



**T.C.  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ TERAPİ YAKLAŞIMINA  
DAYALI BİR MÜDAHALE PROGRAMININ ERGENLERİN  
KENDİNİ ENGELLEME DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ**

**(DOKTORA TEZİ)**

**Semra ÇAKIR**

**BURSA – 2022**



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ TERAPİ YAKLAŞIMINA DAYALI  
BİR MÜDAHALE PROGRAMININ ERGENLERİN KENDİNİ  
ENGELLEME DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ**

(DOKTORA TEZİ)

**Semra ÇAKIR**

**DANIŞMAN**

**Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN**

**BURSA - 2022**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Semra ÇAKIR**

Tarih: .../.../.....

## TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımına Dayalı Bir Müdahale Programı'nın Ergenlerin Kendini Engelleme Davranışı Üzerine Etkisi”/ Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan  
Semra ÇAKIR

Danışman  
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı  
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

---

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 12/09/2022

Tez Başlığı / Konusu: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımına Dayalı Bir Müdahale Programı'nın Ergenlerin Kendini Engelleme Davranışı Üzerine Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 122 sayfalık kısmına ilişkin, 18/08/2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (*Turnitin*)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 18' dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim

Tarih ve İmza

**Adı Soyadı:** Semra ÇAKIR  
**Öğrenci No:** 811121004  
**Anabilim Dalı:** Eğitim Bilimleri  
**Programı:** Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
**Statüsü:**  Y.Lisans  (X) Doktora

**Prof.Dr. Nagihan OĞUZ DURAN**

**T.C.**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,**

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik. Ana Bilim Dalı'nda 811121004 numara ile kayıtlı Semra ÇAKIR'ın hazırladığı “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı'na Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerin Kendini Engelleme Davranışı Üzerine Etkisi” konulu (Yüksek Lisans/Doktora) çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 12/09/2022... günü 14:00-16:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Akademik Unvanı, Adı

SOYADI

.....Üniversitesi

Üye

Akademik Unvanı, Adı SOYADI

.....Üniversitesi

Üye

Akademik Unvanı, Adı SOYADI

.....Üniversitesi

Üye

Akademik Unvanı, Adı SOYADI

.....Üniversitesi

Üye

Akademik Unvanı, Adı SOYADI

.....Üniversitesi

## ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Semra ÇAKIR
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tezin Niteliği	Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	XIII + 122
Mezuniyet Tarihi	.... / .... / 20
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

### **ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ TERAPİ YAKLAŞIMINA DAYALI BİR MÜDAHALE PROGRAMININ ERGENLERİN KENDİNİ ENGELLEME DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ**

Bu çalışmada Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKT) yaklaşımına dayalı bir müdahale programının ergenlerin kendini engelleme davranışı üzerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla araştırma kapsamında geliştirilen kendini engelleme düzeyini azaltma programının etkililiği öntest, sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak incelenmiştir. Araştırmaya katılan 45 öğrencinin 15'i (10 kız, 5 erkek) deney grubunu, 15'i (6 kız, 6 erkek) kontrol grubunu ve 15'i (10 kız, 5 erkek) plasebo grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna katılan öğrencilere altı hafta süren (her oturum altmış dakika) ÇOKT yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan müdahale programının etkinlikleri uygulanmıştır. Plasebo grubuna ise altı hafta boyunca (her oturum altmış dakika) Mesleki Grup Rehberliği Programı (MGRP) uygulanmış ve kontrol grubuyla aynı süre zarfında herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ) öntest olarak verilmiş ve öntest puan ölçümleri incelendiğinde gruplar arası fark görülmemiştir. Gruplar arası verilerin analizinde Kruskal Wallis H Testi, grup içi verilerin analizinde ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda deney, kontrol ve plasebo grupları karşılaştırılmış ve sontest analizinde gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Altı hafta sonra yapılan izleme ölçümleri sonucunda deney grubu lehine ergenlerin kendini engelleme düzeyinde azalma olduğu bulgusu elde edilmiştir. Grup içi analizler sonucunda ise deney grubu öntest, sontest ve izleme testi puanları dikkate alındığında ergenlerin kendini engelleme düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Kendini Engelleme, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi, Ergenler

## ABSTRACT

Name and Surname	Semra ÇAKIR
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Educational Sciences
Branch	Guidance and Psychological Counseling
Degree Awarded	PhD
Page Number	Xiii+ 122
Degree Date	. ... / .... / 20.....
Supervisor (s)	Prof. Dr.Nagihan OĞUZ DURAN

### **THE EFFECT OF AN INTERVENTION PROGRAM BASED ON SOLUTION- FOCUSED BRIEF THERAPY APPROACH ON SELF- HANDICAPPING BEHAVIOR OF ADOLESCENTS**

In this study, the Effect of an Intervention Program Based on Solution-Focused Brief Therapy (SFBTI) Approach on Self-Handicapping Behavior of Adolescents was investigated. For this purpose, the effectiveness of the program to reduce the level of self-handicapping developed within the scope of the research was examined using an experimental design with pre-test and post-test control groups. Of the 45 students participating in the study, 15 (10 girls, 5 boys) were in the experimental group, 15 (6 girls, 6 boys) in the control group and 15 (10 girls, 5 boys) in the placebo group. The activities of the intervention program based on the SFBT, which lasted six weeks (each session sixty minutes), were applied to the students participating in the experimental group. The Occupational Group Guidance Program (OGGP) was applied to the placebo group for six weeks (each session sixty minutes) and no studies were conducted during the same period with the control group.

Self-Handicapping Scale (SHS) was given to the experimental, control and placebo groups as a pre-test, and when the pre-test score measurements were examined, no difference was observed between the groups. Kruskal Wallis H Test was used in the analysis of the data between groups, and the Mann Whitney U test was used in the analysis of the intragroup data. As a result of the analysis, the experimental, control and placebo groups were compared and it was determined that there was no statistical significance between the groups in the posttest analysis. As a result of the follow-up measurements made after six weeks, it was found that there was a decrease in the level of self-handicapping of the adolescents in favor of the experimental group. As a result of in-group analysis, when the experimental group pre-test, post-test and follow-up test scores were taken into account, it was seen that there was a decrease in the self-handicapping levels of the adolescents.

**Key Words:** *Self-handicapping, Solution Focused Brief Therapy, Adolescents*



## ÖN SÖZ

Ruh bilimi, insanların ruh sağlığını korumak için geliştirilmiş bir bilimdir. Bir bilim dalı olarak ortaya çıktığı günden bu yana insanoğlunun bozulan ruh sağlığıyla uğraşılan bir alan olmuştur. Zaman içerisinde amacı değişmese de kavramları ve yöntemleri hem değişmiş hem de zenginleşmiştir. Bu kavramların bir kısmı -hem kelime hem de içerik olarak -olumsuz özelliklere sahipken bir kısmı da görünürde olumlu ve masum görünen ancak içeriği incelendiğinde oldukça olumsuz olduğu fark edilen kavramlardır. Kendini engelleme kavramı da, görünüşü itibariyle masum kavramlardandır. Çünkü bireyin öz saygısını korumak için verdiği çabanın olumsuz olması için herhangi bir neden görünmemektedir. Fakat bu çalışmada da incelendiği üzere kendini engelleme oldukça karmaşık, değişkenleri zor ve bireyi çözümsüzlüğe götüren bir kavramdır.

Bu kavramı inceleyip alan yazınına bir uygulama olarak kazandırmamda ve doktora başladığım ilk günden itibaren bana eşsiz desteğini esirgemeyen, yol gösterenim kıymetli hocam Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN hocama ne kadar teşekkür etsem azdır. Doktora eğitimim ve tez çalışmam boyunca bana katkısı bitmeyen hocam Prof. Dr. Figen AKÇA hocama çok teşekkür ederim. Değerli hocam Prof. Dr. Kelime ERDAL'a katkıları için teşekkür ederim. Tezime katkıları için Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK, Dr. Öğretim Üyesi Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ'a teşekkürü borç bilirim.

Doktora eğitimi bir birikimden oluşmaktadır. Bu birikim de zamanla ve farklı kişilerle etkileşim, iletişim ve bilgi alışverişiyle zenginleşmektedir. Bu zenginliğin önemli parçalarından kıymetli hocalarım Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU hocama, Prof. Dr. Asude BİLGİN hocama, Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK hocama, Prof. Dr. Kamuran REÇBER hocama ayrı ayrı teşekkür ederim.

İnsanın eğitime emek harcaması hem kişisel hem de kültürel bir özelliktir. Bu kültürü - okuma yazması olmadığı halde- bana kazandıran başta anneme, babama, kardeşlerime; bilimsel bilginin ışığına her zaman değer veren ve bu ışığı daha çok yaymam için bana destek olan eşim Kamber ÇAKIR'a çok teşekkür ederim.

Benim doktora yolculuğum oldukça uzun sürdü. Bu süreçte her birini ayrı birer kazanç olarak değerlendirdiğim doktora arkadaşlarım ve kıymetli dostarım, Dr. Bircan REÇBER'e, Dr. Hayrunnisa ÖZGÜR'e, Dr. Öznur MÜLAZİM ve Mürüvet SEVİMLİ' ye çok teşekkür ederim. Yayın çalışmalarım da bana destek olan dostum Doç. Dr. Gülüşan GÖCEN'e, Öğretim Üyesi Dr. İhsan KOLUAÇIK'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Okul ortamında bana sağladığı kolaylık sayesinde gönül rahatlığıyla araştırma yapmamı kolaylaştıran okul Müdürüm Ersen ÇETİNER'e ve etkinliklerde isim bulmamda bana yardımcı olan Sultan SEZGİN'e çok teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI .....	ii
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU .....	iii
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

### 1. BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Varsayımlar .....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.6. Tanımlar .....	8

### 2. BÖLÜM

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kendini Engelleme .....	10
2.2. Kendini Engelleme Stratejileri .....	12
2.3. Jones ve Berglas'ın Kendini Engelleme Modeli.....	13
2.4. Kendini Engelleme ile İlişkili Değişkenler .....	15
2.4.1. Kendini Engelleme ve Cinsiyet .....	15
2.4.2. Kendini Engelleme ve Öz-saygı .....	16
2.4.3. Kendini Engelleme ve Mükemmeliyetçilik .....	17
2.4.4. Kendini Engelleme ve Öz –Yeterlik.....	19
2.4.5. Akademik Ortamda Kendini Engelleme.....	20
2.4.6. Kendini Engelleme ve Erteleme .....	21
2. 5. Kendini Engelleme ile İlgili Araştırmalar .....	22
2. 5. 1. Kendini Engelleme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	22
2.5.2. Kendini Engelleme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	26
2.6. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKT).....	29
2.6.1 ÇOKT' un Tarihçesi.....	30
2.6.2. ÇOKT' un Temel Felsefesi .....	30
2.6.3. ÇOKT'un Temel Varsayımları.....	31
2.6.4. ÇOKT'un Amaçları.....	31

2.6.5. Danışma Süreci ve Temel Kavramlar.....	33
2.6.6. ÇOKT'un Okul Ortamında Kullanılması.....	36
2.6.7. ÇOKT' un Avantajları.....	39
2.6.8. ÇOKT'un Sınırlılıkları .....	40
2.7. ÇOKT İle İlgili Yurtdışında ve Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .....	40
2.7.1. ÇOKT ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	40
2.7.2. ÇOKT ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	42

### **3. BÖLÜM**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Deseni.....	46
3.2. Çalışma Grubu.....	47
3.2.1. Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Oluşturulması.....	47
3.2.2. İşlem .....	48
3.2.3. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler .....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	49
3.3.2. Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ).....	50
3.4. Müdahale Programının Geliştirilme Süreci.....	51
3.5. ÇOKT' a Dayalı Müdahale Programı .....	55
3.6. Plasebo Grubuna Uygulanan İşlemler.....	60
3.7. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....	62
3.8. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği .....	63
3.8.1. Araştırmanın İç Geçerliliği .....	63
3.8.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği.....	64

### **4. BÖLÜM**

#### **BULGULAR VE YORUM**

4. 1. Kendini Engellemeye Yönelik Denencelerin Test Edilmesi .....	65
--	----

### **5. BÖLÜM**

#### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5. 1. Gruplararası Denencelere İlişkin Sonuçlar .....	76
5. 2. Grup içi Denencelere İlişkin Sonuçlar .....	76
5. 2. 1. Deney Grubuna İlişkin Sonuçlar .....	76
5. 2. 2. Plasebo Grubuna İlişkin Sonuçlar .....	77
5. 2. 3. Kontrol Grubuna İlişkin Sonuçlar .....	77
5. 3. Tartışma ve Öneriler.....	77
5. 4. Uygulayıcı ve Araştırmacılara Yönelik Önerilerin Sunulması.....	80
5. 4. 1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	80
5. 4. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	81
<b>EKLER.....</b>	<b>96</b>

Ek-1 Etik Kurul Onay Bildirimi.....	96
Ek- 2 Kişisel Bilgiler Formu .....	97
Ek-3 Kendini Sabotaj Ölçeği Örnek Maddeler .....	98
Ek-4 Katılım Kabul Formu .....	99
Ek-5 Veli Onam Formu .....	100
Ek-6 ÇOKT' a Dayalı Müdahale Programı Oturumları.....	101
Ek-7 Çokt' a Dayalı Müdahale Etkinlik Formları.....	109
7.1. Tanışma Etkinliği Formu .....	109
7.2. Grup Kuralları Formu .....	110
7.3. Kartopu Etkinliği Formu.....	111
7.4. Bireysel Amaç Belirleme Formu .....	112
7.5. Tombala Torbası Etkinliği Formu .....	113
7.6. Mucize Soru Formu .....	116
7.7. Derecelendirme Ölçeği Formu .....	117
7.8. Yıldızın Parlasın Formu.....	117
7.9. Senin Başarın Benim Başarım Formu .....	119
7.10. Deniz Yıldızı Hikayesi Formu.....	120
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>121</b>

## TABLULAR LİSTESİ

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
<b>1</b> Araştırma Deseni.....	46
<b>2</b> Deney, Kontrol ve Plasebo Grubunda Bulunan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler .....	49
<b>3</b> ÇOKT'a Dayalı Bir Müdahale Programının Oturumları.....	51
<b>4</b> Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kendini Engelleme Öntest, Sontest, İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
<b>5</b> Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Kendini Sabotaj Ölçeği Öntest Puan Dağılımlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	656
<b>6</b> Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Kendini Engelleme İzleme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	67
<b>7</b> Deney Grubu Üyelerinin Kendini Engelleme Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	67
<b>8</b> Deney Grubu Üyelerinin Kendini Engelleme İzleme Öntest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	68
<b>9</b> Deney Grubu Üyelerinin Kendini Engelleme Sontest İzleme Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	69
<b>10</b> Plasebo ve Deney Grubunun Kendini Engelleme Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları .....	69
<b>11</b> Plasebo ve Kontrol Grubunun Kendini Engelleme Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları .....	70
<b>12</b> Plasebo Grubunun Kendini Engelleme Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	71
<b>13</b> Plasebo Grubunun Kendini Engelleme Öntest-İzleme Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	71
<b>14</b> Plasebo Grubunun Kendini Engelleme Sontest-İzleme Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	72
<b>15</b> Kontrol ve Deney Grubunun Kendini Engelleme Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları .....	72
<b>16</b> Kontrol ve Plasebo Grubunun Kendini Engelleme Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları .....	73
<b>17</b> Kontrol Grubunun Kendini Engelleme Öntest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	74
<b>18</b> Kontrol Grubunun Kendini Engelleme Sontest -İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	75

## KISALTMALAR LİSTESİ

KSÖ: Kendini Sabotaj Ölçeği

ÇOKT: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi

MGRP: Mesleki Grup Rehberliği Programı

RPD: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

KDE: Kendini Değerlendirme Envanteri

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın ortaya çıkmasına neden olan problem durumu, araştırmanın amacını oluşturan denenceler, araştırmanın alanyazına katkısının önemi, varsayımları, sınırlılıkları hakkında bilgi verilecektir.

### 1.1. Araştırmanın Problem Durumu

İnsanlar yaşam amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken çeşitli engellerle karşılaşmakta, bazen bu engellerin üstesinden gelmekte bazen de bu engellerin üstesinden gelmek için donanımlarını yeterli görmemektedir. Donanımlarını yeterli görmedikleri durumlarda başarısızlıkla karşılaşmamak için çeşitli mazeretlere başvuran insanlar bu mazeretlerle benliklerine olması mümkün bir saldırıyı engellemiş olmaktadır. Alanyazında bu durum *kendini sabotaj* veya *kendini engelleme* kavramları ile ele alınmaktadır. Orjinalinde "self-handicapping" olarak kullanılan kavramın Türkçe'de *kendini sabotaj* (Akın, 2012; Büyükgöze ve Gün, 2015; Gündoğdu, 2013; Kalyon vd., 2016; Üzar- Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016) ve *kendini engelleme* (Coşar, 2012; Elmas ve Akfırat, 2015; Kapıkıran, 2012; Kaya ve Tümkaya, 2017; Üzbe ve Bacanlı, 2013) olarak her iki çevirisinin de kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada, kavramı daha iyi tanımladığı düşünülen kendini engelleme kavramı kullanılmaktadır.

Berglas ve Jones (1978) kendini engelleme kavramını tanımlarken, bireyin performans gerektiren bir durumda gerekli yeterliğe sahip olduğuna ilişkin belirsizlik yaşamasından dolayı başarısızlığı dışsallaştırma ya da mazur gösterme çabasında bulunabileceğini belirlemektedirler. Tice (1991) ise kendini engellemeyi, bireyin benliğine yönelik bir tehdit söz konusu olduğunda benlik değerini korumak veya artırmak amacıyla sergilediği açıklayıcı davranışlar olarak tanımlamıştır.

Buna göre, kendini engelleme, benliğini korumak için başarısız olma ihtimalinin de olduğu durumlarda bireyin kendi başarı yoluna bir engel koyması anlamına gelmektedir. Bireyler kendileri hakkında olumlu duygulara sahip olmayı, kendilerini yeterli hissetmeyi ve yaşamları ile ilgili başarı ya da başarısızlık olasılıklarına ilişkin önemli sonuçları kontrol edebilmeyi isterler (Siegel vd., 2005). Ancak bazen öz saygı düzeyini korumak ve benliğe yönelik tehditleri ortadan kaldırmak amacıyla, bireyler performanslarını azaltıcı bir engel oluşturur veya aktif biçimde böyle bir engeli ararlar. Bu engeli, potansiyel başarısızlıklarını mazur gösterecek ikna edici bir açıklama elde etmek için kullanırlar (Arkin ve Baumgardner,



1985). Kendini engelleme stratejisi ile birey, hem başarısızlığın etkilerinden korunmak hem de başarı duygusunu arttırmak amacıyla davranır, benlik imajını ve topluluk içindeki saygınlığını korumaya çalışır (Burger, 2006). Eğer başarısız olursa, başarısızlık için suçlanacak olan birey, doğuştan gelen yeteneğinden (ya da yetenek eksikliğinden) ziyade, başarı yolunda önünde bulunan engelleri gösterebilecektir. Eğer engellere rağmen başarılı olursa, başarı için fazladan çaba gösterdiğini ve başarısının önündeki tüm engellere rağmen başarılı olduğunu iddia edebilecektir (Berglas ve Jones, 1978).

Kendini engelleme haline ilişkin şu örneği vermek uygun olacaktır: Bireyin güncel yaşamında ertesi gün girmesi gereken bir sınavının olması durumunda bu birey sınava odaklanması gerekirken neredeyse bütün dikkatini ve enerjisini başka aktivitelere ayırmasıdır (örneğin eğlence yerlerine gitmesi, fiziksel ve/veya mental olarak kendini yoracak aktiviteler gerçekleştirilmesi gibi). Bu birey bahsettiğimiz sınava girip başarısız olması halinde bu durumu sınav yerine başka unsurlara odaklanmasına bağlayacaktır. Aksi yönde sınavda başarılı olması halinde, bu durumu kendisinin üstün yeteneğiyle, zekâsıyla vb. unsurlarla açıklamaya çalışacaktır. Diğer bir ifadeyle kendini engelleyen birey, her durumda kazançlı olacaktır. Araştırmacılar, kendini engelleme durumunda, davranışsal ve sözel stratejiler olarak gruplandırdıkları, birçok farklı örnek tespit etmişlerdir. Bireyin, görev ve faaliyetlerini erteleme, görevle ilgili olmayan aktivitelere aşırı ilgi göstermesi, ulaşılması zor hedefler tercih etmesi, madde ilaç ve alkol kullanması, konuyla ilgili gerekli pratikleri yapmaması ve yeteneği körelten performans ortamlarını seçmesini *davranışsal kendini engelleme stratejileri*; sınav kaygısı yaşadığını öne sürmesi, psikolojik ve fiziksel belirtiler bildirmesi, sosyal kaygı yaşadığını söylemesi, utandığını söylemesi ve travmatik olaylar yaşadığını belirtmesini de *sözel kendini engelleme stratejileri* olarak gruplandırılmaktadır (Akt: Anlı vd., 2015).

Bunlar, bireyin öz-saygı ve yeterlik algısını artırmasına yardım amacıyla ve somut ödüller elde etmek için kullanılan belirtilerdir (Synder ve Smith, 1982). Brown ve diğerleri (2012) kendini engellemeyi, yukarıda sıralanmış olan davranışsal veya sözel stratejilerden hangisini kullandığına göre, *davranışsal kendini engelleme* ve *sözel kendini engelleme* olarak iki kategoriye ayırmışlardır. Kendini engelleme stratejilerini kullanan bireyler, göreve ilişkin olası başarısızlık durumu için kendilerine olan inançlarını da dikkate alarak, bu stratejilerden birini tercih etmektedirler. Tüm bu uyumsuz davranışlar ve psikolojik belirtilerin ortak yönü, potansiyel tehdit edici geri dönütleri azaltmaktır. Davranışsal olarak kendini engellemeyi tercih eden birey, tutumunun yol açabileceği başarısızlık riskini göze alarak kötü performans göstereceği inancını desteklemektedir. Ancak göreve ilişkin kötü bir performans sergileyip sergilemeyeceğine emin olamayan, kendi yeterliğine ilişkin kuşkulu yapıda olan bireyin, daha

çok sözel kendini engelleme stratejilerini kullanması beklenmektedir. Görevin, bireyin benliğiyle ilişkili ve önemli olması veya performansın diğer bireyler tarafından izlenmesi, kendini engellemenin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Abacı ve Akın, 2011).

Kendini engelleme stratejileri genellikle yeterliğe yönelik değerlendirmelerin yapılacağı durumlarda yeterince iyi olamama veya başarısız olma korkusu yaşayan bireyler tarafından kullanılmaktadır. Bu düşünceyle baş etmeye çalışmak ve kaygıların üstesinden gelebilmek için birey çeşitli yöntemler arayacaktır. Yeteneklerine güvenip zaten başarılı olacaklarına inanan bireyler bu durumda geçmişteki başarı ve kişisel yeteneklerine odaklanır ve gerekli olumlu dönütü alabilmek için hazırlık yaparlar. Kendini engelleyen bireyler ise; geçmişteki davranışlarının düzensiz ve değişken pekiştirilmiş olmasından dolayı, hangi davranışlarının olumlu, hangi davranışlarının olumsuz olduğunu ayırt edememektedirler. Geçmişte elde edilen ödüllerin nedeninin belirsiz olması; başka bir deyişle, tutarsız ve gelişigüzel elde edilen pekiştireç ve ödüllere dolayı davranışlarının sağlıklı ve onaylanan davranışlar mı yoksa sorunlu mu olduğuna ilişkin farkındalık kazanamamışlardır. Bunu ayırt edememek de bireyin kendini engelleme davranışına yol açmaktadır (Berglas ve Jones, 1978).

Modern dünya ve aileler, bireyden başarılı olmasını beklemektedir (Pekrun vd., 2009; Üzar- Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Bireyin kendine yetebilmesi, bununla birlikte topluma yarar sağlaması için yeterlik düzeyini en iyi şekilde ortaya koyması ve kapasitesini en üst düzeyde kullanması beklenmektedir (Rhodewalt ve Hill, 1995). Bireyin yeterlik düzeyini ortaya koyabileceği ve kapasitesini en üst düzeyde kullanabileceği en iyi yerlerden biri okuldur. Kendini engelleme davranışını incelemek için okul ve sınıflar gerçek yaşam alanları sunmaktadır. Çünkü okul ortamında öğrenciler sürekli farklı performansları göstermekle karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmen ve akranların da aynı ortamda bulunuyor olması öğrenciye, kendini engellemenin temel amacı olan başkalarının algılarını manipüle etme olanağı da sağlamaktadır (Akt: Abacı ve Akın, 2011).

Okul ortamında kendini engellemenin rolünü Covington (1992) çalışmalarıyla ortaya koymuştur. Ona göre öğrenciler okul ortamında başarısız ve aptal olarak görünmekten kaçınmak için mücadele vermektedirler. Bunun çözümü için de öğrenciler başarısızlığı dışsal faktörlere bağlamaktadır. Olumsuz ve yetersiz bir imaj bırakmamak için harcanan çaba, bireyin çevresindekilerin dikkatini başka tarafa yönlendirmektedir. Ayrıca çok fazla aktiviteyle meşgul olan ve bu durumu yetersiz performansı için bir neden olarak öne süren öğrencilerin varlığı da yazarın çalışmaları arasında yer almaktadır. Birçok eğitim psikoloğu akademik kendini engellemenin sadece yeteneksizlikten değil olası akademik başarısızlıklar için mantıklı bir açıklama bulma ihtiyacından kaynaklandığını belirtmektedir (Akt: Abacı ve Akın, 2011).

Tice (1991) okul ortamında kendini engellemenin yaşanması için bireyin öz-bilince ve akademik performansın benlikle ilişkili yönlerine ilişkin farkındalığa sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle yaşı büyük çocuklarla çalışmanın daha etkin sonuçları olacağını söylemiştir; küçük çocukların başkalarının algısını manipüle etmek için yeterli olgunluğa sahip olmadığını belirtmiştir. Kendini engellemenin ergenlerde nasıl işlediğine ilişkin araştırmalar, bireylerin yetenek ile çaba arasındaki ilişkiyi algılayabilecek bilişsel kapasiteye sekizinci sınıfta ulaşabildiklerini ve bu yaşta akademik talepleri net olarak fark edebildiklerini öne sürmüşlerdir (Akt: Abacı ve Akın, 2011).

Okul ortamında kendini engelleme kavramı incelendiğinde ağırlıklı olarak akademik kendini engelleme kavramının ne olduğu sorusu üzerine yoğunlaştığı ortaya çıkmaktadır. Akademik kendini engelleme; öğrencinin çeşitli stratejiler kullanarak akademik başarısızlığını mazur göstermesi çabasıdır. Bu stratejilerle öğrenciler başarısızlığın nedeninin yetenekten kaynaklanmayıp çaba göstermemekten kaynaklandığı algısını yaratmaya çalışır. Öğrenciler yetersiz olduğu için başarısız olmaksızın tembel olduğu için başarısız olmayı daha çok tercih etmektedir. Akademik kendini engelleme bulguları, düşük beklentiyle uğraşmak için kendini düzenleyici bir mekanizmadır. Dahası akademik başarı düşüklüğü, okul çalışmalarından zihinsel ve davranışsal vazgeçme, buna bağlı olarak da akademik performansın giderek zayıflaması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Cavendish, 2004; Urdan ve Midgley, 2001).

Kendini engelleme stratejilerinin yoğun ve sık kullanımı, uyum sağlama yeterliğinin azalması veya gelişmemesine, bu yeterlikte azalma veya gelişmeme ise kendini engelleme stratejilerinin tekrarlı kullanımına ve kendini engellemenin bir kişilik özelliği haline gelmesine yol açmaktadır. Böylece bir döngü oluşmakta ve stratejilerin kullanım devamlılığı ortaya çıkmaktadır (Zuckerman vd., 1998).

Kendini engelleme kavramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak ilişkisel tarama modelinde (Brown vd., 2012; Büyükgöze ve Gün, 2015; Coşar, 2012; Steawart ve De George-Walker, 2014; Üzbe, 2013); çok az çalışmanın ise deneysel modelde yapıldığı tespit edilmiştir. Deneysel çalışan araştırmacılar arasında Rickert ve diğerleri (2014) zekâ kuramıyla günlük kendini engelleme ilişkisini araştırmışlardır. Bu araştırma sonucunda 9. sınıf öğrencilerinden 8 maddelik bir ölçeğin sorularını cevaplandırarak 2 hafta boyunca ne kadar ev ödevleri olduğunu ve algıladıkları okul zorluğunu, ders çalışmaya harcadıkları zamanı ve ödevlerine ne kadar zaman harcadıklarını rapor etmelerini istemişlerdir. Sonuçlar bireyin zekâsının kendini engelleme ve ertelemeyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmış ve bu bulgunun geçmiş bulgularla örtüştüğü tespit edilmiştir. Başka bir deneysel çalışmada Javidan ve diğerleri (2018), 14'ü deney, 14'ü kontrol grubunda yer alan farklı liselerdeki

öğrencilerle çalışmış ve deney grubuna altı oturumdan oluşan, Meta Bilişsel Kuram (Pintrich, 2004) temelli biliş ötesi beceri eğitimi uygulayarak bunun öğrencilerin öz-yeterlik ve kendini engelleme düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kendini engelleme düzeyinin kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde farklı olduğunu ancak; öz yeterlik düzeyinde bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Türkiye'de ise kendini engelleme düzeyinin azaltılmasıyla ilgili Akın (2013), Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) odaklı bir psiko-eğitim programı geliştirmiş ve bunu 20 lise öğrencisine uygulamıştır. Çalışma sonunda deney grubuna katılan öğrencilerin kendini engelleme (kendini sabotaj) düzeyinde kontrol grubuna göre anlamlı bir azalma olmuştur.

Kendini engellemenin doğası incelendiğinde bunun daha çok bir öz-saygıyı koruma yöntemi olduğu görünmektedir. Kronikleştikçe ve bir kısır döngüye dönüştükçe kavramın olumsuz sonuçları daha açık şekilde görülmektedir. Yani bireyin ders çalışmayı ertelemesi ilk etapta kaygısını azaltırken davranış sürekli olduğunda okul terkine kadar devam eden bir süreç girmektedir. Bu nedenle, okul ortamında öğrencilerin kendini engelleme davranışlarının önlenmesi veya azaltılması için yapılacak müdahaleler önem kazanmaktadır. Ruh sağlığı alanında kullanılan kuramların problem odaklı ve uzun süreli olduğu bilinmektedir. Kendini engelleme gibi öz saygıyı korumak için hayati bir önem taşıyan bir sorunun üstesinden gelebilmek için çözüm odaklı bir yaklaşımın kullanılması yararlı sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

Terapinin çözümler üzerine yoğunlaşması, bu süreçte yolunda giden çıktılarının bilinmesi danışanın da çözüme odaklanmasını sağlayacaktır. Bu nedenlerle öğrenci ve çevresinde bulunan kişiler kısa sürede elde edilebilecek gelişmeler bekleyecektir. Okul ortamının uzun süreli terapiler için uygun olmaması göz önünde bulundurulduğunda ÇOKT'un okul ortamı için etkili bir model olacağı düşünülebilir (Doğan, 2000). İfade edilen sebepler ve gerek öğrencinin ve ailesinin davranışlarının kısa sürede olumlu yönde değiştirilebileceği beklentisi, gerekse okul psikolojik danışmanlarının uzun süreli terapi gerektiren terapi modellerini okul ortamlarında uygulamalarındaki problemler göz önüne alındığında; öğrencinin yetersiz yanlarından çok, yeterli yanlarını vurgulayan ve birkaç oturumluk psikolojik danışma yardımıyla öğrencinin sorunlarını bizzat kendisinin çözebileceği iddiasında olan ÇOKT, okulda karşılaşılan problemlerin giderilmesinde etkin modellerden biri olarak değerlendirilebilir (Doğan, 2000). Okul ortamındaki öğrenci yoğunluğunun neden olduğu maddi problemler, şimdiye ve çözüme odaklanan ÇOKT'un kullanılabilirliğini artırdığı için uygulamaların sayısı (Tuna, 2012) düşünülebilir.

Sonuç olarak, kendini ve kaynaklarını iyi tanıyan bireyler yeni ve zor koşullara kendilerini daha iyi hazırlamakta ve bu zor koşullarla baş edebilmektedir. Benliği ve başarıları

konusunda endişeleri olanlar ise, yaşamlarını yönlendirmede kendini engelleme gibi rasyonel olmayan baş etme stratejilerinden yararlanmayı seçmektedir (McCrea ve Hirt, 2001). Akılcı olmayan baş etme stratejileri için okul ortamlarında müdahale programları yararlı olabilir. Bu programların da uygulama süreleri önem arz etmektedir. Uzun süreli müdahale programları ergenlik dönemindeki danışanların sabırsızlanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kısa süreli ve çözüme yönelik kısa müdahale programlarının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ÇOKT Yaklaşımı'na dayalı bir müdahale programı geliştirerek bu programın ergenlerin kendini engelleme davranışı üzerine etkisini ve bu etkinin kalıcılığını araştırmaktır. Bu genel amaç bağlamında, araştırma kapsamında ÇOKT Yaklaşımı'na dayalı bir müdahale programı geliştirilmiş ve bu programın ergenlerin kendini engelleme davranışını azaltmaya etkisi deneysel araştırma deseni içinde test edilmiştir.

Araştırmada şu soruya yanıt aranmıştır; ÇOKT'a dayalı müdahale programı uygulamalarına katılan deney grubu üyelerinin kendini engelleme düzeyleri ile bu programa katılmayan kontrol grubu ve plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın denenceleri şunlardır:

Denence 1: Deney, kontrol ve plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

ÇOKT'a dayalı bir müdahale programının ergenlerin kendini engelleme davranışı üzerine etkisini araştırmak için hazırlanan programa katılan deney grubu üyelerinin;

Denence 2: Kendini engelleme son-test puan ortalamaları, kontrol ve plasebo grubunda yer alan üyelerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır.

Denence 3: Kendini engelleme izleme testi puan ortalamaları kontrol ve plasebo grubunda yer alan üyelerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır.

Denence 4: Kendini engelleme ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır.

Denence 5: Kendini engelleme ön-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır.

Denence 6: Kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

Plasebo Grubu Üyelerinin;

Denence 7: Kendini engelleme son-test puan ortalamaları deney grubunda yer alan üyelerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır.

Denence 8: Kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmayacaktır.

Denence 9: Kendini engelleme ön-test puan ortalamaları ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.

Denence 10: Kendini engelleme ön-test puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.

Denence 11: Kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.

Kontrol Grubu Üyelerinin;

Denence 12: Kendini engelleme son-test puan ortalamaları deney grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Denence 13: Kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile plasebo grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmayacaktır.

Denence 14: Kendini engelleme ön-test puan ortalamaları ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.

Denence 15: Kendini engelleme ön-test puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.

Denence 16: Kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerin, kendini engelleme davranışlarının incelenmesi, eğitim kurumlarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri çerçevesinde, onlara bu davranışlarını engelleme becerileri kazandırma yönünde verilebilecek hizmetlerin planlanması açısından önemlidir.

Kendini engellemeyi oluşturan sözel stratejilerin/belirtilerin (sosyal kaygı, sınav kaygısı, utangaçlık) ve davranışsal stratejilerin/semptomların (madde bağımlılığı) azaltılmasıyla ilgili alanyazında birçok araştırma bulunmaktadır. Oysa kendini engelleme davranışının azaltılması söz konusu bu stratejilerin/belirtilerin ortaya çıkmasını engellemesi açısından da önem arz etmektedir.

Türkiye'de alanyazın incelendiğinde, kendini engelleme davranışının azaltılmasına yönelik sadece bir tane müdahale programının olduğu tespit edilmiştir. Adı geçen çalışma Akın

(2013) tarafından ADDT kullanılarak hazırlanan 10 oturumlu bir psiko-eğitim programıdır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise Javidan ve diğerlerinin (2018) sosyal bilişsel kuramı kullanarak hazırladıkları kendini engellemeyi azaltıp öz-yeterliği artırmayı amaçladıkları bir metabilişsel beceri kazandırma programının olduğu tespit edilmiştir. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında kendini engellemeyi azaltmaya yönelik programların yok denecek kadar az olması dikkat çekicidir. Bu nedenle bu konuda yapılacak yeni program çalışmalarının gerek alanyazına gerekse okullardaki PDR uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma Türkiye'de öğrenci ve psikolojik danışman sayıları ile okulların koşulları göz önünde bulundurulduğunda, uzun süreli danışma yaklaşımlarının yerine kısa süreli danışma yaklaşımlarının daha verimli sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmüş ilk deneysel programdır. Mevcut ülke koşullarında, kendini engelleme davranışının azaltılması için ÇOKT'un kullanılmasının Türkiye'nin ekonomik gerçekliğiyle de örtüşeceği düşünülmüştür. Ayrıca ÇOKT'un problemden çok çözüme odaklanmış olması, öz saygıyı korumak amacıyla kullanılan kendini engelleme davranışını azaltmak (Berglas ve Jones, 1978; McCrea ve Hirt, 2001) için önemli bir adım olacaktır.

#### 1.4. Varsayımlar

Bu çalışmanın uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeklere samimiyetle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Üç gruba ayrılan katılımcıların deneysel ortam dışındaki yaşam kriterleri ve yaşamlarında meydana gelen değişimlerin aynı olduğu varsayılmaktadır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

1. Araştırma, Kendini Sabotaj Ölçeği'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede 9 ve 10. sınıfa devam eden deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan 45 öğrencinin yanıtlarıyla sınırlıdır.
3. Program altı oturumla sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Kendini Engelleme:** Bireyin, öz saygısını korumak amacıyla, bir iş veya görevi yerine getirmede -uygun kapasiteye sahip olmasına rağmen- yeterliği hakkında şüphe duymasıdır. Bu

şüphe nedeniyle başarısızlıklarının dışsal etkenlerden, başarılarının ise kendisinden kaynaklı olduğunu kanıtlama sürecidir (Akın ve ark, 2011).

**Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKT):** Sorundan ziyade çözümün ağırlıklı olarak konuşulup uygulandığı, uzun süreli terapilere alternatif kısa süreli psikolojik danışma yöntemlerinden biridir (Corey, 2005).



## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkeni olan kendini engelleme kavramı, kendini engellenenin stratejileri, kuramsal temelleri, ilişkili olduğu kavramlar, kendini engellemeyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilecektir. Daha sonra araştırmanın bağımsız değişkeni olan ÇOKT'un tarihçesi, felsefesi, temel varsayımları, amaçları, kavramları, avantajları hakkında bilgi verildikten sonra yurt içinde ve yurt dışında ÇOKT ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilecektir.

#### 2.1. Kendini Engelleme

Kendini engelleme kavramı Türkiye'de alan yazına son on yılda kazandırılmış bir kavramdır. Kavramın özünde bireyin öz-saygısını korumak için kullandığı stratejilerin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu stratejilerin zaman zaman niceliğinin arttığı ve böylece de yaşamı olumsuz etkilediği görülmektedir.

Berglas ve Jones (1978) tarafından alanyazına kazandırılan "self-handicapping" kavramı Türkçe'ye Abacı ve Akın (2011) tarafından "kendini sabotaj" olarak çevrilmiştir. Kavramın Türkiye'deki kullanım şekillerine bakıldığında yapılan çalışmaların bir kısmında "kendini sabotaj" (Akın, 2013; Anlı, 2011; Büyükgöze ve Gün, 2015; Kalyon vd., 2016), bir kısmında ise "kendini engelleme" (Coşar, 2012; Sarıçalı, 2014; Üzbe ve Bacanlı, 2013) olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda mevcut çalışmada kavramın Türkçe sözlükteki ilk anlamının engel olarak tercümesinin, kavramı somut olarak vurgulaması nedeniyle kendini engelleme olarak kullanılması tercih edilmiştir.

Kendini engelleme, iyi bir performans olasılığının düşük olduğu durumlarda bireyin engeller bulması veya engeller ortaya çıkarması böylece kibarca öz-yeterlik duygusunu koruma çabasına girmesi olarak tanımlanmaktadır. Eğer birey yetersiz bir performans sergilerse başarısızlığının kaynağını dışsal bir engele, eğer gerektiği gibi bir performans sergilerse de zor şartlara rağmen başarılı bir sonucu içsel kaynaklara yüklemektedir (Berglas ve Jones, 1978). Tice, (1991) kendini engelleme kavramını bireyin benliğine yönelik bir engelle karşılaşması durumunda öz-değer hissini korumak amacıyla gösterdiği davranışlar olarak tanımlamıştır. Urdan ve Midgley'e (2001) göre kendini engelleme, bireyin kendi öz-saygısını koruma ve başkalarının beklentilerini manipüle etmeyi hedefleme stratejisidir. Covington (1992) ise kendini engellemeyi birinin başarısızlığı için özür bulmak amacıyla yaptığı -gerçek veya hayali- performans geciktirici davranışlar olarak tanımlar.

Tanımlar incelendiğinde tamamının ortak bir konu üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Abacı ve Akın'ın da vurguladığı gibi (2011) kendini engelleme amacı başarısızlığı dışsal bir engele yüklemek ve başarıyı içselleştirmektir. Böylece birey dışsal etkilere karşı benliğini korumuş olacaktır. Doğası gereği hiçbir ego, bulunduğu ortamda yetersiz olarak adlandırılmak istemez. Bu nedenle performansını sergileme olasılığının olduğu ortamlarda birey başarılı ve yeterli bir izlenim bırakmak ister. Bunun için de öncelikle sosyal çevresinin olası yorumlarını yönetmelidir. İşte bu noktaya gelindiğinde bireyin yetersizlik veya başarısızlığını kendini engelleme stratejileri mazur göstermektedir. Bu mazeret bireyin olumlu bir imaj bırakmasını sağlamaktadır (Abacı ve Akın, 2011).

Kendini engelleme davranışı kronikleştiğinde planlanan etkisinin ötesine geçerek zararlı bir forma dönüşmekte ve bir kişilik özelliği haline almaktadır (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Kendini engelleme, ağırlıklı olarak spor dünyasında görülmektedir. Terapistler, uzun zamandan beri yaşamın rekabetçi ortamından uzaklaşmak isteyen bireylerin kendini engelleme stratejilerini kullandıklarını ve bu durumu sürekli olarak kullanma alışkanlığı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Hatta bazı nevrotik ve zihinsel hastalıklarda bile sorumluluğu hastalığa yüklemenin kendini engelleme mükemmel bir kılıfı olduğu düşünülmektedir (Berglas ve Jones, 1978).

Kendini engelleme başarıyla ilgili durumlarda ortaya çıkmaktadır. Başarının önemli olduğu durumlarda birey olumsuz algılanmaktansa fiili yapmaktan tamamen kaçınmaktadır. Aptal görünmekten kaçma mücadelesi, bazı öğrencilerin, zayıf performansın ortaya çıkması durumunda dikkatleri yeteneklerinden uzak tutabilecekleri kaçınma stratejileri ile meşgul olmalarını sağlar. Gerçekte ise kendini engelleme davranışı başarısızlığı artırmaktadır (Urdan ve Midgley, 2001). Engeller, başarı için performansa müdahale edebilir. Bu da sorumluluğu azaltmakta başarısızlık ve başarı için krediyi artırmaktadır (Akt: Leondari ve Gonida, 2007). Başarısızlıktan korkma kendini engelleme davranışlarının gelişiminde önemli ve merkezi bir inançtır (Kearns vd., 2008).

Sonuç olarak, kendini engelleme bir seyirci topluluğunun varlığından dolayı bireyin kendini korumak için kullandığı savunma sistemidir denilebilir. Bu savunma sisteminin özünde ise kişinin kendi öz-yeterliliğine abartılı anlam yüklemesi ve kesin olmayan olumsuz geribildirimlerden korunma ihtiyacı vardır. Sonuç ne olursa olsun kendini engelleme stratejilerini kullanan birey performansın yeterliğe atfedici etkilerini göz önünde bulundurur ve başkalarının da kendi yeterliliğini kendisi kadar önemsediklerini düşünür. Tercih ve görüşlerini ifşa etmekten kaçınır. Böylece birey kendisinin donanımından dolayı da reddedilmesini önlemiş olur.

## 2.2. Kendini Engelleme Stratejileri

Bireysel itibarın önemli olduğu konulara bireyin engeller koyarak performansını geciktirmesi (Rhodewalt, 1994; Tice, 1991) biçiminde ortaya çıkan kendini engellemede, engeller çeşitli biçimlerde koyulabilmektedir. Örneğin, engeller sınavdan önce içki içmek gibi bir eylemde bulunmak şeklinde olabileceği gibi ders çalışmayı aksatmak gibi eylemsizlik şeklinde de olabilir (Urdu ve Midgley, 2001). Kendini engellemede geniş bir davranış çeşitliliği görülmektedir. Bunlar, erteleme, yetersiz çaba gösterme ve pratik yapma, hastalık, utangaçlık, çeşitli mazeretler bildirme, huysuzluk-karamsarlık, madde veya alkol kullanımı, yetersiz uyku ve arkadaşlarla çok zaman geçirme veya aktivitelere çokça katılma şeklinde görülebilir. Utangaçlık ve karamsarlık sözel kendini engelleme stratejileri arasında yer alırken erteleme ve madde kullanımıyla karşılaştırıldığında ise daha az kasıtlı olduğu düşünülmektedir (Akt: Urdu ve Midgley, 2001).

Kendini engelleme ile ilgili çalışan araştırmacılar kavramı genel olarak iki farklı biçimde tanımlamışlardır (Leary ve Shepperd, 1986; Standage vd., 2007 ). Bunlar *davranışsal kendini engelleme* ve *sözel (öz bildirimli) kendini engelleme* şeklindedir.

Bireyin aktif bir şekilde performansına engel oluşturması *davranışsal kendini engelleme* olarak tanımlanmaktadır. Performans gerektiren bir durumdan önce kişinin alkol veya madde kullanması (Berglas ve Jones, 1989; Brown vd., 2012), performansı azaltıcı şartlar (Sheppard ve Arkin, 1989), girişim azaltma stratejileri ve yaklaşan konular hakkında pratik yapmama, sınav öncesi öğrencinin yeterince uyumaması, futbolcunun oyun öncesi incinen ayak bileğini sargılamaması gibi örneklerle somutlaştırılmıştır (Baumeister vd., 1985; Standge vd., 2007).

Abacı ve Akın (2011) ise davranışsal kendini engelleme stratejilerini bireyin, görev ve faaliyetlerini ertelemesi, görevi olmayan aktivitelerle aşırı ilgilenmesi, kendine aşırı derecede yüklenmesi, ulaşılması güç hedefler koyması, madde, ilaç veya alkol kullanması, yeterli pratik ve alıştırmaya yapmaması, bireyin yeteneğini körelten performans ortamları seçmesi şeklinde sıralamışlardır.

Sözel (öz bildirimli ) kendini engelleme ise bireyin bir engelin varlığını sözlü olarak belirttiği durumları işaret eder. Bireyin performans öncesi kaygılı olduğunu veya az uyuduğunu söylemesi (Brown vd., 2012), sosyal kaygı veya sınav kaygısı yaşadığını söylemesi, utangaçlıktan, fiziksel ve psikolojik semptomların varlığını içeren sağlık problemlerinin varlığından bahsetmesi şeklindedir. Bu formlar kişiden kişiye değişiklik gösterir. Sözel kendini engelleme, davranışsal kendini engellemeye göre daha az zararlıdır (Abacı ve Akın, 2011; Leondari ve Gonida, 2007). Kendini engelleme davranışıyla ilgili yapılan çalışmalara

bakıldığında da ağırlıklı olarak kasıtlı yapıldığı düşünülen davranışsal kendini engelleme stratejileri üzerinde durulmaktadır (Urdan ve Midgley, 2001)

Kendini engellemenin davranışsal ve sözel kendini engelleme şeklinde sınıflandırılmasının yanında kronik (sürekli) ve durumsal olarak sınıflandırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Kronik kendini engelleyenler yaygın ve tekrarlayıcı engelleri kullanma eğilimindedirler. Bu engeller, psikolojik ve fiziksel problemler şeklinde olabilmektedir. Durumsal kendini engelleyenler ise belirli olaylar için anlık stratejiler kullanmaktadırlar. Bu engeller de bireyin yorgun olduğunu veya incindiğini söylediği durumlar şeklinde alan yazında yer bulmaktadır (Standage vd., 2007).

### **2.3. Jones ve Berglas'ın Kendini Engelleme Modeli**

Kendini engelleme kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde Berglas ve Jones' un (1978) deneyi ve neticesinde elde edilen bulgularla oluşan Berglas ve Jones'ın Kendini Engelleme Modeli karşımıza çıkmaktadır.

Kendini engelleme kavramı Berglas ve Jones (1978) tarafından başarısızlığın dışsallaştırılıp başarının içselleştirilmesi şeklinde vurgulanmıştır. Başarının birey tarafından içsel nedenlere, başarısızlığın ise dışsal nedenlere yüklenmesi kavramın temelini yüklemeye kuramına dayandığına dair bilgi vermektedir (Akt: Üzbe, 2013).

Yüklemeye kuramı Heider' e (1958) göre insanlar günlük yaşam olaylarını içsel ve dışsal faktörlere yüklerler. İçsel faktörleri kişilik özellikleri, güdüler, tutumlar, yetenek ve çaba gibi bireyin kontrol altında tutabildiği faktörler oluştururken, dışsal faktörler ise gelenek, hukuk, işin zorluğu ve şans meydana getirmektedir. İçsel yüklemeye, kişinin başına gelen olaylardan kendisini sorumlu tutmasına, dışsal yüklemeye ise kişinin başına gelen olaylardan kendi dışındaki durum ve davranışları sorumlu tutmasından oluşur. Yani, yüklemeye kuramının amacı, bireylerin günlük yaşamdaki olayları açıklama nedenlerini bu nedenleri meydana getiren öncülleri ve sonuçlarını yükledikleri kaynakları ortaya koymaktır.

“Kendini engelleme kavramının tanımı başarısızlığı çeşitli nedenlere yükleyerek yapılmaktadır. Böylece karşımıza başarısızlığın dışsallaştırılıp, başarının ise içselleştirildiği bir durum çıkmaktadır. Bu durumda kendini engelleme kavramıyla birlikte yüklemeye kuramının etkileri karşımıza çıkmaktadır (Üzbe, 2013).”

Kendini engellemede birey olumlu imajını korumak için yeteneklerine ilişkin çevresel bir algı oluşturmaktadır. Bu da yüklemeye kuramının prensiplerinin kendini engellemenin temelini oluşturduğunu göstermektedir (Flamm, 2006). Kelley (1971) günlük yaşam olaylarını yüklemeye kişisel ve çevresel olmak üzere iki faktörün olduğunu söyleyerek Heider'in (1958)

kuramını desteklemektedir. Kişisel ve çevresel olaylara davranışın nedeninin atfedilmesi de kendini engelleme kavramını açıklayıcı niteliktedir. Bireylerin başarısız olma olasılıklarının yüksek olduğu durumlarda, başarısızlıklarına çeşitli engeller koyması ve başarısızlığının nedenini çevresel engellere yüklemesi; dışsal etkenlerin -şans gibi- kendini engelleme kavramını ne kadar derinden etkilediğini göstermektedir.

Yükleme kuramı ve kendini engelleme kavramı arasındaki ilişki Berglas ve Jones (1978) tarafından psikoloji öğrencileri ile yapılan deneyle daha da açıklık kazanmaktadır. Kendini engelleme kavramının kuramsal temellerini araştırmak ve bu kavramı anlamlandırmak amacıyla iki aşamadan oluşan bir deney yapmışlardır. Deneysel araştırmanın birinci aşamasında, kendini engellemenin bağıntısız başarı geri dönütüyle ilişkisini araştırmışlardır (Bağıntısız başarı geri dönütü, bireyin karşılaştığı performansın sonucunda başarılı olsa da olmasa da olumlu geri dönüt alması şeklinde ifade edilmektedir. Bu durumda birey yeterince çaba gösterip başarılı olsa da, çaba göstermeyip başarısız olsa da olumlu geri dönüt almaktadır. Bu durumda birey başarısından emin olamamaktadır. Başarısının çabasından mı yoksa şans eseri mi olduğunu bilememektedir). Deneyin ilk aşamasında psikoloji öğrencileri iki gruba ayrılmış ve bu gruplara çözülebilen ve çözülemeyen sorular verildikten sonra bağıntılı ve bağıntısız başarı geri dönütünün katılımcıların performansına etkilerine bakılmıştır. Bağıntılı başarı geri dönütü alan katılımcılara çözülebilen sorular verilmiş ve performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bağıntısız başarı geri dönütü alan katılımcılara ise, çözülemeyen sorular verilmiş ve ardından performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Her iki gruba da problem çözmede başarılı oldukları geribildirimi verilmiştir. Bu durumda, soruları çözdüğünden emin olan katılımcıların yeteneklerine güvenmeleri sağlanırken problemleri çözemeyip olumlu geri dönüt alan grubun ise başarıyı şansa yüklemeleri sağlanmıştır.

Ardından araştırmanın ikinci kısmında, birinci testte başarılı olan katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Bağıntılı ve bağıntısız başarı durumları tekrarlanmıştır. Bu aşamada araştırmacı katılımcıların ilk testteki puanını bilmekte ve buna göre ayırım yapmaktadır. Tekrar grubun ikiye ayrılacağı ve katılımcılara çözmeleri için problemler verileceği söylenmiştir. Bu aşamada katılımcıların tercihen performans azaltıcı ve artırıcı ilaçlar alabilecekleri de belirtilmiştir. Geriye kalan katılımcılar da ilk test sonucu hakkında bilgisi olmayan bir araştırmacı tarafından farklı bir aşamaya maruz bırakılmışlardır. Böylece değerlendirme için gizli ve açık durumlar oluşturulmuştur. Açık durumda hem araştırmacı hem de katılımcılar ilk testteki puandan haberdar edilmiştir. Gizli değerlendirmede ise ilk testten alınan puanları sadece araştırmacı ve testi alan kişi bireysel olarak öğrenmiş herkesin önünde tüm puanlar açıklanmamıştır. Böylece

katılımcılar ikinci testte de aynı şekilde değerlendireceklerini varsaymışlardır (Akt: Abacı ve Akın, 2011).

Bu deneyde bağıntısız başarı geri dönütü alan erkek katılımcıların hem açık hem de gizli durumlarda performans azaltıcı ilaç almayı tercih ettikleri görülmüştür. Böylece bireyler hem kendilerinin hem de başkalarının başarı ile ilgili yüklemelerini belirsizleştirmeyi amaçlamışlardır (Berglas ve Jones, 1978).

Daha sonra da benzer çalışmalar yapılmış ve yeteneklerine güven duyan bireylerin performans arttırıcı ilaçları tercih ettikleri yeteneklerine güvenmeyen bireylerin ise performans azaltıcı ilaçlar kullanmayı tercih etmeleri yönündeki bulgular bu araştırmayı desteklemiştir (Kolditz ve Arkin, 1982; Weidner, 1980).

Sonuç olarak kendini engelleme stratejilerini kullananlar aslında başarısızlıktan etkilenmemektedir, ancak başkalarının tepkisini almak asıl başarısızlıktır. Kendini engelleyenler ağırlıklı olarak başkaları tarafından nasıl görüldükleriyle ilgilidirler (Urdu ve Midgley, 2001).

## **2.4. Kendini Engelleme ile İlişkili Değişkenler**

Alanyazın incelendiğinde kendini engelleme kavramı ile beraber çeşitli değişkenlerin araştırıldığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak üzerinde çalışılan cinsiyet, öz saygı, mükemmeliyetçilik, öz yeterlik, akademik başarı ve erteleme kavramları ve bu kavramların kendini engelleme ile ilişkisi aşağıda tanıtılmıştır.

### **2.4.1. Kendini Engelleme ve Cinsiyet**

*Cinsiyet*, kendini engellemede güçlü bir değişkendir. Alanyazın incelendiğinde kendini engelleme ile ilgili araştırmaların sadece kadınların katıldığı araştırmalar (Baumgardner vd., 1985; Harris vd., 1986; Smith vd., 1983); sadece erkeklerin katıldığı araştırmalar (Kolditz ve Arkin, 1982; Rhodewalt vd., 1984 ) ve son olarak da kadın ve erkeklerin beraber katıldığı araştırmalar ( Dietrich, 1995; Rhodewalt ve Hill, 1995; Shepperd ve Arkin, 1989) olmak üzere üç grup altında toplandıkları tespit edilmiştir.

Baumgardner ve diğerlerinin (1985) kadın katılımcılar üzerinde yaptığı çalışmada, katılımcılar duygusal olarak kendilerinin iyi olmadığını ifade ederek gerekli performansı gösterememişlerdir. Pyszczynski ve Greenberg'in (1983) araştırmasına katılan kadın katılımcılar ise kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bildirerek yeterli çaba göstermemişlerdir.

Sheppard ve Arkin (1989), kadın ve erkek katılımcılarla yaptıkları çalışmada erkek katılımcıların akademik başarının performans üzerindeki önemini fark ettikleri ve müzikle uğraşarak performanslarını azalttıkları sonucuna varmışlardır. Berglas ve Jones (1978) ise

yeteneklerine güvenemeyen erkek katılımcıların ilaç kullanarak benlik yapılarını korumaya çalıştığını tespit etmiştir.

Kadın ve erkek katılımıyla yapılan çalışmaların bir bölümünde de kendini engelleme cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Tice, 1991; Üzbe ve Bacanlı 2015). Kendileri için çok önemli bir performans olsa bile erkeklerin kadınlara göre daha fazla kendini engelleme stratejisine başvurdıkları (Lucas ve Lovaglia, 2005) ve ağırlıklı olarak kadınlardan daha fazla davranışsal kendini engelleme stratejilerini kullandıkları görülmektedir (Akt: Abacı ve Akın, 2011). Diğer taraftan Brown ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada kadınlarda güdülenmenin artışıyla daha fazla davranışsal kendini engelleme gösterdikleri de elde edilen bilgiler arasındadır.

Kendini engelleme cinsiyet değişkeniyle ilişkisi araştırıldığında yukarıdaki bulgulardan elde edilen sonuçlarda da görüldüğü gibi çeşitli farklılıklar görülmektedir. Bazı çalışmalarda cinsiyete göre fark tespit edilememişken, farklılığın tespit edildiği çalışmalarda ise kadınların daha çok sözel (öz bildirimli) kendini engelleme stratejilerini, erkeklerin ise davranışsal kendini engelleme stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

#### **2.4.2. Kendini Engelleme ve Öz-saygı**

Kendini engelleme altında yatan nedenin kişinin başarısızlık yaşamamak için öz-saygısını korumak olduğu belirtilmektedir (Berglas ve Jones, 1978; Rhodewalt ve Davison, 1986). Birey kendini engelleyerek başarısızlığın üstesinden gelmekte ve böylece öz-saygısını korumaktadır. Kendini engelleme yoluyla dışsallaştırdığı başarısızlığı, başarısızlıkla mücadele etmenin vazgeçilmez çaresi haline gelmektedir. Eğer kişi yetkinliği hakkında aşırı derecede endişeleniyorsa ve bu durumla ilgili yargılanmakla yüzleşemiyorsa, çok çaba sarf edip başarısız olmaktansa daha az çaba gösterip başarısızlığı buna bağlamayı tercih etmektedir. Böylece yargılanma olasılığı ortadan kalkmaktadır. Geri dönüşü olmayan bir sonuç elde etmemek için kişi az çaba göstermekte ve buna rağmen başarılı bir sonuç elde ederse yeteneği ile ilgili olumlu geribildirim almakta ve saygınlık kazanmaktadır (Jones ve Berglas, 1978).

Kendini engelleme, birinin kendi öz saygısını koruma ve başkalarının beklentilerini manipüle etmeyi hedefleme stratejisidir. Bazı araştırmalar, öz-saygısını korumaya çalışan öğrencilerin görünüşü kurtarmak ve zayıf performanslarını açıklayabilmek için kendilerini engellediklerini belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin öz-saygılarını kendilerini engelledikten sonra daha fazla korudukları görülmüştür. Bunlar düşük öz-saygılı öğrencilerdir. Ancak Tice (1991), yüksek öz saygılı bireylerin de yeteneklerinin değerlendirildiği ortamlarda, yeteneklerinin değerlendirilmediği ortamlara göre daha fazla kendini engellediklerini

belirtmiştir. Her ne kadar biraz itibarı koruma etkileri görülse de engelleme durumunda, bireylerin kendini engellediklerinde “ahmak hissetmediklerinin” kanıtı yoktur. Örneğin kendini engelleyenlerin öz-saygısı kendini engellemeyenlerden daha düşüktür (Ferrari, 1991; Akt: Urdan ve Midgley, 2001). Covington (1992) ise kendini engelleyen öğrencilere diğerlerine karşı performansının düşük olmadığı kabul ettirilirse bile, bu kişilerin hala kendilerinin aşığılayıcı kavramlarla "tembel" ve "beceriksiz" olarak tarif ettiklerini bildirmiştir. Bu sonuçlar kişinin kendinden çok başkalarının algılarını yanıltmak için bu stratejilere başvurduğunu göstermektedir. Maalesef, kendini engelleyenler sıklıkla kendi düşük yeteneklerinden başkalarının ters beklentilerinin gelişmesine yol açar. Bu kendilerinin yetersizliği ve karakteriyle ilgili bir durumdur (Akt: Urdan ve Midgley, 2001).

Diğer taraftan Elmas ve Akfırat (2015) kendini engelleme eğiliminin uzun vadede öz-saygıyı azalttığı ancak performansın değerlendirilmesinin söz konusu olduğu durumlardan önce ise kendini engelleme stratejilerinin koruyucu işlev gösterdiğini belirtmişlerdir. Araştırmacıların kendini engellemenin öz-saygıyı koruma işlevini inceledikleri deneysel çalışmada, öz saygısı yüksek ancak kendini engelleme düzeyi düşük bireylerin başarısızlık geribildirimi karşısında öz saygılarının düştüğü bulgusunu elde etmişlerdir. Kendini engelleme eğiliminin sadece yüksek öz-saygılı bireylerde başarısızlığın etkilerine karşı tampon oluşturduğunu ve öz saygısı düşük bireylerde ise işe yaramadığını tespit etmişlerdir.

Öz-saygısı yüksek bireylerin kendini engelleme durumunda özellikle akıllı davrandıkları bildirilmektedir (Urdan ve Midgley, 2001). Prapavessis ve Grove da (1998) düşük öz saygılı bireylerin istenen sonucun ortaya çıkmasında yeterliklerinden şüphe ettikleri için kendilerini daha fazla engellediklerini bildirmişlerdir. Böylece düşük öz saygılı bireylerin daha fazla kendini engellemelerinin benlik korucu bir özellik taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Kendini engelleme stratejilerinin uygulanmasının temelinde bireyin öz-saygısını korumasının bulunmasına rağmen; yukarıdaki araştırma sonuçlarının da değindiği gibi bu bireylerin öz-saygı düzeylerinin sonuçta hala düşük olduğu bulguları elde edilmiştir. Bu durumdan bireylerin kendini engelleme ile mücadele etmesi için çeşitli stratejiler geliştirmesi gerektiği anlamı çıkarılabilir. Bu stratejileri geliştirmek için özellikle okul ortamında psiko-eğitim programlarının uygulanması yararlı olabilir.

### **2.4.3. Kendini Engelleme ve Mükemmeliyetçilik**

Alanyazında *mükemmeliyetçilik* ve kendini engelleme kavramının ilişkisinin araştırıldığı bir çok çalışma bulunmaktadır (Karner- Hutuleac, 2014; Kearns vd., 2007;



Rhodewalt vd., 2006 ). Her iki kavram da insanların standartları ile ilgili kaygı, yarışma ve başkaları üzerindeki izlenimle yakından ilişkilidir. Eğer bir insan bir testte mükemmel bir performans gösterme inancında ise ancak yeterliğinden de şüpheliyse bir çözüm olarak kendini engellemeye başvurmaktadır. Mükemmeliyetçi, bireylerin performanslarından daha az memnun oldukları, daha fazla stres yaşadıkları ve başarısızlıktan korkmaya yatkın ve üzüntüde ısrarlı oldukları bu nedenle de kendini engelledikleri belirtilmektedir. Kendini engelleme aslında mükemmeliyetçi bireyler için özellikle değerlendirme durumlarında kaybedecek çok şeyi olduğunu düşündükleri için faydalı olarak da algılanmaktadır (Kearns vd., 2007).

Hewitt ve Flett' e (1991) göre mükemmeliyetçilik aşırı yüksek performans belirleme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Bu aşırı yüksek performans ise seçici bir şekilde başarıya odaklıdır. Birey başarılı olduğunda sonuçlar başarı olarak genellenmekte birey başarısız olduğunda ise tüm sonuçlar başarısız olarak genellenmektedir. Oysa mükemmeliyetçiliğin olumlu ve gelişimi destekleyen gerçekçi mükemmeliyetçilik olarak tanımlandığı bir durum daha vardır. Standartların yüksek olması çabalama da beraberinde getirir ve bu çabalama gelişimi destekler, strese yol açmaz (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Bireylerin hatalı bilişlerinden birisi olan mükemmeliyetçilik kendini engellemeyle ilişkili ve olumsuz olan standartların aşırı uçlarda olduğu ilk tanımdır. Bu hatalı bilişler bireylerin görev ve sorumluluklarını ertelemeye, en iyisini yapamayacaklarını düşündükleri çalışmalardan kaçınmayı içermektedir (Abacı ve Akın, 2011).

Mükemmeliyetçiliğin kendini engelleme üzerindeki etkilerine öz-yeterlik hem teorik olarak hem de pratik olarak aracılık etmektedir. Mükemmeliyetçiler, gerçekçi olmayan hedef ve beklentileri belirleyerek öz-yeterlik düzeylerini de tehlikeye atmaktadır (Stewart ve De George- Walker, 2014).

Yapılan araştırmalar, beklendiği gibi, mükemmeliyetçilik ve kendini engellemenin öğrenciler ve akademik çalışmaları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mükemmeliyetçilerin aşırı yüksek beklentileri yerine getirme zorunluluğu vardır ve kendini engelleyenlerin ise yeterliklerinin önüne geçen belirsizlikleri vardır. Bu durumun en sık yaşandığı yerlerden birisi de akademik eğitimin yürütüldüğü okullardır (Kearns vd, 2007).

Mükemmeliyetçiliğin ideal beklentileri yerine getirmek gibi olumlu bir anlamı ve aşırı beklentilerin yerine getirilmesi şeklinde olumsuz bir anlamının olduğu yukarıdaki açıklamalarda görülmektedir. Bir kavramın aşırı olması sağlıklı ölçünün aşıldığı anlamına gelmektedir. Okul ortamında da mükemmel beklentilerin olması bireyin ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Bu etki bireyin okul ortamında beklentileri çarpıtma düzeyindeki mükemmeliyetçiliğe uydurmaya çalışmaktadır. İsteddiği sonucu elde edemeyeceği durumlarda

da kendini engelleyerek süreci yönetmeye çalıştığı görülmektedir. Yani hem olumsuz etkilenmekte hem de kontrolü elinde tutmaya çalıştığı görülmektedir.

#### 2.4.4. Kendini Engelleme ve Öz –Yeterlik

Berglas ve Jones'a göre (1978) kendini engelleme davranışı, insanların yeterliklerinden şüphe ettikleri zamanlarda ve değerli bir geribildirim yakın zamanda verilmesinin düşük olduğu durumlarda meydana gelmektedir. Kendini engelleyen birey iyi performansı daha az olası kılan engelleri bulup yaratarak kendi kendine yeterlik duygusunu kibarca korumaktadır.

Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre, farklı yöntemlerle üretilen savunma davranışlarındaki değişiklikler ortak bir bilişsel mekanizmadan kaynaklanmaktadır. Bu mekanizma öz yeterlik düzeyiyle bağlantılıdır. *Öz-yeterlik* kavramı insanların etkinlik seçimini ve engellere rağmen bu etkinlikleri sürdürme çabasını içerir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlüyse engellerle başa çıkma da o kadar aktiftir (Bandura ve Adams, 1977). Diğer bir deyişle kendini engellemeyi azaltan faktörler, öz-yeterliğin artmasını sağlayan faktörlerdir (Javidan vd., 2018). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin düşük öz-yeterliğe sahip bireylere göre öğrenmeye daha istekli, etkinliklere daha fazla çaba harcadığı ve karşılaştıkları zorluklarla daha etkin başetme yöntemleri geliştirebildikleri görülmüştür (Akt: Akbay ve Gizir, 2010). Başarısızlık tehdidi karşısında korkmayıp devam eden ve başa çıkma becerilerini geliştiren bireylerin benlik algılarının olumlu gelişeceği ve kendini engelleme düzeylerinin de azalacağı düşünülmektedir (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

Bandura (1986), yeterli beceri ve kararlılığın varlığında, düşük öz-yeterliğe sahip olmanın görevden kaçınmaya ve kendini engellemeye yol açacağını ileri sürmektedir. Bu, öz-yeterlik ve kendini engelleme arasında negatif ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla da desteklenmektedir. Ancak öz-yeterlik düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinin daha az kendini engelledikleri de elde edilen bulgular arasındadır (Stewart ve De George- Walker, 2014). Kuczka ve Treasure (2005) da bireyin öz-yeterliğine ilişkin algılarının kendini engelleme davranışını belirlemede çok önemli olabileceğini belirtmişlerdir.

Öz-yeterlik algısını etkileyen faktörler kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Toplulukçu kültüre mensup bir birey öz-yeterliğini etrafındakilerin etkisiyle daha fazla geliştirebilirken, bireyci bir kültüre mensup birey ise öz yeterliğini kendi kişisel başarı ve başarısızlık deneyimlerinden geliştirebilir. Bandura (1995) öz-yeterliğin bireysel deneyimlerden en iyi şekilde geliştiğini vurgulamış olmasına rağmen; Pulford ve diğerlerinin (2005) yaptığı çalışma, bireysel kültüre mensup İngiliz öğrencilerle, toplulukçu kültüre mensup Lübnanlı öğrencilerin öz-yeterlik düzeyinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmada

Lübnanlı öğrencilerle İngiliz öğrencilerin kendini engellemede öz-yeterlikleri konusunda benzer sonuçlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda öz-yeterliğin kendini engelleme ile mücadele etmede önemli bir değişken olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle bireylerin öz-yeterlik düzeylerini yükseltecek çalışmaların süreci olumlu etkileyeceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

#### **2.4.5. Akademik Ortamda Kendini Engelleme**

Kendini engelleme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin varlığı çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Schwinger ve diğerleri (2014) yaptıkları meta analiz çalışmasında kendini engelleme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olmayan orta şiddetli düzeyden büyük negatif korelasyonlara kadar değişkenlik gösterdiği bildirilmiştir. Sürekli olarak bireyin kendini engellemesinin başarı üzerinde olumsuz etkiler yarattığı elde edilen bulgular arasındadır. Performans odaklı öğrencilerin başarısızlığı içselleştirdiği ve bu başarısızlığı kontrol edilemez değişkenlere (düşük zekâ) yükledikleri görülmüştür. Bu durumun da kendini engelleme kısır döngüsünü pekiştirerek düşük performansa ve tekrar kendini engellemeye götürdüğü gözlemlenmiştir. Ancak, uzmanlık hedefi olan öğrencilerin başarısızlığı dış etkenlere atfederek kendini engelleme süresini azalttıkları elde edilen bilgiler arasındadır.

Ortaöğretim ve sonrasında eğitim ortamlarında, bireysel başarı ve performansa oldukça önem verilmektedir. Bu durum öğrencilerin benlik algısıyla başarı arasında ilişki kurmalarına neden olmaktadır (Gadbois ve Sturgeon, 2011). Aynı çalışmalar, kendini engellemenin bir kaçınma davranışı olarak öğrencilerin çabasını azaltıp akademik performansına zarar verdiğini aktarmışlardır (Javanmard vd., 2012; Leondari ve Gonida, 2007).

Covington (1992) akademik kendini engellemeyi, hedef teorisine göre incelediği çalışmasında kavramın öğrenme bağlamındaki etkisini dikkate almıştır. Bu durumda bazı sınıflarda öğrenciler arasında yetenek farklılıklarının (performansa dayalı öğrenme) özellikle çarpıcı olabileceği, tersine bazı sınıflarda da bireysel gelişim ve ustalıkta (ustalıkta dayalı öğrenme) daha fazla önem verilebileceği konusu irdelenmiştir. Hedef teorisinde, konunun ağır bastığı sınıflarda, okul çalışmalarını anlamak vurgulanırken hatalar öğrenmenin bir parçası, çaba ve ilerlemenin ise değerli olduğu vurgulanmaktadır. Tüm öğrencilerin verilen işlerde yaratıcı olduğu düşünülmektedir (Akt: Urdan ve Midgley, 2001). Ancak, performans hedef yapısının baskın olduğu sınıflarda öğrencilerin performans ve yetenekleri sıklıkla karşılaştırılmakta, öğrenciler birbirleriyle yarıştırmakta, test sonuçları ve sınavlar tartışılmaktadır. Bu durumda birey başkasının gözünden nasıl görüldüğünü önemsemekte ve

kendini engelleme stratejilerine başvurmaktadır (Akt: Urdan ve Midgley, 2001; Üzbe ve Bacanlı, 2015).

Okul ve sınıflar kendini engelleme davranışını araştırmak için oldukça elverişli bir ortam sağlar. Çünkü eğitim ortamlarında sürekli olarak öğrenciler yetenek ve zekâlarını gösterebilecekleri alanlarla karşı karşıya gelmektedir. Öğretmen ve akranların varlığı, başarı ortamlarında sıklıkla başkalarının algılarını manipüle etme fırsatlarına izin verir ki kendini engellenenin birincil hedefi de budur. Ayrıca okullar kendini engelleme eğilimi ve kendini engelleme davranışının muhtemel etkilerini artırmaktadır. Düşük not alan öğrenciler yüksek not alan öğrencilere göre kendini engellemeyi daha fazla kullanmaktadır. Böylece düşük başarı kendini engellemeye öncülük etmektedir (Urdan ve Midgley, 2001).

Kendini engellemeye yönelik düşünce ve davranışların düşük akademik başarıya sahip öğrencilerde daha fazla ortaya çıktığı elde edilen bulgular arasındadır. Türkiye' de ve dünyada okula giden bir öğrencinin her yaş düzeyinde akademik başarısına göre değerlendirildiği ve bunun da kişisel performansının en önemli göstergelerinden biri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle de birey akademik başarısızlık nedeniyle ortaya çıkan yetersizlik duygularıyla baş edip benlik saygısını korumaya çalışmaktadır. Bu durumla baş edebilmek için de zaman zaman kendini engelleme stratejilerini devreye sokmaktadır (Kalyon vd., 2016).

Üzbe ve Bacanlı'nın (2015) üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarılarının ve kendini engelleme düzeylerini yordamadaki rolünü inceledikleri çalışmada; akademik başarının kendini engellenenin önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Sonuç olarak, akademik başarı ve kendini engelleme arasında negatif bir ilişkinin varlığı araştırmalarca desteklenmektedir. Akademik eğitim ortamının bireyin yeteneğini geliştirip ustalaşmasını desteklemekten ziyade bireylerin performansına odaklı olması, bireylerin sürekli kendi başarılarını başkalarıyla karşılaştırmalarına ve başarısız olacakları durumlarda da benliğini korumak için kaçınmaya yani kendini engellemeye başvurmalarına neden olmaktadır.

#### **2.4.6. Kendini Engelleme ve Erteleme**

Erteleme, davranışsal kendini engelleme stratejileri arasında yer alan bir kavramdır. *Bir performanstan önce gerekli ön hazırlıkları son ana bırakma davranışı* olarak tanımlanmaktadır (Abacı ve Akın, 2011). Ferrari' ye (1991) göre, erteleyenlerin bu davranışı göstermekteki asıl amacı performanslarının değerlendirilmesini engellemektir. Erteleyenlere göre, hiçbir şey yapmamak başarısızlık riskini artırır ancak bu onların beceriksiz görünmesini engeller. Bu

yöntemle erteleyenlerin gerçek performansı hiçbir zaman bilinmeyecektir ve böylece öz-saygıları korunmuş olacaktır.

Ertelemenin, öz-saygı, öz- düzenleme ile negatif kendini engelleme ile pozitif ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Strunk ve Steele, 2011). Ferrari ( 2001) erteleme davranışlarını yoğun olarak kullanan bireylerin öz-düzenleme düzeyinin düşük olduğunu ve bunun da kendini engellemeyi artırdığını belirtmiştir. Beck ve diğerleri (2000), kendini engelleyenlerin daha az ders çalışıp daha fazla ertelediklerini bunun daha düşük başarıya yol açtığı bulgusuna ulaşmışlardır. Schraw ve diğerleri (2007) kendini engellemenin basit bir başarısızlıktan ziyade başarısızlık korkusundan kaynaklandığını ve bunun da ertelemeye neden olduğunu tespit ettikleri çalışma da bulguları desteklemiştir. Ferrari ve Tice (2000) de yaptıkları deneysel çalışmayla değerlendirme kaygısının olduğu ortamlarda bireylerin erteleme davranışı göstererek kendini engellediklerini böylece başarısız olmaktan kaçındıklarını bulgusunu elde etmişlerdir. Diğer taraftan erteleme davranışının gösterilmesinde bireyin tehdit algılaması ve konunun önemli oluşu da üzerinde durulan özelliklerdir. Eğer konu tehditkâr ve kişi için önemli bir konu ise erteleyicilerin kendilerini daha fazla engelledikleri görülmüştür (Ferrari, 1991).

Erteleme davranışı sonucu elde edilen kısa süreli rahatlık duygusu uzun sürede bireylerde kaygı yaratan olumsuz bir duruma dönüşmektedir. Kaygıyla beraber erteleme süresi boyunca birey stres yaşamakta, suçluluk duygusu ve düşük öz yeterlik gibi psikolojik sorunlar ortaya çıkmakta ve olumsuz duyguları da beraberinde getirmektedir (Akbay ve Gizir, 2010).

Sonuç olarak öz-saygısını korumak amacıyla performansını ertelemesi bireyin kısa süreli bir rahatlama yaşamasını sağlamaktadır. Ancak bu davranışın uzun süreli kayıplarının oldukça fazla olduğu da elde edilen bilgiler arasındadır.

## **2. 5. Kendini Engelleme ile İlgili Araştırmalar**

### **2. 5. 1. Kendini Engelleme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Kendini engelleme kavramı, Berglas ve Jones (1978) tarafından tanımlanmasının ardından uluslararası alanyazında kırk yıldır üzerinde çalışılan bir konu olma özelliği göstermektedir. Kavramın birçok değişkenle ilişkili olması araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Ayrıca zaman içerisinde sinsice ilerleyip bireyin ruh sağlığını etkileyen bir özellik göstermesi de kavramın irdelenmesinde önemli bir ipucu özelliği göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde kendini engellemenin ilişkili olduğu birçok farklı kavrama odaklanıldığı görülmektedir. Bu kavramların bir kısmı *yaş* (Leondari ve Gonida, 2007; Javidan vd., 2018), *cinsiyet* (Brown vd., 2012; Lucas ve Lovaglia, 2005; Hirt ve McCrea, 2009 ) *öz*

*saygı* (Chen vd., 2017; McCrea ve Hirt, 2015 ; Tice ve Baumeister, 1990 ), *mükemmeliyetçilik* (Steawart ve De-Gorge Walker, 2014; Kearns vd., 2007 ), *öz yeterlik* (Bobo vd., 2013; Javidan vd.; Khanzadeh ve Abolghasemi, 2018, Kruczka ve Treasure, 2005 ; Strunk ve Steele, 2011), *akademik başarı* ( Ferrari ve Tice, 2000; Jones ve Berglas, 1978; Rappo vd., 2017; Urdan ve Midgley, 2001; Kearns vd., 2008) ve *erteleme* (Ferrari, 1991; Ferrari ve Tice, 2000; Strunk ve Steele, 2011) şeklindedir. Bir önceki bölümde tanıtılan bu kavramlarla ilgili hem yurt dışında hem de yurt içinde yapılan çalışmalar aşağıda tanıtılmaktadır.

Kendini engelleme kavramına *yaş* gruplarıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında birçok değişkenin ergen gruplarında çalışıldığı görülmektedir. Leondari ve Gonida (2007) ergenlerin kendini engelleme davranışlarında kişisel başarı hedefi ve sosyal hedefin etkilerini inceledikleri çalışmasında, yaşları 11 ile 16 arasında değişen 702 ergen katılmıştır. Performans hedefi ile kendini engelleme arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Hem ortaokul öğrencilerinin verilerinde hem de lise öğrencilerinin verilerinde kendini engelleme ile diğerlerini memnun etme arasında da pozitif bir ilişki çıkmıştır. Aile ve öğretmenlerin yanlış desteği ve şartlı geribildiriminden dolayı, ergenler okul ortamında öğretmenlerini ve ailelerini memnun edip kabulünü kazanmak için kendini engellemektedirler. Javidan ve arkadaşlarının (2018) metabilşsel beceri eğitim programının ergenlerin kendini engelleme ve öz yeterlik düzeylerine etkisini inceledikleri altı haftalık deneysel çalışmada ergenlerin kendini engelleme düzeylerinin azalıp öz yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmüştür. Adı geçen bu çalışmada kullanılan program slaytlarla etkinliklerin sunumu, soru cevap ve okul kitaplarından da çeşitli konuların eklenmesi şeklinde altı oturumda uygulanmıştır. Oturum başlıkları ise, prova, dikkatle hazırlanma, organizasyon, planlama, izleme ve düzenleme stratejilerinin öğretilmesi şeklindedir. Ergenlerle yapılan diğer bir çalışma da Rickert ve diğerleri (2014) tarafından yapılmıştır. Zekâ teorisiyle günlük kendini engelleme davranışları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, katılımcıların iki hafta boyunca ne kadar ev ödevi aldıkları, ev ödevlerinin zorluğu, ders çalışmak için ne kadar zaman harcadıkları ve ev ödevlerine ne kadar çaba harcadıkları ile ilgili anket sorularını cevaplamaları istenmiştir. Çalışmada okul dersleri için çok çaba sarf etmenin düşük zekâyla ilgili olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Bu nedenle de katılımcıların düşük zekâ düzeyine sahip olmadıklarını göstermek için ders çalışmayı erteledikleri görülmüştür. Araştırma sonunda zekâ teorisinin kendini engelleme ve ertelemeye pozitif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kendini engelleme ile ilgili yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak üzerinde durulan konulardan birisi de kendini engelleme stratejilerinin *cinsiyetlere* göre farklılık gösteren kullanım şeklidir. Brown ve diğerleri (2012) 100 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada

kadınların yeteneklerini geliştirmek ve ilerleme sağlamak için yetersiz çaba gösterme, pratik yapmama gibi davranışsal kendini engelleme stratejilerine başvurdukları görülmüştür. Hirt ve McCrea'nın (2009) kendini engellemede cinsiyet farklılıklarını inceledikleri çalışmada şaşırtıcı bir şekilde cinsiyet farkının davranışsal kendini engellemede erkeklerin lehine geliştiğini tespit edilmiştir. Ferrari ve Tice (2000) davranışsal kendini engellemenin stratejilerinden biri olan ertelemenin kullanımının cinsiyetler arası farkını araştırdıkları çalışmaya 59 psikoloji öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonrasında kadın ve erkeklerin erteleyerek kendini engellemeleri arasında bir fark bulunmamıştır.

Kendini engelleme ile ilgili ağırlıklı çalışılan kavramlardan birisi de *öz-saygıdır*. Alanyazında kendini engelleme kavramı tanımlanırken öz saygıyı korumanın temel amaç olduğu vurgulanmaktadır. Pulford ve diğerleri (2005), Birleşik Krallık ve Lübnan'da yaşayan üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları kültürlerarası çalışma bu durumu desteklemiştir. Araştırmada kendini engellemeyi yordayan değişkenler incelenmiş ve her iki kültürde de öz saygının kendini engellemenin en önemli yordayıcılarından biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Prapavesiss ve Grove (1998) golf oyuncularının performansları ile kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkide öz saygının etkilerini inceledikleri çalışmada, öz saygının negatif etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulgularda kendini engellemenin performans durumlarında daha fazla gerçekleştiğini bunun da düşük öz saygı ile ilişkili olduğu şeklindedir. Standage ve diğerleri (2007), okulda fizik eğitiminde kendini engellemenin etkisini araştırdıkları çalışmada hiyerarşik regresyon analizini kullanmışlardır. Bu çalışmada, ego içeren bir durumun kendini engellemenin en önemli yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Kendini engelleme kavramı tanımlanırken özellikle üzerinde durulan ikinci kavramın *öz-yeterlik* olduğu görülmektedir. Bireylerin herhangi bir konuda yeterliklerinden şüphe duymaya başlamaları kendini engelleme stratejilerini de beraberinde getirmektedir. Brown ve diğerleri (2012), kadınların gelişim motivasyonunu etkileyen değişkenleri inceledikleri çalışmada yeterliklerinden şüphe eden kadınların kendini engellediklerini tespit etmişlerdir. Smith ve diğerleri (2002), yüksek performans beklentisinin akademik *öz yeterlikle* ilişkili olduğunu bunun da düşük kendini engellemeyle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmadaki bulgular Javanmard ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmiştir. Adı geçen çalışmada *öz yeterlik*, biliş ve metabilis stratejilerinin akademik kendini engellemeyle ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucu *öz yeterlikle* akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kendini engellemeyle akademik başarı arasında ise negatif ilişki çıkmıştır.

Yukarıda da vurgulandığı üzere akademik başarının birçok değişkenle ilişkisi bulunmaktadır. Ayrıca liseye devam eden ergenlerin en önemli motivasyonlarından birisi *akademik başarı*dır. Akademik başarı kendini engellemeyle ilişkisi en fazla işlenen kavram olarak alanyazında görülmektedir. Elliot ve diğerlerinin (2006) 11-13 yaş arasındaki 101 Fransız öğrencinin başarı hedefi ve ustalık hedefi ile kendini engelleme düzeyini arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmada ergenlerin performans hedefinde hem davranışsal hem de sözel kendini engelleme stratejilerine başvurdukları tespit edilmiştir. Leondari ve Gonida (2007) farklı yaşlardaki bireylerin kişisel başarı hedefleri ve sosyal hedeflerinin akademik kendini engelleme ile ilişkisini araştırdıkları araştırmaya yaşları 11 ile 16 arasında değişen 702 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada sınıf düzeyleri ve cinsiyete göre kendini engelleme düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Tüm örnekleme performans odaklı çalışma ile kendini engelleme arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiş, diğer yandan çevredeki önemli kişileri memnun etme ve matematik başarısı ile kendini engelleme arasında negatif bir ilişki çıkmıştır.

Alanyazın incelendiğinde kendinin engelleme ile ilişkisi incelenen değişkenlerden birisinin de *mükemmeliyetçilik* olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçilik kavramı incelendiğinde hata yapmaktan kaçınmanın önemi fark edilir. Kendini engellemede de öz saygıyı korumak için bireyin hata yapmaktan kaçındığı görülür. Kavramlara bakıldığında bireylerin benlik saygısını korumak için gerçek potansiyelini ortaya koymadıkları ortak noktası gözlemlenmektedir. Karner- Hutuleac'ın (2014) yetişkin eğitiminde mükemmeliyetçilik ve kendini engelleme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmaya 136 psikoloji bölümü öğrencisi katılmıştır. Çalışmada kendini engelleme ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçilik ve kendini engelleme arasındaki pozitif ilişkiyi tespit eden Kearns ve diğerleri (2007), bilişsel davranışçı bir müdahale programı geliştirmişlerdir. Adı geçen müdahale programı klinik tanısı olmayan yüksek lisans ve doktora öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmaya 28 öğrenci katılmıştır. Altı haftalık atölye şeklindeki çalışma dört hafta boyunca uygulanmıştır. Mükemmeliyetçilik çalışma sonunda azalmış ve dört hafta sonraki izleme çalışmasında da devam etmiştir.

*Erteleme*, kendini engelleme stratejilerinden davranışsal stratejiler başlığı altında yer almaktadır. Ferrari ve Tice'nin de (2000) ertelemeyi davranışsal kendini engelleme olarak tanımladıkları çalışma iki uygulamadan oluşmaktadır. Birinci uygulamaya 40 kadın ve 19 erkek katılımcı, ikinci çalışmaya da 48 kadın ve 40 erkek katılımcının katıldığı ve kronik erteleme üzerinden katılımcılar kendini değerlendirmiştir. İlk çalışmaya dâhil olan katılımcıların bireysel olarak matematik sorularından oluşan bir test alacakları belirtilmiş ve bunun için pratik yapabilecekleri bir süre verilmiştir. Ancak katılımcıların pratik için ayrılan süreyi video oyunu



oyunarak ve bulmaca çözererek geçirdikleri görülmüştür. Araştırmanın ikinci uygulamasında ise matematik eğlenceli bir oyun olarak katılımcılara tanımlanmıştır. Araştırma sonunda kronik erteleyenler ve ertelemeyenlerin pratik yapma özellikleri benzerlik göstermiştir. Konu önemli bir bilişsel beceri olarak tanımlandığında, kronik erteleyicilerin eğlenceye daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Hazırlık yapmayı erteledikleri tespit edilmiştir. Strunk ve Steele (2011) ise öz yeterlik öz düzenleme ve kendini engellemenin ertelemeyi yordama gücüyle ilgili yaptıkları çalışma da kendini engellemenin ertelemeyi yordayan değişkenlerden biri olduğu tespit edilmiştir.

Erteleme kavramı incelendiğinde zaman zaman kendini engelleme ile çok fazla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak bu çalışmada erteleme kendini engelleme bir stratejisi olduğu tartışılmaktadır.

### 2.5.2. Kendini Engelleme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de kendini engelleme kavramıyla ilgili çalışmaların KSÖ'nün (Akın, vd., 2010) Türkçe'ye uyarlanmasıyla itibaren ortaya çıktığı görülmektedir. Kavramla ilgili çalışmalar yurt dışında yapılan çalışmaların konu başlıklarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, yurt dışında yapılan çalışmalara benzer biçimde Türkiye'de kendini engelleme ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak, *yaş* (Akın, 2013; Civan vd., 2015; Taş, 2017), *cinsiyet* (Barutçu-Yıldırım 2015; Büyükgöze ve Gün, 2015), *öz saygı* (Barutçu-Yıldırım ve Demir, 2017; Gözmen-Elmas ve Aşçı, 2017; Gündoğdu, 2013), *öz yeterlik* (Barutçu-Yıldırım ve Demir, 2017; Yalnız, 2014) *akademik başarı* (Barutçu-Yıldırım ve Demir, 2017; Özgüngör ve Duatepe-Paksın, 2017; Üzbe ve Bacanlı, 2015), *erteleme* (Akça, 2012) ve *ruh sağlığı* (Kalyon vd., 2016; Kaya vd., 2017; Sahranç, 2011; Topal vd., 2018; Üzar-Özçetin vd., 2016; Zafer, 2016) ile ilişkisi incelenmiştir. Yurtdışında yapılan çalışmaların mükemmeliyetçilik kavramı çevresinde de yoğunlaştığı yukarıdaki araştırmalarca tespit edilmiştir. Ancak Türkiye'de kendini engelleme ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmayla karşılaşılmamıştır.

*Yaş* gruplarına göre konuyu ele alan çalışmalara bakıldığında bireylerin farklı yaşlarda kendini engelleme davranışı gösterme stilleri ve yoğunluğunun da farklılık gösterdiği ve özellikle ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde daha yoğun olarak kullanıldıkları görülmektedir (Rappo vd., 2017). Türkiye'de kendini engelleme ile ilgili çalışmaların tamamına yakını üniversite öğrencileri ve yetişkinlerle yapılmıştır. Bu konudaki tek istisnayı Akın'ın (2013) lise öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışma oluşturmaktadır. Adı geçen çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılında 10'u deney 10'u kontrol grubundan oluşan lise öğrencilerine

10 oturumluk Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) odaklı piko-eğitim programı şeklinde uygulanmıştır. Programın ergenlerin kendini engelleme düzeyini azalttığı ve izleme çalışmalarında da durumun devam ettiğini göstermiştir.

Araştırmalar *cinsiyet* açısından incelendiğinde, Büyükgöze ve Gün (2015) araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem ve kadro durumu açısından inceledikleri çalışmada, kadın ve erkek araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Barutçu-Yıldırım'ın (2015) 404'ü kadın, 397'si erkek üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında cinsiyetin varyansın % 1' ini açıkladığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kendini engelledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kendini engelleme kavramı tanımlanırken *öz saygının* korunmasının esas amaç olduğu üzerinde durulmaktadır (Jones ve Berglas, 1978). Barutçu-Yıldırım ve Demir'in (2017), öze ilişkin kavramların ( öz saygı, öz anlayış ve akademik öz yeterlilik) kendini engellemeyi ne ölçüde yordadığına ilişkin yaptıkları hiyerarşik regresyon analizinde öz saygının çalışmanın ilk aşamasında varyansın % 31'ini, ikinci aşamasında ise diğer değişkenlerle beraber % 8'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Çalışmada öz saygının kendini engellemeyi anlamlı negatif yordadığı sonucuna varılmıştır. Gözmen-Elmas ve Aşçı'nın (2017) 209 sporcu ile yaptıkları araştırma da öz saygı ile kendini engelleme arasındaki ilişkinin negatif olduğunu desteklemektedir.

*Öz-yeterlik*, kendini engelleme kavramının tanımlanması sürecindeki en önemli kavramlardan birisi olmasına rağmen Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde sadece iki çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan birisi Yalnız'ın (2014) üniversite öğrencileriyle yaptığı ilişkisel tarama modelindeki tez çalışmasıdır. Adı geçen çalışma üniversite öğrencilerinin algıladıkları ana baba tutumları, kendini engelleme ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin araştırılması şeklindedir. Katılımcıların 418 üniversite öğrencisinden oluşturduğu çalışmada otoriter ana baba tutumlarına sahip katılımcıların kendini engelleme düzeylerinin yüksek ve öz yeterliklerinin düşük olduğu; demokratik ana baba tutumlarına sahip katılımcıların kendini engelleme düzeylerinin düşük ve öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Barutçu- Yıldırım ve Demir'in (2017) öz kavramlarının (öz yeterlik, öz saygı, öz anlayış) kendini engellemeyi yordama düzeyini araştırmıştır. Araştırmada öz yeterliğin öz anlayışla beraber varyansın % 8' ini açıkladığı tespit edilmiştir. Öz yeterliğin kendini engellemeyle arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda

öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin artırılmasının kendini engelleme düzeyini azaltacağı önerisinde bulunulmuştur.

*Akademik başarı* her öğrencinin hayatında yer alan önemli bir konudur. Akademik başarı ile kendini engelleme ilişkisinin incelendiği çalışmaların alanyazında yoğun olduğu göze çarpmaktadır. Üzbe ve Bacanlı'nın (2015), üniversite öğrencilerinin kendini engelleme eğilimlerini yordayan değişkenleri inceledikleri çalışmada akademik başarının kendini engellemenin önemli bir yordayıcısı olduğu, algılanan akademik başarının yüksek olmasının kendini engellemeyi de artırdığı sonucuna varılmıştır. Özgüngör ve Duatepe- Paksu'nun (2015), üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine göre akademik başarıyı yordayan değişkenleri araştırdıkları çalışma da benlik saygısı düşük olanların kendini engellediğini ve akademik başarısı yüksek olanların ise benlik saygısının da olduğu tespit edilmiştir.

Kendini engelleme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde amaca giden sürecin *ertelendiği* ve böylece bireyde kaygıyı azalttığı fark edilmektedir. Akça'nın (2012) kendini engelleme ile içinde akademik erteleme de bulunduğu bazı değişkenlerin korelasyonunu araştırdığı çalışmasını üniversite öğrencileri üzerinde yapmıştır. Çalışma sonucunda kendini engelleme ile dış kontrol odağı ve akademik erteleme arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada yapılan regresyon analizi sonucunda da akademik erteleme kendini engellemeyi yordayan değişkenlerden birisi olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye' de kendini engelleme ile ilgili çalışmaların genellikle *ruh sağlığı üzerine etkisi* incelenmiştir. Sahranç (2011) kendini engelleme ile depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisini araştırdığı çalışmaya 336 üniversite öğrencisi katılmıştır. Kendini engellemenin anksiyete, depresyon ve stresle pozitif anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz (2016) kendini engellemenin insanın ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Bu olumsuz etkilerin bireyin yaşam duyumu ve motivasyonunu azaltacağını, uyumsuzluğunu artıracığını, olumsuz duygulanıma yol açacağını, somatik semptomlara neden olacağını ve alkol-madde kullanımını gibi olumsuz alışkanlıkların artmasını hızlandıracağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kendini engellemenin, bireyin performansını azaltacağını ve performans kaygısının uyum problemlerine yol açacağını bunun da psikolojik iyi olmanın önünde önemli bir engel olacağını belirtmişlerdir. Yazarlar, bu olumsuzluklarla mücadele konusunda kendini engellemenin azaltılmasının önemli bir adım olacağını söylemişlerdir. Kendini engellemenin azaltılmasında önemli bir adımın da bireyin benliğinin güçlendirilmesiyle olabileceğini vurgulamışlardır. Kalyon ve diğerleri (2016), kendini engelleme ile narsistik kişilik özellikleri, anksiyete duyarlılığı, sosyal destek ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, anksiyete duyarlılığının kendini engelleme eğiliminin en önemli yordayıcısı

olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Topal ve diğerleri (2018) 338 hemşire adayı ile yaptıkları çalışmada kendini engelleme ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada kendini engelleyen hemşire adaylarının daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Kendini engelleme kavramı tanımlanırken bireyin kısa süreli kar elde etmek ve bunu da çevresine göstermek istediği görülmektedir. Bu durumda amacın ruh sağlığını korumak, iyi bir imaj bırakmak olduğu bilinmektedir. Bunun için de kısa süreli olarak kendini engelleme davranışlarının gösterilmesinin özsaygıyı koruyan bir özelliğe sahip olduğu bilinmektedir. Ancak, alanyazın tartışılırken kendini engellemenin uzun süreli kullanımının birçok olumsuz sonuca yol açtığı görülmektedir. Bu olumsuz sonuçların akademik başarının düşmesi olabileceği gibi madde kullanımına da yol açabileceği görülmektedir. Çalışmaların kendini engellemenin yaratacağı bu olumsuz sonuçları tespit ettikleri gibi çözüm yolları hakkında da bilgiler sunmaktadır. Bu bireylerin öz saygısının geliştirilmesinin, öz yeterlik düzeylerinin artırılmasının, mükemmeliyetçiliğin azaltılmasının, erteleme davranışının sağaltılmasının çözümde etkili olacağı ön görülmektedir.

## 2.6. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKT)

ÇOKT ruh sağlığı alanında çalışanların, çalışmalarını kısa sürede ve en verimli şekilde ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş postmodern psikoterapi tekniklerinden biridir. Psikoterapinin evrimiyle beraber uzun terapilerden, kısa terapilere, iyileştirmeden önlemeye, akıl hastalıklarından akıl sağlığına geçilmiştir (Bannink, 2007). Evrimleşen psikoterapilerle beraber kısa aile terapisi de evrim geçirmiştir. Böylece kısa aile terapisi sadece aile terapisi olmaktan çıkmış, birçok problem alanı ile uğraşan ÇOKT ortaya çıkmıştır (Trepper, vd., 2006). Ortaya çıkışının 1970'li yılların sonlarında ABD'de ekonomik ve politik nedenlerle ruh sağlığına ayrılan bütçenin azalmasından kaynaklanmış olmasına rağmen, yaklaşım daha sonra Kanada, İngiltere ve tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Böylece zaman ve para konusunda daha ekonomik hareket edilmiştir (Corey, 2005). Oysa geleneksel Psikoterapilerde -Freud'dan itibaren- probleme yoğunlaşan ve problem çözen, aylarca hatta yıllarca süren uygulamalar üzerinde durulmaktaydı (Shapiro vd., 2003; Trepper, vd., 2006). ÇOKT, bunların hepsini değiştirmektedir. Problemden çok çözüm, geçmişten çok gelecek bireyin yapamadığı şeylerden çok yapabildiği istisnalar üzerinde durur (Meier ve Davis, 2006). Bireyin geçmişi ile ilgili olarak sadece bireyin başarılarına yoğunlaşır (Bannink, 2007). Bu özelliklerinden dolayı ÇOKT, psikoterapi yaklaşımları içinde dünyada geniş kullanım alanı olan, her türlü probleme uygulanabilir bir yaklaşımdır (Köktuna, 2007; Trepper vd., 2006). ÇOKT; yetişkin, ergen ve çocuklara uygulanabilen bir tekniktir. Yetişkinlerde alkol tedavisi,

travma sonrası stres bozuklukları, kişilik bozuklukları ve psikozlar gibi çok geniş uygulama alanlarında kullanılmaktadır (Bannink, 2007). Lindforss ve Magnusson'un (1997) hapishane suçlularıyla yaptıkları bir çalışma sonucunda, çözüm odaklı kısa süreli tedaviye devam eden kişilerin etmeyenlere oranla suç işleme oranlarının azaldığı tespit edilmiştir (Akt: Gingerich ve Eisengart, 2000). Şizofreni hastalarının aileleriyle yapılan bir çalışmada da ÇOKT alan ailelerin sosyal ortamlarla ilgili becerilerini geliştirdikleri görülmüştür (Akt: Köktuna, 2007).

Türkiye’de özellikle devlet okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin iş yoğunluğu dikkate alındığında uzun süreli terapilerin uygulanması oldukça zor görünmektedir. Pişkin (2005) yaptığı çalışmada ilköğretim kademesinde her 1562 öğrenciye bir psikolojik danışmanın düştüğünü belirtmektedir. Bu şartlarda psikolojik danışmanların ihtiyaç duyan çocukları tek tek ele alıp yardım götürmesi mümkün değildir (Akt: Mercan, 2007). Öğrenci sayısının çok fazla olup, alanla ilgili uzmanların az olduğu bir ortamda ÇOKT'un kullanılması oldukça işlevsel görünmektedir. Modelin kısa olması, kolay ulaşılabilen bir özelliğe sahip olması, danışanın kaynakları ve gücünü vurgulayan bir model olması nedeniyle ÇOKT birçok sosyal çalışan - psikologlar, psikolojik danışmanlar- tarafından kullanılmaya uygun bir yaklaşımdır (Stalker vd., 1999).

### 2.6.1 ÇOKT' un Tarihçesi

Kısa süreli terapinin sistematik bir araştırma alanı ve klinik uygulama olarak ilk adımları 1960’lı yıllarda, Milton H. Erickson’un girişimleriyle atılmıştır (Doğan, 1999). Bu yaklaşım 1980’li yıllarda Kısa Süreli Aile Terapi Merkezi’nde Milwaukee, Wisconsin , ABD’ de Steve De Shazer öncülüğünde çalışan bir grup tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Franklin, Moore ve Hopson, 2008; Gingerich ve Eisengart, 2000; Iveson, 2002; Stalker vd., 1999). Önce ABD’ de daha sonra Avrupa’yı da içine alan dünyanın çeşitli yerlerinde kullanılması yaygınlaşmıştır. Birçok bilim insanı ÇOKT’un gelişimiyle ilgilenmiştir. Liderliğini Steve De Shazer ve Insoo Kim Berg’in yaptığı Eve Lipchik, Michele Weine- Davis, Scott Miller , John Walter ve Jane Peller’in de üyeleri arasında yer aldığı bir grup, ÇOKT'un temellerinin atıldığı Milwaukee’de beraber çalışmışlardır (Iveson, 2002; Stalker vd., 1999).

### 2.6.2. ÇOKT' un Temel Felsefesi

Berg ve Miller (1992) ÇOKT'u kullanabilmek için üç temel kural önermişlerdir bu kuralların ilki Bozulmadıysa *Tamir Etme* şeklindedir. Bu kural ile sorun olan bir alanı ele almanın bazen danışanın üstesinden geldiği sorun alanlarında da zorluklara yol açabileceği anlamını içermektedir. Danışanın yaşamında ilave endişelerden çok çözümlere odaklanması vurgulanmaktadır. İkinci kural, *neyin işe yaradığını tespit et ve sonra onu daha çok yap*

şeklindedir. Bu kural ile danışanların danışma süreci boyunca konuştuğu pekçok şey içerisinden işlevsel olanlara odaklanmayı vurgulamaktadır. Bu süreçte başarılar tanımlanmalı ve bu başarıların tekrarlanması üzerinde çalışılmalıdır. Danışana ev ödevi vermek başarıyı artıracaktır. Danışanlar genellikle işlerin yolunda gitmediği anlara yoğunlaşırlar oysa yaşamda işlerin yolunda gittiği anlar da mevcuttur. Bu süreçte danışanın işlerin yolunda gittiği süreci fark etmesi ve bunun arkasından gitmesi verimi artıracaktır. Son kural ise, *eğer çalışmıyorsa, tekrar denemeyin* şeklindedir. Danışma sürecinde danışanların zaman zaman aynı başa çıkma yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Oysa kullanılan başa çıkma yöntemi sürekli başarısızlığa yola açmaktadır. Bu durumda hatalı bir yöntemi tekrar kullanmanın bir yararı bulunmamaktadır.

### 2.6.3. ÇOKT'un Temel Varsayımları

ÇOKT beş temel varsayımdan hareket eder. İlk varsayıma göre başarıya odaklanmak faydalı değişimler için elzemdir. Danışma sürecinde "problemi konuşmak" yerine "çözümleri konuşmak" süreci kolaylaştıracağıdır. Oysa akıl sağlığı alanı çalışanları problemi konuşmaya odaklanmıştır. Bu nedenle çözümü konuşma sürecine uyum sağlamak elbette zor olacaktır. Ancak bu uygulama süreci çeşitli ve bilinçli pratiklerle öğrenilebilecek bir süreçtir (Akt: Sklare, 2012).

İkinci varsayım, her problemin çözümünü sağlayacak istisnalar- problemin yaşanmadığı anlar- olduğudur. Danışanlar problemine o kadar yoğunlaşır ki, aslında problemin yaşanmadığı anların varlığını gözden kaçıırırlar (Akt: Sklare, 2012).

Üçüncü varsayım, küçük değişimlerin büyük değişimlere yol açacağıdır. Danışanların ilk oturumlarda davranışlarında meydana gelen değişimlerin zamanla bir kartopu gibi artarak gelişeceği (Akt: Sklare, 2012).

Dördüncü varsayım, tüm danışanların kendi sorunlarını çözebilecek potansiyele sahip olduğudur. Önemli olan yetersizliğinin yerine danışanın güçlü yönlerini fark edebilmesidir (Akt: Sklare, 2012; Bruwell ve Chan, 2006). Danışan artık kendi çözümlerini tespit eden ve geliştirebilen bir uzmandır. Artık çözümleri bulabilir ve bu doğrultuda amaç belirleyebilir.

Beşinci varsayım, danışanların ilk oturuma başlarken amaçlarını neleri yapmak istemediklerine değil neyi yapmak istediklerini içeren olumlu cümlelerle ifade etmelerinin daha çok yol alacağıdır (Akt: Sklare, 2012). Sorun odaklı olarak düşünmenin insanları, sorunlarla baş etmede kullanacakları işe yarar yöntemleri engelleyecektir.

### 2.6.4. ÇOKT'un Amaçları

ÇOKT' un odağında iki önemli özellik vardır. Bunlar *terapinin süresi ve amacıdır*. 1960' lı yıllarda Psikanaliz 850 oturumdan oluşmaktaydı (Shapiro vd., 2003). Koss ve Shiang (1994) ÇOKT' u 25 oturumdan daha az olan terapiler olarak tanımlamışlardır. Aynı çalışmada Lambert ve Bergin'in (1994) çok geniş çalışmalar yaptığı ve sonuçların da Koss ve Shiang ile tutarlılığı görülmüştür (Stalker vd., 1999). Hasta sayısının çok ve psikanaliz oturumlarının süresinin uzun olmasından dolayı, daha fazla hastaya müdahale etmek amacıyla ÇOKT geliştirilmiştir (Shapiro vd., 2003). Bir süre sonra da ekonomik ve politik nedenlerle oturum sayısı 5 veya 6' ya düşürülmüştür. Oysa Malan (1975) bazı kısa terapilerin 4 ile 50 oturum arasında değiştiğini belirtmiştir (Akt: Richards, 1999). Bazı uygulamalar sonrasında danışanların sürecin 6 oturum olmasından dolayı kaygı yaşadıkları (Richards, 1999) başka çalışmalarda ise danışanların dikkatini ancak 5 veya 6 oturum verebildikleri belirtilmiştir. Sifneos ve Malan benzer teknikler kullanmalarına rağmen; Sifneos 8 ile 52 oturum, Malan ise 10 ile 40 oturumdan oluşan uygulamalar yapmıştır. Bu uygulamalarda Sifneos ve Malan'ın aynı teknikleri kullandıkları vurgulanmış ancak danışanlarının sorun türü ve yaşları ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir (Akt: Shapiro vd., 2003). Ann Kutek (1999), Malan'ın yaptığı çalışmada, danışanın 40. oturumda ancak rahatlayabildiğini belirtmiştir (Akt: Richards, 1999). Bir başka çalışmada ÇOKT'un oturum sayısı belirtilirken, 5 ile 8 oturumdan oluşan ve en fazla 45 dakikalık oturumlar olduğu bildirilmiştir. Eğer 3 oturuma kadar bir gelişme kaydedilemediyse çalışmanın sonlandırılması gerektiği de vurgulanmıştır ( Iveson, 2002).

Kısa terapilerden daha az olan terapilere de "Ultra Kısa Terapiler" denmektedir. Bunlar 2+1 oturum şeklinde olmaktadır (Shapiro vd; 2003). Bir de tek oturumluk terapiler vardır. Bunların da üç nedeni olabilir. Danışanın probleme saplanıp kaldığı çıkış bulamadığı durumlarda; danışanların çözümü bulduğu ama fark etmediği durumlarda ve danışanın doğru giden şeylerin farkında olmadığı durumlarda kullanılabilir (Iveson, 2002; Stalker vd., 1999). Tek oturumluk danışmalarda ÇOKT'un tekniklerini uygulamak yerine danışanın kendi durumunu fark etmesi tek oturumda sağlanabilir. Sonuç olarak Psikolojik danışmada oturum sayısının sonuç üzerindeki etkisini araştıran araştırmalar, bu konuya kesin bir netlik kazandırmamıştır (Meier ve Davis, 2006).

ÇOKT'un önemli diğer bir özelliği *geleceğe ve çözüme odaklanma* konusundadır. ÇOKT, danışanların *çözümlerine* odaklanır. Bu çözüm geçmişte kullanılan bir çözümdür. Böylece gelecekte de danışanı çözüme götürebilir. Küçük bir değişim, değişim sistemi içinde bir başarı olacaktır (Stalker vd., 1999). Steve de Shazer (1988-1991) bir sorunu çözmek için nedenini bilmeye gerek olmadığını savunur (Akt: Corey, 2005). Ayrıca de Shazer (1985) eğer ortada olumlu bir şey varsa onu çözüm olarak kabul edin ve onun peşine takılın, yanlış giden

bir şey varsa peşine takılmayın der. Bu özelliği ile ÇOKT Seligman'ın (2002) tanıştırdığı Pozitif Psikoloji'yle de benzerlik gösterir (Bannink, 2007). Eğer kişiler bir sorun karşısında *çözüm* bulamazlarsa bu durumda sorunun şiddetinden bahsederler bu da her şeyi daha kötü yapar (Amatea ve Sherrard, 1991). Elbette sorunu göz ardı da etmemek gerekir ancak terapi boyunca sorunun üzerine yoğunlaşmak, hem terapi sürecinin uzamasına hem de bireyin var olan gücünün ihmal edilmesine yol açar. ÇOKT danışanın güçlü yönlerine, çözümlerine, geçmişten çok, mevcut zamana ve geleceğe odaklanmaktadır (Bannink, 2007; Iveson, 2002; Nickherson,1995.; Stalker vd., 1999; Trepper vd., 2006). Geçmişe sadece çözümler konusunda yoğunlaşılır (Bannink, 2007). Danışanın belirli bir sorunu geçmişte çözme tarzı üzerinde durulur. Eğer danışan bir sorunu geçmişte çözebildiyse, bu çözümü terapi boyunca fark etmesi sağlanır. Böylece danışanın güçlü yönleri ve varolan kaynakları da gözden kaçırılmamış olur (Bannink, 2007; Stalker vd., 1999). Geçmiş hakkında konuşma problemi konuşma olarak değerlendirilir ve uzatılmaz. Problem önemlidir ancak nasıl ortaya çıktığı değil, daha önce nasıl çözüldüğü önemlidir (Stalker vd. 1999). Geçmişte kişinin benzer problemle başa çıkması Geleceğe ve çözüme odaklanmanın pek çok avantajı vardır. Çünkü danışanlar çözümler üzerine konuşarak kendilerini güçlü hissederlerse terapinin kısalması da kolaylaşır (Akt: Corey, 2005). de Shazer ve arkadaşları doğrudan değişiklikler yerine hafif değişikliklere odaklanmaktadırlar (Stalker, vd.,1999). Bu hafif değişiklikler danışanın kendine olan güvenini artırmakta ve sorunlarına çözüm bulmada daha hızlı bir yol almasını sağlamaktadır.

### **2.6.5. Danışma Süreci ve Temel Kavramlar**

ÇOKT teorik olarak sade ancak sadeliğinin yanında diğer yaklaşımlarda kullanılmayan çeşitli kavramları içinde barındıran bir yaklaşımdır. Bu kavramlar aynı zamanda ilk oturumun da basamaklarını oluşturulmaktadır. Bunlar, terapi öncesi değişim, mucize soru (miracle question), istisnalar, derecelendirme ölçekli sorular, terapistin danışana dönüt vermesi, başa çıkma soruları, ev ödevleri (görevler) veya görev verme şeklindedir. Aşağıda bu kavramlar hakkında sırasıyla bilgi verilecektir.

Terapi Öncesi Değişim, ÇOKT'ta değişimin seansa gelmeden başladığına inanılır (Corey, 2005). Değişim danışan yardım almaya karar verdiğinde başlamıştır. Bu yardım arayışları olumlu bir başlangıç olarak kabul edilir. Bu nedenle de randevu alma süreci başladığı andan itibaren danışman danışandan ilk iletişim anından itibaren kendisinde meydana gelen değişim ve gelişmeleri seansa gelene kadar not etmesini ister (Köktuna, 2007).

Randevu alınıp gelişim ve değişimler kaydedildikten sonra gelen süreç ilk oturumdur. İlk oturum önemli bir değişim için çok büyük bir adımdır. Çünkü terapi süreci de bu sırada



şekillenir. İlk oturumun öğeleri şöyle sıralanmaktadır: Amaç sorusunun belirlenmesi, mucize soru, istisnai ipuçları ve danışana dönüt verilmesi ve övgü (Iveson, 2002). Amaç sorusunun belirlenmesi bunların ilkidir. Psikolojik danışma oturumlarına “Amaç nedir?” sorusuyla başlanır. Amaç diğer yaklaşımlarda da olduğu gibi terapi sürecinin zeminini oluşturur. Yapılacak olan uygulamada zemin ne kadar sağlam ve açık ise yol almak da o kadar kolaylaşır.

Mucize soru (miracle question) amaç oluşturmada kullanılan bir tekniktir (Doğan, 1999). Amaç sorusuyla danışmaya başlandıktan sonra sırayı mucize soru alır. Mucize soru ÇOKT’un en önemli tekniği olarak kabul edilir. Skidmore (1993), uygulayan yüksek lisans öğrencilerine, kuramın hangi yöntemini (istisna soruları, mucize sorusu, derecelendirme soruları ve iyileşme öncesi değişim soruları) daha tedavi edici bulduklarını sormuş ve öğrencilerin Mucize Soruyu en tedavi edici yöntem buldukları yanıtını almıştır (Köktuna, 2007). Mucize soru bir çeşit geleceği hayal etme şeklidir. Berg'e (1994) göre mucize soru danışanı gelecekle ilgili bir vizyon yaratmaya davet eder. Danışman, danışana “Bugün eve gittikten sonra uyuyup bir rüya gördüğünü düşün. Rüyanda seni buraya getiren sorun bir mucizeyle çözülsün. Uyandığında artık sorunun yoktur. Sen de rüyayı hatırlamıyorsun. Peki, hayatında değişiklikler olduğunu nasıl fark edersin? Diye sorar. Bu sorular mucize soruyu ortaya çıkarmak için sorulur. Danışan gelecekte karşılaşacağı hayali söylerken aslında mucize soruyu yanıtlıyordur. Mucize sorunun da çeşitli özellikleri vardır; mucize olur, bu mucize hedefi gerçekleştirir, danışan uyuduğu için bu süreçten haberi yoktur fakat mucizenin varlığını adım adım fark eder (Köktuna, 2007). Bu mucizenin adım adım uygulanıp fark edilmesi de terapi sürecini oluşturur.

İstisnalar da mucize sorudan sonra gelen basamaktır. Bu istisnalar danışanda o zamana kadar etkili ve başarılı olan durumlardır. İstisnalar danışanın aynı sorunla karşılaştığında kullandığı çözüm yöntemleridir. Danışanların değişmek için kaynağa ihtiyacı vardır bu kaynak da daha önce kullanılan çözümlerdir (Stalker vd., 1999). Danışanlara problemin problem olduğu zamanları sormak yerine, problemin yaşanmadığı istisna zamanları sormak daha faydalıdır. Bu şekilde, bozuk olanı tamir etmeye çalışmaktansa, zaten doğru ve iyi gitmekte olan üzerinde durmak daha kolaydır (Akt: Köktuna, 2007). Söz konusu olan problemin yaşanmadığı zaman dilimleri her zaman mevcuttur. Terapist, danışanın problemini dile getirmesi esnasında, bu istisna zamanları belirlemeyi hedefler. Köktuna'ya göre (2007) eğer problem yaşanan zaman %40'ı temsil ediyorsa, problemin yaşanmadığı %60'luk zaman diliminde nasıl baş edildiği üzerinde durulmalıdır. İstisnai sorular ya da istisnai ipuçları olarak da adlandırılan bu süreç terapinin gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Şüphesiz ki insanlar kendilerinde iyiye giden olumlu ve yararlı bir özellik gördüklerinde, olumlu olarak

kendileri ile ilgili çalışmalarını artıracaklardır. ÇOKT'un bu özelliği ile pozitif psikolojiyle benzerliği de artmaktadır çünkü pozitif psikolojinin de temelinde her insanda mutlaka olumlu özelliklerin olduğu, ama bu özelliklerin ortaya çıkarılması ve artırılmasının da ortama bağlı olduğu ile ilgili kuramsal bir çerçeve mevcuttur.

Derecelendirme ölçekli sorular kullanılan diğer bir tekniktir. Bu sorularda danışandan sorununa 0-10 arasında bir puan vermesi istenir. "0" (sıfır) danışanın gelmeden önceki en kötü durumudur. Bu durumda danışan bir çözüm amacıyla bir uzmana gitmeyi dahi düşünmemektedir."3" puan danışanın oturuma gelmesi bir gelişme olarak kabul edildiği için verilen puandır. Danışanın sorunun üstesinden tamamen geldiği durum da ise kendine 10 vermesi beklenir. Bu da mucizenin gerçekleştiği, artık sorunun tamamen çözüldüğü durumdur. Derecelendirme ölçeği danışanın kendinde gördüğü gelişmelere puan vermesi şeklindedir. Bu puanlamayı yaparken danışma sürecinde başkalarının gözünden de kendisine puan vermesi beklenir. Örneğin, danışana "Şu ana kadar seninle ilgili gelişmelere annen kaç puan vermiştir diye sorulur. Başka bir örnek olarak ise "Sınıftaki davranışlarının değiştiğini düşünüyor ve kendine 9 puan veriyorsun; sence öğretmenin bu gelişmeler karşısında sana kaç puan vermiştir?" şeklinde kişinin çevre ile ilgili etkileşimine ve çevreden gelen dönütlere de dikkat etmesi sağlanmış olur (Sklare, 1997/2012).

Övgüler/ Dönütler terapide kullanılan bir diğer tekniktir. Terapist danışana dönütler verir. Bu dönütlerde övgüler sunar (Iveson, 2002; Stalker vd., 1999). Bu övgüler her oturumun sonunda olabilir. Bu da gelişmenin olduğunu gösterir. Övgüler danışmanın, danışanların başarıları ile ilgili somut bilgiler verdiği kayıtlarından elde edilmektedir. Övgüler tohumlara benzer ve mesajların sonundaki görevler başarıldığında bu tohumlar gelişir. Danışman bu övgüleri "sadakatinin, çabanın, bağlılığını gösteren sözlerin" veya "gerçekçi, sağlıklı, duyarlı ve hevesli olman" şeklinde somutlaştırabilir. Dönütler ev ödevi verme, geçmiş konuyla bir ödevin bağlantısını kurma veya sadece övgüler şeklinde olur. Bu dönütler danışanın herhangi bir konuda doğru ve iyi yaptığı şeyleri överek yapılır amaç da danışana normal insanlar da normal sorunlarla karşılaşabilir duygusunu verip, danışanı cesaretlendirmektir (Sklare, 2012 ; Stalker, vd., 1999).

Başta Çıkma Soruları, danışanların sorunların çözümünde şu ana kadar işe yarar buldukları stratejilerin, yöntemlerin ve güçlü yanların ortaya çıkarılması için farkında olmadan kullandıkları yöntemlerin ortaya çıkarılması ve fark ettirilmesidir (Berg ve De Jon,1996). Danışan süreçte sorun yaşadığı durumlarda çakılıp kalmamış, farkında olmadan çeşitli tekniklerle buraya kadar gelmiştir. Başta çıkma sorularıyla danışan farkındalık kazanır. Danışan

sorun durumunda, işe yarayan bu yöntemlere tekrar başvurabilir. Ancak, bunun için bilinçlendirilmelidir (Güner, 2011).

Ev Ödevleri (Görevler) Diğer kuramlardan farklı olarak ödevler çok net değildir. Danışmada amaçlar belirlenir ve bu amaçlara giden süreçte danışanın yeteneklerini fark etmesi sağlanır. Ödevlerin net olmaması danışanı yaratıcılığa sevk eder. Danışanlar başarıları konusunda problemlerinin olmadığı anları tanımlayabildikleri düzeye geldiklerinde ev ödevi olarak (a) başarıları veya istisnai durumlarıyla ilgili daha çok tanımlama yapmaları, (b) onlar için işe yarayan şeyi fark etmeleri ve devam etmeleri, (c) derecelendirme ölçeğinde puanlama yapmaları verilebilir (Sklare, 2012)

### **2.6.6. ÇOKT'un Okul Ortamında Kullanılması**

Değişen dünya ve gelişen toplumlar yaşadıkları herhangi bir sorunda artık geleneksel yöntemlerin yerine profesyonel yöntemleri kullanmaya başlamışlardır. Bu konu ruh sağlığı ile ilgili problemler için de geçerlidir. Özellikle gelişmiş batılı ülkeler ve ABD’de ruh sağlığı alanındaki bu profesyonelleşme yüzyılın başlarında yaşanmış olmasına karşın Türkiye’de bir süre daha gecikmiş ve okullarda psikolojik danışma servisleri 1974 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Başlangıcından itibaren okullarda psikolojik danışman istihdamı da hızla artmıştır (Korkut, 2007). Türkiye’de ağırlıklı olarak okullarda istihdam edilen psikolojik danışmanlar sadece dört yıllık bir lisans eğitimi almaktadırlar, bu süre de psikolojik danışmanların stratejik kuramları yeterince uzmanlaşmadan uygulamak zorunda kalmalarına neden olmaktadır. Oysa ABD ve diğer bazı ülkelerde uzmanların yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almaları sağlanmaktadır(s.379). Ayrıca okullardaki öğrenci sayısı da dikkate alındığında Türkiye’deki uzmanlar ne kadar eğitilmiş olurlarsa olsunlar, bu kuramları uygulama koşulları yeterli görünmemektedir. Bu nedenlerle ÇOKT'un özellikle Türkiye’deki öğrenci sayısı dikkate alındığında uygulanabilirliğinin daha da verimli sonuçlar meydana getireceği düşünülmektedir.

Okullarda psikolojik danışma çalışmaları öğrenci merkezli olup, aile, öğretmen ve yöneticileri de kapsamaktadır. Murphy (1997) klinik konularda ÇOKT'un okullarda kullanışlı bir yaklaşım olduğunu göstermiştir ( Akt: Franklin vd., 2008). Başlangıçta aile terapisi odaklı başlamasına rağmen tarihsel süreç içerisinde, ÇOKT'un temel eğitimde ve ortaöğretimde etkili olduğu görülmüştür (Trepper vd., 2006). ÇOKT' un sürekli yenilikçi ve gelişmeci bir tarzda olması, çok çeşitli sorunların olduğu okullarda kullanılması, okul danışmalarında sorunların çözümüne yönelik somut ve net sonuçlar vermesi, yaklaşımın kullanımı ve yararlarını pekiştirmektedir (Amatea ve Sherrard, 1991).

ÇOKT'un en ilginç okul çalışmaları Texas, Austin de uygulanmıştır. Bunun için bir lisede ÇOKT'a dayalı olarak bir çözüm oluşturma modelinden yararlanılmıştır. Bu alternatif ortamda yaklaşımın felsefesi ve becerileri kullanılmıştır (Trepper vd., 2006). ÇOKT'un okullarda uygulanmasının öğrencilerde öz-saygı ve pozitif davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olduğu görülmüştür (Franklin vd., 2008,). Okullarda ortaya çıkarılan öz-saygı ve pozitif davranışlar, kuramın özünü oluşturan, olumlu geçmiş yaşantıları da pekiştirmektedir. Bu da Texas Austin de yapılan çalışmayı destekler özelliktedir. Texas Austin de yapılan çalışma neticesinde yüksek risk grubuna giren öğrencilerin % 62'si tam zamanında mezun olmuş, %91'i de üniversiteye gitmeyi planladıklarını söylemişlerdir. Bu çalışma ÇOKT'un prensip ve pratiklerini kullanma becerisi kazanan yüksek riskli öğrencilerin lise sonrası eğitime devam ettiklerini göstermiştir (Trepper vd., 2006). Elbette kuramın okullarda uygulanması için çeşitli koşulların da yerine getirilmiş olması gerekir. ÇOKT'un davranış değişikliğinde etkili olmayacağı bazı durumlar Amatea ve Sherrard (1991) tarafından belirtilmiştir. Bu durumlar; ailede boşanma olması, ebeveynlerden alkol kullanımının olması veya çocukta disleksi olması şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca yukarıda sıralanan durumların süreci uzatıp kuramın temel felsefesine zarar vereceği ve danışmanın okul içerisinde üstesinden gelebileceği sorunların dışına çıkmasına neden olacağı düşünülmektedir. Ebeveynin boşanma sonrasına denk gelen bir dönemde danışanın duygu kontrolünün bozulabileceği belirtilirken danışanın ebeveyninin alkol kullanması durumunda da danışanda farklı davranmaya neden olabilecek bir stres olacağı belirtilmektedir. Diğer bir durum da danışanda disleksi gibi bir öğrenme sorununun olabileceği durumdur. Bu durumlar ortadan kaldırıldıktan sonra ÇOKT'un uygulanmasının daha etkili olacağı üzerinde durulmuştur.

ÇOKT'un uygulandığı bir örnek olayda Kim adlı ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile deneysel olarak çalışılmıştır. Kim sınıf ortamında derslere ilgi göstermeyen, sınıf içi sorumluluklarını yerine getirmeyen, derslerde uyuklayan, öğretmeniyle hiçbir iletişim kurmayan bir öğrencidir okul psikolojik danışmanı, Kim'in ailesi ve öğretmeniyle işbirliğine girerek bu soruna müdahale eder. Bu konuda çalışma yaparken okul psikolojik danışmanı bir yandan da öğretmen ve Kim'in ailesini eğitmeye başlamıştır. Özellikle öğretmen eğitimi sırasında ilköğretim birinci dönemindeki çocukların henüz soyut ve genel kavramları algılama ve kullanmada çok başarılı olamayacaklarını bunun için, Kim'in açık ve net yönergeleri daha kolay anlayacağını söylemiştir. Açık ve net yönergeler henüz model alarak öğrenen çocuklar üzerinde mutlaka daha verimli olacaktır. Bu uygulamada Kim'e kısa net ve somut yönergeler verilmiştir. Bunun sonucunda da Kim'in üzerine düşen sorumlulukları yerine getirip okul başarısını arttırmasını sağlamıştır (Amatea ve Sherrard, 1991). Franklin ve diğerleri (2001) de

okul ortamında ÇOKT' un yöntemlerini kullanılarak öğrencilere beceri kazandırılarak diğer taraftan da öğretmen ve yöneticileri eğiterek ÇOKT'un okul ortamında daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

ÇOKT'un okul ortamındaki uygulamalarıyla ilgili bir çalışma da Fanklin ve diğerleri (2008) tarafından yapılmıştır. Çalışma yarı deneysel bir model olarak tasarlanmış ve 30'u deney 29'u kontrol grubunda yer alan yaşları 10-12 arasında değişen beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Gruplara öğrenci seçimi sınıf öğretmenlerinin doldurduğu Çocuk Davranış Listesi'nden elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Bu bilgiler, öğrencilerde görülen okula geç kalma davranışı, dikkat eksikliği, okul fobisi ve okul performansını etkileyen sosyal problemler şeklindedir. Adı geçen araştırmada görev yapmak üzere dört danışman görevlendirilmiştir. Süreç öncesinde öğrencilerin dersine giren öğretmenlere de ÇOKT ile ilgili hizmet-içi eğitim verilmiştir. Daha sonra öğrencilere bireysel olarak ÇOKT uygulanmıştır. Öğrencilerdeki davranış değişikliğinin izlenebilmesi için öğretmenlerle de periyodik görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerden öğrencilerin davranışlarının gelişimiyle ilgili listeler alınmıştır. Öğretmenler uygulayıcılara, öğrencilerin sınıf içi davranışları hakkında bilgi vermiştir. Araştırma sonunda ÇOKT alan deney grubu öğrencilerinin olumlu davranış değişikliğinin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Concoren ve Stephenson' un da (2000) 5-17 yaş aralığındaki 136 çocuk üzerinde ÇOKT'u denedikleri ve bunun sonucunda çocukların benlik imajının olumlu yönde geliştiği ve davranış problemlerinin ise azaldığı sonuçlar elde ettikleri görülmüştür ( Akt: Hurn, 2006).

ÇOKT çok çeşitli problemlerin olduğu okullarda kullanılması oldukça yararlı olabilecek bir yaklaşımdır (Amatea ve Sherrard, 1991). ÇOKT'un okul uygulamalarında verimi sağlayan özellikleri şöyle sıralanabilir: İlk olarak, bu yaklaşımla sorunlar kısa sürede çözülebilir. Sorunların kısa sürede çözülebilmesi okul ortamında pek çok olumlu sonuca yol açarken, bu da okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerine yönelik olumsuz bakış açısını değiştirebilir. ÇOKT'un diğer bir özelliği de okul çalışanlarıyla işbirliğine izin veren bir yaklaşım olmasıdır (Trepper vd., 2006). Okul çalışanlarının sürecin içinde olması çocuğun psikolojik danışma servisi dışında da her zaman olumlu geribildirimler almasını sağlar. Üçüncü olarak bu yaklaşımla problemlili insanın normal zamanlarının da olduğunu fark etmesi sağlanır, böylece kötü hissetmesi engellenir (Amatea ve Sherrard, 1991). Problemlili insanın problem yaşamadığı zamanlarının da olduğunu fark etmesi, yani çözüm odaklı hareket etmesi psikolojik yardım sürecini daha da kısaltır. ÇOKT okulda kullanılırken okul çalışanlarının desteği, öğretmen desteği ve öğrencinin ailesinin de katılımını sağlamaktadır. Öğrencinin eğitiminde çok önemli yeri olan ebeveyn ve öğretmen katılımı, öğrencinin hayatının birçok

yönü ile ilgili bilgi alınmasına, öğrenci ve danışmana destek sağlamasına yol açmamaktadır. Bu da incelemenin başarılı olmasında önemli bir sürece karşılık gelmektedir.

Türkiye'de son yirmi beş yıldır kullanılan RPD çalışmaları, teknik özellikleri olan profesyonel bir hizmet alanıdır. Kepçepçü (1999) bu bakımdan psikolojik danışmanların etkililiğinin çoğunlukla bu alanda iyi yetişmiş olmalarına bağlı olduğunu vurgulamıştır. RPD hizmetlerinin etkililiği bakımından danışmanların iyi yetişmiş olmasının yanında diğer bir önemli konu da, psikolojik danışmanların çalışma yükleri ve okulun niteliğidir. Okulların niteliğine göre, danışmanlar ilköğretim okullarında öğrencinin tanınabilmesi için sınıf öğretmenlerinden bilgi ve destek alabilirken, ortaöğretimde hem öğretmenden hem de doğrudan doğruya öğrencinin kendisinden bilgi alabilmektedir. Genellikle ilköğretim okullarında her 600-700 öğrenciye bir uzman sağlanırken, ortaöğretimde bu sayı 250-300'dür. Okullarda yapılan psikolojik danışma hizmetlerinin, geleneksel diğer rehberlik hizmetleriyle karşılaştırıldığında yeterince önemsendiği söylenemez. Bu konuda Darley (1956) yaptığı bir araştırmayla öğretmenlerin, psikolojik danışma hizmetlerine bakışını çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik danışmanların çalışmalarıyla ilgili görüşleri şöyle özetlenebilir: "Danışmanlar okulda ufak tefek işler görmektedir o halde olmasalar da olur" (Akt: Kuzgun, 2008).

O halde ÇOKT hem öğretmen, hem okul yöneticileri hem de ebeveynler ve öğrenciler için kısa sürede somut sonuçlar verebilecek, hem grupta hem de bireysel olarak uygulanabilecek bir terapi tekniğidir. Türkiye' de 18 milyon öğrenci bulunmaktadır. Diğer taraftan 380 bin psikolojik danışman bulunmaktadır. Psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısı hesaplandığında uzun süreli müdahallerden çok kısa süreli müdahalelerin daha verimli olacağı düşünülmektedir.

### **2.6.7. ÇOKT' un Avantajları**

Sklare'e göre (2012) kuramın teknikleri açısından somut ve kolay uygulanan bir özelliğe sahip olması uygulayıcılar için tercih edilen bir özelliktir. ÇOKT'un alana sağladığı en büyük avantaj, diğer yaklaşımlarla karşılaştırıldığında danışanın kısa sürede (5-6 oturum) sorunu çözebilmesidir. Problem odaklı değil çözüm odaklı olması bir diğer avantajı oluşturmaktadır. Yaklaşım bu çözüm sürecinde danışanların güçlü yönlerine vurgu yapar. Yaklaşımın sorunların nedenleri üzerinde durmak -neden- yerine sorunun çözümünde -nasıl- yapılan somut uygulamalarla baş edebileceği önemsenir. Danışma süresinin kısa olması yaklaşımın ekonomik olmasını da sağlamaktadır. Çözüm odaklı yaklaşımın değişim üzerinde durması da kuramın bir başka avantajını oluşturmaktadır (Seligman ve Reichenberg, 2010).

### 2.6.8. ÇOKT'un Sınırlılıkları

Tüm kuramlarda olduğu gibi ÇOKT'un da sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıkların başında zaman gelmektedir. Kısa süreli terapi tanımlanırken 25 ve daha az sayıdaki oturum olarak tanımlanmaktadır; oysa ağır problemlerde danışanlar daha uzun süreli terapilere itibar etmektedir (Stalker vd., 1999). ÇOKT kısa olarak adlandırılmasına rağmen diğer yaklaşımlar da incelendiğinde 25 oturumdan fazla olmadıkları göze çarpmakta ama onlara kısa süreli denmemektedir (Shapiro, 2003). Bunlara verilebilecek en iyi örnek Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımdır. Çünkü depresyon çalışmalarında kullanılan bilişsel davranışçı yaklaşım da 25- 30 oturum sürmektedir. Birçok yaklaşım kişilik bozuklukları ve kişilerarası problemlerde ÇOKT'un zayıf olabileceğini belirtir (Shapiro, 2003). Çünkü kişilik bozukluklarına müdahale bazen yıllarca sürmektedir. Bu da ÇOKT'un ana kuralına meydan okumaktadır (Stalker vd.,1999). Messer (2001) kısa dinamik yaklaşımı, psikanalitik prensiplere başvurarak 10-25 oturumda da yaptığını kanıtlamaktadır (Shapiro, 2003). ÇOKT'a yapılan eleştirilerden birisi de, oturumlarda tam olarak neyin yapıldığının belli olmadığı şeklindedir (Trepper vd., 2006). Bir diğer konu da danışanın geçmişi, eski hikâyesi, danışanın geçmişteki kişisel deneyimleri, kişinin sosyal çevreden ne kadar etkilendiğinin bilinmesi gerektiği konusundadır. Danışanın geçmişinin ihmali ÇOKT ile ilgili önemli kaygılardan birisidir (Stalker vd., 1999). Diğer bir eleştiri ise ÇOKT'un tüm yaklaşımların kısaltılmış hali gibi algılandığı ve bunun da eklektizm ve bütünleştirmenin ortadan kaldırılmasına neden olduğu şeklindedir (Shapiro, 2003).

Dördüncü eleştiri ise, ÇOKT'un danışanla iletişim yerine stratejik modelin teori ve tekniklerine odaklı olması konusundadır. Bu yaklaşımda duygusal, sıcak, empatik ilişki kurulamamaktadır. Lipschik (1997) ilişki üzerinde çok fazla odaklanılmadığını kabul eder (Akt: Stalker vd., 1999). Sıklıkla yapılan bir diğer eleştiri de bu yaklaşımın sorunları kalıcı olarak değil de geçici olarak çözdüğü iddiasıdır (Doğan,1999). Bu sınırlılıklarının yanında elbette ÇOKT'un kullanıldığı ve olumlu sonuçlar alındığı örnekler mevcuttur ( Meydan, 2013; Siyez ve Tan Tuna, 2014).

## 2.7. ÇOKT İle İlgili Yurtdışında ve Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

### 2.7.1. ÇOKT ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

ÇOKT'un okul ortamında yapılan çalışmalarla ilgili avantajlarına bakıldığında kısa sürede daha fazla çocuk ve ergenle görüşme imkânı sunduğu için tercih edilen bir yaklaşım olduğu görülmektedir (Akt: Meydan, 2013). Bu nedenle ÇOKT danışmanlar tarafından etkin olarak kullanılmaktadır (Amatea ve Sherrard, 1991; Brashers ve Schools, 2009). Bu bölümde

bu araştırmanın örnekleme ve yöntemi dikkate alınarak yurt dışında ergenlere yönelik yapılan çalışmalarla ilgili bilgi sunulmaktadır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların ÇOKT'un okul zorbalığı (Kvarme vd., 2013 ), okul ortamında yaşanan iletişim ve davranış problemlerinde ( Franklin vd., 2008; Kim ve Franklin, 2009), adaptasyon problemlerinde (Azary, 2006), madde bağımlılığının tedavisinde (Smock, vd., 2008), duygudurum ve anksiyete bozukluklarında (Laaksonen vd., 2013) ve düşük akademik başarıda (Saadatzade ve Khalili, 2012 ) etkili sonuçlara yol açtığını göstermektedir.

Kim ve Franklin (2009), ÇOKT'un kullanıldığı araştırmaları derlemiştir. Araştırmada ÇOKT' un okul ortamında bulunan risk altındaki öğrencilerle çalışmada, özellikle öğrencilerin olumsuz duygularının yoğunluğunu azaltmalarına, davranış problemlerini yönetmelerine ve davranışsal problemleri dışsallaştırmaya yardımcı olmada faydalı bir yaklaşım olduğu görülmüştür.

Kobe ve Love (2010) koruyucu ailede kalan ve yaşları 13 ile 17 arasında değişen 31 öğrenciyle yaptıkları çalışmada bu öğrencilerin kurumda kalma kararlılığını araştırmışlardır. Çoklu yerleşim öyküsü olan ergenlerin kurumda kalma kararlılığını incelemek için iki yıl boyunca yürütülen çalışmada her yıl farklı bir terapi tekniğiyle eğitim verilmiştir. Bu süreçte kurumda çalışan personele önce bir haftalık eğitim ardından da üç ve altı ayda üçer günlük eğitimler verilmiştir. Çalışmanın ilk yılında ergenlere Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ile tedavi uygulanmış ve ikinci yıl ÇOKT uygulanmıştır. İki yılın sonunda bulgular karşılaştırılmıştır. Ergenlerin ÇOKT aldıktan sonra kurumda kalma kararlılığının arttığı tespit edilmiştir.

Saadatzade ve Khalili (2012), Tahran' da 44 lise öğrencisinin öz düzenleme ve akademik başarı düzeyinin artırılması amacıyla ÇOKT'a dayalı yedi oturumdan oluşan bir program uygulamışlardır. Deney ve kontrol grubuna ayrılan öğrencilerden deney grubuna uygulanan müdahale sonunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin altı alt boyutunda anlamlı bir gelişme olurken yedinci alt boyutta deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Kvarme ve diğerleri (2013) okul zorbalığına maruz kalan 19 öğrenciye ÇOKT ve destek grubuyla müdahale etmişlerdir. Çalışmanın örneklemini oluşturan ergenlerden üçünün zorbalığa maruz kaldığı geriye kalan 16'sının ise daha önce zorbalığa maruz kalan bireylerden oluştuğu belirtilmiştir. Kurbanlarla altısı bireysel ve üçü de destek grup çalışması şeklinde müdahale edilmiştir. Üç ay sonra yapılan izleme çalışmasında çalışmaya katılan öğrencilerin artık zorbalıkla mücadele etmede başarılı oldukları tespit edilmiştir. Çalışma sonunda



öğrenciler, okul yaşamlarında olumlu gelişmeler olduğunu, kendilerini daha güvende ve mutlu hissettiklerini bu süreçten sonra kolayca arkadaş edinebildiklerini belirtmişlerdir. Destek grubunda yer alan ve daha önce zorbalığa maruz kalmış olan öğrencilerin ise kurbanlara destek vererek anlamlı bir iş yaptıklarını söylemişlerdir.

Elliot ve Kim (2013) tarafından düşük gelire sahip öğrencilerin benlik saygısını geliştirmek için ÇOKT'un etkililiği incelenmiş ve inceleme sonucunda ÇOKT'un düşük gelire sahip öğrencilerin benlik saygısının gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Laaksonen ve diğerleri (2013), kısa dönemli psiko-terapi ve ÇOKT yöntemini duygudurum ve anksiyete bozukluğu tedavisinde karşılaştırmışlardır. Çalışmayı yedi kez tekrarlamışlardır. Sonuçta kısa süreli terapilerin duygudurum ve anksiyete bozukluklarında etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmalar incelendiğinde ÇOKT'un, uyum sorunlarından duygudurum bozukluklarına, madde bağımlılığından depresyona, okullarda karşılaşılan problemlerin çözümünden benlik saygısının geliştirilmesine kadar geniş bir sorun alanında etkili sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu da yaklaşımın kendini engelleme stratejilerinin kullanımının azaltılması konusunda verimli sonuçlara ulaşabileceğini göstermektedir.

### **2.7.2. ÇOKT ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

ÇOKT, problemden çok çözüme odaklanarak danışanların becerilerini fark etmelerini sağlaması ve kullandığı tekniklerle kısa süreli netice alması nedeniyle çocuk ve ergenlerin özelliklerine hitap eden bir kuram özelliği göstermektedir. Bu nedenle birlikte, Türkiye'deki öğrenci ve psikolojik danışman sayısı da dikkate alındığında kuramın maddi ve manevi işlevselliği daha da artmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de ÇOKT yöntem ve teknikleri kullanılarak her yaş grubuna hitap eden çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Türkiye'de ÇOKT'un yetişkin yaş gruplarında umut düzeyinin artırılması (Köktuna, 2007) üniversite öğrencilerinde ruminasyon düzeyinin azaltılması (Sarıçam, 2014), tükenmişlik duygusuyla başa çıkma (İlbay, 2014) ve üniversite öğrencilerinin sosyal fobi düzeyinin azaltılmasında (Ateş ve Gençdoğan, 2017) kullanılan ve başarılı sonuçlar elde edilen bir teknik olduğu görülmektedir.

Türkiye'de ÇOKT kullanılarak ergenlere yönelik yapılan çalışmaların da yetişkinlerde olduğu gibi farklı sorun alanlarına yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda ÇOKT'un akran zorbalığını azalttığı (Arslan ve Akın, 2016; Çitemel, 2014; Öztürk- Çopur, 2019), ergenlerin risk alma davranışlarını azalttığı (Uysal, 2014), ergenlerde öfke kontrolü (Tuna, 2012) sağladığı; diğer taraftan ergenlerin öz yeterlik (Aslan, 2019; Karakaya, 2016;

Yılmaz- Bingöl, 2015) düzeylerini artırdığı, iletişim becerilerini geliştirdiği (Akın, 2018; Tuna, 2012), sosyal duygusal becerilerini olumlu etkilediği (Ulaşan, 2018), okul başarısını artırıp uyku problemlerini azalttığı (Şermet- Kaya, 2017) tespit edilmiştir.

Tuna'nın (2012) ÇOKT'a dayalı öfke kontrolü programının ergenlerin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeyine etkisini araştırdığı çalışmaya 30 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmada öğrenciler seçkisiz yöntemle müdahale, kontrol ve plasebo gruplarına atanmışlardır. Müdahale grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 10 oturumluk ÇOKT programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu üyelerinin sürekli öfke, içe yönelik öfke ve dışa yönelik öfke düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş, öfke kontrol düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır. Ancak iletişim becerilerinde anlamlı bir artış saptanmamıştır.

Meydan (2013) yaptığı çalışmada Türkiye'deki çocuk ve ergenlerin sayısını dikkate alarak ÇOKT'un okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme yapmıştır. Bu amaçla, ÇOKT'u tanıtmış ve okullarda çocuk ve ergenlere yönelik danışma sürecinin etkililiğini incelemiştir. Bu doğrultuda alanyazın, çocuk ve ergenlerle ÇOKT kavramları kapsamında taranmıştır. Sonuç olarak, ilgili alanyazın ışığında, Türkiye'de ÇOKT'un okul ortamında kullanımını tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur. Okullardaki öğrenci sayısı ve psikolojik danışman sayısı dikkate alındığında bu yaklaşımın kullanımının pratik olacağı ÇOKT'un lisans düzeyinde bir seçmeli ders olarak okutulabileceğini önermiştir.

Çitemel (2014), ÇOKT'un akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelediği araştırmaya deney ve kontrol grubuna 12'şer lise öğrencisi almıştır. Deney grubuna altı oturumdan oluşan ÇOKT'a dayalı olarak hazırlanan psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ÇOKT'un deney grubundaki katılımcıların akran zorbalığı düzeylerini düşürdüğünü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Arslan ve Akın'ın (2015) ÇOKT'un ergenlerin akran zorbalığı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırma bulguları da benzer sonuçlar vermiştir. Çalışmaya deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 olmak üzere 24 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, ÇOKT'un deney grubundaki katılımcıların akran zorbalığı düzeylerini düşürdüğünü ve durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Akran zorbalığı ile baş etme becerileri konusunda Öztürk- Çopur (2019) ortaokul öğrencilerine ÇOKT'a dayalı sekiz oturumluk bir müdahale programı uygulamıştır. Uygulama sonunda ergenlerin zorbalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş tespit edilmiştir.

Uysal (2014) 2013-2014 eğitim öğretim yılında 8. sınıfa devam eden 11 öğrenciye ÇOKT'a dayalı olarak hazırlanmış olan risk alma davranışını azaltma müdahale programını

uygulamıştır. 6 oturumdan oluşan müdahale programına katılan ergenlerin çalışma sonunda risk alma davranışlarının düzeyinde azalma olduğu ve bunun sürdüğü tespit edilmiştir.

Yılmaz-Bingöl (2015), ÇOKT'a dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın etkililiğini sınamak için deney grubuna ve kontrol gruplarına seçkisiz yöntemle 10'ar öğrenci atanmıştır. Deney grubuna altı oturumdan oluşan grup rehberliği programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubuna katılan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

ÇOKT kullanılarak ergenlerin problemleri internet kullanımı düzeyinin azaltılıp, uyku kalitesinin ve okul başarısının artırılması amacıyla Şermet- Kaya (2017) tarafından 44 öğrenciye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Üyeler deney ve kontrol grubuna seçkisiz yöntemle atanmıştır. Müdahale grubuna uygulanan programın ergenlerin problemleri internet kullanımı ve uyku kalitesini olumlu yönde etkilediği ancak okul başarısına herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Ulaşan (2018), ergenlerin duygusal öğrenme becerilerini incelediği çalışmada ÇOKT'a dayalı psikoeğitim programından yararlanmışlardır. Araştırmaya duygusal beceri düzeyi düşük olan 32 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar tesadüfî yöntemle deney ve kontrol gruplarına atandıktan sonra deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz oturumluk psikoeğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda toplam sosyal duygusal öğrenme becerileri puanı, iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve problem çözme becerileri bakımından deney grubu üyelerinin puanlarında bir artış görülürken, kendilik değerini artıran becerilerde ise anlamlı bir artış görülmemiştir.

Akın (2019) endüstri meslek lisesine giden öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla hazırladığı altı oturumluk ÇOKT'a dayalı psiko-eğitim programını öğrencilere okul ortamında uygulamıştır. Uygulama sonunda programın öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Aslan (2019) ise ÇOKT'a dayalı sekiz oturumdan oluşan psiko-eğitim programı ile ergenlerin sağlık kontrol odağını ve öz yeterliğini güçlendirmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada deney grubuna katılan 28 üyenin sağlığı geliştiren yaşam biçimi kazandıkları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye'de ergenlere yönelik yapılan ÇOKT çalışmalarının çeşitli benzerliklere sahip olduğu yukarıdaki araştırmalarla desteklenmiştir. Bu benzerlikler; çalışmaların neredeyse tamamının gruplara yönelik yapılmış olmasıdır. Çalışmaların gruplara yönelik olmasının nedeni okullardaki öğrenci sayısının fazlalığı ve uzman sayısının azlığı ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan çalışmaların hem beceri kazandırmaya (iletişim becerileri, öz

yeterlik geliştirme, okul başarısının artırılması vb.) hem de istenmeyen özelliklerin üstesinden gelmeye (öfke kontrolü, akran zorbalığı, risk alma davranışı vb.) yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Bu da ÇOKT'un kullanım alanlarının yaygınlığı konusunda uzmanlara önemli ipuçları vermektedir.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma gruplarının oluşturulması, araştırmanın modeli, bu modelde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler, katılımcıların seçilmesi, kullanılan ölçme araçları, bu araçların geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, hazırlanan programın amacı ve oturumların içeriği ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, ÇOKT'a dayalı bir müdahale programının ergenlerin kendini engelleme davranışı üzerine etkisini incelemek amacıyla ön test- son test kontrol gruplu karışık desen kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken (faktör) vardır. Bunlardan ilki olan satır faktörü yansız grupların oluşturulduğu farklı deneysel işlem koşullarını (deney, kontrol ve plasebo grupları), ikincisi olan sütun faktörü ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön-test, son-test ölçümü ve izleme) tanımlar. Karışık desenlere split-plot faktöryel desenler (split-plot factorial designs) de denilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Karışık ölçümleri içeren bu araştırmada, bağımsız deneysel işlem koşulları (deney, kontrol ve plasebo grubu) ve zamana bağlı tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test, izleme) göstermek üzere 3x3'lük karışık desen (split-plot) kullanılmıştır. Bu desende birinci etmen, deneysel işlem gruplarını (deney, kontrol ve plasebo grubu) ve ikinci etmen, bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön test, son test ve izleme testi) göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmanın bağımsız değişkenini, ÇOKT'a dayalı müdahale programı oluşturmaktadır. Araştırmada farklı zamanlarda yapılan tekrarlı ölçümlerle (ön test, son test, izleme testi) kendini engelleme davranışı ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma deseni Tablo 1' de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Araştırma Deseni*

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney Grubu	Ö1	ÇOKT	Ö2	Ö3
Kontrol Grubu	Ö1	MGRP	Ö2	Ö3
Plasebo Grubu	Ö1		Ö2	Ö3

Tablo 1’de görülen araştırma deseni doğrultusunda, çalışmanın başlangıcından iki hafta önce araştırmacı tarafından deney, plasebo ve kontrol grubunu seçmek amacıyla okulda bulunan dokuz ve onuncu sınıf öğrencilerine “Kendini Sabotaj Ölçeği” (KSÖ) ön-test (Ö1) olarak uygulanmıştır. Öntest uygulamasından sonra deney grubuna altı hafta süreyle 60'ar dakikadan oluşan ÇOKT'a dayalı bir müdahale programının ergenlerin kendini engelleme davranışı üzerine etkisini incelemek amacıyla uygulanmıştır. Aynı süre zarfında plasebo grubuna da bir Mesleki Grup Rehberliği Programı (MGRP) uygulanmıştır. Plasebo grubuna yönelik uygulanan program aşağıda özet olarak verilmiştir. Kontrol grubuna yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney ve plasebo gruplarına yönelik yapılan uygulamalar bittikten sonra ölçekler tüm gruplara son test (Ö2) olarak verilmiştir. ÇOKT’un etkisinin zaman etkisinden bağımsız, yani uzun süreli (kalıcı) olup olmadığını test etmek için son-test uygulamasından altı hafta sonra yine tüm gruplara (deney, plasebo, kontrol) ölçekler (Ö3) izleme testi olarak uygulanmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bursa İli Nilüfer İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede öğrenim gören dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

#### 3.2.1 Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Oluşturulması

Araştırmaya katılacak olan deney, plasebo ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, Bursa ili Nilüfer ilçesinde bulunan bir lisenin dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerine KSÖ ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) uygulanmıştır. Araştırmanın bu aşamasına 194'ü kız 140'ı erkek olmak üzere 334 dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Grupların oluşturulmasında ölçüt olarak katılımcıların KSÖ'den aldıkları puanlar kullanılmıştır. Araştırmaların ilk ölçümlerinde uç değerlerde puan alan bireylerin daha sonra ortalamaya yaklaşması iç geçerliği tehdit edeceğinden (Boyacı, 2015; Karasar, 2014), ortalama puanların 1 standart sapma üzerinde puan alan öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmıştır ( $\bar{x} = 75,69$  ve  $ss = 11,64$ ). Gerekli koşulları sağlayan öğrencilerle bireysel görüşmeler yapıp çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Görüşmeler sonucunda araştırmaya katılmayı onaylayan 45 öğrenci kura yoluyla gruplara atanmıştır. Daha sonra gruplar deney (n= 15), kontrol (n=15) ve plasebo (n=15) olarak yine kura yoluyla adlandırılmıştır. Bu öğrencilerin cinsiyet dağılımının da her üç grupta benzer olması sağlanmıştır.

Araştırmada uygulanan programın etkililiğini sınamak için, deneysel işlemin başlangıcında grupların incelenen değişkenler açısından aralarında anlamlı bir fark olup

olmadığının tespit edilmesi amacıyla; deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerin KSÖ'den aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile analiz edilmiştir.

### 3.2.2. İşlem

Araştırmacı bölgedeki bir liseyi araştırmaya başlamadan önce ziyaret etmiştir. Bu ziyaret sırasında Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nca (Ek-1) onaylanan tez konusu hakkında okul yönetimi ve öğretmenleri bilgilendirmiştir. Bu bilgilendirme sırasında öğrencilere uygulanacak olan KBF (Ek-2) ve KSÖ (Ek-3) maddeleri araştırmacı tarafından okunmuştur. Araştırmacı dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerine adı geçen ölçekleri uygulayacağını belirtmiştir. Ölçeklerin uygulanmasından sonra elde edilen veriler doğrultusunda çalışma grupları oluşturulacağını ve bu çalışma gruplarından deney ve plasebo gruplarıyla haftada bir ders saati uygulama yapılacağını söylemiştir.

Bu bilgilendirme çalışmasının ardından araştırmacı tarafından dokuzuncu ve onuncu sınıfları ziyaret ederek öğrencilerin ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. Uygulamaya katılan 334 öğrencinin KSÖ puanları değerlendirilmiş ve puanlar en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. En yüksek KSÖ puanının 112, en düşük KSÖ puanının da 49 olduğu tespit edilmiştir. Uç değerlerde puan alan bireylerin daha sonra ortalamaya yaklaşmasının iç geçerliği tehdit edeceğinden ortalama puanların 1 standart sapma üzerinde puan alan öğrencilerin de araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir (Karasar, 2014). Böylece 87 ve üzeri puan alan öğrencilerin içinde bulunduğu 56 öğrenci bireysel görüşmeye davet edilmiştir. Bireysel görüşmelerde çalışmaların içeriği hakkında bilgi verilmemiştir. Öğrencilere bilimsel bir çalışmanın içinde yer alacakları ve üç ayrı gruba kura yoluyla atanacakları söylenmiştir. Bireysel görüşmeye katılan öğrencilerden dokuzu çalışmaya katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılmayı onaylayan 47 öğrenciye Katılım Kabul Formu'nu (Ek- 4) imzalamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin kişisel onaylarının ardından velilerinin onayını almak üzere öğrencilere Veli Onam Formu (Ek- 5) verilmiş ve velilerine imzalatılarak araştırmacıya ulaştırmaları söylenmiştir. Ancak iki öğrencinin velisi okula uzak ilçelerde oturmalarını neden göstererek onay vermemiştir. Böylece çalışmaya 45 öğrencinin katılacağı sonucuna varılmıştır.

Çalışmaya katılacak 45 öğrencinin puanları yüksekten alçağa doğru üç grup şeklinde dağıtılmıştır. Gruplarda kız ve erkek öğrenci sayılarının eşit olması sağlanmış ardından kura yoluyla deney, kontrol ve plasebo grupları belirlenmiştir. Grupların belirlenmesinin ardından uygulama günlerinin planlanmasına geçilmiştir. Plasebo grubuyla çalışmanın salı günleri seçmeli ders saatinde, deney grubu ile çalışmanın ise çarşamba günleri rehberlik ders saatinde

okulun çok amaçlı salonunda yapılmasına karar verilmiştir. Altı hafta boyunca çalışmalar 60 dakika olarak uygulanmıştır.

### 3.2.3. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının özelliklerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 2' de belirtilmiştir.

**Tablo 2**

*Deney, Kontrol ve Plasebo Grubunda Bulunan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Demografik Bilgi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Plasebo Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız	10	66,7	9	60,0	10	66,7	29	64,4
Erkek	5	33,3	6	40,0	5	33,3	16	35,6
14 Yaş	9	60,0	8	53,3	6	40,0	23	48,9
15 yaş	5	33,7	5	33,3	8	53,3	18	40,0
16 Yaş	1	6,7	2	13,3	1	6,7	4	11,1
9.sınıf	12	80,0	7	46,7	6	40,0	25	55,6
10.Sınıf	3	20,0	8	53,3	9	60,0	20	44,4

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde; çalışmanın % 64,4'ünü kız, % 35,6'sını erkek öğrencilerin oluşturduğu bunların yaş dağılımına bakıldığında ise ağırlıklı olarak 14 (% 48,9) yaşındaki öğrencilerin araştırmaya katıldığı bunu 15(% 40 ) yaşındaki ve 16 (% 11,1) yaşındaki öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Katılımcılardan % 55,6'sının dokuzuncu sınıfa devam eden % 44,4'ünün de onuncu sınıfa devam eden öğrencilerden oluştuğu da elde edilen diğer bilgiler arasındadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri KBF ve KSÖ kullanılarak elde edilmiştir. Aşağıda bu ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu



Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgileri araştırmacı tarafından geliştirilen beş maddelik bir formla (Ek-2) toplanmıştır. Bu formda yer alan sorular öğrencinin adı-soyadı, e-posta adresi, yaşı, cinsiyeti, sınıfı ve akademik not ortalamasıdır.

### 3.3.2. Kendini Sabotaj Ölçeği (KSÖ)

Katılımcıların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerindeki kendini sabotaj düzeylerini belirlemek amacıyla Rhodewalt (1990) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Akın (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan, KSÖ (Ek- 3) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal ve Türkçe formuna ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur. Ölçek puanlarının değerlendirilmesi: 6'lı Likert türü olan KSÖ 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin içeriği performans göstermeme, hastalanma, görev ve sorumluluklarını ileri bir zamana bırakma, çeşitli maddeler kullanma, yeterince uyumama ve ruhsal problemler gibi çeşitli stratejiler içermektedir. Ölçme aracınının 3, 5, 6,10, 13, 20, 22 ve 23. maddeleri ters kodlanmaktadır. Tüm maddelere verilen cevaplar kişinin kendini sabotaj puanını ortaya koymaktadır. Ters maddelere örnekler *Madde (3) "Bir sınava gireceğim zaman önceden iyi bir şekilde hazırlanırım"*. *Madde (22) "Şu anda yaşadığım duygusal problemlerin, yaşamımın başka bir anını etkilemesine asla izin vermem"* şeklindedir. Ölçeğe verilen cevaplar 25 ile 150 arasındadır. Puan yükseldikçe bireyin sözel ve davranışsal olarak kendini sabote etmek eğiliminde olduğu sonucu çıkmaktadır (Akın, 2012).

*Yapı geçerliği*, KSÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliği AFA ve DFA ile incelenmiştir (Akın, 2012). AFA'da KMO örneklem uygunluk katsayısı. 91, Barlett Sphericity testi  $\chi^2$  değeri ise 4342,05 ( $p < .001$ ,  $df=300$ ) bulunmuştur. Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen KSÖ tek boyutlu olduğu için, AFA' da asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde 25 sorudan ve tek boyuttan oluşan ölçeğin öz değeri 1.00'ın üzerinde olan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 25 maddenin faktör yükleri. 34 ile. 69 arasında sıralanmaktadır. KSÖ'nün yapı geçerliği için yapılan DFA'da Ki-kare değerinin ( $\chi^2=50.23$ ,  $p=.05787$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.037, NFI=.98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.97, GFI=.97, AGFI=.94 olarak bulunmuştur. Uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında, modelin iyi düzeyde uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyduğu belirlenmiştir (Akt: Akın, 2012).

*Ölçüt geçerliği*, KSÖ'nün ölçüt bağımlı geçerliğini inceleyen araştırmalarda kendini sabotajın; öz-saygı ( $r = -.50$ ) ve sosyal istenirlik ( $r = -.43$ ) ile negatif, sonuçları çevresel faktörlere yükleme ( $r = .20$ ) ve beden işlevlerinin farkında olmayla pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Başarı ihtiyacı ile kendini sabotaj arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

*Güvenirlilik*; KSÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayısı. 90, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise. 94' tür. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı. 79, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise. 74 (bir ay arayla) ve. 94 (yedi hafta arayla olarak bulunmuştur (Akt: Akın, 2012). Bu sonuç ölçeğin Türkçe formunun daha yüksek güvenirlik katsayılarına sahip olduğunu göstermektedir (Akın, 2012). Bu çalışmada cronbach alfa sayısı. 67 olarak tespit edilmiştir.

### 3.4. Müdahale Programının Geliştirilme Süreci

Araştırma kapsamında hazırlanan ÇOKT'a dayalı ergenlerin kendini engelleme davranışının azaltılması müdahale programı ile ergenlerin günlük yaşam ve akademik gelişimini etkileyen sözel ve fiziksel kendini engelleme durumlarının azaltılması için çeşitli beceriler kazandırmak amaçlanmıştır. Alanyazında kendini engelleme kavramı, bireyin iyi bir performans olasılığının düşük olduğu durumlarda engeller üreterek kibarca öz yeterliğini koruması olarak tanımlanmaktadır. Eğer bireyin performansı yetersiz gerçekleşirse başarısızlığın kaynağını dışsallaştırır, bir engele bağlar; ancak eğer başarılı olursa da kötü koşullara rağmen başarılı olduğunu belirtir (Jones ve Berglas, 1978). ÇOKT'a dayalı ergenlerin kendini engelleme düzeyini azaltma programı altı oturumdan oluşmaktadır. Koss ve Shiang (1994) ÇOKT'u 25 oturumdan daha az olan terapiler olarak tanımlamışlardır. Bir süre sonra da ekonomik ve politik nedenlerle oturum sayısı 5 veya 6' ya düşürülmüştür. Oysa Malan (1975) bazı kısa terapilerin 4 ile 50 oturum arasında değiştiğini belirtmiştir (Richards, 1999). Bazı uygulamalar sonrasında danışanların altı oturum olmasından dolayı kaygı yaşadıklarını (Richards, 1999) ancak başka çalışmalarda danışanların dikkatini ancak beş veya altı oturum verebildiklerini belirtmişlerdir. Program geliştirilmeden önce araştırmacı, 01- 02. 12.2012 tarihinde Doç. Dr. Alim KAYA'dan yaklaşımla ilgili teorik ve uygulamalı eğitim almıştır. Ardından ÇOKT' a yönelik kuramsal bilgiler toplanmış, bu terapi yaklaşımının felsefesi, bireye bakış açısı, ilkeleri Siyez'in ( 2012) Gerald B. Sklare'den çevirmiş olduğu "Okul Psikolojik Danışmanları İçin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma" kitabından ve Güner'in (2010) "Çözüm Bende Saklı! Çözüm Odaklı Terapi Yönetimi" adlı kitaplarla birlikte terapi süreci ve ÇOKT'u temel alan çok sayıda terapi uygulaması ve yapılandırılmış programlar incelenmiştir (Çitemel, 2014; İlbay, 2014; Köktuna, 2007; Sarıçam, 2014; Uysal, 2014). Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise; Azary (2006) İranlı göçmenlerin ABD'ye adaptasyonu konusunda, Kim ve Franklin (2009) okullarda karşılaşılan bazı problemlere müdahalede, Smock ve diğerleri (2008) madde bağımlısı bireylere müdahalede problem odaklı yaklaşımları ve çözüm odaklı yaklaşımı karşılaştırmalı olarak kullanmış ve olumlu sonuçlar

almış, Elliot ve Kim (2013) düşük gelire sahip öğrencilerin benlik saygısını geliştirmek amacıyla ÇOKT'u kullanmış ve başarılı sonuçlar elde etmiştir. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalara ulaşılmaya çalışılmış ve toplanan bilgiler temel alınarak oturumlar oluşturulmuştur. Bu inceleme süreciyle eş zamanlı olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan ergenlerde kendini engelleme davranışı ile ilgili kuramsal ve uygulamaya yönelik alanyazın incelenmiş ve ÇOKT'un ilke ve uygulamalarını temel alan bir müdahale programı geliştirilmiştir.

Araştırmacı yazılı kaynakları inceleyip programı hazırlama aşamasına geçtiğinde alanda çalışan ve kurama hakim olan iki uzmanın bilgisine başvurmuştur. Uzmanlar programın yeterliliği konusunda onay vermişlerdir. Bu bilgiler sonucunda ÇOKT'a dayalı müdahale programı oluşturulmuştur. Tablo 1'de ÇOKT'a dayalı müdahale programının özeti sunulmuştur.

**Tablo 3**

*ÇOKT'a Dayalı Bir Müdahale Programının Oturumları*

Oturum	Oturumun Amaçları	Oturumun Etkinlikleri
1. Oturum	-Grup üyelerinin tanışmalarını sağlama. - Grup kuralları hakkında bilgi verme. -ÇOKT ilke ve teknikleri hakkında bilgi vermek. - Üyelerin bireysel amaç oluşturmasını sağlama.	-Boncuklu Tanışma Etkinliği -Amaç belirleme formunun doldurulması. -Grup kurallarının yazıldığı formun hazırlanması. -Kartopu etkinliği kâğıtlarının üyelere verilmesi. -Ev ödevi etkinliği
2. Oturum	-Üyelerin kendini engelleme kavramını tanımalarını sağlama. - Sözel ve davranışsal kendini engelleme stratejilerini ayırt etme.	- Tombala torbası etkinliği -Mucize soru formu etkinliği -Derecelendirme ölçeği etkinliği -Ev ödevi etkinliği

- Üyelerin kendini engellemeyle başatmede mucize soru tekniğini kullanmalarını sağlamak.
- Üyelerin derecelendirme ölçeğini kullanarak kendini engellemeyle başa çıktıkları düzeyi fark etmelerini sağlamak.
3. Oturum
- İstisnai durumlara dikkat çekme ve üyelerin kendini engellemedikleri istisnai zamanları fark etme.
- İltifat tekniği ile üyelerin olumlu adımlarının güçlendirilmesi.
- Ölçek uygulaması ile danışanların değişim ve gelişimlerini fark etmelerini sağlama.
- Mucize soru formu etkinliği
- Derecelendirme ölçeği etkinliği
- Yıldızın parlasın etkinliği
- Ev ödevi etkinliği
4. Oturum
- İyi olan örnekleri (istisnai durumlar) ortaya çıkarmayı öğrenme.
- İyi olanların (istisnai durumlar) etkisini ayrıntıları ile ortaya çıkarmak.
- İlave başarıların tespit edilerek baştan başlama.
- Yıldızın Parlasın etkinliği
- Derecelendirme ölçeği etkinliği
- Senin başarın benim başarım etkinliği
5. Oturum
- Grup üyelerinin olumlu değişimlerine odaklanma.
- Derecelendirme ölçeği etkinliği
- Deniz yıldızı etkinliği

-Gruba katılan üyelerin kendi hayatında meydana gelen değişiklikleri fark etmelerini sağlama.

#### 6. Oturum

-Grup üyelerinin geleceğe odaklanarak, çözümlerini fark etmeleri ve bunu diğer alanlara da aktarmalarını sağlama.

-Bireysel amaç belirleme etkinliği

-Derecelendirme ölçeği etkinliği

-Çözümlerini biz de fark ettik etkinliği

-Üyelerin güçlü yönlerine dikkat çekme.

-Ölçek uygulaması ile danışanların değişim ve gelişimlerini fark etmelerini sağlama.

*Program sonunda üyelerden beklenen davranış değişiklikleri üyelerin;*

- 1- Somut, olumlu davranışsal adımları ifade eden amaçları belirlemeleri,
- 2- Kendini Engelleme davranışı ve bileşenlerini tanımaları,
- 3- Kendini engelleme davranışlarını azaltarak, bireyin kendini engelleme ile ilgili becerilerini geliştirmeleri,
- 4- Davranışların olumlu yanlarına odaklanmaları,
- 5- Problemin çözümünde etkili olacak kaynakların farkına varmaları,
- 6- Problemin üstesinden gelinmiş olan nadir anların farkına varmaları,
- 7- Probleme odaklanma alışkanlığını çözüme odaklanmak biçimine dönüştürerek benlik saygısını artırmaları,
- 8- Problem üzerinde düşünüp zaman kaybetmek yerine çözüm için zaman harcanması gerektiğini anlamaları,
- 9-Şimdi ve gelecek odaklı olarak enerjiyi davranışlara dönüştürmeye odaklanmaları hedeflenmektedir.

*Oturumlar Öncesi Hazırlıklar;* araştırmacı, programı hazırlamadan önce konuyla ilgili benzer uygulamaların olup olmadığını araştırmıştır. Kendini engelleme kavramı Berglas ve

Jones tarafından (1978) tanımlandıktan 31 yıl sonra Türkiye’de Akın ve diğerleri (2010) KSÖ’nün Türkçe ‘ye uyarlanması çalışmasıyla alan yazına kazandırılmıştır. 31 yıl aradan sonra alanyazına kazandırılan bu kavramla ilgili pek çok ilişkisel çalışma yapılmasına rağmen sadece bir tane deneysel çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Adı geçen çalışma Akın (2013) tarafından (ADDT) kullanılarak kendini sabotaj davranışlarını azaltmak amacıyla uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ergenlerin kendini sabotaj düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda okullardaki psikolojik danışmanların sorumluluğundaki öğrenci sayıları dikkate alınarak daha kısa süreli bir çalışmanın verimliliğini tespit etmek amacıyla bir müdahale programı planlanmıştır. Bu program, haftada bir kez uygulanmak üzere gerçekleştirilen her biri 60 dakika süren alt oturumluk bir müdahale programıdır. Altı oturumun her biri Ekler bölümünde verilen programda ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. ÇOKT grup uygulamaları incelendiğinde farklı oturumlarda farklı sürelerin kullanıldığı görülmektedir. Nickerson (1995) psikiyatri kliniğinde yapılan grup çalışmalarının haftada bir kez ve 45'er dakika olarak uygulandığını, Smock ve diğerleri (2008) madde bağımlılığı olan bireylerle yaptıkları oturumların 90 dakika sürdüğünü ve her oturumda iki eğitim modülünü dahi kullanabildiklerini söylemişlerdir. Türkiye’de ise yapılan ÇOKT müdahale programlarından; Sarıçam (2014) tarafından hazırlanan ruminasyonu azaltma programının oturum süreleri ilk oturum 50 dakika, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumu 55 dakika son oturumu da 60 dakika şeklinde uygulandığı görülmektedir.

ÇOKT'a dayalı müdahale programının hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencilerine 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde uygulama yapılmıştır. Uygulamalar 14.11.2018- 19.12.2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Deney grubuna uygulanan "ÇOKT' a Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerin Kendini Engelleme Düzeyine Etkisi" adlı çalışmanın oturumlarında kullanılan formları eklerde sunulmuştur.

### **3.5. ÇOKT' a Dayalı Müdahale Programı**

Program lise öğrencinin kendini engelleme düzeylerini azaltmak için ÇOKT'a dayanılarak geliştirilmiş bir müdahale programıdır. Program altı oturum ve her oturum 60 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Her oturumda etkinlikler farklı sürelerde yapılmakta gerekli malzemeler araştırmacı tarafından temin edilmektedir. Oturumlar sonunda ev ödevleri verilerek bir sonraki oturumla bağlantı kurması sağlanmaktadır.

1.Oturum: Grup lideri, grubu selamlayarak kendini tanıtmış ve ilk oturumda yapılacak çalışma başlıklarını özetlemiştir. Ardından bir tanışma etkinliği ile tanışılacağını ve her üyenin kendini tanıttığından sonra daha önce hazırlamış olduğu yaka kartını ilgili kişiye takdim

edeceğini ve her oturumda yaka kartının takılı olacağını söylemiştir. Bu bilgiyle birlikte büyük bir kâseye doldurduğu renkli boncuklardan her üyenin istediği kadar alabileceğini belirtmiş ve Tanışma Etkinliği'ne (Form 1) geçilmiştir. Her boncuğun kişinin bir özelliğini temsil ettiğini ve bu nedenle ona uygun boncuk alınmasının önemini vurgulamıştır. Üyelerden bazılarının yedi-sekiz boncuk alırken bazılarının ise sadece üç-dört boncuk aldığı görülmüştür. Her üye kişilik özelliklerini gruba anlatırken boncukları da kâseye tekrar bırakmıştır. Kendini tanıtan üyeye yaka kartı verilerek tanışma etkinliği tamamlanmıştır. Lider her üye için hazırladığı dosyaları teslim etmiş ve çalışma boyunca kullanılacak materyallerin bu dosyalarda muhafaza edileceğini, son oturumda dosyaların lidere teslim edileceği belirtilmiştir. Lider uyulması gereken Grup Kuralları'nın (Form-2) olduğunu söylemiş ve bu kuralların gruba zamanında gelinmesi, konuşmalar sırasında üyelerin birbirini dinleyerek tek ses kuralına uymalarının önemi, konuşulanların grupta kalması ve üyelerin grup başlamadan önce telefonlarını sessiz konuma getirmeleri gerektiği söylemiştir. Ardından kuralların yazılı olduğu posteri duvara asmıştır.

Daha sonra lider, ÇOKT'un ilke ve tekniklerinden bahsetmiştir. Bu yaklaşımın en önemli ilkelerinden birinin çözümlere odaklanmak olduğunu söylemiştir (Sklare, 1997/2012). Çözümlerin de bir kartopuna benzetilebileceğini vurgulamıştır. Kartopunun sürekli büyüeyebilen bir top olduğunu söylemiş ve çözümlerin de bir kartopu gibi artabileceğini söylemiştir. Böylece çözümleri bir metaforla somutlaştırarak Kartopu Etkinliği'ni (Form-3) başlatmıştır. Üyelere boş kâğıtlar vererek toplar oluşturmalarını istemiştir. Herkesin kâğıttan oluşan bu topu çözümlerle besleyebileceğini anlatmıştır. Ardından her çalışmanın bir amaçla başlamasının elzem olduğunu söylemiş ve tüm üyelere amaç belirlemeleri için Bireysel Amaç Belirleme Formu'nu (Form-4) dağıtmıştır. Tüm üyelerin amaç belirlemesi sağlanmıştır. Tüm amaçlar formları lider tarafından verilen dosyalara yerleştirilmiştir. Lider, üyelere bir sonraki oturuma gelene kadar kartoplarını geliştirmeleri ödevini vererek oturumu sonlandırmıştır.

2. Oturum: Lider bir önceki oturumu özetleyerek ikinci oturuma başlamıştır. Ev ödevleriyle ilgili üyelerin paylaşımları alınmıştır. Bazı üyelerin kartopunun büyüdüğü tespit edilmiştir. Bazı üyeler kartopları ile ilgili gelişmeleri gruba paylaşmışlardır. Kartopunu besleyen katmanları açarak gruba okumuşlardır. Ardından lider kendini engelleme kavramını ve kendini engellemenin türlerini tanımlamıştır. Bu açıklamadan sonra bir oyun oynanacağını söylemiştir. Böylece Tombala Torbası Etkinliği'ne (Form-5) geçilmiştir. Bu etkinlik için gerekli olan tombala torbasını getirmiş ve içinde örnek olayların yazdığı küçük kâğıtların olduğunu söylemiştir. Bu örnek olayların dördü davranışsal kendini engelleme ve diğer dördü de sözel kendini engelleme örnekleri içermektedir. Gönüllü üyeleri tombala torbasından bir

örnek olay seçip gruba çözümleriyle beraber okumuştur. Ardından örnek olaylar tartışılmıştır. İdeal çözüm üzerinde konuşulmuştur. Bu etkinliğin ardından tüm üyelerin kendini engelleme kavramını somut örneklerle kavramaları sağlanmıştır. Bu etkinliğin ardından lider üyelere mucize soru tekniğini tanıtmıştır. Üyelerin kendini engellemeyle başa çıkmada mucize soru tekniğini kavramaları için Mucize Soru Formu'nu (Form-6) doldurmaları sağlanmıştır. Her üyenin kendini engelleme davranışıyla bahsetmede mucize soru tekniğini nasıl kullanılacakları örnek uygulamalarla pekiştirilmiştir. Üyelerden biri sunum ödevlerini grup önünde yapamadığı için bu tür ödevleri hep son ana ertelediğini mucize soru formunda belirtmiştir. Lider bu örnekten sonra bu davranışın sözel kendini engelleme özelliği taşıdığını belirtmiştir. Başka bir öğrenci de halkoyunları seçmeli dersinde kötü olduğu için provalara gitmekten kaçındığını söylemiştir. Mucize Soru Formu'nda bir sabah uyandığında tüm figürleri rahatça yaptığını görmek istediğini belirtmiştir. Bunun üzerine lider bu örneğin de davranışsal kendini engelleme olduğunu söylemiştir. Gönüllü üyelerin mucize soru formunu grupla paylaşımlarının ardından. lider herkesin mucize soru formunu dosyasına yerleştirmesini söylemiş ve üyelere Derecelendirme Ölçeği'ni ( Form-7) dağıtmıştır. 0-10 arasında derecelendirilmiş olan cetvelde herkesin bulunduğu noktayı işaretlemesini söylemiştir. " 0" kendini engelleme davranışının olmadığını "10" ise kendini engelleme davranışının en üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Daha sonra üyelere boş birer derecelendirme ölçeği vererek bir sonraki oturumda nerede olmak istediklerini işaretlemelerini söylemiştir. Her üyenin bir sonraki oturumda bulunmak istediği derece için nasıl bir çalışma yapacaklarını grupla paylaşımları sağlanmıştır. Üyelerin kartopunu çözümleriyle beslemeye devam etmeleri söylenerek oturum sonlandırılmıştır.

3. Oturum: Lider üyelerin ev ödevlerini grupla paylaşımlarını sağlamıştır. Üyelerin derecelendirme ölçeğindeki hedeflerine ulaşip ulaşmadıkları sorulmuş ve gönüllü üyelerden gelişmeler hakkında bilgi alınmıştır. Derecelendirme ölçeğinde hedefe ulaşamayan üyelerin nedenleri üzerine konuşulmuştur. Üyelerin iki haftadır geliştirdikleri kartopları ile ilgili nasıl gelişmeler olduğu sorulmuş ve üyelerin kartoplarının büyüdüğü bilgisi alınmıştır. Bu oturumda kartopunu oluşturan katmanları yavaş açmaları söylenmiş ve katmanlarda yer alan çözümler gönüllü üyeler tarafından grupla paylaşılmıştır. Bu haftaki oturumun üyelerin hayatlarında kendini engellemeyle baş ettikleri durumlarla ilgili olduğu söylenmiştir. Her üyenin kendini engellemediği istisnai durumların olduğu hatırlatılmıştır. Bu bilgilendirmeden sonra lider, üyelere Yıldızın Parlasın Etkinliği'nden (Form- 8) bahsetmiştir. Yıldızın Parlasın Etkinliği'nin üzerinde boş bir yıldız resmi olan formdan oluştuğunu ancak yıldızı parlatmanın üyelerin çözümlerine bağlı olduğunu söylemiştir Bu çözümler kartopunu oluşturan çözümlerdir. Her üyenin çözümlerini yıldızın üzerine yazması söylenmiştir. Kendini engellemenin olmadığı



çözümler arttıkça üyelerin yıldızı da parlamıştır. Üyelerin yıldızı parladıkça istisnai durumların da fark edilmesi sağlanmıştır. Yıldızı parlayan üyelere lider "Yapabileceğini gördün mü", "Harikasın", "Tebrik ederim" gibi iltifatlarla desteklemiştir. Bu etkinliğin ardından üyelere derecelendirme ölçeği verilmiş ve o hafta hangi düzeyde olduklarını işaretlemeleri söylenmiştir. Gelişme gösteren üyelerin gelişmeleri konuşulmuştur. Üyelere bir sonraki hafta hangi düzeyde olmak istediklerini Derecelendirme Ölçeği'ne yazmaları söylenmiş ve gelişme için ne yapacaklarını grupla paylaşmaları sağlanarak oturum sonlandırılmıştır.

4.Oturum: Üyelerin derecelendirme ölçeğinde hedefledikleri düzeye ulaşım ulaşamadıkları konuşulmuştur. Hedefe ulaşan üyelerin yaptığı çalışmalar iltifat tekniğiyle pekiştirilmiştir. Yıldızın Parasın Formu'nun geliştirilmesi sağlanmıştır. İstisnai durumlar hakkında konuşulmuş, kartopunu geliştiren çözümler hakkında bilgi alınmıştır.

Üyelerin hedeflerine ulaştıklarında ve kartoplarının büyümesinin neticesinde ne hissettikleri hakkında konuşulmuştur. Üyelerden birisi yıldızının tamamen parladığını söylemiş ve bir sonraki oturuma gelmek zorunda olup olmadığını sormuştur. Lider bu üyenin gelişmelerini iltifat tekniğiyle pekiştirmiş ancak grup kurallarının başlangıçta oluşturulduğunu hatırlatmıştır. Bu gelişmeden sonra üyelere Senin Başarın Benim Başarım Form'u (Form- 9) dağıtılmıştır. Form dağıtıldıktan sonra üyeler ikişerli gruplara ayrılmıştır. Üyelerin her biri kendi formuna kendini engellemeyle karşısında başarılı oldukları örnekler ve çözümlerini yazmışlardır. Daha sonra formları birbiriyle değiştirmiş aynı durumla baş etmede arkadaşlarına yeni önerilerde bulunmuşlardır. Böylece her üyenin birden fazla çözüm elde etme şansı sağlanmıştır. Böylece üyeler elde ettikleri başarılarının diğer üyeler tarafından da fark edildiğini de görmüşlerdir. Bu çalışmanın ardından lider herkesi grup arkadaşlarına sağladığı katkıdan dolayı tebrik etmiştir. Ardından lider Derecelendirme Ölçeği'ni üyelere dağıtmış ve herkesin bu oturumda hangi düzeyde olduğunu işaretlemelerini istemiştir. Herkesin ulaştığı düzeyi işaretlemesinin ardından bir sonraki oturumda hangi düzeyde olmak istediklerini işaretlemeleri için yeni bir Derecelendirme Ölçeği vererek oturumu sonlandırmıştır.

5. Oturum: Lider bir önceki oturumda verilen derecelendirme ölçeğindeki ilerlemelerin grupla paylaşılmasını sağlamıştır. Derecelendirme Ölçeği'nde gelişim sağlayan öğrencilerin duyguları ile ilgili konuşulmuştur. Bir üye başlangıçta derecelendirme ölçeğinde sekizinci düzeyde olduğunu ancak bu hafta beşinci düzeye kadar ilerleme kaydettiğini paylaşmıştır. Bu ilerlemeden sonra sınav sonuçlarında da gelişme olduğunu söylemiştir. Lider, grup üyelerine "Mucize Soru Formu' nu hatırlatmıştır. Herkesin formu dosyadan çıkarmasını söylemiştir. Her üyenin formdaki hedefine ne kadar yaklaştıklarına bakmalarını istemiştir. Üyelerden bazıları bir mucize gibi görünen şeylerin gerçekleştiğini görmekten çok memnun olduklarını

söylemişlerdir. Bu olumlu gelişmeden sonra lider Deniz Yıldızı Etkinliği'ni (Form-10) gruba paylaşmıştır. Bu etkinlikte bir öykü olduğunu öykünün ana fikrinin de küçük değişimlerin çok değerli olduğuyula ilgili olduğunu anlatmıştır. Bu gruba katılmanın üyelerin hayatına ne kattığına ilişkin öykünün altına duygu ve düşüncelerini yazmalarını söylemiştir. Bu gruba katılmanın bir denizyıldızının denize atılmasına benzetildiği düşünülürse, üyeler için kazanımın ne olduğu sorulmuştur.

Üyelerden biri , "Bu gruba katılmaya başladığından beri artık telefonla daha az oynadığını, telefonla oyalanıp ödevlerini ertelediğini paylaşmıştır." Başka bir öğrenci de, grup uygulamasına gelmeye başladığından beri kendisinin daha önce fark etmediği yeteneklerini grupta öğrendiği becerilerle ortaya çıkardığını söylemiştir. Bir öğrenci okuldan eve gittiğinde sürekli dizi seyredip derslerini son ana kadar ertelediğini ancak gruba geldiği gün itibarıyla benzer davranışlar gösterdiğinde; "kendini engelliyorsun " diye kendine hatırlatmada bulunduğunu söylemiştir. Diğer üyeler de kendini engellemeyle ilgili olumlu yaşantılarını paylaşmışlardır. Lider, bu paylaşımlardan sonra üyelere teşekkür etmiş ve bir sonraki oturumun son oturum olacağını söylemiştir. Bu nedenle ilk oturumda doldurulan "Amaç Belirleme Formu'nun bir sonraki oturuma getirilmesini istemiştir. Ardından grup üyelerine "Derecelendirme Ölçeği'ni" dağıtmış ve herkesin bulunduğu düzeyi işaretlemesini söylemiştir. Bir sonraki hafta üyelerin hangi düzeyde olmak istediklerini işaretlemeleri için aynı formdan bir tane daha verilmiş. Teşekkür edilerek grup sonlandırılmıştır.

6. Oturum: Lider, üyelerin Derecelendirme Ölçeği'nde işaretledikleri hedeflerine ulaşip ulaşmadıklarını hakkında konuşmaları için grup etkileşimini başlatmıştır. Gönüllü üyeler kendileriyle ilgili meydana gelen gelişmeleri gruba paylaşmışlardır.

Ardından lider üyelere altı haftadır kendini engelleme ile ilgili çeşitli etkinlikler yapıldığını, etkinlikler boyunca tüm üyelerin kendileriyle ilgili gelişmeleri paylaştıklarını belirtmiştir. Bu oturumda, ilk oturumda kullanılan boncukların kullanılacağını söylemiştir. Üyelerin bu oturumda çember şeklinde oturmaları gerektiğini ve sırayla bir üyenin ortada oturacağını söylemiştir. Lider, boncukları elindeki kâsede tutmuş ve ortadaki üyede meydana gelen gelişmeyi fark eden öğrencinin bir boncuk alıp, ortadaki üyeye ilgili gelişmeyi söylemesini sağlamıştır. Böylece üyede meydana gelen değişimler diğer üyelerce de desteklenmiştir. Grup üyeleri tarafından söylenen değişiklikler Çözümlerini Biz de Fark Ettik diye adlandırılarak üyeye geribildirim verilmiştir. Bu geribildirimler tahtaya yazılarak etkinlik sonlandırılmıştır. Bu etkinliğin ardından her üyenin Bireysel Amaç Formu'nu çıkarmaları söylenmiş ve gönüllü üyelerden gelmiş oldukları düzeyi gruba paylaşmalarını istemiştir.

Üyelerin, Bireysel Amaç Belirleme Formu'nda geldikleri düzeyin onların güçlü yönlerini ifade ettiğini vurgulamıştır.

Bu çalışmanın sonrasında lider, üyelere son kez Derecelendirme Ölçeği'ni dağıtmış ve geldikleri düzeyi işaretlemelerini söylemiştir. Her üyenin ikinci oturumdan itibaren aldıkları yolu formlar üzerinde incelemelerini istemiştir. Bir öğrenci, ilk işaretlemede 8'i işaretlemişken son işaretlemede 1'i işaretlediğini, başka bir öğrenci, 9'dan 6'ya indiğini; bir öğrenci 8'den 2'ye indiğini; bir öğrenci ise 9'dan 6'ya indiğini paylaşmıştır. Lider, üyelerin Derecelendirme Ölçeği'nde aldıkları düzeyin, son oturumdaki boncuk sayısı ile örtüştüğünü fark etmelerini sağlamış ve elinde en çok boncuk bulunan üyenin en fazla yol alan üye olduğunu vurgulamıştır.

Bu çalışmanın ardından lider, grup üyelerinin çalışmalara düzenli ve disiplinli katılımından dolayı tebrik etmiş. Sontest ölçeğinin uygulamasında tekrar görüşmek üzere grubu sonlandırmıştır.

### **3.6. Plasebo Grubuna Uygulanan İşlemler**

Hazırlanan programın etkililiğini ölçmek amacıyla araştırma kapsamında ikinci bir kontrol grubu olarak plasebo grubu kurulmuştur. Böylece deney grubu üyelerinde oluşması muhtemel beklenti (Hawthorne) etkisi kontrol altına alınmıştır. Bu da deneysel bulguların genellenebilirliğini olumlu etkileyen etmenlerden biridir (Karasar, 2014). Bu çalışmada plasebo grubuna da 60'ar dakikadan oluşan altı haftalık bir "Mesleki Grup Rehberliği Programı" uygulanmıştır. Böyle bir program seçilmesinin nedeni dokuzuncu ve onuncu sınıfa devam eden öğrencilerin bulunduğu yaş itibarıyla mesleklerle ilgili sorgulamalar yaşamalarından kaynaklanmıştır. Bu program Çakır (2003) tarafından lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyine azaltmak için hazırlanan doktora tezinden alınmıştır. Uygulama deney grubuyla aynı sürede yapılmıştır. Plasebo grubuna uygulanan bu program kendini engelleme ile ilgisi olmayan meslek seçiminde etkili olan çeşitli faktörler hakkında bilgi verilmesi şeklindedir. Oturumlar haftada bir oturum olacak şekilde planlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde tamamlanmıştır. Tüm oturumlar araştırmacının liderliğinde, Bursa İli Nilüfer İlçesi'nde araştırma için izin alınan lisede salı günleri 15:00-16:00 saatleri arasında okulun çok amaçlı salonunda gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubuna uygulanan altı oturumluk çalışma aşağıda özetlenmiştir.

1. Oturum: İlk oturumda lider ve üyeler tanışmıştır. Lider grubun amaçlarını açıklanmış ve uyulması gereken kurallar hakkında bilgi vermiştir. Uygulamaya katılımın gönüllülük gerektirdiği, üyelerin istemedikleri takdirde uygulamaya katılamayabilecekleri söylenmiştir. Ancak konuların bütünlük içinde olmasından dolayı devam eden üyelerin de düzenli devam

etmelerinin önemsendiğini vurgulamıştır. Oturumlar boyunca çeşitli ev ödevlerinin verileceği ve bunun da uygulamanın bir parçası olduğu üzerinde durulmuştur. Uygulamanın altı hafta boyunca düzenli olarak aynı saatte ve okulun çok amaçlı salonunda yapılacağı lider tarafından belirtilmiş ardından da üyelere teşekkür edilerek ilk oturum sonlandırılmıştır.

2. Oturum: Grup lideri meslek seçiminde önemli bir faktör olan kişisel faktörlerle ilgili (ilgi, yetenek, değer ) sunum yapmıştır. Bu sunumdan sonra gruba iş ve meslek kavramları hakkında bilgi vermiş benzer ve farklı yanları grupla beraber tartışılmıştır. Lider, yaptığı sunumun ardından öğrencilerin alan ve meslek seçerken bu özelliklere dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Lider bir sonraki oturumda tekrar görüşmek üzere grubu sonlandırmıştır.

3. Oturum: Bir önceki oturum bir üye tarafından özetlenmiş ve üçüncü oturuma geçilmiştir. Lider meslek seçiminde göz önünde bulundurulacak etmenleri sorarak grup etkileşimi başlatılmıştır. Üyelerin verdiği cevaplar tahtaya yazılmıştır. Ardından lider Kuzgun (1999) tarafından hazırlanan Üniversiteler Yükseköğretim Programları ve Meslekler Rehberi'ni tanıtmış ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı ile ilgili gerekli olan özellikleri okumuştur. Daha sonra üyelere okumak istedikleri meslekle ilgili sayfayı bulmaları ve gerekli bilgileri grupla paylaşmaları söylenmiştir. Bu bilginin bir sonraki hafta konuşulacak olan Kendini Değerlendirme Envanteri (KDE) (2017) ile ilişkisi vurgulanmıştır. Grup sonlandırılırken KDE'nin uygulanması sağlanmıştır. Cevap anahtarları lider tarafından bir sonraki hafta tartışılmak üzere toplanmış ve üyelere teşekkür edilerek grup sonlandırılmıştır.

4. Oturum: Grup lideri gönüllü bir üyenin bir önceki oturumu özetlemesini söylemiştir. Bunun ardından KDE'nin sonucunda ortaya çıkan profiller üyelere dağıtılmıştır. Bir önceki hafta Üniversiteler Yükseköğretim Programları ve Meslekler Rehberi'nden seçip grupla paylaştıkları meslekler hatırlatılarak profilin önemiyle bağlantısı kurulmuştur. Tüm üyelerin profilinde yer alan ilgi, yetenek ve değerleri hakkında bilgi verilmiştir. Bazı üyelerin KDE'den sonra ortaya çıkan profilden memnun olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumda lider meslek tercihi konusunda tek sonuca bakılmasının yanlış olduğunu vurgulamıştır. Bu envanterin sadece kişilerin kendilerini algılamasıyla sınırlı olduğunu söylemiştir. Grup üyelerine meslek inceleme formu ödev olarak dağıtılmış ve bir sonraki oturuma bu formun doldurularak getireceği söylenmiş ve grup sonlandırılmıştır.

5. Oturum: Gönüllü bir üye bir önceki oturumu özetlemiştir. Meslek inceleme formunda yer alan başlıklar lider tarafından tahtaya yazılmıştır. Gönüllü üyelerin inceledikleri mesleğin özelliklerini grupla paylaşmaları sağlanmıştır. Lider bu oturumda mesleklere ek olarak üniversite programlarının inceleneceğini söylemiştir. Her üye için hazırlanan 2017-2018

Yükseköğretim Tercih Kılavuzu'nu üyelere dağıtmış, kılavuz hakkında bilgilendirme yapmıştır. Kılavuzun nasıl kullanılacağı üyelere anlatılmıştır. Lider bir sonraki oturumun son oturum olduğunu hatırlatmış ve üyelere teşekkür ederek grubu sonlandırmıştır.

6. Oturum: Grup üyelerinden bir önceki oturumun özeti alınmıştır. Üyelerin programla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşımları istenerek etkileşim başlatılmıştır. Etkileşim sonunda grup lideri programın kazanımları ve yapılan uygulamalar hakkında genel bir bilgilendirme yaparak, üyelerin mesleki kararlarını uygulamaya koymasına konusunda onları motive etmiştir. Üyelerden uygulanan mesleki grup rehberliği ile ilgili düşüncelerini ve değerlendirmelerini yazılı olarak ifade etmeleri istemiş. Gönüllü olanların bunu grupla paylaşımları sağlanmıştır. İyi dilek ve temennilerde bulunularak grup sonlandırılmıştır

### 3.7. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Verilerin analiz edilebilmesi için öncelikle uygun testlerin seçilmesi gerekmektedir. Grupların çalışma başlangıcında, KSÖ'nün öntest ölçümlerine ilişkin değerlerin parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin en az eşit aralıklı ölçme düzeyinde, varyansların homojen olması, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin evrendeki dağılımının normal olması gerektiği belirtilmektedir. Sosyal bilimlerde birçok araştırma ve özellikle deneysel araştırmalar küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Literatürde, alt grupların her birinin büyüklüğünün 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak "p" anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığı ilişkin incelemelere rastlanmaktadır. Diğer taraftan 30 kişiden daha az üyenin bulunduğu grupların normalden sapmalar göstereceği bilgisi de mevcuttur (Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk, vd.,2009). Bu çalışmada deney, kontrol ve plasebo gruplarında 15'er kişi bulunmaktadır. Bu nedenle yukarıdaki bilgiler ve ölçme alanından uzman kişilerin de önerisiyle grubun non-parametrik istatistik testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için non-parametrik bir test olan Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Bağımsız ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkın test edilmesinde kullanılabilir alternatif test olan Kruskal-Wallis H Testidir. Bu test tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nın yerine kullanılan oldukça güçlü non-parametrik bir testtir (Büyüköztürk vd, 2009; Karagöz, 2010). Deney, grubunun öntest-sontest, sontest-izleme ve öntest-izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu test Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak da bilinen bu test,

ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Deney, kontrol ve plasebo gruplarının izleme çalışmalarına uygulanan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarının anlamlı çıkmasından dolayı, bu farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Bu test bağımsız örnekler için uygulanan t-testinin parametrik olmayan alternatifidir (Karagöz, 2010). Bu test iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bir testtir (Büyüköztürk vd, 2009). Bu araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows 13.00 programıyla analiz edilmiştir. Hipotezlere bağlı olarak ilgili istatistiksel analizler yapılmıştır. Tüm analizler için hata payı. 05 olarak belirlenmiştir.

### **3.8. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği**

Deneysel çalışmalarda, bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılmayan birçok etken bulunabilir. Bu değişkenleri kontrol altına almak çalışmanın nedensellik bağlamında değerlendirilmesini sağlar. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenle açıklanabilme düzeyi iç geçerlik olarak tanımlanırken; dış geçerlik araştırma sonuçlarının gerçek yaşama genellenebilirliği olarak tanımlanmaktadır. Her araştırmada iç ve dış geçerliliğin sağlanması son derece önemlidir (Karasar, 2014). Araştırmalarda iç ve dış geçerliliği etkileyen faktörlerin varlığı bilindiğinden iç ve dış geçerliliği sağlamak için önlemler alınmıştır.

#### **3.8.1. Araştırmanın İç Geçerliliği**

İç geçerlik; nedensel bir ilişkinin varlığı durumunda, sonucun gerçekten bilinen nedenlerle açıklanabilme düzeyidir (Karasar, 2014). Bu araştırmada iç geçerliliğin tehdit eden faktörlerden deneklerin seçimi etkisi, deneklerin olgunlaşması etkisi, veri toplama araçlarının standart olması, denek kaybı etkisi, öntest etkisi, istatistiksel regresyon etkisi (Büyüköztürk, 2007) gibi iç geçerliliği etkileyen faktörlerle ilgili alan yazına uygun olarak bir takım önlemler alınmıştır:

Deneklerin deneysel koşullara yansız atanması, benzer geçmişlere sahip bir denek havuzunun oluşturulması, hataların en aza indirgenmesi bakımından önemlidir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmada; deney, plasebo ve kontrol gruplarına denekler yansız olarak atanmıştır. Bu araştırmada da gruplar oluşturulurken üyeler gruplara seçkisiz (yansız) olarak atanmıştır.

Aynı ölçme araçlarının aynı süreçlerde uygulanması gerekmektedir. Aksi halde karşılaştırmalar anlamsız olabilir. Olabildiğince aynı işlemler uygulanmalıdır (Karasar, 2014). Araştırma kapsamında bütün katılımcılara KSÖ; aynı yönergelerle, tek bir araştırmacı tarafından, benzer ortamlarda uygulanmıştır.

Denek kaybı, istenmese de olması muhtemel durumlardandır. Bu da iç geçerliği etkileyen önemli bir faktördür. Bu durumun deneysel çalışma üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmaması için deneye daha büyük denek grupları oluşturularak başlanmalıdır (Büyüköztürk, 2007). Deney, plasebo ve kontrol grupları on beşer kişiden oluşturulmuş, uygulamalar sırasında deney grubunda denek kaybı olmuş ancak yeterli sayının kalmasına dikkat edilmiştir.

Gruplara yanlı atama yapılması daha çalışmanın başında ayrı özellikteki grupların doğmasına neden olabilir (Karasar, 2014). Bu araştırmada; deney, kontrol ve plasebo gruplarına denekler yansız olarak atanmıştır. Deneysel çalışmaya başlamadan önce gruplar Kruskal-Wallis H testi ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Zaman bağımsız değişkenin etkisini azaltabilecek bir faktördür. Bu sebeple bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimin asıl nedenini bulmak zorlaşabilir (Karasar, 2014). Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar her hafta bir oturum olacak biçimde altı haftada tamamlanmış ve oturumlar tamamlandıktan altı hafta sonra izleme ölçümleri yapılarak zamanın etkisi kontrol edilmeye çalışılmıştır.

### **3.8.2. Araştırmanın Dış Geçerliği**

Alanda yapılan araştırmaların dış geçerliği daha düşük olur. Deney ortamının gerçek yaşamdan uzak olma düzeyi dış geçerliği de azaltır (Karasar, 2014). Örneklem büyüklüğü deneysel çalışmanın genellenebilirliğini arttırabilir. Sınırlı sayıda seçilen örneklem başka yerlerdeki kişileri temsil etmeyebilir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmada gruplara seçilecek öğrencilerin yeterli bir denek havuzundan seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin bir çalışmaya katılmış olmalarının farkında olmaları, deneme ortamının da etkisiyle çeşitli fiziksel ve psikolojik etkiler ortaya çıkarabilir. Bunun sonunda katılımcılarda çeşitli tepkiler gözlenebilir. Bu tepkiler normal şartlarda gösterilmeyecek tepkilerdir. Bu durumda deneysel çalışmaya katılmış olmak mı yoksa bağımsız değişkenin mi bağımlı değişken üzerindeki etkisi tam olarak ayırt edilemez. Bu durum Hawthorne etkisi olarak da bilinir (Karasar, 2014). Bu araştırmada da kontrol edebilmek için ikinci bir kontrol grubu olarak plasebo grubu oluşturulmuştur.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların analizinden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır. Araştırma bulguları denencelerdeki sıralamaya uygun bir şekilde yapılmıştır.

Bu araştırmada denencelerdeki sıralamaya geçmeden önce deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin KSÖ'den aldıkları öntest sontest ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4' te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kendini Engelleme Ön-test, Son-test, İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Gruplar	Ön-test			Son-test			İzleme		
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss
<b>Deney</b>	15	94,00	5,516	12	86,08	11,057	12	83,08	13,747
<b>Kontrol</b>	15	92,73	4,621	15	90,13	7,444	15	90,80	10,571
<b>Plasebo</b>	15	93,67	6,184	15	93,47	15,348	15	93,40	15,226

#### 4. 1. Kendini Engellemeye Yönelik Denencelerin Test Edilmesi

Kendini Engellemenin azaltılmasına ilişkin;

Denence 1: Deney, kontrol ve plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin KSÖ'den aldıkları öntest puanları üzerinde Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Kendini Sabotaj Ölçeği Öntest Puan Dağılımlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	sd	p
KSÖ	Deney	15	24,40	,314	2	,855
	Kontrol	15	21,73			
	Plasebo	15	22,87			



Tablo 5'te görüldüğü gibi Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre KSÖ öntest puan dağılımları gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $\chi^2 = ,314$ ;  $p>.05$ ).

Denence 2: Deney grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları kontrol ve plasebo grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamalarına göre, anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin KSÖ'den aldıkları son-test puanları üzerinde Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Kendini Engelleme Son-test Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Deney	12	17,25	2	3,588	,166
Kontrol	15	20,40			
Plasebo	15	26,00			

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney, kontrol ve plasebo gruplarının kendini engelleme son-test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $\chi^2 (2)=3,588$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu, üç grubun son-test puan ortalamalarının birbirinden anlamlı düzeyde farklı olmadığını göstermiştir. Bu durumda, deney grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları kontrol ve plasebo grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamalarına göre, anlamlı düzeyde daha düşüktür şeklindeki denence desteklenmemiştir.

Denence 3: Deney grubu üyelerinin kendini engelleme izleme puan ortalamaları kontrol ve plasebo grubunda yer alan üyelerin izleme puan ortalamalarına göre, anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilerin KSÖ'den aldıkları son-test puanları üzerinde Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Kendini Engelleme İzleme Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p*	Anlamlı Fark
Deney	12	14,71	2	6,121	,045	Deney-Plasebo
Kontrol	15	21,93				
Plasebo	15	26,50				

\*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi deney, kontrol ve plasebo gruplarının kendini engelleme izleme puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $\chi^2 (2)=6,212$  p<.05). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U Testi ile yapılmış deney-kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiş, deney-plasebo grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ÇOKT Programı’na katılan üyelerin, programa katılmayan öğrencilere göre kendini engelleme düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, ÇOKT Programı’na katılan deney grubu üyelerinin kendini engelleme izleme puan ortalamaları plasebo grubunda yer alan öğrencilerin izleme puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 4: ÇOKT Programı’na katılan deney grubu üyelerinin kendini engelleme ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır olarak tanımlanmıştır. Denence 4’ün test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin KSÖ’den aldıkları öntest-sontest puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Deney Grubu Üyelerinin Kendini Engelleme Ön-test- Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	Son-test-Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p*
Kendini Sabotaj Ölçeği	Negatif Sıra	10	6,50	65,00	-2,040	,041*
	Pozitif Sıra	2	6,50	13,00		
	Eşit	0				

\*p<.05

Tablo 8’de yer alan istatistiksel analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri deney öncesi (ön-test) ve deney sonrası (son-test) puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=-2.040$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda, ÇOKT Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür şeklindeki denence desteklenmiştir. Başka bir anlatımla ÇOKT programı öğrencilerin kendini engelleme düzeylerini azaltmada etkilidir denebilir.

Denence 5: ÇOKT’a katılan deney grubu üyelerinin kendini engelleme ön-test puan ortalamaları izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır şeklinde tanımlanmıştır. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin

KSÖ’ den aldıkları izleme öntest puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

### Tablo 9

*Deney Grubu Üyelerinin Kendini Engelleme İzleme Ön-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	İzleme- Ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p*
Kendini Sabotaj Ölçeği	Negatif Sıra	10	7,15	71,50	-2,555	,011*
	Pozitif Sıra	2	3,25	6,50		
	Eşit	0				

\* $p<.05$

Tablo 9’da yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin kendini engelleme düzeylerinin öntest puanları ve izleme testi puanları arasında, öntest lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=-2,555$   $p<.05$ ). Bu durumda, ÇOKT’Programı’na katılan deney grubu üyelerinin kendini engelleme izleme puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür” şeklindeki denence desteklenmiştir. Başka bir anlatımla ÇOKT Programı’nın kendini engellemeyi azalttığı ve etkililiğinin bir buçuk ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde korunmuştur denebilir.

Denence 6: Deney grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır şeklinde tanımlanmıştır. Denencenin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin KSÖ’den aldıkları son-test -izleme testi puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10**

*Deney Grubu Üyelerinin Kendini Engelleme Son-test İzleme Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	İzleme- Son-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kendini Sabotaj Ölçeği	Negatif Sıra	8	6,81	54,50	-1,221	,222
	Pozitif Sıra	8	5,88	23,50		
	Eşit	0				

Tablo 10’da yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin KSÖ’den aldıkları son-test puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z=-1,221$ ,  $p>.05$ ). Bu durumda, ÇOKT Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinin KSÖ son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklindeki denence desteklenmiştir. Başka bir anlatımla ÇOKT Programı’nın kendini engellemeyi azaltmadaki etkililiği iki buçuk ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde korunmuştur denebilir.

Denence 7: Plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları deney grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır şeklinde tanımlanmıştır. Denencenin test edilmesi amacıyla, plasebo grubundaki öğrencilerin KSÖ’den aldıkları son-test puan ortalamaları ile deney grubu son-test puan ortalamaları Mann-Whitney- U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**

*Plasebo ve Deney Grubunun Kendini Engelleme Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	11,25	135,00	57,00	,114
Plasebo	15	16,20	243,00		

Tablo 11’de yer alan istatistiksel analiz sonuçlarına göre altı haftalık deneysel çalışma sonunda deney grubunda yer alan ÇOKT Programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile

mesleki rehberlik programı uygulanan plasebo grubu öğrencileri arasında kendini engelleme düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ( $U= 57,00$ ,  $P> .05$ ). Yani plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları deney grubunda yer alan üyelerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacaktır denencesi desteklenmemiştir.

Denence 8: Plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmayacaktır şeklinde tanımlanmıştır. Denencenin test edilmesi amacıyla, plasebo grubundaki öğrencilerin KSÖ'den aldıkları son-test puan ortalamaları ile kontrol grubu son-test puan ortalamaları Mann- Whitney- U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 12' de verilmiştir.

**Tablo 12**

*Plasebo ve Kontrol Grubunun Kendini Engelleme Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Plasebo	15	17,80	267,00	78,00	,151
Kontrol	15	13,20	198,00		

Tablo 12'de yer alan istatistiksel analiz sonuçlarına göre plasebo grubunun kendini engelleme düzeyi son-test puan ortalamaları ile kontrol grubu kendini engelleme son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir anlam bulunmamıştır ( $U= 78,00$ ,  $p> .05$ ). Plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmayacaktır denencesi desteklenmiştir.

Denence 9: Plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme ön-test puan ortalamaları ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır şeklinde tanımlanmıştır. Bu denencenin test edilmesi amacıyla plasebo grubu üyelerinin KSÖ'den aldıkları ön-test- son-test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13' te verilmiştir.

**Tablo 13**

*Plasebo Grubunun Kendini Engelleme Ön-test-Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	Son-test- Ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kendini Sabotaj Ölçeği	Negatif Sıra	7	7,03	49,50	-189	,850
	Pozitif Sıra	7	7,93	55,50		
	Eşit	1				

Tablo 13'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları plasebo grubunda yer alan öğrencilerin deney öncesi (ön-test) ve deney sonrası (son-test) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z = -189$ ,  $p > 05$ ). Bu durumda, plasebo grubunda yer alan öğrencilerin KSÖ ön-test-izleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 10: Plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme ön-test puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır şeklinde tanımlanmıştır. Bu denencenin test edilmesi amacıyla plasebo grubu üyelerinin KSÖ'den aldıkları ön-test izleme testi puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 14' te verilmiştir.

**Tablo 44**

*Plasebo Grubunun Kendini Engelleme Ön-test-İzleme Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	Son-test- Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kendini Sabotaj Ölçeği	Negatif Sıra	9	6,72	60,50	-,029	,977
	Pozitif Sıra	6	9,72	59,50		
	Eşit					

Tablo 14'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları plasebo grubunda yer alan öğrencilerin deney öncesi (ön-test) ve deney sonrası (izleme) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z = -,029$   $p > .05$ ). Bu durumda plasebo grubunda yer alan öğrencilerin KSÖ öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 11: Plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır. Bu denencenin test edilmesi amacıyla plasebo grubu üyelerinin KSÖ'den aldıkları son-test izleme testi puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 15' te verilmiştir.

**Tablo 15**

*Plasebo Grubunun Kendini Engelleme Son-test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	Son-test- Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kendini Sabotaj Ölçeği	Negatif Sıra	8	5,94	47,50	-,140	,889
	Pozitif Sıra	5	8,70	43,50		
	Eşit	2				

Tablo 15'te yer alan istatistiksel analiz sonuçları plasebo grubunda yer alan öğrencilerin son-test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z = -,140$   $p > .05$ ).

Bu durumda plasebo grubunda yer alan öğrencilerin KSÖ son-test- izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 12: Kontrol grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları deney grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, kontrol grubundaki öğrencilerin KSÖ'den aldıkları son-test puan ortalamaları ile deney grubu son-test puan ortalamaları Mann-Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 16' da verilmiştir.

**Tablo 56**

*Kontrol ve Deney Grubunun Kendini Engelleme Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	12,50	150,00	72,00	,379
Kontrol	15	15,50	228,00		

Tablo 16'da yer alan istatistiksel analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun kendini engelleme düzeyi son-test puan ortalamaları ile deney grubu kendini engelleme son-test puan ortalamaları istatistiksel olarak bir anlam bulunmamıştır ( $U= 72,00$ ,  $p> .05$ ). Kontrol grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları deney grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır denencesi istatistiksel verilerle desteklenmemiştir.

Denence 13: Kontrol grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile plasebo grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmayacaktır. Bu denencenin test edilmesi amacıyla, kontrol grubundaki öğrencilerin KSÖ'den aldıkları son-test puan ortalamaları ile plasebo grubu son-test puan ortalamaları Mann-Whitney- U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17' de verilmiştir.

**Tablo 17**

*Kontrol ve Plasebo Grubunun Kendini Engelleme Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U- Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	15	13,20	198,00	78,00	,151
Plasebo	15	17,80	267,00		

Tablo 17'de yer alan istatistiksel analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun kendini engelleme düzeyi son-test puan ortalamaları ile plasebo grubu kendini engelleme son-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak bir anlamlı bulunmamıştır ( $U= 78,00$ ,  $p> .05$ ). Bu durumda, kontrol grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile plasebo grubunda yer alan üyelerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmayacaktır denencesi desteklenmiştir.

Denence 14: Kontrol grubu üyelerinin kendini engelleme ön-test puan ortalamaları ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmayacaktır. Bu denencenin test edilmesi amacıyla kontrol grubu üyelerinin KSÖ'den aldıkları ön-test- son-test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 18' de verilmiştir.



**Tablo 18**

*Kontrol Grubunun Kendini Engelleme Ön-test-Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	Son-test- Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kendini Sabotaj Ölçeği	Negatif Sıra	9	9,17	82,50	-1,275	,201
	Pozitif Sıra	6	6,25	37,50		
	Eşit	0				

Tablo 18 'de yer alan istatistiksel analiz sonuçları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z = -1,275$ ,  $p > .05$ ). Bu durumda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin KSÖ öntest son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 15: Kontrol grubu üyelerinin kendini engelleme ön-test puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmayacaktır. Bu denencenin test edilmesi amacıyla kontrol grubu üyelerinin KSÖ' den aldıkları ön-test- izleme testi puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19**

*Kontrol Grubunun Kendini Engelleme Ön-test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	Ön-test- İzleme	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kendini Sabotaj Ölçeği	Negatif Sıra	5	11,20	56,00	-,220	,826
	Pozitif Sıra	9	5,40	49,00		
	Eşit	1				

Tablo 19 'da yer alan istatistiksel analiz sonuçları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z = -,220$ ,  $p > .05$ ). Bu durumda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin KSÖ

öntest ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklindeki denence desteklenmiştir.

Denence 16: Kontrol grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır. Bu denencenin test edilmesi amacıyla kontrol grubu üyelerinin KSÖ'den aldıkları son-test ve izleme testi puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 6**

*Kontrol Grubunun Kendini Engelleme Son-test -İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçüm	İzleme- Son-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kendini Sabotaj Ölçeği	Negatif Sıra	8	7,00	56,00	-,227	,820
	Pozitif Sıra	7	9,14	69,00		
	Eşit	0				

Tablo 20'da yer alan istatistiksel analiz sonuçları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $z = -,227$ ,  $p > .05$ ). Bu durumda “Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin KSÖ son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindeki denence desteklenmiştir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın denencelerine ilişkin hem grup içi hem de gruplar arası sonuçlar ve bu sonuçların alanyazın ile ilişkisi tartışılmıştır. Araştırmanın öneri kısmı iki bölüme ayrılmıştır. Bu bölümlerin birinde alandaki uygulayıcılar diğerinde de araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

#### 5. 1. Gruplararası Farklılıklara İlişkin Denencelerin Test Edilmesine Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı ÇOKT'a dayalı bir müdahale programı geliştirerek, bu programın ergenlerin kendini engelleme davranışı üzerine etkisini ve bu etkinin kalıcılığını araştırmaktır. Bu bağlamda ÇOKT'a dayalı bir müdahale programı geliştirilmiş ve programın ergenlerin kendini engelleme davranışını azaltmaya etkisi deneysel desen içinde sınanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan ilk denencenin sınanmasında araştırmada yer alan deney, kontrol ve plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme düzeylerinin başlangıçta anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. İkinci denencede ise deney grubu üyelerinin son-test puan ortalamasının kontrol ve plasebo gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstereceği (daha düşük olacağı) varsayılmış, ancak istatistiksel sonuçlar bu denenceyi desteklememiştir. Araştırmanın deney grubu üyelerinin izleme testi sonuçlarının kontrol ve plasebo gruplarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşacağı (daha düşük olacağı) şeklindeki üçüncü denencesinin sınanması sonucunda ise deney ve plasebo grubu izleme testi puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

#### 5. 2. Grup içi Farklılıklara İlişkin Denencelerin Test Edilmesine Yönelik Sonuçlar

##### 5. 2. 1. Deney Grubuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmada deney grubu üyelerinin ön test puan ortalamasının son-test puan ortalamasından anlamlı düzeyde farklılaşacağı (yüksek olacağı), deney grubu üyelerinin öntest puan ortalamalarının izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaşacağı (yüksek olacağı) ve deney grubu üyelerinin son-test puan ortalamalarının izleme testi puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılaşmayacağı yönündeki dördüncü, beşinci ve altıncı denenceleri sınanıldığında, her üç denence için de beklenen sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, bu araştırmanın sonucunda deney grubuna katılan üyelerin kendini engelleme düzeylerinin azaldığı ve bu azalmanın altı hafta sonra da devam ettiği görülmüştür.

### 5. 2. 2. Plasebo Grubuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, plasebo grubunun son-test puan ortalamalarının, deney grubunun son-test ortalamasından yüksek olacağı, kontrol grubu son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağı şeklindeki denenceler sınıandığında beklenen sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumda plasebo grubunda bulunan üyelerin kendini engelleme son-testinin deney grubu üyelerinin kendini engelleme son-test düzeyinden daha yüksek olmadığı diğer taraftan kontrol grubu üyelerinin son-test puan ortalamaları ile de anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme puan ortalamaları açısından değerlendirildiğinde ön-test, son-test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### 5. 2. 3. Kontrol Grubuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, kontrol grubu üyelerinin grup içi ve gruplararası istatistiksel analizleri incelendiğinde kontrol grubu üyelerinin son-test puan ortalamasının deney grubu üyelerinin son-test puan ortalamasından farklılaşacağı (yüksek olacağı) bilimsel verilerle desteklenmemiştir. Ancak, kontrol grubunun son-test puan ortalamalarının plasebo grubundan farklılaşmayacağı denencesi desteklenmiştir. Ayrıca, kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgular sonucunda, kontrol grubu üyelerinin kendini engelleme son-test puan ortalamalarının deney grubunun son-test ortalamalarından yüksek olmadığı anlaşılmıştır. Grup içi analizler incelendiğinde ise kontrol grubu üyelerinin ön-test, son-test ve izleme testi sonuçları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

## 5. 3. Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ÇOKT'a Dayalı Bir Müdahale Programı'nın, ergenlerin kendini engelleme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu kısmında çalışma gruplarında yer alan üyelerin; kendini engelleme öntest son-test ve izleme testi puanlarına uygulanan ölçümler, bu ölçümlerden elde edilen bulgular, araştırmanın denenceleri dikkate alınarak tartışılmış ve bulgularla ilgili yorumlar aktarılmıştır.

Araştırmada ÇOKT'a Dayalı Müdahale Programı uygulamalarına katılan deney grubu üyelerinin kendini engelleme düzeyleri ile bu programa katılmayan kontrol grubu ve plasebo grubu üyelerinin kendini engelleme düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmayacağı sorusunun yanıtı aranmıştır. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir çıkarsama yapmak gerekirse; ÇOKT'a Dayalı Müdahale Programına katılan deney grubu üyelerinin kendini

engelleme düzeylerini düşürdüğü, bu düşüşün kalıcı olduğu, bu sonucun deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı ve kendini engelleme ile ilişkili denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Bir başka deyişle, bu araştırmada, ÇOKT'a Dayalı Müdahale Programı'nın ergenlerin kendini engelleme düzeyini düşürmede etkili bir yaklaşım olabileceği görülmüştür.

Kendini engelleme ile ilgili alan yazın incelendiğinde önleme ve azaltma programlarının sayısının fazla olmadığı dikkat çekmektedir. Kearns ve diğerleri (2007), klinik tanısı olmayan doktora öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve kendini engelleme düzeyini azaltmak için Bilişsel Davranışçı Yaklaşımı kullandıkları deneysel çalışmalarında, kendini engellenmenin azalmayıp, mükemmeliyetçiliğin azaldığı tespit etmiştir. Ancak söz konusu çalışmada izleme ölçümlerinden sonra kendini engelleme düzeyinin de azaldığı sonucuna varılmıştır. Bu bilgi mevcut araştırmanın kendini engelleme ön-test puan ortalamasının son-test puan ortalamasından daha yüksek olacağı yönündeki denencesini destekleyen bir özelliğe sahiptir. Bir başka çalışma da Javidan ve arkadaşları (2018) tarafından lise öğrencilerinin kendini engelleme düzeyini azaltıp öz yeterlik düzeylerini artırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, metabilis beceri eğitimi programının etkililiği sınanmıştır. Çalışma sonucunda uygulanan programın ergenlerin kendini engelleme düzeyini azalttığı ancak öz yeterliğin artışına katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Türkiye'de ise Akın (2015) tarafından yapılan bir çalışmada hazırlanan müdahale programının ergenlerin kendini sabotaj düzeyini azalttığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada da benzer bir biçimde ÇOKT kullanılarak ergenlerin kendini engelleme düzeyi azaltılmış ve yapılan izleme testi sonucunda bu etkinin korunduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ergenlerin kendini engelleme düzeyinin azaltılması için ÇOKT'un ilkelerinden yararlanılmış ve teknikleri kullanılmıştır. Kuramın ilkelerine bakıldığında; problemlere odaklanmak yerine çözümlere odaklanması ve çözümlerin konuşulması (de Shazer ve Berg, 1997), problemin az olduğu istisnai zamanların tespit edilmesi, (Berg ve Dejong, 1996) küçük değişikliklerin büyük değişimlere yol açacağından danışan tarafından fark edilmesi ve her danışanın kendi sorunlarını çözebilecek yeterliğe sahip olduklarını şeklinde sıralanmaktadır (Bannink, 2007). Bu bilgiyi MacDonald' da (2007) bireyin üstesinden geldiği durumun aslında dağarcığında mevcut olduğunu söyleyerek desteklemektedir (Meydan, 2014).

ÇOKT okul ortamında kullanılmak için ideal ve okul iklimi için yararlı bir yaklaşımdır (Doğan,1999). Ergenler yaşamın çeşitli dönemlerinde akademik ve kişisel sorunlarla boğuşmaktadır. Bu sorunlarla boğuşma ve sorunları çözme süreci beraberinde olgunlaşmayı da getirmektedir ( Brasher ve Schools, 2009; Kim ve Franklin, 2009). Doğan (1999), Türkiye' deki okullarda bulunan psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin fiziksel donanımlarının ve

psikolojik danışmanların akademik yeterliğinden dolayı büyük ölçüde kriz yönelimli ve iyileştirici- çare bulucu olduklarını ve bu koşullarda ÇOKT'un uygulanmasının zaman açısından oldukça verimli sonuçlar ortaya çıkaracağını belirtmiştir.

Bu araştırmanın üçüncü denencesi ile deney grubuna katılan üyelerin izleme testinde kendini engelleme düzeylerinin kontrol ve plasebo grubuna göre anlamlı düzeyde düşük olup olmayacağı sınınmış ve deney grubunun lehine sonuçlar elde edilmiştir. Mevcut araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarının son-test kendini engelleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, yapılan izleme çalışmalarında ergenlerin kendini engelleme düzeylerinin son-testte azalmıyor görünmesine rağmen, izleme testinde azaldığı tespit edilmiştir. Bu durumun Geşalt Yaklaşımı'nın temelinde bulunan Paradoks Değişim Kuramıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Paradoks Değişim Kuramı, danışanların terapide bazen değişmiyor gibi hissetmeler bile aslında değişiyor oldukları şeklindedir. Değişimin tamamen hazmedilip dışarıya yansıtılabilmesi için önce değişime direnmek gerekir şeklinde ifade edilmektedir (Daş, 2014).

Bu araştırmada kendini engelleme kavramı ergen bireylerle çalışılmıştır. Benzer yaş grubuyla kendini engellemenin ilişkili olduğu kavramların ağırlıklı olarak çalışıldığı alanyazın bulgularıyla da desteklenmiştir. Bu çalışmalardan biri Saatçi'nin (2020) kendini engelleme ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmadır. Peterson'un (2014) öz anlayışı ile kendini engelleme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışma da ergenlere yönelik yapılan başka bir araştırmayı oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak Görgülü ve Şener'in (2012) ergenlerin kimlik statüleri ve kendini engelleme arasındaki ilişki, Rickert ve diğerlerinin (2014) zeka ve kendini engelleme arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalar da ergenlik dönemine odaklıdır. Bu durum ergenlerin kendini engelleme düzeyi azaltıldığında başka değişkenlerin de olumlu etkileneceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Jones ve Berglas (1978) kendini engellemeyi, iyi bir performans olasılığının düşük olduğu durumlarda engeller üretmek veya bulmak, böylece bu stratejiyi bireylerin kibarca öz-yeterliklerini korumak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Eğer kişi performansı yetersiz gerçekleştirirse başarısızlığını dışsal kaynaklı bir engele bağlar. Eğer kişi beklenen performansı engellere rağmen gerçekleştirirse, başarısını mevcut koşullara rağmen gerçekleştirdiğini söyler ve başarısını içsel kaynaklara yükler. Bu durumda birey bir strateji gerçekleştirerek her iki koşulda da öz yeterlik duygusunu korumuş olur. Dışsallaştırıcı bir başarısızlık olası başarısızlıkların en çarpıcı açıklaması haline gelir. Akça'nın (2012) yaptığı çalışmanın da bu bilgiyi desteklediği, kendini engelleme davranışının dış kontrol odağı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

Söz konusu çalışmada, kendini engelleyen bireyler başarısızlıklarını öğretmen stratejilerine, sınıf ortamına, donanım eksikliğine yükleme eğilimi göstermişlerdir. Başarısızlıklarını dış faktörlerle ilişkilendirmişlerdir. Eğer kişi yetkinliği hakkında aşırı derecede endişeleniyorsa ve bu durumla ilgili yargılanmakla yüzleşemiyorsa, toplam çabadan daha az uğraşmak iyidir, böylece yargılanmaz. Geri dönüşü olmayan bir sonuç elde etmemek için kişi az çaba gösterir. Olumlu bir başarı elde etme ihtimaline karşı kişi rastgele ve gönülsüz bir şekilde sürece dâhil olur ve yeteneğiyle ilgili olumlu geribildirimler alır ve saygınlık kalır (Heider, 1958; Üzbe, 2013).

Kendini engelleme kavramı, bireyin kendini sunma kaygıları neticesinde bireyin çeşitli mazeretler bularak öz saygısını koruma çabası olarak bildirilmiştir (Kolditz ve Arkin, 1982). Rhodewalt ve Hill (1995) kendini engellemenin başarısızlık geribildirimi ile öz saygı arasında bir tampon görevi gördüğünü belirtmiştir. ÇOKT'un varsayımları incelendiğinde ise bireyin sorunlarını çözmek için yeterli kaynağa sahip olduğu belirtilmektedir. Bu kaynağın birey tarafından fark edilmesinin de öz saygısını geliştirmek için bir adım olacağı düşünülmektedir. Problemin çözümüne altyapı oluşturacak olan istisnai durumların, bireyin öz saygı düzeyini ve öz yeterlik düzeyini olumlu etkileyeceği varsayılmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada ergenlerin kendini engelleme düzeyini azaltmak amacıyla, ÇOKT Yaklaşımı'nın teknikleri kullanılmış ve ergenlerin kendini engelleme düzeyinin azaldığı bulgularla desteklenmiş ve bu azalmanın altı hafta sonra da azalmanın devam ettiği görülmüştür.

## **5. 4. Uygulayıcı ve Araştırmacılara Yönelik Önerilerin Sunulması**

### **5. 4. 1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara yol gösterebilecek ve alanda çalışan psikolojik danışmanlara yardımcı olabilecek öneriler şöyle sıralanabilir.

- 1- Bu araştırmada etkinliklerin uygulanma süresi bir ders saatiyle sınırlı tutulmuştur. Bu da etkinliklerin grup içinde grup üyeleriyle tartışılmasına zaman ayrılmamasına neden olmuştur. Daha farklı etkinlikler, daha farklı sürelerle uygulanmak üzere planlanabilir.
- 2- Davranışsal kendini engelleme stratejileri arasında bireyin görev ve faaliyetlerini ertelemesi de bulunmaktadır. Bu çalışmada davranışsal kendini engelleme ile ilgili

bir örnek olay ve olası sonuçları verilmiştir. Özellikle okul ortamında bu stratejinin azaltılması için benzer örnek olayların çoğaltıldığı çalışmalar planlanabilir.

- 3- Kendini engelleme, akademik kendini engelleme davranışı ile yakından ilişkilidir. Ancak bu çalışmada akademik kendini engelleme ile ilişkili bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle akademik kendini engelleme ölçeği (Anlı vd., 2018) kullanılarak yeni programlar oluşturulabilir. Bu programlar akademik başarının artırılmasına katkıda bulunabilir.
- 4- Bu araştırmada sınırlı sayıda etkinlik kullanılmıştır. Kullanılan etkinlikler bir ders saatinde uygulanacak özellikleri içermektedir. Bu özellikler, örnek olayların verilmesi ve örnek olaylarla ilgili olası sonuçların neler olacağı şeklindedir. Ancak farklı örnek olaylarla etkinlikler zenginleştirilerek, çok sayıda olası sonucun çıktığı farklı grup rehberliği etkinlikleri hazırlanabilir.

#### **5. 4. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- 1- Bu araştırma lise öğrencileriyle sınırlıdır. Ancak, kendini engelleme davranışlarının ortaokul çağından itibaren kullanıldığı bilindiğinden, bu davranış kronikleşmeden önce ortaokul çağından itibaren bu tür eğitim programlarının kullanılması önleyici olabilir. Bu bakımdan, programın ortaokul öğrencileri için etkiliği başka araştırmalarla test edilebilir.
- 2- Bu çalışmada ergenlerin kendini engelleme düzeyinin azaltılması amaçlanmıştır. Bunun yanında kendini engellemeyi yordayan kavramların azaltılmasıyla ilişkili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan sonra bu yordayıcı değişkenlerden herhangi biriyle ilgili çalışma yapılabilir.
- 3- Kendini engelleme düzeyini azaltma programları uygulanarak üstesinden gelinebilen bir durumdur. Ancak çalışmada da görüldüğü üzere verimli sonuçların elde edilmesi için zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada, izleme testi çalışmaları uygulamadan altı hafta sonra yapılmıştır. Böylece zamanın etkisi hakkında bulgu elde edilebilmiştir. Bu durumda zamanın etkisinin daha uzun sürede katkısının ne olacağını ölçmek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.



- 4- Bu araştırmada nicel veriler kullanılarak analiz yapılmıştır. Ancak OKT'un tekniklerinden birisi de derecelendirme ölçekli sorulardır. Nicel analizlerle birlikte derecelendirme ölçekli sorular kullanılarak nitel analizlerle çalışmalar yapılabilir.
- 5- Çalışma programı geliştiren araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Farklı uygulayıcılarla benzer etkinlikler tekrar uygulanıp karşılaştırılabilir.
- 6- Araştırma kolay örnekleme yöntemiyle araştırmacıya en yakın akademik lisede uygulanmıştır. Farklı özelliklerdeki ortaöğretim kurumlarında da ergenlerle araştırmalar planlanabilir.
- 7- Araştırmada kız ve erkek sayıları dikkate alınarak cinsiyet açısından karma bir grupla çalışılmıştır. Ancak alanyazında kendini engellemenin erkeklerde daha fazla olduğuna dair bulgular vardır. Bu nedenle sadece erkeklere yönelik kendini engellemenin nedenleri ile ilgili araştırmalar planlanabilir.

### KAYNAKÇA

- Abacı, R., ve Akın, A. (2011). *Kendini sabotaj: İnsanoğlunun sınırlı doğasının bir sonucu*. Pegem Akademi.
- Akbay, S. ve Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. <https://dx.doi.org/10.17860/efd.38518>
- Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 288-297. <http://dx.10.5539/jel.v1n2p288>.
- Akın, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164),176-187.
- Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2010). "Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 16.Ulusl Psikoloji Kongresi", 14-17 Nisan, Mersin.
- Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü.(2011). Kendini Sabotaj: Kavramsal bir analiz. *International Online Journal of Educational Sciences*, , 3(3), 1155-1168. [www.iojes.net](http://www.iojes.net)
- Akın, E. (2018). Meslek lisesi öğrençlerinin iletişim becerilerinin güçlendirilmesinde çözüm odaklı grup çalışmalarının etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , 5 (6) , 86-97 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/41000/494900>
- Akın, Ü. (2015). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı psiko-eğitim programının kendini sabotaj üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Albayrak, H. ve Birol, Z.N. (2021). Lise öğrencilerinin kendini sabotaj davranışlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 520-535. <https://doi.org/10.53444/deubefd.931857>
- Amatea, E.S. ve Sherrard, A.D. (1991). When Student Cannot or Will Not Change Their Behavior: Using Brief Strategic Intervention in the School. *Journal of Counseling and Development*,69 (4),341-343. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01518.x>
- Anlı, G., Akın, A., Şar, A.H. ve Eker, H. (2015). Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54),160-172. Doi:[10.17755/esosder.84791](https://doi.org/10.17755/esosder.84791)
- Anlı, G., Taş, İ., Güneş, Z.,Yazgı, Z. ve Sevinç, H. (2018). Akademik kendini engelleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1198- 1217. <https://doi.org/10.26466/opus.442691>

- Arkin, R. M. ve Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey, ve G. Weary (Eds.), *Attribution Basic Issues and Applications*(s. 169-202). New York: Academic Press.
- Arslan, N. ve Akin, A.(2016). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 72-84. <https://dx.doi.org/10.19126/suje.62580>
- Aslan, F. (2019). *Adölesanlarda sağlık kontrol odağı ve öz yeterliliği güçlendirmeye yönelik yapılan çözüm odaklı görüşmelerin sağlığı geliştiren yaşam biçimi davranışlarına etkisinin belirlenmesi.*(Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, B. ve Gençdoğan, B. (2017). Analyzing the effects of solution focused psychological counseling upon university students' coping with social phobia. *Journal of The Faculty of Education*, 18(1), 188-203. <https://dx.doi.org/10.17679/inuefd.306513>
- Azary, M. (2006). *The Application of Solution Focused Brief Therapy to the Iranian Immigrant Client.* (Unpublished doctoral dissertation) Alliant International University, Irvine.
- Bacanlı, F. (1996). Bir Mesleki Grup Rehberliği Programı ve Uygulama Klavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- Bandura, A. ve Adams, N. E. (1977). Analysis of self - efficacy theory of behavioral change, *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310. <https://dx.doi.org/10.1007/BF01663995>
- Bannink, F.P. (2007). Solution- focused brief therapy. *J Contempt Psychother*, (37), 87-94. <https://dx.doi.org/10.1007/s10879-006-9040-y>
- Barutçu -Yıldırım, F. (2015). *Self- handicapping üniversite öğrencileri: The role of gender, self-esteem, procrastination, test anxiety, and self compassion.* (Unpublished Doctoral Thesis), Ankara.
- Barutçu -Yıldırım, F. ve Demir, A. (2017). Kendini engellemenin yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik öz yeterlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 646-701. <https://doi.org/10.12984/egeefd.315727>
- Baumeister, R.F., Hamilton, J.C. ve Tice, D.M. (1985). Public versus private expectancy of success: Confidence booster or performance pressure? *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1447-1457. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.6.1447>
- Baumgardner, A.H., Lake, E.A. ve Arkin, R.M. (1985). Claiming mood as a self- handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 349- 357. <https://doi.org/10.1177/0146167285114001>

- Beck, B. L., Koons, S. R. ve Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality*, 15(5), 3.
- Berg, I.K. ve De Jong, P. (1996). Solution-building conversations: Co- constructing a sense of competence with clients. *Families In Society: The Journal Of Contemporary Social Services*, 77(6), 376-391. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.934>
- Berglas, S. ve Jones, E.E.(1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Bobo, J.L., Whitaker, K.C. ve Strunk, K.K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55, 619-621. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.010>
- Boyacı, M. (2015). *Hoşgörü eğilimi geliştirme programının etkililiği: Hoşgörü eğiliminin geliştirilmesi ve zorbalığın önlenmesi* ( Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brasher, K. L. ve Schools, W.C. (2009). Solution-focused brief therapy: Overview and implications for school counselors. *The Alabama Counseling Association Journal*, 34(2), 20- 30. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/>
- Brown, C.M., Park, S.W. ve Folger, S.F. (2012). Growth motivation as a moderator of behavioral self-handicapping in women. *Journal of Social Psychology*, 152(2), 136-146. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.573596>
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (Çev. İ.D. Erguvan Sarıoğlu). Kaknüs Yayınları
- Büyüköze, H. ve Gün, F. (2015). Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8,(2), 689-704. <https://dx.doi.org/10.17218/husbed.11352>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *DeneySEL Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A yayıncılık.

- Cavendish, S. (2004). *Self-efficacy and use of self-regulated learning strategies and academic self-handicapping among students with learning disabilities*. Wayne State University, (Unpublished doctoral dissertation).
- Chen, S., Sun, K. ve Wang, K. (2017). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, 0(0) 1–15. <https://doi.org/10.1177/0033294117735333>
- Civan, S., Şar, A. H., Özçelik, B. ve Işıklar, A. (2015). Investigation of the relationship between action and self-handicapping according to various variables. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 11-21.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Metis Yayıncılık.
- Coşar, S. (2012). *Çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation, and school reform*. Cambridge University Press.
- Çakır, M. A. (2003). *Bir mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Daş, C. (2014). *Geştalt Terapi*. Hyb Yayıncılık
- De Shazer, S. ve Berg, I.K. (1997). What works? Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal Of Family Therapy*, 19, 121-124. <https://dx.doi.org/10.1111/1467-6427.00043>
- Dietrich, D. (1995). Gender differences in self-handicapping: Regardless of academic or social competence implications. *Social Behavior and Personality*, 23, 402-410. <https://doi.org/10.2224/sbp.1995.23.4.403>
- Doğan, S. (1999)."Okul psikolojik danışmanları için yeni ve pratik bir yaklaşım: Çözüm-odaklı kısa süreli psikolojik danışma", V. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 16-17 Eylül 1999, Ankara, 59-64.  
doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.69
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J.W. ve Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 344-361. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.344>
- Elliot, W. ve Kim, J. S. (2013). The role of identity-based motivation and solution-focus brief therapy in unifying accounts and financial education in school-related CDA Programs. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.12.016>
- Elmas, P. ve Akfırat, S. (2015). Mazeret bulma eğilimi ile özsaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mazeret bulma eğilimi başarısızlık durumunda öz saygıyı korur mu? Başlangıçtaki özsaygı düzeyinin rolü. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(2), 17-34. <http://dergipark.gov.tr>
- Eronen, S., Nurmi, J.E. ve Salmelo-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive- pessimistic, impulsive and self- handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00015-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00015-7)
- Ferrari, J.R. ve Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and woman: A task- avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Ferrari, J.R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on "working best under pressure. *European Journal Of Personality*, 15, 391-406. <https://doi.org/10.1002/per.413>
- Finez, L. ve Sherman, D.K. (2012). Train in Vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(5), 600-620. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.5.600>
- Flamm, A. (2006). *When thinking it means doing it: Prefactual thought in selfhandicapping behavior.*(Doctoral dissertation). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-26768> adresinden alınmıştır.
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D. ve Scamardo, M. (2001). The effectiveness of solution focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 411-434. <https://doi.org/10.1177/104973150101100401>
- Franklin, C., Moore, K. ve Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution- focused brief therapy in a school settings. *Children & Schools*, 30(1), 15-26. <https://doi.org/10.1093/cs/30.1.15>

- Gadbois, S.A. ve Sturgeon, R.D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 207–222.
- Görgülü, Ş. ve Şener, T. (2021). Ergenlerin kendini engelleme eğilimlerinin kimlik statülerine göre karşılaştırılması. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 127-142. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/msgsusbd/issue/69550/1108068>
- Gözmen Elmas, A. ve Aşçı, F.H. (2017). Sporcularda kendini sabotaj: Benlik saygısı, başarı hedefleri ve başarısızlık korkusunun rolü. *Türkiye Klinikleri J Sports Sci*, 9(3), 108-117. <https://dx.doi.org/10.5336/sportsci.2017-55210>
- Gündoğdu, R. (2013). Öğretmen adaylarının benlik saygısı puanları kontrol edilerek kendini engelleme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3), 263-277. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4398>
- Güner, O. (2011). *Çözüm Bende Saklı*. Efil Yayınları.
- Harris, R. N., Snyder, C.R., Higgins, R.L. ve Scrag, J.L. (1986). Enhancing the prediction of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1191-1199.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. John Wiley & Sons.
- Hewitt, P.L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hirt, E.R. ve McCrea, S.M. (2009). Man smart, woman smarter? Getting to the root of gender differences in self-handicapping. *Social and Personality Psychology Compass*, 3 (3), 260-274. <https://doi.org/10.1037/a0034553>
- Iveson, C. (2002). Solution- focused brief therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 8, 149-157. <https://doi.org/10.1192/apt.8.2.149>
- İlbay, A.B. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi ). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Javanmard, A., Hoshmandja, M. ve Ahmadzade, L. (2012). Investigating the relationship between self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies, and academic self handicapping with academic achievement in male high school students in the tribes of Fars province. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(1), 27-34. <http://jlsb.science-line.com/>

- Javidan, S., Khanzadeh, A.A.H. ve Abolghasemi, A. (2018). Effectiveness of meta-cognitive skills training on self-handicapping and self-efficacy of students. *Iranian Rehabilitation Journal*, 16 (1), 69-76. <https://dx.do.org/10.29252/NRIP.IRJ.16.1.69>
- Jones, E.E., ve Berglas, S. (1978). Control of attribution about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
- Kalyon, A., Dadandı, İ.ve Yazıcı, H. (2016). Kendini sabote etme eğilimi ile narsistik kişilik özellikleri, anksiyete duyarlılığı, sosyal destek ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29, 237-246.
- Kandemir, M. (2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. (Çev.Edt. Bengü Ergüner Tekinalp ve Şerife Işık Terzi). Pegem Akademi.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(33), 18-40. 018-040) ISSN:1304-0278
- Karakaya, D. (2016). *Çözüm odaklı yaklaşımın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerin öz yeterlik düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karner-Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438.
- Kaya, Ç., Uğur, E., Şar, A.H. ve Ercengiz, M. (2017). Öğretmen adaylarında kendini sabotaj ve onay ile ilişkili akıldışı inançlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 869-880.
- Kearns, H., Forbes, A. ve Gardiner, M. (2007). A cognitive behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping an a nonclinical population. *Behaviour Change*, 24(3), 157-172. <https://dx.doi.org/10.1375/bech.24.3.15>
- Kearns, H., Gardiner, M. ve Marshall, K. (2008). Innovation in Phd completion: the hardy shall succeed (and be happy!). *Higher Education Research & Development*, 27(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/07294360701658781>
- Kelley, H. H. (1971). *Attributions in social interaction*. Morristown, N. J.: General Learning.
- Kim, J. S. ve Franklin, C. (2009). Solution-Focused Brief Therapy in Schools: A Review of the Outcome Literature. *Children and Youth Services Review*, 31, 464-470.
- Kim, J. S. (2008). Examining the effectiveness of solutionfocused brief therapy: A metaanalysis using random effects modeling. *Research on Social Work Practice*, 18(2), 107-116.



- Kobe, J.J. ve Love, S.M. (2010). The implementation of solution-focused therapy to increase foster care placement stability. *Children and Youth Services Review*, 32, 1346-1350. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.06.001>
- Kolditz, T. A.ve Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502.
- Koss, M. P. ve Shiang, J. (1994). Research on brief psychotherapy. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 664-700). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Köktuna, Z.S. (2007). *Çözüm odaklı kısa terapi tekniğinin alt sosyo ekonomik seviyedeki kadınların geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kuczka K.K. ve Treasure, D.C. (2005) Self-handicapping in competitive sport: influence of the motivational climate, self-efficacy, and perceived importance. *Psychol Sport Exerc*, 6, 539-550. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.03.007>
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı kuramlar uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2017). *Kendini Değerlendirme Envanteri El Kitabı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y.(2000). *Üniversiteler Yükseköğretim Programları ve Meslekler Rehberi*. T.C.Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Kvarme, L.G., Aabø, L.S. ve Sæteren, B. (2013). “I feel I mean something to someone”: solution-focused brief therapy support groups for bullied schoolchildren. *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 416-431. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.859569>
- Laaksonen, M. A., Knekt, P., Sares-Jäske, L. ve Lindfors, O. (2013). Psychological Predictors on the Outcome of Short-Term Psychodynamic Psychotherapy and Solution-Focused Therapy in the Treatment of Mood and Anxiety Disorder. *European Psychiatry*, 28(2), 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2011.12.002>
- Leary, M.R. ve Shepperd, J.A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-report self-handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1265-1268. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Leondari, A. ve Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 595-661. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>

- Lucas, J.W. ve Lovaglia, M.J. (2005). Self-handicapping: Gender, race, and status. *Current Research in Social Psychology*, 10(16), 234-249. <http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp.html>
- McCrea S.M. ve Hirt E.R. (2001) The Role of Ability judgments in self-handicapping. *Pers Soc Psychol Bull*, 27, 1378-1389. <https://doi.org/10.1177/01461672012710013>
- Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: Okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma Dergisi*, 4(39), 120-129.
- Midgley, C. ve Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004001>
- Murdock, N.L. (2014). Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları: Olgu sunumu yaklaşımıyla (Çev. Edt. F.Akkoyun). Nobel Yayın Dağıtım
- Nickerson, P.R. (1995). Solution- focused group therapy. *Social Work*, 40(1),132-133. <https://doi.org/10.1093/sw/40.1.132>
- Özgüngör, S. ve Duatepe Paksu, A. (2015). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyine göre akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 111-125. ISSN: 1302-1370
- Öztürk-Çopur, E. (2019). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın akran zorbalığı ile baş etme becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. ve Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Peterson, L.E. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self compassion on the use of self-handicapping sondbagging. *Personality and Individual Differences*, 56, 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.036>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pulford, B.D., Johnson, A. ve Awaida, M. (2005). A cross- cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.008>
- Pyszczynski, T. ve Greenberg, J. (1983). Determinants of reduction in intended effort as a strategy for coping with anticipated failure. *Journal of Research in Personality*, 17, 412-422. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(83\)90069-7](https://doi.org/10.1016/0092-6566(83)90069-7)

- Rappo, G., Alesi, M. ve Pepi, A. (2017). The effects of school anxiety on self- esteem and self-handicapping in pupils attending primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 465-476. <https://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1239578>  
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21461/229935>
- Rhodewalt, F. , Saltzman, A.T. ve Wittmer, J. (1984). Self-handicapping among competitive athletes: The role of practice in self-esteem protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5(3), 197-209.
- Rhodewalt, F. ve Davison, C. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valance and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, 307-323. [https://dx.doi.org/10.1207/s15324834basp0704\\_5](https://dx.doi.org/10.1207/s15324834basp0704_5)
- Rhodewalt, F. (1994). Conception of ability achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *J. Person*, 62, 67-85. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994itb00795.x>
- Rhodewalt, F. ve Hill, S. K. (1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 14(4), 397-416. <https://dx.doi.org/10.1207/s15324834basp1604-1>
- Rhodewalt, F., Tragakis, M.W. ve Finnerty, J. (2006). Narcissism and self-handicapping: linking self-aggrandizement to behavior. *J Res Pers*, 40, 573-597. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2005.05.001>
- Richards, B.M. (1999). Brief Dynamic Counselling: Making The Right Choice. *Psychodynamic Counselling*, 5(3), 285-300. <https://dx.doi.org/10.1080/13533339908404141>
- Rickert, N.P., Meras, I.L. ve Witkow, M.R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors , *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8.
- Saadatzade, R. ve Khalili, S. (2012). Effects of solution-focused group counseling on student's self- regulation and academic achievement, *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 3(3), 780- 787. <https://dx.10.20533/ijcdse.2042.6364.2012.0111>
- Saatçi, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik dayanıklılığın kendini engelleme üzerinde etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Sahranç, Ü. (2011). An investigation of relationship between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 526-540. [www.iojes.net](http://www.iojes.net)

- Sarıçalı, M. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sarıçam, H. (2014) *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ruminasyon üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Schraw, G., Wadkins, T. ve Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G. ve Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A Meta-analysis. *Journal Of Education Psychology*, 106 (3), 744-761. [https://dx. doi: 10.1037/a0035832](https://dx.doi.org/10.1037/a0035832)
- Sheppard, J. ve Arkin, R. (1989). Determinants of self-handicapping: Task importance and the effects of pre-existing handicaps on self-generated handicaps. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 101-112. <https://doi.org/10.1177/0146167289151010>
- Siegel P.A., Scillitoe, J. ve Parks-Yancy, R. (2005) Reducing the tendency to self-handicap: the effect of self-affirmation. *J Exp Soc Psychol*, 41, 589–597.
- Siyez, D.M. ve Tan Tuna, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 11-22.
- Sklare, G.B. (2012). *Okul Danışmanları için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma* (Çev. D.M. Siyez). Pegem Akademi.
- Smith, L., Sinclair, K.E. ve Chapman, E.S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471- 485. [https://dx. doi.org/10.1006/ceps.2001.1105](https://dx.doi.org/10.1006/ceps.2001.1105)
- Smith, T.W., Snyder, C. R. ve Perkins, S.C.(1983). The self-serving function of hypochondriacal complaints physical symptoms as self-handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 787-797.
- Smock, S. A., Trepper, T. S., Wetchler, J. L., Mccollum, E. E., Ray, R. ve Pierce, K. (2008). Solution-focused group therapy for level 1 substance abusers. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34(1), 107-120. [https://dx. doi: 10.1111/j.1752-0606.2008.00056.x](https://dx.doi.org/10.1111/j.1752-0606.2008.00056.x)
- Standage, M., Treasure, D.C., Hooper, K. ve Kuzcka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 81-99. [https://dx. doi.10.1348/000709906X103636](https://dx.doi.org/10.1348/000709906X103636)

- Stewart, M.A. ve De George-Walker, L. (2014) Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy:A path model, *Personality and Individual Differences*, 66, 160–164.[https://dx. doi.10.1016/j.paid.2014.03.038](https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038)
- Strunk, K.K. ve Steele, M.R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self regulation, and self handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983- 989. [https://dx. doi.10.2466/07.09.20.PRO.109.6.983-989](https://dx.doi.org/10.2466/07.09.20.PRO.109.6.983-989)
- Synder, C.R. ve Smith, T.W. (1982). *Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle*. In G. Weary & H.L. Mirels(Eds.), *Integrations of clinical and social psychology* (p.104-127). Oxford University Press.
- Şermet-Kaya, Ş. (2017). *Ergenlerde çözüm odaklı yaklaşımın problemlili internet kullanımı, uyku kalitesi ve okul başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Taş, R. (2017). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kişilerarası yetkinlik düzeylerinin kendini sabotaj eğilimine olan etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.60.5.711>
- Tice, D.M. ve Baumeister, R.M. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58(2), 443-464.
- Topal, S., Yalnozoğlu Çaka, S. ve Çınar, N. (2018). Determination of the relationship between self-handicapping and burnout of nursing Students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 337-356. [https://dx. doi: 10.14812/cuefd.380804](https://dx.doi.org/10.14812/cuefd.380804)
- Tuna, D. (2012). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Urdan, T. ve Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.

- Uysal, R.(2014). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ergenlerde risk alma davranışına etkisi.* (Yayımlanmamış Doktor Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Üzar Özçetin, Y.S. ve Hiçdurmaz, D. (2016). Kendini sabote etme ve ruh sağlığı üzerine etkisi, psikiyatride güncel yaklaşımlar. *Current Approaches in Psychiatry*, 8(2),145-154.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1) 33-50. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26087/274923>
- Wolters, C., Yu, S. ve Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238. [http://dx. doi: 10.12691/education-4-14-3](http://dx.doi.org/10.12691/education-4-14-3)
- Yalnız, A. (2014). *Algılanan ana baba tutumları, kendini sabotaj ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz-Bingöl, T. ve Akın, A. (2018). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz- yeterlik inancına olan etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 8(14), 321- 340. <https://doi.org/10.26466/opus.406195>
- Yılmaz-Bingöl, T. (2015). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz- yeterlik inancına etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zafer, M. (2016). *İtfaiye çalışanlarında psikolojik dayanıklılık ve kendini sabotaj düzeylerinin incelenmesi: İstanbul itfaiyesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nişantaşı Üniversitesi. İstanbul.
- Zuckerman, M., Kieffer, S.C. ve Knee, C.R., (1998) Consequences of self-handicapping: effects on coping, academic performance. and adjustment. *J Pers Soc Psychol*, 74, 1619-1628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.161>

**EKLER****Ek-1 Etik Kurul Onay Bildirimi****BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI  
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)  
TOPLANTI TUTANAĞI****OTURUM TARİHİ**  
28 Eylül 2018**OTURUM SAYISI**  
2018-08

**KARAR NO 10:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora öğrencisi Semra ÇAKIR'ın "Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımına Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerin Kendini Engelleme Davranışı Üzerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora öğrencisi Semra ÇAKIR'ın "Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımına Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerin Kendini Engelleme Davranışı Üzerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurusuca ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

  
Prof. Dr. Mehmet YUCE  
Kurul Başkanı

**Ek- 2 Kişisel Bilgiler Formu**

1.BÖLÜM: Bu bölümdeki sorular araştırmaya katılanların genel özelliklerini belirlemek amacıyla sorulmuştur.

1) Ad soyad: .....

2) e-posta: .....

3) Yaş: .....

4) Bölüm/sınıf: .....

5) Cinsiyet: K ( ) E ( )

6) Akademik not ortalaması: ( ) 0-49 ( ) 50-59 ( ) 60-69 ( ) 70-84 ( )

85-100



### Ek-3 Kendini Sabotaj Ölçeği Örnek Maddeler

Bu bölümde sizden istenilen verilen ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (x) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) hiç katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kısmen katılmıyorum (4) kısmen katılıyorum (5) katılıyorum (6) tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

		Hi ç katılmıyorum	K atılmıyorum	Kı smen katılmıyorum	Kı smen katılıyorum	K atılıyorum	Ta mamen katılıyorum
1	Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim içinde bulunduğum şartları suçlamaktır.	1	2	3	4	5	6
2	İşlerimi son ana kadar ertelerim.	1	2	3	4	5	6
8	Okumaya çalışırken duyduğum sesler veya hayallerim kolaylıkla dikkatimi dağıtır.	1	2	3	4	5	6
0	1 Potansiyeli mle taktir görmek yerine iyi yaptığım işlerle saygı görmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
1	1 Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.	1	2	3	4	5	6

#### Ek-4 Katılım Kabul Formu

Bu çalışma, Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı'na Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerin Kendini Engelleme Davranışı Üzerine Etkisi başlıklı bir doktora tez çalışması olup ergenlerin kendini engelleme davranışını azaltma amacını taşımaktadır. Çalışma, Uzm. Psk. Dan. Semra ÇAKIR tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.

- Bu ölçeğe verdiğiniz cevaplar sonucunda, gerekli koşulları sağlayan kişiler bir müdahale programına davet edilecektir. Altı hafta sürecek olan eğitim programı okul ortamında yapılacaktır. Eğitim sonunda bu davranışın üstesinden gelmeyi başaracaksınız.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Uzm.Psk.Dan. Semra ÇAKIR'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı

Semra ÇAKIR

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

Doktora Öğrencisi

Uludağ Üniversitesi, Bursa

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

*(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)*

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih

### Ek-5 Veli Onam Formu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Uludağ Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Doktora Programı kapsamında “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımına Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerin Kendini Engelleme Davranışı Üzerine Etkisi” başlıklı doktora tezini hazırlamaktayız Araştırmamızın amacı ergenlerin kendini engelleme davranışını azaltmaktır.

Çocuğunuzun ölçeklere vereceği yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katılan tüm öğrencilerin ölçeklere verecekleri yanıtlara dayanarak kendini engelleme davranışı yüksek öğrenciler yukarıda adı geçen programa davet edilecek ve bu aşamada katılmaya gönüllü öğrenciler için bu yardım hizmeti tarafımızdan sunulacaktır. Bu yardım hizmeti altı hafta boyunca, okul ortamında ve öğrencilerin derslere devamını aksatmayacak şekilde planlanacaktır. Oturumlara devam eden öğrencilerin kendini engelleme düzeylerinde azalma olması planlanmaktadır. Bu formu imzaladıktan sonra da çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahiptir. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Araştırmacı

Semra ÇAKIR

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

Doktora Öğrencisi

Uludağ Üniversitesi, Bursa

e-posta: [mabudemcim@gmail.com](mailto:mabudemcim@gmail.com)

*Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelen kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.*

A) Bu araştırmaya çocuğum .....’nın da katılımcı olmasına

İzin veriyim

İzin vermiyorum

Baba Adı-Soyadı.....Anne Adı-Soyadı.....

İmza ..... İmza.....

## **Ek-6 ÇOKT' a Dayalı Müdahale Programı Oturumları**

Program lise öğrencinin kendini engelleme düzeylerini azaltmak için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı'na dayanılarak geliştirilmiş bir müdahale programıdır. Program 6 oturum ve her oturum 60 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Her oturumda etkinlikler farklı sürelerde yapılmakta gerekli malzemeler araştırmacı tarafından temin edilmektedir. Oturumlar sonunda ev ödevleri verilerek bir sonraki oturumla bağlantı kurması sağlanmaktadır.

### **1. OTURUM**

**Süre:** 60 dakika

#### **Araçlar:**

Kalem,silgi, dosya, renkli boncuklar,yaka kartları, kartopu için boş kâğıt

Bireysel Amaç belirleme formu (Form- 4)

Grup kurallarının yazılacağı kâğıtlar

#### **Amaçlar:**

- 1.Grup üyelerinin tanışmasını sağlamak
- 2.Grup kuralları hakkında bilgi vermek
3. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın ilke ve teknikleri hakkında bilgi vermek
- 4.Grup üyelerin bireysel amaçlar oluşturmasını sağlamak.

#### **Süreç**

1. Grup üyeleri Tanışma Etkinliğini (Form- 1) kullanarak tanışırlar. Tanışma etkinliğinden sonra lider daha önce hazırladığı dosyaları üyelere dağıtır. Bundan sonra yapılacak tüm çalışmaların bu dosyalarda da muhafaza edileceğini ve her oturumda gruba getirileceğini söyler (10 dakika).

2. Uyulması gereken grup kuralları (Form-2) hakkında grup lideri üyeleri bilgilendirir (10 dakika).

3. Lider, Kartopu Etkinliğini (Form- 3) kullanarak çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın ilke ve teknikleri hakkında gruba bilgi verir (20 dakika ).

4. Grup üyelerinin bireysel amaç belirleyebilmesi için lider tarafından Bireysel Amaç Belirleme Formu (Form-4) dağıtılır. Üyeler oturum sırasında bireysel amaç belirleme formunu doldurarak. Gruba gelme amaçlarını bireyselleştirirler (10 dakika).

5.Herkesin bireysel amaç belirlemesinden sonra. Lider, bu formun verilen dosyaya yerleştirilmesini söyler. Oturumun özetini yapar ve konuların pekişmesi için her hafta ev ödevi verileceğini söyleyerek oturumun bir sonraki hafta aynı saatte ve aynı yerde yapılacağını belirtir.

**Ev ödevi**

Tüm grup üyelerinin bir sonraki oturuma kadar üstesinden geldikleri sorunu veya sorunlarını bir kâğıda yazmalarını, bu kâğıdı da kartopu şekline getirmelerini bu kartopunun da bir sonraki oturuma getirilmesini söyler. Her hafta bu kartopunun geliştirileceğini söyleyerek grubu sonlandırır.

## 2. Oturum

**Süre:** 60 dakika

### **Araçlar:**

Kalem, silgi

Tombala Torbası Etkinliği (Form-5), Mucize Soru Formu (Form-6), Derecelendirme Ölçeği (Form-7)

### **Amaçlar:**

1. Üyelerin kendini engelleme kavramını tanımalarını sağlamak
2. Davranışsal kendini engelleme stratejileri ve sözel kendini engelleme stratejilerini ayırt edebilmelerini sağlamak
3. Üyelerin Kendini Engellemeyle başa çıkmada mucize soru tekniğini kullanmalarını sağlamak
4. Üyelerin Derecelendirme Ölçeğini kullanılarak kendini engellemeyle başa çıktıkları düzeyi fark etmelerini sağlamak

### **Süreç**

Bir önceki oturumda verilen ev ödevi görüşülür. Üyelerin üstesinden geldikleri sorunu bir kâğıda yazıp kartopu oluşturup oluşturmadıkları üzerinde durularak ikinci oturum başlatılır. (5 dakika).

1. Üyelerin kendini engelleme kavramını tanımaları için lider kendini engelleme kavramı hakkında bilgi verir (15 dakika).
2. Lider, üyelerin kendini engelleme kavramının bileşenleri olan davranışsal kendini engelleme stratejileri ve sözel kendini engelleme stratejilerini ayırt edebilmeleri için Tombala torbası etkinliğini (Form- 5) uygulayarak kavramın somutlaştırılmasını sağlar (25 dakika).
3. Üyelerin kendini engellemeyle başa çıkmada mucize soru tekniğini kullanabilmeleri için Mucize soru formu (Form- 6) üyeler tarafından doldurulur. (10 dakika).
4. Üyeler oturum sonunda Derecelendirme ölçeğini (Form-7) işaretler. Böylece mevcut durumdaki kendini engelleme düzeyi tespit edilir.(5 dakika).
5. Derecelendirme ölçeği uygulamasıyla danışanların başladıktan mevcut duruma gelene kadar yaşadıkları değişim ve gelişim fark ettirilir. Üyelere ev ödevi verilerek oturum sonlandırılır. (10 dakika).

### **Ev ödevi**

1. Lider herkese boş bir Derecelendirme Ölçeği verir bir sonraki oturumda nerede olmak istediklerini sorar ve bunun için ne yapacaklarını paylaşmalarını ister. 2. Lider kartopunun beslenmeye devam edeceğini, bir sonraki oturumda daha fazla yıldız parlatılacağını söyler.

### 3. Oturum

**Süre:** 60 dakika

#### **Araçlar:**

Kalem

Mucize Soru Formu (Form-6), Derecelendirme Ölçeği (Form- 7).Yıldızın Parlasın Formu (Form 8), Kartopu kâğıtları

#### **Amaçlar**

1. "İstisnai" durumlara dikkat çekme ve üyelerin kendini engelleme stratejilerini kullanmadıkları zamanları fark etmeleri sağlama
2. İltifat tekniği ile üyelerin olumlu adımlarının güçlendirilmesi
3. Ölçek uygulaması ile danışanların değişimi ve gelişimi fark etmelerini sağlama

#### **Süreç**

Ev ödevlerinin gözden geçirilmesi. Üyelerin bir önceki oturumda Derecelendirme Ölçeğindeki hedefe ulaşmış ve ulaşmadıkları ve nedenleri konuşulur. Üstesinden gelinen konular paylaşılır. Kartopunun büyüüp büyümediği sorulur. (10 dakika).

1. İstisnai Durumlara dikkat çekme ve üyelerin kendini engelleme stratejilerini kullanmadıkları zamanları fark etmeleri için Yıldızın Parlasın etkinliği (Form- 8) uygulanır. Üyelerin kartopunu besledikleri örnekleri yıldızın üzerine yazmaları söylenir. Yıldızını çözdüğü sorunlarla dolduran üyenin artık yıldızı parlayacaktır. Böylece üye sorunların üstesinden geldiği istisnai durumların farkına varacaktır. (35 dakika)

2. İltifat tekniği kullanılarak üyelerin olumlu adımları pekiştirilir. Derecelendirme ölçeğinde yol alan ve bununla bağlantılı olarak kartopunu geliştiren ve yıldızını parlatan üyeleri lider her adımda "Harikasın", "Yapabileceğini gördün mü", "Tebrik ederim" gibi iltifatlarla destekler. (5 dakika).

3. Derecelendirme ölçeği uygulamasıyla danışanların başladıktan mevcut duruma gelene kadar yaşadıkları değişim ve gelişim fark ettirilir. Üyelere ev ödevi verilerek oturum sonlandırılır. (10 dakika).

#### **Ev ödevi**

1. Lider herkese boş bir Derecelendirme Ölçeği verir bir sonraki oturumda nerede olmak istediklerini sorar ve bunun için ne yapacaklarını paylaşmalarını ister.

2.Lider kartopunun beslenmeye devam edeceğini, bir sonraki oturumda daha fazla yıldız parlatılacağını söyler.



#### 4. Oturum

**Süre:** 60 dakika

##### **Araçlar:**

Kalem, Silgi

Derecelendirme Ölçeği (Form- 7)

Yıldızın Parlasın Formu (Form- 8)

Senin Başarın Benim Başarım Formu (Form-9)

##### **Amaçlar**

1. İyi olan örnekleri ortaya çıkarmayı öğrenmek
2. İyi olanların etkisini ayrıntıları ile açıklamak
3. İlave başarıların tespit edilerek baştan başlamayı sağlamak

##### **Süreç**

1. Yıldızın Parlasın (Form- 8) etkinliğiyle üyelerin kendini engellemenin üstesinden geldikleri iyi örnekleri ortaya çıkarmaları sağlanır. Üyelerin derecelendirme ölçeğinde amaçladıkları düzeye gelip gelmedikleri konuşulur. Üstesinden gelinen istisnai durumların gerçekleşip gerçekleşmediği öğrenilir. Bu durumların kartopunu besleyip beslemediği bilgisi alındıktan sonra oturuma geçilir. (15 dakika).

2. Kendini engellemenin üstesinden geldikten sonra üyelerin ne hissettiği hakkında bilgi alınır. Üyelerin derecede hedeflerine ulaştıkça ve kartopu büyüyüp yıldızlar parladıkça neler hissettiği konuşulur. Ardından üyelere yeni bir form dağıtılacağı söylenir. (15 dakika).

3. Üyelere dağıtılacağı söylenen Senin Başarın Benim Başarım Forumu'nun (Form- 9) nasıl doldurulacağı tarif edilir. Üyeler ikişerli gruplandırılır. Tek kalan üye olursa liderle eşleşir. Üyeler üstesinden geldikleri sorunu nasıl çözdüğünü yazarlar. Diğer üye de aynı sorunu nasıl çözebileceğini forma yazar. Böylece üyeler elde ettikleri başarılarının diğer üyeler tarafından da fark edildiğini görürler. (30 dakika).

4. Grup ortamında derecelendirme ölçeği doldurulur. Daha sonra lider boş birer ölçek dağıtır ve herkesin bir sonraki oturumda hangi düzeyi hedeflediğini sorar. Bir sonraki oturumda bu hedeflerin konuşulacağını söyler. Üyelere ev ödevleri verilerek oturum sonlandırılır. (5 dakika)

##### **Ev ödevi**

1. Lider herkese boş bir Derecelendirme Ölçeği verir bir sonraki oturumda nerede olmak istediklerini sorar ve bunun için ne yapacaklarını paylaşmalarını ister.

## 5. Oturum

**Süre:** 60 dakika

### Araçlar:

Kalem, Silgi

Derecelendirme Ölçeği (Form-7)

Deniz Yıldızı Etkinliği (Form-10)

### Amaçlar:

1. Grup üyelerinin olumlu değişimlerine odaklanmak
2. Gruba katılan üyelerin kendi hayatında meydana gelen değişiklikleri fark etmelerini sağlamak
3. Grup sürecinin bir sonraki hafta biteceği hakkında bilgi vermek

### Süreç

1. Grup üyelerinin Derecelendirme Ölçeğinde (Form- 7) değişim düzeyi görüşülür ve bu değişimlerin olumlu sonuçları konuşulur. (15 dakika)
2. Grup üyeleri Mucize Soru formunu (Form- 6) tekrar inceleyip amaçlarının gerçekleşmesine ne kadar yaklaştıklarını görür. Daha sonra lider, Deniz Yıldızı Etkinliğini (Form- 10) üyelere okur. Bu gruba gelmelerinin üyelerin hayatına ne kattığını sorar. Daha sonra herkesin kendini denizyıldızlarının yerine koymasını ister. Eğer bu gruba katılmak denize atılmaya benzetilirse bunun üyelere ne kazandırdığını bir mektupla yazmalarını ister. (40 dakika).
3. Grup lideri çalışmanın bir sonraki hafta sonlanacağını üyelere bildirir ve ilk oturumda doldurulan Amaç belirleme Formunun (Form- 4) bir sonraki oturuma getirilmesini söyleyerek oturumu sonlandırır (5 dakika).

### Ev ödevi

1. Lider herkese boş bir Derecelendirme Ölçeği verir bir sonraki oturumda nerede olmak istediklerini sorar ve bunun için ne yapacaklarını paylaşmalarını ister.

## 6. Oturum

**Süre:** 60 Dakika

Bireysel Amaç Belirleme Formu (Form-4)

Derecelendirme Ölçeği (Form-7)

Çözümlerini Biz de Fark ettik Etkinliği

Renkli Boncuklar

### Amaçlar

1. Grup üyelerinin geleceğe odaklanarak, kendi çözümlerini fark etmeleri ve kendileri için işe yaradığına inandıkları çözümleri, kendini engelleme ile ilgili diğer alanlara da aktarabilmelerini sağlamak

2. Üyelerin güçlü yönlerine dikkat çekmek

3. Ölçek” (Ek. 7) uygulaması ile danışanların değişimi ve gelişimi fark etmelerini sağlamak

### Süreç

1. Lider ilk oturumda tanışmak için kullandığı boncukları bu oturumda üyelerin gelişimlerini tespit etmek için kullanır. Çözümlerini Biz de Fark ettik etkinliği uygulanır. Herkes daire şeklinde oturur. Üyeler sırayla dairenin ortasında bir sandalyeye oturur. Lider bir kap dolusu boncuk getirir. Dıştaki üyeler ortada oturan üyeye ilgili gözlemledikleri başarıları söylerler. Her bir başarı için üyeye bir boncuk verirler. (35 dakika).

2. Üyelerin Bireysel Amaç Belirleme Forumu’nda (Form- 4) geldikleri düzeyin onların güçlü yönlerini ifade ettiği söylenir (10dakika).

3. Lider üyelere Derecelendirme Ölçeği’ni (Form- 7) son kez dağıtır. İlk oturumdan itibaren kat ettikleri yolu form üzerinde görmeleri sağlanarak grup çalışması sonlandırılır. Bu formda gelinen düzeyin, elde edilen boncuklarla paralellik gösterdiği vurgulanır. Bu çalışmadan herkesin yaşamıyla ilgili bir mesajın olması gerektiği söylenir. Daha sonra mesajların yüksek sesle grupla paylaşmaları istenir. (15 dakika)

4. Lider 2 hafta sonra aynı yerde ve aynı saatte tekrar buluşacağını ve en başta doldurulan ölçeğin tekrar doldurulacağını söyler. Ayrıca herkesin katılımından dolayı teşekkür ederek çalışmayı bitirir.

## Ek-7 Çokt' a Dayalı Müdahale Etkinlik Formları

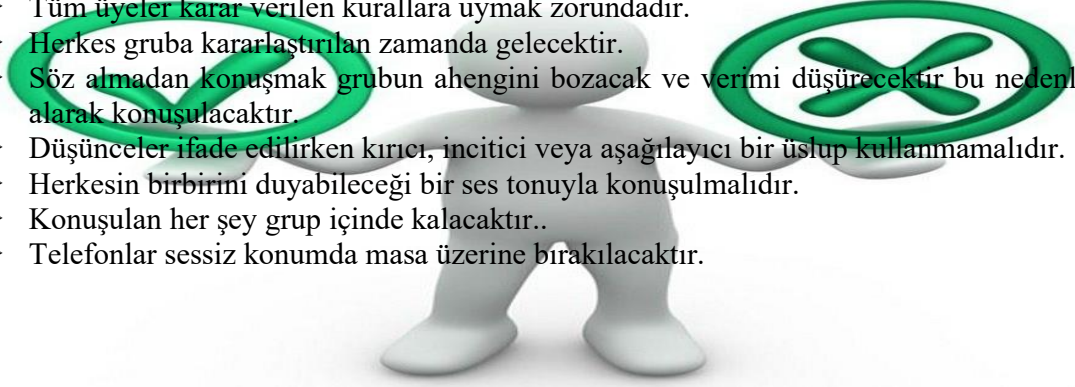
### 7.1. Tanışma Etkinliği Formu



- ❖ Lider grubu selamlayarak, bir kapta bulunan çeşitli renkteki boncuklardan gelişigüzel sayıda boncuk alır, sonra herkesin istediği sayıda boncuk alabileceğini söyler.
- ❖ Lider kaptan gelişigüzel sayıda aldığı boncuklarla kendini tanıtır. Her boncuk ayrı bir özelliği temsil etmektedir. Ardından isminin yazılı olduğu yaka kartını takar.
- ❖ Daha sonra gönüllü olarak grup üyelerinin aldıkları boncuk sayısı kadar kişisel özelliğini tanıtmalarını ister (Örnek: isim, en sevdiği renk, hobiler vb.).
- ❖ Her üye kendini tanıttıktan sonra grup lideri daha önce hazırlamış olduğu isim kartını üyeye vererek etkinliği sürdürür.
- ❖ Tüm üyeler kendini tanıttıktan sonra, etkinlik sonlandırılır.

## 7.2. Grup Kuralları Formu

- Tüm üyeler karar verilen kurallara uymak zorundadır.
- Herkes gruba kararlaştırılan zamanda gelecektir.
- Söz almadan konuşmak grubun ahengini bozacak ve verimi düşürecektir bu nedenle söz alarak konuşulacaktır.
- Düşünceler ifade edilirken kırıcı, incitici veya aşağılayıcı bir üslup kullanmamalıdır.
- Herkesin birbirini duyabileceği bir ses tonuyla konuşulmalıdır.
- Konuşulan her şey grup içinde kalacaktır..
- Telefonlar sessiz konumda masa üzerine bırakılacaktır.



### 7.3. Kartopu Etkinliği Formu



**7.4. Bireysel Amaç Belirleme Formu**

Bir kitap yazıyorsun ve kitabın kahramanı kendini engelleme sorunu yaşıyor. Sen yazar olduğuna göre;	1-Kahramanın kendini engellemediğini (baş ettiğini) nasıl kurgularsın?
	2- Kahraman kendini engellemediğinde neleri farklı yapar?

## 7.5. Tombala Torbası Etkinliği Formu

DAVRANIŞSAL KENDİNİ ENGELLEME	
<p><b>BİR GÖREVİN VEYA ÖDEVİN ERTELENMESİ</b></p> <p><b>Olay:</b> Ahmet'in pazartesi günü matematik sınavı vardır. Ahmet tüm hafta sonunu boşa geçirmiştir. Çok uzun olduğunu düşündüğü haftasonu kitabın sayfasını bile açmamıştır. Tüm haftasonu dinlendiği için pazar gecesi sabaha kadar çalışmayı planlamaktadır. Böylece bilgisayar oyununa gönül rahatlığıyla devam etmiştir. Ancak uyuyakalıp sınava hazırlanmadan girmiştir.</p>	<p><b>Sonuç 1:</b> Ahmet sınava girer ve başarılı olur. Arkadaşları ve ailesine hiç çalışmadan da başarılı olabilecek yeterlikte olduğunu söyler ve bu şekilde davranmaya devam eder.</p> <p><b>Sonuç 2:</b> Ahmet sınavda başarısız olur. Aslında çalışsa bu tür sınavların çocuk oynacağı olduğunu ancak uyuyakaldığı için çalışmadığını söyler.</p>
<p><b>GÖREV VE ÖDEVLE İLGİLİ OLMAYAN AKTİVİTELERLE AŞIRI İLGİLENME</b></p> <p></p> <p>Çiğdem projesini bir ay içinde hazırlayıp patronuna sunmak zorundadır. Ancak bu kısıtlı zaman içinde Çiğdem uzun süredir görmediği arkadaşlarını davet etmekte, onlara ikramlar hazırlamakta ve onlarla uzun uzun sohbet etmekte. Arkadaşlarıyla olmadığı zamanlarda da alışverişe çıkmakta veya temizlik yapmaktadır. Projenin verilmesi gerektiği zamana yakın bir sürede projeyi üstünkörü hazırlamış ve zamansızlıktan şikayet etmiştir.</p>	<p><b>Sonuç 1:</b> Proje kabul edilmiştir. Çiğdem kısa bir sürede tüm arkadaşlarını ziyaret edip birçok işin üstesinden gelerek başarılı olduğundan keyif alır.</p> <p><b>Sonuç 2:</b> Proje yüzeysel bulunup red edilmiştir. Çiğdem bu kadar yoğunluk içinde elbette projeyi hazırlamakta güçlük yaşanacağını bunun kendisiyle ilgili bir sorun olmadığını söyleyerek devam eder.</p>
<p><b>İLAÇ VEYA ALKOL KULLANILMASI</b></p> <p>Kadir aldığı eğitimi başarıyla tamamlamıştır. Üniversite diplomasını almıştır. Bir iş görüşmesine gitmeden önce ilaç veya</p>	<p><b>Sonuç 1:</b> Kadir iş görüşmesine eğer ilaç almamış olsaydı en üst düzeyden işe başlayacağını ancak bulunduğu pozisyonla idare etmek gerektiğini söylemiştir.</p>



<p>alkolden dolayı zor uyanmış ve bitkin bir şekilde iş görüşmesine gitmiştir. Ancak beklediğinden daha alt bir pozisyonda işe alınmıştır.</p>	<p><b>Sonuç 2:</b> Kadir istediği pozisyonda işe alınmıştır. İlaç almış ve dikkatinin dağınık olmasına rağmen işe alınmış olmasını büyük bir başarı olarak görmektedir.</p>
<p><b>YETENEĞİ KÖRELTEN PERFORMANS ALANLARI SEÇMEK</b> Ayla yüzme yarışmalarına hazırlanmaktadır. Ancak bunun için uzun ve yoğun provalar yapılması, sağlıklı beslenilmesi ve gece kulüplerinde zaman geçirilmemesi gibi disiplinli davranışlar gerektirmektedir. Oysa Ayla geç saatlere kadar arkadaşlarıyla dışarda zaman geçirmekte. Uykusunu tam alamamakta ve provalarda koçundan uyarı almaktadır.</p>	<p><b>SONUÇ 1:</b> Ayla ara sıra provalarda başarılı olmakta ve bu kadar gevşek çalışmanın karşılığı buysa düzenli provalarla kimsenin kendisini geçemeyeceğini düşünmektedir. Mevcut durumu sürdürmektedir.</p> <p><b>SONUÇ 2:</b> Ayla provalarla beraber yarışmalardan da istenilen sonucu elde etmemiştir. Bir sonraki sefere sıkı çalışacağını ancak bu sezonu kaçırdığını söylemektedir. Oysa sıkı çalışırsa mutlaka başaracağını düşünmekte ve yaşamında değişiklik yapmamaktadır.</p>
<p><b>SÖZEL KENDİNİ ENGELLEME</b></p>	
<p><b>SOSYAL KAYGI YAŞANDIĞININ BELİRTİLMESİ</b> Mehtap okulun yılsonu gösterisi için sunucu olarak seçilmiştir. Sunum programını hazırlamış ve okul müdürlüğüne sunmuştur. Ancak törenin yapılacağı gün yoğun bir baş ağrısıyla karşı karşıya kalmış ve programı sunarken dikkatini toplamakta güçlük çekmiştir.</p>	<p><b>SONUÇ 1:</b> Sunum başarılı olmuştur. Olumlu geribildirimler almıştır. Mehtap baş ağrısına rağmen güzel bir sunum yapmış olmanın gururunu yaşamış ve baş ağrısının nedenini hiç sorgulamamıştır.</p> <p><b>SONUÇ 2:</b> Mehtap sunumun yetersiz olduğunu farketmiş ve baş ağrısının buna neden olduğunu söylemiştir. Eğer baş ağrısı olmasaydı akıllarda kalacak bir sunum olacağını söylemektedir.</p>
<p><b>KİŞİNİN TRAVMATİK OLAYLAR YAŞADIĞINI BELİRTMESİ</b> Eren, üniversite sınavına amcasının hastalığından dolayı hazırlanamamaktadır. Çünkü arada bir amcasını ziyaret etmekte ve bazen de yatılı olarak amcasının yanında kalmayı tercih etmektedir. Sınava hazırlanamadığı için de içi içini kemirmektedir. Oysa amcasının hastalığı çok ağır değildir ve yanında kalabilecek kişiler de vardır. Yılsonunda Eren üniversite sınavına girmiştir.</p>	<p><b>SONUÇ 1:</b> Eren başarılı olmuştur. Hayatında meydana gelen kötü olaylara rağmen başarılı olmasının kendince haklı gururunu yaşamakta ve donanımından gurur duymaktadır.</p> <p><b>SONUÇ 2:</b> Eren sınavda yeterli puanı alamamıştır. Amcasının hastalığının tam da üniversite sınavının olduğu yıl ortaya çıkmasının büyük şanssızlık olduğunu aksi takdirde başarılı olabileceğini düşünüp içini rahatlatmaktadır.</p>

<p style="text-align: center;"><b>BİREYİN SINAV KAYGISI YAŞADIĞI SÖYLEMESİ</b></p> <p>Kader sınavlardan önce sürekli kaygı yaşadığını belirtmektedir. Sınavın başlamasına yakın her şeyi unuttuğunu, ellerinin titrediğini ve düşüncelerini toparlayamadığını söylemektedir. Böylece sınavlarda istediği sonucu elde edememektedir.</p>	<p><b>SONUÇ1:</b> Kader başarılı olmaktadır. Kaygıya rağmen başarılı olduğuna göre kaygı yaşamasa kim bilir ne kadar başarılı olacağı düşünceleriyle uğraşmakta ancak sınav kaygısıyla baş etmek için herhangi bir çaba sarf etmemektedir.</p> <p><b>SONU 2:</b> Kader başarısız olmakta ve başarısızlığının nedeni olarak da sınav kaygısını göstermekte ve bununla mücadele etmemektedir.</p>
<p style="text-align: center;"><b>BİREYİN OLUMSUZ DUYGULAR YAŞADIĞINI BİLDİRMESİ</b></p> <p>Gözde en önemli uygulama dersine çalışmamakta. Çalışsa da hocanın kendisinden hoşlanmadığını ve bu nedenle geçemeyeceğini söylemektedir.</p>	<p><b>SONUÇ 1:</b> Gözde uygulama dersini geçmiştir. Hocanın kendisiyle uğraşmasına rağmen başarılı olmasını donanımıyla açıklamıştır.</p> <p><b>SONUÇ 2:</b> Gözde uygulama dersinden kalmıştır. Bunun sonucunda hocayı suçlamış ve hocadan hoşlanmadığını vurgulamıştır.</p>

### 7.6. Mucize Soru Formu

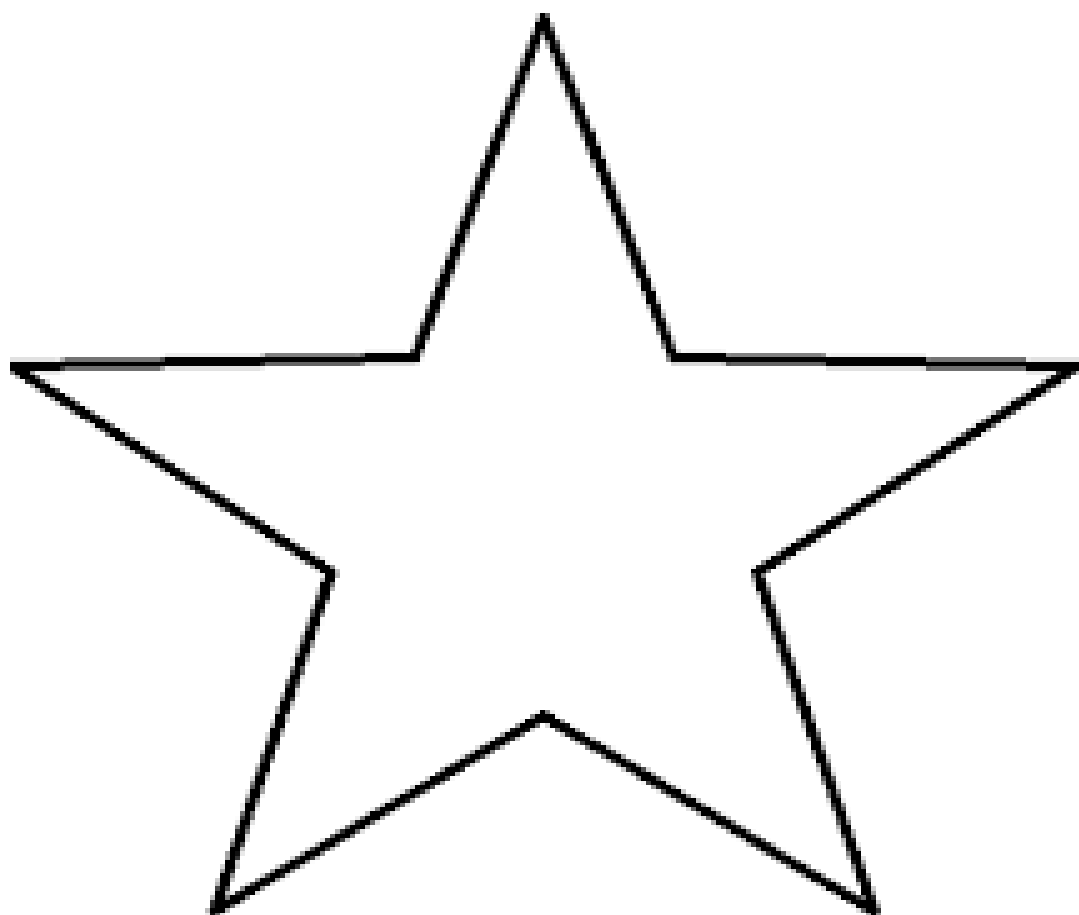
Kendini Engelleme Davranışına İlişkin Mucize Soru Formu	
Bu gece siz uyurken, bir mucize olduğunu ve kendini engellemekten kurtulduğunuzu hayal edin, ancak uyuyor olduğunuz için bu mucizenin gerçekleştiğinin farkında değilsiniz.	
Bu mucizeyi gösteren ilk işaret ne olurdu?	
Sendeki bu değişimi ilk kim fark ederdi?	
Neyi fark ederdi?	
Bu farklılık tespit edilince tepkiler nasıl olurdu?	
Onların davranışlarına sen nasıl tepki verirdin?	

**7.7. Derecelendirme Ölçeği Formu**

Adı Soyadı:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**7.8. Yıldızın Parlasın Formu**



### 7.9. Senin Başarım Benim Başarım Formu

Üyenin kendini engellemeyle ilgili çözümü	Yeni Üyenin kendini engellemeyle ilgili çözümü
1..... .....	1..... .....
2..... .....	2..... .....
3..... .....	3..... .....
.	.
.	.
.	.

### 7.10. Deniz Yıldızı Hikayesi Formu

**Amaç:** “Üyelerin başkaları için yaptıkları olumlu davranışlara odaklanmak, farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla bu etkinlik yapılmıştır. Ayrıca burada amaç çözüm odaklı terapinin temeli olan olumluya odaklanmaktır.

**Süreç:** Bir arkadaşım bir gün okyanus kıyısında kurulmuş ücra bir Meksika köyünün uçsuz bucaksız ve ıssız sahilinde yürümektedir. Yürüyüşünü sürdürürken uzaktan bir adam görür. Yakınlaştıkça bu adamın köylülerden biri olduğunu fark eder. Köylü sık sık yere eğilmekte, yerden bir şeyler almakta ve okyanusa atmaktadır ve bu davranışı tekrar tekrar sürdürür.

Arkadaşım adama iyice yaklaştığında sahile sürüklenmiş denizyıldızlarını tek tek yerden alıp suya geri fırlattığını görür.

Arkadaşımın kafası karışır. Adama doğru yürür ve “Günaydın dostum “ der. “Ne yaptığını çok merak ettim.”

“Denizyıldızlarını denize atıyorum” der adam.”Gördüğünüz gibi gündüz sular geri çekildiği için bütün denizyıldızları sahilde kalmış. Eğer onları denize geri atmazsam, sudan oksijen alamazlar ve güneşten kuruyarak ölürlər.”

Anlıyorum” der arkadaşım. “Fakat bu sahilde binlerce denizyıldızı var. Her birini tek tek suya atabilmen mümkün değil. Ayrıca bu dünyada yüzlerce sahilde böyle milyonlarca denizyıldızı var. Senin bu yaptığın ne fark eder ki?”

Köylü gülümser, yerden bir denizyıldızı daha alır ve okyanusa fırlatır ve arkadaşıma dönüp “Bunun için fark etti!” der (Dölek, 2012).”



### ÖZ GEÇMİŞ

<b>Adı-Soyadı</b>	SEMRA ÇAKIR	
<b>Bildiği Yabancı Diller</b>	İNGİLİZCE	
<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Başlama - Bitirme</b>	<b>Kurum Adı</b>
<b>Lise</b>	1994 1998	TURGUT ÖZAL ANADOLU LİSESİ
<b>Lisans</b>	1999 2003	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
<b>Yüksek Lisans</b>	2007 2010	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
<b>Doktora</b>	2011 2022	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
<b>Çalıştığı</b>	<b>Başlama -</b>	<b>Çalışılan Kurumun Adı</b>
<b>1.</b>	2003 2006	11 EYLÜL İLKÖĞRETİM OKULU
<b>2.</b>	2007 2010	KELES İMAM HATİP LİSESİ
<b>3.</b>	2010 2015	23 NİSAN ORTAOKULU
<b>4.</b>	2015 2016	ŞAHİN YILMIZ İLKOKULU
<b>5.</b>	2016 Devam..	NOSAB İLKOKULU
<b>Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî</b>	Pdr derneği üyesidir.	
<b>Katıldığı Proje ve Toplantılar</b>	Çınarlar Çiçeklerle Buluşuyor Projesi Kariyer Günleri Projesi	



<b>Yayınlar:</b>	<p>1- Çakır Semra, Figen Akça,, Fırncı Kodaz Aynur, Tulgarer Sezen (24.05.2013 -26.05.2013 ) , The Survey of Academic Procrastination on High School Students With in Terms of School Burnout and Learning Styles, Yayın Yeri:4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance WCPCG-2013 , 2013 (Tam Metin Bildiri).</p> <p>2- Akça Figen, Fırncı Kodaz Aynur, Çakır Semra , (26.05.2015 -28.05.2015 ) , Investigating Effect of Teacher Candidates' Self- Regulation Strategies on Academic Self-Efficacy and Attachments Styles Yayın Yeri:4th International Conference on Education, (ICED-2015) , 2015 (Özet Bildiri)</p> <p>3- Sevimli, M.&amp; Çakır, S. (2022). Examining the relationships between parental acceptance-rejection, self-liking and self handicapping in university students, <i>Journal of Education and Practice</i>, 13(17), 34-42.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Tarih</b> <b>İmza</b> <b>Adı-Soyadı</b></p>