

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI



**KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ TEMELLİ PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ ZİHİN GEZİNMESİNE ETKİSİ**

Zeynep AKILOTU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP - 2024



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Zeynep AKILOTU** tarafından hazırlanan “**Kabul Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitim Programının Zihin Gezinmesine Etkisi**” başlıklı tez, 25/07/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu / Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Dr. Saadet ÖZTÜRK	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Fulya TÜRK	Yıldız Teknik Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Feyza TOPÇU	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ

Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

İmza

Zeynep AKILOTU

Tarih:

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ TEMELLİ PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ ZİHİN GEZİNMESİNE ETKİSİ**

Zeynep AKILOTU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Dr. Saadet ÖZTÜRK**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) temelli psikoeğitim programının lise öğrencilerinin zihin gezinmesine etkisinin incelenmesidir. DeneySEL desende gerçekleştirilen araştırmada veri toplama amacıyla Kabul ve Birleşme Ölçeği Gençler – 8, Zihin Gezinmesi Ölçeği, İstemli Zihin Gezinmesi Ölçeği ve İstemsiz Zihin Gezinmesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olma ölçütlerini karşılayan katılımcılar deney ve kontrol grubu olmak üzere seçkisiz atama yöntemiyle iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcılara altı oturum ACT temelli psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem gerçekleştirilmemiştir. Araştırma sonuçları ACT temelli psikoeğitim programının zihin gezinmesini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin bir aylık izleme döneminde de devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca deney grubunda yer alan katılımcıların kaçınma ve birleşme düzeylerinde de anlamlı bir azalma vardır. Bu araştırma bulguları ACT'nin zihin gezinmesini azaltmada etkili bir yaklaşım olduğuna dair önemli veriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kabul ve kararlılık terapisi, psikolojik esneklik, zihin gezinmesi.

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of PSYCHOLOGY**

**THE EFFECT OF ACCEPTANCE AND COMMITMENT
THERAPY-BASED PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON MIND
WANDERING**

Zeynep AKILOTU

MASTER THESIS

**Advisor
Dr. Saadet ÖZTÜRK**

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of Acceptance and Commitment Therapy (ACT)-based psychoeducation program on the mind wandering of high school students. Acceptance and Commitment Scale Youth - 8, Mind Wandering Scale, Voluntary Mind Wandering Scale and Involuntary Mind Wandering Scale were used for data collection in the experimental design study. Participants who met the inclusion criteria were divided into two groups as experimental and control groups by random assignment method. Six sessions of ACT-based psychoeducation program were applied to the participants in the experimental group. The control group did not receive any treatment. The results of the study show that the ACT-based psychoeducation program was effective in reducing mind wandering and that this effect continued in the one-month follow-up period. There was also a significant decrease in the avoidance and merging levels of the participants in the experimental group. These research findings provide important data that ACT is an effective approach to reduce mind wandering.

Keywords: Acceptance and commitment therapy, psychological flexibility, mind wandering.

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının hazırlanması ve yürütülmesi sürecinde desteğini esirgemeyen, katkıda bulunan herkese içten teşekkür eder ve çalışmanın uygulayıcılara fayda sağlamasını temenni ederim.

Öncelikle, bu çalışmanın her aşamasında yanımda olan, tedirginliklerimi anlayışla karşılayan ve katkılarıyla ilham veren danışman hocam Dr. Saadet ÖZTÜRK'e minnettarlığımı sunarım. Kendisi, tez danışmanlığının yanında Kabul ve Kararlılık terapisti olarak tecrübe ve bilgi birikimi ile büyük bir rehberlik sunarak bu çalışmayı benim için daha da anlamlı kıldı.

Pilot uygulamayı gerçekleştirme fırsatı için Harput Anadolu Lisesi'nin Psikolojik Danışmanı Bengü YILDIZ'a, esas deney uygulaması için Yöntemim Okulları Psikolojik Danışmanı Esra BİŞİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Sağladıkları destek ve gösterdikleri iş birliği, bu araştırmanın gerçekleşmesinde büyük rol oynamıştır.

Henüz yeni mezunken beni gençlerle çalışmaya yönlendiren, motivasyonumu sürekli canlı tutan, yaratıcılığı ve esnekliği ile bu tez çalışmasında da yanımda olan takım arkadaşım Psikolog Şeyma MUTLU ŞEKEROĞLU'na, tez yazımının her aşamasında desteğini esirgemeyen, kabul ve kararlılık terapisini birlikte öğrendiğim, öğrenmeye devam ettiğim yol arkadaşım Psikolog Ahsen DOĞAN'a, tez savunmama katılarak kıymetli geribildirimleri ile çalışmamı zenginleştiren Prof. Dr. Fulya TÜRK'e ve Dr. Feyza TOPÇU'ya teşekkür ederim.

Anneme, babama ve kardeşlerime gösterdikleri sabır, manevi destek ve bana olan inançları için minnettarım. Aile büyüğümüz sevgili amcam Hıdır AKILOTU başta olmak üzere geniş ailemin her bir üyesi iyi ki varsınız. Ailemin varlığı, her yolculuğu daha anlamlı kılıyor.

Son olarak, gösterdikleri katılım ve değerli katkılarıyla katılımcı gençlere teşekkür ederim. Katılımları ve geri bildirimleri, bu araştırma için önemli bir yer tutmaktadır.

Zeynep AKILOTU
Gaziantep- 2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Araştırmanın Tanımları	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Zihin Gezinmesi	8
2.1.1. İstemli Zihin Gezinmesi ve Etkileri	11
2.1.2. İstemsiz Zihin Gezinmesi.....	12
2.1.3. Zihin Gezinmesini Etkileyen Faktörler.....	14
2.1.4. Zihin Gezinmesini Açıklayan Teoriler	15
2.2. Kabul Kararlılık Terapisi (ACT).....	16
2.2.1. ACT'in Felsefî ve Kuramsal Temelleri: İşlevsel Bağlamsalcılık ve İlişkisel Çerçeve Kuramı	16
2.2.2. ACT'nin Terapi Süreci ve Müdahale Boyutları.....	19
2.2.3. ACT ve KGT-D Modeli.....	23
2.2.4. ACT'in Psikolojik Katılık Modeli ve Zihin Gezinmesi.....	24
2.3. İlgili Araştırmalar	27
2.3.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	27
2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	28
3. YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırma Deseni	29
3.2. Katılımcılar ve Grupların Oluşturulması.....	30
3.3. Kontrol Grubu	32

3.4. Veri Toplama Araçları	32
3.4.1. Demografik Bilgi Formu.....	32
3.4.2. Kaçınma ve Birleşme Ölçeği (KBÖ).....	32
3.4.3. Zihin Gezinmesi Ölçeği (ZGÖ)	33
3.4.4. Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği (ZİGÖ).....	34
3.4.5. Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği (ZİZGÖ).....	34
3.5. Deneysel Uygulama	35
3.5.1. Kabul ve Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitim Programı	35
3.6. Verilerin Analizi.....	38
4. BULGULAR.....	41
4.1. Araştırma Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi puanlarına İlişkin İstatistiksel Veriler	41
4.2. Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulgular	44
4.3. Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin bulgular.....	44
4.4. Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin bulgular	45
4.5. Araştırmanın dördüncü hipotezine ilişkin bulgular.....	46
4.6. Araştırmanın beşinci hipotezine ilişkin bulgular	48
4.7. Araştırmanın altıncı hipotezine ilişkin bulgular.....	49
5. TARTIŞMA	52
5.1. Psikolojik Esneklik Modeli ve Zihin Gezinmesi.....	52
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	55
6.1. Sonuç.....	55
6.2. Öneriler.....	56
7. KAYNAKÇA	59
8. EKLER.....	73
9. ÖZGEÇMİŞ.....	128

ÇİZELGE LİSTESİ

Tablo 3.1. Gerçekleştirilen Deneysel İşlemler.....	29
Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların yaş ve cinsiyetlere göre dağılımı	31
Tablo 3.3. ACT temelli psikoeğitim programının amaçları.....	37
Tablo 3.4. Deney grubunda yer alan katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi	38
Tablo 3.5. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi	39
Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların doldurmuş oldukları ölçeklerden elde edilmiş olan ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri.....	41
Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların zihin gezinmesi, zihnin istemsiz gezinmesi ve zihnin istemli gezinmesi ölçeklerinin ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi.....	44
Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların kaçınma ve birleşme ölçeği ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	45
Tablo 4.4. Kaçınma ve Birleşme Ölçeğine ilişkin ANCOVA analiz sonuçları.....	46
Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarının zihin gezinmesi ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin karışık ölçümler için ANOVA sonuçları.....	47
Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının zihnin istemli gezinmesi ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin karışık ölçümler için ANOVA sonuçları	48
Tablo 4.7. Deney ve kontrol gruplarının zihnin istemsiz gezinmesi ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin karışık ölçümler için ANOVA sonuçları	50

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 4.1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testine ilişkin değişim grafiği.....43

SİMGELER VE KISALTMALAR

ACT: Kabul ve Kararlılık Terapisi

KGT-D: Kaşif, Gözlemci, Tavsiyeci ve Değerler

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

KBÖ-G8: Kaçınma ve Birleşme Ölçeği – Gençler 8

TÜRBAD: Bağlamsal Bilimler ve Psikoterapiler Derneği

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dikkat, belirli bir zaman diliminde spesifik bir odak noktasına yönlendirilmiş zihinsel bir durumdur (Cammann ve Spiel, 1991). Ancak bu zihinsel durum, her zaman "şimdi ve burada" odaklı olmayabilir. Düşünsel içerikler hem iç hem de dış kaynaklardan gelir ve bu içerikler arasında sürekli bir etkileşim vardır (Smallwood ve Schooler, 2015). Zihin gezinmesi, düşüncelerin serbestçe dolaştığı bu etkileşimi ifade eder, bu durum dikkatin o an gerçekleştirilen faaliyetle meşgul olmadığı ve zihnin kendi iç düşüncelerine doğru çekildiği anlamına gelir (Smallwood ve Schooler, 2006). Bu esnada bireyin dış dünyaya odaklanma eğilimi azalır ve zihni düşüncelerine yoğunlaşır. Bu yoğunlaşma nadir karşılaşılan bir durum değildir. Aksine, zihinsel faaliyetin sürekli bir parçasıdır, kişilerin zamanlarının önemli bir kısmında zihin gezinmesini deneyimlediği belirtilmiştir (%47) (Killingsworth ve Gilbert, 2010). Zihin gezinmesi endişe, gündüz düşü ve ruminasyon başta olmak üzere öteki zihinsel süreçlerden başkalaşmaktadır. Zihinsel süreçler birbirleriyle yakın bir ilişki içerisinde ve benzer niteliklere sahip olduklarından kaynaklı karıştırılabilmektedir. Ancak, bu süreçlerin her biri kendine özgü nitelik ve etkilerle ayrılmaktadır. Bu bağlamda, zihin gezinmesini öteki zihinsel süreçlerden ayırt edebiliyor olmak kavramı daha yakından tanımak açısından önem taşımaktadır. Zihin gezinmesi, endişenin aksine sıklıkla belirli bir konu üzerine değildir ve gelecekteki olumsuz senaryolarla karşımıza çıkmamaktadır (Seli, Risko, vd., 2016). Gündüz düşü ise zihin gezinmesinin aksine daha bilinçli ve amaçlı olup sıklıkla olumlu senaryo, fantezi ve gelecek hedeflerine odaklanır (Christoff vd., 2016). Zihin gezinmesinin içeriği pozitif, negatif ya da nötr olabilir. İçerik ve zamansal olarak daha esnek olan zihin gezinmesi bu yönü ile ruminasyondan da ayrılmaktadır. Ruminasyonun aksine zihin gezinmesinde tekrar eden ve olumsuz düşünce döngüleri yoktur; düşünceler arasında serbest bir geçiş vardır (Ottaviani vd., 2013). İçeriği, geçmiş tecrübeler, geleceğe dönük planlar, kişisel endişeler gibi daha geniş bir yelpazede değişiklik göstermektedir (Smallwood & O'Connor, 2011). Bu içerik, bireyin o andaki duygu durumu, çevresel uyaranları ve önem verdiği konulardan etkilenmektedir (Maillet & Schacter, 2016). Örneğin, bir öğrenci ders esnasında zihin gezinmesi yaşarken, yaklaşan bir sınav hakkında düşünebilir ya da bir randevu planı yapabilir. Endişe, ruminasyon, gündüz düşü ve zihin gezinmesi arasındaki benzerlik ve farklılıklara literatür bölümünde daha ayrıntılı değinilmiştir.

Zihin gezinmesi deneyiminin, bireyler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Smallwood vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre zihin gezinmesi bireylerin farklı fikirler ve kavramlar arasında bağlantılar kurmasını sağladığı için yaratıcılığı arttırmaktadır. Ayrıca zihin gezinmesi esnasında birey, geleceğe yönelik zihinsel bir simülasyon gerçekleştirdiği için hedef belirleme, sonuç öngörme ve risk yönetimi açısından yarar sağlayabilir (Baird vd., 2011). Bunlara ek olarak zihin gezinmesi, iç gözlemin sağladığı öz farkındalık ile düşünce, duygu ve davranış hakkında içgörü kazanmaya olanak tanıyabilir (Ruby vd., 2013). Ancak bu çalışmanın aksine Belardi vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen yakın tarihli araştırmanın sonucuna göre zihin gezinmesi ve farkındalık ölçümleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Zihin gezinmesinin birey üzerinde potansiyel olumsuz sonuçları da mevcuttur. Özellikle dikkat gerektiren görevlerde zihin gezinmesi, performans düşüklüğüne yol açabilir (McVay ve Kane, 2009; Ottaviani ve Couyoumdjian, 2013). Araştırmalar, zihin gezinmesinin akışkan zekâ ve çalışma belleği ölçümlerinde düşük başarıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir (Mrazek, Smallwood, Franklin, vd., 2012). Zihin gezinmesinin olumsuz etkileri, sadece performans üzerinde değil, aynı zamanda farklı alanlarda da hissedilir. Okul başarısındaki düşüşten (Smallwood vd., 2007) trafik kazalarına (Galéra vd., 2012) ve tıbbi hatalara (Smallwood vd., 2011) kadar çeşitli sonuçlara yol açabilir. (Mrazek vd., 2013) tarafından yapılan araştırmaya göre zihin gezinmesi, endişe verici düşüncelere odaklanmanın bir sonucu olarak stres ve kaygının artmasıyla sonuçlanabilir. Bunlara ek olarak zihin gezinmesi, bireyin şimdiki anın farkındalığını kaybetmesine neden olabilir. Şimdiki anın farkındalığı, olumlu duygulanım ve genel iyi oluşu pozitif olarak etkilerken (Brown ve Ryan, 2003), zihin gezinmesi olumsuz duygulanım ve depresyonla ilişkilidir (Baars, 2010; Killingsworth ve Gilbert, 2010; Smallwood vd., 2003).

Özellikle ergenler için, zihin gezinmesinin benlik saygısı ve yaşam doyumu arasında aracı bir rol oynadığı gözlemlenmiştir (Luo vd., 2016). Kane ve McVay, (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre ergenlik döneminde artan zihin gezinmesi duygusal iyi oluş üzerinde negatif etkiye neden olmaktadır. Ayrıca zihin gezinmesi, ders içeriğine odaklanmayı azaltmasının bir sonucu olarak ergenin akademik performansını etkilemekte ve test sonuçları üzerinde olumsuz bir sonuca yol açmaktadır (Baird vd., 2012; Mrazek vd., 2013). Zihin gezinmesinin ergenlik döneminde sosyal ilişkiler ve empati yeteneği ile de ilişkili olduğunu bulunmuştur. Killingsworth ve Gilbert (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada zihin gezinmesinin, ergenin sosyal

etkileşimlere katılımını engellediği empati yeteneği ve sosyal bağlarını zayıflattığı bulunmuştur.

Ergenlik dönemi, anksiyete, depresyon ve davranış bozuklukları başta olmak üzere birçok psikopatoloji için riskli bir dönemdir (Costello vd., 2011). Ergenlik dönemindeki hızlı beyin gelişimi, meydana getirdiği değişikliklerle psikopatolojik durumlara neden olabilmektedir (Paus vd., 2008). Bu nedenle koruyucu ruh sağlığı bağlamında ergenlere yönelik psikoeğitim programları önem taşımaktadır. Ergenler için farkındalık artırma ve psikopatolojinin önlenmesi açısından psikoeğitim müdahaleleri etkili araçlar sunmaktadır (Merrell vd., 2008). Ayrıca zihin gezinmesi esnasında, beyinde Varsayılan Mod Ağı (DMN), Frontoparietal Kontrol Ağı ve Dorsal Dikkat Ağı (DAN) rol oynamaktadır. Bu ağlar, ergenlik döneminde gelişmeye ve büyümeye başlar (Thai vd., 2021). Bu bağlamda ergenlere yönelik geliştirilen psikoeğitim programları zihin gezinmesi açısından da önleyici bir rol oynamaktadır. Mrazek vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre farkındalık temelli müdahale programlarının zihin gezinmesinin sıklığını azaltmada fayda sağladığını göstermektedir. Mooneyham ve Schooler (2016) farkındalık temelli müdahalelerin zihin gezinmesini azaltmadaki etkinliğini kanıtlamıştır. Gerçekleştirilen müdahale programı şimdiki an farkındalığına ve düşüncelerin yargılanmadan kabulüne odaklanmıştır. Robison ve Unsworth (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise çalışma belleğinin kapasitesini arttırmaya yönelik müdahalelerle zihin gezinmesini azaltmaya yönelik bir bakış açısı sunmaktadır.

Kabul ve an ile esnek teması temel alan önemli bir yaklaşım ise Kabul ve Kararlılık Terapisidir. Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), kişilerin zorlayıcı düşünce ve duygularına yer açmalarını ve aynı zamanda değerleriyle uyumlu bir hayat sürmelerini amaçlar (S. C. Hayes, Strosahl, vd., 2012). ACT'nin temel gayesi, duyguları, düşünceleri ve geçmiş olayları değiştirmek değildir. Onlara yer açmak, kişinin şu ana dönük farkındalığını artırmak ve değer odaklı davranışları arttırarak kişinin psikolojik esnekliğini geliştirmektir (S. C. Hayes vd., 2020). Crosswell vd. (2020)'nin gerçekleştirdiği deneysel araştırma sonucuna göre zihin gezinmesi, şimdiki anın deneyimi ve istenmeyen düşüncelere yer açmamakla ilişkilidir. Kronik ve günlük stres altındaki katılımcılar kaçınma davranışı olarak işlev gösteren zihin gezinmesini daha fazla deneyimlemektedirler (Crosswell vd., 2020). Bu açıdan bakıldığında ACT'in duygu ve düşünceleri gözlemle, diğer bir ifadeyle perspektif alma becerisini kazandırarak içsel yaşantılarla mücadeleyi bırakmasına yardımcı olması zihin gezinmesini azaltmada etkili olacağı düşünülmektedir. Örneğin Tavighi vd. (2020) zihin gezinmesine yönelik

hazırlanan psikoeğitim programlarıyla kabul ve kararlılık terapisi, meta-kognitif terapi, dikkat eğitimi ve durumsal dikkatin yeniden odaklanmasını karşılaştırmıştır ve dört müdahale programının da zihin gezinmesini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur (Tavighi vd., 2020). Bu çalışma lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ülkemizde yeniden gerçekleştirilmesi amaçlanmış ve uygulama içeriği hazırlanırken özellikle gençler için psikolojik esneklik becerilerini arttırmayı hedefleyen Kâşif, Gözlemci, Tavsiyeci ve Değerler (KGT-D) modeli temel alınmıştır. Bu model Kâşif, Gözlemci, Tavsiyeci ve Değerler olmak üzere dört temel bileşen üzerine kurulu olup L. L. Hayes ve Ciarrochi (2022) ACT müdahalelerini baz almaktadır. Gerçekleştirilen araştırma kapsamında ACT temelli psikoeğitim programı geliştirilmiş olup devamında lise öğrencilerinin zihin gezinmesine etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, zihin gezinmesine yönelik kabul ve kararlılık terapisi (ACT) temel alınarak oluşturulmuş psikoeğitim programının geliştirilerek etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilmiş olan hipotezler test edilmiştir:

1. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların zihin gezinmesi, zihnin istemsiz gezinmesi ve zihnin istemli gezinmesi ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların kaçınma ve birleşme ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Uygulama sonrasında, deney grubunda bulunan katılımcıların kaçınma ve birleşme ölçeği puanlarındaki değişim son test lehine anlamlı farklılık gösterirken kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur.
4. Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan katılımcıların zihin gezinmesi puanlarındaki değişim son test lehine anlamlı farklılık gösterirken kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık olmayacaktır.
5. Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan katılımcıların zihnin istemli gezinmesi puanlarındaki değişim son test lehine anlamlı farklılık gösterirken kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık olmayacaktır.
6. Uygulama sonrasında deney grubunda bulunan katılımcıların zihnin istemsiz gezinmesi puanlarındaki değişim son test lehine anlamlı farklılık gösterirken kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık olmayacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Zihin gezinmesi, düşüncelerin mevcut görevde devam etmekte zorlandığı ve çoğunlukla farklı konular arasında yayılarak sürekli olarak dalgalandığı bir durumdur (APA, 2015; aktaran Sezgin, 2020). Bu çalışma, bireylerin zihin gezinmesiyle baş etme becerilerinin arttırılmasını amaçlamaktadır. Çünkü zihin gezinmesi, meydana getirdiği dikkat dağınıklığının bir sonucu olarak hatalı kararların alınmasına yol açabilmektedir (Smallwood vd., 2008). Enerji ve zamanın kaybına neden olduğu için verimliliği düşürmekte, erteleme davranışıyla sonuçlanabilmektedir (Kane ve McVay, 2012). Ayrıca artan zihin gezinmesi, duygusal düzensizliğe yol açtığı için baş etme kapasitesini azaltmaktadır (Killingsworth ve Gilbert, 2010). Crosswell vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre zihin gezinmesi esnasında bireyler daha fazla olumsuz duygulanım bildirmişlerdir. Webb vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre zihin gezinmesi ergenler için de olumsuz duygulanımla ilişkilidir. Zihin gezinmesi esnasında olumsuz duygular daha ön plandayken, şu ana odaklanan ergen daha olumlu duyguları yaşamaktadır (Webb vd., 2021). Ayrıca gerçekleştirilen araştırmalar artan zihin gezinmesinin ergenlerde dikkat dağınıklığına ve odaklanma sorunlarına neden olduğunu göstermektedir (Deng vd., 2022). Zihin gezinmesinin meydana getirdiği bu olumsuz etkiler nedeniyle zihin gezinmesine yönelik müdahale programları önem taşımaktadır. Smith vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasına göre zihin gezinmesi, zihinsel bir kaçınma davranışı olarak işlev göstermektedir. ACT içsel deneyimlere yer açmaya ve değer odaklı davranışa odaklanarak, kaçınma davranışlarında etkili bir yaklaşım sunmaktadır (S. C. Hayes vd., 2006). ACT'nin merkezinde, mevcut olma, istenmeyen düşünce ve duygulara açık olma ve kişinin değerleri tarafından yönlendirilen eylemlerde bulunma becerisini içeren psikolojik esneklik ilkesi yer almaktadır (S. C. Hayes vd., 2006). ACT, değer odaklı hayata ulaşabilmek için psikolojik esnekliği arttırmaya odaklanır (McHugh, 2011). Psikolojik esnekliğin ACT sırasında altı temel bileşenin etkileşimiyle elde edildiği düşünülmektedir: kabul, bilişsel ayrışma, şimdiki anla temas, bağlam olarak benlik, değerler ve değer odaklı eylem (S. C. Hayes, Strosahl, vd., 2012). Her bileşen psikolojik esnekliğin temel bir yönünü temsil etmektedir. Bu bileşenlerin oluşturduğu süreçler, katı düşünce ve davranışların yerine psikolojik esnekliği arttırmayı hedefler (Zhang vd., 2018). Bu bileşenlerden biri olan anla esnek temas bireyin o anda deneyimlediği duygu, düşünce ve davranışlarının farkındalığıdır (Yektaş, 2020). Bilinçli farkındalık ve zihin gezinmesi arasında ise negatif bir ilişki

bulunmaktadır (Belardi vd., 2022). ACT uygulamaları, bilinçli farkındalığı arttırmaktadır (Shabani vd., 2019).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda bir kaçınma davranışı olarak işlev gösteren zihin gezinmesini azaltmak için kabul ve anla esnek temas becerilerinin etkili sonuç vereceği düşünülmektedir. Ayrıca yurtiçi literatürde zihin gezinmesine yönelik herhangi bir deneysel araştırma ve psikoeğitim programına denk gelinmemiştir. ACT temelli gerçekleştirilen araştırmanın bu boşluğu doldurması, KGT-D modelinin yaygınlaşması ve yeni araştırmalara yol açması amaçlanmaktadır. Ayrıca okullarda uygulanan psikoeğitim programları, öğrenciler için psikolojik dayanıklılığı olumlu olarak etkilemekte ve sorunları önlemede koruyucu olmaktadır (Weare ve Nind, 2011). Bu tür psikoeğitim programları sosyal ve duygusal öğrenme planı ile okul içi davranışları da olumlu yönde etkilemektedirler (Durlak vd., 2011). Bu nedenle gerçekleştirilen araştırmanın bir diğer önemi, okulda çalışan uzmanlar için kaynak oluşturmaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Kullanılan ölçeklerin, ölçmeyi amaçladıkları değişkenleri doğru bir şekilde ölçebildikleri varsayılmıştır.
2. Kontrol ve deney grupları arasında başlangıçta herhangi bir fark yoktur.
3. Katılımcıların doldurdukları ölçekleri samimi bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Katılımcıların zihin gezinmesi düzeyi Zihin Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği ve Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, deney grubuna uygulanan ACT psikoeğitim programının içeriği, süresi ile sınırlıdır.
3. Araştırma lise öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Kontrol ve deney gruplarının Kaçınma ve Birleşme Ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Deney grubu, kontrol grubuna kıyasla daha avantajlı bir başlangıç noktasına sahiptir.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Zihin Gezinmesi: Dikkatin odaklanma yeteneğinin zayıflığı, diğerkonulara istemsiz ve geniş bir şekilde kayma durumu olarak tanımlanan zihin gezinmesi, bilişsel süreçlerde yürütücü kontrolün ana görevden koparak bireyin içsel hedeflerine kaymasıdır (APA, 2015).

Kabul ve Kararlılık Terapisi: Teorik temelleri dil ve biliş arasındaki ilişkiye değinen ilişkisel çerçeve teorisine dayanır (Z. Li vd., 2022). Bir terapi yöntemi olarak kabul, değer odaklı eylem ve psikolojik esnekliğe odaklanır (S. C. Hayes, Strosahl, vd., 2012).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zihin Gezinmesi

Bilimsel psikoloji çalışmalarında dikkat her daim önemli bir konumda yer almıştır. (James, 1890; aktaran Luck & Vecera, 2002) tarafından dikkat belirli bir algısal deneyime odaklanarak bu algısal deneyimin dışında kalan nesne, durum veya düşüncelerin göz ardı edilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. James'in dikkat tanımı, dikkatin seçiciliği ve sınırlılığına odaklanmaktadır. Broadbent (1958) "filtre teorisi" ile ilk aşamada odaklanılacak olanın seçilmesi ve devamında dışarıda kalanların filtrelenmesi sürecini açıklamıştır. Kahneman (1973) "Attention and Effort" makalesinde seçicilikten öte özellikle çaba gerektiren görevlerde bilişsel kaynakların varlığını da eklemiş ve dikkatin kaynak tahsisine vurgu yapmıştır. Posner ve Petersen (1990) dikkatin nörobilimsel temellerine ışık tutan çalışmalarında insan beyninin işleyişini inceleyerek dikkati bilişsel kaynakları yönlendirme yeterliliği olarak kavramsallaştırmışlardır. (James, 1890; aktaran Luck & Vecera, 2002)

Dikkat çok yönlü doğası ile yalnızca dışsal uyaranlara dönük değil, kişinin içsel durumuna da dönüktür (Chun vd., 2011). Zihin gezinmesi esnasında dikkat, o andaki dışsal görevden uzaklaşarak kişisel düşünce, hayal ve planlara kayar (Smallwood ve Schooler, 2006). Yani dikkat yalnızca dışsal uyaranlara dönük olmamakla birlikte bireyin içsel düşüncelerine de yönelebilmektedir. Zihin gezinmesi olarak tanımlanan bu olgu, insan bilişinin yaygın bir özelliği olmaktadır (Smallwood ve Schooler, 2015). Çünkü bilinç durağan değil aksine devamlı değişkenlik gösteren içeriği ile bir akarsu gibidir (Schooler vd., 2011). Kahneman (1973) dikkatin sınırlılığını vurgulayarak içsel ve dışsal uyaranlara bölünebildiğini açıklamıştır.

Zihin gezinmesi ise sıklıkla kişinin dış dikkate yönelik gösterdiği kontrolün gerilemesiyle ortaya çıkmaktadır (Seli, Risko, vd., 2016). Birey, dış uyaranlardan bağımsız bir şekilde içsel düşünceler üretmektedir (Mason vd., 2007). Zihin gezinmesi ruminasyon, daydreaming ve endişeyle karıştırılabilir ancak bilişsel ve duygusal etkileri farklıdır.

Ruminasyon, kişinin geçmişte yaşanmış olumsuz bir olay ya da duyguyu tekrarlayıcı bir biçimde düşünmesidir (Nolen-Hoeksema, 1991). Bu süreçte kişinin olumsuz duygulanımı devam eder ve duygulanımın şiddeti artar (Nolen-Hoeksema vd., 2008). Ruminasyon sıklıkla içerik olarak olumsuz, geçmişe yönelik ve sabitken Nolen-

Hoeksema (1991) zihin gezinmesinin içeriği geniş bir yelpazede olumsuz ya da olumludur (Smallwood ve Schooler, 2006). Yani ruminasyon ve zihin gezinmesi odak ve içerik noktasında başkalık göstermektedir. Ruminasyon sürecinde kişi olumsuz düşünceler üzerine yoğunlaşırken bilinçlidir (Watkins, 2008). Ancak zihin gezinmesi sıklıkla istemsiz gerçekleşir (Smallwood ve Schooler, 2006). Zihin gezinmesi, dikkate yönelik kontrolün kaybıyla ilişkiliyken ruminasyon kişinin kendi düşüncelerini zorla kontrol etmeye yönelik çabasıdır (Shrimpton vd., 2017). Bu bağlamda ruminasyon ve zihin gezinmesi farkındalık noktasında başkalaşmaktadır. Ruminasyon sıklıkla anksiyete ve depresyon gibi ruhsal rahatsızlıklarla ilişkiliyken Watkins (2008) zihin gezinmesinin yaratıcılık, problem çözme, gelecek planlama gibi olumlu sonuçları da araştırmalarda gösterilmektedir (Mooneyham ve Schooler, 2013). Buna göre zihin gezinmesi işlevsellik olarak da ruminasyondan ayrılmaktadır. Çünkü zihin gezinmesinin işlevselliği hem olumsuz hem de olumlu yönleri içeren komplike bir olgudur.

Zihin gezinmesi ve ruminasyon birbirinden farklılaşan kavramlar olmakla birlikte aralarında yakın ve karmaşık bir ilişki bulunmaktadır. Obsesif Kompulsif Bozuklukluk (OKB) hastaları üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma, zihin gezinmesinin olumsuz duygulanım ve ruminasyon üzerinden OKB semptomlarını tetiklediğini göstermektedir (Wang vd., 2021). Bu araştırma sonucuna göre, zihin gezinmesi, ruminasyonu tetiklemekte ve bu özellikle dürtüsellik ve olumsuz duygulanım bağlamında gerçekleşmektedir. Marchetti vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da istemsiz zihin gezinmesinin ruminasyona olan yatkınlığı arttırdığı ve bu yatkınlığın majör depresyon riskine katkıda bulunduğu öne sürülmüştür. Öte yandan Fredrick vd. (2020) ruminasyonun zihin gezinmesine yol açtığını ifade etmektedir. Mevcut literatür ruminasyon ve zihin gezinmesi arasında karşılıklı bir ilişkinin varlığını düşündürmektedir. Sonuç olarak ruminasyon, zihnin belirli konular etrafında tekrar tekrar düşünmesiyle sonuçlanır. Bu durum, zihin gezinmesi esnasındaki düşüncelerin içeriğini önemli bir ölçüde etkileyebilir. Marchetti ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre, ruminatif eğilimi olan bireyler zihin gezinmesi esnasında daha fazla olumsuz düşünceler deneyimlemektedirler. Ruminasyon, zihin gezinmesinin içeriğini daha eleştirel ve olumsuz bir yöne itmekte ve ruh halini olumsuz yönde etkilemektedir (Webb vd., 2021; Welz vd., 2018). Ruminasyon, zihin gezinmesinin içeriğinin yanında zamansal yönelimini de etkilemektedir. Ruminatif düşünce kalıplarına yatkın olan bireyler, zihin gezinmesi esnasında daha çok geçmişe odaklanma

eğilimindedir (Shrimpton vd., 2017). Bu durum, zihin gezinmesi içeriğinin geçmiş olaylar ve deneyimler ile şekillenmesine neden olmaktadır.

Gündüz düşü, bireyin uyanık durumdayken sıklıkla bilinçli bir şekilde arzu ettiklerini senaryolaştırarak zihninde canlandırmasıdır (Klinger, 2009). Bu süreçte geleceğe yönelik düşünce içeriği genellikle olumlu bir şekilde rol oynamaktadır (Klinger, 2013). Zihin gezinmesi ve gündüz düşü arasındaki ilişkide öncelikle bu süreçlerin nörolojik temelleri incelenebilir. Fonksiyonel nörogörüntüleme çalışmalarına göre, her iki süreç esnasında da beynin varsayılan mod ağı aktifleşmektedir (Shrimpton vd., 2017). Bu bulgu, zihin gezinmesi ve gündüz düşü kurmanın benzer nöral altyapıları olduğunu göstermektedir. Benzer nöral altyapılara sahip olsalar da farkındalık ve içerik noktasında farklılaşmaktadırlar. Zihin gezinmesi ve gündüz düşü arasındaki temel ayrım, bu süreçlerin farkındalık düzeyidir. Zihin gezinmesinin aksine gündüz düşü genellikle bilinçli ve istemlidir (Klinger, 2013). Öte yandan, zihin gezinmesi, dikkatin içsel düşüncelere yönelmesi olarak tanımlanır ve sıklıkla istemsiz gerçekleşir. Ayrıca zihin gezinmesi esnasında kişi geniş bir yelpazede serbestçe dolaşırken (Smallwood ve Schooler, 2015) gündüz düşü esnasında kişi spesifik bir senaryoya odaklanır (Klinger, 2013). Bu bağlamda zihnin istemli gezinmesi ve gündüz düşü de farklılık gösterir. Zihnin istemli gezinmesinde, zihin serbestçe düşünceler etrafında dolaşmaktadır (Seli, Risko, vd., 2016). Ayrıca gündüz düşünden farklı olarak, istemli zihin gezinmesi daha az yapılandırılmış ve daha kısa süreli olmaktadır (Seli vd., 2021).

Endişe, gelecekte olabilecek olaylara ilişkin duyulan kaygı ve korkudur (Barlow, 2002). Kişinin gelecekteki potansiyel olumsuz olaylara karşın hazırlıklı olma çabasıdır ancak genellikle işlev bozucudur (Grupe ve Nitschke, 2013). Kişi devamlı olumsuz senaryoları düşünmekte ve bu senaryolara odaklanmaktadır (Hirsch ve Mathews, 2012). Zihin gezinmesi arttıkça endişe belirtileri artmaktadır (Y. Li vd., 2024). Figueiredo vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve depresyon ile zihin gezinmesi seviyesi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu çalışmaya göre zihin gezinmesi yalnızca endişe belirtileri tarafından yordanmaktadır. Ancak endişe ve zihin gezinmesi arasında farklılıklar mevcuttur. Zihin gezinmesi odaklanma güçlüğü ve düşüncelerle ilişkiliyken (Zeidan vd., 2014) endişe daha çok kaygı, belirsizlik ve korkuyu içerir (Fell vd., 2023). Zihin gezinmesi esnasında kişi istemsizce farklı düşüncelere kayarken (Smallwood ve Schooler, 2015) endişede kişi gelecekte olabilecek olumsuz olaylara bilinçli bir şekilde odaklanır (Barlow, 2002). Ancak bu noktada istemli zihin gezinmesi ve endişenin

arasındaki farklar anlamak bilişsel işlevlerin nasıl çalıştığı ve nasıl yönlendirilebileceği konusunda daha etkin bir anlayış sağlayacaktır. Seli vd.(2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre istemli zihin gezinmesinin içeriği, endişeye kıyasla daha olumlu ve nötr olmaktadır. Ancak istemli zihin gezinmesi, olumlu bir içeriğe sahip olsa dahi bir süre sonra olumsuz duygu durumuna yol açmaktadır (Robison vd., 2019).

Tüm bu bilgilere dayanarak zihin gezinmesinin ruminasyon, gündüz düşü ve endişeden farkındalık ve düşünce içeriği kapsamında farklılık gösterdiği söylenebilir. Zihin gezinmesinin işlevi ve beraberinde getirdiği sonuçlar hakkında literatürde tartışmalar olmakla birlikte hem olumlu hem de olumsuz yönlerine vurgu yapılmıştır. Plan yapma, yaratıcılık, problem çözme, ruminasyon başta olmak üzere zihinsel süreçler üzerinde olumlu ve olumsuz etkisi kabul görmektedir (McCormick vd., 2018). Bu noktada istemli ve istemsiz zihin gezinmesi arasındaki farkı göz önünde bulundurmak önemlidir (Seli, Risko, vd., 2016).

2.1.1. İstemli Zihin Gezinmesi ve Etkileri

Mevcut andaki göreve odaklanmanın aksine zihin gezinmesinin deneyimlenmesi bazı zamanlarda bireyin kendi seçimi olmaktadır (Soemer ve Schiefele, 2020). Baird vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre istemli zihin gezinmesi esnasında bireyler daha yenilikçi fikirler üretebildiği için yaratıcı problem çözmeyi arttırmaktadır. Ayrıca istemli zihin gezinmesi “yaratıcı kuluçka” sürecini destekleyerek yeni fikirlerin oluşumunda katkıda bulunabilir (Baird vd., 2012). Yeni fikirlerin üretilmesinde olumlu bir etkisi olmaktadır (Mooneyham ve Schooler, 2013). Buna ek olarak bireyin geleceğini planlama yeteneği üzerinde de olumlu etkileri olabilir (Baird vd., 2011). İstemli zihin gezinmesi, bireyin uzun vadeli hedeflerine odaklanmasını sağlayarak hedefler ve ilgi alanlarına yönelik olumlu katkılarda bulunmaktadır(Seli, Wammes, vd., 2016). Bunun yanı sıra dikkat dağınıklığına ve görev ihmaline yol açabilmesiyle mevcut görev performansını olumsuz etkilemektedir (McVay ve Kane, 2009). Ayrıca istemli zihin gezinmesi, bazı durumlarda birey için olumsuz durumlardan kaçınma işlevi olarak bir strateji işlevi görebilmektedir. Kruger vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre istemli zihin gezinmesi, bireylerin o andaki sıkıntılarını geçici olarak hafifletse de uzun vadede sıkılma eğilimini ve dikkat dağınıklığını arttırmaktadır. İstemli ve istemsiz zihin gezinmesi noktasında yapılacak olan ayırım da belirgin olmayabilir. Çünkü başlangıçta istemli zihin gezinmesiyle

başlayan süreç, dışarıya yönelik dikkatin azalmasıyla istemsiz zihin gezinmesine yönelebilir (Smallwood ve Andrews-Hanna, 2013). Bu noktada yapılacak ayırım konusunda en doğru bilgiyi nörobilim çalışmaları göstermektedir. Araştırmalar, istemli ve istemsiz zihin gezinmesinin farklı nöral temellerle bağlantılı olduğunu kanıtlamaktadır (Seli, Wammes, vd., 2016).

2.1.1.1. İstemli Zihin Gezinmesinin Nörolojik Temelleri

İstemli zihin gezinmesinde beyinde problem çözme ve plan yapma konusunda aktif bir rolü olan dorsolateral prefrontal korteks (DLPFC) dikkat çekmektedir (Seli, Wammes, vd., 2016). Seli, Wammes, vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma, DLPFC'nin istemli zihin gezinmesi esnasında aktif olduğunu ve bu aktifliğin bireyin hedef ve planlarına odaklanmasını sağladığını vurgulamaktadır.

Spreng ve Grady (2010), hafıza ve öğrenme işlevi olan temporal lobun da zihnin istemli gezinmesinde rol oynadığını vurgulamaktadır. Temporal lob, bireyin geçmiş deneyim ve bilgilerini temel alarak hayal kurmasına imkân sağlamaktadır (Spreng ve Grady, 2010).

Coulborn ve Fernández-Espejo (2022) çalışmalarında frontal ve parietal lobun ve bu ikisi arasında meydana gelen etkileşimin istemli zihin gezinmesinde rol oynadığını göstermektedir. Frontal lob, duygu düzenleme, plan yapma, karar alma başta olmak üzere yüksek bilişsel işlevlerle bağlantılıdır (Chayer ve Freedman, 2001). Parietal lob ise dikkatin yönetiminde önemli bir rol oynar (Corbetta ve Shulman, 2002). Frontal lob ve parietal lob arasındaki etkileşim bireyin dikkatinin içsel ve dışsal durumlar arasında gidip gelmesini sağlar (Coulborn ve Fernández-Espejo, 2022). Bu durum istemli zihin gezinmesi için önemlidir. Frontal lobun bir diğer işlevi zihin gezinmesi esnasında düşüncelerin sıklığını ve yönünü belirlemektir (Golchert vd., 2017). Ancak frontal lob, zihin gezinmesi esnasında düşüncelerin sıklığı ve yönüne yönelik farkındalığı etkilememektedir (Alexandersen vd., 2022). Bu farkındalık eksikliği, istemli zihin gezinmesinin istemsiz zihin gezinmesine dönüşmesine neden olabilir.

2.1.2. İstemsiz Zihin Gezinmesi

Zihin gezinmesinin bireyin isteği dışında gerçekleştiği durumlar, istemsiz zihin gezinmesi olarak adlandırılmaktadır. Bu esnada birey, istem dışı bir şekilde zihinsel oyalanma durumuna geçmektedir (Soemer ve Schiefele, 2020). Ancak istemsiz zihin

gezinmesi, dış etkenlerin bir sonucu değildir, bireyin kendi içinden kaynaklanmaktadır (Seli, Risko, vd., 2016). İstemsiz zihin gezinmesinin süresi, sıklığı ve yoğunluğu birden fazla faktöre bağlıdır.

Uyku ile bağlantılı süreçler, zihin gezinmesinde rol oynamaktadır. REM uykusundaki düşüşe bağlı olarak uyku kalitesinin azalması gündelik hayatta zihin gezinmesinin artışına neden olmaktadır (Simor vd., 2024). Ayrıca, bireyin kronoti ile uyumsuz saatlerde çalışması da zihin gezinmesinin sıklığını arttırmaktadır (Van Opstal vd., 2022). Bireyin bilişsel kapasitesi ve odaklanma yeteneği de etkilidir, bu alanlarda zayıf olan insanlar istemsiz zihin gezinmesini diğerlerine kıyasla daha fazla deneyimlemektedirler (Unsworth ve McMillan, 2017). Bunlara ek olarak üzüntü gibi olumsuz duygusal durumlar, zihin gezinme sıklığını arttırmaktadır (Poerio vd., 2013).

Ancak bu noktada ilerleyen dönemde yapılan araştırmalar zihin gezinmesinin olumsuz ruh halinin öncülü olduğunu göstermektedir (Crosswell vd., 2020). Crosswell vd. (2020) gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre olumsuz ruh hali zihin gezinmesinin öncülü olmamaktadır. Bu araştırma zihin gezinmesinin, olumsuz ruh hali konusundaki güçlü etkisini kanıtlar niteliktedir. Bu bağlamda artan zihin gezinmesi psikopatoloji riski barındırmaktadır (Gaynor ve Fitzgerald, 2023). Çünkü istemsiz zihin gezinmesi, olumsuz duygulanımı pekiştirmektedir (Marchetti vd., 2016). Ayrıca uzun vadede bilişsel performansın azalmasına da neden olmaktadır (Martínez-Pérez vd., 2021). Daha sessiz bir zihin ve mevcut göreve odaklanmak bilişsel performansı olumlu etkilerlerken, zihin gezinmesi bilişsel performansın azalmasıyla sonuçlanmaktadır (Vago ve Zeidan, 2016). Bilişsel performans da azalma istemli zihin gezinmesi için de geçerlidir. İstemli ve istemsiz zihin gezinmesi, bilişsel performans konusunda benzer etkilere sahiptir (Seli, Risko, vd., 2016).

2.1.2.1. İstemsiz Zihin Gezinmesinin Nörolojik Temelleri

Nörobilim araştırmalarına göre istemsiz zihin gezinmesi, beynin varsayılan mod ağı (DMN) ile ilişkilidir (Faber ve Mills, 2018; Kajimura vd., 2016). DMN, bireyin dinlenme anlarında kendiliğinde aktif olmakta ve genellikle içe dönük dikkatle ilişkilendirilmektedir (Buckner, 2013). Buckner (2013) varsayılan mod ağının, kişinin düşüncelerine odaklandığı, anılarını hatırladığı ve hayal kurduğu zamanlarda aktif olduğunu ifade etmektedir. DMN, ruminasyonla da ilişkilendirilmiştir (Wise vd., 2017). J. Posner vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre DMN, depresif

düşünce ve ruminasyonda merkezi bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda artan zihin gezinmesi, depresif ruminasyonun öncülü olabilir ve psikopatoloji riski barındırabilir (Konjedi ve Maleeh, 2017). Gerçekleştirilen nörolojik araştırmalar göstermektedir ki artan istemsiz zihin gezinmesi, depresif düşüncenin zihinde devamlı tekrar edilmesine neden olmakta ve bu tekrarlı düşünce depresif belirtileri arttırmaktadır (Webb vd., 2022). Depresif belirtilerin yanı sıra zihin gezinmesi anksiyete ve obsesif kompulsif bozukluğu da arttırmaktadır (Gaynor ve Fitzgerald, 2023).

2.1.3. Zihin Gezinmesini Etkileyen Faktörler

Zihin gezinmesi, birçok faktörden etkilenmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen araştırma sonuçları önemli ipuçları sağlamaktadır. Burdett vd. (2016) tarafından beş yüz iki katılımcıyla gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre gençler daha fazla zihin gezinmesi yaşamaktadırlar. Bu durum, yaşın ilerlemesiyle bireyin dikkat kontrolünün artmasıyla açıklanabilir (Giambra, 1989). Bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri de zihin gezinmesini etkilemektedir. Nevrotik kişilik özelliğine sahip olan bireyler iç dünyalarına daha fazla odaklandığı için zihin gezinmesini daha fazla, dışa dönük kişiler ise daha az deneyimlemektedirler (Y. Li vd., 2024). Ayrıca yüksek anksiyete seviyesine sahip olan kişilerin zihin gezinmesini daha sık yaşadığını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur. Anksiyete, kişinin içsel düşüncelerine daha fazla odaklanmalarına neden olarak dışsal bilgilere olan duyarlılığı azaltmakta ve bu nedenle zihin gezinmesi arttırmaktadır (Smallwood vd., 2007; Takahashi vd., 2020). Kişilik özelliklerinin yanı sıra görev türü ve zorluk seviyesi de zihin gezinmesini etkilemektedir. Kolay görevler esnasında bireyin istemli zihin gezinmesi artarken daha zorlu görevler istemsiz zihin gezinmesini arttırmaktadır (Kane vd., 2007; Seli, Wammes, vd., 2016). Bu noktada motivasyon ve öznel zorluk değerlendirmeleri de etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre yüksek motivasyona sahip olan kişiler zihin gezinmesini daha az deneyimlemektedir (Mrazek, Smallwood, ve Schooler, 2012). Ayrıca kişi, öznel zorluk değerlendirmesiyle gerçekleştirdiği görevi daha zor algıladığı zamanlarda zihin gezinmesi de artmaktadır (Robison vd., 2020).

2.1.4. Zihin Gezinmesini Açıklayan Teoriler

2.1.4.1. Algısal Ayrışma Teorisi

Algısal ayrışma teorisine göre zihin gezinmesi bireyin dış dünyadan gelen algısal bilgileri işlemeyi bırakarak kendi içsel düşüncelerine yönelme sürecidir (Smallwood ve Schooler, 2015). Bu durum, bireyin dışsal uyaranları algılama ve işlemede güçlük yaşamasına sebep olmaktadır (Raichle vd., 2001). Bu kuramı destekleyen birçok bilimsel araştırma mevcuttur. Smallwood ve Schooler (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcılara önce monoton bir görev verilmiş ve ardından zihin gezinme sıklıkları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, monoton görevler, zihin gezinme sıklığını arttırmıştır (Smallwood ve Schooler, 2006). Teasdale vd. (1995) tarafından yapılan araştırma ise daha kolay görevlerin zihin gezinmesini arttırdığı bulunmuştur. Düşük zorluktaki görev, bireyin dikkatini içsel düşüncelerine yönlendirmelerine neden olmuştur.

2.1.4.2. Yürütücü Kontrol Başarısızlığı Teorisi

Bilişsel kontrol süreçlerinin merkezi olan yürütücü kontrol kapasitesi, dikkati mevcut görevde tutabilme, amaca yönelik davranışı sürdürebilme ve dikkati dağıtan unsurları engelleme kabiliyetidir (Kane vd., 2007). Yürütücü kontrol başarısızlığı teorisine göre, bireyin dikkatini belirli bir göreve odaklama yeteneği zayıfladığında, zihni istemsizce içsel düşüncelere kaymaktadır (McVay ve Kane, 2009; Smallwood vd., 2009). Kane vd. (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre yüksek yürütücü kontrol kapasitesi, zihin gezinmesini azaltmaktadır.

2.1.4.3. Dikkatin Gezintisi Teorisi

Dikkatin gezintisi teorisine göre dikkat çevresel uyarıcılar ve içsel düşünceler arasında sürekli olarak kayar (Smallwood ve Schooler, 2015). Bu teoriye göre dikkat sürekli hareket halindedir. Smallwood ve diğerlerinin (2006) gerçekleştirdiği bir araştırma sonucuna göre dikkat, bir görevde uzun süre sabit kalmamakta ve sürekli olarak içsel düşünceler arasında gezinmektedir.

2.1.4.4. Bağlantısal Devamlılık Teorisi

Bağlantısal devamlılık teorisine göre zihin gezinmesi, bireyin içsel düşüncelere kayma eğiliminden kaynaklanmaktadır(Christoff vd., 2016). Christoff vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre içsel düşünceler, bireye daha çekici gelmektedir. İçsel düşünceler devamlılık göstermekte ve bu nedenle birey dikkatini bu düşüncelere odaklama eğilimindedir (Stawarczyk vd., 2012). Düşük bilişsel kapasite gerektiren görevlerdeki artan zihin gezinmesi (Smallwood ve Schooler, 2015), bireyin dikkatinin kolaylıkla içsel düşüncelere yöneldiğini göstermektedir.

2.1.4.5. Kontrol Odağı Teorisi

Kontrol odağı teorisine göre bireyin dikkatini mevcut görevde tutabilmesi zihin gezinmesinin sıklığını belirlemektedir (Seli, Risko, vd., 2016). İçsel kontrol odağına sahip olmak zihni daha iyi kontrol edebilmeyi sağlarken dışsal kontrol odağına sahip olmak, zihin gezinmesiyle sonuçlanabilir (Lefcourt, 1982). Bireyin dikkatini içsel düşünce ve dışsal uyaranlar arasında kontrol etme kapasitesi, zihin gezinmesinin sıklığını etkilemektedir (Smallwood ve Schooler, 2015).

2.2. Kabul Kararlılık Terapisi (ACT)

2.2.1. ACT'in Felsefi ve Kuramsal Temelleri: İşlevsel Bağlamsalcılık ve İlişkisel Çerçeve Kuramı

Kabul ve kararlılık terapisinin felsefi temelini “işlevsel bağlamsalcılık”, teorik temelini “ilişkisel çerçeve kuramı” oluşturur (S. C. Hayes, 2004). İşlevsel bağlamsalcılık temelini “radikal davranışçılıktan” almaktadır (Ramnerö ve Törneke, 2017). Radikal davranışçılık, davranışın çevresel faktörler ile şekillendiğini vurgulamaktadır (Skinner, 1953). Skinner (1953)'e göre pekiştirme ve ceza davranış oluşumunda önemlidir. Bu yaklaşıma göre davranış önceden tahmin edilebildiği gibi aynı zamanda kontrol de edilebilir. İşlevsel bağlamsalcılığın da temel amacı davranışı ön görmek ve davranışa etkide bulunmaktır (Ramnerö ve Törneke, 2017). Radikal davranışçılık ve işlevsel bağlamsalcılık ortak bir özellik olarak davranışın çevresel faktörler tarafından şekillendiğini vurgulamaktadır. Ancak radikal davranışçılık davranışın nedeni konusunda gözlemlenebilir ve ölçülebilir taraflarına odaklanırken Skinner (1953), işlevsel bağlamsalcılık davranış bağlam içinde değerlendirmeyi savunur (Ramnerö ve Törneke,

2017). Bağlam, bireyin davranışını şekillendirme ve yönlendirmede önemli bir unsurdur (S. C. Hayes vd., 1999). Davranışın işlevini, davranışın niçin meydana geldiğini ve sonuçlarını anlamayı sağlar (Chiesa, 1994). Bu nedenle davranışın anlaşılması için sosyal, kültürel ve fiziksel çevrenin yani bağlamın değerlendirilmesi gerekir (Biglan ve Hayes, 1996). Bireyin geçmiş deneyimleri, kültürel normlar, sosyal etkileşimler ve mevcut çevresel şartlar bağlama dahildir (Biglan ve Hayes, 1996).

İşlevsel bağlamsalcılık perspektifinde yaşantılar değerlendirildiğinde bireyde “tarihsel ve durumsal” bağlam olmak üzere iki bağlam üzerinde durulur (S. C. Hayes vd., 2004). S. C. Hayes (2015) tarihsel bağlamı bireyin öğrenme geçmişi şeklinde tanımlarken; durumsal bağlamı bireyin olay hakkındaki öncülleri ve sonuçları şeklinde tanımlamıştır. Tarihsel bağlam, bireyin geçmiş zamandaki pekiştirme ve cezalandırma tecrübelerinin şundaki davranışlarını nasıl etkilediğini anlamayı sağlar (S. C. Hayes vd., 2001). Durumsal bağlam, mevcut çevresel şartların davranışa olan etkisini ifade etmektedir (Biglan ve Hayes, 1996). Tarihsel ve durumsal bağlam etkileşim halindedir. Bireyin geçmiş öğrenmeleri, mevcut çevresel şartlarla etkileşime girer ve davranış şekillenir (S. C. Hayes vd., 1999).

İşlevsel bağlamsalcılık davranışın işlevine de odaklanır (S. C. Hayes, 2004). Davranış analizi, davranışın hangi amaçla gerçekleştirildiği ve birey için ne anlama geldiği konusunda bilgi sağlar (S. C. Hayes ve Wilson, 1993). Klinik olarak bakıldığında da davranışta etki oluşturabilmek için işlevini biliyor olmak gerekir. Çünkü bir olayı değerlendirebilmek için olayın tarihsel arka planı ve gerçekleşme amacı ilk adımda incelenmelidir (Kul ve Türk, 2020). Davranışın işlevi bireyin geçmiş öğrenmeleri, mevcut çevresel şartları ve gelecekteki muhtemel sonuçlar dikkate alınarak anlaşılabilir (S. C. Hayes vd., 2001). İşlevsel bağlamsalcılık davranışı anlamak ve açıklamak için bütüncül yaklaşım sağlar (Harris, 2016).

Bağlamın önemi ve davranışın işlevsel analizinin yanı sıra işlevsel bağlamsalcılığın bir diğer temel prensibi pragmatizmdir. Pragmatizm, bilgi ve öğrenmenin, bireyin çevre ile olan etkileşimi sonucu ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Dewey, 1938). Pragmatizm, salt teorik bilgi yerine pratik uygulama ve deneyimi temel alır. Bu nedenle işlevsel bağlamsalcılığın terapötik müdahaleleri, bireyin değerlerine dönük davranışlarını artırma konusunda amaca dönüktür (S. C. Hayes, 2004). Bireyin davranışları bağlam içinde değerlendirilerek pratik sonuçlara odaklanma teşvik edilir (S. C. Hayes vd., 1999).

ACT, bireyin psikolojik esnekliğini arttırmayı hedefler. Psikolojik esneklik, içsel deneyime yer açarak bu deneyimlerle mücadele yerine onlarla hareket etmeyi içerir (Wilson ve Murrell, 2004). Bu noktada psikolojik esneklik kavramı, işlevsel bağlamsalcılığın davranışı bağlam içinde değerlendirme prensibi ile uyumludur.

ACT, bireyin değerlerini fark etmeleri ve bu değerlerine uygun kararlı eylemlerde bulunmalarını teşvik eder. İşlevsel bağlamsalcılık, değerler ve kararlı eylemleri bağlam içinde değerlendirir (S. C. Hayes vd., 2001). Değer, bireyin yaşamında anlamlı ve önemli olan hedefleri ifade ederken kararlı eylemler bu hedeflere ulaşmadaki bilinçli ve süregelen çabadır (S. C. Hayes vd., 1999). Bu süreçte bireyin davranışlarını anlama ve yönlendirmede bağlamsal faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekir (Wilson ve Murrell, 2004).

ACT'nin teorik temelini ilişkisel çerçeve kuramı (RFT) oluşturmaktadır. İlişkisel çerçeve kuramı ACT müdahalelerini şekillendirmektedir. (S. C. Hayes, 2004) insan ve hayvan türlerinin ortak özelliğini olayları ya da cisimleri fiziksel özelliklerine göre (renk, doku, şekil) birbirleriyle “kombinasyonel bir şekilde” ilişkilendirebilme yeteneğine sahip olmaları şeklinde açıklar. Fakat bu noktada insanın, hayvan türlerinden farklı olarak soyut çıkarımlarda da bulunabileceği noktasına parmak basar. İlişkisel çerçeve kuramı ise temel felsefesini dil ve biliş arasındaki ilişki üzerinde oluşturur (S. C. Hayes vd., 1999). İlişkisel çerçeve kuramı temelini Skinner'ın davranış teorisinden alır. Skinner, dil ve zihinsel süreçlerin davranışa yönelik etkisini açıklamaya çalışmışsa da (Skinner, 1957), dilin karmaşık süreçlerini tam olarak açıklayamamıştır. Bu nedenle Steven Hayes ve meslektaşları ilişkisel çerçeve kuramını geliştirmişlerdir (S. C. Hayes vd., 2001). İlişkisel çerçeve kuramı, Skinner'ın davranışçılık teorilerini genişletmiş ve işlevsel bağlamsalcılık prensiplerini kullanarak dil ve bilişsel süreçlerin daha kapsamlı bir açıklamasını sunmuşlardır (S. C. Hayes ve Wilson, 1993).

S. C. Hayes vd. (2001) ilişkisel öğrenmede üç temel özellik olduğunu aktarmıştır. Birincisini olayların çift yönlülük göstermesidir (S. C. Hayes vd., 2001). Örneğin “Ayşe, Mehmet'ten yüksek not almıştır” cümlesi birey tarafından algılandığında Mehmet'in Ayşe'den düşük not aldığı bilgisini birey türetmiştir. İkinci özellik üçlü ilişkilendirmedir (S. C. Hayes vd., 2001). Örneğin üç kişilik bir yarışmada birinciyi geçerek birinci olan kişinin üçüncüyü de geçmiş olduğu sonucuna ulaşılabacaktır. Son özellik olan üçüncü temel özellik ise belirli uyarıların devreye girdiği durumları örneklendirerek açıklar. Çikolata almaya markete giden bir çocuğun parasına göre seçim yapması örnek olarak verilebilir.

Sonuç olarak ilişkisel çerçevelendirme bu özellikler neticesinde ortaya çıkan ilişkisel tepkilerdir (S. C. Hayes, 2004; S. C. Hayes vd., 2001).

İlişkisel çerçevelerin bireyin davranışlarını incelemek ve anlayabilmek adına önem taşımasının bir diğer sebebi de “mevcut durumda ya da bu duruma ait olan bir unsura verilen işlevin, diğer unsurların işlevlerini” de etkileyecek güce sahip olmasıdır (Nalbant ve Yavuz, 2019). Örneğin kötü bir duygu deneyimleyen bireyin olayın ardından duyduğu bir ses, maruz kaldığı bir görüntü ya da bu olayı başka birine anlatması olayı tekrar yaşamasına sebep olabilir (Biglan ve Hayes, 1996). Törneke (2010) yaşanan bu duyguda “duygunun şiddeti dil vasıtasıyla arttırılabilir” sonucuna ulaşılacağını belirtir.

Bu bilgilere göre ilişkisel çerçeve kuramı dil ve bilişsel süreçlerin davranışa olan etkisini açıklamaktadır. ACT, bireyin dil ve biliş aracılığıyla kendisini nasıl sınırladığını ve bu sınırlamaların üstesinden nasıl gelinebileceğini anlamaya yardımcı olur (S. C. Hayes vd., 2001). Örneğin bireyin olumsuz duygu ve düşüncelerine yer açabilmesi, bu duygu ve düşüncelerin dil ve biliş aracılığıyla nasıl şekillendiğini anlamayı gerektirir. Ayrıca ilişkisel çerçeve kuramı, psikolojik esneklikteki dilin rolünü de açıklamaktadır (S. C. Hayes vd., 1999).

ACT, bağlamsal davranış bilimleri kapsamında incelendiğinde bilimsel araştırmalarda diğerlerine göre daha çok yer edinmiş bir yaklaşımdır (Wilson, 2016). S. C. Hayes, Pistorello, vd., (2012) çalışmasında ACT’in duygu ve düşünceyi değiştirmek yerine bireyin bu deneyimlerine karşı bakış açısını, ilişkisini değiştirmeyi amaçladığını söyler. Müdahale edilen noktanın bağlam olduğuna vurgu yapılır ve bireyin değerleri ışığında davranışlarını şekillendirmesi hedeflenir (S. C. Hayes, Strosahl, vd., 2012).

2.2.2. ACT’nin Terapi Süreci ve Müdahale Boyutları

Bireyler hayatları boyunca olumlu olumsuz belirli olay ve durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Olumsuzluklar beraberinde acı, kaygı, başarısızlık, hayal kırıklığı, nefret gibi duyguları getirir (Yavuz, 2015). S. C. Hayes ve Smith (2005) de bireyin doğası gereği belirli şekillerde bu duyguları tekrarlayarak deneyimlediğini ifade eder. Bununla birlikte bu olumsuz durumların bireyin zihnini zaman zaman meşgul ederek geleceğe karşı bakış açısını da etkileyeceği noktasına değinir. Birey geleceğe karşı daha karamsar bir durumda olabilir (Kul ve Türk, 2020). Böyle büyük bir acı ve karamsarlık içerisinde olursa dahi hayata dair anlam, amaç ve dayanma gücü bulunabilir (Harris, 2016). Sonuç olarak ACT

bu durumu kaçınılması gereken bir durum olarak görmez. Bunu yaşantının öznel bir parçası olarak ele alır (S. C. Hayes ve Smith, 2005).

ACT süreç odaklı bir terapidir. “Bağlamsal ve yaşantısal” bir yaklaşım olarak anılır (Pierson ve Hayes, 2007). Temel amacı danışanların “kabul ve farkındalık becerileri” aracılığıyla değerlerine uygun bir yolda yürüyebilmelerini destekleyerek psikolojik esnekliklerini geliştirmektir (S. C. Hayes vd., 2013). ACT bu amaç perspektifinde psikolojik esneklik modelini meydana getiren “kabul, bilişsel ayrışma, an ile temas, bağlamsal benlik, değerler ve değer odaklı davranış” şeklinde altı adet müdahale boyutu ile ilerlemektedir (S. C. Hayes vd., 1999). ACT bununla birlikte bireyin potansiyelinin altını çizer. Bireyin psikolojik belirtilerinden bağımsız olarak ana odaklanabileceğini ve değerlerini davranışa dökebileceğini belirtir (S. C. Hayes, 2004). Süreç sonunda ACT bireyin belirtilerini ortadan kaldırmaya çalışmak yerine bu belirtiler karşısında bireyin bakış açısında farklılaşmaya gitmesini hedefler. Terapi esnasında birey bu ilişkiye karşı bakış açısını değiştirmeye başladığında dolaylı şekilde belirtilerde azalmaya gidileceği öne sürülür (Harris, 2016).

2.2.2.1. Kabul

ACT'nin en temel süreçlerinden biri kabuldür (Baş ve Dirik, 2019). Danışanlar zorlayıcı içsel deneyimlerden kaçınma davranışı gösterir (Kul ve Türk, 2020). Danışan bu kaçınma davranışına verdiği emek ve ayırdığı zaman ile değerlere temas bağlamında kendisini eksiltmekte ve yaşama dair önemli olan hususları göz ardı etmektedir (Gordon ve Borushok, 2017). Blackledge ve Barnes-Holmes, (2009) kabul sürecini deneyimlenmesi tercih edilmeyen, rahatsızlık duygusu hâkim olan, hoşnut olunmayan duygular, düşünceler ve bedensel hislerin değişimlemeden ya da ortadan kaldırılmadan onlarla gönüllü olarak temas edebilme ve onlara bir hareket alanı sağlama süreci şeklinde açıklar. Luoma vd. (2007) kabul ile çalışırken hedeflenenin danışanın hoşuna gitmeyen içsel deneyimlerine yer açabilmesi olduğunu ifade eder. Burada bütün istenmeyen duygu ve düşünceler bir misafir edasıyla ağırlanır ve ardından yolcu edilir. Bu döngüye izin verebilmek ilk olarak danışan için ardından da kabul süreci için oldukça önemlidir (Walser ve Westrup, 2007). Terapi planlamasında da “yaşantısal egzersizler ve metaforlar” eşliğinde ilerlenir. Ancak kabul, pasif bir süreç değildir. Ardından bireyin değerlerine paralel bir şekilde davranışlarda bulunması beklenir. Bu süreç danışanın değer odaklı ilerleyen davranış örüntüsünü devam ettirmesine fayda sağlar (Stoddard ve

Afari, 2014). Bunun beraberinde birey kaçındığı durum ve olaylara karşı daha sağlıklı bir bakış açısı geliştirir (Walser ve Westrup, 2007).

2.2.2.2. Bilişsel Ayrışma

Bilişsel ayrışma duygu ve düşünceleri salt gerçeklik olarak algılamak yerine sadece içsel yaşantılar şeklinde ifade edebilme yetisidir (Yavuz, 2015). Burada amaç birey ile düşünceler, duygular ve anılar arasına bir köprü yerleştirilip mesafenin artırılmasıdır (Walser ve Westrup, 2007). Luoma vd. (2007) bilişsel ayrışmayı genel tanımı ile ilk adımda danışana, düşünce ve duygularına uzaktan bakabilmeyi; danışanın onları gözlemleyebilmeyi sağlaması şeklinde açıklar. Ardından danışanın düşüncelerinin davranışları üzerinde olan etkisini azaltabilmesi beklenir. Danışanların düşüncelerine keskin ve değişmez bir pencereden bakmaları davranışlarını da o şekilde yönlendirmeleri demektir. Bu noktada da danışanın değerleri ile temas etmesi zorlaşır (Gordon ve Borushok, 2017). Terapi süreçlerinde de amaçlanan, danışanların bilişsel ayrışmayı deneyimlemelerini sağlamaktır. Bu deneyimde yaşantısal egzersizler ve metaforlar önemlidir. Bilişsel ayrışma teknikleri bireyin an ile temas kurabilmesine, yaşantısının etkilerinin farkında olabilmesine ve en önemlisi çevrenin farkında olabilmesine yardımcı olur ve sonuç olarak ACT'e göre mühim olan bağlama göre geniş bir dikkat süreci içerisinde olmaktadır (Bolderston, 2013).

2.2.2.3. Bağlamsal Benlik

Bireyin kimlik ve benlik algısının çeşitli olay, ortam ve durumlarda farklılık gösterebileceğini ifade eden bağlamsal benliktir (Harris, 2016). ACT'de de bireyin kendisini durağan ve değişime kapalı bir benliğe sahip olduğu şeklinde görmesi tercih edilmez. Bunun yerine bireyin farklılaşan bağlamlarda esnek ve dinamik bir benliğe sahip olduğunu düşünmesi için birey teşvik edilir (Harris, 2009). Bu bireyin daha geniş bir perspektif edinmesine ve değerlerine daha yakın olabilmesine yardımcı olur (S. C. Hayes vd., 1999). Bağlamsal benlik algısı, düşünce ve duygularla da daha esnek bir ilişki kurulmasını sağlar (S. C. Hayes, Strosahl, vd., 2012).

Bağlamsal benlik aynı zamanda anlık deneyimleri fark etme ve bu deneyimleri gözlemlene kapasitesini ifade eder. Harris (2016) benliğin gözlem durumunda olmasını "saf farkındalık" şeklinde adlandırmaktadır. Bireyin duygu, düşünce ve değerleri geçen zaman ve yaşam tecrübesiyle değişip şekillenebilir. Fakat bağlamsal benliğin içerisinde

bulunan gözlemci rolünü üstlenen “ben” kavramı aynı kalır (Harris, 2016). Terapi sürecinde kullanılan bazı araçlar da bireyin bağlamsal benliği deneyimlenmesi amacıyla kullanılır. “Satranç tahtası, belirli eşyalar” bunlara örnektir. Bunların aracılığıyla bireyin durum ve değerlerine paralel olarak seçimler yapması beklenir (S. C. Hayes vd., 1999).

2.2.2.4. Değerler ve Değer Odaklı Eylemler

ACT’de değerler birey yaşamına anlam katan ve rehberlik eden temel ilkelerdir (S. C. Hayes vd., 1999). ACT’nin temel amaçları arasında da bireyin belirlediği değerlere paralel olarak bireye yol göstermek gelir. Birey değerleri doğrultusunda hareket ederse psikolojik esnekliğini artırmış olur ve birey yaşantısının sonuna dek kendisini nasıl görmek istiyorsa değerlerini o şekilde belirleyecektir (Ögel, 2015). Aynı zamanda ACT’e göre eğer birey değerleri doğrultusunda seçimler yapmayı başarır ise yaşamdan doyum sağlar (S. C. Hayes vd., 1999). ACT bireyin kendisini bu noktaya getirebilmesi için semptomlarının kaybolmasına gerek olmadığına da vurgu yapar ve bununla birlikte bireylerin “psikolojik esneklik altıgeni” içerisinde yer alan çeşitli becerileriyle de hayatına yön vererek semptomlarıyla “anamlı ve kararlı” bir şekilde ilerleyebileceğine değinir (Eifert ve Forsyth, 2005). ACT, bireye “Hayalindeki yaşam nasıl?” ya da “Bu yaşamda senin için önemli olan neler vardır?” sorusunu yöneltir ve bunun aracılığıyla bireye değerlerini fark etmesi amaçlanır (Bach ve Moran, 2008). Harris (2016) da ACT’de bireyin kararlı bir şekilde ve kendine güvenerek değerlerinin arkasında olmasını söyler. Fakat bu esnada değerler davranışa yansıtılırken katı ve değişmez sınırlar koyulmaması gerektiğine vurgu yapar. Çünkü bu olumsuz tutum bireyin değerleriyle özdeşleşmesine ve bu değerlerin uygulanması gereken zorunluluklar şeklinde algılayıp baskı altına girmesine yol açabilir (Harris, 2016).

(Walser ve Westrup, 2007) bireyin değer ve hedef kavramlarının ayırım yapmakta zorlandığı iki kavram olduğunu söyler. Bu sebeple sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılırlar. Temellerine bakıldığında ise oldukça farklıdırlar. Değerler süreç temelindedir. Herhangi bir bitişi yoktur. Hedefler ise gerçekleştirilmek üzerine oluşturulurlar. Gerçekleştirildiklerinde ise listeden çıkarılırlar. Örneğin sınavdan yüksek not almak bir hedeftir, gerçekleştirilir ve üstü çizilir. Fakat başarılı bir öğrenci olmak ise bir değerdir ve hayat boyunca devam ettirilebilir (S. C. Hayes vd., 1999). Harris (2016) değer odaklı davranışları ise bireyin değerleri perspektifinde şekillenen etkili davranışlar şeklinde tanımlar. Terapi esnasında da danışanın değerlerinin farkında olması çok

önemlidir. Bolderston (2013) ACT süreci içerisindeyken de danışan değerler ışığında bir yol izleyeceğini sözel bir şekilde ifade eder. Ardından bu güzergahta “davranışsal süreçler” belirlenir. Bu şekilde duruma bir netlik getirmek de davranışın gerçekleşme ihtimalini artırır.

2.2.2.5. Anla Esnek Temas

Psikolojik esnekliğin bir diğer boyutu olan anla esnek temas, bireyin düşünce, duygu ve bedensel duyum gibi içsel tecrübelerine açık ve esnek bir şekilde yer açmasını ifade eder (S. C. Hayes vd., 1999). Bu yaklaşım, bireyin içsel tecrübelerini yargılamadan kabulünü ve bu tecrübelerle temasını teşvik eder (Fletcher ve Hayes, 2005). Bilinçli farkındalık ve kabul ile yakından ilişkilidir. Bilinçli farkındalık, bireyin şimdiki anı yargılamadan deneyimlemesini sağlarken anla esnek temasın temel dinamiğini oluşturur (Kabat-Zinn, 1990). İçsel tecrübelerle kabul edici bir yaklaşım bireyin psikolojik esnekliğini artırır (Bond vd., 2011). Anla esnek temas, klinik uygulamada sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle ACT, anla esnek teması geliştirmeye odaklanır ve bireyin içsel tecrübelerine daha esnek ve yer açıcı bir tutum benimsemesini sağlar (Harris, 2009).

2.2.3. ACT ve KGT-D Modeli

KGT-D modeli, ACT yaklaşımını temel alarak Tavsiyeci, Gözlemci, Kâşif ve Değerler üzerine odaklanır (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2015). Gençlerin içeride ve dışarıdaki deneyimlerini keşfetme, fark etme ve bunlara uyum sağlama becerilerine odaklanarak psikolojik esnekliği geliştirmek için bir çerçeve sunar (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2015). KGT-D modeli özellikle çocuklar ve gençlerde etkilidir (Beni vd., 2023; Marino vd., 2019). Bu model öğrenme ortamlarında davranışı etkilemekte ve etkinliği yapılan çalışmalarda doğrulanmıştır (Liu vd., 2023). KGT-D modeli, dört ana bileşen üzerine şekillendirilmiştir.

Kâşif, kişinin yeni deneyimlere açık olmasını teşvik eder. Bu süreçte risk almak ve öğrenme fırsatlarını değerlendirmek konusunda gencin motivasyonu artırılır. Bireyin yeni bir deneyimle karşılaştığı zaman bu deneyimi yargılamadan kabul etmesi fikrine dayanmaktadır (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2015). Bu süreçte gözlemci bileşeni etkilidir. Gözlemci, içsel ve dışsal deneyimin farkındalığıdır. Gözlemci, anda kalma ve farkındalık teknikleri ile geliştirilir. Bu tekniklerle bireyin düşünce ve duygularını yargılamadan gözlemlemesi ve yer açması teşvik edilir (L. L. Hayes vd., 2016) (Ciarrochi vd., 2012).

Düşünceleri gözlemlerken tavsiyeci de etkin rol oynar. Tavsiyeci iç sesi, bu sesin konuşmalarını ve düşüncelerini tanımlar. Tavsiyeci bileşeni ile bireyin düşüncelerini değerlendirmesi ve bu düşüncelerin salt gerçeklik olmadığını fark etmesi amaçlanır (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2015). Tavsiyeci bileşeni, bilişsel ayrışmaya dayanır. Bilişsel ayrışmada, düşüncelerin zihinsel olaylar olduğu ve doğrudan gerçekliği yansıtamayacağı çalışılır (S. C. Hayes vd., 1999). Bu sayede birey olumsuz düşünceye takılı kalmadan yaşamına devam eder (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022). L. L. Hayes vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre KGT-D modeli ergenlerde psikolojik esnekliği arttırmakta ve bu süreçler bilişsel ayrışma ile ilişkilidir. Swain vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu da bu bulguyu desteklemektedir. KGT-D modeli depresyon ve kaygı belirtilerini azaltmakta etkilidir ve bu süreç bilişsel ayrışma tekniklerini desteklediğini göstermektedir (Swain vd., 2015). Tüm bu süreçte KGT-D modelinin merkezini değerler oluşturur. Değer, bireyin yaşamında önemli ve anlamlı bulunduğu hedefleridir (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2015). Bu sayede birey yaşamında anlam bulur ve bu anlam doğrultusunda kararlı eylemlerde bulunur (Wilson ve Murrell, 2004).

Sonuç olarak KGT-D modeli, gencin psikolojik esnekliğini artırır ve kabul süreçlerini destekler. Gençlerin gelişimsel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanmış olan model, yaşamlarında değer odaklı hedeflere yönelmelerini sağlar.

2.2.4. ACT'in Psikolojik Katılık Modeli ve Zihin Gezinmesi

ACT, psikolojik esnekliği arttırmayı hedefler (Kul ve Türk, 2020). Psikolojik esneklik, bireyin değişen koşullara sağladığı uyum ve değerlere bağlı bir yaşamı sürdürebilme yeteneğidir (Doorley vd., 2020). Psikolojik katılık ise psikolojik esnekliğin tersine bireyin acı veren düşünce, duygu ve anılarına takılı kalarak değerleriyle uyumlu bir yaşamı sürdürememesini ifade eder (Bond vd., 2011). Psikolojik katılık yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme, kavramsal benliğe bağlanma, an ile temasın kaybolması, değerlerden uzaklaşma, eylemsizlik, dürtüsellik ve kaçınma olmak üzere altı temel süreçle açıklanır (S. C. Hayes vd., 2006).

Yaşantısal kaçınma bireyin rahatsız edici düşünce ve duygulardan uzaklaşma eğilimidir (Blackledge ve Hayes, 2001). Rahatsız edici deneyimlerden kaçınma amacıyla çeşitli stratejileri içerir (Chawla ve Ostafin, 2007). Bu stratejiler, kısa vadede rahatlık sağlasa da uzun vadede sorunlara neden olmaktadır (Hayes vd., 1996). Pavlacic vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre yaşantısal kaçınma bireyin

değerlerine uygun davranmasını engelleyerek yaşam kalitesini düşürmektedir. Yaşantısal kaçınma farklı şekillerde kendisini gösterebilir. Birçok araştırma düşüncelerin de yaşantısal kaçınma işlevi görebileceğini kanıtlamaktadır. Masedo ve Rosa Esteve (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre kronik ağrı hastaları, ağrı ile başa çıkmak için yaşantısal kaçınma işlevi olarak düşünceleri kullanmaktadır. Travma sonrası stres bozukluğunda da travmatik anılardan kaçmak için düşünceler yaşantısal kaçınma işlevi görmektedir (Feldner vd., 2007). Ancak yaşantısal kaçınma bireyin ağrı ile başa çıkma becerilerini olumsuz etkilerken (Masedo ve Rosa Esteve, 2007) travma sonrası stres bozukluğunun da semptomlarını arttırmaktadır (Feldner vd., 2007). Yaşantısal kaçınma olarak düşünme, bireyin rahatsızlık veren içsel deneyimden kaçınmak için düşünce stratejilerini kullanmasıdır. S. C. Hayes vd. (1996) bu stratejileri dikkat dağıtma, düşünceleri bastırma ve olumsuz içerikteki düşünceyi olumlu düşünce ile değiştirme çabası olarak açıklamıştır. Zihin gezinmesi esnasında kişinin dikkati mevcut görevden uzaklaşır ve düşüncelere dalar (Smallwood ve Schooler, 2015). İstemli zihin gezinmesinin bazı durumlarda rahatsız edici düşünce ve duygulardan kaçınma amacı ile kullanılan bir strateji olduğu belirtilmektedir (Seli vd., 2016). Bireyin bilinçli olarak dikkatini dağıtması, rahatsızlık veren düşünceden kaçınmaya destek olabilir. Bir öğrencinin sınav esnasında kasten farklı düşüncelere dikkat vermesi örnek olarak verilebilir. ACT yaşantısal kaçınmaları yaratıcı umutsuzluk müdahaleleri ile çalışır. Yaratıcı umutsuzluk müdahalesinde danışana yaşantısında bugüne dek yer alan fakat herhangi bir işlevi bulunmayan stratejiler, eylemler fark ettirilir ve bu noktada danışan daha farklı yollara başvurabilmek adına farkındalık sahibi olur (Ciarrochi ve Bailey, 2008).

Bilişsel birleşme halinde birey düşüncesine aşırı derecede odaklanır ve davranışlarını gerçeklik olarak gördüğü düşünceleri yönlendirmeye başlar (S. C. Hayes vd., 2006). Bu bağlamda bilişsel birleşme halinin zihin gezinmesini arttırdığı söylenebilir. Ayrıca bilişsel birleşme, duygusal düzenleme zorluklarına sebep olmaktadır (S. C. Hayes vd., 2006). Bu durumda birey kaçınma davranışı olarak zihin gezintisine başvurabilir. İstemsiz zihin gezintisinin anksiyete ve depresyonla ilişkisi (Ottaviani ve Couyoumdjian, 2013) bu bağlamda önemlidir. Ek olarak bilişsel birleşme halinde birey geçmişe veya gelecekteki olasılıklara yoğun bir şekilde odaklanabilir. Smallwood ve Schooler, (2015), geçmiş ya da geleceğe takılı kalmanın zihin gezinmesinin bir nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Psikolojik katılık altıgeninin bir diğer bileşeni olan kavramsal benliğe bağlanma, bilişsel birleşme ile yakından ilişkilidir. Kavramsal benliğe bağlanma, bireyin

kendisini belli düşünce ve inanç ile tanımlama eğilimi olup kendisini değişmez bir kimlik olarak görmesine ve esnek düşünme yeteneğinin azalmasına yol açabilir (Bailey, 2003). Bir kişinin kendisini devamlı “başarısız” ya da “yetersiz” olarak tanımlaması örnek olarak verilebilir. Birey, kavramsal benliğine sıkıştığında, düşüncelerini sorgulayamaz hale gelir ve düşüncelerini gerçeklik olarak kabul eder. Bu durum, bilişsel birleşmenin artmasına neden olur. S. C. Hayes vd. (1999), kavramsal benliğe aşırı bağlanmanın bilişsel birleşmeyi arttırdığını belirtmektedir.

An ile esnek temas, bireyin mevcut anın farkında olması ve bu anı kabul ederek yaşamasıdır (Brown ve Ryan, 2003). An ile temasın kaybolması ise bireyin dikkatinin mevcut andan uzaklaşması ve geçmiş ya da gelecekteki düşüncelere kaymasıdır (Brown ve Ryan, 2003). Kabat-Zinn (1994) anla temasın kaybolmasının bireylerin farkındalık düzeylerini azalttığını bu nedenle duygudurumu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. An ile temasın kaybolması, bireyi mevcut anı deneyimlemekten uzaklaştırarak zihin gezinmesine yol açabilir.

Değerlerden uzaklaşma, bireyin kendi belirlediği değerlerine uyumsuz davranışlar sergilemesidir. Bu durum, bireyin uzun vadeli hedeflerine ulaşmasını engeller (S. C. Hayes vd., 2006). Levin vd. (2012), değer odaklı davranışın motivasyonu arttırdığını belirtmişlerdir. Motivasyon, davranışın sürdürülebilirliğini sağlayan içsel güç olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2000). Mevcut hedefe yönelik davranışlar, motivasyon ve dikkati artırarak zihin gezinmesini azaltır (Mrazek, Smallwood, ve Schooler, 2012). Bu bağlamda literatürdeki araştırmalar, değerlerden uzaklaşmanın bireyin motivasyonunu düşürerek zihin gezinmesini artırdığını göstermektedir.

Psikolojik katılık modelinin bir diğer süreci eylemsizlik, dürtüsellik ve kaçınmadır. Eylemsizlik bireyin değerlerine uygun hareket etmesini engellemektedir (S. C. Hayes vd., 2013). Bu durum beraberinde değer odaklı hedeflerdense anlık ve kısa vadeli hedeflere odaklanmayı getirmektedir (Stults-Kolehmainen vd., 2020). Hedef odaklı davranışlar, daha kısa vadeli sonuçlara ulaşmak için gerçekleştirilen eylemlerdir. Bu durum bireyin dikkatini kısa vadeli hedeflere odaklayarak dikkati dağıtır ve zihin gezinmesinin artmasına neden olabilir (Smallwood ve Schooler, 2006).

Psikolojik katılık altıgeninde yer alan tüm bileşenler birbiri ile iç içedir. Örneğin; ders esnasında zihin gezintisi gösteren bir öğrencinin bu davranışı, yaşantısal kaçınma ile ilişkili olduğu gibi değerlerle olan etkileşimin zayıflamasıyla da ilişkili olabilir. Öğrencinin ders esnasında zihnine gelen düşüncelerden dolayı dikkatini verememesi bilişsel birleşmeyle ilişkili olduğu gibi geçmiş ve geleceğin baskınlığı da etkileyebilir.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışı literatür incelediğinde ACT'nin zihin gezinmesine etkisini inceleyen bir çalışma bulunmuştur. Tavighi vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Karaj'da 13-14 yaşındaki kız öğrencilerle yapılmıştır. Seçilen 70 kişi, 5 gruba rastgele atanmış ve metakognitif terapi, dikkat eğitimi, durumsal dikkatin yeniden odaklanması ve ACT temelli terapiler gerçekleştirilmiştir. Karma varyans analizi sonuçlarına göre dört tedavi de ergenlerin zihin gezinmesini azaltmada etkili olmuş bu etki 3 aylık takipte de devam etmiştir. Ancak bu çalışmada metakognitif terapi daha etkili çıkmıştır. Makalede bu etkililiğin nedeni ile ilgili herhangi bir yoruma yer verilmemiştir.

Kabul ve kararlılık terapisinde yer alan kabul ve farkındalık ile zihin gezinmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar mevcuttur. Farkındalık bireyin mevcut anı yargılamadan kabulü ve bu mevcut ana odaklanmasıdır (Kabat-Zinn, 1994). Zihin gezinmesi ve farkındalık bilişsel performans ve zihin sağlığı bağlamında birbirine zıt olan durumlar olarak tanımlanmaktadır (Vago ve Zeidan, 2016). Stawarczyk vd. (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre zihin gezinmesi sıklığı ve zihin sağlığı arasındaki ilişki, bireyin farkındalık seviyesiyle açıklanmaktadır. Zihin gezinmesinin kendisi problem olmamakla birlikte şimdiki ana dikkat etmemek bu ilişkinin temel nedenini oluşturmaktadır (Stawarczyk vd., 2012).

Mrazek, Smallwood, Franklin, vd. (2012) farkındalık meditasyonunun zihin gezinmesini azalttığını bulmuştur. Farkındalık meditasyonu hakkında sekiz haftalık eğitim alan deney grubu katılımcılarının zihin gezinme sıklığı ve süreleri kontrol grubuna kıyasla anlamlı şekilde azalmıştır (Mrazek, Smallwood, Franklin, vd., 2012). Bu çalışma farkındalığın dikkati mevcut anda tutabilme yeteneğini artırarak zihin gezinmesini azalttığını göstermektedir. Brewer vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma da farkındalık eğitiminin zihin gezinmesini azaltmadaki rolünü kanıtlamaktadır. Bu araştırmada fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) yönteminden yararlanılarak çalışmanın geçerliliği desteklenmiştir (Brewer vd., 2011). Farkındalık eğitimi sonrasında zihin gezinmesiyle ilişkili olan varsayılan mod ağı aktivitesinin azaldığı gözlemlenmiştir (Brewer vd., 2011).

Kabul ise bireyin deneyimini olduğu gibi kabul ederek direnç göstermemesidir (S. C. Hayes vd., 1999). Rahl vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma kabulün zihin

gezinmesini azaltmakta kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Dikkat gerektiren görevler esnasında can sıkıntısı, hayal kırıklığı başta olmak üzere hoş olmayan duyguların tetiklenmesi normalken kabul müdahaleleri bu olumsuz duyguların dikkati dağıtan etkisini azaltma işlevi görmektedir (Rahl vd., 2017).

2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de zihin gezinmesi kavramıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalar sınırlıdır. Yurtiçi literatürdeki çalışmalar incelendiğinde ACT ve zihin gezinmesi arasındaki bağlantıyı inceleyen bir çalışma bulunmamıştır. Kabul kararlılık terapisinde yer alan süreçler ile ilgili yapılan bir çalışma olmamıştır. Bir tane yüksek lisans tezinde farkındalık ve zihin gezinmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Üniversite öğrencileri arasında yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, bilgece farkındalık, mutluluk ve zihin gezinmesi düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş olup, bilgece farkındalık ve zihin gezinmesinin mutluluğu olumlu yönde etkilediği, ayrıca zihin gezinmesinin bilgece farkındalık ile mutluluk arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı ve cinsiyet, eğitim düzeyi, yerleştirilen puan türü ve romantik ilişki durumu gibi faktörlerin bu ilişkilerde farklılıklara neden olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2024). Bu bulguyu Şakar ve Metin (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu da doğrulamaktadır. Sporcularda bilinçli farkındalık ve zihnin istemli-istemli gezinme durumlarının akış deneyimine etkisini inceledikleri araştırma sonucuna göre bilinçli farkındalık, zihin gezinmesini azaltmaktadır (Şakar ve Metin, 2023). Bu araştırma sonucuna göre bilinçli farkındalık, istemli zihin gezinmesini istemli zihin gezinmesinden daha fazla etkilemektedir (Şakar ve Metin, 2023).

Zihin gezinmesinin ergen örnekleme de incelenmesi ise bir doktora tezine konu olmuştur. Sezgin (2020) Lise Öğrencilerinde Zihin Gezinmesi, Motivasyon ve Akademik Performans İlişkisini incelediği doktora tezinde, zihin gezinmesinin lise öğrencilerinin akademik performansını olumsuz etkilediğini bulmuştur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, zihin gezinmesine yönelik kabul ve kararlılık terapisi (ACT) temelli psikoeğitim programının hazırlanması ve etkililiğinin incelendiği deneysel bir araştırmadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği lisenin dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin tamamına ölçek uygulanmış, dahil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak gönüllü olan katılımcıların arasından elle kura çekme yöntemiyle seçkisiz atama yapılmıştır. Seçkisiz atama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada, deney ve kontrol grubu ile ön-test, son-test ve izleme ölçümlerini içeren 2x3'lük karışık desen kullanılmıştır. Birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test, izleme) göstermektedir. Araştırma desenine ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Zihin gezinmesi, araştırmanın bağımlı değişkeni; ACT temelli psikoeğitim programının uygulanmış olduğu deneysel işlemler ise araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. ACT temelli geliştirilen psikoeğitim programı altı oturumdan oluşmaktadır. Bu program, altı hafta boyunca her biri yaklaşık 90 dakika süren oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan katılımcılara herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Tablo 3.1. Gerçekleştirilen Deneysel İşlemler

<i>Araştırma deseni</i>				
Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test	İzleme (1 ay)
Deney grubu 7E-5K	KBÖ	Psikoeğitim Programı (6 Hafta/6 Oturum)	KBÖ	KBÖ
	ZGÖ		ZGÖ	ZGÖ
	ZİGÖ		ZİGÖ	ZİGÖ
	ZİZGÖ		ZİZGÖ	ZİZGÖ
Kontrol grubu 6E-6K	KBÖ	İşlem yok	KBÖ	KBÖ
	ZGÖ		ZGÖ	ZGÖ
	ZİGÖ		ZİGÖ	ZİGÖ
	ZİZGÖ		ZİZGÖ	ZİZGÖ
KBÖ: Kaçınma ve Birleşme Ölçeği		ZGÖ: Zihin Gezinmesi Ölçeği		
ZİGÖ: Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği		ZİZGÖ: Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği		
E: Erkek		K: Kadın		

3.2. Katılımcılar ve Grupların Oluşturulması

Araştırmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Elâzığ ilinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yöntemim Okullarının Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Yöntemim Okulları Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerine demografik bilgi formu, Zihin Gezinmesi Ölçeği (ZGÖ), Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği (ZİZGÖ), Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği (ZİGÖ) ve Kaçınma – Birleşme Ölçeği (KBÖ) uygulanmıştır. 154 öğrenciden veri toplanmış ve yeterli öğrenci sayısına ulaşıldığı için uygulamaların bu lisede gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler SPSS 24 paket programıyla analiz edilmiş ve araştırmaya dahil olma kriterlerine uygun şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmaya dahil olma ve dışlanma kriterleri aşağıda yer almaktadır.

Dahil Edilme Kriterleri:

- Lise öğrencisi olması
- Zihnin istemsiz gezinme şiddetinin standart sapma puan ortalamalarının (ss=14-18) üzerinde olması

Dışlama Kriterleri:

- Katılımcılar, belirtilen yaş aralığının dışında (14 ile 18 yaş arası) olması
- Zihin istemsiz gezinme şiddetinin standart sapmanın altında olması
- Herhangi bir psikiyatrik tanısı olması
- Zekâ geriliği, down sendromu, otizm gibi bilişsel işlevleri etkileyen rahatsızlıklara sahip olması
- Test uygulamasını etkileyebilecek herhangi bir nörolojik hastalığı olması
- Çalışmada yer almasını engelleyen ciddi zihinsel veya fiziksel sağlık kısıtlamaları olması
- Çalışma sırasında psikoterapi veya ilaç kullanımı olması

Araştırmanın ön-test sürecine, çalışmaya dahil edilme kriterlerini karşılayan 124 öğrenci katılmıştır. Zihin Gezinmesi Ölçeği standart puanları 17 ve üzerinde olan 56 katılımcıdan 34 katılımcıya ulaşılarak bilgilendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılmış olan gönüllü 34 katılımcı kura çekme yöntemi kullanılarak seçkisiz

olarak gruplara atanmıştır. Deney grubu 17 katılımcı (9 Kız- 8 Erkek) ve kontrol grubu 17 katılımcıdan (8 Kız-9 Erkek) oluşmaktadır.

Grup psikoterapilerinde ideal kişi sayısı 8-10 katılımcıdan oluşması gerektiği belirtilmektedir (Gökdağ, 1999). Ancak psikoeğitim süreci içerisinde katılımcı kaybının yaşanması ihtimalinde yaşanan bu kaybın sürece ve sonuçlara olumsuz etkisini azaltmak ve kontrol etmek amacıyla gruplardaki katılımcı sayıları ideal sayının üstünde belirlenmiştir. Araştırma grupları oluşturulurken seçkisiz atama yapılmış ve gruplar cinsiyetlere göre homojen biçimde oluşturulmuştur.

15.02.2024 tarihinde psikoeğitim oturumu başlatılmıştır. Psikoeğitim oturumlarının başladığı hafta, deney grubundan iki katılımcı, kontrol grubundan üç öğrenci çalışmadan ayrılmak istediklerini belirtmişlerdir. Uygulama devam ederken deney grubundan üç öğrenci okul gezisi dolayısıyla oturumlara düzenli katılamadıkları gerekçesiyle katılımcılar bilgilendirilerek gruptan çıkarılmıştır. Kontrol grubunda bulunan iki katılımcı son-test uygulaması esnasında katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı kayıplarından sonra ACT grubunda 12 (5 Kız, 7 Erkek), kontrol grubunda 12 (6 Kız, 6 Erkek) olmak üzere 24 katılımcıyla birlikte uygulamalar sonlandırılmıştır. Gruplara ilişkin cinsiyet dağılımları Tablo 3.2’de belirtilmiştir. ACT grubunda bulunan katılımcıların yaş ortalaması 14,67(ss= ,65), kontrol grubunda bulunan katılımcıların yaş ortalaması 14,75(ss= ,45) olarak belirlenmiştir.

Psikoeğitim oturumları 21.03.2024 tarihinde sonlandırılmıştır. Oturumlar sona erdikten bir hafta sonra son-test ölçümleri, bir ay sonra ise izleme ölçümleri (22.04.2024) yapılarak araştırma sonlandırılmıştır.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların yaş ve cinsiyetlere göre dağılımı

Değişkenler			N	$\bar{X}$	ss
Cinsiyet	Deney	Kız	5		
		Erkek	7		
	Kontrol	Kız	6		
		Erkek	6		
Yaş	Deney	Kız	5	15,25	,50
		Erkek	7	14,38	,51
	Kontrol	Kız	6	14,67	,51
		Erkek	6	14,83	,40
Toplam			24	14,71	,55

3.3. Kontrol Grubu

Kontrol grubunda yer alan katılımcılara psikoeğitim oturumları esnasında ve izleme süreleri içerisinde herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Kontrol grubu bekleme listesi olarak planlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacından bahsedilmiş ve araştırma kapsamında Kasım-Mayıs ayları içerisinde düzenli aralıklarla bazı ölçekler verileceği söylenmiş ve deney grubu ile eş zamanlı olarak ölçümler yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak demografik bilgi formu, Kaçınma ve Birleşme Ölçeği (KBÖ), Zihin Gezinmesi Ölçeği (ZGÖ), Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği (ZİGÖ), Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği (ZİZGÖ) kullanılmıştır. Zihin Gezinmesi Ölçeği (ZGÖ), Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği (ZİGÖ) ve Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği (ZİZGÖ), zihin gezinmesini ölçmek amacıyla kullanılan üç farklı ölçektir. Veri toplama araçları Ek-1, Ek-2, Ek-3, Ek-4, Ek-5'te verilmiştir.

3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup katılımcıların temel bilgilerini almayı amaçlayan yaş, cinsiyet, okul, okudukları sınıf/şube, herhangi bir psikolojik/psikiyatrik tedavi görüp görmediklerini içeren sorular sorulmuştur.

3.4.2. Kaçınma ve Birleşme Ölçeği (KBÖ)

Greco vd. (2008) tarafından geliştirilen ve gençlerin yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerini ölçen Gençler için Kaçınma ve Birleşme Ölçeğinin kısa formudur. Ölçek, katılımcılardan her biri için 0 ile 4 arasında puan vermelerini isteyen sekiz maddeden oluşmaktadır. Seçenekler "Hiç doğru değil", "Biraz doğru", "Epeyce doğru", "Doğru" ve "Çok doğru" şeklindedir.

Puanların yüksekliği, bireyin içsel deneyimlerinde (duygular, düşünceler, anılar, bedensel duyular gibi) rahatsızlık verici olanların sıklığı ve yoğunluğunu değiştirmeye yönelik çabaları ifade eden yaşantısal kaçınma (S. C. Hayes vd., 1996) ile düşüncelerin zihnin ürünü olarak değil, kesin doğrular olarak algılanması ve bu düşüncelerin anın farkındalığını etkileyerek davranışları belirleme eğiliminde baskın hale gelmesi olan bilişsel birleşme (Harris, 2016) düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin

Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması, Büyükköksüz ve Erözkan (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir.

KBÖ-G8'in yapı geçerliğini test etmek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, χ^2/sd (2.18), RMSEA (.06), NFI (.95), CFI (.97), GFI (.97), SRMR (.04) değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin maddeleri için t değerleri 7.22 ile 13.66 arasında değişmektedir. Ölçme aracının ölçüt bağıntılı geçerliğini test etmek amacıyla Durumluk Kaygı Envanteri (DKE) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSBSÖ) ile uygulanmış; KBÖ-G8 ile DKE arasında ($r=.58, p<.01$), KBÖ-G8 ile RBSÖ arasında ($r=.61, p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alfa katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliği için 79 katılımcıya iki hafta arayla ölçek uygulanmış ve Pearson korelasyon katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır (Büyükköksüz ve Erözkan, 2019). Ölçekten alınacak en düşük puan 0, en yüksek puan ise 32'dir.

3.4.3. Zihin Gezinmesi Ölçeği (ZGÖ)

Zihin Gezinmesi Ölçeği (ZGÖ), Mrazek vd. (2013) tarafından geliştirilmiş ve genel zihin gezinmesinin ölçülmesi amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, Likert tipinde beş madde içermekte olup, puanlama 6'lı derecelendirme düzeyinde gerçekleştirilir. Katılımcılar, her bir maddenin puanlanmasında hiçbir zaman (1) ile her zaman (6) aralığını kullanırlar.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması, Sezgin (2020) tarafından Ankara'daki iki Anadolu lisesinin 9. ve 10. Sınıfta öğrenim gören toplam 254 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. ZGÖ, 5 maddeli ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları mükemmel uyum indeksleri göstermiştir ($X^2/sd = 2.238$, RMSEA = .074, CFI = .98, GFI = .98). Ölçeğin tek boyutlu yapısı, toplam varyansın %63,16'sını açıklamaktadır ve maddelerin faktör yükleri .71 ile .85 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmaktadır ($X^2/sd = 2.238$, RMSEA = .074, CFI = .98, GFI = .98). Açımlayıcı faktör analizi (AFA) da tek faktörlü yapıyı desteklemekte ve madde faktör yükleri .62 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olarak Cronbach alfa değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Yüksek puanlar, bireylerin zihin gezinmesi eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.4. Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği (ZİGÖ)

Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği (ZİGÖ), Carriere vd. (2013) tarafından geliştirilmiş ve günlük yaşamda zihnin istemli gezinme eğilimlerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçek, dört maddeden oluşmaktadır ve 7'li Likert tipinde bir derecelendirme kullanır. Katılımcılara, günlük yaşamda zihinlerinin gezinme durumunu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeleri talimatı verilir. Ölçeğin 1, 2 ve 4. maddeleri için nadiren (1) ve çok fazla (7), 3. madde için ise hiç doğru değil (1) ve tamamen doğru (7) arasında değişen bir derecelendirme kullanılmıştır. Yüksek puanlar, bireylerin günlük yaşamda zihinsel gezinme eğilimlerinin belirgin olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin orijinal çalışmasında hesaplanan güvenirlik katsayıları, üç ayrı alt çalışma için sırasıyla .90, .88 ve .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması, Sezgin (2020) tarafından Ankara'daki iki Anadolu lisesinin 9. ve 10. Sınıfta öğrenim gören toplam 254 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamakta ve araştırma için kabul edilebilir uyum indeksleri göstermektedir ($X^2/sd = 4.10$, RMSEA = .112, CFI = .98, GFI = .98). Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları da tek faktörlü yapıyı desteklemekte ve madde faktör yükleri .69 ile .82 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır.

3.4.5. Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği (ZİZGÖ)

Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği (ZİZGÖ), Carriere vd. (2013) tarafından geliştirilmiş ve günlük yaşamda spontan veya istemsiz zihinsel gezinmenin ölçülmesi için kullanılmaktadır. Bu ölçek, dört maddeden oluşmakta olup, 7'li Likert tipinde bir derecelendirme kullanır. Katılımcılara, günlük yaşamda zihninin gezinme durumunu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeleri talimatı verilir. Ölçeğin 1, 2 ve 4. maddeleri için nadiren (1) ve çok fazla (7), 3. maddesi için ise neredeyse hiç (1) ve neredeyse her zaman (7) seçenekleri kullanılmaktadır. Yüksek puanlar, bireylerin günlük yaşamda zihnin istemsiz gezinme eğilimlerinin belirgin olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin orijinal çalışmasında hesaplanan güvenirlik katsayıları, üç ayrı alt çalışma için sırasıyla .88, .84 ve .83 olarak bulunmuştur. Bu güvenirlik katsayıları, ölçeğin güvenilirliğini ve iç tutarlılığını yansıtmaktadır. ZİZGÖ, günlük yaşamda zihinsel gezinme eğilimlerini anlamak ve ölçmek için etkili bir araç olabilir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması, Sezgin (2020) tarafından Ankara'daki iki Anadolu lisesinin 9. ve 10.

Sınıfta öğrenim gören toplam 254 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamakta ve araştırma için kabul edilebilir uyum indeksleri göstermektedir ($\chi^2/sd = 3.91$, RMSEA = .108, CFI = .99, GFI = .98). Açımlayıcı faktör analizi (AFA) da tek faktörlü yapıyı desteklemekte ve madde faktör yükleri .79 ile .87 arasında değişmektedir. Faktör yükleri, ölçek maddelerinin istemsiz zihin gezinmesi olgusunu güçlü bir şekilde gösterdiğini kanıtlamaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanan ölçek yüksek iç tutarlılığa sahiptir.

3.5. Deneysel Uygulama

Bu çalışmada ACT temelli bir deney grubu bulunmaktadır. Deney grubunun programı ilgili literatür ve mevcut araştırmalar temel alınarak hazırlanmıştır. Deney grubu altı oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturum 90 dakika sürmektedir. Oturum sayısı ve süresinin belirlenmesinde mevcut araştırmalar ve ergenlik dönemi temel alınmıştır. Oturumlar MEB etik kurul izninin beklenmesi ve deney uygulamasının öncesinde pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi nedeniyle 2023-2024 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Eğitim öğretim yılının bitişinden kaynaklı zaman kısıtlaması nedeniyle izleme ölçümü yalnızca bir kere uygulamanın bitişinden bir ay sonra gerçekleştirilmiştir. Tüm ölçüm, analiz ve uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney grubu kapsamında gerçekleştirilen oturumlar lisenin sanat atölyesi odasında gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Kabul ve Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitim Programı

3.5.1.1. Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli psikoeğitim programının geliştirilmesi

Özellikle KGT-D modelinin temel alındığı ACT temelli psikoeğitim programı geliştirilirken ergenlere ve yetişkinliklere yönelik kabul ve kararlılık terapisi kitaplarından (Black, 2022; Harris, 2016; L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022; Stoddard ve Afari, 2023; Westrup ve Wright, 2017) psikoeğitim ile ilgili kitaplardan (N. V. Acar, 2021; Morganett, 2005) sanat terapisi ve kabul kararlılık terapisini entegre eden Act Art Therapy (Backos, 2022) kitabından yararlanılmıştır. Bağlamsal Bilimler ve Psikoterapiler Derneği'nin (TÜRBAD) ve DNA-V modelinin website içeriklerinden kaynaklar kullanılarak içerikler hazırlanmıştır (TÜRBAD, 2024).

Ergenleri hedef alan program planı hazırlanırken, ilgiyle katılımın ve aktif öğrenmenin sağlanması amacıyla etkinlikler somutlaştırılmıştır. Gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalar, KGT-D modelinin yanında sanatsal aktivitelerle genişletilmiştir. Katılımcıların süreci takibinin kolaylaştırılması ve motivasyonunun artırılması amacıyla araştırmacı tarafından kitapçık hazırlanmış ve her bir katılımcıya ilk oturumda renkli çıktıyla teslim edilmiştir.

ACT ve KGT-D modelinin kuramsal temelleri göz önünde bulundurularak hazırlanan altı haftalık uygulama deneme amacıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Elazığ ilinde bulunan Harput Anadolu Lisesi'nde 14 katılımcıdan oluşan pilot gruba uygulanmıştır. Sömestr tatilinden dolayı program pilot uygulamada yalnızca 5 hafta uygulanmış ve zaman kısıtlaması nedeniyle dördüncü ve beşinci oturum aynı hafta içinde gerçekleştirilmiştir. Oturumların süresi yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Pilot uygulamanın her haftasının ardından tez danışmanı Dr. Saadet Öztürk'ün geri bildirimleri doğrultusunda katılımcılar tarafından anlaşılmayan ve amaca götürmeyen etkinlikler revize edilmiştir. İlk oturumda yer alan Güçlü Bir Grup Oluşturmak (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022) formu oturum süresini uzatması nedeniyle çıkartılmıştır. İlk oturumda yer alan araştırmacı tarafından yazılan zihin gezinmesinin anlatıldığı öykü pilot uygulamada yeteri kadar anlaşılmadığı için sonrasında genişletilerek revize edilmiştir. İkinci oturumda yer alan zihin treni egzersizi (S. C. Hayes ve Smith, 2023) ve helikopter görüşü formu (TÜRBAD, 2024) oturumun fazla yoğun olmasından kaynaklı sadeleştirme ve katılımcıların kendilerini açmalarına daha fazla yer açılabilmesi için uygulamadan çıkarılmıştır. Tavsiyecinin söylemleriyle bilişsel ayrışma becerilerinin çalışıldığı dördüncü oturuma oturumu spontanlıktan çıkartmak ve daha eğlenceli hale getirmek amacıyla zihin treni egzersizinin yerine köpük baloncuk egzersizi (Turrell ve Bell, 2016; aktaran Yapan, 2021) eklenmiştir. Pilot uygulamanın ardından oturumlara son hali verilmiştir.

3.5.1.2. Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının uygulanması

Uygulamanın esas gerçekleştirilmesi 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Elazığ ilinde bulunan Özel Yöntemim Anadolu Lisesi'nde yürütülmüştür. Her bir oturum 90 dakikaya yakın sürmüştür. Psikolojik esneklik altıgeninde yer alan süreçlerin tamamı KGT-D modelinin Kâşif, Gözlemci, Tavsiyeci ve Değerler süreçleriyle

entegre edilerek çalışılmıştır. Her oturumun sonunda danışman hocadan geribildirim alınarak bir sonraki oturuma hazırlık tamamlanmıştır.

3.5.1.3. Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının içeriği

Ergenlerin zihin gezinmesiyle baş etme becerilerini pekiştirmelerine yönelik hazırlanan psikoeğitim programı, haftada bir uygulanan, toplamda altı hafta süren bir programdır. Zihin gezinmesi kişinin mevcut andan ve görevinden uzaklaştığı düşünce akışını tanımlayan bir süreçtir (Smallwood ve Schooler, 2015). Bu nedenle zihin gezinmesi, kişinin içsel deneyimine yönelik farkındalık eksikliğiyle ilişkilidir (Mrazek, vd., 2012). ACT, psikolojik esneklik modeliyle bireyin deneyimlerine açık ve kabul edici bir tutumla yaklaşmasını teşvik eder. Geliştirilen programda katılımcılara, ACT'nin psikolojik esneklik modelinde yer alan kabul, bilişsel ayrışma, anla esnek temas, değer odaklı eylem ve değerlerle temas becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır (S. C. Hayes vd., 1999). Programın ayrıntılı içeriğine Ek-6'da yer verilmiştir. Gerçekleştirilen oturumların amaçları Tablo 3.3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.3. ACT temelli psikoeğitim programının amaçları

1. Oturum
• Liderle ve diğer üyelerle tanışma • Grup süreci, kuralları ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma • Kurgusal bir genç üzerinden zihin gezinmesi ile ilgili bilgi sahibi olma • Davranış analizi formundan zihin gezinmesine dair deneyimleri ve kontrol stratejilerini fark edebilme • KGT-D modelini öğrenme
2. Oturum
• Bir kontrol stratejisi olan zihin gezinmesinin etkilerini fark edebilme • Duyguları fark edebilme • Kendinelik becerilerini uygulayabilme
3. Oturum
• Değerleri keşfedebilme ve tanımlayabilme • Değer ve hedef arasındaki farkı ayırt edebilme • Değerler doğrultusunda somut adımlar atabilme
4. Oturum
• Tavsiyecinin söylemleriyle bilişsel ayrışma becerilerini kullanabilme
5. Oturum

- Gençlik ve kâşif ruhu arasındaki bağlantıyı öğrenme - Tavsiyeci alanından çıkıp kâşif alanına geçebilme - Kontrol stratejilerinin yerine yeni beceriler deneyebilme
6. Oturum
- KGT-D becerilerini günlük hayatta uygulayabilme - Grup sürecindeki kazanımları fark edebilme - Kabul ve anda kalma becerilerinin pekiştirilmesi

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi esnasında kullanılacak istatistiksel analizlerin geçerliliğini kontrol etmek için deney ve kontrol grubu katılımcılarına uygulanan Kaçınma ve Birleşme Ölçeği, Zihin Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeğinden elde edilen puan dağılımlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır.

Parametrik testlerin temel varsayımlarından biri, elde edilen verilerin normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2018). Bu doğrultuda, elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları, standart hatalarına bölünerek Z puanları hesaplanmıştır. Örneklemin elli kişiden az olduğu durumlarda, bu değerin 1.96'dan küçük çıkması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Kim ve Seo, 2013). Ölçek puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayılarına ve Z puanlarına ilişkin değerler Tablo 3.4 ve Tablo 3.5' de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Deney grubunda yer alan katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi

		n	Ort.	ÇK/SH	Z Puanı	BK/SH	Z Puanı
Ön-test	KBÖ	12	1,17	2,05/0,64	3,2	2,64/1,23	2,14
	ZGÖ	12	4,67	0,81/0,64	1,26	-1,65/1,23	-1,34
	ZİGÖ	12	4,08	-0,74/0,64	-1,15	0,25/1,23	0,2
	ZİZGÖ	12	4,83	-0,16/0,64	-0,15	1,48/1,23	1,2
Son-test	KBÖ	12	0,58	1,24/0,64	1,93	2,37/1,23	1,92
	ZGÖ	12	2,67	0,43/0,64	0,67	-0,33/1,23	-0,26
	ZİGÖ	12	2,08	0,71/0,64	1,1	0,53/1,23	0,43
	ZİZGÖ	12	2,75	-0,150/0,64	-0,23	0,02/1,23	0,01
İzleme testi	KBÖ	12	0,83	0,97/0,64	1,51	2,34/1,23	1,9
	ZGÖ	12	2,83	-0,060/0,64	-0,09	0,65/1,23	0,52

ZİGÖ	12	2,17	0,77/0,64	1,2	1,14/1,23	0,92
ZİZGÖ	12	2,42	-0,38/0,64	-0,59	-0,97/1,23	-0,78

ÇK: Çarpıklık Katsayısı SH: Standart Hata BK: Basıklık Katsayısı

Tablo 3.4 incelendiğinde deney grubunda KBÖ-G8 ön-testinden edinilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayısının standart hatasına bölünmesiyle elde edilen değer 1.96'dan büyük olduğu ve normal dağılım göstermediği; diğer ölçümlerden elde edilen puan dağılımlarının ise normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Tablo 3.5. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımlarına ilişkin normallik testi

		n	Ort.	ÇK/SH	Z Puanı	BK/SH	Z Puanı
Ön-test	KBÖ	12	2,17	-0,38/0,64	-0,59	-1,93/1,23	-1,56
	ZGÖ	12	4,08	-0,6/0,64	-0,93	0,53/1,23	0,43
	ZİGÖ	12	4,5	-0,46/0,64	-0,71	-1,28/1,23	-1,04
	ZİZGÖ	12	5,08	-1,14/0,64	-1,78	0,66/1,23	0,53
Son-test	KBÖ	12	2,17	-0,38/0,64	-0,59	1,93/1,23	1,56
	ZGÖ	12	4,25	-0,59/0,64	-0,92	0,88/1,23	0,71
	ZİGÖ	12	4,5	-0,46/0,64	-0,71	-1,28/1,23	-1,04
	ZİZGÖ	12	5,17	-1,25/0,64	-1,95	0,79/1,23	0,64
İzleme testi	KBÖ	12	2,33	-0,71/0,64	-1,1	-0,79/1,23	-0,64
	ZGÖ	12	4,42	0,38/0,64	0,59	-2,26/1,23	-1,83
	ZİGÖ	12	5,5	-0,28/0,64	-0,43	-0,61/1,23	-0,49
	ZİZGÖ	12	5,17	-0,88/0,64	-1,37	0,27/1,23	0,21

ÇK: Çarpıklık Katsayısı SH: Standart Hata BK: Basıklık Katsayısı

Tablo 3.5 incelendiğinde Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-G8, Zihin Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği ve Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeğinden edinilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayısının standart hatasına bölünmesiyle elde edilen tüm değer 1.96'dan küçük olduğu ve normal dağılım göstererek normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Normallik testleri, Kaçınma ve Birleşme Zihin Gezinmesi, Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden edinilen puanların normallik varsayımlarını karşıladığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların; Kaçınma ve Birleşme, Zihin Gezinmesi, Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği ön-test, son-test ve izleme testlerine yönelik yapılan homojenlik ve normallik testlerinden edinilen sonuçlardan dolayı deneysel işlemin etkisini ölçmeye yönelik parametrik

testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcılara uygulanan psikoeğitim programının etkisini test etmek; deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında Kaçınma ve Birleşme Ölçeği, Zihin Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden edinilen puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Karışık Desenler İçin İki Faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın elde edildiği gruplarda etki büyüklüğü (kısmi eta-kare) hesaplanmış ve etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde Cohen (1988) tarafından belirtilen kesme değerler referans alınmıştır (0.10-0.39: küçük etki; 0.06-0.110: orta düzeyde etki ve 0.14-0.2: çok geniş etki). Kaçınma ve Birleşme Ölçeği deney ve kontrol grubu ön-test puanlarının anlamlı farklılık görüldüğünden dolayı bu etkiyi ölçebilmek için ANCOVA analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla uygulanan istatistiksel analizler ve bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi puanlarına İlişkin İstatistiksel Veriler

Deney ve kontrol gruplarının araştırmada kullanılan ölçeklerden edinilen ön-test, son-test ve izleme puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların doldurmuş oldukları ölçeklerden elde edilmiş olan ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Grup	Ön-test			Son-test			İzleme		
		n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS
KBÖ-G8	Deney	12	1,17	0,38	12	0,58	0,9	12	0,83	0,83
	Kontrol	12	2,17	0,93	12	2,17	0,93	12	2,33	0,77
ZGÖ	Deney	12	4,67	0,98	12	2,67	0,65	12	2,83	0,57
	Kontrol	12	4,08	1,16	12	4,25	1,05	12	4,42	0,51
ZİGÖ	Deney	12	4,08	1,5	12	2,08	0,9	12	2,17	0,83
	Kontrol	12	4,5	1,78	12	4,5	1,78	12	5,5	1,31
ZİZGÖ	Deney	12	4,83	1,94	12	2,75	1,21	12	2,42	0,99
	Kontrol	12	5,08	1,92	12	5,17	1,94	12	5,17	1,52

Tablo 4.1’de gösterilen, Kaçınma ve Birleşme Ölçeği Gençler-8 ölçeği (KBÖ-G8) ön-test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların en düşük kaçınma ve birleşme düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Tablolardan elde edilen sonuçlara göre deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha olumlu sonuçlar sergilediğini göstermektedir. Ancak bu fark, katılımcıların gruplara seçkisiz olarak atanmasından kaynaklanabilecek kontrol dışı değişkenler olabileceği nedeniyle dikkate alınmamıştır. KBÖ-G8 son-test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre daha düşük kaçınma ve birleşme gösterdikleri görülürken, kontrol grubu katılımcılarının puan ortalamalarında da düşüş gözlemlenmemiştir. KBÖ-G8 izleme testi puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamalarına göre artış gözlemlenmiştir.

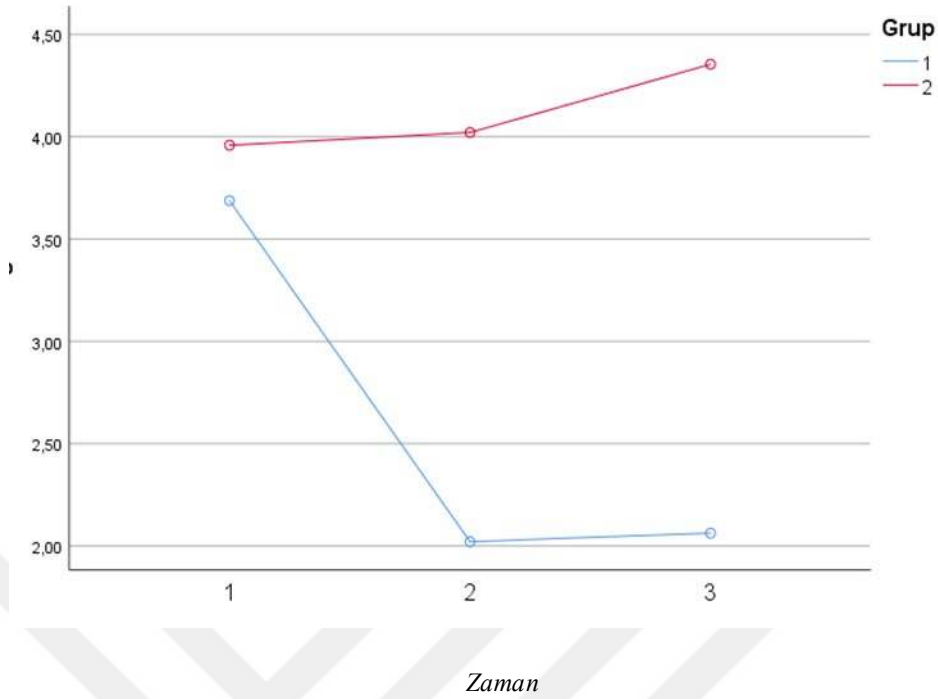
Zihin Gezinmesi Ölçeği (ZGÖ) ön-test puan ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunda yer alan katılımcıların en düşük zihin gezinmesi düzeyine sahip oldukları

görülmektedir. Tablolardan elde edilen sonuçlara göre kontrol grubunun deney grubuna kıyasla daha olumlu sonuçlar sergilediğini göstermektedir. Ancak bu fark, katılımcıların gruplara seçkisiz olarak atanmasından kaynaklanabilecek kontrol dışı değişkenler olabileceği nedeniyle dikkate alınmamıştır. ZGÖ son-test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre daha düşük zihin gezinmesi gösterdikleri görülürken, kontrol grubu katılımcılarının puan ortalamalarında da artış gözlemlenmiştir. ZGÖ izleme testi puan ortalamaları incelendiğinde son-test puan ortalamalarından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği (ZİGÖ) ön-test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların en düşük zihin gezinmesi düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Tablolardan elde edilen sonuçlara göre deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha olumlu sonuçlar sergilediğini göstermektedir. Ancak bu fark, katılımcıların gruplara seçkisiz olarak atanmasından kaynaklanabilecek kontrol dışı değişkenler olabileceği nedeniyle dikkate alınmamıştır. ZİGÖ son-test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre daha düşük zihnin istemli gezinmesi sergiledikleri görülürken, kontrol grubu katılımcılarının puan ortalamalarında da artış gözlemlenmiştir. ZİGÖ izleme testi puan ortalamaları incelendiğinde her iki grup son-test puan ortalamalarına göre düşüş gözlemlenmiştir.

Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği (ZİZGÖ) ön-test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların en düşük zihin gezinmesi düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Tablolardan elde edilen sonuçlara göre deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha olumlu sonuçlar sergilediğini göstermektedir. Ancak bu fark, katılımcıların gruplara seçkisiz olarak atanmasından kaynaklanabilecek kontrol dışı değişkenler olabileceği nedeniyle dikkate alınmamıştır. ZİZGÖ son-test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre daha düşük zihin gezinmesi gösterdikleri görülürken, kontrol grubu katılımcılarının puan ortalamalarında da düşüş gözlemlenmiştir. ZİZGÖ izleme testi puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu katılımcılarının son-test puan ortalamalarına göre düşüş gözlemlenirken, kontrol grubu izleme testi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Ölçüm Ortalamaları



Şekil 4.1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testine ilişkin değişim grafiği

Şekil 4.1 incelendiğinde deney grubunda (Grup – 1) bulunan katılımcıların; Kaçınma ve Birleşme Gençler-8 Ölçeği, Zihin Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği ve Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği ön-test puan ortalamalarının (zaman-1) kontrol grubunda (Grup – 2) bulunan katılımcılara göre daha düşük düzeyde olduğu, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha avantajlı oldukları görülmektedir. Elde edilen bu fark, seçkisiz atama yapıldığından dolayı göz ardı edilmiştir. Grupların Kaçınma ve Birleşme Gençler-8 Ölçeği, Zihin Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği ve Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği son-test puanları (zaman-2) incelendiğinde deney grubu ortalama puanlarının uygulama sonrasında büyük bir azalma gözlemlendiği, kontrol grubunda ise artış olduğu gözlemlenmektedir. Kaçınma ve Birleşme Gençler-8 Ölçeği, Zihin Gezinmesi Ölçeği, Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği ve Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği, izleme testi puan ortalamalarına (zaman-3) bakıldığında ise kontrol grubu puan ortalamalarında artış gözlemlenirken deney grubu puan ortalamalarında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

4.2. Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi; “deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların zihin gezinmesi, zihnin istemsiz gezinmesi ve zihnin istemli gezinmesi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, uygulama öncesinde zihin gezinmesi, zihnin istemsiz gezinmesi ve zihnin istemli gezinmesi ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi tekniğiyle incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının zihin gezinmesi, zihnin istemli gezinmesi ve zihnin istemsiz gezinmesi ölçeği ön test ölçümlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar t testi analizine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların zihin gezinmesi, zihnin istemsiz gezinmesi ve zihnin istemli gezinmesi ölçeklerinin ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi

		N	Ort.	Ss	t	p	η^2
Zihin Gezinmesi Ölçeği Ön-test	Deney grubu	12	4,67	,98	1,32	,67	,16
	Kontrol grubu	12	4,08	1,16			
Zihnin İstemli Gezinmesi Ön-test	Deney grubu	12	4,08	1,50	-,61	,29	,09
	Kontrol grubu	12	4,50	1,78			
Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ön-test	Deney grubu	12	4,83	1,94	-,31	,57	,22
	Kontrol grubu	12	5,08	1,92			

Tablo 4.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin zihin gezinmesi, zihnin istemli gezinmesi ve zihnin istemsiz gezinmesi ölçeklerinin ön test puanlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=,67$; $p=,29$, $p=,57$; $p<,05$).

4.3. Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi; “uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların kaçınma ve birleşme ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, uygulama öncesinde kaçınma ve birleşme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı

bağımsız gruplar t testi tekniğiyle incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kaçınma ve birleşme ölçeği ön test ölçümlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların kaçınma ve birleşme ölçeği ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

f

Değişkenler		N	Ort.	Ss	t	p	η^2
Ön test puanları	Deney grubu	12	1,17	,38	-3,41	,01*	,53
	Kontrol grubu	12	2,17	,93			

Tablo 4.3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların kaçınma ve birleşme ölçeğinin ön test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p=,01$; $p<,05$).

4.4. Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi; “uygulama sonrasında, deney grubunda bulunan katılımcıların kaçınma ve birleşme ölçeği puanlarındaki değişim son test lehine anlamlı farklılık gösterirken kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur” şeklinde belirlenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların, uygulama öncesinde Kaçınma ve Birleşme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğundan dolayı uygulama sonrası Kaçınma ve Birleşme ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ANCOVA tekniğiyle incelenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu Kaçınma ve Birleşme ölçekleri ön test puanları kontrol edilerek son test ve izleme testi ölçümlerine ilişkin ANCOVA analizinden elde edilen puanlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Kaçınma ve Birleşme Ölçeğine ilişkin ANCOVA analiz sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Düzeltilmiş model	4,28	5	0,85	9	0,00*	0,71
Kesişim	0,11	1	0,11	1,22	0,28	0,06
Son-test	0,87	1	0,87	9,22	,01*	0,33
Ön-test	0,08	1	0,08	0,83	0,37	0,04
İzleme testi	0,42	3	0,14	2,62	0,09	0,36
Son-test*Ön-test	1,06	1	1,06	11,22	0,01*	0,38
İzleme-testi*Son-test	0,14	1	0,14	2,77	0,11	0,16
Hata	0,75	14	0,05			
Toplam	60	24				
Düzeltilmiş toplam	6	23				

*p<,05

Tablo 4.4 incelendiğinde Deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların Kaçınma ve Birleşme Ölçeği son-testi ortalama puanları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1,14)= 9,22$; $p<.05$; $\eta^2= ,33$). Ön-test ve son-testler arasında yapılan karşılaştırma puanları arasındaki farkın orta düzeyde etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1,14)=11,22$; $p<.05$; $\eta^2= ,38$). İzleme-testi ve son-test arasında yapılan karşılaştırma puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenmemiştir ($F(1,14)=,14$; $p>,05$).

4.5. Araştırmanın dördüncü hipotezine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi; “uygulama sonrasında deney grubunda bulunan katılımcıların zihin gezinmesi puanlarındaki değişim son test lehine anlamlı farklılık gösterirken kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur” şeklinde belirtilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların, uygulama sonrasında zihin gezinmesi ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Karışık Ölçümlü ANOVA tekniğiyle incelenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu zihin gezinmesi ölçekleri ön test ve son test ölçümlerine ilişkin Karışık Ölçümler için ANOVA analizinden elde edilen puanlar Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarının zihin gezinmesi ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin karışık ölçümler için ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Denekler arası 16,662						
Grup	4,449	1	4,44	8,01	0,01*	0,26
Hata	12,213	22	0,55			
Denekler içi 42,666						
Ölçüm (Öntest-Sontest-İzleme)	11,444	2	5,72	20,23	0,00*	0,47
GrupxÖlçüm	18,778	2	9,38	33,19	0,00*	0,6
Hata	12,444	44	0,28			
Toplam 59,328						

Tablo 4.5 incelendiğinde Deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların Zihin Gezinmesi Ölçeği ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1,44)= 8,01$; $p<.05$; $\eta^2= ,26$). Grup ayrımı yapmaksızın araştırmada bulunan katılımcıların uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(2,44)=20,23$; $p<.05$; $\eta^2= ,47$).

Tablo 4.5 incelendiğinde, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren grup x ölçüm ortak etkisinin sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların Zihin Gezinmesi ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden edinilen puan ortalamalarının geniş etki büyüklüğü ile anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(2,44)= 33,19$; $p<.05$; $\eta^2= ,60$).

Ortak etkinin kaynağını öğrenmek amacıyla ikili karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu karşılaştırma pairwise comparison testi sonuçları incelenerek yapılmıştır. Pairwise comparison testi gruplar arasındaki ortalamaları güvenli bir şekilde karşılaştırılmak için etkilidir (Jaccard vd., 1984). İkili karşılaştırmada son test puanının yüksek olması anlamlı farklılığın son testten kaynaklandığını göstermektedir (Jaccard vd., 1984). Karşılaştırma sonucunda deney grubu katılımcılarının Zihin Gezinmesi Ölçeği son-test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir ($\delta=,917^*$; $p=,00$). Bu bulgudan, uygulanmış olan ACT temelli psikoeğitim programının katılımcıların zihin gezinmesini azaltma yönünde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu katılımcılarının son-test zihin gezinmesi ölçek puanlarıyla izleme-testi zihin gezinmesi ölçek puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\delta=,167$; $p=,80$). Bu bulgudan, uygulanmış olan ACT temelli psikoeğitim programının katılımcıların zihin gezinmesini azaltma yönündeki etkisinin sürekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu katılımcılarının son-test zihin gezinmesi puanlarının ön-test zihin gezinmesi ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\delta=,638$; $p=,72$).

4.6. Araştırmanın beşinci hipotezine ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezi; “uygulama sonrasında deney grubunda bulunan katılımcıların zihnin istemli gezinmesi puanlarındaki değişim son test lehine anlamlı farklılık gösterirken kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur” şeklinde belirtilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların, uygulama sonrasında zihin gezinmesi ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Karışık Ölçümlü ANOVA tekniğiyle incelenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu zihnin istemli gezinmesi ölçekleri ön test ve son test ölçümlerine ilişkin Karışık Ölçümlü ANOVA analizinden elde edilen puanlar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının zihnin istemli gezinmesi ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin karışık ölçümler için ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Denekler arası 55,704						
Grup	25,352	1	25,35	18,47	0,00*	0,92
Hata	30,185	22	1,37			
Denekler içi 78,666						
Ölçüm (Öntest-Sontest-İzleme)	12,028	2	6,01	6,62	0,00*	0,23
GrupxÖlçüm	26,694	2	13,34	14,7	0,00*	0,4
Hata	39,944	44	0,9			
Toplam 134,37						

Tablo 4.6 incelendiğinde Deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanları

arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1,44)= 18,47$; $p<.05$; $\eta^2= ,92$). Grup ayrımı yapmaksızın araştırmada bulunan katılımcıların uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(2,44)=6,62$; $p<.05$; $\eta^2= ,23$).

Tablo 4.6 incelendiğinde, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren grupxölçüm ortak etkisinin sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların Zihnin İstemli Gezinmesi ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden edinilen puan ortalamalarının geniş etki büyüklüğü ile anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(2,44)= 14,70$; $p<.05$; $\eta^2= ,40$).

Ortak etkinin kaynağını öğrenmek amacıyla ikili karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu karşılaştırma pairwise comparison testi sonuçları incelenerek yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu katılımcılarının son-test zihnin istemli gezinmesi ölçek puanlarının ön-test zihnin istemli gezinmesi ölçek puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir ($\delta=1,00^*$; $p=,00$). Pairwise comparison (ikili karşılaştırma) testinde son test puanının yüksek olması anlamlı çıkan farklılığın son testten kaynaklandığını göstermektedir (Jaccard vd., 1984). Bu bulgudan, uygulanmış olan ACT temelli psikoeğitim programının katılımcıların zihnin istemli gezinmesini azaltma yönünde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu katılımcıların son-test zihnin istemli gezinmesi ölçek puanlarıyla izleme-testi zihnin istemli gezinmesi ölçek puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\delta=,542$; $p=,26$). Bu bulgudan, uygulanmış olan ACT temelli psikoeğitim programının katılımcıların zihnin istemli gezinmesini azaltma yönündeki etkisinin sürekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu katılımcılarının son-test zihnin istemli gezinmesi puanlarının ön-test zihnin istemli gezinmesi ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\delta=,315$; $p=,33$).

4.7. Araştırmanın altıncı hipotezine ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı hipotezi; “uygulama sonrasında deney grubunda bulunan katılımcıların zihnin istemsiz gezinmesi puanlarındaki değişim son test lehine anlamlı farklılık gösterirken kontrol grubunun puanlarındaki değişimde anlamlı farklılık yoktur” şeklinde belirtilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların, uygulama sonrasında Zihnin İstemsiz Gezinmesi ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup

olmadığı Karışık Ölçümlü ANOVA tekniğiyle incelenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu zihin gezinmesi ölçekleri ön test ve son test ölçümlerine ilişkin Karışık Ölçümlü ANOVA analizinden elde edilen puanlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve kontrol gruplarının zihnin istemsiz gezinmesi ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin karışık ölçümler için ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Denekler arası 71,884						
Grup	19,56	1	19,56	18,07	,01*	0,89
Hata	52,324	22	2,37			
Denekler içi 61,333						
Ölçüm (Öntest-Sontest-İzleme)	19,111	2	9,55	20,9	,00*	0,48
GrupxÖlçüm	22,111	2	11,05	24,18	,00*	0,52
Hata	20,111	44	0,45			
Toplam 133,217						

Tablo 4.7 incelendiğinde Deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği ön-test, son-test ve izleme testi ortalama puanları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1,44)= 18,07$; $p<.05$; $\eta^2= ,89$). Grup ayrımı yapmaksızın araştırmada bulunan katılımcıların uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın geniş etki büyüklüğü ile anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(2,44)=20,90$; $p<.05$; $\eta^2= ,48$).

Tablo 4.7 incelendiğinde, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren grupxölçüm ortak etkisinin sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların Zihnin İstemli Gezinmesi ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden edinilen puan ortalamalarının geniş etki büyüklüğü ile anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(2,44)= 24,18$; $p<.05$; $\eta^2= ,52$).

Ortak etkinin kaynağını öğrenmek amacıyla ikili karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu karşılaştırma pairwise comparison testi sonuçları incelenerek yapılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubu katılımcılarının son-test zihnin istemsiz gezinmesi ölçek puanlarının ön-test zihnin istemsiz gezinmesi ölçek puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir ($\delta=1,00^*$; $p=,00$). Bu bulgudan, uygulanmış olan ACT temelli psikoeğitim programının katılımcıların zihnin istemsiz

gezinmesini azaltma yönünde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu katılımcıların son-test zihnini istemsiz gezinmesi ölçek puanlarıyla izleme-testi zihnini istemsiz gezinmesi ölçek puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\delta=,167$; $p=,62$). Bu bulgudan, uygulanmış olan ACT temelli psikoeğitim programının katılımcıların zihnini istemsiz gezinmesini azaltma yönündeki etkisinin sürekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu katılımcılarının son-test zihnini istemsiz gezinmesi puanlarının ön-test zihnini istemli gezinmesi ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\delta=,250$; $p=,45$).

Tüm bulgular incelendiğinde ACT psikoeğitim uygulamasının zihin gezinmesini azaltma yönünde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



5. TARTIŞMA

Bu araştırma KGT-D modeline dayanan ACT temelli bir psikoeğitim programının lise öğrencilerinin zihin gezintisi ve kaçınma birleşme düzeylerini kontrol grubuna kıyasla azalttığını göstermektedir. Seçkisiz atama, deneysel araştırma tasarımlarında deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcılardan kaynaklı sistematik farkın olmasını engelleyerek iç geçerliliği arttırmaktadır (Shadish vd., 2002). Bu nedenle gruplara katılmak istenen öğrencilerin numaraları ile elle kura çekme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem sonucunda on yedişer kişi olmak üzere deney ve kontrol grubu katılımcıları belirlenmiştir. Bu sayede sonuçlar tarafsız olarak değerlendirilebilmiştir (Suresh, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan katılımcıların zihin gezinmesi uygulama sonrasında geniş etki büyüklüğü ile Fritz vd., (2012) anlamlı düzeyde azalmış ve bu etki bir aylık izleme döneminde de devam etmiştir. Kontrol grubunun son-test ortalama puanlarında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar Tavighi vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ve literatürdeki bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Zihin gezinmesi, kişiyi mevcut andan uzaklaştırmaktadır. Bu nedenle farkındalık temelli gerçekleştirilen müdahalelerin zihin gezinmesini azalttığı bulunmuştur (Belardi vd., 2022; Feruglio vd., 2021; Şakar ve Metin, 2023; Xu vd., 2017). Farkındalık temelli uygulamalar zihin gezinmesini azaltarak dikkati arttırmaktadır (Hofmann ve Gómez, 2017). ACT anla esnek temas ve kabul müdahaleleriyle farkındalık temelli klinik müdahalelerde önemli bir rol oynamaktadır (Baer, 2003).

Bu araştırmanın bulguları, KGT-D modeline dayanan ACT temelli müdahalelerin gençlerin zihin gezinmesi ve kaçınma birleşmelerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, ACT'nin psikolojik esnekliği artırarak bireyin anlık deneyimine daha fazla odaklanmasını sağlayarak zihin gezinmesini azalttığını desteklemektedir. Bu bölümde araştırmanın denenceleri psikolojik esneklik modeli ve zihin gezinmesi başlığıyla tartışılmıştır. Doğrudan ACT'nin zihin gezinmesine etkisini inceleyen araştırma sonuçları kısıtlı olduğu için ACT'nin zihin gezinmesini azaltmada etkili olan aracı süreçlere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

5.1. Psikolojik Esneklik Modeli ve Zihin Gezinmesi

Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan katılımcıların gençler için kaçınma ve birleşme ölçeğinden elde edilen puanları geniş etki büyüklüğü ile (Fritz vd., 2012) anlamlı düzeyde azalmış ve bu etki bir aylık izleme döneminde de devam etmiştir.

Kontrol grubunun son-test ortalama puanlarında ön-test puanlarıyla kıyaslandığında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuç, oturumlar esnasında uygulanan anla esnek temas, bilişsel ayrışma ve kabul becerilerinin etkili olduğunu göstermektedir (S. C. Hayes vd., 2006).

ACT'nin psikopatoloji modelinde iki merkezi süreç olarak yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmeyi yer almaktadır (S. C. Hayes vd., 2006). Zihin gezinmesi, kişinin dikkatinin şimdiki andan ve görevden uzaklaşarak içsel düşüncelerine kaymasıdır (Smallwood & Schooler, 2015). Araştırmacılar, zihin gezinmesinin yaşantısal kaçınma ile ilişkisine değinmiştir (Fell vd., 2023; Kornacka vd., 2023; Schneck vd., 2019). Literatürde zihin gezinmesinin can sıkıntısından ve negatif duygusal durumlardan kaçınmada önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Banks vd., 2016). Zihin gezinmesinin olumsuz duygu ve düşünceleri, farklı konularla değiştirerek rahatlama sağladığı söylenebilir. Ancak bu rahatlık kısa vadededir. Uzun vadede bireyi önemsediği hedeflerinden uzaklaştırmaktadır. McVay ve Kane (2013) tarafından vurgulandığı üzere zihin gezinmesi bireyin kişisel hedeflerine ulaşma çabasını azaltmakta ve bu durum uzun vadede motivasyon ve başarı kapsamında olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. ACT müdahaleleri ile ilk aşamada bireyin kontrol stratejilerini ve bunların kısa/uzun vadedeki etkilerini farkındalığını kazanması amaçlanır (Yapan, 2021). Bu farkındalık devamında kontrol stratejilerini azaltır. Kontrol stratejilerinin yerine farkındalık ve deneyimlere yer açabilme becerisi güçlendirilerek psikolojik esneklik kazandırılması amaçlanır (S. C. Hayes vd., 2006). Psikolojik esneklik becerilerini geliştirmek zor durumlar karşısında baş etmeyi olumlu yönde etkilemektedir (S. Acar, 2022). Deng vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu da bu bağlamda ACT müdahalelerine kanıt sunmaktadır. Psikolojik esneklik ve zihin gezintisi arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır (Deng vd., 2022).

Özetle zihin gezinmesinin yaşantısal kaçınma işlevi göz önünde bulundurulduğunda psikolojik esnekliği temel alan ACT müdahalelerinin Cansız vd. (2020) kabul becerilerini geliştirirken anla esnek teması arttırarak zihin gezinmesini azalttığı söylenebilir. Anla esnek temas, düşünsel içerik ve duygularla etkileşim esnasında yaşanan anın getirdiği deneyime yer açabilmektir (Uygur ve Karaca, 2020). Bu süreçte bireyin düşünce ve duygularına yargılamadan yer açabilmesi amaçlanır (S. C. Hayes vd., 1999). Zihin gezinmesi, bireyin mevcut anla bağlantısını koparıırken (Killingsworth ve Gilbert, 2010); anla esnek temas, şimdiyle açık ve esnek bir biçimde ilişki kurmaktır. Ayrıca anla esnek temas kurabilmek zihin gezinmesi esnasında bu düşüncelere takılı

kalmadan geçiş yapabilmeyi de sağlayabilir. Düşünsel içeriği yoğun olan endişe ve ruminasyon kapsamında gerçekleştirilen ACT temelli müdahaleler, düşüncelere takılı kalmadan geçiş yapabilme becerisinin kazandırıldığı varsayımını desteklemektedir. (Roemer ve Orsillo, 2002) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre ACT endişeye yer açma ve düşüncelere farklı bir perspektiften bakabilme becerisini kazandırmaktadır. ACT, ruminatif düşünceleri fark etme ve bu düşüncelere takılı kalmadan geçiş yapabilmede de etkili sonuçlar sunmaktadır (Watkins, 2008). Bu bağlamda uygulanan program kapsamında katılımcıların an ile esnek temas kurabilmeleri amacıyla gözlemci becerilerini pekiştirmeleri amaçlanmıştır.

Değer odaklı davranış, yaşamda tatmin ve anlam bulmaya destek olur (S. C. Hayes vd., 1999). Değer odaklı davranış gösteren bireyin motivasyonu yüksek ve dikkat dağınıklığı daha azdır (Dahl vd., 2009). Yüksek motivasyon ve mevcut hedefe yönelik davranışlar ise zihin gezinmesini azaltır (Mrazek, Smallwood, Franklin, vd., 2012). Bu programın zihin gezinmesini azaltmada etkili sonuç vermesini sağlayan bir diğer etken katılımcıların değerlerini netleştirmesinin sağlanması; kâşif alanıyla değere yönelik hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşma konusunda motive edilmeleri olabilir.

Smallwood ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucuna göre düşük özsaygı, olumsuz düşünce ve başarısızlıklara daha fazla odaklanmaya neden olduğu için zihin gezinmesini arttırmaktadır. Bunun aksine olumlu benlik algısı ise dikkati mevcut ana yönlendirmeyi ve zihin gezinmesini azaltmayı sağlamaktadır (Mrazek, Smallwood, Franklin, vd., 2012). ACT'nin psikolojik katılık modelinde yer alan kavramsal benliğe bağlanma ise bireyin kendini sınırlayıcı düşünce ve inançla tanımlama eğilimidir (S. C. Hayes vd., 1999). Kavramsal benliğe bağlanma, mevcut ana odaklanmayı zorlaştırarak zihin gezinmesini arttırabilir. Uygulanan programda tavsiyeci başlığında katılımcıların kavramsallaştırılmış benliklerini dışsallaştırma ve ayrışma çalışmalarının bağlamsal benlik algılarını geliştirdiği düşünölmektedir. Bu gelişimin de programdaki katılımcıların zihin gezinmesini azaltmasında etkili olduğu düşünölmektedir.

Uygulanan programda müdahalelere mümkün olduğunca bütöncöl yaklaşma amaçlanmıştır. Çünkü ACT'nin psikolojik katılık altıgeninde yer bulan tüm bu süreçler birbiriyle etkileşim halindedir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı ACT temelli psikoeğitim programı geliştirilerek lise öğrencilerinin zihin gezinmesine etkisinin incelenmesidir. Araştırma sonuçları ACT'nin zihin gezinmesini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin izleme döneminde de devam ettiğini göstermektedir.

Uygulama sonrasında deney grubunda yer alan katılımcıların gençler için kaçınma ve birleşme ölçeği ortalama puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırma kapsamında uygulanan ACT temelli psikoeğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. ACT temel alınarak hazırlanan müdahalelerin zihin gezinmesi üzerinde etkili olduğu sonucu bu müdahalelerin bireysel psikoterapi çalışmalarında da kullanılabileceğini göstermektedir. Zihin Gezinmesi Ölçekleri'ndeki ortalama puanlarındaki anlamlı azalmanın anla esnek temas, bilişsel ayrışma ve kabul becerilerinin gelişmesi ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada bilişsel ayrışma, bağlamsal benlik süreçleri, değerler ve değer odaklı eylemler ölçeklerle ölçülmesi de bu süreçlerin de zihin gezinmesi ile çalışırken terapi hedefleri arasına eklenmesi gerekliliği söylenebilir. Çünkü bu çalışmada ACT'nin psikolojik esneklik altıgeninde yer alan bütün süreçler dahil edilmiş ve bu dahiliyet araştırma sonuçlarını olumlu düzeyde etkilemiş olabilir. Psikoeğitim programı geliştirilirken KGT-D modelinin içeriklerinden yararlanılmış ve hem deney grubunda hem de pilot uygulamada bu içerikler ile müdahaleler gerçekleştirilmiştir. KGT-D modeli, Tavsiyeci, Gözlemci, Kâşif ve Değerler üzerine odaklanır ve bu süreçlerin aracılığıyla psikolojik esnekliği artırma amaçlanır (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2015). Ergenlerle çalışan uygulayıcıların ACT uygulamalarında KGT-D modelinden yararlanılabileceği söylenebilir.

Ülkemizde zihin gezinmesine yönelik gerçekleştirilen ilk deneysel araştırma tasarımı bu çalışma olup seçkisiz atama yöntemi kullanılması araştırma sonuçlarını güçlendirmektedir. Araştırma bulguları zihin gezinmesini azaltmada ACT'nin etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Uzmanların zihin gezinmesi ile çalışırken ACT temelli müdahaleleri kullanabileceklerini, psikolojik esneklik altıgeninde bulunan bütün süreçleri içerisine alan bu yaklaşımı kendi çalışmalarına dahil ederek etkili sonuca ulaşabileceklerini göstermektedir.

6.2. Öneriler

Deneyssel desende gerçekleştirilen bu çalışma seçkisiz atama yöntemi kullanılarak gruplara ayrılmıştır. Son test ve izleme ölçümü ile etkililiğinin kanıtlandığı ancak uzun süreli ölçüm yapılamadığından gelecekte yapılacak araştırmalarda uzun süreli izleme ölçümü yapılması önerilmektedir. Deney uygulamasının ikinci eğitim döneminde değil birinci dönemde gerçekleştirilmesi, uzun süreli izleme ölçümünün yapılabilirliğini ve uzman görüşünün alınabilmesini sağlayacaktır. Bu noktada MEB etik izninin öncelenmesi ve oturum planlarının daha erken hazırlanması avantaj sağlayacaktır.

Bu araştırmada deney grubunda yer alan katılımcıların sadece kaçınma ve birleşme puanları ölçülmüştür. ACT'nin psikolojik esneklik altığeninde bulunan ölçülmeyen süreçlerin de (bağlamsal benlik, değerler) değerlendirilmesi ve müdahale ardından değişikliğin izlenmesi ACT'nin psikolojik esneklik modeli ve bu modelde bulunan süreçlerin zihin gezinmesi üzerindeki etkisine dair önemli sonuçlar sağlayacaktır. Kaçınma ve Birleşme lğinde deney grubu, kontrol grubuna kıyasla daha avantajlı bir başlangıç noktasına sahiptir. Grupların arasında yer alan bu başlangıç farklılığı göz önünde bulundurulduğunda gelecekteki çalışmalarda, deney ve kontrol gruplarının başlangıç farklılıklarının istatistiksel olarak kontrolü önerilmektedir.

Araştırma bulguları lise öğrencileri ile sınırlıdır. İlgili literatür taramasında ACT'nin zihin gezinmesine etkisini inceleyen çalışmanın yurt dışında yapıldığı; ülkemizde ise bu konuda yayımlanmış herhangi bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu konuda yapılacak olan gelecek çalışmaların bütün sınıf düzeylerinde ve farklı örneklem (ocuk, ergen, yetişkin) gruplarında tekrarlanması, ACT'nin zihin gezinmesi üzerindeki etkisine yönelik literatüre önemli katkılar sunacaktır. Bu bağlamda anla temasın kopması ve yaşantısal kaçınma arasındaki ilişkide zihin gezinmesinin aracı etkisinin incelendiği çalışmaların gerçekleştirilmesi de önemlidir.

Bu araştırma grup rehberliği şeklinde tasarlanmıştır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bireysel ve grup çalışmalarının karşılaştırılacağı çalışmalar, literatüre önemli katkılar sunacaktır.

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında tasarlanan psikoeğitim programının içeriği ile de uygulayıcılara yönelik öneriler gelecek çalışmalara katkı sağlayacaktır. Örneğin, araştırmacı tarafından hazırlanan kitapçığın ilk oturumda katılımcılara verilmesi ve bu kitapçığın renk, tasarım yönünden ilgi çekici olması motivasyonu arttırmıştır. Çalışmalarda renkli kalemler (pastel boya, keçeli kalem, kuru boyalar), dergiler, renkli

kağıtlar, köpük baloncuk ve halat kullanılması motivasyonu arttıran bir diğer unsur olmakla birlikte çalışmaların teorik bilgiden ziyade uygulamalı öğrenilmesini sağlamıştır. Gündelik yaşamdan örneklerin kullanılması, modelin açık ve anlaşılır bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunmuştur.

Ancak katılımcılar verilen ev egzersizlerini yapmakta isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Ev egzersizlerini daha cazip kılmak için zihin gezinmesi temel alınarak kişisel değerlere dayalı haftalık/aylık hedefler belirlenmesi sağlanabilir. Bu hedeflere ulaşma sürecini takip etmek için psikoeğitim sürecinde kullanılabilecek takip çizelgesi hazırlanabilir. Bu noktada dijital bir günlük ya da uygulama geliştirilmesinin motivasyonu daha da arttıracığı düşünülmektedir.

KGT-D modelinde yer alan tavsiyeci ve gökyüzü metaforu ile bağlamsal benlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ancak hem pilot uygulamada hem de deney grubunda bağlamsal benliğin deneyimlenmesinde güçlük çekildiği gözlemlenmiştir. Bağlamsal benlik becerileri kazandırılırken daha somut egzersizlere yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca an ile esnek temas egzersizlerinin arttırılması ve gündelik yaşamda kendinelik uygulamalarının psikoeğitim içeriklerine dahil edilmesi önerilmektedir. Gündelik yaşamda kendinelik uygulamaları, oyunlaştırma teknikleri ile zenginleştirilerek sunulursa bu uygulamaları gerçekleştirmeye yönelik motivasyonun artacağı ve uygulamaların daha sürdürülebilir hale geleceği düşünülmektedir. Bu noktada teknolojiye de yararlanılması önerilmektedir. Örneğin, kendinelik uygulamaları tamamlandıkça gelişen bir sanal bahçe sunulabilir. Gerçekleştirilen her bir kendinelik uygulaması ile bahçeye yeni bitki, çiçek ya da dekoratif öge eklenebilir. Düzenli uygulama, bahçenin büyümesini ve gelişmesini sağlar. Oluşan bu sanal bahçe, ilerleyen aşamalarda kendinelik becerileri için görselleştirme aracı olarak da kullanılabilir. Ancak bu noktada katılımcının içsel motivasyonu desteklenmeli yalnızca dışsal ödüllere odaklanılmamalıdır. Katılımcıların kendi bireysel hızlarında ilerlemelerine izin verilmelidir.

Tavsiyeci, altı haftalık süreçte yalnızca bir kez işlenmiştir. Diğer oturumlarda hatırlatmalar ve bütünlük sağlanmaya çalışılsa da tavsiyeci ve gözlemci oturumlarının ikişer hafta sürmesi ve daha uzun zaman ayrılması düşünce esnekliğini arttırarak çalışma sonuçlarını zenginleştirebilir. Hafta sayısı arttırılırsa düşünce ve davranış esnekliği için daha fazla egzersiz gerçekleştirilebilir. Bu sayede kabul becerilerine de daha fazla odaklanılabilir. Örneğin gerçekleştirilecek bir sonraki araştırma için “radyo istasyonu” metaforu kullanılabilir. Zihindeki olumsuz düşünce ve zihin gezinmesi bir radyo

istasyonu olarak düşünülmesi istenir. Bu radyo istasyonunun sesi her zaman açık olsa da ses seviyesi kontrol edilebilir. İstasyonu tamamen kapatamayız. Ancak sesi kısıp arka planda bırakabiliriz. Gündelik aktiviteleri gerçekleştirirken bu “radyo”ya yer açıp arka planda tutabilecekleri oturum esnasında pratik ettirilebilir.

Bu çalışma zihin gezinmesi konusunda ülkemizde gerçekleştirilen ilk deneysel çalışmadır. Çalışmanın farklı kuramlarla çalışılması zihin gezinmesine yönelik yeni uygulamaların geliştirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca kuramlar arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapılması etkililik noktasında da literatürü zenginleştirecektir.

Sonuç olarak, bu araştırma ACT’nin zihin gezinmesini azaltmak için kullanılabilecek etkili bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir. Yukarıda belirtilen önerilerin değerlendirilerek benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

7. KAYNAKÇA

- Acar, N. V. (2021). *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar-Deneyler* (9. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Acar, S. (2022). Baş Etme Yetkinliğinin Yordayıcısı Olarak Psikolojik Esneklik. *e-International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1035566>
- Alexandersen, A., Csifcsák, G., Groot, J., & Mittner, M. (2022). The effect of transcranial direct current stimulation on the interplay between executive control, behavioral variability and mind wandering: A registered report. *Neuroimage: Reports*, 2(3), 100–109. <https://doi.org/10.1016/j.ynrp.2022.100109>
- APA. (2015). *APA dictionary of psychology (2nd ed.)*. (G. R. VandenBos (ed.)). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14646-000>
- Baars, B. J. (2010). Spontaneous repetitive thoughts can be adaptive: Postscript on “mind wandering”. *Psychological bulletin*, 136(2), 208. <https://doi.org/10.1037/a0018726>
- Bach, P. A., & Moran, D. J. (2008). *ACT in practice: Case conceptualization in acceptance & commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Backos, A. (2022). *Act art therapy: Creative approaches to acceptance and commitment therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125–143.
- Bailey, J. A. (2003). Self-image, self-concept, and self-identity revisited. *Journal of the National Medical Association*, 95(5), 383–386. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12793794>
- Baird, B., Smallwood, J., Mrazek, M. D., Kam, J. W. Y., Franklin, M. S., & Schooler, J. W. (2012). Inspired by Distraction. *Psychological Science*, 23(10), 1117–1122. <https://doi.org/10.1177/0956797612446024>
- Baird, B., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2011). Back to the future: Autobiographical planning and the functionality of mind-wandering. *Consciousness and cognition*, 20(4), 1604–1611.
- Banks, B., Burch, T., & Woodside, M. (2016). Introducing Mindfulness and Contemplative Pedagogy as an Approach to Building Helping Skills in Human Services Students. *Journal of Human Services*, 36, 47+. <https://link.gale.com/apps/doc/A513642937/AONE?u=anon~b11b5a4f&sid=googleScholar&xid=af72edde>
- Barlow, D. H. (2002). Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic, 2nd ed. İçinde *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic, 2nd ed.* The Guilford Press.
- Baş, S., & Dirik, G. (2019). Kanser Tanısı Olan Kişilerde Kabul ve Kararlılık Terapisi Uygulamaları: SistematiK Bir Derleme. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, 459–485. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0025>
- Belardi, A., Chaieb, L., Rey-Mermet, A., Mormann, F., Rothen, N., Fell, J., & Reber, T. P. (2022). On the relationship between mind wandering and mindfulness. *Scientific Reports*, 12(1), 7755. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11594-x>
- Beni, M. A., Izadi, R., & Mirzaamiri, A. (2023). Effectiveness of ACT Group Therapy, DNA-V Model on Emotion Regulation, Social and Academic Skills of Adolescents. *International journal of psychology and psychological therapy*, 23(3), 291–300.
- Biglan, A., & Hayes, S. C. (1996). Should the behavioral sciences become more pragmatic? The case for functional contextualism in research on human behavior. *Applied and Preventive Psychology*, 5(1), 47–57.

- Black, T. D. (2022). *ACT for treating children: The essential guide to acceptance and commitment therapy for kids*. New Harbinger Publications.
- Blackledge, J. T., & Barnes-Holmes, D. (2009). Core processes in acceptance and commitment therapy. *Acceptance and commitment therapy: Contemporary theory, research, and practice, 1*, 41–58.
- Blackledge, J. T., & Hayes, S. C. (2001). Emotion regulation in acceptance and commitment therapy. *Journal of Clinical Psychology, 57*(2), 243–255. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(200102\)57:2<243::AID-JCLP9>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1097-4679(200102)57:2<243::AID-JCLP9>3.0.CO;2-X)
- Bolderston, H. (2013). *Acceptance and commitment therapy: Cognitive fusion and personality functioning*. University of Southampton.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance. *Behavior Therapy, 42*(4), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y.-Y., Weber, J., & Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(50), 20254–20259. <https://doi.org/10.1073/pnas.1112029108>
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. Pergamon Press. <https://doi.org/10.1037/10037-000>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 84*(4), 822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Buckner, R. L. (2013). The brain's default network: origins and implications for the study of psychosis. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 15*(3), 351–358. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2013.15.3/rbuckner>
- Burdett, B. R. D., Charlton, S. G., & Starkey, N. J. (2016). Not all minds wander equally: The influence of traits, states and road environment factors on self-reported mind wandering during everyday driving. *Accident Analysis & Prevention, 95*, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2016.06.012>
- Büyüköksüz, E. (2021). Kabul ve kararlılık yaklaşımı temelli grup psiko-eğitimi ile ergenlerin benlik saygısı puanlarını yordamada öz-şefkat ve yaşantısal kaçınma puanlarının aracılık rolü. *Yayımlanmamış doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi., Muğla*.
- Büyüköksüz, E., & Erözkan, A. (2019). Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8): Türk Kültüründe Faktör Yapısı ve Güvenirlik Çalışmaları. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research, 8*((Supplement 1)), 3–7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.2.93>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İçinde *Pegem Atıf İndeksi* (24. Baskı). Pegem Atıf İndeksi.
- Cammann, R., & Spiel, G. (1991). Neurophysiologische Grundlagen von Aufmerksamkeit und Konzentration. *Barchmann et al.(Hg.): Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter. Berlin: Verlag Gesundheit, 11–26*. <https://doi.org/10.1055/s-2000-11075>
- Cansız, A., Nalbant, A., & Yavuz, K. (2020). Şizofreni hastalarında psikolojik esnekliğin araştırılması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 9*(2), 82–93. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.55825>
- Carriere, J. S. A., Seli, P., & Smilek, D. (2013). Wandering in both mind and body: Individual differences in mind wandering and inattention predict fidgeting.

- Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(1), 19–31. <https://doi.org/10.1037/a0031438>
- Chawla, N., & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871–890. <https://doi.org/10.1002/jclp.20400>
- Chayer, C., & Freedman, M. (2001). Frontal lobe functions. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 1(6), 547–552. <https://doi.org/10.1007/s11910-001-0060-4>
- Chiesa, M. (1994). *Radical behaviorism: The philosophy and the science*. Authors Cooperative.
- Christoff, K., Gordon, A. M., Smallwood, J., Smith, R., & Schooler, J. W. (2009). Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(21), 8719–8724. <https://doi.org/10.1073/pnas.0900234106>
- Christoff, K., Irving, Z. C., Fox, K. C. R., Spreng, R. N., & Andrews-Hanna, J. R. (2016). Mind-wandering as spontaneous thought: a dynamic framework. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(11), 718–731. <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.113>
- Chun, M. M., Golomb, J. D., & Turk-Browne, N. B. (2011). A Taxonomy of External and Internal Attention. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 73–101. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100427>
- Ciarrochi, J., & Bailey, A. (2008). *A CBT practitioner's guide to ACT: How to bridge the gap between cognitive behavioral therapy and acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Ciarrochi, J. V., Hayes, L., & Bailey, A. (2012). *Get Out of Your Mind and Into Your Life for Teens: A Guide to Living an Extraordinary Life*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(3), 201–215. <https://doi.org/10.1038/nrn755>
- Costello, E. J., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1015–1025. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x>
- Coulborn, S., & Fernández-Espejo, D. (2022). Prefrontal tDCS is unable to modulate mind wandering propensity or underlying functional or effective brain connectivity. *Scientific Reports*, 12(1), 18021. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-22893-8>
- Crosswell, A. D., Coccia, M., & Epel, E. S. (2020). Mind wandering and stress: When you don't like the present moment. *Emotion*, 20(3), 403–412. <https://doi.org/10.1037/emo0000548>
- Dahl, J., Lundgren, T., Plumb, J., & Stewart, I. (2009). *The Art and Science of Valuing in Psychotherapy: Helping Clients Discover, Explore, and Commit to Valued Action Using Acceptance and Commitment Thera*. New Harbinger Publications.
- Deng, Y.-Q., Shi, G., Zhang, B., Zheng, X., Liu, Y., Zhou, C., & Wang, X. (2022). The effect of mind wandering on cognitive flexibility is mediated by boredom. *Acta Psychologica*, 231, 103789. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103789>
- Dewey, J. (1938). The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry. *Teachers College Record*, 39(10), 471–485.
- Doorley, J. D., Goodman, F. R., Kelso, K. C., & Kashdan, T. B. (2020). Psychological flexibility: What we know, what we do not know, and what we think we know.

- Social and Personality Psychology Compass*, 14(12), 1–11.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12566>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eifert, G. H., & Forsyth, J. P. (2005). *Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change*. New Harbinger Publications.
- Faber, M., & Mills, C. (2018). The Critical Role of the Hippocampus in Mind Wandering. *The Journal of Neuroscience*, 38(29), 6439–6441.
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0995-18.2018>
- Feldner, M. T., Monson, C. M., & Friedman, M. J. (2007). A Critical Analysis of Approaches to Targeted PTSD Prevention. *Behavior Modification*, 31(1), 80–116.
<https://doi.org/10.1177/0145445506295057>
- Fell, J., Chaieb, L., & Hoppe, C. (2023). Mind wandering in anxiety disorders: A status report. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 155, 105432.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105432>
- Feruglio, S., Matiz, A., Pagnoni, G., Fabbro, F., & Crescentini, C. (2021). The Impact of Mindfulness Meditation on the Wandering Mind: a Systematic Review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 131, 313–330.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.09.032>
- Figueiredo, T., Lima, G., Erthal, P., Martins, R., Corção, P., Leonel, M., Ayrão, V., Fortes, D., & Mattos, P. (2020). Mind-wandering, depression, anxiety and ADHD: Disentangling the relationship. *Psychiatry Research*, 285, 112798.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112798>
- Fletcher, L., & Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 23(4), 315–336.
<https://doi.org/10.1007/s10942-005-0017-7>
- Fredrick, J. W., Kofler, M. J., Jarrett, M. A., Burns, G. L., Luebbe, A. M., Garner, A. A., Harmon, S. L., & Becker, S. P. (2020). Sluggish cognitive tempo and ADHD symptoms in relation to task-unrelated thought: Examining unique links with mind-wandering and rumination. *Journal of Psychiatric Research*, 123, 95–101.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.01.016>
- Fritz, M. S., Taylor, A. B., & MacKinnon, D. P. (2012). Explanation of Two Anomalous Results in Statistical Mediation Analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 47(1), 61–87. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.640596>
- Galéra, C., Orriols, L., M'Bailara, K., Laborey, M., Contrand, B., Ribéreau-Gayon, R., Masson, F., Bakiri, S., Gabaude, C., & Fort, A. (2012). Mind wandering and driving: responsibility case-control study. *Bmj*, 345. <https://doi.org/10.1136/bmj.e8105>
- Gaynor, N., & Fitzgerald, L. (2023). Mind-Wandering and Its Relationship With Psychological Wellbeing and Obsessive-Compulsive Symptomatology in the Context of Covid-19. *Psychological Reports*.
<https://doi.org/10.1177/00332941231203563>
- Giambra, L. M. (1989). Task-unrelated thought frequency as a function of age: A laboratory study. *Psychology and Aging*, 4(2), 136–143.
<https://doi.org/10.1037/0882-7974.4.2.136>
- Gökdağ, R. K. (1999). Bireylerarası Etkileşimde Ortaya Çalkan İletişim Bozukluklarının Düzeltmesinde Kullanılan Grup Terapilerine Genel Bir Bakış. *Kurgu*, 16(1), 204–

- Golchert, J., Smallwood, J., Jefferies, E., Seli, P., Huntenburg, J. M., Liem, F., Lauckner, M. E., Oligschläger, S., Bernhardt, B. C., Villringer, A., & Margulies, D. S. (2017). Individual variation in intentionality in the mind-wandering state is reflected in the integration of the default-mode, fronto-parietal, and limbic networks. *NeuroImage*, 146, 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.11.025>
- Gordon, T., & Borushok, J. (2017). *The ACT Approach: A Comprehensive Guide for Acceptance and Commitment Therapy*. PESI Publishing & Media.
- Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. İçinde *Psychological Assessment* (C. 20, Sayı 2, ss. 93–102). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.2.93>
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488–501. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
- Harris, R. (2007). *Acceptance and commitment therapy (ACT) introductory workshop handout*. Psych Med.
- Harris, R. (2009). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Harris, R. (2016). *ACT'i Kolay Öğrenmek*. Litera Yayınları.
- Harris, R. (2022). *The happiness trap: How to stop struggling and start living*. Shambhala Publications.
- Hayes, L. L., & Ciarrochi, J. V. (2022). *Gelişen Genç: Ergenlerle Çalışırken Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) & Pozitif Psikoloji* (2. Baskı). Litera Yayıncılık.
- Hayes, L. L., Ciarrochi, J. V., & Bailey, A. (2016). *Zihninden Çık Hayatına Gir “Gençler için”*. Litera Yayıncılık.
- Hayes, L. L., & Ciarrochi, J. V. (2015). *The thriving adolescent: Using acceptance and commitment therapy and positive psychology to help teens manage emotions, achieve goals, and build connection*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639–665. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3)
- Hayes, S. C. (2015). Analytic goals and the varieties of scientific contextualism. İçinde *The act in context* (ss. 126–142). Routledge.
- Hayes, S. C., Fox, E., Gifford, E. V., Wilson, K. G., Barnes-Holmes, D., & Healy, O. (2001). Derived relational responding as learned behavior. *Kluwer Academic/Plenum Publishers.*, 21–49.
- Hayes, S. C., Law, S., Malady, M., Zhu, Z., & Bai, X. (2020). The centrality of sense of self in psychological flexibility processes: What the neurobiological and psychological correlates of psychedelics suggest. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.11.005>
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and Commitment Therapy and Contextual Behavioral Science: Examining the Progress of a Distinctive Model of Behavioral and Cognitive Therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180–198. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.002>
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>

- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and Commitment Therapy as a Unified Model of Behavior Change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976–1002. <https://doi.org/10.1177/0011000012460836>
- Hayes, S. C., & Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new Acceptance and Commitment Therapy*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., & Smith, S. (2023). *Zihninden Çık Hayatına Gir* (5. Baskı). Litera Yayıncılık.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change* (C. 6). Guilford press New York.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change, 2nd ed. İçinde *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change, 2nd ed.* Guilford Press.
- Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (1993). Some applied implications of a contemporary behavior-analytic account of verbal events. *The Behavior Analyst*, 16(2), 283.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1152>
- Hirsch, C. R., & Mathews, A. (2012). A cognitive model of pathological worry. *Behaviour Research and Therapy*, 50(10), 636–646. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.06.007>
- Hofmann, S. G., & Gómez, A. F. (2017). Mindfulness-Based Interventions for Anxiety and Depression. *Psychiatric Clinics of North America*, 40(4), 739–749. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.08.008>
- Jaccard, J., Becker, M. A., & Wood, G. (1984). Pairwise multiple comparison procedures: A review. *Psychological Bulletin*, 96(3), 589–596. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.3.589>
- James, W. (1890). *The principles of psychology, Vol I*. Henry Holt and Co. <https://doi.org/10.1037/10538-000>
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. İçinde *The principles of psychology*. Dover Publications.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. Prentice-Hall.
- Kajimura, S., Kochiyama, T., Nakai, R., Abe, N., & Nomura, M. (2016). Causal relationship between effective connectivity within the default mode network and mind-wandering regulation and facilitation. *NeuroImage*, 133, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.03.009>
- Kane, M. J., Brown, L. H., McVay, J. C., Silvia, P. J., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. R. (2007). For Whom the Mind Wanders, and When. *Psychological Science*, 18(7), 614–621. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01948.x>
- Kane, M. J., & McVay, J. C. (2012). What Mind Wandering Reveals About Executive-Control Abilities and Failures. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 348–354. <https://doi.org/10.1177/0963721412454875>
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932. <https://doi.org/10.1126/science.1192439>

- Kim, J., & Seo, B. S. (2013). How to Calculate Sample Size and Why. *Clinics in Orthopedic Surgery*, 5(3), 235. <https://doi.org/10.4055/cios.2013.5.3.235>
- Klinger, E. (2009). Daydreaming and fantasizing: Thought flow and motivation. *İçinde Handbook of imagination and mental simulation* (K. D. Mark, ss. 225–239). Psychology Press.
- Klinger, E. (2013). Goal Commitments and the content of thoughts and dreams: basic principles. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00415>
- Konjedi, S., & Maleeh, R. (2017). A closer look at the relationship between the default network, mind wandering, negative mood, and depression. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 17(4), 697–711. <https://doi.org/10.3758/s13415-017-0506-z>
- Kornacka, M., Skorupski, M. S., & Krejtz, I. (2023). Maladaptive task-unrelated thoughts: Self-control failure or avoidant behavior? Preliminary evidence from an experience sampling study. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1037443>
- Kruger, T. B., Dixon, M. J., Graydon, C., Stange, M., Larche, C. J., Smith, S. D., & Smilek, D. (2020). Using deliberate mind-wandering to escape negative mood states: Implications for gambling to escape. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(3), 723–733. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00067>
- Kul, A., & Türk, F. (2020). Kabul ve adanmışlık terapisi (ACT) üzerine bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 3773–3805.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of Control*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315798813>
- Levin, M. E., Hildebrandt, M. J., Lillis, J., & Hayes, S. C. (2012). The Impact of Treatment Components Suggested by the Psychological Flexibility Model: A Meta-Analysis of Laboratory-Based Component Studies. *Behavior Therapy*, 43(4), 741–756. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.05.003>
- Li, Y., Ma, J., Xi, Y., & Li, J. (2024). Big Five personality and mind wandering in athletes: mediating role of trait anxiety. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1232312>
- Li, Z., Shang, W., Wang, C., Yang, K., & Guo, J. (2022). Characteristics and trends in acceptance and commitment therapy research: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980848>
- Liu, Y., Chen, Y., Liu, Z., Zhang, Y., Wu, M., & Zhu, Z. (2023). The effect of DNA-V model intervention on learning behaviors and stress in Chinese adolescents: A randomized controlled trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 30, 181–190. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.10.005>
- Luck, S. J., & Vecera, S. P. (2002). . Attention: From tasks to mechanisms. In S. Yantis (Ed.). *İçinde Stevens' handbook of experimental psychology* (ss. 235–286).
- Luo, Y., Zhu, R., Ju, E., & You, X. (2016). Validation of the Chinese version of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) and the mediating role of self-esteem in the relationship between mind-wandering and life satisfaction for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 92, 118–122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.028>
- Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: An acceptance & commitment therapy skills-training manual for therapists*. New Harbinger Publications.
- Maillet, D., & Schacter, D. L. (2016). From mind wandering to involuntary retrieval: Age-related differences in spontaneous cognitive processes. *Neuropsychologia*, 80,

- 142–156. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2015.11.017>
- Marchetti, I., Koster, E. H. W., & De Raedt, R. (2012). Mindwandering heightens the accessibility of negative relative to positive thought. *Consciousness and Cognition*, 21(3), 1517–1525. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.05.013>
- Marchetti, I., Koster, E. H. W., Klinger, E., & Alloy, L. B. (2016). Spontaneous Thought and Vulnerability to Mood Disorders. *Clinical Psychological Science*, 4(5), 835–857. <https://doi.org/10.1177/2167702615622383>
- Marino, F., Crimi, I., Carrozza, C., Failla, C., Sfrassetto, S. T., Chilà, P., Bianco, M., Arnao, A. A., Tartarisco, G., Cavallaro, A., Ruta, L., Vagni, D., & Pioggia, G. (2019). A Novel Third Wave Contextual Approach of Positive Behavior Support in School for Adolescent at High Psychosocial Risk: Rationale, Feasibility, and First Pilot Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02635>
- Martínez-Pérez, V., Baños, D., Andreu, A., Tortajada, M., Palmero, L. B., Campoy, G., & Fuentes, L. J. (2021). Propensity to intentional and unintentional mind-wandering differs in arousal and executive vigilance tasks. *PLoS one*, 16(10), e0258734.
- Masedo, A. I., & Rosa Esteve, M. (2007). Effects of suppression, acceptance and spontaneous coping on pain tolerance, pain intensity and distress. *Behaviour Research and Therapy*, 45(2), 199–209. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.02.006>
- Mason, M. F., Norton, M. I., Van Horn, J. D., Wegner, D. M., Grafton, S. T., & Macrae, C. N. (2007). Wandering Minds: The Default Network and Stimulus-Independent Thought. *Science*, 315(5810), 393–395. <https://doi.org/10.1126/science.1131295>
- McCormick, C., Rosenthal, C. R., Miller, T. D., & Maguire, E. A. (2018). Mind-Wandering in People with Hippocampal Damage. *The Journal of Neuroscience*, 38(11), 2745–2754. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1812-17.2018>
- McHugh, L. (2011). A new approach in psychotherapy: ACT (acceptance and commitment therapy). *The World Journal of Biological Psychiatry*, 12(sup1), 76–79. <https://doi.org/10.3109/15622975.2011.603225>
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2009). Conducting the train of thought: Working memory capacity, goal neglect, and mind wandering in an executive-control task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(1), 196–204. <https://doi.org/10.1037/a0014104>
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2013). Dispatching the wandering mind? Toward a laboratory method for cuing “spontaneous” off-task thought. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00570>
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: A review. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(1), 11–18. <https://doi.org/10.1037/a0031569>
- Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2016). Mind wandering minimizes mind numbing: Reducing semantic-satiation effects through absorptive lapses of attention. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(4), 1273–1279. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0993-2>
- Morganett, R. S. (2005). *Yaşam Becerileri. Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.
- Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Franklin, M. S., Broadway, J. M., & Schooler, J. W. (2013). Young and restless: validation of the Mind-Wandering Questionnaire

- (MWQ) reveals disruptive impact of mind-wandering for youth. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00560>
- Mrazek, M. D., Smallwood, J., Franklin, M. S., Chin, J. M., Baird, B., & Schooler, J. W. (2012). The role of mind-wandering in measurements of general aptitude. *Journal of experimental psychology: general*, 141(4), 788. <https://doi.org/10.1037/a0027968>
- Mrazek, M. D., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2012). Mindfulness and mind-wandering: Finding convergence through opposing constructs. *Emotion*, 12(3), 442–448. <https://doi.org/10.1037/a0026678>
- Nalbant, A., & Yavuz, K. (2019). Getting Out of Language Cocoon: Cognitive Defusion. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 8(1), 58. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.33709>
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400–424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Ögel, K. (2015). Farkındalık (mindfulness) temelli bilişsel davranışçı psikoterapiler. *Türkiye Klinikleri Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 28–32.
- Ona, P. E. Z. (2023). *Duygusal savrulmalardan kurtulmak: “Çok-Hissedenler” İçin Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT)*. Timaş Yayınları.
- Ottaviani, C., & Couyoumdjian, A. (2013). Pros and cons of a wandering mind: a prospective study. *Frontiers in psychology*, 4, 524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00524>
- Ottaviani, C., Shapiro, D., & Couyoumdjian, A. (2013). Flexibility as the key for somatic health: From mind wandering to perseverative cognition. *Biological Psychology*, 94(1), 38–43. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.05.003>
- Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), 947–957. <https://doi.org/10.1038/nrn2513>
- Pavlicic, J. M., Schulenberg, S. E., & Buchanan, E. M. (2021). Experiential Avoidance and Meaning in Life as Predictors of Valued Living: A Daily Diary Study. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 2(1), 135–159. <https://doi.org/10.1177/2632077021998261>
- Pierson, H., & Hayes, S. C. (2007). Using acceptance and commitment therapy to empower the therapeutic relationship. İçinde *The therapeutic relationship in the cognitive behavioral psychotherapies*. (ss. 205–228). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Poerio, G. L., Totterdell, P., & Miles, E. (2013). Mind-wandering and negative mood: Does one thing really lead to another? *Consciousness and Cognition*, 22(4), 1412–1421. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.09.012>
- Posner, J., Hellerstein, D. J., Gat, I., Mechling, A., Klahr, K., Wang, Z., McGrath, P. J., Stewart, J. W., & Peterson, B. S. (2013). Antidepressants Normalize the Default Mode Network in Patients With Dysthymia. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 373. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.455>
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The Attention System of the Human Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Rahl, H. A., Lindsay, E. K., Pacilio, L. E., Brown, K. W., & Creswell, J. D. (2017). Brief mindfulness meditation training reduces mind wandering: The critical role of

- acceptance. *Emotion*, 17(2), 224–230. <https://doi.org/10.1037/emo0000250>
- Raichle, M. E., MacLeod, A. M., Snyder, A. Z., Powers, W. J., Gusnard, D. A., & Shulman, G. L. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(2), 676–682. <https://doi.org/10.1073/pnas.98.2.676>
- Ramnerö, J., & Törneke, N. (2017). İnsan davranışlarının ABC'si. *İstanbul: Litera Yayıncılık*, 26.
- Rayner, M., Hayes, L. L., & Ciarrochi, J. (2017). *Write your own DNA*.
- Robison, M. K., Miller, A. L., & Unsworth, N. (2019). Examining the effects of probe frequency, response options, and framing within the thought-probe method. *Behavior Research Methods*, 51(1), 398–408. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01212-6>
- Robison, M. K., Miller, A. L., & Unsworth, N. (2020). A multi-faceted approach to understanding individual differences in mind-wandering. *Cognition*, 198, 104078. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104078>
- Robison, M. K., & Unsworth, N. (2017). Working memory capacity, strategic allocation of study time, and value-directed remembering. *Journal of Memory and Language*, 93, 231–244.
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 54–68. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.54>
- Ruby, F. J. M., Smallwood, J., Engen, H., & Singer, T. (2013). How Self-Generated Thought Shapes Mood—The Relation between Mind-Wandering and Mood Depends on the Socio-Temporal Content of Thoughts. *PLoS ONE*, 8(10), e77554. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0077554>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.
- Şakar, M., & Metin, S. (2023). Sporcularda Bilinçli Farkındalık ve Zihnin İstemli-İstemsiz Gezinme Durumlarının Akış Deneyimine Etkisi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 271–288. <https://doi.org/10.38021/asbid.1256490>
- Schneck, N., Tu, T., Haufe, S., Bonanno, G. A., Galfalvy, H., Ochsner, K. N., Mann, J. J., & Sajda, P. (2019). Ongoing monitoring of mindwandering in avoidant grief through cortico-basal-ganglia interactions. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 14(2), 163–172. <https://doi.org/10.1093/scan/nsy114>
- Schooler, J. W., Smallwood, J., Christoff, K., Handy, T. C., Reichle, E. D., & Sayette, M. A. (2011). Meta-awareness, perceptual decoupling and the wandering mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(7), 319–326. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.05.006>
- Seli, P., Risko, E. F., Purdon, C., & Smilek, D. (2017). Intrusive thoughts: linking spontaneous mind wandering and OCD symptomatology. *Psychological Research*, 81(2), 392–398. <https://doi.org/10.1007/s00426-016-0756-3>
- Seli, P., Risko, E. F., & Smilek, D. (2016). On the Necessity of Distinguishing Between Unintentional and Intentional Mind Wandering. *Psychological Science*, 27(5), 685–691. <https://doi.org/10.1177/0956797616634068>
- Seli, P., Wammes, J. D., Risko, E. F., & Smilek, D. (2016). On the relation between motivation and retention in educational contexts: The role of intentional and unintentional mind wandering. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(4), 1280–1287. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0979-0>
- Sezgin, S. (2020). Lise öğrencilerinde zihin gezinmesi, motivasyon ve akademik performans ilişkisi. *Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*, 183.

- Shabani, M. J., Mohsenabadi, H., Omid, A., Lee, E. B., Twohig, M. P., Ahmadvand, A., & Zanjani, Z. (2019). An Iranian study of group acceptance and commitment therapy versus group cognitive behavioral therapy for adolescents with obsessive-compulsive disorder on an optimal dose of selective serotonin reuptake inhibitors. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 22, 100440. <https://doi.org/10.1016/j.jocrd.2019.04.003>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. İçinde *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. (s. 623). Houghton, Mifflin and Company.
- Shrimpton, D., McGann, D., & Riby, L. M. (2017). Daydream believer: Rumination, self-reflection and the temporal focus of mind wandering content. *Europe's Journal of Psychology*, 13(4), 794–809. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i4.1425>
- Simor, P., Polner, B., Báthori, N., Bogdány, T., Sifuentes Ortega, R., & Peigneux, P. (2024). Reduced REM and N2 sleep, and lower dream intensity predict increased mind-wandering. *SLEEP*, 47(1). <https://doi.org/10.1093/sleep/zsad297>
- Skinner, B. F. (1953). Some contributions of an experimental analysis of behavior to psychology as a whole. *American Psychologist*, 8(2), 69–78. <https://doi.org/10.1037/h0054118>
- Skinner, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. *American scientist*, 45(4), 343–371.
- Smallwood, J., & Andrews-Hanna, J. (2013). Not all minds that wander are lost: the importance of a balanced perspective on the mind-wandering state. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00441>
- Smallwood, J., Brown, K., Baird, B., & Schooler, J. W. (2012). Cooperation between the default mode network and the frontal-parietal network in the production of an internal train of thought. *Brain Research*, 1428, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2011.03.072>
- Smallwood, J., Fitzgerald, A., Miles, L. K., & Phillips, L. H. (2009). Shifting moods, wandering minds: Negative moods lead the mind to wander. *Emotion*, 9(2), 271–276. <https://doi.org/10.1037/a0014855>
- Smallwood, J., McSpadden, M., & Schooler, J. W. (2007). The lights are on but no one's home: Meta-awareness and the decoupling of attention when the mind wanders. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(3), 527–533. <https://doi.org/10.3758/BF03194102>
- Smallwood, J., McSpadden, M., & Schooler, J. W. (2008). When attention matters: The curious incident of the wandering mind. *Memory & Cognition*, 36(6), 1144–1150. <https://doi.org/10.3758/MC.36.6.1144>
- Smallwood, J., Mrazek, M. D., & Schooler, J. W. (2011). Medicine for the wandering mind: mind wandering in medical practice. *Medical education*, 45(11), 1072–1080. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04074.x>
- Smallwood, J., & O'Connor, R. C. (2011). Imprisoned by the past: Unhappy moods lead to a retrospective bias to mind wandering. *Cognition & Emotion*, 25(8), 1481–1490. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.545263>
- Smallwood, J., Obsonsawin, M., Baracaia, S. F., Reid, H., O'Connor, R., & Heim, D. (2003). The relationship between rumination, dysphoria, and self-referent thinking: Some preliminary findings. *Imagination, cognition and personality*, 22(4), 317–342. <https://doi.org/10.2190/2N80-AVM3-4A23-LEAJ>
- Smallwood, J., Riby, L., Heim, D., & Davies, J. B. (2006). Encoding during the attentional lapse: Accuracy of encoding during the semantic sustained attention to

- response task. *Consciousness and Cognition*, 15(1), 218–231. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.03.003>
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132(6), 946–958. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.946>
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015). The Science of Mind Wandering: Empirically Navigating the Stream of Consciousness. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 487–518. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331>
- Smith, G. K., Mills, C., Paxton, A., & Christoff, K. (2018). Mind-wandering rates fluctuate across the day: evidence from an experience-sampling study. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(1), 54. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0141-4>
- Soemer, A., & Schiefele, U. (2020). Working memory capacity and (in)voluntary mind wandering. *Psychonomic Bulletin & Review*, 27(4), 758–767. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01737-4>
- Spreng, R. N., & Grady, C. L. (2010). Patterns of Brain Activity Supporting Autobiographical Memory, Prospection, and Theory of Mind, and Their Relationship to the Default Mode Network. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(6), 1112–1123. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21282>
- Stawarczyk, D., Majerus, S., Van der Linden, M., & D’Argembeau, A. (2012). Using the Daydreaming Frequency Scale to Investigate the Relationships between Mind-Wandering, Psychological Well-Being, and Present-Moment Awareness. *Frontiers in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00363>
- Stoddard, J. A., & Afari, N. (2014). *The Big Book of ACT Metaphors: a practitioner’s guide to experiential exercises and metaphors in Acceptance and Commitment Therapy*. new harbinger publications.
- Stoddard, J. A., & Afari, N. (2023). *Act Metaforları*. Epsilon Yayinevi.
- Stults-Kolehmainen, M. A., Blacutt, M., Bartholomew, J. B., Gilson, T. A., Ash, G. I., McKee, P. C., & Sinha, R. (2020). Motivation States for Physical Activity and Sedentary Behavior: Desire, Urge, Wanting, and Craving. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568390>
- Suresh, K. P. (2011). An overview of randomization techniques: An unbiased assessment of outcome in clinical research. *Journal of Human Reproductive Sciences*, 4(1), 8–11. <https://doi.org/10.4103/0974-1208.82352>
- Swain, J., Hancock, K., Hainsworth, C., & Bowman, J. (2015). Mechanisms of change: Exploratory outcomes from a randomised controlled trial of acceptance and commitment therapy for anxious adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 56–67. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.09.001>
- Takahashi, T., Kawashima, I., Nitta, Y., & Kumano, H. (2020). Dispositional Mindfulness Mediates the Relationship Between Sensory-Processing Sensitivity and Trait Anxiety, Well-Being, and Psychosomatic Symptoms. *Psychological Reports*, 123(4), 1083–1098. <https://doi.org/10.1177/0033294119841848>
- Tavighi, M., Khalatbari, J., Ghorban Shiroodi, S., & Rahmani, M. A. (2020). Comparison of the effectiveness of Metacognitive Therapy and its Techniques, and acceptance and commitment therapy on the mind wandering adolescent. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 17(4), 652–666. <https://doi.org/10.52547/rbs.17.4.652>
- Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33(1), 25–39. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)E0011-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)E0011-7)
- Thai, M., Klimes-Dougan, B., & Cullen, K. (2021). Editorial: The Ups and Downs of

- Mind-Wandering in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(3), 340–342. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.06.001>
- Törneke, N. (2010). Learning RFT: An introduction to relational frame theory and its clinical applications. İçinde *Oakland, CA: New Harbinger*. New Harbinger Publications.
- TÜRBAD. (2024). Bağlamsal Bilimler ve Psikoterapiler Derneği (15 Şubat 2024). <http://www.baglamsalbilimler.org/materyaller-2/acti-kolay-ogrenmek-materyaller/>.
- Turrell, S. L., & Bell, M. (2016). *ACT for adolescents: Treating teens and adolescents in individual and group therapy*. New Harbinger Publications.
- Unsworth, N., & McMillan, B. D. (2017). Attentional disengagements in educational contexts: a diary investigation of everyday mind-wandering and distraction. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 32. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0070-7>
- Uygur, S. S., & Karaca, R. (2020). Psikolojik Esneklik Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği. *Turkish Studies*, 15, 5.
- Vago, D. R., & Zeidan, F. (2016). The brain on silent: mind wandering, mindful awareness, and states of mental tranquility. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 96–113. <https://doi.org/10.1111/nyas.13171>
- Van Opstal, F., Aslanov, V., & Schnelzer, S. (2022). Mind-wandering in Larks and Owls: The Effects of Chronotype and Time of Day on the Frequency of Task-unrelated Thoughts. *Collabra: Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1525/collabra.57536>
- Walser, R. D., & Westrup, D. (2007). Acceptance & commitment therapy for the treatment of post-traumatic stress disorder and trauma-related problems: A practitioner's guide to using mindfulness and acceptance strategies. İçinde *Acceptance & commitment therapy for the treatment of post-traumatic stress disorder and trauma-related problems: A practitioner's guide to using mindfulness and acceptance strategies*. (ss. ix, 255–ix, 255). New Harbinger Publications.
- Wang, P., Cao, W., Chen, T., Gao, J., Liu, Y., Yang, X., Meng, F., Sun, J., & Li, Z. (2021). Mediating Role of Rumination and Negative Affect in the Effect of Mind-Wandering on Symptoms in Patients With Obsessive-Compulsive Disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.755159>
- Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163–206. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163>
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl 1), i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Webb, C. A., Israel, E. S., Belleau, E., Appleman, L., Forbes, E. E., & Pizzagalli, D. A. (2021). Mind-Wandering in Adolescents Predicts Worse Affect and Is Linked to Aberrant Default Mode Network–Salience Network Connectivity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(3), 377–387. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.03.010>
- Webb, C. A., Tierney, A. O., Brown, H. A., Forbes, E. E., Pizzagalli, D. A., & Ren, B. (2022). Spontaneous thought characteristics are differentially related to heightened negative affect versus blunted positive affect in adolescents: An experience sampling study. *JCPP Advances*, 2(4). <https://doi.org/10.1002/jcv2.12110>
- Welz, A., Reinhard, I., Alpers, G. W., & Kuehner, C. (2018). Happy Thoughts: Mind Wandering Affects Mood in Daily Life. *Mindfulness*, 9(1), 332–343. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0778-y>
- Westrup, D., & Wright, M. J. (2017). *Learning ACT for Group Treatment: An Acceptance*

- and Commitment Therapy Skills Training Manual for Therapists. Context Press.
- Wilson, K. G. (2016). *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118489857.ch5>
- Wilson, K. G., & Murrell, A. R. (2004). Values Work in Acceptance and Commitment Therapy: Setting a Course for Behavioral Treatment. İçinde *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. (ss. 120–151). The Guilford Press.
- Wise, T., Marwood, L., Perkins, A. M., Herane-Vives, A., Joules, R., Lythgoe, D. J., Luh, W.-M., Williams, S. C. R., Young, A. H., Cleare, A. J., & Arnone, D. (2017). Instability of default mode network connectivity in major depression: a two-sample confirmation study. *Translational Psychiatry*, 7(4), e1105–e1105. <https://doi.org/10.1038/tp.2017.40>
- Xu, M., Purdon, C., Seli, P., & Smilek, D. (2017). Mindfulness and mind wandering: The protective effects of brief meditation in anxious individuals. *Consciousness and Cognition*, 51, 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2017.03.009>
- Yapan, S. (2021). Kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programlarının sınav kaygısına etkisi. *Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep*.
- Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 21–27.
- Yektaş, Ç. (2020). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi*, 1231–1240.
- Yıldırım, B. (2024). Bilgece farkındalık ve mutluluk arasındaki ilişkide zihin gezinmesinin aracı rolü. *Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas*.
- Zeidan, F., Martucci, K. T., Kraft, R. A., McHaffie, J. G., & Coghill, R. C. (2014). Neural correlates of mindfulness meditation-related anxiety relief. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 751–759. <https://doi.org/10.1093/scan/nst041>
- Zhang, C.-Q., Leeming, E., Smith, P., Chung, P.-K., Hagger, M. S., & Hayes, S. C. (2018). Acceptance and Commitment Therapy for Health Behavior Change: A Contextually-Driven Approach. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02350>

8. EKLER

Ek-1: Araştırmaya Katılım Ebeveyn İzni

Ek-2: Demografik Bilgi Formu

Ek-3: Gençler için Kaçınma ve Birleşme Ölçeği

Ek-4: Zihin Gezinmesi Ölçeği

Ek-5: Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği

Ek-6: Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği

Ek-7: Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Temelli Psikoeğitim Programı

Ek-8: Milli Eğitim Bakanlığı Etik İzin Formu

Ek-1: Araştırmaya Katılım Ebeveyn İzni

Sayın Anne/Baba

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Klinik Psikoloji Bölümünde Dr. Saadet YAPAN'ın danışmanlığında Zeynep AKILOTU tarafından yürütülen yüksek lisans tezi kapsamında bir çalışma yapılacaktır.

Bu tez kapsamında, liseli gençlerin dikkat ve odaklanmaları ile ilişkili olan zihin gezinmesi ve bu konuda baş etme becerilerini geliştirme amacı taşıyan bir çalışma yapılacaktır. Araştırma kapsamında 12'şer kişilik iki çalışma grubu oluşturulacak ve bu çalışmalar çocuğunuzun akademik süreçlerini aksatmayacak şekilde haftada bir/iki saat (rehberlik saati ve öğle arası gibi) gerçekleştirilecektir. Toplam çalışma süresi sekiz hafta olarak belirlenmiştir.

Bu hususta sizlerin çocuğunuzun çalışmaya katılabilmesi için izniniz gerekmektedir. Tüm çalışmalar okul müdürünün izni ve okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde yürütülecektir. Çalışma ile ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz, aşağıda yer alan iletişim numaralarından ulaşabilirsiniz. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

DR. Saadet ÖZTÜRK	Zeynep AKILOTU
Hasan Kalyoncu Üniversitesi Akademik, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji Bilim Dalı (İletişim:.....)	Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Klinik Psikoloji Bölümü (İletişim:.....)

ÇOCUĞUMUN ÇALIŞMAYA KATILMASINA İZİN VERİYORUM:

EVET()

HAYIR ()

AD-SOYAD:

İMZA

Ek-2: Demografik Bilgi Formu

Sevgili Katılımcılar,

Aşağıda, bir araştırma kapsamında hazırlanan kişisel bilgi formu ve ölçekler bulunmaktadır. Her bir ölçeği doldurmadan önce, ilgili açıklama ve yönergeleri dikkatlice okumanız, ölçeklerin doğru ve etkili bir şekilde doldurulmasına yardımcı olacaktır. Elde edilecek sonuçlar, akademik çalışmalarda kullanılmak üzere tasarlanmış olup, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmanın güvenilir sonuçlar elde edebilmesi için aşağıdaki konulara dikkat etmenizi rica ediyorum:

Her soruyu dikkatlice okuyun ve boş bırakmadan cevaplandırın.

Cevaplarınızın, gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtmasına özen gösterin.

Katılımınız ve içtenlikle yanıtlamanız için şimdiden teşekkür ederim. Verdiğiniz destek ve samimi cevaplar, araştırmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Zeynep Akılotu

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

1. Öğrenci numaranız (isteğe bağlı):
2. Cinsiyet: Kız Erkek
3. Yaşınız:
4. Doğum Tarihi: Gün: Ay: Yıl:
5. Öğrenim Görmekte Olduğunuz Okul:
6. Öğrenim Görmekte Olduğunuz Şube: 10/.....(Örneğin: 10/B)
7. Yaşadığınız bir psikolojik zorluk nedeniyle psikiyatrik ilaç kullandınız mı? (Evet/Hayır)
8. Evet ise, ne zaman?
9. Şu an psikolojik zorluklarınızla ilişkili olarak psikiyatrik ilaç kullanıyor musunuz? (Evet/Hayır)
10. Yaşadığınız bir psikolojik zorluk nedeniyle psikoterapi desteği aldınız mı? (Evet/Hayır)
11. Evet ise, ne zaman?
12. Şu an psikolojik zorluklarınızla ilişkili olarak psikoterapi desteği alıyor musunuz? (Evet/Hayır)

Ek-3: Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler (KBÖ-G)

Ne düşündüğünüz, nasıl hissettiğiniz ve ne yaptığınıza dair daha çok şeyi bilmek ve sizi daha iyi anlamak istiyoruz. Aşağıdaki ifadelerin her biri için 0 - 4 arasında, sizi en iyi ifaden eden sayıyı işaretleyiniz. 0 en düşük, 4 en yüksek uyumu göstermektedir.

Maddeler	Hiç Doğru Değil	Biraz Doğru	Epeyce doğru	DOĞRU	Çok doğru
1. Kendimi mutlu hissedene kadar hayatım iyi olmayacak.	0	1	2	3	4
2. Düşüncelerim ve duygularım hayatımı mahvediyor.	0	1	2	3	4
3. Kendim hakkında düşündüğüm kötü şeyler gerçek olmalı.	0	1	2	3	4
4. Eğer kalbim hızlı atarsa, benimle ilgili yanlış bir şeyler var demektir.	0	1	2	3	4
5. Ne zaman kendimi kötü hissetsem benim için önemli olan şeyleri yapmayı bırakıyorum.	0	1	2	3	4
6. Üzgün hissettiğim zamanlarda okulda daha kötüye gidiyorum.	0	1	2	3	4
7. Duygularımdan korkuyorum.	0	1	2	3	4
8. Kendimi üzgün hissettiğim zamanlarda iyi bir arkadaş olamam.	0	1	2	3	4

Ek-4: Zihin Gezinmesi Ölçeği

Değerli Katılımcı,

“Kabul Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitim Programının Zihin Gezinmesine Etkisi” adındaki yüksek lisans tez çalışması için veri toplama sürecinde sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıda verilen her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği belirtiniz. Doğru ve içten vereceğiniz cevaplar araştırmanın amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve başka kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır. Destek ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Maddeler	1	2	3	4	5	6
	Hiçbir zaman	Neredeyse hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Neredeyse her zaman	Her zaman
Basit veya tekrarlı işlere odaklanmada ve bunu sürdürmede zorluk yaşıyorum.						
Okuma sırasında metinden koptuğumu fark eder, metni yeniden okumaya başlarım.						
İşlerimi yaparken tüm dikkatimi veremem.						
Dinlediklerimi yarım kulak dinlerken aynı zamanda başka şeyler de düşünürüm.						
Dersler veya sunumları dinler/izlerken zihin gezinmesi yaşıyorum.						

Ek-5: Zihnin İstemli Gezinmesi Ölçeği

Günlük yaşamda zihin gezinmesi durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

Düşüncelerimin gezinmesine bilerek ve isteyerek izin veririm.

Nadiren						Çok fazla
1	2	3	4	5	6	7

Zihnimin gezinmesinden keyif alırım.

Nadiren						Çok fazla
1	2	3	4	5	6	7

Zihin gezinmesinin can sıkıntısından kurtulmak için iyi bir yol olduğunu düşünürüm.

Hiç doğru değil						Tamamen doğru
1	2	3	4	5	6	7

Hoş hayallerin beni içine çekmesine izin veririm.

Nadiren						Çok fazla
1	2	3	4	5	6	7

Ek-6: Zihnin İstemsiz Gezinmesi Ölçeği

Günlük yaşamda zihin gezinmesi durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

Kendimi düşünceler arasında istemsizce gezinirken bulurum.

Nadiren						Çok fazla
1	2	3	4	5	6	7

İstemsiz zihin gezinmeleri sırasında zihnim konudan konuya atlamaya meyillidir.

Nadiren						Çok fazla
1	2	3	4	5	6	7

Zihnimin gezinmesini kontrol edemediğimi hissedirim.

Neredeyse hiç						Neredeyse her zaman
1	2	3	4	5	6	7

Dikkatimi bir konuya vermem gerektiğinde bile zihin gezinmesi yaşarım.

Nadiren						Çok fazla
1	2	3	4	5	6	7

UYGULAMA HAZIRLIK PLANI

1. Oturum

Süre: 90 dakika

Uygulamanın Amacı:

- Liderle ve diğer üyelerle tanışma
- Grup süreci, kuralları ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma
- Kurgusal bir genç üzerinden zihin gezinmesi ile ilgili bilgi sahibi olma
- Davranış analizi formundan zihin gezinmesine dair deneyimleri ve kontrol stratejilerini fark edebilme
- KGT-D modelini öğrenme

Uygulamanın Yapılacağı Sınıf Düzeyi: 9 - 10. Sınıf

Öğrenci Sayısı: 15 Kişi

Materyaller:

- Üye sayısı kadar kalem
- Yazı tahtası
- Tahta kalemi
- Çeşitli renklerde kalemler
- Örnek isim etiketi (danışmanın kendi ismini yazdığı)
- Çizim kağıtları
- Toplu iğne
- A4 kağıt boyutunda K, G, T ve D harfleri
- Kurgusal Genç Öyküsü (Form 1.1)
- Davranış İnceleme Formu (Form 1.2)
- Grup Kuralları (Form 1.3)
- Kişisel Amaçlarım Formu (Form 1.4)
- Hayat Oyunu (Form 1.5)
- Araştırmacı tarafından hazırlanan KGT-D bilgi kitapçığı

Süreç:

1. Karşılama ve Tanışma

- Katılımcılara samimi bir ortamda birbirleriyle tanışma imkânı sunulur. Grup lideri, kendini tanıtarak öğrencilerden kendi tanıtımlarını yapmalarını ister.
- Katılımcıların kendilerini tanıtımlarını eğlenceli hale getirmek amacıyla yapılan ısınma egzersizi, Prof. Dr. Sonay Güçray vd. (2018, s. 23) tarafından çevrilen Rosemarie Smead Morganett'in "Ergenler için Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları" kitabından uyarlanmıştır. Her öğrenci, bir kâğıdın üzerine ellerini koyarak kalemle ellerini kopyalar. Ardından çizilen elin avuç içine isim, her bir parmağa da başkalarıyla paylaşmak istedikleri hobileri, kardeşleri, özel yetenekleri gibi bilgileri yazmaları istenir. Bu süreç tamamlandıktan sonra her bir öğrenci, etiketi toplu iğne yardımıyla yakasına takar.

2. Zihin Gezinmesinin Tanıtılması ve Katılımcıların Deneyimlerinin Paylaşılması

- Gençler arasında paylaşımı teşvik etmek amacıyla, metaforların yanı sıra hikâye anlatımı ve diyalog yöntemleri de kullanılmaktadır (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022). Bu bağlamda, kurgusal bir genç karakter (Form 1.1) üzerinden zihin gezinmesi hakkında bilgi verilir. Deniz'in hikayesindeki zihinsel gezinme, zihinsel, fizyolojik, davranışsal ve duygusal deneyimlere odaklanarak ele alınır. Grup üyelerinden, kendi zihin gezinmelerine ilişkin deneyimlerini, belirtilerini (zihinsel, fizyolojik, davranışsal, duygusal), baş etme stratejilerini ve bu stratejilerin uzun ve kısa vadeli etkilerini paylaşmaları istenir.
- Zihin gezinmesinin işlevlerinin fark edilmesini sağlamak amacıyla gözlemci ve yaratıcı umutsuzluk oturumuna hazırlık yapılır. Bu süreçte, davranış inceleme formu (Form 1.2), örneği oturumda yapıldıktan sonra evde yapılacak bir egzersiz olarak katılımcılara sunulur.

3. Grup Kuralları ve Güvenli Ortam

- Topluluk içindeki roller ve beklentiler açıklanır. Grup lideri, güvenli bir ortam yaratmalı, katılımcıları yönlendirmeli, aktif katılımı teşvik etmeli ve empatik bir liderlik sergilemelidir. Grup üyelerinden ise aktif katılım, saygılı iletişim, grup kurallarına uyum, açık iletişim ve empati beklenir. Bu beklentiler, etkili bir grup

dinamiği oluşturarak grup süreçlerini daha verimli ve sağlıklı kılar. Her bir üyenin bu rolleri benimsemesi, olumlu bir grup deneyimi için önemlidir.

- Grup üyeleri, kendilerini ifade etmek ve paylaşımda bulunmak için oluşturulan güvenli alan hakkında bilgi alır.
- Toplantı kuralları ve gizlilik prensipleri paylaşılır. Ardından, grup üyelerinden grup kurallarıyla ilgili önerilerini paylaşmaları istenir. Diğer grup üyelerinin de görüşleri alınarak, uygunsa bu kurallar listesine eklenir.
- Grup kuralları (Form 1.3) üyeler tarafından imzalanır.

4. Grubun Amaçları ve İlk Hedefler

- Psikoeğitim gruplarında, üyelere grup uygulamalarının aşamaları hakkında bilgi vermek, katılımcıların bir sonraki aşamada ne ile karşılaşacaklarını önceden bilmelerine yardımcı olarak grup sürecine karşı dirençlerini azaltabilir (Dryden, 1995; aktaran Büyüköksüz, 2021). Uygulanan psikoeğitim programı ile ilgili bilgi sunumu yapılır. Üyelerin soruları varsa cevaplanır.
- Lider, psikoeğitim grubunun genel amaçlarını açıklar:
 - a. Zihin gezinmesini fark etmeye yönelik becerileri geliştirmek
 - b. Grup içinde destek olmak, öğrenmek ve birlikte büyümek
- Her bir üyenin bireysel hedeflerini belirlemesi için özel bir form (Form 1.4) dağıtılır. Üyeler, bireysel amaçlarını belirlemek için formu doldururlar. Bu hedefler, grup lideri tarafından değerlendirilir ve grupla paylaşılır. Grubun ortak amaçlarıyla uyumlu hale getirilir.

5. KGT-D Modelinin Tanıtılması

- Katılımcılardan 1 ile 63 arasında 4 sayı seçmeleri istenir. "Hayat Oyunu" (Form 1.5) tahtada gösterilir ve seçilen sayılarla katılımcıların kararları tartışılır. Katılımcılardan bu sefer kendi kararları olarak 4 (veya süreye bağlı olarak 6) kare seçmeleri istenir. Seçimlerin grup içinde nasıl bir etki yarattığı tartışılır. Bu oyun, Gençler için Zihninden Çık Hayatına Gir kitabından alınmıştır ([Ciarrochi vd., 2012](#)).
- Seçim yapmanın zorluğu ve değerli olduğu vurgulanır.

- Diğerlerinin bizi nasıl gördüğünü anlamak ve kendimizi nasıl ifade etmemiz gerektiği üzerine bir tartışma (<https://www.youtube.com/watch?v=LwNJZUZFT-U>) Ze-Frank'in YouTube'da bulunan videosunu izleterek, başlatılır. Gruba "Size nasıl olmanız gerektiğini kim söyler?" sorusu sorulur. Farklı cevapları teşvik etmek amacıyla arkadaşlar, aile, öğretmenler, medya ve kendimiz gibi farklı perspektifler üzerinde durulur.
- Grup üyelerinden gönüllü bir kişi ve lider eşliğinde giriş yapılır. Oturumdan önce hazırlanan K, G ve T sayfaları daire oluşturacak şekilde yere konulur. Grup üyesi, grup lideri ile T harfine yürür.

"T, tavsiyecinin baş harfi. Tavsiyeci deyince aklınıza neler geliyor? Sizde neler çağrıştırıyor? Tavsiyeci, hepimizin sahip olduğu evrensel bir özellik. Ben de bu özelliğe sahibim, siz de sahipsiniz. Tavsiyeci kendimizle ilgili düşüncelerimiz ve iç sesimizdir. Zihnimizin sesidir ve kendimizle ilgili değerlendirmelerimizi ifade eder. Biraz hayal gücü kullanarak açıklarsak belki de birinin omzunda oturan, küçük bir yaratık, kulağımıza çeşitli önerilerde bulunan bir karakter. Kimi zaman fısıltıyla konuşuyor kimi zaman yüksek bir sesi var. Şimdi, hep birlikte, tavsiyeciyi anlamak adına bir aktivite yapalım. Önce, kendi içsel eleştirel sesimizi düşünelim ve onu yazalım. Benimkini yazarak başlıyorum: 'Ben yeterince iyi değilim. Başarısız biriyim.' Şimdi, sıra sizde. (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022)."

- Grup lideri değerlendirmelerini üzerinde T olan kâğıda yazar. Ardından grup üyelerinin değerlendirmeleri yazılır. Kısa bir süre lider ve grup üyesi T yazan kâğıdın üzerinde durur. "Burada olmak nasıl bir şey?" sorusu ile grup üyelerinin tasvirler yapmaları sağlanır. Grup üyelerinin başka ne yapabiliriz gibi benzer bir sorusuna kadar beklenir. Ardından başka ne yapabiliriz sorusunun ardından G harfine yürünür.

"Yaptığımız bu aktivitede vurguladığımız en temel yetenek, kendimizi sıkışmış hissettiğimizde başka bir perspektife geçme becerisiydi. Her birimiz zaman zaman tıkanmış, kısılmış hissedebiliriz ve böyle durumlarda farklı bir yöne yönelme gereklidir. Eğer siz de kendinizi bir çıkmazda hissettiğinizde, ellerinizi ve ayaklarınızı kullanarak yeni bir şey yapabilirsiniz."

G harfi, gözlemciyi simgeler. Gözlemci, kendimizi tavsiyecinin konuşmalarında tıkanmış hissettiğimizde daha fazla farkındalık kazanmamıza yardımcı olan bir roldedir. Bu, nerede olduğumuzu ve önümüzdeki seçenekleri daha iyi anlamamıza olanak tanır (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022)."

- Grup lideri, grup üyelerinin K'ya yönelik merakını artırır.

"K harfi, kâşifi temsil eder. Kâşif, yeni şeyler denediğimiz, hayatta bazen riskler aldığımız ve bu deneyimlerden neler öğrendiğimize baktığımız bir alandır. Yeni deneyimlerden öğrendiklerimize bakarken değer verdiğimiz şeyleri keşfederiz. Hepimiz birer kâşif olabiliriz. Zihnimizin yani tavsiyecinin bize söylediklerine rağmen başardıklarımız bunun örnekleri. Hiç zihninizin "yapamazsın ki" dediği bir şey başardınız mı?"

Şimdi T harfine, tavsiyeciye geri dönelim. Söylediğim gibi, T her zaman kötü değil, K ve G de her zaman iyi olmak zorunda değil. Bunlar, hayatta hepimizin zaman zaman deneyimlediği farklı alanlar. Mesela tavsiyecinin gerçekten faydalı, işe yarayan bir öneri yaptığı bir örnek verebilir misiniz? (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022)."

- D yazan kâğıt ortaya konulur ve değerlerin açıklaması yapılır.

"Değerler, hayatta yol gösterici olan prensiplerimiz, inançlarımız ve amaçlarımızdır. Kimi zaman hayatta yolumuzu kaybetmiş gibi hissettiğimizde pusulamızdır. Her bir insanın benzersiz bir kişiliği ve deneyimleri olduğu için, değerler de çok kişisel ve özeldir. İçinde olduğunuz bu yaşlar bir genç olarak kendi kimliğinizi ve değerlerinizi tanımaya başladığınız bir dönem. Çocukluğa veda edip yetişkinliğin kapılarını aralarken hayatta sizi motive eden, yönlendiren ve memnun kılacak olan değerleri keşfedersiniz. Belki başkalarına yardım etmek, öğrenmek, yaratıcılık, adaleti savunmak veya toplumsal sorunlara duyarlı olmak gibi çeşitli değerlere sahip olabilirsiniz. Aynı zamanda, bu değerler zamanla değişebilir ve gelişebilir. Beraber yürüteceğimiz bu süreçte kendi değerlerimizi de keşfedeceğiz."

- Grup içinde interaktif örneklerle konular pekiştirilir.
- Katılımcılara oturumdan edindikleri bilgilerle ilgili soruları varsa, bu sorular üzerinde konuşma imkânı sağlanır. Oturumdan kazanımları sorulur.

FORM 1.1

KURGUSAL GENÇ HİKAYESİ

Deniz, 15 yaşında bir lise öğrencisidir. Geçen yıl sınava büyük emek verip istediği liseyi kazandı ve liseyle birlikte hayatında yeni bir dönem başladı. Bu başarısını hatırlamak Deniz'i geleceği için atacağı adımlar konusunda oldukça heyecanlandırıyor.

Ancak bu heyecan beraberinde çeşitli duyguları da yanında getiriyor. Heyecanla birlikte zaman zaman kaygı ve başarısızlık korkusu yaşıyor. Başarısızlık korkusunu en çok derslerde özellikle matematik dersinde hissediyor.

Bu sıralar zihninde sürekli olarak dolaşan düşünceler nedeniyle günlük yaşantısı giderek karmaşık hale geliyor. O an neyle meşgulse onu düşünmek yerine, zihni sınavlar, ödevler, gelecekteki sınav, evdeki sorumluluklar ve telefondaki oyunlar arasında gidip geliyor. Zihni adeta bir gezintiye çıkmış gibi oluyor.

Bir gün matematik dersinde, öğretmeni dinlemek yerine, zihnindeki labirentlerde adeta kaybolmuş gibiydi. Denklemler yerine, gelecekteki sınavlar ve ödevleri düşünüyordu. Düşüncelerin biri geliyor biri gidiyor ve düşüncelerinin hızına dahi yetişemiyordu. Hatta bazı zamanlarda birkaç dakika önce ne düşündüğünü dahi hatırlamıyordu. Deniz, bu durumunun derslerine olan odaklanmasını engellediğinin farkındaydı. Ancak bu zihninde sürekli gezinip duran düşüncelerden kurtulmak hiç de kolay değildi. Deniz, gün geçtikçe bu düşünce labirentlerinde kaybolmanın, öğretmenin konuşmasını bir türlü dinleyememenin ve devamlı aklında sınavlar ve ödevlerin olmasının yarattığı baskıyı hissediyordu. Matematik dersinde, tahtada görünen denklemler yerine kendi kafasındaki karışık düşüncelerle mücadele ediyordu. Zamanın ne kadar hızlı geçtiğini anlamadan, ders sona eriyor ve Deniz, gerçek dünyaya dönmekte zorlanıyordu.

FORM 1.2
DAVRANIŞI İNCELEME FORMU

Davranışlarımı Gözlemliyorum

Ne oldu?	Ne(ler) yaptım?	Ortaya çıkan sonuçlar
Olay-yer		Anlık:
O anda ne oluyordu?		
O an bende hangi duygu ortaya çıktı?		Uzun Vadeli:
O an zihnimde hangi düşünceler vardı?		
O anda vücudunda ne(ler) hissettim?		

Doç. Dr. K. Fatih Yavuz, www.baglamsalbilimler

FORM 1.3
GRUP KURALLARI FORMU

1. Grup içinde paylaşılan bilgiler kesinlikle gizli tutulmalıdır. Grup içinde yapılan konuşmalar, gruba üye olmayan kişilerle paylaşılmamalıdır.
2. Oturumlara düzenli ve zamanında katılım göstermek büyük bir önem taşımaktadır. Önemli bir durum olmadıkça oturumlara eksiksiz katılım sağlanmalı ve zamanında başlanmalıdır.
3. Grup üyeleri arasında karşılıklı saygıya büyük bir vurgu yapılmalıdır. Üyeler, diğerlerinin konuşmalarını özenle dinlemeli ve duygu ile düşüncelerini incitici olmamak şartıyla açıkça ifade etmelidir.
4. Gruba dışarıdan katılımcı alınmamaktadır.
5. Bu program, pratik yaparak öğrenilecek birçok beceriyi içermektedir. Dolayısıyla, grup oturumlarından en iyi şekilde faydalanabilmek için verilen ev ödevleri düzenli bir şekilde tamamlanmalıdır.
6. Grup kurallarına uymayan ve bu davranışlarını sürdüren üye, gruptan çıkarılacaktır.

EKLEMEK İSTEDİĞİNİZ KURALLAR

Yukarıda belirtilen kurallara bağlı kalacağıma söz veriyorum.

Adı Soyadı:..... Tarih:.....

İmza:.....

FORM 1.4
KİŞİSEL AMAÇLARIM FORMU

Bu grupta geçireceğim yaşantılar sonunda zihnimdeki gezinti ile ilgili nelerin değişmiş olmasını isterim?



Büyüköksüz, E. (2021). Kabul ve kararlılık yaklaşımı temelli grup psiko-eğitimi ile ergenlerin benlik saygısı puanlarını yordamada öz-şefkat ve yaşantısal kaçınma puanlarının aracılık rolü. *Yayımlanmamış doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi., Muğla.*

FORM 1.5
HAYAT OYUNU

Buradan başla 	Sınır dışı edil 1	Seyahat et 	Başkalarını kandır 3	Onurlu ol 4	İşsiz kal 5	Liseden mezun ol 	Başarılı ol 7
Büyük borçlar 	Dürüst ol 9	Zengin ol 	Dünyayı değiştir 11	Yaşadığın yerden nefret et 12	Hapse gir 13	Yaratıcı ol 14	Öfkelen 
Cesur ol 16	Mutsuz yaşlılık 17	Reddedil 18	Vazgeç 19	Başkalarını sev 	Fevri ol 21	Israrcı ol 	Sıkı çalış 23
Mutluluk 	Başkalarına liderlik yap 	İşinden nefret et 26	Kumar oyna 	Suçlu 28	Etkile 29	Başkalarından al 30	Büyük işler 31
Şöhret 	Tembel ol 33	Fakir ol 34	Hırs 35	Çal 	Mahvoluş ile yüzleş 37	Öğren 	Başkalarına yardım et 
Zimmetine para geçir 40	Evlilik 	Barış için savaş 42	Cimri ol 43	Bilgelik 	Bağımlılık 45	Dikkatli ol 46	Kovul 47
Güzelliği tecrübe et 48	Herkesten uzaklaş 	Sürekli yalan söyle 50	Macera 	Mutlu yaşlılık 52	Kovul 53	Leş gibisin 54	Doğruyu ara 55
Gaddar ol 56	Üniversite 57	Politikaya atıl 58	Huysuz ol 59	Yalnız yaşa 60	Aşk 	Eğlen 62	Okulda başarısız ol 

Ciarrochi, J. V., Hayes, L. L., & Bailey, A. (2023). *Gençler için Zihninden Çık Hayatına Gir* (Y. S. Altında (çev.); 6. Baskı). Litera Yayıncılık, İstanbul ISBN: 978-605-9925-80-8.

UYGULAMA HAZIRLIK PLANI

2. Oturum

Süre: 90 dakika

Uygulamanın Amacı:

- Bir kontrol stratejisi olan zihin gezinmesinin etkilerini fark edebilme
- Duyguları fark edebilme
- Kendinelik becerilerini uygulayabilme

Uygulamanın Yapılacağı Sınıf Düzeyi: 9 - 10. Sınıf

Öğrenci Sayısı: 15 Kişi

Materyaller:

- Tahta
- Tahta kalemi
- Pastel boya
- Katılımcı sayısı kadar kâğıt
- Halat
- Anı Yakalamanın Basit Yolları (Form 2.1)

Süreç:

- Grup lideri, üyelere bu hafta neler yaptıklarını sormak ve gönüllü üyelere kendilerini kısaca ifade etmelerini istemek için sorular yöneltir.
- Bir önceki oturum, grup üyeleri ile özetlenir.
- “An ile temas” egzersizi gerçekleştirilir. (Bu egzersiz, Westrup ve Wright (2017) tarafından yazılan "Learning ACT for Group Treatment" kitabının 7. bölümünden çevrilmiştir.)

"Hepinizin rahatça sandalyelerinizde yer almasını ve sakın bir şekilde iki veya üç nefes almanızı rica ediyorum. Hiçbir şeyi zorlamadan, sadece derin bir nefes alın ve hazır olduğunuzda nazıkçe gözlerinizi kapatın. (Üyelerin rahatlaması için bir süre bekler) (devam ediyor) Gözlerinizi kapattığınızda duyularınızın nasıl değişebileceğini fark edin. Örneğin, işitmenizin daha belirgin hale geldiğini fark edebilirsiniz. (bekler) Dikkatinizi işitmenize daha da odaklayın... dinlemeye çalışmak değil, tam tersine, seslerin size doğru

gelmesine izin vermek - işitebildiğiniz kadar açık olun. (bekler) Şimdi dikkatinizi bedeninize yönlendirin. Sandalyedeki kendi ağırlığınızı hissedin. (bekler) Her nefes aldığınızda ağırlığınızın biraz değiştiğini fark edin. (bekler) Örneğin, nefes verirken vücudunuzun biraz daha ağırlaştığını hissedebilirsiniz. Bu anı vücudunuzda tam olarak nasıl deneyimleyebileceğinizi keşfedin. (Grup sessizce oturup nefes almaya devam ederken bir süre sessiz kalır.) Eğer düşünceleriniz bir an için sizi başka bir yere götürürse, sadece fark edin ve dikkatinizi tekrar vücudunuza odaklayın. Zihninizi kaydırmışsa, sadece fark edin ve nazikçe sandalyedeki vücudunuza, nefes alma hissinize, içeri ve dışarıya odaklanın.”

- İkinci oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır.

"Bugün zihin gezinmesinin hayatımız üzerindeki etkilerini birlikte inceleyeceğiz. Zihin gezinmesi, Deniz'in hikayesinde geçen hafta konuştuğumuz gibi bazen zorlayıcı deneyimlerden, düşüncelerden ve duygulardan uzaklaşmak için bir araç gibi kullanılabilir. Bu yöntem, anlık bir rahatlama da sağlayabilir, ancak bazen bu anlık rahatlamanın geçen hafta konuştuğumuz gibi uzun vadeli bedelleri olabiliyor. Araştırmalara göre her ne yapıyorsak ona odaklandığımızda olduğumuzda daha çok doyum alıyoruz. Bu oturumda, zihin gezinmesi yerine o anki duyguları, düşünceleri ve bedensel hisleri fark etsek ne olur sorusuna beraber cevap arayacağız."

- Rayner ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen "Kendi KGT-D'ni Yaz" programından uyarlanan diyalogla gözlemci becerisi anlatılır.

"Sizin gözlemci yeteneğiniz benim cep telefonum gibi (telefon gösterilir). Telefonum sürekli olarak mesaj alıyor, geldiğinde sinyal veriyor. Eğer telefonumda hiç mesaj istemiyorsam ne yapabilirim? (Katılımcıların cevaplaması teşvik edilir.)

1. Kırabilirsiniz. Ancak bu, hiçbir zaman arama veya mesaj almamanız anlamına gelir.
2. Birini engelleyebilirsiniz, ancak eğer gerçekten size ulaşmak istiyorsa başka yollar deneyebilir. Örneğin, başka birinin telefonunu kullanabilir mi?
3. Sessize alabilirsiniz, böylece duyamazsınız. Ancak sessizdeyken en iyi arkadaşınız size ulaşmaya çalışıyorsa ne olur?

Bu stratejilerin tümünün arama veya mesajları önlemeye nasıl yardımcı olacağı ve kısa vadeli olarak işe yarayacağını, ancak uzun vadeli olarak çok etkili olmadığı tartışılır. "Örneğin, tüm aramaları/mesajları engellemek sizin için o an işe yarayabilir,

ancak uzun vadede (annenizin aramalarını engellemek gibi) işleri daha da kötüleştirir. Bildiğimiz şu ki, mesaj sorun değil, sorun mesajı önlemeye çalışmaktır.”

Telefonu Kırma Analojisi:

“Telefonu kırmak, duyguları önlemeye benzer mi? Duyguları "kırmaya" veya bastırmaya çalıştığınızda yaşadığınız deneyimleri düşünebiliyor musunuz? Kısa vadeli ve uzun vadeli etkileri nelerdir?”

Aramaları Engelleme Analojisi:

“Birini engellemek, belirli duyguları görmezden gelmeye veya uzaklaştırmaya çalışmak gibidir. Bu yaklaşımın olası sonuçları nelerdir? Belirli bir duyguyu dışlamaya çalıştığınız bir deneyimi hatırlayabilir misiniz? İşe yaradı mı? Kısa vadeli ve uzun vadeli etkileri nelerdi?”

Sessize Alma Analojisi:

“Telefonu sessize almak, duyguları fark etmeden bastırmak gibidir. Bu, genel refahınızı nasıl etkiler? Duygularınızı susturmaya çalıştığınız bir deneyimi paylaşabilir misiniz? Kısa vadeli olarak ne oldu ve uzun vadede sizi nasıl etkiledi?”

Ortak başa çıkma mekanizmaları incelenir ve bu stratejilerin etkinliği değerlendirilir. Etkisiz başa çıkma stratejilerinin kısa ve uzun vadeli etkileri üzerine grupla konuşulur.

- Bir önceki oturumda verilen ev egzersizi ile ilgili paylaşımda bulunulur. Forma yazılan stratejiler üzerinden, kontrol stratejilerinin işlevi ve bedellerine odaklanan bu form, kontrol stratejilerinin genellikle uzun vadede etkili olmadığını ve bu stratejilerin olumsuz etkilerini fark etmelerini amaçlar (Yapan, 2021).
- Kâğıt itme ve canavar ile halat çekme deneyleri, kontrol stratejilerinin uygun kullanılmadığı durumlarda uzun vadede bir problem oluşturduğunu göstermeyi ve kişiyi kısır bir döngüye soktuğunu fark ettirmeyi amaçlar (Harris, 2022).

Canavarla Halat Çekme: *“Gönüllü üye ve terapist, bir halatın iki ucunu karşılıklı tutarlar ve bu sırada terapist, halat çekme oyununun kurallarını açıklamaya başlar. “Daha önce halat çekme oyunu oynadın mı?” diye sorar. (Oyun kuralları anlatılır.) “Şu anda hayal et, karşında bir kaygı canavarı var. Onu çukura düşürmek için şimdiye kadar neler denedin? Ne işe yaradı? Şu an ne hissediyorsun? Ellerin ne yapıyor?” (Bu sırada danışan ve terapist karşılıklı olarak ipi çekerler.) Terapist, üye halatı çektiğinde aynı güçle çeker ve şu soruyu sorar: “Sen halata tüm gücünle sarıldıkça, kaygı canavarı da aynı güçle sarılıyor. Şu anda daha farklı ne yapabilirsin?”*

Üye halatı bıraktığında vurgu yapılır: "Kaygı canavarı hala karşında duruyor, ancak senin ellerin serbest. Artık daha rahat hareket edebilirsin (Harris, 2022)."

Kâğıt İtme: "Orada, önünüzde, sizler için gerçekten önemli olan, kalbinizin derinliklerinde olan, hayatınızı anlamlı kılan her şey; sevdiğiniz tüm insanlar, yerler ve etkinlikler; en sevdiğiniz yiyecek ve içeceklerin yanı sıra müzik ve kitaplar ile filmler; yapmayı sevdiğiniz her şey, önem verdiğiniz ve birlikte zaman geçirmek istediğiniz tüm insanlar duruyor.

Ama hepsi bu değil. Aynı zamanda, bugün hayatınızda uğraşmanız gereken tüm sorunlar ve zorluklar da var.

Ayrıca, hayatınızı işler hale getirmek için düzenli olarak yapmanız gereken tüm görevler de var: Okul, sınavlar, kurslar, evdeki sorumluluklar vb.

Şimdi, bu egzersizi yaparken lütfen beni taklit edin. Bu kâğıdın kurtulmak istediğiniz tüm zorlu düşünceler, hisler, duygular ve anılar olduğunu düşünelim. Şimdi kenarlarından böyle sıkıca tutun ve elinizden geldiğince uzağa itin. (Grup lideri kâğıdı her iki eliyle kenarlarından sıkıca tutar ve kollarını uzatır, kâğıdı olabildiğince uzağa iter.) Kültürünüzün size yapmanızı söylediği şey budur: Bu düşünceleri ve hisleri kendinden uzaklaştır. Arkadaşlarınız bunu yapmanızı söylüyor, doktorlar, terapistler, danışmanlar, herkes... Değil mi?

Şimdi üç şeye dikkat edin. Birincisi, bu, ne kadar yorucu? Sadece bir dakikadan az bir süredir devam ediyoruz ve bu şimdiden yorucu. Bunu bütün gün yaptığınızı düşünün; ne kadar enerji tüketir?

İkincisi, ne kadar dikkat dağıtıcı olduğuna dikkat edin. Sevdiğiniz kişi tam önünüzde olsaydı, ona tüm dikkatinizi vermek ne kadar zor olurdu? En sevdiğiniz film orada ekranda oynasaydı, ne kadar kaçırdınız? Şu anda önünüzde önemli bir görev, ele almanız gereken bir problem veya çözmeniz gereken bir zorluk olsaydı, buna odaklanmak ne kadar zor olurdu?

Üçüncüsü, tüm çabanızı ve enerjinizi bunu yapmaya harcarken, harekete geçmenin ve hayatınızı işler hale getiren şeyleri yapmanın ne kadar zor olduğuna dikkat edin. Yani bu şekilde düşüncelerimiz ve hislerimizle mücadele ederken hayatın ne kadar zor olduğunu fark edin. Dikkatimiz dağılmış durumda, yaşamı kaçıırıyoruz, odaklanmak zor, çok yorgunuz ve hayatımızı işler hale getiren görevlerimizi yapmak çok zor.

Şimdi, düşüncelerimiz ve hislerimizle mücadeleyi bıraktığımızda ne olacağını görelim. (Grup lideri kollarını gevşetir, kâğıdı kucağına bırakır.) Büyük fark. Bu ne kadar daha az yorucu? Şu an öncekine göre ne kadar daha fazla enerjiniz var? Önünüzdekilerle

ilgilenmek ve odaklanmak ne kadar kolay? En sevdiğiniz kişi şu anda önünüzde olsaydı, onunla kurduğunuz ilişki nasıl olurdu? Yapmanız gereken bir görev veya ele almanız gereken bir problem olsaydı, ona odaklanmak ne kadar kolay olurdu? Şimdi kollarınızı ve ellerinizi hareket ettirin. Şimdi harekete geçmek ne kadar kolay.

Şimdi bu şeylerin (terapist kucağındaki kâğıdı gösterir) kaybolmadığına dikkat edin. Onlardan kurtulmadık. Hala buradalar. Ama onlara cevap vermenin yeni bir yoluna sahibiz şimdi. Onları farklı şekilde ele alıyoruz.

Artık bizi geride tutmuyorlar, aşağı çekmiyorlar veya oyalamıyorlar. Eğer onlarla yapabileceğimiz yararlı bir şey varsa, onları kullanabiliriz. Görüyorsunuz, gerçekten acı verici düşünceler ve hisler bile bize yardımcı olabilecek yararlı bilgilere sahiptir: Bizi odaklanmamız gereken sorunlara veya farklı bir şekilde yapmamız gereken şeylere yönlendiriyor, kendimize daha nazik olmamızı hatırlatıyorlar. Ancak onlarla yapabileceğimiz yararlı bir şey yoksa, onların yalnızca orada oturmasına izin verebiliriz (Harris, 2022).”

- FİT egzersizinden önce Gökyüzü ve Hava Durumu metaforu ile gözlemci perspektifinin güçlendirilmesi amaçlanır.

“Gözlemci olmak aslında gökyüzü gibidir. Düşünceler ve duygular ise hava durumu gibi. Hava durumu sürekli olarak değişir fakat ne kadar kötüleşirse kötüleşsin, hiçbir şekilde gökyüzüne zarar veremez. En güçlü fırtına, en sert kasırga ya da en şiddetli kar fırtınası da yaşansa bunlar gökyüzüne zarar veremez. Hava durumu ne kadar kötü olursa olsun, gökyüzünde her zaman onun için yer vardır. Ayrıca er ya da geç hava durumu her zaman değişecektir.

Bazen gökyüzünün orada olduğunu unuturuz ama o yine de oradadır. Ve bazen bulutların altına gizlendiği için gökyüzünü göremeyiz. Ama eğer bu bulutların, hatta en kalın ve karanlık fırtına bulutlarının bile yeterince üzerine çıkabilirsek, eninde sonunda her yöne uzanan, sonsuz ve berrak gökyüzüne ulaşırız. Gün geçtikçe bu parçanıza; zor olan düşünce ve duygularınızı gözlemleyebileceğiniz ve onlara yer açabileceğiniz bu güvenli alana nasıl erişeceğinizi öğrenebilirsiniz (Harris, 2009; aktaran Stoddard ve Afari, 2023).”

- Sizin hava durumunuz nasıl sorusuyla FİT egzersizine geçiş yapılır. L. L. Hayes ve Ciarrochi (2022)’nin Gelişen Genç kitabında yer alan FİT (Fark Et – İsimlendir- Tanımla) alıştırması, fiziksel sinyallere odaklanarak duygusal farkındalık geliştirmeyi amaçlar. Katılımcılara, rahat bir pozisyonda gözlerini

kapatma talimatı verilir. Bu aşamada, vücutlarından gelen duygusal sinyallere odaklanmaları ve otomatik tepkiler yerine bu sinyallerle bağlantı kurmaları teşvik edilir. Duyguların yaşamımızdaki rolü anlatılır ve duygusal farkındalığın ve ifadenin duygusal sağlık üzerindeki olumlu etkileri vurgulanır. Katılımcılara kâğıt ve pastel boyalar (pastel boya renk geçişlerini sağlaması ve yapısıyla anda kalmayı artırır) verilerek kendi duygusal deneyimlerini çizmeleri istenir. Çizim yapmak, farkındalık ve akışın genişlemesine olanak tanır (Backos, 2022). Dilerlerse hava durumu olarak da çizebilirler. Bu süreçte duyguların yanında hissedilen fiziksel duyular da ifade edilmeye teşvik edilir. İsimlendirmeyi teşvik etmek için, "Bu duygu beni nasıl etkiliyor?" gibi sorular sorulur. Grup içinde duyguların çeşitliliği ve benzerlikleri üzerinde odaklanılırken, her katılımcının ifadeleri grupça dinlenir.

- 3 FİT uygulaması ev egzersizi olarak verilir.
- Gözlemciyi geliştirmek için son bir egzersiz olarak Demir Atma Egzersizi yapılır (Harris, 2016). Katılımcıların kendinelik becerilerini pekiştirmelerini sağlamak amacıyla “Anı Yakalamanın Basit Yolları” formu (Form 2.1) grup üyelerine dağıtılır.

FORM 2.1

ANI YAKALAMANIN BASİT YOLLARI FORMU

10 Nefes Alın

Bu kendinize odaklanmanız ve çevrenizle temas etmeniz için düzenlenmiş basit bir alıştırma. Gün boyunca, özellikle kendinizi düşünce ve duygularınıza kapılırken bulduğunuz zaman uygulayın.

- 1) 10 defa yavaş ve derin bir biçimde nefes alın. Ciğerleriniz tamamen boşalana kadar mümkün olduğunca yavaşça nefes almaya odaklanın ve sonra bırakın ciğerleriniz tekrar kendi kendine dolsun
- 2) Ciğerlerinizin boşalma hissinin farkına varın. Tekrar doluşuna dikkat edin. Göğüs kafesinizin yükselip alçalmasına odaklanın.
- 3) Düşüncelerinizin sanki sokakta ilerleyen arabalarmış gibi gelip gitmesine müsaade edişinizi izleyin.
- 4) Farkındalığınızı artırın: aynı anda nefes alışverişinize ve bedeninize odaklanın. Sonra odanın etrafına bakın, görebildiklerinize, duyabildiklerinize, koklayabildiklerinize, dokunabildiklerinize ve hissettiklerinize odaklanın.

Demir Atmak

Bu egzersiz de kendinize odaklanmanız ve etrafınızdaki dünyayla temas kurabilmeniz için kullanabileceğiniz başka bir yöntemdir. Gün boyunca ve özellikle kendinizi düşünce ve duygularınıza kapılırken bulduğunuz zamanlarda uygulayın.

- 1) Ayaklarınızı yere sabitleyin
- 2) Ayak tabanlarınızı aşağıya bastırarak, dayanağınız olan altınızdaki zemine odaklanın.
- 3) Ayaklarınızı aşağı ittikçe bacaklarındaki kas gerilmelerine dikkat edin.
- 4) Tüm bedeninize ve başınızdan, omurganız dan bacaklarınızdan ayaklarınıza doğru akan yerçekiminin hissine odaklanın.
- 5) Şimdi etrafınıza bakın, çevrenizde duyabildiğiniz ve görebildiğiniz şeylere odaklanın. Olduğunuz yerin ve yaptığınız işin farkına varın.

5 Şeyi Fark Etmek

Bu da kendinize odaklanmanız ve çevrenizle daha sıkı bir bağ kurmanız için bir başka kolay egzersiz. Gün boyunca ve özellikle kendinizi düşünce ve duygularınıza kapılırken bulduğunuzda uygulayın.

- 1) Bir anlığına durun
- 2) Çevrenize bakın ve görebildiğiniz beş şeye odaklanın

- 3) Dikkatlice dinleyin ve duyabildiğiniz beş sese odaklanın
- 4) Vücudunuzun temasıyla hissettiğiniz beş şeye odaklanın (örneğin bileğinizdeki saat, vücudunuza temas eden pantolonunuz, yüzünüzde hissettiğiniz hava, zemindeki ayaklarınız, sandalyenin üzerindeki sırtınız)
- 5) Son olarak yukarıdaki her şeyi aynı anda yapın



UYGULAMA HAZIRLIK PLANI

3. OTURUM

Süre: 90 dakika

Uygulamanın Amacı:

- Değerleri keşfedebilme ve tanımlayabilme
- Değer ve hedef arasındaki farkı ayırt edebilme
- Değerler doğrultusunda somut adımlar atabilme

Uygulamanın Yapılacağı Sınıf Düzeyi: 9- 10. Sınıf

Öğrenci Sayısı: 15 Kişi

Materyaller:

- Katılımcı sayısı kadar karton
- Katılımcı sayısı kadar renkli A4 kâğıt
- Renkli yapışkan not kağıtları
- Keçeli, pastel ve kuru boya kalemleri
- Çeşitli dergiler ve gazeteler
- Çeşitli stickerlar
- Makas, yapıştırıcı, renkli kağıtlar
- Hayatınızın Filmini İzlemek (Form 3.1)
- Değer Kartları (Form 3.2)
- Değerlerim Doğrultusunda Yaptıklarım (Form 3.3)

Süreç:

- Grup lideri, bu hafta üyelere neler yaptıklarını sormak ve gönüllü üyelere kendilerini kısaca ifade etmelerini istemek için sorular yönlendirir.
- Bir önceki oturum, grup üyeleri ile özetlenir ve gündem maddeleri açıklanır.
- Bir önceki oturumda verilen 3 FİT ev egzersizi üzerine konuşulur. Katılımcıların deneyimleri üzerine konuşulur. KGT-D esnek güç diskinde gözlemciye atıf yapıldıktan sonra değerler hatırlatılır.
- Grup lideri tavsiyeciyi fark ettirmek için “*Tam olarak istediğin gibi bir hayat deyince aklınıza neler geliyor?*” sorusunu grup üyelerine sorar. Katılımcıların

verdiği ilk cevaplar genellikle tavsiyeci alanından gelir ve öğrenilen şeyleri temsil eder (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022). Cevaplar tahtaya yazılır. *“Sizin için önemli birini düşünün. Belki çok değer verdiğiniz bir arkadaş veya ailenizden birisi olabilir... Bu kişi sizin gözlerinizin içine bakıyor ve soruyor. ‘Tam olarak istediğin gibi bir hayat deyince aklına neler geliyor?’ Cevabınızı düşünürken, verdiğiniz yanıtın sizin için değerli bu kişinin hayatında önemli etkileri olacağını varsayın. Bu soruyla bir an için kalalım... (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022).”* İkinci turda verilen cevaplar da farklı renklerde tahtaya yazılır ve grup üyeleri arasında cevaplar arasındaki farkları keşfetmek amacıyla bir tartışma başlar.

- Black (2022) tarafından yazılan “ACT for Treating Children” kitabından çevrilen “Hayatınızın Filmini İzlemek” formu (Form 3.1) katılımcılara dağıtılır. Film canlandıran kişi üzerinden gençlerin şu an ki eylemlerinden değer odaklı eylemlere geçmesi motive edilir.
- Katılımcılardan, kendi otobiyografik sinema metaforlarını oluşturarak, kendilerini tam anlamıyla ifade eden beş farklı sahneyi not almaları istenir. Bu egzersiz Ona (2023), "Duygusal Savrulmalardan Kurtulmak" kitabındaki "Değerlerinizi Seçmek" egzersizinden uyarlanmıştır ve oturumun sinema temasına entegre edilmiştir. Katılımcılara farklı renkte not kağıtları dağıtılır. Bu notları kullanarak, kendilerini en rahat hissettiği, anı yaşadıkları ve hayatlarını keyifli kılan durumları düşünceleri teşvik edilir. Her sahne için, o anı hissettikleri duyguları, olayı paylaştıkları kişiyi ve beraber gerçekleştirdikleri aktiviteleri detaylı bir şekilde not almaları istenir. Bu, katılımcıların kendi değerlerini ve olumlu duygusal deneyimlerini daha derinlemesine anlamalarını sağlamak amacıyla düzenlenmiş bir etkinliktir.
- Katılımcılara araştırmacı tarafından Gelişen Genç kitabı temel olarak hazırlanan Değer Kartları (Form 3.2) dağıtılır. Değer kartları, grup lideri tarafından oturumdan önce katılımcı sayısı kadar sert kartona yapıştırılarak hazırlanır. Bu etkinliğin amacı, her bir gencin 3-4 kişisel değerini belirlemesini kolaylaştırmaktır. Bu etkinlik "Gelişen Genç" adlı kitapta detaylı bir şekilde açıklanmıştır (L. L. Hayes ve Ciarrochi, 2022).
- Sinema çalışması ve değer kartları çalışması birleştirilerek, katılımcılardan gelecekte arzu ettikleri hayatlarının sonunda kendi otobiyografilerinin olduğu bir sinema filminin afişini tasarlamaları istenir. Bu etkinlik için katılımcılara

kartonlar dağıtılır ve afişte temel değerlerini kullanmaları teşvik edilir. Otobiyografi çalışması, ve [Stoddard ve Afari \(2023\)](#) tarafından kaleme alınan "ACT Metaforları" kitabındaki "Kendi Otobiyografini Yazmak" metaforundan uyarlanarak hazırlanmıştır. Sanat terapisi ve ACT, bir araya geldiğinde güçlü bir terapi yaklaşımı oluşturur. Bu yaklaşım, yaratıcılığı, davranış değişikliğini ve katılımcıların kendisini daha iyi anlamasını sağlamak için çeşitli araçlar sunar ([Backos, 2022](#)). Bu amaçla afiş çalışması sanat terapisi teknikleri ile birleştirilerek grup lideri tarafından getirilen dergi, gazete, stickerlarla kolaj çalışması şeklinde gerçekleştirilir. Afiş çalışması, katılımcılara kendi geleceklerini hayal etmeleri ve bu hayalleri temel değerleri üzerinden ifade etmeleri için yaratıcı bir kolaj çalışması sağlar. Bu aktivite, katılımcıların kendi özgün hikayelerini anlatmalarına ve değerlerine uygun bir yaşamı tasarımlarına yardımcı olabilir.

- Grup üyelerine A4 boyutunda kağıtlar verilir ve film afişlerinden yola çıkarak filmlerinin devamındaki senaryo için "Değer Yolculuğu Haritası" çizimleri istenir. Haritaları üzerinde temel değerleri yazmaları istenir. Her katılımcı renkli kalem ve yapışkan not kağıtları alır. Değerlerini düşünmeleri ve haritada belirlemeleri istenen katılımcılardan, renkli kağıtlara çeşitli hedefler yazmaları istenir. Her hedef kartı, haritadaki uygun değerle eşleştirilir. Grup üyelerine belirli bir süre (örneğin 10 dakika) verilir ve bu süre içinde kendi değerleri ve hedefleriyle uyumlu bir hedef belirlemeleri istenir.
- Zamanın sonunda, her katılımcı kendi haritasını diğerleriyle paylaşır. Grup, bireysel değerlere odaklanarak hedef belirlemenin zihinsel gezinmeyi azaltmaya nasıl yardımcı olduğunu tartışır. Bu etkileşim, katılımcıların bireysel değerlerini anlamalarına ve bu değerlere dayalı olarak hedef belirlemelerine yardımcı olarak, zihinsel gezinmeyi azaltır ve değer odaklı davranışları güçlendirir.
- "Değerlerim Doğrultusunda Yaptıklarım" (Form 3.3) formunun önceki günü grupta grup liderinin de katılımıyla beraber yapılır. Oturumun öncesinde orijinal formdan özel hayat çıkartılır, iş yerine okul eklenir. "Diğer" sütununa gencin belirlediği kendi değerlerinden biri yazılır. Evde yapılmak üzere formun kalanı katılımcılara ev egzersizi olarak verilir.

FORM 3.1
HAYATINIZIN FİLMİNİ İZLEMEK

HAYATINIZIN FİLMİNİ İZLEMEK

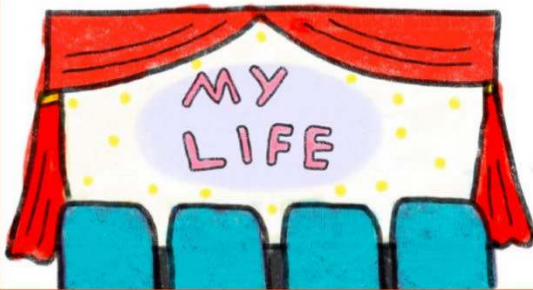
Hayal edin, bir sinemada hayatınızı izliyorsunuz. Filmin adı nedir?

Filmi canlandıran kişinin yaptığı, ancak size artık yardımı olmayan neler var? **Hangi konularda farklı şeyler denemeli?**



Filmdeki karaktere yardımcı olabilecek neler söylersiniz?

Bir film perdesi çizin. **Perdeye sizi canlandıran kişi için önerilerinizi yazabilirsiniz.**



Black, T. D. (2022). ACT for treating children: The essential guide to acceptance and commitment therapy for kids. New Harbinger Publications.

FORM 3.2
DEĞER KARTLARI



Sevgi



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Dürüstlük



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Açık Fikirlilik



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Samimiyet



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Sosyal Sorumluluk



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Saygı



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Paylaşmak



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Şefkat



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Mizah



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Sağlık



K D T BENİM HİKAYEM
G BENİM TARZIM

Cesaret



K D T BENİM HİKAYEM
G BENİM TARZIM

Dayanışma



K D T BENİM HİKAYEM
G BENİM TARZIM

Özgürlük



K D T BENİM HİKAYEM
G BENİM TARZIM

Çalışkanlık



K D T BENİM HİKAYEM
G BENİM TARZIM

Öğrenmek



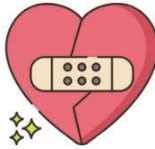
K D T BENİM HİKAYEM
G BENİM TARZIM

Esneklik



K D T BENİM HİKAYEM
G BENİM TARZIM

Bağışlayıcı Olmak



K D T BENİM HİKAYEM
G BENİM TARZIM

Merak



K D T BENİM HİKAYEM
G BENİM TARZIM

An ile Temas



Sabırlı Olmak



Uyum



Adalet



Düzenli Olmak



Yaratıcılık



Macera



Özgünlük



Bağımsızlık



Üretkenlik



K D T
O
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Farkındalık



K D T
O
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Eğlence



K D T
O
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Fayda Sağlamak



K D T
O
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Kendimi İfade Etmek



K D T
O
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Doğayı Korumak



K D T
O
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Dostluk



K D T
O
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Karşılıklı İletişim



K D T
O
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Öncü Olmak



K D T
O
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Cömertlik



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Yenilikçi Olmak



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Kişisel Gelişim



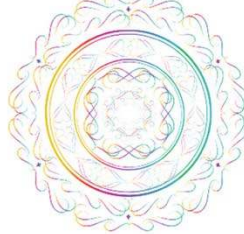
K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Yakınlık



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Sanat



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Nezaket



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Maneviyat



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

Özbakım

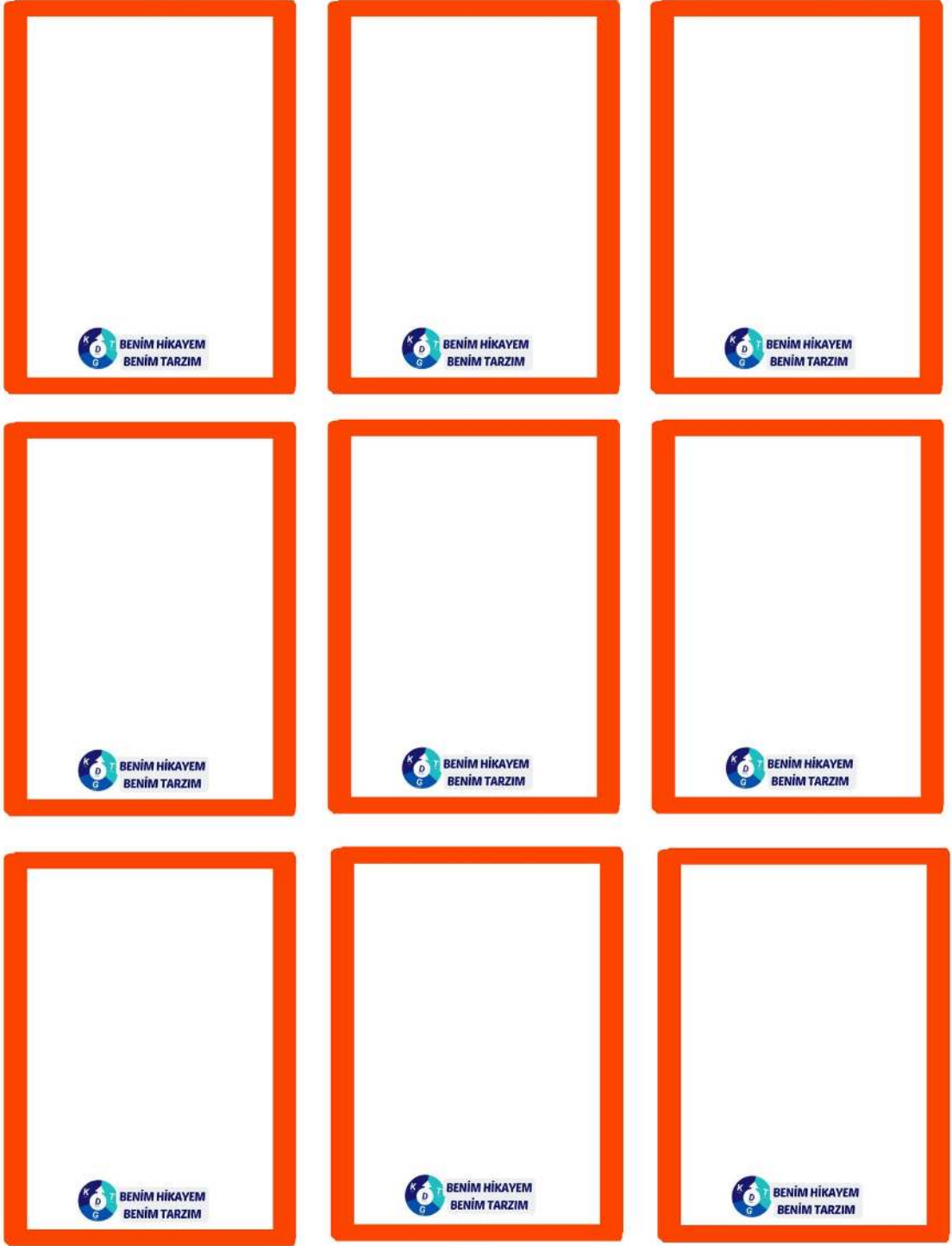


K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM

İstikrarlı Olmak



K D T
G BENİM HİKAYEM
BENİM TARZIM



FORM 3.3
DEĞERLERİM DOĞRULTUSUNDA YAPTIKLARIM

 Değerlerim Doğrultusunda Yaptıklarım

Benim için Önemli Olan Alanlar	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Ailem							
Arkadaşlarım							
Hobilerim							
İnancım							
Okulum							
Kişisel gelişimim (eğitim, kurs vs)							
Sağlığım							
Sosyal Sorumluluklarım							
.....							

<https://www.baglamsalbilimler.org.tr/wp-content/uploads/2022/11/degerlerim> -dogrultusunda -yaptiklarim-v1.1 -

UYGULAMA HAZIRLIK PLANI

4. OTURUM

Süre: 90 dakika

Uygulamanın Amacı:

- Tavsiyecinin söylemleriyle bilişsel ayrışma becerilerini kullanabilme

Uygulamanın Yapılacağı Sınıf Düzeyi: 9- 10. Sınıf

Öğrenci Sayısı: 15 Kişi

Materyaller:

- Üye sayısı kadar kalem
- Üye sayısı kadar köpük baloncuk
- Üye sayısı kadar kâğıt
- Çeşitli renklerde kalemler
- Düşünme balonu şeklinde renkli post-itler
- Akıllı tahta
- Beyin maketi
- Tam sayfa dergi resimleri
- Yapıştırıcı, makas, renkli kağıtlar
- Oltaya Takılmak (Form 4.1)

Süreç:

- Grup lideri, üyelere bu hafta neler yaptıklarını sormak ve gönüllü üyelere kendilerini kısaca ifade etmelerini istemek için sorular yöneltir.
- Bir önceki oturum, grup üyeleri ile özetlenir. Ev egzersizleri değerlendirilir.
- Dördüncü oturumun gündemi ve hedefleri, grup lideri tarafından özetle açıklanır.
- Tavsiyecinin sesi, zihin gezinmesi ve ayrışma egzersizi için köpük baloncuk çubukları dağıtılır. Katılımcılardan, her bir düşünce geldiğinde çubuğa üflemleri ve düşüncelerini o çıkan balonların içinde hayal ederek izlemeleri istenir. Bu egzersizin amacı, üyelerin anlık deneyimleriyle bağlantı kurmalarını ve zihinsel düşünce üretim sürecini somutlaştırarak farkındalıklarını artırmaktır (Turrel ve Bell, 2016; aktaran Yapan, 2021).

"Sırtınızı dik tutun, ayaklarınız yere sağlam basacak şekilde oturun. Nefes alıp verme sürecini yavaşça deneyimleyin. (Birkaç kez tekrar edilir) Nefes alırken, havanın içinde dolaştığı yolları fark edin. Vücudunuzda oluşan değişiklikleri hissedin. Şimdi etrafınızdaki iç ve dış seslere odaklanın. Hep birlikte bu odada bulunmanın farkına varın. Ayakkabılarınızın ayaklarınıza uyguladığı basıncı hissedin. Şimdi ellerinizdeki çubukları tutarken, çubukların ellerinizle temasını fark edin. Çubukların rengini, şeklini ve kokusunu düşünün. Tüm dikkatinizi bu objeye yönlendirin. Şimdi çubukların kapağını açabilirsiniz. Zihninize bir düşünce geldiğinde, bu çubuğa üfleme istiyorum. Her düşünce geldiğinde çubuğa üfleyin ve düşüncelerinizin balonların içinde olduğunu hayal ederek onları izleyin. Her yeni düşünce için yeni baloncuklar... (Zihinsel düşünce üretimini somut olarak fark etmeleri için bu adımlar dört-beş kez tekrar edilir) Şimdi dikkatinizi tekrar nefesinize odaklamak için yavaşça nefes alıp verin. Hazır olduğunuzda egzersizi tamamlayabilirsiniz."

- Egzersizin ardından 3D yazıcıdan hazırlanan beyin maketi masanın ortasına konulur ve ardından zihin gezinmesi ile ilgili aşağıdaki bilgiler verilir.

"Şimdi düşünce baloncukları oyununu hatırlayın. Odanız, fikirlerle dolu dev bir düşünce partisine benziyordu, değil mi? İşte zihin gezinmesi de tam olarak böyle bir şey. Bir düşünce gelip geçer, hemen ardından başka bir düşünce belirir. Zihin, sanki kendi düşünce konserini veriyormuş gibi sürekli bir performans sergiler.

Zihninizin bir konser alanı olduğunu düşünün. Bir konserde olduğu gibi, her düşünce bir başka şarkıyı temsil eder. Zihin, bu 'düşünce sahnesi'nde sürekli yeni eserler sergilemeye devam eder. Üstelik, bazen bu düşünceler istediğimiz gibi olmayabilir, ama zihin bu sahneyi hiç durmadan çalıştırır.

Örneğin, bir müzik listesi hazırlayan bir gencin beğenmediği şarkılar da o listede yer alabilir, değil mi? Aynı şekilde, zihin gezinmesi sırasında da bazı düşünceler bize uymayabilir."

"Balıklar suda doğal şekilde yüzer. Suyun altında olduklarını "bilmez" sadece yüzerler. İnsan için düşünmek de aynı böyledir. Düşünceler bizim suyumuzdur. Onların içine öyle batmışız ki onların orada olduklarını güçlükle fark ediyoruz. Düşüncelerimizin içinde yüzmek bizim için olağan bir durumdur. Balığı sudan çıkarınca onun bir balık gibi yaşamasını bekleyemezsiniz. Peki ya balık suyun farkına varsaydı ne olurdu?"(S. C. Hayes ve Smith, 2023).

- S. C. Hayes ve Smith (2023) tarafından yazılan Gençler için Zihninden Çık Hayatına Gir kitabından (sf. 83) zihnin çalışma prensipleri anlatılır. Anlatım

- Anında kocaman bir bilgi yükünü işlemek
- Bu bilgilerden bir anlam çıkarmak
- Gördüğü sorunları tanımlayıp çözmek
- Yaptığı işin ne kadar iyi olduğunu düşünmek (Evet, zihin kendisini sorgular)
- Kendi yaptıklarını başkalarının yaptıklarıyla karşılaştırmak

Dış dünyadaki sorunları çözmek elbette önemli, bu sayede insanlık bugünkü seviyeye geldi. Mesela uzak mesafelerde nehirleri geçme sorununu köprüler kurarak çözdük. Ama zihin bu tür düşünceleri çözerken genellikle başarısız olur, çünkü bu düşünceler bizim doğal bir parçamızdır ve önemseydiğimiz şeylerle bağlantılıdır. Örneğin, topluluk önünde konuşma konusunda kendinizi çok kötü hissediyorsanız, zihniniz muhtemelen bu sorunu çözmek için konuşmaktan kaçınmanız gerektiğine dair bir sürü

sebepler bulacaktır. Ama topluluk önünde konuşma becerinizi geliştirmek istiyorsanız, bu çözüm size yardımcı olmaz. Daha iyi konuşmak için pratik yapmanız gerekecek (S. C. Hayes ve Smith, 2023). ”

- Katılımcılardan bir önceki hafta hazırladıkları film afişlerini açmaları istenir. Etkinlik adımları aracılığıyla, tavsiyeci sesin etkilerini bir film senaryosu üzerinden anlatarak, katılımcıların tavsiyecileriyle daha bilinçli bir iletişim kurmalarına odaklanılır. Giriş kısmında, katılımcılara tavsiyeci sesin, zaman zaman hayatlarını yöneten sert, diktatör bir yönetmen gibi düşünülebilecek bir kavram olduğu kısa bir açıklamayla sunulur. Film metaforu adımıyla, her bireyin hayatını filme benzeterek bu filmde başrolün kendileri olduğu vurgulanır. Ancak, tavsiyeci sesin bu film senaryosunu nasıl etkileyebileceği üzerine odaklanılır.
- Katılımcılara boş kağıtlar ve düşünme balonu şeklinde post-itler dağıtılır. Kâğıdın ortasına tavsiyecilerinin resmini çizmeleri istenir. Fizikselleştirme egzersizi gerçekleştirilirken tavsiyecinin sesi kısık mı, yüksek mi, bedeninizde bu sesi nerede hissediyorsunuz, şekli nasıl, dışsallaştırabilir misiniz, tavsiyeci geldiğinde dışsallaştırdığınız bu şekli en sık nerede görüyorsunuz vb. sorularla somutlaştırma çalışması güçlendirilir. Düşünce balonlarına resmini çizdikleri tavsiyecilerinin sürekli tekrarladığı, sıkıntı veren, hoşlarına gitmeyen ve kâşif olmalarını engelleyen düşünceleri yazmaları istenir. Düşüncelerden ayrışmanın en basit yolu onları yazıya çevirmektir (Harris, 2016). Tavsiyeci sesin etkilediği durumlar ve bu etkinin otobiyografik hayat filmleri etkisi üzerine grup içinde bir tartışma yapılır. Bu esnada katılımcılardan bir önceki hafta hazırladıkları film afişlerini masada bulundurmaları istenir.

“Şu an önünüzdeki kağıtlarda tavsiyecinizin size söylediği düşünceler var. Bu düşünceleri somut bir şekilde görmek, onlara bakmak nasıl geliyor?

“Hayatınızda devamlı olarak bu düşüncelere cevap vermek film afişlerinizi nasıl etkiler?”

- Hikâyeyi adlandırmak (Harris, 2007) ayrışma tekniği sinema metaforuna uyarlanır.

“Yargılayıcı ifadeler içeren tavsiyecinizin resmine ve size söylediklerine 10 saniye odaklanın. Size sıkıntı veren bütün bu düşünceleri, canınızı acıtan duyguları ve anıları yine bir film gibi ele aldığımızı düşünelim. Hayatınızın filmindeki tek yönetmenin tavsiyeciden ibaret olduğunu varsayın. Bu filmin adı ne olurdu? Örneğin yeterince iyi değilim veya tıkanmış hayat gibi. Bu başlığı

koyarken bütün süreci özetleyen ve tavsiyeyi yansıtan bir başlık seçin. Ancak sıkıntılarınızı değersizleştirecek ve hafifletecek bir tanımlama olmasın.”

- Düşünceyi şarkı olarak söyleme veya komik ses tonlarıyla tekrarlama egzersizi (Harris, 2016) gerçekleştirilir:

Kendinizi tamamen tavsiyeci yönetmenin size söylediği düşünceye vererek 10 saniye boyunca sadece o düşünceye yoğunlaşın. İçinizden bu düşünceyi “iyi ki doğdun” melodisiyle veya bir çizgi film karakteri, ünlü bir sinema kahramanı ya da spor spikerinin ağzından tekrarlayın. Düşüncelerinize ne oldu? İlk söylediğiniz cümle ile sonraki kurduğunuz cümlelerin etkisindeki farkı fark edebildiniz mi? diye sorularak üyelerden paylaşımda bulunmaları istenir. Eğer mesafe koyamadıklarını belirtirlerse, egzersiz farklı bir düşünceyle tekrar denenir.

- ‘Bırak Gitsin’ metaforu ile ayrışma vurgulanır (Harris, 2016). Bu esnada aşağıda yer alan örneklerin tamamının video/fotoğrafları akıllı tahta aracılığıyla katılımcılara izletilir. Düşüncelerin gelip gitmesine şu şekilde izin verin;
 - Evinizin önünden ilerleyen arabalar gibi
 - Gökyüzünden geçen bulutlar gibi
 - Caddede karşıdan karşıya geçen insanlar gibi
 - Taşıyıcı bantta ilerleyen bavullar gibi
 - Havuzdan çıkan baloncuklar gibi
 - Kumsalı yıkayan dalgalar gibi
 - Havada uçan kuşlar gibi
 - İstasyona girip çıkan trenler gibi
 - Rüzgârda uçuşan yapraklar gibi
- Tavsiyecinin ifadelerinden farklılaşma çalışması için, Backos, (2022)’un "ACT Art Therapy" kitabında yer alan Melanie Worstell tarafından geliştirilen ayrışma sanat müdahalesi uygulanır. Bu müdahale, düşüncelerimizin içeriğini değiştirmeye veya tamamen durdurmaya çalışmak yerine, düşüncelerimizle olan ilişkimizi değiştirmenin ACT fikrini pekiştirir. Dergilerden tam sayfa resimler kesilir; bu resimler arasında manzaralar, soyut resimler bulunmalıdır. Her bir katılımcı bir resim seçer ve önce dikkatlice inceler. Ardından resimler 10 parçaya kesilir. Kesilen 10 parçadan yeni bir şekil oluşturmaları istenir. Bitirdikten sonra yeni resimlere bakmaları ve nelerin değiştiğini fark etmeleri istenir. Son olarak,

her parçaya bir başlık ve tanımlayan üç kelime veya ifade eklemeleri istenir. Katılımcıların sanat eserlerini mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde açıklamaları teşvik edilir. Bu egzersiz, katılımcıların düşüncelerine farklı bir perspektiften yaklaşımlarına ve perspektif değişikliğinin onlara nasıl yardımcı olabileceğine dair meraklarını destekler. Bireylerin düşüncelerini kontrol etmeye çalışmaları yerine, düşünceleriyle daha esnek bir ilişki kurmalarını sağlar.

- Oltaya Takılmak formu (Form 4.2) katılımcılara dağıtılır. Bir sütun katılımcılarla birlikte doldurulduktan sonra kalan sütun ev egzersizi olarak verilir.



FORM 4.1
OLTAYA TAKILMAK



ACT'te günlük kullanım diliyle 'zihin tarafından tuzağa düşürülmek' veya 'düşünceler tarafından yakalanmak' ifadelerini kullanabiliriz. Burada kast edilen, kişinin düşünceleri ile iç içe geçmiş bir hale gelmesi ve düşüncelerin davranışları yoğun bir biçimde etkilemesidir. Hangi durumlarda zihniniz sizi etkisi altına almaktadır? Hangi yöntemlerle sizi tuzağa düşürmektedir? Bu halden kendinizi nasıl kurtarabilirsiniz?

Zaman/tarih Tetikleyici olay veya durum	Zihniniz size neler söyledi veya size nasıl tuzağa düşürmeye çalıştı?	Tuzağa düştüğünüzde davranışlarınız nasıl değişti? Bunun size maliyeti ne oldu?	Kendinizi tuzaktan kurtarabildiniz mi? Nasıl?

<https://www.baglamsalbilimler.org.tr/wp-content/uploads/2022/11/Oltayatakilmak.pdf>

UYGULAMA HAZIRLIK PLANI

5. OTURUM

Süre: 90 dakika

Uygulamanın Amacı:

- Gençlik ve kâşif ruhu arasındaki bağlantıyı öğrenme
- Tavsiyeci alanından çıkıp kâşif alanına geçebilme
- Kontrol stratejilerinin yerine yeni beceriler deneyebilme

Uygulamanın Yapılacağı Sınıf Düzeyi: 9- 10. Sınıf

Öğrenci Sayısı: 15 Kişi

Materyaller:

- Üye sayısı kadar kalem
- Çeşitli renklerde kalemler
- Karton
- Tohum
- Dergiler, gazeteler, stickerlar

Süreç:

- Grup lideri, üyelere bu hafta neler yaptıklarını sormak ve gönüllü üyelere kendilerini kısaca ifade etmelerini istemek için sorular yönelir.
- Bir önceki oturum, grup üyeleri ile özetlenir. Gruba bu hafta içinde tavsiyecilerini fark edip etmedikleri sorulur. Sadece tepki vermek yerine duygularınızı fark ettiğiniz anlar oldu mu sorusu ile tavsiyeciden sonra gözlemci sorulur. Ev egzersizi değerlendirilir.

- Beşinci oturumun gündemi ve hedefleri, grup lideri tarafından özetle açıklanır.
- İnsanlarda ergenlik döneminin önemi ile ilgili grupta bir tartışma başlatılır. Ardından grup lideri ergenlik ve keşif hakkında bilgi verir:

“Ergenlik olarak adlandırılan gençlik dönemi, keşfe çıkarak yetişkin rollerini anlamayı sağlayan bir dönem. Aslında bir yol haritası yok. Deneme yanılma yolu var. Kâşif ruhu, gençlerin yetişkin rollerini denemelerine imkân sağlıyor. Bu denemeler sayesinde gençler güçlü taraflarını belirleyebiliyor, yapmaktan keyif aldığı şeyleri bulabiliyor. Kimi zaman da başarısızlıklarla karşılaşabiliyor ve yeniden yeniden

deneme imkânı buluyor. Ve bu sayede bağımsız olmanın, yetişkin olmanın kapıları açılıyor. Yani gençlik yalnızca biyolojik bir dönem değil, başlı başına keşif, yetişkin olmaya bir yolculuk. Bu yolculuk kâşif tarafınızı ve kendi potansiyelinizi açığa çıkarmanızı sağlıyor, yaşam boyunca sürececek bir öğrenme ve gelişim başlıyor.”

- Rayner vd. (2017) tarafından geliştirilen “Kendi KGT-D’ni Yaz” programından uyarlanan diyalogla kâşif becerisi ile ilgili bilgilendirme yapılır.

“Kâşif deneme yanılma yoluyla öğrenen tarafımızdır. Yeni şeyler deniyor, deneyimler kazanıyor ve cesaret gösteriyor. Tıpkı bir bebeğin yürümeyi öğrenmesi gibi. Gençler için, bu süreç deneme yanılma ve zaman zaman başarısızlıklarla ilgilidir. Tavsiyeci ise bizi güvende tutma görevini üstlenir. Geçmiş deneyimleri kullanarak tahminlerde bulunur ve deneme yanılma yöntemi yerine bizi koruma amacını taşır. Bu nedenle tavsiyeci tarafından, kâşife eleştiriler gelebilir, çünkü temel amacı güvenliği sağlamaktır. İşte burada kâşifin gözlemciyle nasıl anlaştığı önemli. Yeni şeyler denendiğinde duygular ve beden nasıl etkilenir? Bu noktada, önceki oturumlarda değindiğimiz gözlemci devreye girer. Kendini savunmak, yeni deneyimlere girmek, risk almak gibi durumlar, genellikle endişe ve başarısızlık korkusuyla birlikte gelir. Bu esnada esnek gözlemci becerileri, yoğun duygularla başa çıkabilmek adına önemlidir, çünkü keşfetmek sıklıkla endişe, korku ve utanma gibi duyguları beraberinde getirebilir. Kâşiften sonra gelen özgüvenin farkında olmak da önemlidir. Keşfetme, denemelerle, işe yarayıp yaramadığını gözlemleyerek, gerçekte neler başarılabilceğini fark etmek ve aslında sürekli olarak güçlenmekle ilgilidir. Kendimizi çıkmazda hissettiğimizde kâşif, gözlemci, tavsiyeci sırasıyla devreye girer, bu sayede sürekli bir öğrenme ve gelişme süreci yaşanır.”

- Keşfetmenin önemli bir parçası, gençlere kendi eylemlerinin sonuçlarını izlemeyi ve yeni girişimlerin sonuçlarını takip etmeyi öğretmektir. Katılımcılara gerçek tohumlar veya tohum resimleri sunularak, her biri kendi 'eylem tohumunu' seçer ve bu tohumun temsil ettiği değeri açıklar. Daha sonra, gençler kendi 'bahçelerini' çizer, seçtikleri tohumların büyüme sürecini ve bahçelerinin nasıl gelişeceğini düşünür. Grup, kendi bahçelerini oluşturduktan sonra ortaya çıkan sonuçları değerlendirir ve bu süreçte öğrendikleri konusunda birbirleriyle paylaşır. Etkinlik, gençlere kendi eylemlerinin sonuçlarını takip etmenin ve yeni girişimlerde bulunmanın değerini somut bir şekilde deneyimleme fırsatı sunar. Grup değerlendirmesi ile gençlere, bu keşif sürecinden elde ettikleri öğrenmeleri

gelecekteki eylemlerine uygulama cesareti kazandırılır. Tohum metaforu, bireylerin potansiyelini, büyümeyi ve değişmeyi temsil eden güçlü bir semboldür. Her tohum, içinde sakladığı potansiyel gücü ve büyüme yeteneğini simgeler. Bu metafor, bireylerin içsel güçlerini ve potansiyellerini keşfetmeleri, geliştirmeleri ve ortaya çıkarmaları üzerine odaklanır. Bir tohum, uygun koşullar altında çimlenir, kök salar ve büyümeye başlar. İnsanlar da benzer bir şekilde, doğru ortam, deneyimler ve çaba ile potansiyellerini ortaya çıkarabilirler. Tohumun toprağa düşmesi, bireyin bir hedefe yönelik niyet koymasına anlamına gelebilir. Tohumun suya ihtiyaç duyması gibi, bireyin de sürekli öğrenmeye, deneyimlemeye ve büyümeye açık olması önemlidir. Ayrıca, tohum metaforu kişisel gelişim sürecinde karşılaşılan zorlukları da içerir. Tohum, çimlenirken karşılaştığı zorlukları aşarak büyür. Bireylerin yaşadıkları zorluklar, onların güçlenmeleri ve olgunlaşmaları için bir fırsat olarak görülebilir.

- Zihin gezinmesinin kâşif olmanın önündeki engellerden biri olduğu vurgulanır. Katılımcılarla tartışma başlatılır.

“Zihin gezinmesi, tavsiyecinin olumsuz düşünce kalıplarının sesinin artmasına neden olabilir. Bu durum, kendimizi daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmemize yol açar. Örneğin, zihin gezinmesi sırasında kendi eksikliklerimizi daha fazla fark edebilir, başarısızlıktan korkabiliriz. Zihin gezinmesinin bu olumsuz yönleri, kâşif olma sürecinin genellikle kolay olmadığını ve bu sürecin duygusal zorluklara neden olabileceğini gösterir.”

- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri veya kendi hayatlarındaki örnekler üzerinden giderek, sürekli aynı davranış kalıplarının nasıl sıkışmalara yol açtığını anlamaları sağlanır. Bu bağlamda, *“Her zaman aynı şeyi yapmak ama farklı bir sonuç beklemek, kulağa nasıl geliyor?”* sorusuyla genel bir tartışma başlatılır. Örneğin, sürekli tekrarlanan davranışların bir tür tohum olduğu ve bu tohumun aynı sonuçları doğurduğu vurgulanır.
- Örnek diyalog: *“Çoğu zaman, insanlar aynı şeyi sürekli tekrarlayarak farklı bir sonuç beklerler. Bir şey yaparız ve sonra birdenbire bunun sadece aynısının daha fazlası olduğunu görürüz, değil mi?”* Bu sırada grup lideri, bu durumu kendi yaşantısından bir örnek vererek destekler. *“Siz de sürekli tekrarladığınız şeyleri düşünebilir misiniz?”*

- Araştırmacı tarafından Louise Hayes ve Joseph Ciarrochi'nin "Gelişen Genç" kitabındaki KGT-D diski esas alınarak oluşturulan bilgi kitapçığında, "Esnek Güç Diski" sayfası açılır. Bu disk ile kendi benliklerini temsil eden 'ikonları' çizmeleri istenir. Her bir taraf için olumlu ve olumsuz yönleri çizmeleri vurgulanır. Örneğin, tavsiyeci bölümünde, eleştirel iç sesi konuşmayı temsil etmek için bağırarak bir baş simgesi çizilebilir ve aynı zamanda olumlu bir düşünceyi temsil etmek için düşünen bir baş simgesi de çizilebilir. Diskin tamamının her zaman mevcut olduğu hatırlatılır. Grup üyelerine genel bir tartışma ile kendilik kavramını açma fırsatı verilir: “Benlik nedir? Bir 'benlik' nasıl oluşur? Benliğimiz aynı mı kalır yoksa değişir mi? Diske çizdiklerinin zamanla 12 yaşında, 16 yaşında ve 22 yaşında nasıl değişim gösterebileceğine dikkat etmeleri istenir. Tavsiyeciye ben, kağıftaki ben, gözlemciye ben üzerine konuşulur. Bu çalışmada amaç tavsiyeciden kâşife geçişi her aşamada konuşmak ve gençlerin bu geçiş becerisini kendi hayatlarıyla entegre etmelerini sağlamaktır. Bu esnada çalışmaya stickerlar, dergiler, gazeteler de getirilir. Katılımcılar isterlerse kolajla KGT-D disklerini zenginleştirebilirler. Grup lideri, oturum öncesinde kendi KGT-D'sini ve kolaj çalışmasını hazırlar. Örnek olarak oturuma getirir.
- Katılımcılara esnek güç disklerini bir sonraki oturuma getirmeleri hatırlatılır.
- Ev egzersizi olarak katılımcıların diğer oturuma kadar KGT becerilerinin farkına varmaları ve ikiye tanesini not alıp getirmeleri istenir.

FORM 6.1
ESNEK GÜÇ DİSKİ

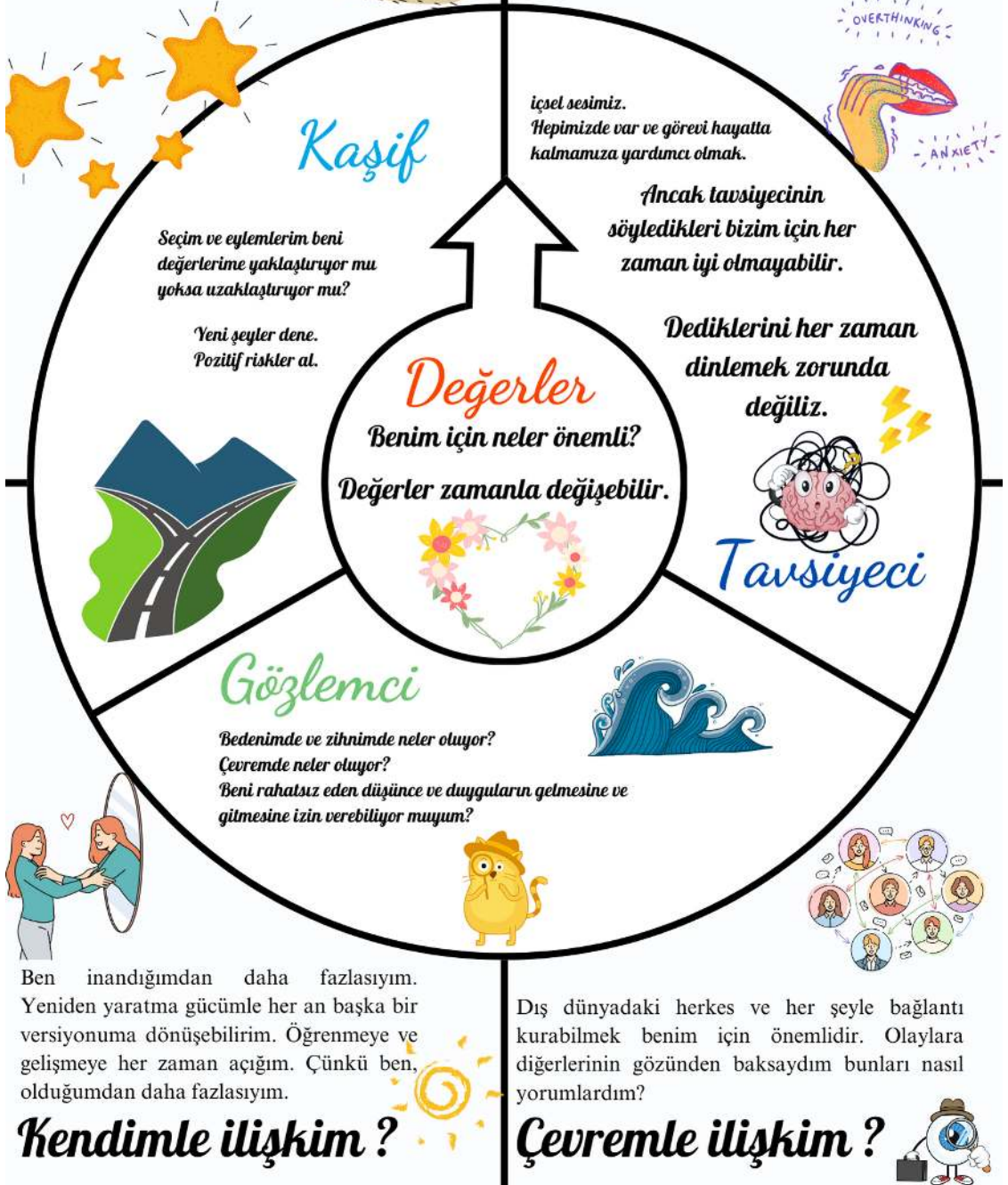
Şu anda olanlar?

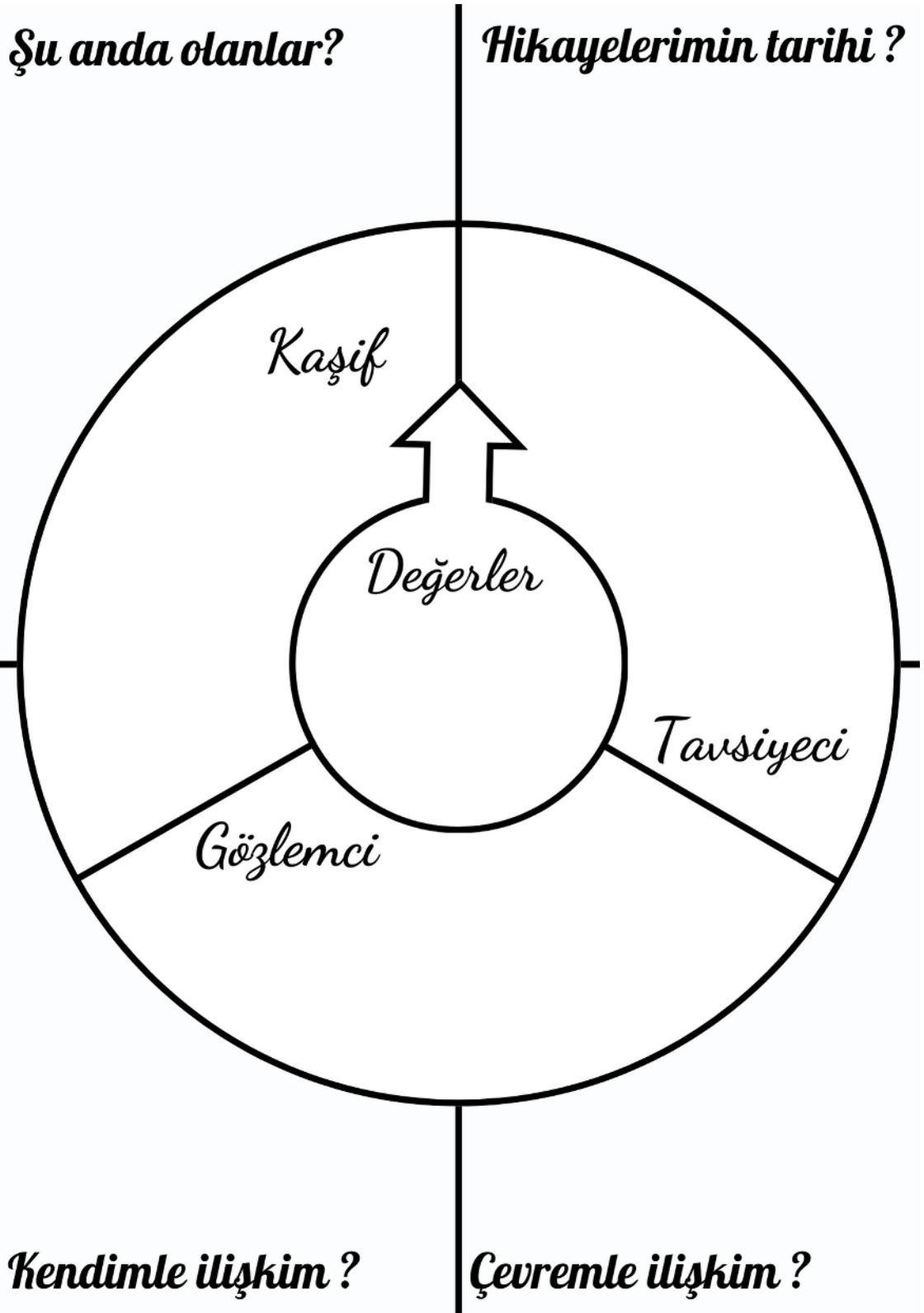
Neyin farklı olmasını istiyorum?
Fiziksel sağlığım nasıl?
Uyku düzenim ne durumda?
Beslenmem ne durumda?



Hikayelerimin tarihi?

Benim için önemli olan kişiler kimdi?
Bu kişiler benim için niçin önemliydi?
Yaşadığım olaylar karşısında hissettiğim, beni rahatsız eden duygular nelerdi?
Bu duygular hayatımda neleri etkiledi?





UYGULAMA HAZIRLIK PLANI

6. OTURUM

Süre: 90 dakika

Uygulamanın Amacı:

- KGT-D becerilerini günlük hayatta uygulayabilme
- Grup sürecindeki kazanımları fark edebilme
- Kabul ve anda kalma becerilerinin pekiştirilmesi

Uygulamanın Yapılacağı Sınıf Düzeyi: 9- 10. Sınıf

Öğrenci Sayısı: 15 Kişi

Materyaller:

- Çeşitli renklerde kalemler
- Parçaları Birleştirmek (Form 6.1)

Süreç:

- Grup lideri, üyelere bu hafta neler yaptıklarını sormak ve gönüllü üyelere kendilerini kısaca ifade etmelerini istemek için sorular yöneltir.
- Gönüllü üyelerle hafta boyunca fark ettikleri KGT becerileri konuşulur.
- Gençler için Zihninden Çık Hayatına Gir kitabında yer alan DAHİ kısaltması ile dört temel beceri tekrarlanır.

Derin nefes almak

Anda olanları gözlemlemek

Hayatınızı anlamlı kılan değerlerinize kulak vermek

İnandığınız değerler doğrultusunda harekete geçmek

“İlk olarak, derin nefes almak ve yavaşlamak becerisine tekrar bakalım. Gözlemciyi hatırlayalım. Yoğun duygular sizi denizde sürüklemek istese bile, nefesiniz tıpkı bir çapa gibi siz nerede kalmak isterseniz orada kalmanız için size yardım edebilir.”
Katılımcılarla nefes egzersizi yapılır.

Tıpkı şimdi yaptığınız gibi çapanızı denize attığınızda, derin nefes alarak yavaşladığınızda, düşüncelerinizi ve duygularınızı zihinsel dalgalara kapılmadan gözlemleyebilirsiniz. Duygu ve düşüncelerinize kapılıp gitmek yerine, onları

gözlemlemek, onlarla aranızda bir miktar mesafe oluşturacaktır. Kendinizle ilgili şüpheler sizi başarıya ulaşımdan alıkoymak zorunda değil. Korku duygusu, sizin arkadaş edinmenize engel olmak zorunda değil. Gözlem yaparak sıkıntı veren duygularla aranızda bir miktar mesafe koyabilir ve böylece kendi gitmek istediğiniz yolu seçebilirsiniz, kâşif rolüne geçebilirsiniz. Kâşif rolünde değindiğimiz gibi değerlerimizi belirlemek, hayatta neyin bizim için önemli olduğunu ve bu değerleri nasıl yaşamak istediğimizi anlamak için önemli. DAHI'nin I'sinde olduğu gibi inandığımız değerler doğrultusunda harekete geçme becerisini konuşalım. Değerlerimizi belirledikten sonra, bu değerlere uygun hedefler belirlemeli ve bu hedeflere ulaşmak için cesaretle adımlar atmamız gerekiyor. Cesaret, korkularımızla yüzleşmek ve önemli adımları atmaktan gelir. Ancak bu korkularla yüzleşmek, gerçekleştirmek istediğimiz şeylere ulaşmamızı sağlar. Bu beceriler aynı zamanda pratiğe döküldüğünde hayatımıza gerçek bir etki yaparlar (Ciarrochi vd., 2012). ”

- Yukarıdaki metinle grup lideri tekrar yapar. Ancak burada monoton bir anlatımdansa aralarda katılımcılara söz vermek, fikirlerini sormak tekrarın pekiştirilmesi ve öğrenmenin süreğenlik kazanabilmesi için önemlidir.
- L. L. Hayes vd. (2016) tarafından yazılan 'Gençler için Zihninden Çık Hayatına Gir' kitabından alınan 'Parçaları Birleştirmek' uygulaması (Sayfa 193-195, Form 6.1) gerçekleştirilir. Yapboz parçalarını boyarken, gençlerle KGT-D diskinde olduğu gibi parçaların birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarına dikkat edilir. Yapboz parçaları üzerine kısa bir hatırlatma yapılır: 'Hayata dair bilgilerinizi geliştirmenin en iyi yollarından birisi de başka insanların yaşadıkları mücadelelere göz atmaktır. Neler yaşıyorlar? Nelerle mücadele ediyorlar? Grupta bunu hem hikayelerle hem de birbirimizi dinleyerek gerçekleştirdik. Bilge savaşçı olmak: Bilge bir savaşçı, değer verdiği bir şeyin bilgisine ve kendi zihnine dikkat kesilen, nasıl cesur bir şekilde hareket edeceğini bilen ve kendi önemsediği ya da değer verdiği şeyler uğrunda yaşayan biridir. Katılımcılarla soru cevap eğliğinde yapboz parçaları ile oturum sürecinin genel bir tekrarı gerçekleştirilir.
- İlk oturumda okunan zihin gezinmesinden yorgun düşen kurgusal genç Deniz'in hikayesi tekrar okunur ve katılımcılarla birlikte KGT-D ekseninde yeniden yazılır. Burada amaç ilk oturumla son oturum arasında bağlantı kurmak ve katılımcıların yeni kazanımları fark etmelerini sağlamaktır.

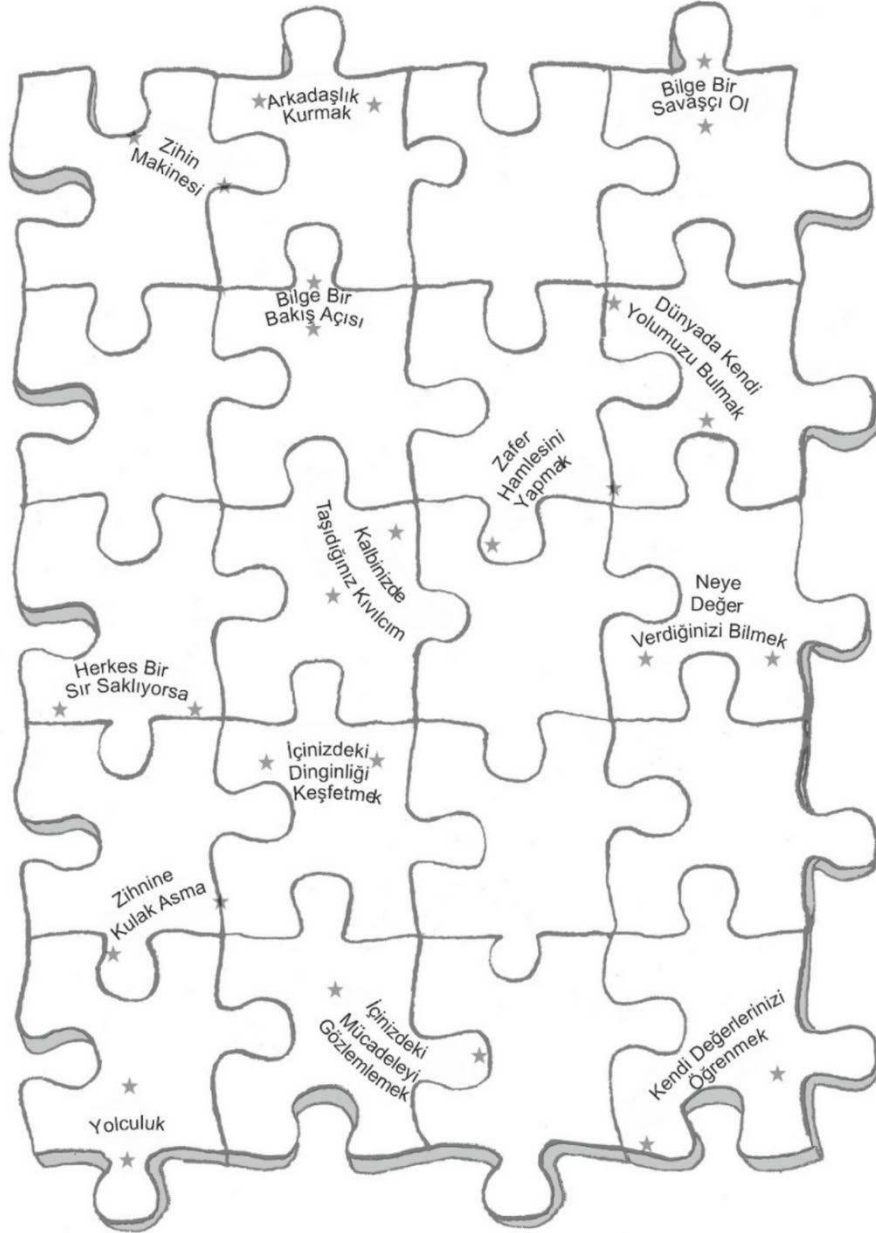
- Deniz'in hikayesinin yeniden yazılmasıyla bağlantılı olarak üyelerin gruptan neler kazandığını fark edebilmesi için Kuyu metaforu üzerine konuşulur (N. V. Acar, 2021). Grup lideri, kuyu nedir bilir misiniz sorusunu gruba yöneltir. Grup üyelerinden, grup sürecini düşünmeleri ve kendileriyle birlikte, neleri götürmek isterlerse kuyudan çekmeleri istenir. Tüm üyelerle birlikte neler aldılar, neler yaşadılar bunlar paylaşılır. Grup lideri de süreçle ilgili düşüncelerini ve duygularını ifade eder.
- Tüm katılımcılara katılımları ve paylaşımları için teşekkür edildikten sonra grup sonlandırılır.



FORM 6.2
PARÇALARI BİRLEŞTİRMEK

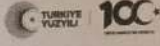
PARÇALARI SÜSLE

Hayatımızdaki her bir parça birbiriyle ilişkilidir. Bunlardan bazılarını biz puzzle üzerine yerleştirdik. Eklemek istediğin varsa yaz ve bütünü renklendir.



Ciarrochi, J. V., Hayes, L. L., & Bailey, A. (2023). *Gençler için Zihninden Çık Hayatına Gir* (Y. S. Altındal (çev.); 6. Baskı). Litera Yayıncılık, İstanbul ISBN: 978-605-9925-80-8.

Ek-8: Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü Etik İzin Formu

**T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : E-79137285-44-95553044
Konu : Anketler- Saniye Zeynep AKILOTU

31/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.
b) Hasan Kalyoncu Üniversitesinin 13.12.2023 tarihli ve E-39289916-302.14.03-47858 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji yüksek lisans programı öğrencisi Saniye Zeynep AKILOTU'nun, Dr. Öğr. Üyesi Saadet YAPAN ÖZTÜRK danışmanlığında yürüttüğü "Kabul Kararlılık Terapisi Temelli Psikoeğitim Programının Zihin Gezinmesine Etkisi" (Zihin gezinmesi, dikkatin bir göreve sıkı sıkıya bağlı olmadığı durumlarda dış çevresel uyarıcılara karşı odaklanmayı sağlayan bir durum çalışmasıdır.) bir isimli tez çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi (b) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak ilgi (a) genelge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 17/01/2024 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak, çalışma ile ilgili senaryolar ve çalışma planı incelenmiş olup, uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı kanaatine varılmıştır. Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı İl merkezinde bulunan Özel Yöntemim Okulları'nda öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden gerekli verilerin temin edilmesine yönelik **ders saatleri dışında** gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin de izni doğrultusunda çalışmaların, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 05/02/2024-15/03/2024 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalmak şartıyla gerçekleştirilmesi ve çalışma bittikten sonra bir nüshasının incelenmek üzere Müdürlüğümüze gönderilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YİĞİT
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Armağan YAZICI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Anket (5 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Adres :
Telefon No :
E-Posta :
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için :
Unvan : Memur
İnternet Adresi :
Faks :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3bd8-b0f4-3a14-9c36-ad81 kodu ile teyit edilebilir.



9. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Zeynep AKILOTU
Uyruğu : Türk

EĞİTİM

Derece	Adı	Bitirme Yılı
Üniversite	: Ege Üniversitesi	2022
Yüksek Lisans	: Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2024
Doktora	:	

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2022-2023	Pan Psikoloji	Psikolojik Danışman
2023- Devam	Lagom Akademi	Psikolojik Danışman

UZMANLIK ALANI

YABANCI DİLLER

İngilizce

BELİRTMEK İSTEĞİNİZ DİĞER ÖZELLİKLER

YAYINLAR