olmak zorunda değil) ve böylece sonraki problem çözüm aşamasına geçilmelidir. Karar almayı içeren kriterler:

- (a) çözümün uygulanmasına ilişkin çaba ve zaman
- (b) çözüm uygulandığında birey nasıl hissedecek
- (c) seçilen çözümün problemin belirlenmiş hedeflerine yönelik olup olmadığı
- (d) birey üzerinde kişisel ve sosyal düzeyde kısa ve uzun vadeli avantaj ve dezavantajları. (Robichaud, 2013).

‘Örneğin, ‘yeni bir ödev/proje’ almanın olası çözümünü çaba ve zaman ihtimalini düşünerek kullanalım. Duygusal olarak kişi yorgun hissedecek (b kriteri), ama yine de ele alınan problem hakkında iyi hissedecek projeyi iyi planlayıp hazırlama iyi bir not almasını sağlayacak (b kriteri) bu çözüm problem için belirlenmiş hedefe yönelik olacak (c kriteri) kişisel ve sosyal düzeyde ise çok sayıda avantaj ve dezavantaja sahip olacak. Örneğin, sosyal aktivitelere daha az zaman ayırabilecek, haftada uzun çalışma saatleri artmasının verdiği hayal kırıklığı yaşanacak ama ders notlarına ilişkin stresin azalması uzun vadede iyi bir yılsonu başarı puanı elde etmesine katkı sağlayacak.’

Bu bilgilendirmenin ardından, üyelerin problem çözme basamaklarına göre karar verme problemlerine ilişkin kendilerini nasıl engellediklerini belirlemeleri istenmiştir. Daha sonra üyelere; yaşamlarında ve akademik yaşantılarında problemlerini çözmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Örneğin lider, grup üyelerinden bir ödev hazırlama ya da sınava hazırlanmada ne gibi hataları sıklıkla yaptıklarını hatırlamalarını istemiştir. Daha sonra grup lideri problemleri çözümlerken yapılan bazı hataları örneklendirir: *“Evet arkadaşlar bir problemle karşılaştığımız zaman problemi çözümünü engelleyen en önemli etkenlerden birisi problemi ele alış biçimimizdir.*

Mesela arkadaşıyla arası bozulan birey bozulma nedenlerini fark edip sorunu giderme yerine sadece ilişkisindeki olumsuzluğa odaklanabilir. Hatta bazen problemin dışında olmamış kötü durumları hayal ederek (örneğin arkadaşının kendisini arayıp hakaret edebileceğini) bir gerginlik durumu yaşayabilir. Sizlerin de yaşantılarında bu türden deneyimleriniz var mı?” diye sorarak grup üyelerinden paylaşımlarında bulunmalarını ister (Düşmez, 2013).

‘Akademik yaşantılarda da benzer bir biçimde bazen problemin çözümünden ziyade probleme odaklanılır. Örneğin bir sınava hazırlanırken yapacağımız çalışma planı yerine sınavın zor olup olmayacağını, sınav sisteminin ne kadar mantıksız olduğunu, sınavda başarısız olduğunda karşılaşılabilecek olası durumları hayal ederiz. Ya da bir sunum yapacak olduğumuzda konu için gerekli materyal ve dokümanlara ulaşmak yerine, sunum sırasında başkalarının nasıl tepkiler vereceğini düşünürüz. Sizlerin de kendi yaşamlarından paylaşmak istedikleri durumlar var mı? (Düşmez, 2013).’ diye sorar. Grup üyeleri paylaşım davranışlarında bulunduktan sonra grup lideri akademik yaşantılarında, örneğin ödev ve sınavlarda başarı gösteren bireylerin, ne gibi davranış örüntüleri sergilediklerini grup üyelerinden düşünmelerini istemiştir ve kendi davranışlarıyla diğer davranışlar arasında ne gibi farkların olduğunu karşılaştırmalarını söylemiştir (Düşmez, 2013). Yardımcı olması bakımından grup lideri hazırlamış olduğu listeyi grup üyelerine dağıtmıştır:

Akademik Davranış Karşılaştırma Listesi

- düzenli ders çalışma-çalışmama,
- zamanı etkili kullanma-kullanamama,
- başladığı bir işi devam ettirebilme-devam ettirememe,
- bilgiyi paylaşma-paylaşmama,
- bilgiye ulaşma çabası gösterme-göstermeme,
- bir işi yaparken başkalarına danışma, başkalarının fikirlerinden yararlanma-danışmama, yararlanmama
- derslere düzenli devam etme-devam etmeme,
- dersler için gerekli doküman ve kaynakları bulundurma-bulundurmama,
- anlaşılmayan konularda sorular sorma ve araştırma yapma-çekinik kalma,
- derslerde not tutma-tutmama,

- olumlu sınıf içi sosyal ilişkiler geliştirme ve devam ettirme-olumsuz sosyal ilişkiler,
- heyecansal durumları kontrol edebilme ve düzenleyebilme-kontrol edememe, düzenleyememe,
- çalışma ortamı düzenliliği-düzensizliği,
- duygusal durumu kontrol edebilme- edememe (Düşmez, 2013).

Sonrasında lider, grup üyelerine problemlerini çözümlemelerine sağlayacak gerçekçi seçimlerin nasıl yapılabileceğini, değişimin kimin tarafından başlatılacağını sormuştur. Ardından grup üyelerinden baş etme imgelemi kullanılarak bir akademik durumu başarmak için bir senaryo hayal etmeleri istenmiştir. Ayrıca heyecansal durumları kontrol edebilme için nefes ve gevşeme egzersizleri uygulanmıştır. (Düşmez, 2013). Grup üyelerine ‘Hedef Belirleme ve Plan Yapma’ formu (Form- 7-C) dağıtılarak formu gerçekçi seçim yapma ve karar almaya uygun şekilde doldurulması sağlanmıştır. Grup üyeleri paylaşımlarda bulunduktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

Özetleme ve Ödev: Üyelerin katılımıyla oturumun özetlemesi yapılmıştır. Oturum değerlendirme formları dağıtılmış ve formda sorulan, “Oturumda en çok neyin etkilediği”, “düşünce”, “duygu”, ve “davranışlarına” yönelik neleri fark ettikleri ve “oturumda beğendikleri ve beğenmedikleri durumlara” ilişkin soruların her grup üyesince cevaplandırması istenmiştir. Ayrıca bir sonraki oturuma kadar grup üyelerinin bir akademik etkinliği problem çözme basamaklarına göre çözümlemeleri istenmiştir. Grup lideri, grup üyelerinden, ders çalışma, ödev hazırlama, sınava hazırlanma gibi akademik yaşantılarında, sıklıkla başvurdıkları ve alışkanlık haline gelmiş davranış örüntüleri ve sonuçları ile başarılı olarak buldukları arkadaşlarının ders çalışma biçimleri arasında ki benzerlik ve farklılıkları betimleyen bir liste oluşturmalarını da istemiştir. Ayrıca arkadaşlarında farklı olarak betimledikleri durumlara ilişkin arkadaşlarının neler yaptığı ve nasıl bir çalışma sergiledikleri gözlemlenmesi ve araştırılması istenmiştir (Düşmez, 2013). Ayrıca gevşeme ve nefes egzersizlerine ilişkin alıştırmalar verilmiştir.

8.Oturum:

Sonlandırma ve Vedalaşma

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirilmesi: 10 dakika

Oturumun başında, daha önceki oturumda yaşananlar ve paylaşılanlar hakkında kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Üyelerin yeni bir oturuma başlamaya hazır oldukları gözlemlendikten sonra aşağıdaki çalışmalara geçilmiştir.

Amaçlar:

- 1) Grubu sonlandırma
- 2) Üyelerin son oturuma kadar öğrendikleri hakkında özet yapmalarına fırsat vermek
- 3) Üyelerin bitirilmemiş işleri tamamlamalarına olanak tanımak
- 4) Grup oturumlarının kazanımlarının kalıcı hale gelmesine olanak tanımak
- 5) Üyelerin birbirlerine hoşça kal demelerine ve duygularını paylaşımlarına olanak tanımak

Hedef Davranışlar: Oturumun sonunda üyeler,

- 1) Gruptan ayrılmak için kendilerini hazır hissedeceklerdir.
- 2) Grup çalışmaları süresince bitiremedikleri işleri bitirmiş olacaklardır.
- 3) Grupta öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulamaya hazır olacaklardır.
- 4) Grup oturumları süresince yaşadıkları deneyimlerin kendilerine sağladığı kazanımları fark edeceklerdir.
- 5) Grup oturumları süresince yaşadıkları deneyimlerin kendilerine başlangıç oturumunda belirledikleri hedeflere ne ölçüde ulaştırdığını fark edeceklerdir.
- 6) Yaşamları boyunca, yaşamlarında ve akademik yaşantılarında karşılaştıkları sorunlarda akılcı inançları tercih sorumluluğunu alacaklardır.

Psikoeğitim Evresi:

Süreç: Grup lideri, öncelikle geçen oturumda verilen ödevlerin grup üyeleri tarafından paylaşılmasını isteyerek oturuma başlamıştır. Ödevler hakkında paylaşımda bulunulup grup lideri tarafından geri bildirimde bulunulduktan sonra üyelerin on oturumluk psikoeğitim etkinlikleri sonucunda ne gibi kazanımlar elde ettiklerini ve yaşamlarında ne tür farklılıklar olduğunu, başlangıç oturumunda belir-

ledikleri hedeflere ne ölçüde ulaşabildiklerinin paylaşmasını istemiştir. Grup üyeleri tarafından paylaşımlar yapıldıktan sonra grup lideri gerek yaşam gerekse akademik yaşantılar süresince birçok farklı durum ve problemle karşılaşabileceğimizi ve problemleri çözüme götürecek akılcı inançların ancak bireyin seçimleriyle mümkün olabileceğini vurgulamıştır. Yapılacak gerçekçi ve sorumlu davranış biçimlerinin grup üyelerinin yaşamları süresince yapacakları gerçekçi seçimlerle mümkün olabileceğini ifade ederek grup üyelerinden konuya ilişkin paylaşımlarda bulunmalarını istemiştir. Daha sonra üyelerin bitirilmemiş işlerini bitirmelerine olanak tanımıştır. İlişkilerinde güvenli bağlanmanın akademik erteleme ve belirsizliğe tahammül düzeylerine etkisi ile ilgili paylaşımlar alınmıştır. Daha sonra üyelerin ve liderin birbirlerine ilişkin olumlu geribildirimde bulunmaları amacıyla “Postadan Paket Geldi” ve “Mektup Yazma” (Altınay, 2003) isimli ısınma oyunlarından esinlenerek araştırmacının kendisince oluşturulan “Posta Kutusu” isimli egzersiz çalışması gerçekleştirilmiştir. “Posta Kutusu” adlı çalışmaya ilişkin liderin açıklamaları şöyledir; *Şimdi grup oturumumuzun sonuna yaklaşırken birbirinize iletmek istediğiniz olumlu duygu ve düşünceleri paylaşacağız. Masanın üzerinde gördüğünüz gibi her birinizin isimlerinin yazılı olduğu kâğıtta posta kutusu durmakta ve yanlarında çok sayıda çeşitli renklerde küçük kutlama kartları duruyor. Şimdi sizlerden grup üyelerine olumlu duygu ve düşüncelerinizi yazılı olarak küçük kartlara yazarak ifade etmenizi istiyorum. Mümkün olduğunca her bir üyeye kutlama kartı yazmaya çalışın. Kutlama kartlarını yazdıkça masanın üzerinde duran posta kutularına atmanızı istiyorum. Çalışmanın sonunda herkes posta kutusunu alıp gelen kutlama kartlarını sessiz bir şekilde içinden okuyacak ve o anda hissettiklerini grupta paylaşacaktır.*

Lider kapanış egzersizi olarak “El ele tutuşma” (Altınay, 2003) uygulayarak oturumu sonlandırmıştır. Ardından grup üyeleri grubun bitişini kutlamışlardır. Liderin bu egzersize ilişkin açıklamaları şöyledir; *“Şimdi vedalaşma zamanı geldi. Ayağa kalkıp ortada bir çember oluşturacağız. Daha yakın olabilmek için sağınızdaki ve solunuzdaki arkadaşınızın beline ya da omzuna sarılabilirsiniz. Ardından tüm sürecin bir ödülü olarak grup üyeleri ile birlikte “bağlanma stilleri, belirsizlik ve erteleme pastası” kesilmiştir. İyi niyet temennilerinin ardından oturum sonlandırılmış ardından grup üyelerine son test uygulaması yapılmıştır.*

EK III: DENEY GRUBUNDA OTURUMLARDA KULLANILAN FORMLAR

Form 1-A: Her öğrenci bir yıldızı imzalayarak kuralları kabul ettiğini onaylayacaktır. (Şirin, 2011)



GRUP KURALLARIMIZ

1. Söz alarak konuşacağız

2. Konuşan kişiyi
dinleyeceğiz

3. Burada konuşulanlar
burada kalacak

4. Arkadaşlarımızın
söylediklerine saygı
göstereceğiz

5. Verilen ödevleri
zamanında ve eksiksiz
yapacağız

Form 1-B:

SÖZLEŞME

Uzman Psikolojik Danışman Banu Yıldız tarafından, Kocaeli Körfez Yarımca Ortaokulu rehberlik servisinde uygulanacak olan sekiz oturumluk “Güvenli Bağlanma Stilleri Kazandırma Yönelimli Psiko-eğitim Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi” eğitim programına katılmayı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı

Sınıf

İmza

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

Form 1-C:



BİREYSEL AMAÇ BELİRLEME FORMU

Bu grup oturumları sonlandığında şu anda yapamadığım ya da yapmakta zorlandığım neleri yapmak istiyorum?

.....
.....
.....

Bu gruba katılarak aşağıda belirtmiş olduğum hedeflere ulaşmak istiyorum.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)

Ad Soyad:

İmza:

(Doğan, 2013)

Form 1-D:

Mükemmeliyetçi Kişi Hikâyesi”

Kaya okulda çok başarılı bir öğrenciydi. Öğretmenleri ve ailesi her zaman onu takdir eder ve başarılarından dolayı gururlanırdı. Bu durum Kaya’yı da çok mutlu ederdi. Her zaman başarılı olmak ve takdir edilebilmek için çabalar dururdu. Her akşam düzenli ders çalışır, ödevlerini özenle tamamlar ve her akşam bir sonraki günün konularını önceden okurdu. Çünkü ertesi gün öğretmen konu ile ilgili herhangi bir soru sorduğunda Kaya cevap verebilmeliydi. Bir keresinde akşam misafirleri geldiğinden ve misafirlerle ilgilenmesi gerektiği söylendiğinden, ertesi gün işlenecek olan konuya hiç çalışamamıştı. Öğretmen de her zaman Kaya’nın çalışıp geldiğini bildiğinden, O’na konuyla ilgili birkaç soru sordu. Kaya o an dünya başına yıkılıyor zannetti. Birden terlemeye başladı. Yüzünün taa kulaklarına kadar kızardığını hissedebiliyordu. O kadar utanmış ve yerin dibine geçmişti ki öğretmenine bir açıklama bile yapamadı. Öğretmenin sorusu tamamen cevapsız kalmıştı. Çünkü Kaya bilmiyorum bile diyemedi. O anda keşke yer yarılrsa da içine girsem diye düşünüyordu. Ve o gün çok önemli bir karar vermişti Kaya. Bundan sonra her ne olursa olsun ertesi günkü derse çalışacaktı. İsterse hasta olsun ya da çok özlediği akrabaları, kuzenleri gelsin hiç fark etmezdi.

Bu deneyiminden çok şey öğrenmişti Kaya. Kaya’nın öğrenim gördüğü okula bir gün dershaneden görevliler geldi. Dershanelerinde yapılacak sınav sonrasında başarılı olan 1 kişiye ücretsiz eğitim imkânı sağlayacaklarını söylediler. Bunun üzerine çok başarılı olan Kaya’ya öğretmenleri sınava katılmasını önerdiler. Kaya ise sınava katılmak istemiyordu. O gece rüyasında sınava katıldığını ve kötü bir sonuç aldığını gördü. Rüyada öğretmenleri bunu ona hiç yakıştıramadıklarını söylüyor, arkadaşları onunla dalga geçiyor, ailesi ise onları hayal kırıklığına uğrattığı için çok üzgün olduklarını söylüyorlardı. Kaya ter içinde uyandı ve sınava girmemeye kesinlikle karar verdi. Ancak ne öğretmenlerine ne de ailesine bunu açıklayabilirdi. Bu yüzden bir plan yaptı. Sınava girecekmiş gibi kaydolacak ve sınav günü de hastalanıp sınava girmeyecekti. Böylece sınava girmediği için kötü bir puan alması gibi bir ihtimal ortadan kalkmış oluyordu. Bu fikir Kaya’yı çok rahatlatı. Derin bir nefes aldı ve planını uyguladı.

Sınavın yapıldığı günün ertesinde Kaya sınav sorularına bir göz attı. Sorular ona çok kolay göründü ve kimseye göstermeden çözmeye karar verdi. Soruları çözünce gördü ki sınava girseydi çok başarılı olabilir, muhtemelen de 1.lik ödülünü kazanabilirdi. Ancak o risk almak istememişti. Çünkü eğer 1. olamazsa bu dünyanın sonu demekti ve bir daha hiç kimsenin yüzüne bile bakamazdı.

(Şirin, 2011)

Form 1-E:

OTURUM SONRASI İZLENİMLER

1. OTURUM

.....
.....
.....

2. OTURUM

.....
.....
.....

3. OTURUM

.....
.....
.....

4. OTURUM

.....
.....
.....

5. OTURUM

.....
.....
.....

6. OTURUM

.....
.....
.....

7. OTURUM

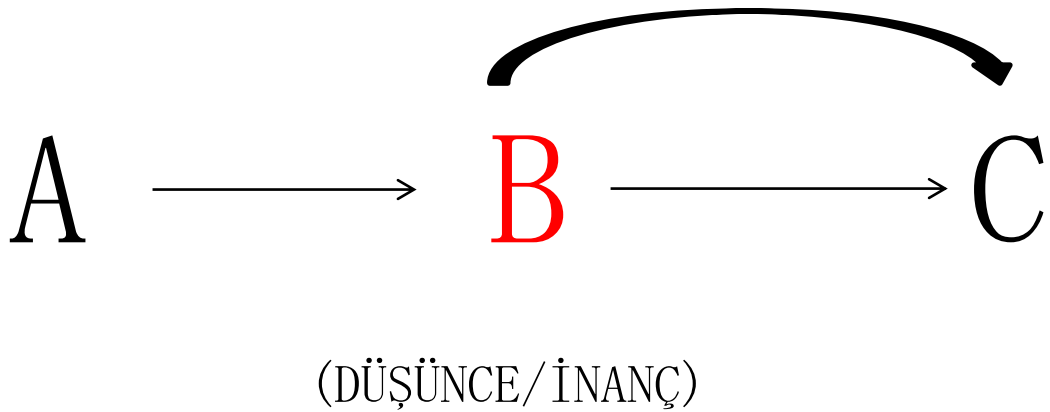
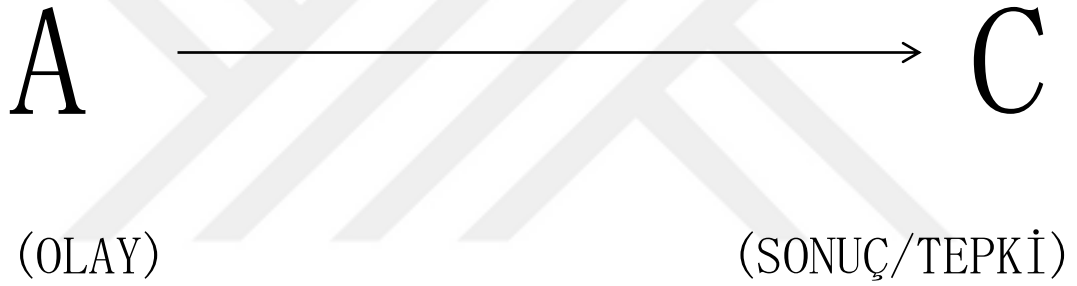
.....
.....
.....

Form 2-A:

“ABC Modeli Hakkında Bilgi”

Hedeflerimizi gerçekleştirmeye çalışırken, hedeflerimizi gerçekleştirmemize engel olan ya da yardım eden bazı çevresel olaylarla karşılaşırız. ABC modelinde bunlara A yani başlatıcı olay diyoruz. Bu olaylar genellikle güncel ya da kendi kişisel düşüncelerimize, duygu ya da davranışlarımıza ya da geçmiş yaşantılarımıza ait olabilir. A, duygusal bir olay yaşadığımız durumlarda oluşur, başlatıcı olaydır ve bu olay sıklıkla gerçek bir durum değil bir çıkarımdır. B akılcı ya da akılcı olmayan inançlarımızdır. C de A’ daki olaya ilişkin bir düşüncelerimiz sonucunda oluşan duygusal, davranışsal ya da bilişsel sonuçlardır. Buna göre, A, C’ nin nedeni değildir ancak oluşmasında katkısı vardır denilebilir. B’ ler ise C’nin birincil nedeni olsa da tek nedeni değildir. Eğer A durumu için akılcı olmayan bir inanca sahipsek, C’de de sağlıklı olmayan negatif bir duygu ile karşılaşırız. Eğer aynı durum için akılcı bir inanca sahipsek de, sağlıklı negatif bir duygu ile karşılaşırız.

Dryden W. & Branch R. (2008). *The fundamentals of rational emotive behaviour therapy*. (2. Edition). USA: John Wiley & Sons Ltd.



Örnek olay: *Aranızda köpekten korkan var mı? Korkmayan var mı? Evet olay ya da durum aynı ama yaşanan duygular ve davranışlar farklı. Köpekten aşırı derecede korkan üyeler sormak istiyorum. Kampüsteki köpekleri ele alalım köpekle karşı karşıya gelince aklınızdan hangi düşünceler geçiyor? (üyelerden evet kesin beni ısıracak. Ne iğrenç şey. Köpektir sağı solu belli olmaz gibi yanıtlar gelmiştir).*

Korkmayan arkadaşlar ne düşünüyor? (Ne sevimli şey zararsız zaten gibi yanıtlar gelmiştir) Gördüğünüz gibi aynı olaya ilişkin farklı yorumlamalar yani düşünce biçimlerine bağlı olarak farklı duygular hissedilmektedir. Düşünceler, sağlıklı düşünceler ve sağlıklı olmayan düşünceler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sağlıklı olmayan düşünceler, olumsuz otomatik düşünceler, çarpıtılmış düşünceler ya da düşünce hataları olarak da isimlendirilmektedir. Bu düşüncelere, otomatik bir biçimde ve son derece hızlı bir şekilde ortaya çıktıkları için otomatik düşünceler denmiştir. Çünkü genellikle biz bu düşünceleri fark edemeyiz. Bir anda şimşek çakması ya da fotoğraf flaşı gibidirler (Türkçapar, 2007). Otomatik düşüncelerle ilgili en çarpıcı özellik, daha çok zihin akışı içinde yer almaları ve duygusal sıkıntı anlarına eşlik etmeleridir. Genellikle ne zaman olumsuz bir duygunuz ya da duygunuz olursa bu duygudan önce genellikle bu otomatik düşünceler aklınızdan bir şimşek hızıyla geçer” (Türkçapar, 2007).

Form 2-B:

Duygu, Düşünce ve Davranış İlişkisi Bilgi Formu

Düşünce kapasitesi insanın ortama uyumu ve var kalması için önem taşır. İnsan dünyaya uyum sağlamak ve var kalabilmek için bilinçli bir biçimde kendini, çevreyi tasarılar. Bu süreçler insanı daha çok bilinçdışı ve önceden programlanmış refleksif mekanizmalarla yaşayan daha alt seviyedeki organizmalardan ayırır (Beck, Clark ve Alford, 1999; akt., Kuzucu, 2006).

Düşünce, tanıma, muhakeme etme, nedensel ilişki kurma ve algılama faaliyetlerini kapsar. Herhangi bir olay yada durum karşısındaki düşüncelerimiz; doğru olarak kabul ettiğimiz bize ait yorumlardır. Burada önemli olan nokta bu düşüncelerin gerçeğin tam anlamıyla bir yansıması olmayıp kendi iç dünyamızın bir yansıması olduklarıdır. Yani, düşüncelerimiz nesnel gerçekliği değil, bize özgü gerçekliği yansıtırlar. Olaylarla duygularımız arasında o kadar kısa zaman vardır ki, sanki yaşadığımız duyguların nedeni olaylarmış gibi bir izlenim elde edilebilir. Oysa yaşadığımız olaylar veya karşı karşıya kaldığımız durumlar duygularımızı doğurmaz, bu olaylara ilişkin düşüncelerimize bağlı olarak duygusal tepkilerimiz ortaya çıkar (Beck, Clark ve Alford, 1999; akt., Kuzucu, 2006).

Kısacası duygularımızı ortaya çıkaran başlıca nedenler yaşamımızda karşılaştığımız olay ve durumlardan çok, onlara ilişkin inançlarımız ve iç konuşmalarımızdır (Clark, 2000; Lazaruz, 1982; akt., Kuzucu, 2006). Duygunun bilişsel yönünü daha fazla anlamak düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Yaşantılarımız, bilişsel faktörlerden, yani durum hakkında ne bildiğimizden, içimizde ve dışımızda olanları nasıl yorumladığımızdan ve geçmişte bu tür durumlarda ne öğrendiğimiz büyük ölçüde etkilenmektedir (Butler ve McManus, 1998; akt., Kuzucu, 2006).

Duygu ve düşünce arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması için şu örnekler verilebilir; Bir sınavdan düşük not aldığınızı düşünün. Bu durum sizde bir takım düşünceler yol açar. Bu düşüncelerden bir tanesi “bu notu almamalıydım, ne kadar başarısızım” olabilirken, bir diğeri “bundan sonraki sınavlarda telafisini yapabilirim” olabilir.

İki düşünce arasında fark, ortaya çıkardıkları duygularda da kendini gösterir. İlk düşüncenin arkasından üzüntü ve yetersizlik duygusunun, ikinci düşüncenin arkasından hırs ve ders çalışma isteğinin gelme olasılığı yüksektir. Bu ikinci düşüncenin arkasından ders çalışma isteği ile birlikte, çalışma davranışının gelme olasılığı da yüksektir. Bu örneklerde görüldüğü gibi, olayın kendisinden çok, olayla ilgili düşünceler, olaya verilen anlam duyguların, beraberinde de davranışların oluşmasında belirleyicidir.

Bir olaya ilişkin düşüncelerimiz duygularımızı etkilediği için, olayla ilgili düşüncelerimiz değiştiğinde, olaya ilişkin duygumuzda da değişiklik meydana gelir. Diğer bir ifadeyle, duygusal tepkilerimizin değişmesinin arkasında, düşüncelerimizin değişmesi yatmaktadır. Duygu ve düşünceler çoğu kez birbirine karıştırılmakta ve birbirinin yerine kullanılmaktadır. Aşağıdaki ifadelerde hissetmek sözcüğünün kullanımı bu kavramlar arasındaki farkı açıklamakta yararlı olacaktır. Hissetmek sözcüğü ilk cümlede yanlış diğer cümlede doğru kullanılmıştır.

- Hukuk fakültelerinin insan psikolojisi konusunda eğitim vermesinin yararlı olacağını hissediyorum.
- Herhangi bir kişi tarafından davranışlarım onaylanmadığında kaygılandığımı hissediyorum.

Sonuç olarak gerçekte bizi olaylar, kişiler ya da durumlar "iyi" ya da "kötü" hissettirmez; bunu biz kendi kendimize bilişsel olarak yaparız. Farkına varmasak da duygusal tepkilerimize yol açan düşünceleri biz oluştururuz. Geçmişteki ya da şu andaki bir olay doğrudan bizim içimizdeki bir duyguyu uyandıramaz, sadece buna aracılık eder. Bizim iç değerlendirmelerimiz duygusal tepkilerimizin daha doğrudan kaynağıdır. Duygularımızı etkileyen düşüncelerimizin farkında olmamız, yaşadığımız duyguları daha iyi anlamamızı, duygularımızın farkında olmamız da beraberinde hem düşüncelerimizi hem de davranışlarımızı daha iyi anlamamızı sağlamaktadır (akt., Kuzucu, 2006).

Form 2-C : A-B-C MODELİ FORMU/ DÜŞÜNCEM DUYGUM TEPKİM ÇİZELGESİ

Düşüncem Altta yatan düşünce: şiiri heyecandan unutursam, herkes benim, başarısız biri olduğumu düşünür.
Duygum Altta yatan duygu: Törende çıkıp şiir okuyamam çünkü çok utanır ve heyecandan şiiri unuturum.
Davranışım (Tepkim) Sonuç: şiiri ezberlemediğini söyleyip, törene katılmamak.

YAPILANDIRILMIŞ A-B-C MODELİ

A OLAY/DURUM	B DUYGU, DÜŞÜNCE, İÇ KONUŞMA	C DUYGU, TEPKİ, DAVRANIŞ
Üst kattaki komşunuzdan gürültü gelmesi	Öfke, kızgınlık, “saygısız insanlar”, “Bana bu gece uyku yok”	Öfke, kızgınlık, yüksek sesle söylenme, sopayla aşağıdan tavana vurma.
Törende çıkıp şiir okumak.	Kaygı, heyecan, utanma. Ya okurken sözleri unutursam “benim başarısız olduğumu” düşünürler.	Üzüntü, pişmanlık. “Kendi içinden mazeretler bulma, öğretmen sorunca ezberlediği halde ezberlemediğini söyleme.
Öğretmenin sınıfta sorduğu bir soruya, cevabı bildiğin halde kalkıp söylemiyorsun.	“-Ya söylerken eksik cevap verirsem, herkes bana güler.” “Hem ben kimim ki sınıfın çalışanları dururken cevap vereyim”.	Pişmanlık, kızgınlık, üzüntü, çökkünlük. Sessizce oturup bekleme, eğer öğretmen zorla kaldırırsa kalkıp söylemeye karar verme.

(Kulaksızoğlu, 2003)

A: Bir olay veya durum.

B: Bu olaya ilişkin genellikle akla aykırı inanışlar ve iç konuşmalar, düşünceler

C: Bu akla aykırı inanış ve düşüncelerin yarattığı, duygular, tepkiler, olumsuz davranışlar.

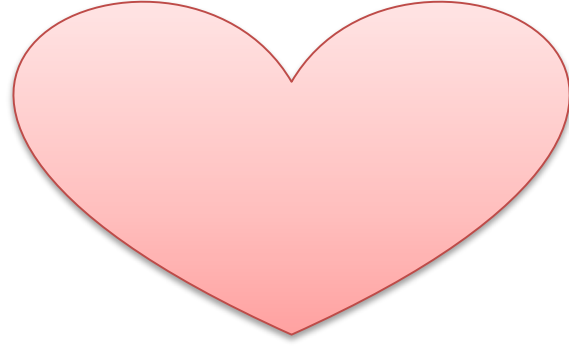
Form 2-D:

ABC MODELİ

A. OLAY

B. DÜŞÜNCE

C. DUYGU



(Şirin, 2011)

Form 2-E : DEMİRYOLU İŞÇİSİ NICK'İN HİKÂYESİ

Nick adında bir demiryolu işçisinin öyküsü bu. Nick güçlü, sağlıklı bir demiryolu işçisi. Arkadaşlarıyla ilişkisi iyi ve işini iyi yapan güvenilir bir insan. Ne var ki, kötümser birisidir, her şeyin kötüsünü bekler ve başına hep kötü şeylerin geleceğine inandırır kendisini. Bir yaz günü tren işçileri, ustabaşının doğum günü nedeniyle bir saat önceden bırakırlar çalışmayı. Tamir için gelmiş olan bir soğutucu vagonunun içine girer Nick, yanlışlıkla içerden kapatır kapıyı, kendini soğutucu vagona kilitler. Diğer işçiler Nick'in kendilerinden önce çıktığını düşünürler. Nick kapıyı tekmeler, bağırır, ama kimse duymaz, duyanlar da bu tür seslerin sürekli geldiği bir ortamda çalıştıkları için kulak asmazlar bu gürültülere.

Nick burada donarak öleceğinden korkmaya başlar ve buna inandırır kendini. Eğer buradan çıkamazsam kaskatı donacağım diye düşünmeye başlar. İçeride yarısı yırtılmış bir karton kutunun içine girer, titremeye başlar. Eline geçirdiği bir kâğıda karısına ve ailesine son düşüncelerini içeren bir mektup yazar: Çok soğuk, bedenim hissizleşmeye başladı. Bir uyusam! Bunlar benim son sözlerim olabilir.

Ertesi gün soğutucu vagonun kapısını açan işçiler, Nick'in donmuş bedenini bulurlar. Üzerinde yapılan otopsi, onun donarak öldüğünü göstermektedir. Fakat bu olayı olağanüstü yapan, soğutucu vagonun soğutma motorunun bozuk ve çalışmıyor olmasıdır. Vagonun içindeki ısı 18 derecedir ve vagona bol hava vardır. Nick kendini orada donarak öleceğine öylesine inandırmıştır ki bu inancı kendini gerçekleştiren bir kehanet olmuştur.

[http://www.onlinerehberogretmenim.com\(15.10.2012\)](http://www.onlinerehberogretmenim.com(15.10.2012))

Form 2-F:

Olay-Düşünce-Davranış

Bu işi yanlış yapacağım
Sinirli
Üzgün
Okula gitmek
Arkadaşlarımla oynamak
Bu gerçekten güzel
İnsanları güldürmekte iyiyimdir

Öfkeli
Yalnız kalmak
Duş almak
Mutlu
Çay içmek
Hiç kimse benim arkadaşım olmak istemeyecek
Stresli
Korkmuş
Sınavlarımı alsa geçemeyeceğim
Alışveriş yapmak

Stallard, P. (2002). A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young People. England: John Wiley & Sons LTD. (akt., Şirin , 2011).

Form 3-A:

BİLİŞSEL ÇARPITMALAR LİSTESİ

- Keyfi çıkarsama:** Herhangi bir kanıt olmadan kişinin belli bir sonuç çıkarmasıdır. Örneğin böyle bir çarpıtmayla karşıdakinin olumlu ve destekleyici sözlerini ilgilenme yerine acıma belirtisi olarak görür.
Örn: 'Yetiştiremeyeceğimi bildiği halde beni zorlamak için böyle yapıyor.'
(Kanıt var mı?)
Örn: Duygularımı açıkça söylersem insanları kaybederim.' (Kanıt var mı?)
- Seçici odaklanma:** Belli bir konuda olumlulardan daha çok olumsuzluklara odaklanırsınız.
Örn: 'Benden hoşlanmayan bütün şu insanlara bak!' (Senden hoşlanan insanlar da yok mu?)
- Aşırı genelleme:** Kişinin bir ya da birkaç olaya bağlı olarak tüm durumları kapsayan sonuçlar çıkarmasıdır.
Örn: 'Elime aldığım herşeyi berbat ederim, hiçbir şeyi doğru dürüst yapamam.'
Örn: 'Birçok konuda başarısızım gibi görünüyor.' (Başarılı olduğun alanlar yok mu?)
- Hep ya da hiç biçiminde düşünme:** Her türlü deneyim ve yaşantının iki uç bağlamda değerlendirilmesidir. Olayları ya da insanları hep ya da hiç olarak değerlendirirsiniz.
Örn: 'Herkes tarafından reddediliyorum, ben bir hiçim ve çok başarısızım.' Bir şey ya mükemmel olmalı ya da hiç olmamalı.' (İnsanlar hata yapamaz mı? Mükemmel insan var mıdır? Hata yapman seni kimsenin sevip kabul etmeyeceği ya da aptal ya da başarısız olduğun anlamına mı gelir?)
- Kişiselleştirme:** Kişinin kendisiyle ilgili olmayan ya da çok az ilgili olan bir olayı kendisiyle bağlantılı görmesi ve olayın olumsuz sonuçlarından kendini sorumlu tutmasıdır.

Örn: ‘Başaramadım çünkü başarısız biriyim.’ (Başaramamış olmanın başarısız biri olmamandan başka bir sebebi olabilir mi?)

Örn: ‘Beni görmeden geçti herhalde onu kızdıracak bir şey yaptım.’ (Seni fark etmemiş ya da aklına takılan başka bir şey olduğundan etrafına bakmamış olamaz mı?)

Örn: ‘Düşüncelerini ne kadar kolay ifade edebiliyor. Ben ise sürekli saçmalıyorum.’ (Kendine güveninin olmaması, başkalarını mükemmel kendini vasat biri olarak tanımlamana neden oluyor olabilir mi? Mükemmel insan var mıdır? O ya da bir başkasının senden daha başarısız olduğunu alanlar var mıdır? Kendine haksızlık ediyor olabilir misin?)

6. **Felaketleştirme:** Olması muhtemel diğer olasılıkları hesaba katmadan geleceği hep olumsuz olarak tahmin etme.

Örn: ‘Çok kötüyüm. Hiç düzelemeyeceğim.’

Şu an ve gelecekte olacak şeylerin sizin kaldıramayacağınız kadar korkunç olduğuna inanırsınız.

Örn: Başarısız olursam biterim.’

Gelecekte bir şeyler kötü gidecektir ve ileride bir tehlike vardır.

Örn: ‘Sınavdan kalacağım.’

İşler yolunda gitmediğinde bunu en kötü biçimde değerlendirmedir.

Örn: ‘Hiçbir zaman matematik dersinden iyi not alamam.’ (Matematik sınavından kötü not alan bir öğrenci).

7. **Olumluyu yok sayma:** Olumlu yaşantı, tecrübe ve özellikleri yok sayma.

Örn: ‘Sınavdan iyi not almam önemli değil. Bunu herkes yapabiliirdi. Basit derslerden 100 almak marifet değil ki..’

8. **Etiketleme:** Bütün olumsuz özellikleri kendinize ya da diğerlerine yüklersiniz.

Örn: ‘İstenmeyen biriyim’. ‘O çok kötü biri.’

9. **Zihin okuma:** İnsanların düşünceleri hakkında yeterli kanıtınız olmadan karşınızdakinin düşüncelerini okuduğunuza inanma.

Örn: ‘Benim başarısız biri olduğumu düşünüyor.’

10. **Meli-malı ifadeler:** Kişinin kendisinin ve diğerlerinin nasıl davranması gerektiği konusunda sabit fikirleri olması ve bunların gerçekleşmemesi halinde olacak en kötü sonuçları abartması. Ne istediğinizden çok ne olması gerektiğine odaklanmanız.

Örn: ‘İyi yapmalıyım.’ Yapamazsam başarısız biriyim.’ ‘Kontrolümü hiçbir zaman kaybetmemeliyim.’

11. **Suçlama:** Olumsuz duygularınızın kaynağı olarak diğer insanları suçlar ve sorumluluk almaktan kaçınırsınız.

Örn: ‘Şimdi hissettiklerimin suçlusu odur.’

Örn: ‘Tüm sorunlarımın kaynağı ailemdir.’

12. **Pişmanlık eğilimi:** Şimdi daha iyi yapabileceğiniz şeyden çok geçmişte yapmış olmanız gerekenlere odaklanırsınız.

Örn: ‘Biraz daha uğraşsaydım daha iyi iş çıkarabilirdim.’

Örn: ‘Bunu söylememeliydim.’

13. Ya olursa?: Olacak şeylerle ilgili ‘ya olursa’ şeklinde birçok soru sorarsınız ve cevaplardan asla tatmin olmazsınız.

Örn: ‘Peki ama yapamazsam?’ Ya heyecanlanırsam?’

14. Yanlışlanamaz hale getirme: Olumsuz düşüncelerinize ters düşecek herhangi bir kanıt ya da iddiayı reddedersiniz.

Örn: ‘Sevilmeye değer değilim’ diye düşündüğünüzde insanların sizden hoşlanması ile ilgili herhangi bir iddiayı reddedersiniz.

AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR

1. Dayatmacılık (meli-malı): İsteklerin ya da tercihlerin yerine dayatmacı olmaktır.

Örn: ‘Her ne yaparsam yapayım en iyisi olmalıyım’. ‘Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım.’ (kendine yönelik)

Örn: ‘Herkes tarafından sevilmeliyim.’ Diğer insanlar bana karşı nazik, dürüst ve uygun biçimde davranmalılar.’ (başkalarına yönelik)

Örn: ‘Yaşadığım şartlar oldukça düzenli ve olumlu olmalı.’ ‘Hayat bana karşı bu kadar acımasız olmamalı.’ (hayata yönelik)

2. Korkunçlaştırma (.... Çok berbat, çok korkunç): Olaylar için aşırı ve abartılı olumsuz değerlendirmelerde bulunmadır.

Örn: ‘Yetenekli, yeterli ve başarılı olamazsam bu korkunç bir durumdur.’ (kendine yönelik)

Örn: ‘Bunu başarabilmem mümkün değil böyle bir şeyle karşı karşıya kalmak çok korkunç bir şey daha kötüsü ne olabilir ki!’ (kendine yönelik)

Örn: ‘Diğer insanlar bana karşı nazik, dürüst ve uygun biçimde davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur.’ (başkalarına yönelik)

Örn: ‘Yaşadığım şartlar oldukça düzenli ve olumlu olmazsa bu korkunç bir durumdur.’ (hayata yönelik)

3. Düşük engellenme eşiği (Buna dayanmam, katlanmam): Kişinin bir olayın verdiği rahatsızlığa katlanamayacağına ilişkin abartılı algılama biçimidir.

Örn: ‘Başarısız olmaya tahammül edemem.’ (kendine yönelik)

Örn: ‘İnsanların bana nazik, dürüst ve uygun biçimde davranmamasına tahammül edemem.’ (başkalarına yönelik)

Örn: ‘Hayatımda belirsizliklerin, soru işaretlerinin, rahatsızlığın, çelişkinin olmasına ve engellenmeye tahammül edemem.’ (hayata yönelik)

4. Kendine ve başkalarına genel değer biçme: (...yapamazsam/yapamazsa işe yaramazın tekiyim/teki): Kendisi ve başkaları hakkında genel bir değerlendirmede bulunmadır.

Örn: ‘Yeterli olmadığım ve başkalarının takdirini kazanamadığım zaman ben işe yaramaz bir kişiyimdir.’ (kendine yönelik)

Örn: ‘Bana nazik, dürüst ve uygun biçimde davranmayan insanlar kötü ve değersizlerdir.’ ‘O düşüncesiz biri zaten biliyordum.’ (başkalarına yönelik)

Örn: ‘Olaylar olması gerektiği yönde gelişmediğinde hayat pek yaşamaya değer değildir.’

Bireyleri kendilerine yönelik akılcı olmayan inançlara sahip olduklarında kendini yetersiz, değersiz, **kaygılı** ve depresif hissetme gibi sağlıksız olumsuz duygulara maruz kalırlar.

Bireyler başkalarına yönelik akılcı olmayan inançlara sahip olduklarında **öfke**, suçluluk, kin ve düşmanlık hissetme gibi sağlıksız olumsuz duygulara maruz kalırlar. Bireyler hayata yönelik akılcı olmayan inançlara sahip olduklarında öfke, **kendine acıma** ve depresyon duygularını yoğun yaşamakta ve tahammülsüzlük, disiplinsizlik ve erteleme davranışları gösterebilirler.

AKILCI İNANÇLAR

1. Dayatmacı olmayan düşünce biçimi: İstekler, tercihler ve arzular

Örn: ‘İyi yapmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok.’ (kendine yönelik) **Örn:** ‘Bana iyi davranmanı isterim ama böyle davranmak zorunda değilsin.’ (başkalarına yönelik)

Örn: ‘Dürüst ve adil bir yaşam olmasını çok isterim ama yaşamın istediğim biçimde olması gerekmiyor.’ (hayata yönelik)

2. Kötü durumu değerlendirme: Evet bu kötü bir durum, istemediğim bir şey ama berbat değil.

Örn: ‘İyi yapmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok.’ İyi yapmazsam kötü olur ama bu korkunç bir durum değildir.’ (kendine yönelik)

Örn: ‘: ‘Bana iyi davranmanı isterim ama böyle davranmak zorunda değilsin.’ Bana iyi davranmadığın zaman bu iyi bir durum değildir ama korkunç bir durum da değildir.’ (başkalarına yönelik)

Örn: ‘Dürüst ve adil bir yaşam olmasını çok isterim ama yaşamın istediğim biçimde olması gerekmiyor.’ Eğer yaşam haksız ve adaletsiz olursa bu kötü bir durumdur ama dünyanın sonu değildir.’ (hayata yönelik)

3. Engelleme eşiğinin yükseltilmesi: Her ne kadar zor ya da sıkıcı olsa da buna katlanabilirim, dayanabilirim.

Örn: ‘: ‘İyi yapmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok.’ İyi yapamadığımda bunu kabullenmek zordur ama buna dayanabilirim ve bu dayanma değerlidir.’ (kendine yönelik)

Örn: ‘Bana iyi davranmanı isterim ama böyle davranmak zorunda değilsin.’ Bana iyi davranmadığında buna tahammül etmek gerçekten zordur ama buna dayanabilirim ve böyle davranmak benim için değerlidir.’ (başkalarına yönelik)

Örn: ‘: ‘Dürüst ve adil bir yaşam olmasını çok isterim ama yaşamın istediğim biçimde olması gerekmiyor.’ Eğer yaşam haksız ve adaletsiz olursa buna tahammül etmek zordur ama bu duruma katlanabilirim ve bu benim yararımadır.’ (hayata yönelik)

4. Kendini ve başkalarını kabul etme: İnsanlar yanılabilir ve yanlış yapabilirler.

Örn: ‘: ‘İyi yapmak isterim ama iyi yapmak gibi bir zorunluluğum yok.’ ‘İyi yapmamış olmak benim başarısız bir kişi olduğumu değil, bu işi iyi yapamayan hata yapabilir bir insan olduğumu gösterir.’ (kendine yönelik)

Örn: ‘Bana iyi davranmanı isterim ama böyle davranmak zorunda değilsin.’ Bana iyi davranmamış olman senin kötü biri olduğun anlamına gelmez, bana karşı kötü davranan hata yapabilir bir insan olduğunu gösterir.’ (başkalarına yönelik)

Örn: ‘‘Dürüst ve adil bir yaşam olmasını çok isterim ama yaşamın istediğim biçimde olması gerekmiyor.’ Eğer yaşam haksız ve adaletsiz ise sadece bu konuda böyledir ve dünyanın kötü bir yer olduğunu kanıtlamaz. Dünya pek çok iyi, kötü ve nötr olayların gerçekleştiği bir yerdir.’ (Leahy, 2010).

Form 3-B:

DÜŞÜNCE, DUYGU VE DAVRANIŞ ARASINDA İLİŞKİ

ELLİS’İN ABC YAKLAŞIMI

A (harekete geçiren olay) ----- B (İnanç) ----- C (duygusal ve davranışsal tepki)

Örnek olay

- a) Bir topluluk önünde, sunum yapmakta olan bir öğrencinin, sunumunda geçen bir kelimeyi telaffuz edemediğinden dolayı yaşadığı utanç duygusu,
- b) Bir sınav sonrasında istediği puanı alamayan bir öğrencinin yaşadığı suçluluk duygusu

Sağlıklı Olumlu Duygular:

SEVGİ, MUTLULUK, KEYİF, MERAK

Sağlıklı Olumsuz Duygular -----AKILCI –MANTIKLI

İNANÇ

ÜZÜNTÜ, PİŞMANLIK, CAN SIKINTISI, HOŞNUTSUZLUK

Sağlıksız Olumsuz Duygular-----AKILCI OLMAYAN İNANÇ

DEPRESYON, KAYGI, UMUTSUZLUK, YETERSİZLİK, UTANÇ, SUÇLULUK

LÜTFEN SAĞLIKSIZ OLUMSUZ DUYGU DURUMANA YÖNELİK ŞU SORULARI CEVAPLANDIRINIZ.

- değerlendirme biçimim gerçekçi mi?
- değerlendirme biçimim bir kanıta dayanıyor mu?
- değerlendirme biçimim olumlu bir işleve sahip mi?
- kendimi gerçekçi değerlendirmem akademik başarıma neler katabilir?

(Düşmez, 2013)

**Form 4-A: SAYILTILARIN, KURALLARIN VE STANDARTLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ FORMU**

Tipik Sayıltı Örnekleri	İnancın Onaylanması (% 0-100)
Yaptığım her şeyde mükemmel olmak zorundayım	
Herhangi bir şeyde başarısız olursam, bu başarısız biriyim demektir.	
Başarısızlığa katlanamam	
Kendimi sevmek için, herkesin onayını almak zorundayım.	
Eğer biri beni küçük görürse o zaman bende kendimi küçük görmeliyim.	
Başkalarının beni küçümsemesine katlanamam.	
Kişiliğinle başka insanları etkilemek zorundasın.	
Mükemmel olmazsam, beni sevmeyiz.	
Bazı insanlar diğerlerinden daha iyidir.	
Bazı şeylerden emin değilsem, bunlar muhtemelen işe yaramayacak.	
Bir karar vermeden önce bütün bilgilere sahip olmak gerekir.	
Diğer insanlar işleri benim istediğim gibi yapmalı.	
Bir hata yaparsam kendimi eleştirmeliyim.	
İnsanlar beni incitirse, bende onları incitmeliyim.	

(Leahy, 2010)

Form 4-B:

“Sokrates’in Üç Süzgeci”

Eski Yunanda, Sokrates bilgiyi saklaması nedeniyle saygıdeğer bir ün yapmıştı... Bir gün büyük filozof bir tanıdığına rastladı ve adam ona dedi ki, “Arkadaşınla ilgili ne duyduğunu biliyor musun?” “Bir dakika bekle” diye yanıt verdi Sokrates. “Bana bir şey söylemeden önce senin küçük bir deneyden geçmeni istiyorum. Buna üçlü süzgeç deneyi deniyor.” “Üçlü süzgeç?” “Doğru,” diye sürdürdü Sokrates. “Benimle arkadaşım hakkında konuşmaya başlamadan önce, bir süre durup ne söyleyeceğini süzgeçten geçirmek, iyi bir fikir olabilir. Üçlü süzgeç deneyi dememin nedenini birazdan anlayacaksın. Şimdi birinci süzgeç; ‘Gerçek Süzgeci’ bana birazdan söyleyeceğin şeyin tam anlamıyla gerçek olduğundan emin misin?” “Hayır,” dedi adam. “Aslında bunu yalnızca duydum.” “Tamam,” dedi Sokrates. “Öyleyse, sen bunun gerçekten doğru olup olmadığını bilmiyorsun. Şimdi ikinci süzgeci deneyelim, ‘İyilik Süzgeci’.

Arkadaşım hakkında bana söylemek üzere olduğun şey iyi bir şey mi?” “Hayır, tam tersi...” “Öyleyse” diye sürdürdü Sokrates, “Onun hakkında bana kötü bir şey söylemek istiyorsun ve bunun doğru olduğundan emin değilsin. Ancak yine de bu deneyi geçebilirsin, çünkü geriye bir süzgeç daha kaldı: ‘İşe Yararlık Süzgeci.’: bana arkadaşım hakkında söyleyeceğin şey benim işime yarar mı?” “Hayır, pek değil.” “İyi” diye tamamladı Sokrates. “Bana söyleyeceğin şey doğru değilse, iyi değilse ve işe yarar değilse bana niye söyleyesin?”

Köroğlu, E. (2006). *Ruh sağlığınız için akılcı düşünme*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Form 4-C:

“Thomas Edison’ un Hikâyesi”

Tescilli 1093 tane icadı bulunan Thomas Edison-bunların içerisinde ampul, gramofon, telgraf da bulunmaktadır-gururla ifade etmektedir ki başarıya giden yolda birçok kez başarısızlıkla karşılaşmıştır. Buluşu üzerinde çalışırken 10 bin kez başarısız sonuç elde ettiğini söyleyen birine cevaben “başarısız olmadım, işe yaramayan 10 bin tane yolu keşfettim” demiştir.

Köroğlu, E. (2006). *Ruh sağlığınız için akılcı düşünme*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Form 4-D:

Buğday Taneleri

Bahar aylarının verimli topraklarının içinde iki tohum yan yana yatıyormuş. Tohumlardan biri diğerine, “Ben büyümek istiyorum!” demiş, “Köklerimi altımdaki toprağın derinlerine ve filizimi yeryüzüne göndermek istiyorum... Baharın müjdecisi tomurcuklarım açılış istiyorum... Güneşin sıcaklığını yüzümde, sabahın tatlı dokunuşunu yapraklarımda hissetmek istiyorum.

Ve büyümeye başlamış tohum.

İkinci tohum ise, “Ben korkuyorum” demiş, “Köklerimi altımda yatan toprağın derinliklerine gönderirsem, karanlıklarda beni neyi beklediğini bilemem. Üstümdeki toprağı zorlayıp yeryüzüne çıkarmaya çalışsam, filizlerim zarar görebilir... Hem tomurcuklarım açmaya başladığında üzerinde salyangozlar gezip, onları yemeye kalkarsa? Ya tomurcuklarım açılıp, çiçeğe dönüştüklerinde küçük bir çocuk beni koparıverirse? Yo, hayır. En iyisi burada kalıp beklemek. Büyümek için belki daha güvenli bir zaman bulabilirim.”

Ve ikinci tohum beklemeye başlamış. O sırada yumuşamış olan bahar toprağını eşeleleyen bir tavuk bulmuş tohumu ve bir lokmada yutuvermiş onu...

Köroğlu, E. (2006). *Ruh sağlığınız için akılcı düşünme*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Form 4-E:

Dünyanın en iyi yüzücülerinden Şorence Chatwik'in yaşadıkları, kendindeki gelişmeyi ölçemeyen bir kişiye neler olduğunu gösteren güzel bir örnektir. Şorence Chatwik, 4 Temmuz 1952 tarihinde Pasifik Okyanusu'na dalarak, Kaliforniya'ya doğru yüzmeye başlar. Eğer bu denemesini başarıyla tamamlarsa bunu yapan ilk bayan yüzücü olacaktı. Chatwik çok kararlı bir şekilde okyanusun sularına dalarak yüzmeye başladı. Ancak o gün yoğun sisten dolayı göz gözü görmüyordu, su ise aşırı derecede soğuktu. Bu zor deneme birçok insan tarafından televizyonlardan dakika dakika seyrediliyordu. Saatler ilerliyor, bir taraftan yorgunluk bir taraftan soğuk... Chatwik için dayanılmaz bir durumdu. Bu zorlu yüzüşe 15 saat dayandıktan sonra artık devam edemeyeceğini anlayınca kendisini sudan çıkarmalarını istedi. Yakındaki teknede bulunan annesi ve antrenörü karaya yaklaştığını belirterek yüzmeye devam etmesini söylediler. Ama Chatwik dönüp Kaliforniya sahillerine baktığında tek görebildiği yoğun bir sis tabakasıydı.

Az sonra Chatwik daha fazla dayanamayarak sudan çıktı. Dinlenip kendine geldikten sonra gazetecilerin "Kıyıya çok az bir mesafe kalmıştı niçin biraz daha dayanmadınız?" sorusuna "Bakın mazeret bulmak için söylemiyorum ama karayı görebilseydim başarabilirdim" cevabını verdi. Chatwik'in pes etmesi ne yorgunluktan ne de soğuktan kaynaklanıyordu. Sis yüzünden karayı göremediği için hedefine ulaşamayacağını düşündü ve yüzmekten vazgeçti. Kendisi iki ay sonra aynı mesafeyi yüzerek geçmiş ve rekor kırmıştır.

[http://www.onlinerehberogretmenim.com\(15.10.2012\)](http://www.onlinerehberogretmenim.com(15.10.2012))

Form 5-A:

Ben kibrit çöplerini insanların yaşantılarına benzetirim. Kibrit kutusu insanın yaşadığı toplumu ifade eder bir bakıma.

Bazı kibrit çöpleri vardır bir amaç için yanarlar, kimi bir sigara yakar, Kimi bir ocak, kimi boş yere yanıp tükenir hiçbir işe yaramadan.

Kimi ise bir ormanı, bir evi, Büyük bir alanı yakar kül eder, kendisiyle birlikte.

Kibrit kutusunu açıp baktığınızda hepsi aynı gibi gözükse de birbirinden farklı kibrit çöpleri vardır.

Bazıları yanamayacak kadar incedir Yakarken kırılır zannedersiniz ama bilir misiniz en iyi onlar yanar.

Bazıları da epeyce kalın zannedersiniz ki yanınca yeri göğü yakacak ama yakınca bir bakarsınız foss diye

Bir ses çıkarır kendisini bile yakamaz sadece ucundaki kimyasal madde alev bile almadan kararır gider.

Kimileri eğri büğrüdür ama yine de bir kibrit çöpünden beklenen fonksiyonları eksiksiz yerine getirirler.

Her zaman en üstteki kibrit çöpleri ilk önce yanar.

Bir büyüğümüzün çok sevdiğim bir lafı vardır ? Bir ağaçları binlerce kibrit çöğü çıkar, bir kibrit çöğü bir ormanı yakar?.

Yanıp bitme hayatın bitmesi gibidir ucundan başları yavaş yavaş dibine doğru sonunda kapkara bir şey kalır.

İşte insan yaşamı da bu kibrit çöplerine benzer,

kimi insanlar vardır kötü işler yaparlar, orman yakma misali,

kimi insanlar vardır kendinden beklenilene asla yerine getiremezler,

kalın kibrit çöğü gibi kendi kendilerini yok eder giderler,

kimi insanlar vardır bir lambanın fitilini yakarlar kendileri yok olup gitse de ışığı kalır.

Eğri ve kırık kibrit çöpleri gibi sakat insanlar vardır aramızda yaşayan,

onları şekilleriyle değil işlevleriyle değerlendirmeliyiz neyi yaktığına bakmalıyız.

Kibrit kutularını içinde yaşanan topluma benzetmişim;

ıslak bir kutudaki kibriti istediğin kadar uğraş yakamazsın

demek ki içinde yaşanan toplum insanı istemese de çok etkiler.

Bazı kibrit çöpleri de aykırı insanları ifade eder tüm kibrit çöpleri aynı yöne bakarken onlar tam tersine bakar kutuda.

Kutu açıldığında ilk önce onlar göze çarpar ve herkesten önce yanarlar. Aykırılık başa beladır.

Bazı kibrit çöpleri birbirine yapışmıştır dikkat ederseniz onlar da kafadar insanlar gibidirler kanka misali

biri yanınca diğeri de yanar. Ama en tehlikelisi kendiyle birlikte kutuyu da yakan kibrit çöpleridir.

İçinde bulundukları toplumu çökertirler. Bazı kibrit çöplerinin ucunda kimyasal maddesi yoktur

Ne yaparsa yapsınlar yanamazlar. Toplumun içerisinde ot gibi yaşar giderler. Toplum nereye Onlar oraya.

Acaba siz hangi tür kibrit çöpüsünüz ??

<http://www.aktuelpdr.net/forum/index.php?PHPSESSID=9bo91p4ij6cj412adck6sru7i7&topic=6074.0>

Form 5-B

GÜÇLÜ VE ZAYIF YANLARIN NELERDİR?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

EĞER BİR FIRSAT VERİLSEYDİ HANGİ ÖZELLİKLERİNİ DEĞİŞTİRİRDİN? NEDEN?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

OLUMSUZ TEMEL İNANÇLAR

1) Çaresizlik Temel İnançlarına Örnek:

- Beceriksizim, yetersizim, etkisizim, güçsüzüm, değişemem, kontrolsüzüm, dayanıksızım, zayıfım, kurbanım, muhtacım, aşağıyım, başarısızım, kaybedenim, yeterince iyi değilim, diğerleriyle boy ölçüşemem.

2) Sevilmeme Temel İnançlarına Örnek:

- Hoşlanılmayacak, istenmeyen, çirkin, sıkıcıyım, sevilmiyorum, istenmiyorum, önemsizim, her zaman reddedileceğim, terk edileceğim, farklıyım, kusurluyum, sevicek kadar iyi değilim.

3) Değersizlik Temel İnançlarına Örnek:

- Değersiz, kabul edilemez, kötü, hasta, bozuk, hiç, pisliğim, tehlikeli, zarar verici, zehirli, kötü ruhluym, yaşamayı hak etmiyorum.

(Düşmez, 2013)

Form 5-C:

“Dış Ses”

Amaç: Negatif öz konuşmaların farkına varır.

Süreç:

1. Üyelerden gündelik hayatta yaptıkları herhangi bir eylemi ayrıntılı olarak düşünmeleri istenir.
2. Gönüllü olan üye düşündüğü eylemi gerçekleştirmek için ortaya çıkar ve seçtiği yardımcı üyelerle eylemi gerçekleştirmeye koyulur.
3. Bu sırada üyelerden biri de dış ses olarak gönüllü üyenin yapmakta olduğu eylem sırasında, sürekli onu eleştirir ve yapamıyorsun, beceriksizsin, hiçbir işe yaramazsın gibi, eylemini gerçekleştiren üye tarafından belirlenmiş negatif bildirimler verir.

1. Gönüllü üye eylemi tamamladıktan sonra, bu negatif konuşmaların eşliğinde eylemini gerçekleştirirken kendini nasıl hissettiği sorulur.
2. Diğer üyelere de kendilerini nasıl hissettikleri ve dışarıdan ya da içeriden bu şekilde mesajlar almanın nasıl bir duygu olduğu sorulur.

(Şirin, 2011)

Form 5-D:

Bir şeyin imkânsız olduğuna inanırsanız, aklınız bunun neden imkânsız olduğunu size ispatlamak üzere çalışmaya başlar. Ama bir Şeyi yapabileceğinize inandığınızda, gerçekten inandığınızda, aklınız yapmak üzere çözümler bulma konusunda size yardım etmek için çalışmaya başlar...

Dr. David J. Schwartz

Bilim adamları pirelerin farklı yükseklikte zıplayabildiklerini görürler. Birkaçını toplayıp 30 cm yüksekliğindeki bir cam fanusun içine koyarlar. Metal zemin ısıtılır. Sıcaktan rahatsız olan pireler zıplayarak kaçmaya çalışırlar ama başlarını tavandaki cama çarparak düşerler. Zemin de sıcak olduğu için tekrar zıplarlar, tekrar başlarını cama vururlar. Pireler camın ne olduğunu bilmediklerinden, kendilerini neyin engellediğini anlamakta zorluk çekerler. Defalarca kafalarını cama vuran pireler sonunda o zeminde 30 santimden fazla zıpla(ya)mamayı öğrenirler. Artık hepsinin 30 cm zıpladığı görülünce deneyin ikinci aşamasına geçilir ve tavandaki cam kaldırılır. Zemin tekrar ısıtılır. Tüm pireler eşit yükseklikte, 30 cm zıplarlar! Üzerlerinde cam engeli yoktur, daha yükseğe zıplama imkânları vardır ama buna hiç cesaret edemezler. Kafalarını cama vura vura öğrendikleri bu sınırlayıcı “hayat dersi” ne sadık halde yaşarlar. Pirelerin isterlerse kaçma imkânları vardır ama kaçamazlar. Çünkü engel artık zihinlerindedir. Onları sınırlayan dış engel (cam) kalkmıştır ama kafalarındaki iç engel (burada 30cm’den fazla zıplanamaz inancı) varlığını sürdürmektedir. Bu deney canlıların neyi başaramayacaklarını nasıl öğrendiklerini göstermektedir. Bu pirelerin yaşadıklarına “cam tavan sendromu” denir. Bir insanın gelebileceğine inandığı en üst nokta, onun cam tavanıdır. Cam tavanınız hayallerinizin tavan yüksekliğini gösterir.

<http://www.rehberlikservisi.com/Yazi.asp?ID=1332#sthash.Q05fAUoC.dpuf>

Form 5-E:

MUTLULUK ÖDEVİ*

Aşağıdaki ifadeleri onlar sizin düşünce dünyanızın bir parçası olana dek her gün okuyun. Onları hatırlamaya çalışmayın, yalnızca düşünün. Göreceksiniz, bunu yapmaya başladığınızda daha iyi hissedeceksiniz.

- 1- Ben elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan, sevgi ve bilgiyle büyüyüp olgunlaşan değerli bir insanım.
- 2- Bu benim hayatım ve bu nedenle ondan sorumlu olan da benim.
- 3- Birinci derecede sorumlu olduğum şey bireysel gelişmem ve sağlığım. Kendimi ne kadar çok seversem diğerlerini de o oranda seveceğim demektir.

- 4- Benimle ilgili kararları kendim veririm ve hatalarımın sorumluluğunu da kendim alırım.
- 5- Benden farklı düşünen kişilerin düşüncelerine saygı duyarım, ancak bu farklı düşünceler yoluyla aşağılanmayı, küçük düşürülmeyi kabul edemem.
- 6- Davranışlarım benim kişilik özelliklerim değil, ben sadece bir aktörüm. Davranışlarım iyi ya da kötü olabilir, ancak beni iyi ya da kötü yapmazlar.
- 7- Yaşamda başıma gelen olaylar konusunda özgür değilim, ancak bu olaylara karşı takınacağım tavır, tutum konusunda %100 özgürüm. Kişisel sağlığım ya da sağlıksızlığım benim tutumlarıma, inançlarıma bağlıdır.
- 8- Kimseye kendimi ispatlamak zorunda değilim. Gerek duyduğum şey yalnızca, herkesin beni kabul edemeyeceği gerçeğiyle baş edebildiğim gibi, kendimi olabildiğince dürüstçe ve etkili bir şekilde ifade etmektir. Ben kendisini kabul edebilen birisiyim.
- 9- Kendime ve diğerlerine karşı nazik ve yumuşak olmaya, saldırgan olmamaya çalışıyorum.
- 10- Bir gün içinde birçok şeyi başarmaya çalışmıyorum. “Yapılacak İşler Listesini” üç bölüme ayırırım: “Yapılmak zorunda olanlar”, “Yapılsa iyi olurlar” ve “ Olsa da olur olmasa da olurlar”.
- 11- Sabırlıyım ve rahatım, çünkü önümde içinde büyüüp gelişeceğim hayatımın geri kalan kısmı var. Öncelikli olan şeyleri önce yapıyorum.
- 12- Yaşamım boyunca sahip olduğum tecrübelerin her birisi, olumsuz olanlar da dahil, öğrenmeme ve gelişmeme katkıda bulunuyor.
- 13- Gerçek başarısızlık yalnızca “denemekten korkmak, vazgeçmektir”. Öyleyse, yaptığım hatalar, yanlışlar beni küçük, “değersiz” yapmaz. Hatalarım, yanlışlarım yalnızca benim hata yapabilen bir insanoğlu olduğumu gösterir ve insan olmanın hiçbir kötü tarafı yok.
- 14- Yakın çevremdekilerle barışık ve uzlaşma içinde olduğumda suçluluk ve pişmanlık duygularından tamamıyla arınmış olacağım.
- 15- Bugün yapacağım her şeyi en iyi şekilde yapmaya devam edeceğim, ancak hiçbir zaman “Mükemmel Ben” ya da “Kusursuz Ben” olamayacağım gerçeğinin bilincindeyim.
- * Benedict T. McWhirter’ın (1990) izniyle Türkçe’ye çevrilerek kullanılmıştır. (akt., Duy, 2003).

Form 6-A:

Eski Kural ya da Varsayım	Daha Uyum Sağlayıcı Kural ya da Varsayım

(Leahy, 2010)

Form 6-B:

A-B-C-D-E MODELİ FORMU

D) Müdahale

Mantık dışı inançların tespit edilmesi özellikle; - mutlakıyetçi(yapmak zorundasın) -olaylara ilişkin facialaştırmaları, -kendi kendini tahrip eden düşünce ve inançlar tespit edilir. “Gerçekten **herkes** mi böyle düşünecek?” Ama başka başarılarımı bilen insanlar var Herkes her törende şiir ezberlemek zorunda değil ki.

E) Yeni Düşünce

Mantık dışı düşüncelere müdahale ettikten sonra, yeni davranış kişide yeni duygular oluşturur. “Evet, bu törende şiir okumaya cesaret edemedim ama bu dünyanın sonu değil. Başka etkinliklerimi topluluk önünde zaten yapmıştım.”

AKLA UYGUN DÜŞÜNCE YARATMA FORMU

A: OLAY/ DURUM	B:DUYGU/DÜŞÜNCE İÇ KONUŞMA	C: TEPKİ/ DAVRANIŞ	D: DUYGU DÜŞÜNCELERİ İRDELEME (MÜDAHALE)	E: YENİ VE AKLA UYGUN DÜŞÜNCE
Okulda tören sırasında çıkıp kalabalık karşısında şiir okumaya cesaret edememe.	Sıkıntı,öfke,”sanki benden başka herkes yapardı bunu, Herkes bana güler bundan sonra..	Ağlama, sınıftan çıkıp gitme.	Herkes sadece bana dikkat etmiyor olabilir. Çok büyük bir sorun haline mi getiriyorum.	Başka başarılarım da var, bu benim başarısız olduğum anlamına gelmez ki..

(Kulaksızoğlu, 2003)

Form 6-C:

OTOMATİK DÜŞÜNCE KAYDI FORMU

Tarih	Olay/Durum	Duygu	Otomatik	Alternatif	Sonuç
-------	------------	-------	----------	------------	-------

		(lar) % 0-100	Düşünce(ler) % 0-100	Düşünceler % 0-100	% 0-100

(Çakır, 2010)

Form 6-D:

Hindistan’da bir sucu, boynuna astığı uzun bir sopanın uçlarına taktığı iki büyük kovayla su taşırmış. Kovalardan biri çatlakmış. Sağlam olan kova her seferinde ırmaktan patronun evine ulaşan uzun yolu dolu olarak tamamlarken, çatlak kova içine konan suyun sadece yarısını eve ulaştırabilirmiş. Bu durum iki yıl boyunca her gün böyle devam etmiş. Sucu her seferinde patronunun evine sadece 1,5 kova su götürebilirmiş. Sağlam kova başarısından gurur duyarken, zavallı çatlak kova görevinin sadece yarısını yerine getiriyor olmaktan dolayı utanç duyuyormuş. İki yılın sonunda bir gün çatlak kova ırmağın kıyısında sucuya seslenmiş.

“Kendimden utanıyorum ve senden özür dilemek istiyorum.”

“Neden?.” Diye sormuş sucu. “Niye utanç duyuyorsun?” Kova cevap vermiş.

“Çünkü iki yıldır çatlağımdan su sızdığı için taşıma görevimin sadece yarısını yerine getirebiliyorum. Benim kusurumdan dolayı sen bu kadar çalışmana rağmen emeklerinin tam karşılığını alamıyorsun.” Sucu şöyle demiş:

“Patronun evine dönerken yolun kenarındaki çiçekleri farketmeni istiyorum.” Gerçekten de tepeyi tırmanırken çatlak kova patikanını bir yanındaki yabani çiçekleri ısıtan güneşi görmüş. Fakat yolun sonunda yine suyunu yarısını kaybettiği için kendini kötü hissetmiş ve yine sucudan özür dilemiş. Sucu kovaya sormuş:

“Yolun sadece senin tarafında çiçekler olduğunu ve diğer kovanın tarafında hiç çiçek olmadığını fark ettin mi?... Bunun sebebi benim senin kusurunu bilmem ve ondan yararlanmamdır. Yolun senin tarafına çiçek tohumları ekdim ve her gün biz ırmaktan dönerken sen onları suladın. İki yıldır ben bu güzel çiçekleri toplayıp onlarla patronumun sofrasını süsleyebildim. Sen böyle olmasaydın, o evinde bu güzellikleri yaşayamayacaktı.”

Hepimizin kendimize özgü kusurları vardır. Hepimiz aslında çatlak kovalarız. Tanrı’nın büyük planında hiçbir şey ziyan edilmez. Kusurlarınızdan korkmayın.

Onları sahiplenin. Kusurlarınızda gerçek gücünüzü bulduğunuzu bilerseniz eğer, siz de güzelliklere sebep olabilirsiniz.

<http://www.rehberlikservisi.com/Yazi.asp?ID=102#sthash.UjMKbx8Y.dpuf>

Form 7-A:

Bir zamanlar dağda, kızgın güneşin altında, mermer taşlarını yontmaktan bezmiş bir mermer yontucusu varmış. “Bu hayattan bıktım artık. Yontmak! Devamlı mermer yontmak... öldüm artık! Üstelik bir de bu güneş, hep bu yakıcı güneş! AH! Onun yerinde olmayı ne kadar çok isterdim, orada yükseklerde her şeye hâkim olacaktım, ışınlarımla etrafı aydınlatacaktım.” Diye söylenir durur yontucu. Bir mucize eseri olarak dileği kabul olunur ve yontucu o an güneş olur. Dileği kabul edildiği için çok mutludur. Fakat tam ışınlarını etrafa yaymaya hazırlandığı sırada ışınlarının bulutlar tarafından engellendiğini fark eder. “Basit bulutlar benim ışınlarımı kesecek kadar kuvvetli olduklarına göre benim güneş olmam neye yarar!” diye isyan eder. “Mademki bulutlar güneşten daha kudretli bulut olmayı tercih ederim.”

O zaman hemen bulut olur. Dünyanın üzerinde uçuşmaya başlar, oradan oraya koşuşur, yağmur yağdırır fakat birdenbire rüzgâr çıkar ve bulutları dağıtır. “Ah, rüzgâr geldi ve beni dağıttı, demek ki en kuvvetlisi o öyleyse ben rüzgâr olmak istiyorum.” diye kara verir. Ve dünyanın üzerinde eser durur, fırtınalar estirir, tayfunlar meydana getirir. Fakat birdenbire önünde kocaman bir duvarın ona mani olduğunu görür. Çok yüksek ve çok sağlam bir duvar. Bu bir dağdır. “Basit bir dağ beni durdurmaya yettiğine göre benim rüzgâr olmam neye yarar.” Der. O zaman dağ olur. Ve o anda bir şeyin O’na durmadan vurduğunu hisseder. Kendinden daha güçlü olan şeyin, O’nu içinden oyan şeyin..... Bu.....küçük bir mermer yontucusudur.

ZAMAN VE FARKINDALIK

Bir gece bir çölde bir kervan.. Kervanda yürüyenlerin ayakları çıplak.. Çölde öyle bir yere geliyorlar ki ayaklarına bir şeylerin battığını fark ediyorlar. Kervandakilerden bir kısmı ayaklarına batan şeylerden ceplerine koyuyor, acaba nedir diye. Bir kısmı hiçbir şey almıyor. Sabah olup varmak istedikleri yere vardıklarında ceplerine bir şeyler koyanlar bakıyorlar neymiş diye..

Çok değerli yakut, elmas, mücevher olduğunu görüyorlar.

Bunu gören hiç almayanlar pişman alıyor hiç almadıkları için.. Alanlarda pişman oluyor keşke biraz daha alsaydık diye.. Hiç almayanların pişmanlığı alanların pişmanlığından daha fazladır. Hayatımızda bazen öyle zamanlar olur ki sonrasında o ana dönüp baktığımızda “ne kadar az şey almışız ceplerimize” deriz. Yaşamımızda şu an, ileride pişmanlık duyacağımız anlardan olabilir mi sizce?

<http://www.rehberlikservisi.com/Yazi.asp?ID=106#sthash.IDmISS6m.dpuf>

Form 7-B:

Plan Yapmanın Önemi

Amaç: Üyelerin plan yapmanın önemini kavraması.

Süreç: Üyelere tatillerini yurtdışında geçirmek isteyen bir ailenin nasıl davranması ve neler yapması gerektiği sorulur. Üyelerin dikkatleri ailenin plan yapmaları gerektiği üzerine çekilir. Plan yapmadıkları takdirde ailenin ne gibi durumlarla karşılaşabilecekleri tartışılır.

Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (16. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Form 7-C:

“Hedef Belirleme Ve Plan Yapma Formu”

Yönerge: Aşağıda ilgili yerlere kısa, orta ve uzun dönem için belirlediğiniz birer hedef yazın ve sonra da bunlara ulaşmak için planladığınız adımları belirtin.

Uzun dönemli hedefim:

Planım:

- 1.
- 2.
- 3.

Orta dönem hedefim:

Planım:

- 1.
- 2.
- 3.

Kısa dönem hedefim:

Planım:

- 1.
- 2.
- 3.

Hedeflerime ulaştığımda kendime vereceğim ödül:

Planlarımı aksattığım zaman kendime vereceğim ceza:

Tarih:

İmza:

İsim:

Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (16. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

1988 yılında Sakarya’da doğan Banu YILDIZ, ilkokul eğitimini Kocaeli’de, ortaokul ve lise eğitimini Muğla’da tamamladıktan sonra 2010 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden mezun olmuştur. 2012 yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı’nda yüksek lisans yapmaya hak kazanmıştır. 2013 yılında yüksek lisans öğrenimini tamamladıktan sonra, aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı’nda doktora öğrenimine başlamıştır.

Banu YILDIZ, 2010 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda rehber öğretmen olarak çalışmaktadır.

İletişim Bilgisi: banuyildizpdr@gmail.com