

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÇOCUKLARDA BİLŞİSEL DUYGU DÜZENLEME
STRATEJİLERİ FARKINDALIK PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Olgun TURAN

KOCAELİ 2020

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÇOCUKLARDA BİLŞİSEL DUYGU DÜZENLEME
STRATEJİLERİ FARKINDALIK PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Olgun TURAN

Dr. Öğr. Üyesi Osman Nejat AKFIRAT

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 10.06.2020/13

KOCAELİ 2020

TEŞEKKÜR

Olaylar karşısında, insanların duygu yoğunluğunu etkileyen düşünce tarzları benim için uzun zamandan bu yana merak uyandırıcı bir konu olmuştu. Bu nedenle bilişsel duygu düzenleme stratejilerini model bağlamında ele alarak bu konudaki merakımı gidermeme yardımcı olan ve Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışmaları konusunda bana izin veren Dr. Nadia GARNEFSKI ve arkadaşlarına, ölçek izin sürecindeki ve Türkçe çeviri çalışmalarındaki katkılarından dolayı başta Miray ŞAHİN ERDEN olmak üzere emeği geçen diğer uzmanlara ve tezimi baştan sona inceleyerek değerli tavsiyelerde bulunan arkadaşım Ceren Ebru ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Ders döneminde aktif ilgi, samimiyet ve saygıya dayalı bir atmosferi bana sundukları ve çok kıymetli bilgi birikimlerini benimle paylaştıkları için Saygıdeğer Hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Fatih KEZER, Dr. Öğr. Üyesi Yıldız ÖZTAN ULUSOY, Dr. Öğr. Üyesi Gülşah TURA ve Dr. Öğr. Üyesi Ayla AKBAŞ' a çok teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde istatistiksel analizlerle ilgili yaptığım hataları düzeltmem konusunda nazik ve sabırlı bir şekilde yardımcı olan Fatih Hocam ve tez savunma sürecinden sonra tezimin daha akıcı bir anlatıma sahip olması için tavsiyelerde bulunan Yıldız Hocama ayrıca teşekkür ederim.

Danışmanlığımı yaptığı süreçte öngörüsü, bilgi birikimi ve yol gösterici tutumunu benden esirgemeyen, akademik tez danışmanlığımı yapmasının yanı sıra, yaşadığım kişisel sorunlar karşısında da yardımcı olan, motivasyonumun azaldığı anlarda beni sabırla dinleyen ve harekete geçmeme yardım eden, zamanının büyük bir kısmını mesleğine ve öğrencilerine adanmış olarak gözlemlediğim Kıymetli Hocam Dr. Öğr. Üyesi Osman Nejat AKFIRAT' a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecine katkı sunan, sevgi dolu bakışlarıyla hayatıma renk katan, masum, saf ve temiz kalpleriyle iyiliğe olan inancımın pekişmesine yardımcı olan öğrencilerime ve son olarak varlığıyla beni mutlu eden bütün dostlarıma çok teşekkür ederim.

Olgun TURAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi	7
Sınırlılıklar.....	7
Varsayımlar.....	8

BİRİNCİ BÖLÜM

1.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
1.1.DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİNDE SÜREÇ MODELİ	9
1.2.BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ	11
1.2.1.Kendini Suçlama.....	11
1.2.2.Kabul Etme	11
1.2.3.Ruminasyon	12
1.2.4.Pozitif Tekrar Odaklanma.....	12
1.2.5.Plana Tekrar Odaklanma	12
1.2.6.Pozitif Yeniden Gözden Geçirme.....	13
1.2.7.Bakış Açısına Yerleştirme	13
1.2.8.Felaketleştirme.....	13
1.2.9.Başkalarını Suçlama	13
1.3.DUYGU DÜZENLEMENİN GELİŞİMSEL SÜRECİ	14
1.4.GRUP ÇEŞİTLERİ VE ÖZELLİKLERİ	16
1.4.1.Görev / İş Grupları.....	16
1.4.2.Psikolojik Danışma Grupları	17
1.4.3.Psikoterapi Grupları.....	18
1.4.4.Psiko-Eğitim ve Rehberlik Grupları	18
1.4.4.1.Rehberlik Grupları	18

1.4.4.2. Psiko-Eğitim Grupları.....	19
1.4.5.Psiko-Eğitim Grupları ile Diğer Grup Çeşitleri Arasındaki Farklılıklar.....	20
1.5.PSİKO - EĞİTİM PROGRAMI GELİŞTİRME VE PLANLAMA AŞAMALARI.....	22
1.5.1.Grup Öncesi Hazırlık.....	22
1.5.2.Oturum İçerikleri ve Programın Ana Hatları.....	26
1.5.3.Kurum ve Okul Desteği.....	26
1.5.4.Üye Seçimi.....	27
1.5.5.Grup Liderinin Hazırlığı.....	28
1.5.6.Değerlendirme.....	29
1.6. UYGULANAN PSİKO- EĞİTİM PROGRAMINDAKİ YAKLAŞIMLAR.....	29
1.6.1. Akılcı Duygusal Davranış Terapisi.....	29
1.6.2.Oyun Temelli Öğrenme.....	31
1.6.2.1.Oyun ve Çocuklar İçin Oyunun Önemi.....	31
1.6.2.2.Eğitsel Oyunlar.....	33
1.6.2.3.Eğitsel Oyun Etkinliğinin Planlanması ve Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	34
1.7. ALANYAZINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	35
1.7.1.Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Farklı Değişkenlerin İncelendiği Araştırmalar.....	35
1.7.2.Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerine Yönelik Yapılan Deneysel Araştırmalar.....	45

İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM.....	50
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	50
2.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	51
2.3. SÜREÇ.....	53
2.3.1. Ölçek Uyarlama Süreci.....	54
2.3.2. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı İçin Grup Oluşturma Süreci.....	54
2.3.3.Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı Geliştirme Süreci.....	55
2.3.4.Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı Uygulama Sürecinde Yapılan İşlemler.....	56

2.3.4.1. Oturum Özetleri ve Kazanımları	57
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	63
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	63
2.4.2.Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k).....	63
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	66
3.1.ÇOCUKLAR İÇİN BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNE AİT BULGULAR.....	66
3.1.1. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formuna Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	66
3.1.2. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formunun Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri ve Maddelere İlişkin Toplam Korelasyon Değerleri	69
3.1.3.Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formunun Test-Tekrar Test Güvenirliğine Dair Bulgular.....	71
3.2. DENEYSEL ÇALIŞMAYA İLİŞKİN BULGULAR	72
3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması	73
3.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	75
3.2.3. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	78
3.2.4.Deney Grubunun Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	80
3.2.5. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	81
3.2.6.Deney Grubunun Sontest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	83
3.2.7.Deney Grubunun Öntest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	85
3.3.DENEYSEL ÇALIŞMAYA İLİŞKİN BULGULARIN ÖZETİ	87
3.3.1.Kendini Suçlama Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti	87
3.3.2.Kabul Etme Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti.....	88
3.3.3.Ruminasyon Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti.....	88
3.3.4.Pozitif Tekrar Odaklanma Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti.....	88

3.3.5.Plana Tekrar Odaklanma Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti.....	89
3.3.6.Pozitif Yeniden Gözden Geçirme Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti.....	89
3.3.7.Bakış Açısına Yerleştirme Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti.....	90
3.3.8.Felaketleştirme Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti	91
3.3.9.Başkalarını Suçlama Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti	91
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması	93
Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının, Çocukların Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerini Kullanım Düzeylerine Olan Etkisinin İncelendiği Deneysel Çalışmaya İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	97
Sonuç	109
Öneriler	112
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	112
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	113
KAYNAKÇA.....	115
EKLER	129
Ek. I: Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği.....	129
Ek. II: Etik Kurul İzin Belgesi.....	130
Ek. III: Çocuklarda Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı Veli İzin Formu Örneği	131
Ek. IV: Farkındalık Programı Yapılmasına Dair Okul Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi	132
Ek. V: Çocuklarda Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı ve Ekleri.....	133
ÖZGEÇMİŞ	223

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının, orta çocukluk dönemindeki bireylerin kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerine olan etkisini incelemektir. Bu amaç bağlamında öncelikle araştırmada kullanılmak maksadıyla Garnefski ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k)” olan, Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçeye uyarlanmış ve Türkçe formunun 9-12 yaş arası çocuklarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli ve deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın ölçek uyarlama aşaması, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bir ortaokulda eğitimine devam eden ve yaşları 9 ila 12 arasında değişen 657 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın deneysel çalışması ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında aynı okulda eğitimine devam eden, 10 kişi deney ve 10 kişi kontrol grubunda yer alan ve yaşları 10 ila 12 arasında değişen toplam 20 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış; alt boyutlara ait Cronbach Alpha ve madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmış; test-tekrar test güvenirliğini hesaplamak için Spearman RHO Analizi yapılmıştır. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin 9 boyutlu ve 36 maddeden oluşan orijinal yapısının 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın deneysel çalışma aşamasında ise 7 oturumdan oluşan ve oturum süreleri 60 ila 85 dakika arasında değişen farkındalık programı deney grubuna haftada bir oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Veriler Mann-Whitney U Testi, Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, uygulanan farkındalık programının deney grubunun kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımında kalıcı azalmaya yol açtığı, felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında azalmaya yol açtığı ancak izleme testinde anlamlılık sınırında kaldığı, kabul etme, ruminasyon ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımına herhangi bir etkisinin olmadığı, pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme

stratejisinin kullanımında artışa yol açtığı ancak kalıcı olmadığı, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımında kalıcı bir artışa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular alanyazın ışığında tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: çocuklarda bilişsel duygu düzenleme, ölçek, farkındalık programı



ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of the Cognitive Emotion Regulation Strategies Awareness Program developed by the researcher on cognitive emotion regulation strategies used by individuals in middle childhood. For this purpose, firstly, the Cognitive Emotion Regulation Strategies for Children Scale, developed by Garnefski et al. (2007), originally named “Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k)”, was adapted to Turkish and validity and reliability studies of the Turkish version have been conducted on children who were between the ages of 9-12. In the research, screening model and experimental model were used. The scale adaptation phase of the research was conducted on 657 students aged 9 to 12, who continued their education in a secondary school in Istanbul in the 2018-2019 academic year. The experimental study of the research was carried out on 20 10-12-year old students, who were continuing their education in the same school in the 2018-2019 academic years. There were 10 students in both experimental and control groups. In the research, Personal Information Form and Cognitive Emotion Regulation Strategies for Children Scale were used to collect data. Confirmatory Factor Analysis was performed to determine the validity and reliability level of the scale; Cronbach Alpha and item total correlation values of sub-dimensions were calculated and Spearman RHO Analysis was performed to calculate test-retest reliability. It was concluded that the original structure of the Cognitive Emotion Regulation Strategies for Children Scale, consisting of 9 dimensions and 36 items, was valid and reliable in children between the ages of 9-12. In the experimental study phase of the research, the awareness program, consisting of 7 sessions and session times ranging from 60 to 85 minutes, was applied to the experimental group once a week. Data were analyzed with Mann-Whitney U Test, Friedman Test and Wilcoxon Signed Rank Test. Based on the findings, it was determined that the awareness program applied led to a permanent decrease in the use of the self-blame cognitive emotion regulation strategy of the experimental group. In addition, it was found that the applied awareness program caused a decrease in the use of the catastrophizing cognitive emotion regulation strategy, but remained within the limit of significance in the follow-up test and did not have any effect on the use of acceptance, rumination and other-blame cognitive emotion regulation strategies. Moreover, it was

determined that this program increased the use of the positive refocusing cognitive emotion regulation strategy but this was not permanent and resulted in a permanent increase in the use of refocus on planning, positive reappraisal and putting into perspective cognitive emotion regulation strategies. The findings were discussed in the light of the literature and some suggestions were made.

Keywords: Cognitive emotion regulation in children, scale, awareness program



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1: Araştırmada Kullanılan Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Gerçek Deneysel Modelin Simgesel Gösterimi (s. 51)

ŞEKİL 2: Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğine Ait Maddelere İlişkin T Değerleri (s. 67)

ŞEKİL 3: Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğine Ait Maddelere İlişkin Hata Varyansları (s. 68)



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO 1: Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik alışmalarına Katılan 657 Öğrencinin Demografik Özellikleri (s. 52)

TABLO 2: Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı Kapsamında Oluşturulan Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler (s. 53)

TABLO 3: Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Uyum Değerleri (s. 69)

TABLO 4: Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Madde Toplam Korelasyon ve Cronbach Alpha Değerleri (s. 70)

TABLO 5: Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formunun Test-Tekrar Test Güvenirliğine Dair Bulgular (s. 72)

TABLO 6: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Sonuçlarının Karşılaştırıldığı Mann Whitney U Testi Sonuçları (s. 73)

TABLO 7: Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Sonuçlarını Karşılaştırmak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları (s.75)

TABLO 8: Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (s. 79)

TABLO 9: Deney Grubunun Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Friedman Testi Sonuçları (s. 80)

TABLO 10: Deney Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (s. 82)

TABLO 11: Deney Grubunun Sontest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (s. 84)

TABLO 12: Deney Grubunun Öntest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (s. 86)

GİRİŞ

Duygulara ilişkin tanım ve tartışmaların, Antik Yunan felsefesine kadar dayandığı görülmektedir (Atabek, 2000: s. 12). Antik Yunanda duyguların, bireyin yaşamını olumsuz etkileyen unsurlar olduğundan ve kişinin onların etkisi altında kalmaması gerektiğinden; Orta Çağ Avrupası'nda ise şeytana ait kötü bir unsur olduğundan bahsedilmektedir (Çakar, 2002: s. 9-10). Antik Yunan filozoflarından bazılarının ve skolastik düşüncenin etkisi altındaki Orta Çağ Avrupası'nın aksine, son yıllarda duyguların genellikle işlevsel olduğu, ihtiyaçları karşılamak, amaca ulaşmak, hayatta kalmak ve çevreye adapte olabilmek için gerekli olduğu belirtilmektedir (Goleman, 1998: s. 17-18).

Duygu kelimesi Güncel Türkçe Sözlükte “*Belirli olay, nesne veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; duyularla algılama, his*” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Duygular, kişinin iç dünyası veya dışsal çevresi ile ilişki kurmasını sağlayan ve bu ilişkinin düzenlenmesine, sürdürülmesine ya da bozulmasına neden olan süreçler olarak tarif edilmektedir (Campos vd., 1989: s. 395). Frijda (2001) ise duyguların yaşantıya yönelik bir tepki mekanizması olduğunu ve bu noktada bilişsel süreçler ve bedensel tepkilerin önemli yer edindiğini belirtmektedir (s.40-44).

Duygulara atfedilen anlamlar zamandan zamana, kültürden kültüre, kişiden kişiye göre değişse de onların insan davranışını şekillendirmedeki payının bilimsel olarak incelemeye degecek kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim uygunsuz bir şekilde ortaya çıkan duygusal tepkiler psikolojik sorunların doğuşunda önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Gross ve Thompson, 2007: s. 4). Ayrıca yaşantılara yönelik hissedilen duygular bazı durumlarda kişinin bilişsel değerlendirme sürecine müdahalede bulunarak değerlendirme kapasitesini olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir (Folkman ve Lazarus, 1988: s. 309). Duyguların insan yaşamına olan etkilerine bakıldığında, onları uygun yollarla düzenlemenin önemli olduğu anlaşılmaktadır (Gross, 1999; Gross ve Thompson, 2007).

Bu araştırmada, duygu dzenlemede kullanılan bilişsel duygu dzenleme stratejileri konusunda, davranışsal stratejilerin yanı sıra bilişsel olgunlukla birlikte bilişsel duygu dzenleme stratejilerini de kullanmaya başlayan orta çocukluk dzenindeki bireylerde farkındalık oluşturmak ve geçerlik ve gvenirlik çalışmaları yapılan ocuklar İçin Bilişsel Duygu Dzenleme Stratejileri Ölçeği ile bilişsel duygu dzenleme stratejileri konusunda geliştirilen farkındalık programı yoluyla alanyazına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Duygu dzenleme, bireyin amacını geekleştirmesi bakımından duygularını izlemesi, birtakım kriterleri esas alarak onları değerlendirmesi ve deđerģtirmesini kapsayan süreçlere denilmektedir (Thompson, 1994: s. 27). Başka bir ifadeyle duygu dzenleme, bireyin duygularını, duygularının ortaya çıkış zamanını, yoğunluğunu, süresini, çeşitliliğini ve duygularıyla bağlantılı tepkilerini bazı yöntemler vasıtasıyla dzenleme çabaları şeklinde tarif edilmektedir (Gross,1998: s. 281). Duygu dzenleme bilinçli ya da bilinçdışı, kendiliğinden veya kontrollü bir şekilde olabilir (Gross ve Thompson, 2007: s. 19). Örneğin; artan nabız, hızlı bir şekilde nefes alıp verme, terleme ve duygu dzenlemeye eşlik eden diğer değerışkenlerle birlikte duygular kendi kendini de dzenleyebilir (Garnefski vd., 2001: s. 1312). Ayrıca duygu dzenleme süreci, istenmeyen duyguların yanı sıra olumlu duygulara yönelik de geekleşebilir (Cole vd., 2004: s. 318).

Günlük yaşamda insanlar duygularını sık sık dzenleme girişimlerinde bulunmaktadır. şakalar yapmak, herkesle değil de bazı insanlarla zaman geçirmek ve acı verici olayları dőřnmekten kaçınmak bu girişimlere örnek olarak gösterilebilir (Gross ve Munoz, 1995: s. 153; Groos ve Thompson, 2007: s. 11). Ayrıca birey içinde bulunacağı durumu seçerek, durumda değerışiklik yaparak, duruma ilişkin dikkatini odaklayarak, dikkatini dağıtarak veya duruma yönelik tepkilerini deđerģtirerek duygularını dzenleyebilmektedir (Gross, 1998: s. 281; Gross ve Thompson, 2007: s. 11-15).

Bilişsel değerışim yaratarak da duyguların dzenlemesi mümkündür (Gross, 1999: s. 560). Bilişsel değerışim yoluyla duygu dzenleme, duygu uyandıran

durumlara ilişkin düşüncelerin değiştirilmesiyle meydana gelir (Gross, 1998: s. 281 ; Gross, 2002: s. 283 ; Gross ve John, 2003: s. 349 ; Gross ve Munoz, 1995: s. 153 ; Gross ve Thompson, 2007: s. 13-14). Örnek vermek gerekirse, bu değişim hafıza bozulmaları yaşayarak, inkar ve yansıtma mekanizmasını kullanarak bilinçdışı süreçlerle gerçekleşebileceği gibi, olaylar karşısında başkalarını suçlayarak, daha hoş şeyler düşünerek ve olayları felaketleştirerek bilinçli şekilde de gerçekleştirilebilir. Duyguları düzenlemek amacıyla bilinçli bir şekilde kullanılan bilişsel stratejilere bilişsel duygu düzenleme stratejileri denilmektedir (Garnefski vd., 2001: s. 1312).

Kendini suçlama, kabul etme, ruminasyon, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeninden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, felaketleştirme ve başkalarını suçlama, Garnefski ve diğerlerinin (2001) modelinde yer alan bilişsel duygu düzenleme stratejileridir (s. 1314-1316).

Olaylar karşısında kişinin kendini suçlayıcı şekilde düşünmesi, değiştiremediği durumlarda olanları kabul etmeye yönelik düşünmesi, olaylara yönelik duygu ve düşüncelerini sürekli biçimde düşünüp durması, yaşanan olay yerine başka şeyler düşünmesi, sorunun çözümü için plana yönelik düşünmesi, yaşanan olumsuz olayın kendisine öğrettiklerine ve kazandırdıklarına odaklanması, başkalarının yaşadığı daha olumsuz olaylarla o anki olayı karşılaştırması ve kıyaslama yapması, yaşadığı olayı felaketleştirici şekilde düşünmesi ve olanlardan kendisi dışındaki insanların sorumlu olduğunu düşünmesi bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımına örnek olarak gösterilebilir (Garnefski vd., 2001: s. 1314-1316).

Yapılan araştırmalar, duygu düzenlemede kullanılan bilişsel stratejilerin bireyin duygusal gerilimini arttırabileceğini ya da azaltabileceğini göstermektedir (Belden vd., 2014; Wolgast vd., 2011; Bormann ve Carrico, 2009; Hazebroek vd., 2001; Ray vd., 2008). Bu nedenle yaşanan olaya ilişkin psikolojik uyumu olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek bilişsel stratejilerin farkında olmanın, psikopatolojik risklere karşı koruyucu bir etken olabileceği ve bu konuda bireylerin bilinçlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Rudolph vd., 2007: s. 343; Chan vd., 2016: s. 238).

İlgili alanyazında doğrudan ya da dolaylı bir şekilde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin sağlıklı kullanımını amaçlayan sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte (Claro vd., 2015; Mirzei ve Hasani, 2015; Yaman, 2016), bu çalışmalar ergenler ve yetişkinler üzerinde yürütülmüş; orta çocukluk döneminde bilişsel duygu düzenleme stratejileri hakkında farkındalık kazandırmayı amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysaki duygu düzenlemenin gelişiminin, insan yaşamının çeşitli evrelerine yayıldığı ve bu evrelerden birisinin de orta çocukluk dönemi olduğu, çocukların yaklaşık 5 yaşına kadar daha çok davranışsal duygu düzenleme yöntemlerini kullandıkları ve sonraki yaşlardan 12 yaşına kadar geçen süreyi kapsayan orta çocukluk döneminin, duygu düzenlemenin bilişsel boyutunun gelişimi bakımından oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır (Berk, 2000; Legerstee vd., 2010; Andres vd., 2016). Bu açıdan bakıldığında orta çocukluk döneminin, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin farkındalığı konusunda “kritik dönem” olabileceği düşünülmektedir.

Orta çocukluk döneminde geleceğe ilişkin düşünme kapasitesinde meydana gelen artışla birlikte kullanılan ruminasyon, kendini suçlama ve felaketleştirme gibi stratejiler çocukların kaygı düzeylerinde artışa yol açabilmektedir (Andres vd., 2016: s. 58, Garnefski vd., 2007: s. 7). Nitekim bu yaş dönemi çocuklarının kullandıkları kendini suçlama, felaketleştirme ve ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin nevrozizm ve depresyon ilişkisine aracılık ettiği (Andres vd., 2016: s. 55), buna karşılık pozitif yeniden gözden geçirme gibi bazı stratejilerin ise orta çocukluk dönemindeki bireylerin psikopatolojik risklere karşı korunmasında önemli bir işlevinin olabileceği belirtilmektedir (Garnefski vd., 2007: s. 7; Chan vd., 2016: s. 238).

Bu nedenle, orta çocukluk dönemindeki bireylere, bilişsel duygu düzenleme stratejileri konusunda farkındalık oluşturmaya yönelik bir çalışmanın yapılması araştırmacı tarafından önemli bir gerekçe olarak görülmüştür. Bu düşünceyle yapılan araştırma, Garnefski ve diğerleri (2007), tarafından geliştirilen ve orijinal adı “*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k*” olan, Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun 9-12 yaş arası çocukları üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile bu yaş grubu

çocuklarına bilişsel duygu düzenleme stratejileri konusunda farkındalık kazandırmayı amaçlayan bir psiko-eğitim programının geliştirilmesini ve geliştirilen programın etkisinin test edilmesini içermektedir.

Bu araştırmanın problemini Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ve araştırmacı tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının orta çocukluk dönemindeki bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının, orta çocukluk dönemindeki bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerine olan etkisini incelemektir.

Bu amaç bağlamında öncelikle çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek ve araştırmada kullanmak maksadıyla Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasına, Türkçe formunun 9-12 yaş arası çocuklarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasına ve ardından farkındalık programı geliştirilerek bu programın orta çocukluk dönemindeki bireylerin kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin test edilmesine odaklanılmıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe formu geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe formu güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
3. Farkındalık programı uygulanmadan önce kendini suçlama, kabul etme, ruminasyon, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, felaketleştirme ve

başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanım düzeyi bakımından deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

4. Uygulanan programın deney grubunun kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan kalıcı bir etkisi var mıdır?
5. Uygulanan programın deney grubunun kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan kalıcı bir etkisi var mıdır?
6. Uygulanan programın deney grubunun ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan kalıcı bir etkisi var mıdır?
7. Uygulanan programın deney grubunun pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan kalıcı bir etkisi var mıdır?
8. Uygulanan programın deney grubunun plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan kalıcı bir etkisi var mıdır?
9. Uygulanan programın deney grubunun pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan kalıcı bir etkisi var mıdır?
10. Uygulanan programın deney grubunun bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan kalıcı bir etkisi var mıdır?
11. Uygulanan programın deney grubunun felaketlenme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan kalıcı bir etkisi var mıdır?
12. Uygulanan programın deney grubunun başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan kalıcı bir etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Orta çocukluk dönemine kadar çocukların daha çok davranışsal duygu düzenleme stratejilerini kullandıkları, orta çocukluk dönemiyle birlikte bilişsel olgunluk düzeyinin arttığı ve bu dönemin bilişsel stratejilerin gelişimi bakımından önemli olduğu anlaşılmaktadır (Andres vd., 2016; Berk, 2000; Legerstee vd., 2010). Bu nedenle orta çocukluk dönemindeki bireylere bilişsel duygu düzenleme stratejileri konusunda farkındalık kazandırmanın kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Orta çocukluk döneminde bilişsel duygu düzenleme stratejilerine yönelik kazandırılacak olan farkındalığın çocukların ileriki yaş dönemlerini de etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü ergenlik dönemiyle birlikte psikopatolojik sorunlarda önemli ölçüde artış görülmekte ve ergenlik döneminde psikopatolojik sorunlarla karşılaşanların, duygularını düzenleme konusunda bu sorunlarla ilişkisi bulunan bilişsel stratejileri kullandıkları bilinmektedir (Garnefski vd., 2005; Costello vd., 2011). Bu nedenle bilişsel duygu düzenleme stratejileri konusunda çocuklara kazandırılacak farkındalığın, ergenlik döneminde hem koruyucu bir rol üstleneceği hem de olası psikopatolojik sorunlarla baş etmelerine katkı sunabileceği umulmaktadır.

Gross ve Munoz (1995), duygu düzenlemede güçlük yaşayan bireyin iş yaşamı, sosyal yaşam ve iç dünyasında sorunlar yaşayabileceğini, psikopatolojik olguların önemli bir kısmında duyguların uygun bir biçimde düzenlenememesinin temel semptom olarak görüldüğünü belirtmektedir (s. 155). Ayrıca Garnefski ve Kraaij (2006)'e göre, ergenlikte kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejileri yetişkinlikte kullanılan stratejileri öngörmektedir (s. 1667). Bu nedenle ergenlik dönemi öncesinde bilişsel duygu düzenleme stratejileri konusunda oluşan farkındalığın, ergenlik döneminin uygun bir şekilde yaşanmasına yardımcı olabileceği gibi yetişkinlik dönemindeki psikopatolojik sorunların ortaya çıkma riskinin azaltılmasına da katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında Türkçeye uyarlandıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği 9-12

yaş arası çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerini ölçmekle sınırlıdır.

Uygulanan psiko-eğitim programı 10-12 yaş arasında olan, 20 (deney ve kontrol grubunda 10'ar kişi bulunmaktadır) katılımcıyla sınırlıdır.

Varsayımlar

Katılımcıların Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğini içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır. Ayrıca üye sayısı, cinsiyet dağılımı ve duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeyleri bakımından denk iki grup olan deney ve kontrol grubunun kontrol edilemeyen diğer değişkenlerden aynı düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde duygu düzenleme stratejilerinde süreç modeli, bilişsel duygu düzenleme stratejileri, duygu düzenlemenin gelişimsel süreci, grup çeşitleri ve özellikleri, psiko-eğitim programı geliştirme ve planlama aşamaları, uygulanan psiko-eğitim programındaki yaklaşımlar ve alanyazında yapılan araştırmaların her biri ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

1.1.DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİNDE SÜREÇ MODELİ

Süreç modelinde, duygu düzenleme süreci iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan ilkinde ön süreç odaklı stratejiler, ikincisinde ise tepki odaklı stratejiler yer almaktadır. Ön süreç odaklı stratejiler; durum seçimi, durum değişimi, dikkat yayılımı ve bilişsel değişimden oluşmaktadır (Gross, 1998: s. 281).

Durum seçiminde birey, istedik duyguya ulaşmak ya da istenmedik duygudan kaçınmak amacıyla bir durum seçiminde bulunmaktadır. Bu strateji, özellikle ebeveynler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Ebeveynler çocuklarının iyiliği için ellerinden gelen en iyi ve çocuklarını zora sokmayan durumları seçmektedirler. (Gross ve Thompson, 2007: s. 11). Karanlıktan korkan bir çocuğun karanlık ortamlardan kaçınması durum seçimine örnek olarak gösterilebilir.

Durum seçimi bazı durumlarda kişinin kısa süreli olarak kendisini iyi hissetmesine katkı sunsa da uzun vadeli düşünüldüğünde bireyin mevcut durumla yüzleşmesini engelleyebilir ve bu durum bireyin uzun vadede iyilik halini olumsuz etkileyebilir (Gross ve Thompson, 2007: s. 11). Karanlıktan korkan çocuk bu duygunun açığa çıkmasını engellemek için karanlık ortamlardan kaçındığında, korku duygusuyla yüzleşmemiş ve böylece uzun vadede düşünüldüğünde sorunun çözülmesi engellenmiş olacaktır.

Durum seçiminin işlevselliğinde önemli bir nokta da kişinin gelecekteki duruma yönelik hatalı tahminlerde bulunabileceği ihtimalidir (Groos ve Thompson, 2007: s. 11). Örneğin; korkulan durumu deneyimlemekten kaçınan birey, bundan dolayı o ortama girdiğinde yaşayacağı korku duygusunun şiddetini abartılı bir şekilde değerlendirebilir.

Ön süreç odaklı stratejilerden durum değişiminde, mevcut durumun değiştirilmesi yoluyla birey duygularını düzenleme girişiminde bulunmaktadır (Gross,1998: s. 283). Karanlık korkusu olan bir çocuğun karanlık ortamlarda dolaştığında yanında getirdiği el fenerini kullanması buna örnek gösterilebilir.

Durum seçimi ve durum değişimi stratejileri dışsal süreçlerdir. Daha çok fiziksel ortamın seçilmesi, değiştirilmesi veya düzenlenmesi ile ilgilidir. Ancak bunları yapmadan da duyguları düzenlemek mümkündür. Özellikle değiştirmenin mümkün olmadığı durumlarda insanların yaşam boyunca kullandığı bir duygu düzenleme çeşidi olan dikkat yayılımı, içsel süreçleri kapsamaktadır (Groos ve Thompson, 2007: s. 13).

Dikkat yayılımında iki strateji ile karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki olan konsantrasyon sayesinde birey mevcut duruma daha fazla odaklanabilir ve böylece duygularını yönlendirebilir. Bir diğer strateji olan dikkati dağıtmada ise birey mevcut duruma olan dikkatini dağıtma çabasına girebilir ve böylece duygularını yönlendirme girişiminde bulunabilir (Gross, 1998: s. 284). Dikkati olası tehlikelere karşı yoğunlaştırmanın bireyde mevcut olan duyguyu o an için arttıracığı fakat olası durumla henüz karşılaşmadan, bireyin bu duruma karşı psikolojik olarak hazırlanmasına yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Borkovec vd., 1995). Karanlıktan korkan bir çocuğun karanlık ortamda dolaşmadan önce o ortamı hayal etmesi ve mevcut durumla hayali olarak yüzleşmesi konsantrasyona, aklına korkutucu senaryo gelmesini engellemek için dikkatini başka şeylere yöneltmesi, dikkat dağıtmaya örnek verilebilir.

Bilişsel değişim ise kişinin duygularını düzenlemesi için duruma ilişkin düşüncelerini değiştirmesini içerir (Gross,1998: s. 284). Çizgi filmdeki kötü

karakterlerin karanlıkta kendisine saldıracağını düşünen bir çocuğun, bu düşüncesini “Çizgi filmdeki karakterler gerçekte yoktur ve bu nedenle bana zarar veremezler” şeklinde değiştirerek duygusunu düzenlemesi buna örnek gösterilebilir.

Tepki odaklı stratejilerde ise birey, duygu ortaya çıktıktan sonra bireyin ona gösterdiği tepkilerle ilgilidir ve duygu düzenlemenin diğer süreçlerine kıyasla daha sonra ortaya çıkmaktadır (Gross,1998: s. 285). Örneğin; karanlıktan korkan bir çocuğun karanlığa maruz kaldıktan sonra bu duygunun etkisini hissetmemek için uyumaya çalışması ya da yaşadığı gerilimden sonra gevşeme egzersizleri yapması buna örnek olarak gösterilebilir.

1.2.BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ

Garnefski ve diğerleri (2001), bireylerin yaşadıkları olaylar karşısında duygularını düzenlemek için kullandıkları 9 adet bilişsel strateji tanımlamışlardır. Bu stratejiler; kendini suçlama, kabul etme, ruminasyon, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, felaketleştirme ve başkalarını suçlama şeklindedir (Garnefski vd., 2001: s. 1314-1316). Bu kısımda, 9 adet bilişsel duygu düzenleme stratejisi tanıtılacaktır.

1.2.1.Kendini Suçlama

Kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanan birey, hoşlanmadığı bir olay yaşadığında, bu olaydan kendisini sorumlu tutmakta ve kendisini suçlayıcı düşüncelere sahip olmaktadır (Garnefski vd., 2001: s. 1314). Sınavdan düşük not alan bir öğrencinin, “Her şey benim yüzümden oldu.” şeklinde düşünmesi bu stratejinin kullanımına bir örnek olabilir.

1.2.2.Kabul Etme

Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanan birey, başına gelen olumsuz olayları kabul edici şekilde düşünmektedir (Garnefski vd., 2001: s. 1314). Sınavdan düşük not alan öğrenci, “Olan oldu; bunu kabul etmeliyim.” şeklinde düşündüğünde bu stratejiyi kullanmış olacaktır.

1.2.3. Ruminasyon

Bir diğerk strateji olan ruminasyonda ise birey, olaya ilişkin duygu ve düşüncelerine takılıp kalmaktadır (Garnefski vd., 2001: s. 1315). Sınavdan düşük not alan öğrencinin, bu durum hakkında neden böyle düşündüğüne takılıp kalması, ruhsal durumuna ilişkin zihnini sürekli biçimde meşgul etmesi, bu stratejinin kullanımına örnek olabilir.

1.2.4.Pozitif Tekrar Odaklanma

Pozitif tekrar odaklanma stratejisini kullanan birey ise yaşadığı olumsuz olay yerine hoşuna gidebilecek daha farklı şeyler düşünerek duygularını düzenleme girişiminde bulunmaktadır. Bu strateji “*zihni yaşanılan olaydan ayırma çabası*” olarak görülebilir (Garnefski vd., 2001: s. 1315). Düşük not alan öğrencinin yaşadığı olumsuz hislerden kurtulması için geçen yaz tatilinde yaşadığı güzel bir anıya odaklanması bu stratejiyi kullandığının bir göstergesi olabilir.

Olumlu olayları hayal etmek ve olumlu düşüncelere odaklanmak pozitif hislerle ilişkilidir. Kişi olumlu olaylara ve düşüncelere odaklandığında daha pozitif duygular hissetmektedir (Schroevs vd., 2008). Ancak aynı zamanda pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kısa süreli kullanımının bireyin psikolojik uyumunu kolaylaştırdığı, uzun vadeli kullanımının psikolojik uyumu olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Garnefski vd., 2001: s. 1315).

1.2.5.Plana Tekrar Odaklanma

Plana tekrar odaklanma stratejisinde birey yaşadığı olumsuz durumun üstesinden gelebileceği yolları düşünmektedir (Garnefski vd., 2001: s. 1315). Öğrencinin düşük sınav notunu nasıl düzeltebileceğine dair plan yapması ve çözüm araması buna örnek olabilir. Örneğin; “İkinci sınavlara iki hafta önceden çalışmaya başlayacağım; kendime çalışma programı yapacağım.” şeklindeki düşünceler bu stratejinin kullanıldığını göstermektedir.

1.2.6. Pozitif Yeniden Gözden Geçirme

Bir başka strateji olan pozitif yeniden gözden geçirme stratejisini kullanan birey ise bu durumun kendisine kazandırdığı olumlu taraflara odaklanmakta ve onun yaşamına dair katkılarına ilişkin düşüncelere sahip olmaktadır (Garnefski vd., 2001: s. 1315). “Sınavdan düşük not almak bana sosyal medyada daha az vakit geçirip zamanımı etkin kullanmam gerektiğini öğretti.” şeklinde düşünen öğrenci bu stratejiyi kullanmıştır.

1.2.7. Bakış Açısına Yerleştirme

Başka bir strateji olan bakış açısına yerleştirme stratejisinde ise birey yaşadığı olumsuz olayı kendisinin veya başkalarının başına gelen diğer olumsuz olaylarla kıyaslayarak, yaşadığı olumsuz olayın değerini azaltmaya yönelik düşüncelere sahip olmaktadır (Garnefski vd., 2001: s. 1316). “Bşkalarının başına çok daha kötü şeyler geliyor.” şeklinde düşünen öğrenci, bakış açısına yerleştirme stratejisini kullanmış olacaktır.

1.2.8. Felaketleştirme

Felaketleştirme stratejisinde ise birey yaşadığı olayın olumsuz yanlarına abartılı bir şekilde odaklanmakta, yaşadığı bu olayı bir felaket niteliğinde görmektedir (Garnefski vd., 2001: s. 1316). Sınavdan düşük not aldığını öğrenen öğrencinin “Eyyvah! Bu yaşadığım en korkunç şey!” şeklinde düşünmesi felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullandığının göstergesi olabilir.

1.2.9. Başkalarını Suçlama

Bşkalarını suçlayıcı tarzda stratejiler kullanan birey ise yaşananlardan başkalarını sorumlu tutmakta ve olayın sorumluluğunu başkalarına yükleyici tarzda düşüncelere sahip olmaktadır (Garnefski vd., 2001: s. 1314). Başkalarını suçlama, tükenmişliğin bir belirtisi olabilir (Pines, 1993). Öğrencinin sınavdan düşük not alma sebebi olarak öğretmeni göstermesi ve “Eğer öğretmen sınıfta dolaşıp dikkatimi dağıtmasaydı yüksek not alacaktım.” şeklinde düşünmesi, bu stratejiyi kullandığını göstermektedir.

1.3.DUYGU DÜZENLEMENİN GELİŞİMSEL SÜRECİ

Duygu düzenlemenin, bilişsel işlevsellik, psikolojik ve sosyal uyum ile olan ilişkilerine bakıldığında önemli bir beceri olduğu görülmektedir (Thompson ve Goodman, 2010). Thompson (1994), gelişimsel süreçte duygu düzenleme becerilerinin uygun bir şekilde kazanılmasında düzenleyicinin kendi çabaları kadar ona bakım veren kişilerin de önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedir (s. 28).

Bebeklik dönemindeki birey, dikkatini belli bir noktaya odaklayarak veya parmak emerek duygularını düzenleme girişimlerinde bulunmaktadır. Fiziksel gelişimle birlikte bireyin duygu düzenlemeye yönelik girişimleri de çeşitlenebilmektedir. Örneğin; yürümeye başlayan bir bebek istemediği bir durumla karşılaştığında o ortamdan uzaklaşabilmektedir. Bu dönemde bakım veren kişiler model alma, aktif bir şekilde müdahalede bulunma gibi davranışlar yoluyla bebeklerin duygularını düzenlemede onlara yardımcı olurlar. Bebek konuşmaya başladıkça kendi başına duygularını düzenleyebilme seçenekleri daha da artar (Gordon, 1989; Thompson, 1991; Rothbart vd., 1992; Mangelsdorf vd., 1995). Örneğin, değiştirilmesini istediği bir durumu sözel olarak ifade ederek duygularını düzenleyebilir.

İlerleyen yaşlarda çocukların, aileden yardım isteyerek, bakış açılarını kısıtlayarak ve durumu yok sayarak duygularını düzenleyebilecekleri görülebilmektedir. Ayrıca çocuklar bu dönemde toplum kurallarına göre hareket etmeleri gerektiğini öğrenmiş olurlar. Dil gelişimi arttıkça yetişkinlerin kendilerine söylediklerini daha rahat bir biçimde anlayabilir ve onların birtakım davranışlara yönelik neden duygularını düzenlemeleri gerektiğini, daha kolay bir biçimde anlayabilirler (Thompson, 1990; Saarni, 1990).

Orta çocukluk döneminde ise hem nitelik hem de sayı olarak çocukların kendi çabalarıyla duygularını düzenleme becerileri daha da artar. Psikolojik açıdan kendilik anlayışı ve iç görünümün gelişmesi, görünen ve gerçek arasındaki farkın ayırt edilmesi, olaya yönelik çok yönlü bakış açısının gelişmesi ve sosyal anlamda edinilen bilgiler gibi bu döneme ait olan kazanımlar, çocukların duyguları sergileme ve ifade etme biçiminin başkalarına olan etkilerini kavramalarına katkı sunmaktadır. Böylece

çocuklar duygularını gizlemeyi öğrenirler ve başkalarının kendilerine karşı istenmeyen tepkilerini önleme ve değiştirmeye yönelerek duygularını düzenleyebilirler. Yine bu dönemde bilişsel olgunluk düzeyinin yükselmesiyle daha esnek düşünebilir ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirler. Olumsuz olayların kişisel gelişim yönünden kendilerine kazandırdıklarına odaklanarak veya olumsuz olaylar yerine daha hoş olan şeyler düşünerek duygularını düzenleyebilirler. Bununla birlikte olumsuz olaylar karşısında kendilerini suçlayıcı düşüncelere yönelebilirler (Skinner ve Zimmer -Gembeck, 2007; Andres vd., 2016; Garnefski vd., 2007; Damon ve Hart, 1982; Flavell vd., 1983; Fischer, 1980; Thompson, 1991).

Görüldüğü üzere orta çocukluk dönemindeki bir birey önceki gelişim dönemlerine kıyasla duygularını düzenleme konusunda yetişkinlerden daha az yardım almakta, dış çevrenin tepkilerini dikkate aldığı için duygularını daha fazla gizleyebilmekte ve bilişsel olgunluk seviyesinin artmasıyla birlikte duygularını düzenlerken diğer yöntemlere ek olarak bilişsel stratejileri de kullanabilmektedir.

Ergenlik dönemi ise yoğun duygusal dalgalanmaların ve hormonal değişimlerin olduğu bir dönemdir. Bu dönemde romantik ilişkiler ve kimlik oluşturma çabası önem kazanmaktadır. Ergenlik dönemindeki birey, önceki dönemlere göre daha kompleks düşünce sistemi geliştirebilmektedir. Yine bu dönemde bir ergenin ilgisi arkadaşlarına doğru daha fazla kaymakta ve ergen ile aile arasında sık sık çatışma yaşanabilmektedir (Larson ve Lampman-Petratis, 1989; Thompson, 1991; Steinberg ve Morris, 2001).

Ergenlerin bu dönemde akran baskısına maruz kaldıkları ve riskli davranışlarda buldukları bilinmektedir. Erikson da (1950) bu dönemde kişinin kimlik oluşturma çabası içerisinde olduğunu, bağımsız kararlar almaya önem verdiğini, yetişkin bir birey olarak uyması gereken kurallara dikkat etmeye çalıştığını, model alma ve arkadaşlarının isteklerini önemseme gibi davranışlarının bulunduğunu, içsel ya da yakın çevre ile çatışmalarının arttığını belirtmektedir. Tüm bu değişimler depresif davranış özelliklerini, riskli davranışlarda bulunmayı, arkadaşlık ilişkilerindeki sorunları, kimlik çatışmalarını ve öfke kontrol problemlerini de beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle ergenlik döneminde yaşanması muhtemel davranış ve

değişimlere ergenin uyum sağlayabilmesi için duygularını uygun bir biçimde düzenleyebilmesinin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır (Erikson, 1950; Silk vd., 2003; Gül ve Güneş, 2009).

Sonuç olarak hormonal değişimle birlikte ergenlik dönemindeki bireyin duygu yoğunluğunda artış olduğu, gerek kendi iç dünyasında gerekse ebeveynleriyle zaman zaman çatışma yaşadığı, kimlik oluşturma çabası ve arkadaş çevresine yönelimle birlikte akran baskısına daha fazla maruz kalma ihtimalinin arttığı, tüm bu etkenlerin ergenlik dönemindeki bireyin riskli davranışlar sergilemesine ve depresyon gibi psikopatolojik sorunlar yaşamasına neden olabileceği belirtilmekte ve bu gerekçelerden dolayı ergenlik dönemdeki bireyin duygularını uygun yollarla düzenlemesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

1.4.GRUP ÇEŞİTLERİ VE ÖZELLİKLERİ

Grup Çalışmaları Uzmanları Derneği (ASGW) grup çalışmalarının, eğitim ve işle ilgili görevlerin yerine getirilmesi, kişisel gelişim, psikolojik ve psikopatolojik sorunların çözüme kavuşturulması gibi amaçlar edindiğini belirtmektedir (ASGW, 2000: s. 329). Alanyazında gruplar; grubun amacı, işlevi, kullanılan yöntem ve teknikler gibi özelliklere göre farklı kategorilere ayrılmaktadır (Trotzer, 1999; ASGW, 2000; Corey vd., 2016; Jacobs vd., 2006). Grup Çalışmaları Uzmanları Derneği (ASGW), grup çeşitlerini 4 kategoride ele almaktadır. Bunlar:

1. *Görev/ İş Grupları*
2. *Psikolojik Danışma Grupları*
3. *Psikoterapi Grupları*
4. *Psiko-Eğitim ve Rehberlik Gruplarıdır* (ASGW, 2000: s. 330).

Bu kısımda grup çeşitlerinin her biri ele alınmış ve birbirinden farklı yönleri karşılaştırılmıştır.

1.4.1. Görev / İş Grupları

Bu gruplarda belli bir görevi gerçekleştirmek, önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak veya belli bir konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için kişiler bir

araya gelir. Grup lideri tarafından grup anlaşmazlıkları kontrol edilir, görevlerin nasıl yapılacağı konusunda bilgi verilir, farklı görüşlerin sunulmasına olanak tanınır. Bu gruplarda asıl amaç iş yerinin başarısını arttırmak maksadıyla grubun işlevselliğinden yararlanmaktır (Brown, 2011: s. 9). Bu nedenle grup liderinin görevlerinden birisi sorun çözme konusunda danışmanlık yapmak ve yol göstermektir. Bu tür gruplar, üzerinde durduğu iş ile ilgili hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla bir ya da birkaç defa düzenlenir ve ardından sonlandırılır. Genellikle yetişkinlerden oluşan görev/iş yönelimli gruplar bazen takım olma duygusunu yaşatmak, sosyalleşmeyi desteklemek ve iş birliği becerilerini geliştirmek gibi amaçlardan dolayı okullarda da kullanılabilir. Tartışma grupları, proje ve çalışma grupları görev/iş yönelimli gruplara örnek olarak gösterilebilir (Conyne, 1999; Corey vd., 2016; Brown, 2011).

1.4.2. Psikolojik Danışma Grupları

Psikolojik danışma gruplarında bireylerin sorunlarını incelemesine, bu sorunların kişiler arası ilişkilerindeki yansımalarıyla yüzleşmesine, sorunlarına çözüm üretmelerine ve bunu yaşama transfer edebilmelerine olanak tanınır (Demir vd., 2011: s. 64). Psikolojik danışma grupları ileri düzeyde patolojik olmayan ancak gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanan üyelerin bir araya geldiği, iyileştirici bir etkinin olduğu gruplardır. Buradaki iyileştirici etkiden kastedilen şey psikoterapi gruplarındaki gibi ileri düzey kişilik değişimleri değildir. Daha kısa süreli sorunların çözümü için bu tür gruplar oluşturulmaktadır (Corey vd., 2016: s. 14-15).

Psikolojik danışma gruplarında bireylerin sorunlarının bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel yönlerine vurgu yapılır. Şimdi ve burada prensibine göre hareket edilerek etkileşimden ve destekleyici tepkilerden yararlanır. Bireylerin kendini keşfetmeleri için gerekli olan farkındalık ve cesaret, diğer grup üyeleri ve lider desteğiyle açığa çıkarılır. Katılımcılar diğer üyelerin durumlara yönelik bakış açılarıyla kendilerinininkini karşılaştırarak bir karar verme sürecine girer (Corey vd., 2016: s. 14).

Bu gruplarda, grup lideri tarafından güven ortamının oluşması için çaba sarf edilir; bireylerin hem kendilerine hem de etkileşim yoluyla diğer grup üyelerine yardımcı olmaları için uygun atmosfer oluşturulur. Bu gruplarda üyeler, mevcut

sorunlarına yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri hakkında etkileşim yoluyla geri bildirim alabilir ve gerçek yaşama bu çözüm seçeneklerini aktarmadan önce deneme fırsatı bulabilir (Demir vd., 2011). Psikolojik danışma gruplarında eğitim, kişisel, duygusal ve sosyal konular ele alınabilmektedir (Corey vd., 2016: s. 14).

1.4.3. Psikoterapi Grupları

İlk olarak II. Dünya Savaşı zamanında bireysel terapi hizmeti veren terapistlerin bu hizmetlerindeki yetersizliklerine tepki olarak ortaya çıkan psikoterapi gruplarında psikopatolojik sorunların tedavisi ele alınmaktadır. Bu sorunların boyutu ileri düzeyde olduğu için bireylerin kişilik özelliklerini yeniden yapılandırmalarına yardımcı olunmaya çalışılmaktadır. Bu gruplarda geçmiş yaşantıların terapi ortamında yeniden yaşatılması için bitirilmemiş işler ele alınır, rüya analizi, direncin ve transferansın yorumlanması gibi yöntem teknikler kullanılır (Corey vd., 2016: s. 15-16). Psikoterapi gruplarında grup lideri klinik psikolog ya da psikiyatri uzmanıdır. Grup üyeleri hastane, gündüz bakımevi veya özel kliniklerde yatan bireylerden oluşur. Bu gruplarda grup üyelerine yönelik genel olarak hasta sıfatı kullanılır. Psikolojik danışma gruplarından en önemli farklarından birisi buradaki üyelerin psikopatolojik bozukluklara sahip olmasıdır. Bu tür gruplarda benzer sorunları yaşayan üyeler yer almaktadır. Burada amaçlanan bir nokta üyelerin yalnız olmadıklarını fark etmelerine yardımcı olmaktır. Olabildiğince üst düzey iyileşmeyi sağlamak amacıyla daha homojen gruplar oluşturulmaktadır. Bu gruplarda oturum süreleri 75 dakika civarındadır ve yatan hastalar için grup oturumları hemen her gün uygulanırken ayakta tedavi gören hastalar için haftada birkaç oturum düzenlenmektedir (Demir vd., 2011; Trotzer, 1999).

1.4.4. Psiko-Eğitim ve Rehberlik Grupları

1.4.4.1. Rehberlik Grupları

Rehberlik grupları okullarda sık bir şekilde oluşturulan gruplardır. Bu gruplarda öğrencilere belli konularda bilgi vermek amaçlanmaktadır (Brown, 2011: s. 9). Bu gruplarda grup lideri belli bir konuda grup üyelerine bilgi verir ve daha sonra paylaşım aşamasına geçilerek grup üyelerinin etkileşimde bulunmasına

yardımcı olur. Böylelikle grup üyelerinin konu hakkında tepki ve yorumlarını alır (Jacobs vd., 2006; Demir vd., 2011).

Rehberlik grupları küçük ve büyük gruplarla oluşturulabilir. Büyük gruplarla yapılan çalışmalarda amaçlanan belirli bir konunun ilgi çekici bir şekilde aktarılmasıdır. Dikkat edilmesi gereken nokta aktarılan bilginin doğru bir şekilde anlaşılmasıdır. Bu nedenle basit ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır. Kişisel planlama, verimli ders çalışma yöntemleri gibi konular bu tür gruplarda paylaşılan bilgilere örnek olarak gösterilebilir (Trotzer, 1999; Demir vd., 2011).

Küçük rehberlik grupları, büyük rehberlik gruplarının devamı niteliğini taşımaktadır. Büyük rehberlik grubuyla yapılan bilgi paylaşımından sonra küçük gruplar oluşturularak konunun detaylarına inilebilir ve üyelerle etkileşimde bulunulabilir. Örneğin; verimli ders çalışma becerileri hakkında büyük gruba bilgi aktarımı yapıldıktan sonra küçük gruplar oluşturularak konu daha detaylı bir şekilde ele alınabilir ve üyelerin etkileşimde bulunmalarına yardımcı olunabilir (Jacobs vd., 2006; Demir vd., 2011).

1.4.4.2. Psiko-Eğitim Grupları

Psiko-eğitim grupları grup süreçlerinin önemli bir parçasıdır. Psiko-eğitim grupları bilişsel, duygusal, davranışsal ve varoluşsal birçok konuyla ilgili olabilir (Furr, 2000: s. 30). Psiko-eğitim gruplarında kişisel ve kişiler arası büyüme ve gelişme ile gelecekte bireylerin yaşaması muhtemel sorunların önlenmesi amaçlanmaktadır. Grup üyeleri bu konuda risk taşıyan kişilerden ve/veya bu konuda kendisini geliştirmek isteyen bireylerden oluşmaktadır. Psiko-eğitim gruplarında daha çok eğitici ve geliştirici stratejiler kullanılarak önleme ve geliştirmeye yönelik hizmetler sunulmaktadır (ASGW, 2000).

Psiko-eğitim gruplarında yaşamlarını normal akışta devam ettiren bireylere bilgi verme ve beceri eğitimleri esas alınmaktadır. Bu gruplarda bireylere belirli konularda bilgi verme, farkındalık kazandırma ve üyelerin becerilerini geliştirme yoluyla sorunlarıyla başa çıkması ve yaşam becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Corey vd., 2016: s. 12- 13). Psiko-eğitim grupları planlıdır;

hedefleri spesifik; oturumlarında belli bir konuya dair yapılandırılmış etkinlikler kullanılmaktadır (DeLucia-Waack, 2006: s. 12). Psiko-eğitim programlarında grup üyelerine yeni beceriler kazandırma veya mevcut becerileri geliştirme yoluyla sorunların önlenmesi amaçlanmaktadır. Bu tür gruplarda duygu farkındalığı ve ifade etme yöntemleri, iletişim becerileri, kişiler arası ilişkiler ve sosyal beceri eğitimi gibi konular ele alınabilir (Gladding, 1995; Chen ve Rybak, 2004; DeLucia-Waack, 2006).

1.4.5.Psiko-Eğitim Grupları ile Diğer Grup Çeşitleri Arasındaki Farklılıklar

Öncelikle grup rehberliği ile psiko-eğitim programları arasındaki farka değinilecek olunursa grup rehberlik faaliyetleri grubun yaş, ilgi ve ihtiyaç gibi özelliklerine göre değişmekle birlikte öğrenim hayatı ve mesleki, kişisel ve sosyal alanlarda grubu bilgilendirmeyi kapsamaktadır (Tan, 2000: s. 229). Grup rehberliğinde kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanları içerisinde bulunan mesleklerin tanıtımı, mesleki ilgi, yetenek ve değerler, bilişsel, duygusal ve cinsel gelişim, zaman yönetimi gibi konularda kişilerin bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır (Kuzgun, 2010; Voltan - Acar, 2018). Grup rehberliği daha çok okullarda öğrencilere yönelik yapılan kısa süreli faaliyetlerdir (Brown, 2011: s. 9). Grup rehberlik faaliyetlerinin büyük bir kısmı sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılabilmektedir. (Tan, 2000: s. 237-238). Görüldüğü gibi rehberlik grupları genelde okullarda öğrencilere yönelik verilen bilgi boyutunda yapılan bilgilendirme amacı güden kısa süreli faaliyetlerdir ve bu faaliyetlerin önemli bir kısmı sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılabilmektedir.

Psiko-eğitim programları ise okullar, hastaneler, işyerleri, cezaevleri gibi kurum ve kuruluşlarda konu hakkında detaylı bilgiye sahip, uzman kişilerce yapılmaktadır. Ayrıca psiko-eğitim programları yapılandırılmış oturumlardan oluşmaktadır (Brown, 2011: s. 11).

Psiko-eğitim gruplarının, grupta psikolojik danışma ve grup psikoterapisinden de ayırt edilmesi gerekir. Grup psikoterapisinde psikopatolojik sorunların tedavisi amaçlanmaktadır. Psikolojik danışma grupları ise grupta psikolojik danışma

konusunda yetkin uzman veya uzmanlar liderliğinde gerçekleştirilen ve terapötik ilişkinin esas alındığı yardım etme sürecidir. Bu süreçte üyelerin sorunlarının çözüme kavuşturulması, kişiler arası ilişkilerini geliştirmesi ve davranışsal hedeflere ulaşılması amaçlanmaktadır (Voltan-Acar, 2018; Çivitçi, 2018). Grupla psikolojik danışma ve grup psikoterapisinde oturum sayıları genellikle daha fazla ve her oturuma ayrılan süre de psiko-eğitim programlarından genelde daha uzundur (Neukrug, 2003: s. 236).

Psikolojik danışma gruplarında güvene dayalı terapötik atmosferin oluşturulması oldukça önemlidir ve bu durum etkili grup liderinin bir özelliği olarak görülmektedir (Corey, 2012: s. 18). Psiko-eğitim gruplarında ise grup liderinin daha çok eğitici bir rolü vardır. Bu nedenle grup lideri ele aldığı konuda yeterince bilgi sahibi olmalı ve üyeleri aktif olmaya yönlendirmelidir (DeLucia-Waack, 2006: s. 12). Bununla birlikte grup liderlik rollerinin grubun hareket ettiği teorik bakış açısına göre değişebileceği belirtilmektedir. Örneğin; Gerçeklik Terapisinin bakış açısına göre ele alınan grupta liderin görevlerinden birisi bireylerin öz değerlendirme yapmaları ve planlarını gözden geçirip yeniden şekillendirmesine fırsat sunmak iken Çözüm Odaklı Terapiyi esas alan grupta lider sorunlar yerine çözüme yönelik hareket etmeye ve hedefler oluşturmaya grubu teşvik eder (Corey, 2012: s. 457).

Psikolojik danışmada grubun gidişatı, grup üyeleri tarafından süreç içerisinde şekillenen açık bir yapıdan, spesifik konularla karakterize olacak kadar değişkenlik gösterebilir (Corey vd., 2016: s. 14). Psikolojik danışma gruplarında grubun amacı çok daha genel olabilmekte, dolayısıyla grup üyelerinin kişisel amaçları daha da farklılık gösterebilmektedir. Psiko-eğitim gruplarında ise kazandırılacak hedef davranışlar önceden bellidir. Bu nedenle, bu gruplarda grubun ortak amaçları daha nettir (DeLucia-Waack, 2006: s. 12).

Sonuç olarak psiko-eğitim programları; yapılandırılmış olması, bilgi düzeyindeki aktarımdan farklı olarak ele alınan konuyu çok daha derinlemesine incelemesi ve okul dışındaki farklı ortamlarda da uygulanabilmesi bakımından rehberlik gruplarından, üyelerin amaçlarının nispeten daha net ve homojen olması, genellikle grup liderinin eğitici rolünün daha baskın olması, oturum sayılarının ve

sürelerinin genellikle daha az olması, psikolojik sorunların çözümüne ya da psikopatolojik bozuklukların tedavisine odaklanmaması ve terapötik atmosferin önemini nispeten daha az vurgulaması bakımından psikolojik danışma grupları ve grup psikoterapilerinden ayrılmaktadır.

1.5.PSİKO-EĞİTİM PROGRAMI GELİŞTİRME VE PLANLAMA AŞAMALARI

Psiko-eğitim programını geliştirme ve planlama süreci genellikle uygulamadan daha çok zaman alan ve zahmetli bir süreçtir. Uygulanacak programın kuramsal alt yapısının iyi bir şekilde oluşturması uygulamada yaşanacak sorunları giderme ve hedeflenen kazanımlara ulaşılması bakımından oldukça önemlidir (Güçray vd., 2009: s. 139).

Çocuklar ve ergenlere yönelik geliştirilen programlarda oturum süresi, üye sayısı ve uygulanan yöntem ve tekniklerde, yaş grubunun özellikleri dikkate alınmalıdır (Delucia-Waack, 2006: s. 14). Bu bireylere yönelik oluşturulan psiko-eğitim gruplarında, grup öncesi hazırlık, oturum içerikleri ve programın ana hatları, kurum ve okul desteği, gruba üye seçme, grup liderinin hazırlığı ve son olarak değerlendirme aşamalarına göre hareket edilebilir (Delucia-Waack, 2006; Güçray vd., 2009).

1.5.1.Grup Öncesi Hazırlık

Grup öncesi hazırlık evresinde öncelikli olarak yapılması gereken şey grubun ihtiyaçlarının belirlenmesidir. İhtiyaç belirleme işleminde okulda benzer sorunu olabilecek öğrencilerden yardım alınabilir, konu hakkında öğretmenlere danışılabilir. Ayrıca öğrencilere ele alınabilecek konuların listesini sunarak fikir edinebilir (Delucia-Waack, 2006: s. 14). Grup geliştirme sürecinde grubun ilgi odağının ne olduğuna, bu grubun kimlere hitap edeceğine, müdahale amacının ne olduğuna, grup sürecinden beklenen sonuçların neler olduğuna dair fikir yürütülmeli ve bu sorulara uygun cevap aranmalıdır (Furr, 2000: s. 31).

Grup ihtiyaçları belirlendikten sonra oluşturulacak programın hangi felsefi temel ve kuramsal çerçevede ele alınacağına karar verilmelidir. Programı

gerçekleştirmede tek bir kuram esas alınabileceği gibi birden fazla kuramsal yaklaşıma göre de hareket edilebilir (Nazlı, 2018; Furr, 2000). Kuramsal alt yapı belirlendikten sonra yapılması gereken bir diğer işlem amaçlar ve kazanımların belirlenmesidir. Amaçlar ve kazanımların gerçekçi ve birbiriyle tutarlı olması önemlidir (Brown, 2011; DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000).

Grup öncesi hazırlık aşamalarından birisi de gruba seçilecek bireylerin cinsiyet ve yaş özelliklerinin belirlenmesidir. Grubun kaç kişiden oluşacağı, üyelerin farklı cinsiyetten oluşup oluşmayacağı, eğer iki farklı cinsiyetten oluşan bir grupsa üye sayısının cinsiyete göre nasıl dağılacığı, üyelerin yaş aralıkları gibi faktörler belirlenmelidir. Üye sayısı ve özellikleri ile ilgili karar verildikten sonra yapılması gereken bir başka işlem programın kaç oturumdan oluşacağını belirlemektir (DeLucia-Waack, 2006; Brown, 2011).

Oturum sayısı belirlendikten sonra oturum süreleri belirlenmelidir. Programın oturum sayısı ve süresi çalışma yapılan kuruma, üyelerin yaş özelliklerine, ele alınan konuya göre değişiklik göstermektedir. 9 yaş ve üzeri olan çocuklarda her bir oturumun süresi 30-40 dakika, ergenlerde ise bu süre 50-60 dakika civarında olabilir. Çocuklarla yapılan programlar ele alınacak konuya ve mevcut koşullara göre değişmekle birlikte ortalama 6 ila 20 oturum sürebilir. İlk 1-2 oturumda kurallar belirlenmeli, son 1-2 oturumda ise üyelerin programdan neler kazandıklarına odaklanılmalıdır (Brown, 2011; DeLucia-Waack, 2006).

Oturum sayısı ve süresi belirlendikten sonra oturumların yapılacağı alan belirlenmelidir. Grup oturumlarının yapılacağı alanın gizlilik ilkesine uygun ve üyelere ulaşım açısından sorun teşkil etmeyecek şekilde olmasına, oturumların yapılmasına olanak tanınacak kadar geniş olmasına, genel uyarılmışlık düzeyini olumsuz etkilemeyecek şekilde ışıklandırılmasına, etkinliklerin yapılabilmesi için masa, sandalye ve çeşitli araç gereçlerin bulunmasına dikkat edilmelidir (Brown, 2011; Jacobs vd., 2006; Morganett, 2005).

Oturumların yapılacağı alan belirlendikten sonra oturum planlamasına geçilmelidir. Grup öncesi hazırlık sürecinden sonra gruplar başlangıç, geçiş, eylem

ve sonlandırma olmak üzere dört aşamada ilerlemektedir (Corey vd., 2016: s. 107-108). Bu aşamaların özelliklerini incelemek programın içeriğinde nelerin yer alabileceği hakkında bazı fikirler sunabilir.

Başlangıç aşaması, grup kurallarının belirlenmesi, grubun amaçları, oturumların yeri, saati, süresi hakkında genel bilgilendirme ve ısınma etkinliklerinden oluşmaktadır (Jacobs vd., 2006; DeLucia-Waack, 2006). Üyelerin kendi arasında ve lidere yönelik çatışma girişimlerinde buldukları sonraki aşama geçiş aşamasıdır. Kaynaşmanın tam olarak gerçekleşmesi için bu aşamadaki çatışmalar sağlıklı olarak değerlendirilmelidir. Özellikle liderin kendisine yönelik tepkilere karşı olumlu bir yaklaşımda bulunması önerilmektedir. Sürecin nasıl ilerleyebileceği hakkında ön bilgiye sahip olunması ve çeşitli etkinlik, yöntem ve tekniklerin buna göre planlanması halinde yaşanan çatışma ve zıtlıklar sağlıklı bir şekilde aşılanacaktır (Güçray vd., 2009; Brown, 2011).

Eylem aşamasında, grup üyeleri arasındaki çatışmalar çözüme kavuşturulmuş ve grup üyeleri etkileşim ve öğrenmeye hazır hale gelmiştir. Bu aşamada kazandırılmak istenilen beceriler için rol oynama ve beyin fırtınası yapma gibi teknikler kullanılabilir; edinilen kazanımları günlük yaşama aktarabilmek için ödevlendirme gibi yollara başvurulabilir. Hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek için uygulanan yöntem ve tekniklerin bu kazanımlarla doğrudan uyumlu olması gerekmektedir. Ayrıca sonlandırma aşamasına ne zaman geçileceği hakkında grup üyeleri eylem aşamasındayken bilgilendirilmelidir (Jacobs vd., 2006; Brown, 2011).

Sonlandırma aşamasında ise edinilen kazanımların üyelerin bundan sonraki yaşamlarında nasıl kullanılacağı üzerinde durulmalı ve grupla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına, bitirilmemiş duygularını tamamlamalarına fırsat verilmeli ve birbirleriyle sağlıklı bir biçimde vedalaşmalarına olanak tanınmalıdır (Güçray vd., 2009; Corey vd., 2016).

Grup öncesi hazırlık evresinde son adım her bir oturumun planlanmasıdır. Her bir oturum için oturum süresi, oturumun hedefleri, kullanılacak materyaller, yönerge metni ve etkinlikler ile bu etkinliklerin sıralaması yer almalıdır (Güçray vd., 2009: s.

145). Oturumlar genel olarak 4 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan başlangıç aşamasında önceki oturumun özeti yapılır, varsa ev ödevleri üzerine tartışılır ve şu anki oturumun içeriği hakkında bilgi verilir. Bu süreçte önceki oturumdan bu zamana kadar geçen sürede üyelerin neler yaptıklarını grupla paylaşımları önerilir. “Geçen haftadan bu yana neler yaptınız? Ev ödevlerini yaparken zorluk yaşadınız mı? Geçen hafta öğrendiklerinizi burada uygulamak ister misiniz?” gibi sorular, oturumunun başlangıç aşamasında kullanılabilir (DeLucia-Waack, 2006: s. 21). Bu nedenle oturumların başlangıç aşamaları planlanırken bu tip sorular içeriğe dahil edilebilir.

İkinci aşama olan çalışma aşamasında hedeflenen kazanımları gerçekleştirmek için çeşitli etkinlik, yöntem ve teknikler uygulanır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı teknikler, drama, rol oynama, ödevlendirme gibi yöntem ve teknikleri bu aşamada kullanmak üzere planlanabilir (Furr, 2000: s. 39-41). Bu aşamada dikkat edilmesi gereken husus sorunların detaylarına girilmemesidir. Çünkü bu tutum psiko-eğitim gruplarından ziyade psikolojik danışma gruplarında sergilenmelidir (Güçray vd., 2009: s. 145).

Üçüncü aşama olan süreç aşaması için üyelerin edindiği kazanımları paylaşımlarına izin verilecek yöntemler planlanmaya dahil edilmelidir. Böylece üyeler edindikleri kazanımlar hakkında birbirleriyle görüş alışverişinde bulunabilir, lider tarafından destek alarak kendileri hakkında yeni bakış açılarına sahip olabilir ve günlük yaşamda edindiklerini nasıl uygulayacağı konusunda fikir sahibi olabilirler (Furr, 2000: s. 36).

Üyelere süreç aşamasında “Bu oturumda neler öğrendiniz? Öğrendiklerinizi günlük yaşamda nasıl kullanabilirsiniz? Kendinizle ilgili neleri fark ettiniz?” gibi sorular sorularak paylaşımda bulunmalarına yardımcı olunabilir (DeLucia-Waack, 2006: s. 23). Bu nedenle oturum planlamasında bu tip sorulardan yararlanılabilir.

Dördüncü ve son aşama olan sonlandırma aşamasının planlamasında ise grup üyelerinin bir sonraki oturuma kadar geçen sürede neler yapabileceklerine, üyelerin edindikleri becerileri uygulama konusunda nasıl teşvik edileceği ve onlara bu konuda nasıl sorumluluk verileceğine odaklanılabilir. Örneğin; sonlandırma aşamasına geçişi

kolaylaştırmak için “Gelin, haftaya kadar hangi becerileri uygulayacağınızı konuşalım.” gibi bir yönerge planlamaya dahil edilebilir (DeLucia-Waack, 2006; Güçray vd., 2009; Brown, 2011).

1.5.2.Oturum İçerikleri ve Programın Ana Hatları

Bu evrede öncelikli olarak grup oturumlarının sırasına ve her birinin içeriğine karar verilmelidir. Her bir oturum öncekini tamamlayıcı bir niteliğe sahip olmalıdır. Uygulanacak yöntem ve teknikler kuramsal çerçeveye bağlı kalınarak ve kazanımları gerçekleştirecek şekilde planlanmalıdır. Grubu planlarken başlangıç ve sonlandırma için oturumlara yer ayrılmalıdır (DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000; Güçray vd., 2009). Seçilecek olan müdahaleler programın yaş grubu ve eğitim seviyesine uygun olmalıdır. Bu kriterler dikkate alınmadığında grup üyelerinin ileri seviyedeki aktiviteleri anlaması zorlaşacaktır. Bu nedenle seçilecek olan müdahalelerin grubun özelliklerine uygun olması önemlidir (Güçray vd., 2009: s. 147).

Planlamada bir diğer önemli nokta kullanılacak materyallerin belirlenmesi ve önceden temin edilmesidir. Materyaller oturum öncesi temin edilmediğinde oturum sırasında bu materyallere ulaşım zor olabilir ve ayrıca zaman kaybı ortaya çıkabilir. Materyallerin üye sayısına yetecek kadar olmasına dikkat edilmelidir. Oturumlarda kullanılacak birçok materyal bulunmaktadır. Kalem, silgi, yazı tahtası, kağıt, video, çeşitli görseller, bilgisayar ve çocuklar için kuklalar kullanılacak olan materyallere örnek olarak gösterilebilir (DeLuciaWaack, 2006; Brown, 2011).

1.5.3.Kurum ve Okul Desteği

Yapılacak olan çalışma için çalışmanın yapılacağı kurumdan gerekli izinlerin alınması önemlidir. Çünkü izin alınmadığı takdirde programın uygulanması mümkün değildir. İzin işlemlerinin tamamlanmasıyla oturumların yapılacağı ortam ve donanım malzemelerinin kullanıma açılması imkanı sağlanmaktadır. Yapılacak olan program, kurum personeline iyi bir şekilde tanıtılmalı ve kurumun desteği sağlanmalıdır. Örneğin, program okulda yapılacaksa öğretmenlerin ve yöneticilerin bu programın öğrencilere katkı sağlayacağına inanması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler program nedeniyle çocukların dersi kaçırabileceklerini ve akademik olarak geri kalacaklarını düşünebilirler. Bunun için de programın tanıtımının özenli bir

biçimde yapılmasında ve ortaya çıkması hedeflenen kazanımların personele iyi bir şekilde anlatılmasında yarar vardır (DeLucia-Waack, 2006; Güçray vd., 2009).

1.5.4.Üye Seçimi

Hangi özelliklere sahip bireylerin gruba dahil edileceğinin belirlenmesi önemli bir konudur. Grup geliştirme sürecinde grubun ilgi odağının ne olduğuna, bu grubun kimlere hitap edeceğine, müdahale amacının ne olduğuna, grup sürecinden beklenen sonuçların neler olduğuna dair fikir yürütülmeli ve bu sorulara uygun cevaplar aranmalıdır (Furr, 2000: s.31).

Akut psikotik bozukluğu olanların, beyin hasarına sahip olanların, alkol ve madde bağımlılığı bulunanların, narsisizm ve antisosyal kişilik bozukluğu olan bireylerin, ulaşım açısından sorun yaşayanların, sık sık yer değişikliği durumu bulunanların, grup sürecinin etkisine inanmayanların, motivasyonu düşük olanların, paranoya özellikleri gösteren bireylerin etkileşimsel gruplara uygun olmayabileceği belirtilmektedir (Yalom, 1995; Chen ve Rybak, 2004; Demir vd., 2011).

Değişim için istekli olan, özgüven ve sosyal beceri konularında sorun yaşayan, zaman zaman kendisini yalnız hissedenden, kendini açma ihtiyacı duyan, başkalarına yardım etme isteği bulunan, paylaşımına açık olan bireylerin ise grup sürecinden yararlanmak için uygun adaylar olduğu belirtilmektedir (Chen ve Rybak, 2004; Van Der Kolk, 1985; Demir vd., 2011).

Üye seçiminde öncelikli olarak potansiyel üyelere grup halinde bilgi verilmesi ve daha sonra istekli üyelere ön görüşme yapılması önerilmektedir. Daha önce bir gruba dahil olmamış bireyler bundan dolayı endişe duyabilmekte ve hatalı inançlara sahip olabilmektedir. Grup lideri bireylere grubun tanıtımını yaptıktan sonra bireylerin sorularını cevaplamak için zaman ayırmalıdır. Bazı bilgiler bireylere yazılı olarak verilerek zaman tasarrufu sağlanabilir. Bu içerikte grubun amaçları, grup kuralları, grubun süresi, gruptan ayrılma şartları, beklenen sonuçlar gibi bilgiler yer alabilir (Corey vd., 2016; Chen ve Rybak, 2004).

Ön görüşmede ise grup lideri adayın değişim için çaba harcıyıp harcamayacağını, grup amaçlarının farkında olup olmadığını, gruba katılmak için ne kadar istekli olduğunu, bu gruptan ne kadar yararlanabileceğini, grup üyelerine nasıl bir katkı sunabileceğini araştırmalıdır (Demir vd., 2011: s. 96). Burada önemli görülen noktalardan biri, liderin bir üye için değil; tüm üyeler için en iyisini düşünmek konusundaki sorumluluğudur (Corey vd., 2016: s. 117).

Üye seçim işlemi tamamlandıktan sonra gruba seçilmeyen bireylerin de bilgilendirilmesi gerekir. Bu kişilere lider samimi bir üslupla yaklaşarak grubun onların ihtiyaçlarını karşılayamayacağını söyleyebilir (Corey vd., 2016: s. 117). Ayrıca reşit olmayan bireyler gruba dahil edilirken bu bireylerin ailelerinden gerekli izinler alınmalıdır (Ritchie ve Huss, 2000; Corey vd., 2016).

1.5.5. Grup Liderinin Hazırlığı

Grup lideri oluşturduğu grubun amaçlarına uygun olacak şekilde daha önceden yapılmış grup oturumlarını, alanyazın çalışmalarını ve esas alınan kurama ilişkin yöntem ve teknikleri incelemelidir. Ayrıca grup lideri bir sonraki oturuma kadar geçen süre zarfında gelecek oturum için hazırlık yapmalı ve gelecek oturumun nasıl olacağına dair süreci incelemelidir (Furr, 2000; DeLucia-Waack, 2006).

Grup liderliği sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde grup liderinin kendi kişisel özelliklerinin önemli bir etkiye sahip olduğu, bu nedenle grup liderinin ne tür özelliklere sahip olduğunu fark etmesinin ve grup liderlik sürecine zarar verebilecek özellikleriyle yüzleşmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Corey vd., 2016: s. 29). Ayrıca süpervizyon da, grup liderinin dikkate alması gereken bir unsurdur. Süpervizyon olmadan grup lideri etkisiz olan çalışmaları fark edemeyebilir ve yeni müdahaleler geliştirmekte güçlük çekebilir (Furr, 2000: s. 31).

Grup lideri etkin dinleyebilme becerisine sahip olmalıdır. Söylenileni etkin bir şekilde dinleyen lider empatik yaklaşım, yansıtma ve özetleme gibi becerileri kullanarak karşısındaki kişiyi anladığını belli etmelidir. Kendisi ve üyelerin kültürel duyarlılığını fark etmeli ve oturumlarda açığa çıkan kültürel konulara değinmelidir. Grup lideri çeşitli sorularla sürecin gidişatını yönlendirebilmeli, durum tespiti

yapabilmeli, gerektiği yerde inisiyatif alabilmeli, model olabilmeli, öneri sunabilmeli ve değerlendirme yapabilmelidir (Corey vd., 2016: s. 15).

1.5.6.Değerlendirme

Değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme olmak üzere 2 şekilde ele alınmaktadır. Süreç değerlendirme işlemi yapılan oturumun nasıl geçtiğinin değerlendirildiği, üyelerin etkileşimlerinin ele alındığı, oturum dahilinde kazanılan becerilerin neler olduğunun tespit edildiği değerlendirmedir. Sonuç değerlendirmesi ise program sonunda yapılan ve programın amaçlarına ne kadar ulaşıldığının sorgulandığı değerlendirme şeklidir (Furr, 2000: s. 41-43). Psiko-eğitim programlarında sonuç değerlendirmesi yaparken ele alınan konu ile ilgili çeşitli ölçme araçları kullanılabilir (Furr, 2000; DeLucia-Waack, 2006).

1.6. UYGULANAN PSİKO- EĞİTİM PROGRAMINDAKİ YAKLAŞIMLAR

Bu araştırma kapsamında yapılan deneysel çalışmada Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Oyun Temelli Öğrenmede yer alan yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Bu kısımda bu yaklaşımlara dair bilgiler yer almaktadır.

1.6.1. Akılcı Duygusal Davranış Terapisi

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi yetişkinlerde kullanıldığı gibi çocuk ve ergenlere yönelik de kullanılabilir (Bernand vd., 2006). Akılcı Duygusal Davranış Terapisine göre kişinin olaylara ilişkin duygu ve davranışlarını, olaylar hakkındaki düşünceleri etkilemektedir (Ellis ve MacLaren, 2005: s. 3). ABC çözümlenmesiyle bu durum açıklanmaktadır. Tetikleyici olay ya da duruma (A) yönelik ortaya çıkan sonuç (C), kişinin inanç sisteminden (B) etkilenmektedir (Hackney ve Cormier, 2008: s. 181).

Akılcı Duygusal Davranış Terapisinde inançlar, akılcı ve akılcı olmayan şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Akılcı olan inançlar kişinin istekleri ve amaçlarıyla ilgilidir ve kişinin kendisine etkili bir biçimde yardım etmesine katkı sunmaktadır. Tercihlerde esnek olmak, felaketleştirmeye karşı olmak, engellenmeye karşı toleranslı olmak ve kabul edici olmak akılcı düşünce şekillerinin özellikleridir ve

akılcı özellikleri barındıran bu inançlar sağlıklı duygu, fonksiyonel davranış ve gerçekçi düşünmeye yol açmaktadır (Ellis, 1994; Dryden ve Neenan, 2015). Akılcı olmayan inançlar ise çoğu zaman mantıksızdır, oldukça katıdır ve olması gereken talep ve istekleri içermektedir. Kişi akılcı olmayan inançlara kendisini bir şekilde şartlayarak duygusal gerilimlerin ve davranışların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Bernand vd., 2006; Murdock, 2014).

Kişinin akılcı olmayan yönü bazen bilinçdışı olarak çalıştığından dolayı bu inançların fark edilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Kişi kendi inançlarının akılcı olmadığını fark etse bile bu inançlar otomatik olarak tekrarlanabilmektedir. Bu nedenle tekrar tekrar bu inançlara göre hareket ederek kısır döngüyü sürdürebilmektedir. Bu döngüyü kırabilmek için kişinin kendisini bazen zorlaması gerekebilir (Ellis, 1994: s. 970- 971).

Akılcı olmayan inançların bir çeşidi kişinin kendisine yönelik “*meli-malı*” düşünceleridir (Ellis, 1994: s. 970). “En başarılı ve mükemmel olmalıyım. Aksi takdirde kendimi yeterli ve değerli birisi olarak göremem.” şeklindeki bir düşünce, kişinin kendisine dayattığı akılcı olmayan inancına örnek olarak verilebilir (Murdock, 2014: s. 281).

Akılcı olmayan inançların bir başka çeşidi ise kişinin başkalarına yönelik “*meli-malı*” düşünceleridir (Ellis, 1994: s. 970). “Sevdiğim insanlar her koşulda beni sevmeli ve bana her zaman saygılı olmalıdır. Aksi takdirde bu kişiler sevimli hak etmeyen, aşağılık ve cezalandırılması gereken insanlardır.” şeklindeki akılcı olmayan bu inanç kişinin başkalarına yönelik dayatmalarını içermektedir (Murdock, 2014: s. 281).

Akılcı olmayan inançların bir diğer çeşidi de kişinin yaşamdaki olaylara karşı “*meli-malı*” içeren inançlardır (Ellis, 1994: s. 970). “ Hayat koşulları her zaman kolay ve benim istediğim şekilde olmalıdır. Aksi takdirde bu durum çekilmez bir hal alır ve ben buna dayanmam.” şeklindeki akılcı olmayan bu inanç, kişinin yaşama dair dayatmalarını içermektedir (Murdock, 2014: s. 281).

Akılıcı Duygusal Davranış Terapisinde akılıcı olmayan bu inançların çözümlenmesi, bilişsel tartışma ve diğer bazı stratejiler yoluyla daha akılıcı olanlarla değiştirilmesi, kişinin yaşadığı duygusal gerilimden kurtulmasına ve davranışlarını değiştirmesine katkı sunmaktadır (Hackney ve Cormier, 2008). Bunu gerçekleştirmek için danışman kişiye akılıcı olmayan inançlarını nasıl belirleyeceği ve bunları nasıl değiştirebileceğine dair stratejileri iyi bir şekilde öğretmelidir. Bu durumda Akılıcı Duygusal Davranış Terapisinde danışman öğretmen rolünde iken danışan çok çalışan bir öğrenci rolündedir. Danışan sürece aktif bir şekilde katılmalı ve değişim için oldukça fazla çaba göstererek pratik yapmalıdır. Çünkü akılıcı olmayan inançların değiştirilmesi çaba gerektiren bir süreci içermektedir (Ellis ve MacLaren, 2005; Ellis, 1994). Bu süreçte kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. Bilişsel tartışma, bibliyoterapilerden yararlanma, durup gözlem yapma, akılıcı duygusal hayal kurma, rol oynama, akılıcı ve akılıcı olmayan inançların karşılaştırılması, yeni bir çerçeveye yerleştirme, mizahtan yararlanma, ev ödevleri ve beceri eğitimi kullanılan yöntem ve tekniklerden bazılarıdır (Murdock, 2014).

1.6.2.Oyun Temelli Öğrenme

Bu kısımda oyun ve çocuklar için oyunun önemine, eğitsel oyunlara ve son olarak eğitsel oyun etkinliğinin planlanması ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmiştir.

1.6.2.1.Oyun ve Çocuklar İçin Oyunun Önemi

Oyun, *“belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilen en doğal öğrenme aracı”* olarak tanımlanmaktadır (Koçyiğit vd., 2007: s. 327).

Oyun gönüllü yapılan bir aktivitedir. Çocuklar oyunda yeni deneyimler edinir; gerçek yaşamdaki deneyimleri oyun yoluyla tekrar etme olanağı bulur. Oyun aynı zamanda duyguların ve isteklerin ifade ediliş şekillerin birisidir. Çocuklar oyun yoluyla pasif durumdan daha aktif duruma geçer (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014: s. 7-8). Oyun, çocukların gelişimine katkı sunmaktadır. Çocuklar oyun yoluyla yaşama dair tecrübe edinmektedir. Oyun, çocuğun sosyal beceri kazanması ve

gelişimsel ihtiyaçlarını karşılaması bakımından önemli bir rol üstlenmektedir (Johnson vd., 1999; Milner vd., 2011).

Çocuk, oyun yoluyla fiziksel hareketini arttırır. Kas gelişimi oyun sayesinde hızlanır. Oyun çocuğun uyku düzenini olumlu yönde etkiler. Oyunda çocuk terler ve ter yoluyla atık maddelerin vücut dışına atılması daha kolay bir hal alır. Oyun, çocukların kuralları öğrenmesine de yardımcı olur. Çocuk, oyun yoluyla hak ve sorumluluklarının olduğunu daha iyi bir biçimde kavrar. Oyun, çocuğun iş birliği yapmanın önemli olduğunu kavramasına ve yeni arkadaşlıklar edinmesine yardımcı olur. Çocuk, oyun içinde diğer bireylerle iletişime geçer ve bu durum çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkiler (MEB, 2014).

Oyunun çocuğun hayatındaki yerine bakıldığında “Çocuklar neden oyun oynar?” gibi bir soru insanın aklına gelebilir. Bu soruya verilen cevap kuramsal açıklamalara göre farklılaşmaktadır. Kısaca değinmek gerekirse çocuklar, Artık Enerji Kuramına göre biriken fazla enerjilerini boşaltmak için, Dinlenme Kuramına göre zihinsel ve fiziksel yorgunluklarını gidermek için, Öncül Deneme Kuramına göre geleceğe yönelik deneyim ve tecrübe kazanmak için, Psikanalize göre idin isteklerini gerçek dünyadan farklı ve güvenli bir ortam olan oyun yoluyla karşılamak için, Tekrarlama Kuramına göre evrimsel süreçte geçirilen aşamaları tekrarlamak için, Sosyal Öğrenme Kuramına göre gözlem yapmak, yeni bilgi edinmek ve edindiği bilgileri deneyimlemek için oyun oynayabilirler (Karadağ ve Çalışkan, 2005; Koçyiğit vd., 2007; Sevinç, 2004; Bandura, 1986; Senemoğlu, 2012).

Bu araştırma kapsamında uygulanan farkındalık programında, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Oyun Temelli Öğrenme yaklaşımına dayalı teorik bakış açısından yararlanıldığından dolayı çocukların oyun oynama davranışını Bilişsel Gelişim Kuramı çerçevesinde gözden geçirmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Piaget’e göre oyun bir uyumdur (MEB,2014: s. 4). Bilişsel Gelişim Kuramında 3 tür oyundan bahsedilmektedir. Bunlar; alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyundur. Çocuklar 0-2 yaş arasında bedenlerini keşfettikçe beden parçalarının

hareketlerini tekrar ederek bu durumu oyun haline getirmektedir. Bu oyun türüne “*alıştırmalı oyun*” denilmektedir (MEB,2014: s. 14).

Çocuklar 2-7 yaş arasında çevresinde olup bitenleri oyunlara aktarır. Bu süreçte bir nesneyi başka bir nesnenin yerine koyarak sembolleştirir. Tencere kapağını direksiyon gibi kullanmak bu aktarıma örnek olarak gösterilebilir. Bu yaş dönemindeki çocuğun oyun oynarken kullandığı yollardan birisi de başka bir kişinin rolüne bürünmesidir. Örneğin, çocuk kendisini doktor, hemşire, baba, anne gibi rollere sokabilir. Bu dönemdeki çocuğun gerçeğe uyma zorunluluğu olmadığı için gerçek yaşantı değişikliğe uğratarak oyuna aktarılabilir. Bu oyun türüne “*sembolik oyun*” denilmektedir (MEB, 2014: s. 14).

Çocuklar mantıklı düşünebilme becerisi geliştikçe sosyal etkileşim gerektiren, kuralları olan oyunlar oynamaya başlar. Bu tip oyunlarda kazanma ya da kaybetme gibi unsurlar bulunmaktadır. Gerçekçi ayrıntıların önemi bu dönemde artar ve kurallara uymayanlara ceza verilebilir. Bu oyun türüne “*kurallı oyun*” adı verilmektedir (MEB, 2014: s. 15). Bu nedenle orta çocukluk dönemindeki bireylere yönelik planlanan oyunların kurallı oyun olması isabetli bir tercih olacaktır.

1.6.2.2.Eğitsel Oyunlar

Eğitim öğretim faaliyetlerinden daha fazla yarar sağlamak amacıyla çocukların oyun oynamaya duydukları ilgiden yararlanılabilir (Pehlivan, 1997: s. 24). Orlich ve diğerlerine (1985) göre eğitsel oyunların çocuk üzerinde motivasyonu artırma, karmaşık problemleri daha basit yollarla çözme, gelecekteki sosyal roller konusunda çocukların farkındalığını geliştirme, analitik süreçler geliştirme gibi birçok etkisi bulunmaktadır (s. 307).

Oyunun öğretimi kolaylaştırıcı bir rolü vardır. Çocuklar oyun yoluyla yeni bilgiler edinir ve mevcut bilgilerini yapılandırabilir. Oyunlar çocuklara çekici geldiği için öğrenme ortamında oyunlardan yararlanılması çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Motivasyonu oyun etkinlikleri yoluyla sağlanan çocuklar öğrenme sürecinde daha aktif hale gelmekte ve böylece

etkili öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Bodrova ve Leong, 2003; Akbaba vd., 2003; Ginsburg, 2007; Luo vd., 2010; Meluso vd., 2012; Tuğrul, 2014).

Öğrenci merkezli yaklaşımla birlikte eğitim ortamlarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulmuştur. Eğitsel oyunlar da kullanılan bu yöntemlerden birisidir. Çocuklarda öğrenmeye yönelik motivasyon kazandırmak, edinilmiş kazanımları deneyimleyerek ortaya çıkarmak, bilgi ve becerilerin transfer edilmesine yardımcı olmak ve öğrenilen bilgileri somutlaştırmak gibi nedenlerden dolayı oyunlar eğitsel amaçlı kullanılabilir. Hali hazırda var olan oyunlar kazandırılmak istenilen beceriyi gerçekleştirmek amacıyla uyarlanabilir, çocuklardan yeni bir oyun tasarımları istenebilir veya kazandırılmak istenilen beceriye yönelik yeni bir oyun, eğitici tarafından tasarlanabilir (Yurt, 2007; Demirel, 2009).

1.6.2.3.Eğitsel Oyun Etkinliğinin Planlanması ve Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Oyun etkinliği planlanırken çocukların yaş dönemi özelliklerinin, fiziksel ve sağlık durumu gibi özelliklerinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Örneğin, yaş dönemine uygun olmayan oyunlar çocuklara sıkıcı gelebilir ve çocukların oyuna yönelik ilgisi azalabilir. Ayrıca oyun grubunda hastalık veya engel durumu söz konusu olan bireyler varsa oyun etkinlikleri bu durum göz önüne alınarak planlanmalıdır (MEB, 2014: s. 30).

Oyunlara dahil edilen bireylerin cinsiyet bakımından heterojen gruplar olmasına özen gösterilmelidir. Oyunlar için seçilen zamana da dikkat edilmelidir. Örneğin, çocukların aç ve uykusuz oldukları zamanlar tercih edilmemelidir. Oyunun süresi, tekrarı ve zamanlaması konusunda esnek olunmalı ve çocukların bu konuda fikirlerini belirtmesine olanak sağlanmalıdır. Ayrıca oyunun oynanacağı alanın olası tehlikelerden arındırılmış olmasına dikkat edilmeli ve oyun alanının oynanacak oyuna uygun olması gerekmektedir. Örneğin, geniş bir alan gereken oyunun dar bir alanda oynanması oyunun akışını olumsuz etkileyebilmektedir (MEB, 2014: s. 31).

Eğitici, oyun için gerekli olan malzemeleri önceden temin etmelidir. Oyun hakkında gerekli bilgiye sahip olmalıdır. Oynanan oyun yeni bir oyun ise çocuklara

denemek için bir fırsat sunmalıdır. Oyunun kurallarını, oyundaki rolleri ve pozisyonları çocuklara iyice anlatmalıdır. Hareketli oyunların öncesinde çocuklara ısınma etkinlikleri ve egzersizleri yaptırmalıdır. Eğitici oyunu seçerken oyunun belirlenen hedef kazanımları gerçekleştirmeye dönük olup olmadığına iyi karar vermelidir. Oyun oynandıktan sonra oynanan oyunun değerlendirmesi yapılmalıdır (MEB, 2014: s. 32).

1.7. ALANYAZINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerine yönelik yapılan çalışmaların ergenlik dönemindeki bireyler ve yetişkinler üzerinde yoğunlaştığı, çocuklar üzerinde yapılan araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu kısımda öncelikli olarak bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği bazı araştırmalara ve ardından bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilgili yapılan deneysel araştırmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Farklı Değişkenlerin İncelendiği Araştırmalar

Alanyazında yapılan araştırmalar bazı bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik belirtilerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Martin ve Dahlen (2005) genç yetişkinler üzerinde yaptıkları araştırmada kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme ve pozitif yeniden gözden geçirme stratejilerinin depresyon, kaygı, stres ve öfke düzeyinin yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Garnefski ve diğerleri (2004) ise yetişkinler üzerinde yaptıkları araştırmada kendini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon belirtileri arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna, pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisi ile depresyon belirtileri arasında ise negatif yönde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin, üniversite öğrencileri üzerinde incelendiği bir araştırma sonucunda ise kabul etme ve pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyonun azalmasında, ruminasyon ve felaketleştirmenin ise kaygının artmasında rolünün olduğu bulguları edinilmiştir (Ataman, 2011). Yaşlılık dönemindeki bireyler

üzerinde yapılan bir araştırmada ise depresyon belirtileri fazla olan bireylerin felaketleştirme ve ruminasyon bilişsel duygu dzenleme stratejilerini daha fazla, pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu dzenleme stratejisini daha az kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Kraaij vd., 2002).

Yapılan bu araştırmalar ve diğer araştırmaların sonuçları (Zlomke ve Hahn, 2010; Erdur-Baker vd., 2009; şahin, 2018), ruminasyon ve felaketleştirme bilişsel duygu dzenleme stratejilerinin psikolojik belirti düzeyinin artmasında rolünün olabileceğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmaların farklı örneklem grupları üzerinde benzer sonucu vermesi, bu stratejilerin psikolojik belirtilerle ilgili rolünün yaş değişkeninden bağımsız olabileceğini göstermektedir. Nitekim Chan ve diğerlerinin (2016), 9-12 yaş arası çocuklara yönelik Çin’ de yapmış oldukları araştırma sonucu bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Bu araştırmada ruminasyon ve felaketleştirme bilişsel duygu dzenleme stratejilerini kullanan çocuklarda kaygı seviyesinin daha yüksek olduğu ve ruminasyon ve felaketleştirme bilişsel duygu dzenleme stratejilerinin stres ve kaygı arasındaki ilişkide kısmen aracı rol üstlendiği görölmüştür. Ayrıca pozitif yeniden gözden geçirme stratejisini kullanan çocuklarda kaygı seviyesinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ve diğer araştırmalara bakıldığında (Kraaij vd., 2002; Garnefski vd., 2004; Martin ve Dahlen, 2005; Garnefski ve Kraaij, 2006; Garnefski vd., 2007) pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu dzenleme stratejisinin psikolojik belirtilerle baş etme konusunda işlevsel bir rolünün olabileceği görölmektedir.

Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu dzenleme stratejisinin psikolojik belirtilerle baş etme konusunda işlevsel olabileceğini gösteren bir başka araştırma ise Min ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu dzenleme stratejisinin kullanımındaki artışın depresyon ve anksiyete bozukluğu olan hastaların psikolojik sağamlık düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda bahsi geçen araştırma sonuçlarından bazıları (Martin ve Dahlen, 2005; Garnefski vd., 2004; Garnefski vd., 2007) ile Garnefski ve diğerlerinin (2008) yaptıkları araştırmanın sonucu kendini suçlama bilişsel duygu dzenleme

stratejisinin de felaketleştirme ve ruminasyon gibi psikolojik belirtilerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Garnefski ve diğerleri (2008) biyolojik olarak çocuk sahibi olamayacakları kesinleşmiş olan bireylerin, bu durumla baş etmede kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirlemek için yaptıkları araştırmada bu kişilerden depresyon puanı yüksek olanların ruminasyon, pozitif tekrar odaklanma, kendini suçlama ve felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür (Garnefski vd., 2008). Ayrıca üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada kendini suçlamanın psikolojik belirtilerle ilişkili olmasının yanı sıra fiziksel sağlık üzerinde de olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güngör, 1996).

Yapılan bazı araştırmaların sonuçları ise pozitif yeniden gözden geçirme, kendini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik belirtilerle ilgili rollerini özetler niteliktedir. Örneğin; klinik ve klinik olmayan örneklem üzerinde yapılan bir araştırmada, felaketleştirme, kendini suçlama ve pozitif yeniden gözden geçirme ile depresyon ve kaygı puanları arasında ilişki saptanmış ve bu üç stratejinin kullanım düzeyinin klinik ve klinik olmayan örneklemde göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Klinik örnekleme kendini suçlama ve felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmışken, klinik olmayan örnekleme pozitif yeniden gözden geçirme stratejisinin daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Garnefski vd., 2002). Buna ek olarak 9-12 yaş arası çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada kendini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin nevrozizm ve depresyon arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırma sonucunda pozitif tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme stratejilerinin depresyonla negatif yönde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Andres vd., 2016). Ayrıca bu araştırma, tıpkı ruminasyon ve felaketleştirme stratejileri gibi pozitif tekrar odaklanma, kendini suçlama ve pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin de orta çocukluk dönemindeki bireylerde psikolojik belirtilerle ilişkisinin olabileceğini göstermektedir.

Şu ana kadar bahsi geçen araştırmalardan hareketle kendini suçlama, felaketlenme ve ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin genel olarak psikolojik belirtilerle pozitif yönde ilişkilerinin olduğu, pozitif yeniden gözden geçirme stratejisinin ise negatif yönde ilişkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Ancak Ataman (2011), Garnefski ve diğerleri (2008) ve Andres ve diğerlerinin (2016) araştırma sonuçlarına bakıldığında, pozitif tekrar odaklanma stratejisinin depresyon düzeyiyle ilişkisinin çelişkili olduğu görülmektedir. Bu çelişkili duruma rağmen Garnefski ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda orta çocukluk dönemindeki bireylerin endişe düzeyleri ile pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda çocukların endişe düzeyiyle kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu edinilmiştir.

Görüldüğü gibi pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisi gibi çelişkili bir durum psikolojik belirtiler bakımından değerlendirildiğinde kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisi için de geçerlidir. Ataman'ın (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucuna bakıldığında kabul etme stratejisinin depresyonun azalmasında rolünün olduğu sonucuna ulaşılmışken, Garnefski ve diğerlerinin (2007) yaptığı araştırma sonucunda bu strateji ile çocukların endişe düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Şahin (2018) tarafından yapılan bir araştırmada kabul etme stratejisinin kişiler arası duyarlılık, anksiyete ve depresyon düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalara bakılarak kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin psikolojik belirtilerle ilişkisi hakkında net bir karar verilemeyeceği görülmektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı ile alanyazındaki farklı konular arasında yapılan araştırmalara değinilecek olunursa örneğin; Çetin (2019), yaptığı araştırma sonucunda bedensel engelli sporcuların bedensel engeli bulunmayanlara göre kabul etme ve pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, bakış açısına yerleştirme ve pozitif

yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu; yine ruminasyon, kabul etme ve kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında kabul etme stratejisinin psikolojik belirtilerle pozitif ilişkisi olan ruminasyon ve kendini suçlama stratejileri ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu görülmektedir. Ayrıca Öztürk de (2019) lisede ergenler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile kabul etme stratejisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulgusunu edinmiştir. Aynı araştırmacı duygusal özerklikle felaketleştirme ve başkalarını suçlama stratejileri arasında negatif yönde anlamlı ilişkili olduğunu, plana tekrar odaklanma, pozitif tekrar odaklanma ve bakış açısına yerleştirme stratejileri ile pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu; duygusal özerkliği felaketleştirme, başkalarını suçlama, plana yeniden odaklanma, pozitif tekrar odaklanma ve bakış açısına yerleştirme stratejilerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk'ün (2019) yaptığı araştırmada dikkat çeken bir bulgu psikolojik uyumu kolaylaştırabilecek bir unsur olan duygusal özerklik ile felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisi ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin negatif yönde ilişkili oluşudur. Bu durum başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin psikolojik uyumu zorlaştırabileceğini göstermektedir. Nitekim yapılan bazı araştırma sonuçları başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin özellikle kişiler arası ilişki sorunlarına doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etki edebileceğini göstermektedir.

Başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımının kişiler arası ilişkileri olumsuz etkileyebileceğine dair yapılan araştırmalara bakıldığında örneğin; Çelik ve Onat-Kocabıyık (2014), yaptıkları araştırma sonucunda başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin genç yetişkinlerin sözel, fiziksel ve dürtüsel saldırganlıklarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdem (2019), toplumsal ilgi ile başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisi arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sepetçi (2019), başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kişiler arası ilişki problemlerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Stuewig ve diğerleri

(2010), farklı yaş grupları üzerinde yürüttükleri araştırmada başkalarını suçlayan kişilerin daha fazla saldırgan davranış sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Kabasakaloğlu (2019), Tırkiye’de ergenler üzerinde yaptığı araştırmada kendini suçlama, felaketleştirme, ruminasyon ve başkalarını suçlama bilişsel duygu dzenleme stratejilerinin, öfke ifade tarzlarını, felaketleştirme ve başkalarını suçlama bilişsel duygu dzenleme stratejilerinin saldırganlığı anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusunu elde etmiştir. Bu sonuçlar, başkalarını suçlama bilişsel duygu dzenleme stratejisinin öfke, saldırganlık ve kişiler arası ilişki sorunlarıyla yakından ilgili olabileceğini göstermekte; hepsi birlikte ele alındığında bu stratejinin kullanımındaki artışın bireyin sosyal yaşantısını olumsuz etkileyebileceği anlaşılmaktadır.

Öztürk’ün (2019) araştırmasına geri dönecek olunursa, bu araştırmada dikkat çeken bir başka nokta duygusal özerkliğin plana tekrar odaklanma, pozitif tekrar odaklanma ve bakış açısına yerleştirme stratejileri ile pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu bulgusudur. Benzer şekilde Çetin de (2019) pozitif tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme ve plana tekrar odaklanma bilişsel duygu dzenleme stratejileri ile güvenli bağlanma stiline, zihinsel dayanıklılığın belirleyicisi olduğu bulgusunu edinmiştir. Bu bulgular pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma ve bakış açısına yerleştirme stratejilerinin tıpkı pozitif yeniden gözden geçirme stratejisi gibi psikolojik uyumla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Nitekim Kara’nın (2019) yapmış olduğu araştırmanın sonucu bu görüşü destekler niteliktedir.

Kara (2019), şiddete maruz kalan kadınlar üzerinde yaptığı araştırmada, şiddet mağduru kadınların şiddetli düzeyde anksiyete ve orta düzeyde depresyon puanlarına sahip olduğu, katılımcıların ruminasyon puanlarının yüksek olduğu, depresyonun felaketleştirme ve başkalarını suçlama bilişsel duygu dzenleme stratejilerinin kullanımını arttırdığı, pozitif tekrar odaklanma, bakış açısına yerleştirme, pozitif yeniden gözden geçirme ve plana tekrar odaklanma bilişsel duygu dzenleme stratejilerinin kullanımını azalttığı bulgularını edinmiştir. Anksiyetenin de felaketleştirme ve başkalarını suçlama stratejilerini kullanım düzeyini arttırdığı, plana tekrar odaklanma bilişsel duygu dzenleme stratejisinin kullanım düzeyini azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da görüldüğu üzere depresyon düzeyi

arttıkça pozitif tekrar odaklanma, bakış açısına yerleştirme, pozitif yeniden gözden geçirme ve plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı azalmaktadır. Ayrıca anksiyete belirtilerindeki artış plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımını azaltmaktadır.

Farklı araştırma sonuçları da bu stratejilerin psikolojik uyumla daha çok ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin; Garnefski ve Kraaij (2009), yetişkinler üzerinde yaptıkları bir araştırmada bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin olumsuzluk uyandıran somatik yaşam olaylarıyla ilgili duyguların düzenlenmesinde işlevsel bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Rudolph ve diğerleri de (2007), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada katılımcıların mükemmeliyetçi düşünceleri ile felaketleştirme, ruminasyon ve kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin pozitif yönde, bakış açısına yerleştirme ve pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle negatif yönde ilişkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan bir araştırma sonucunda ise endişe ile felaketleştirme, kabul etme, kendini suçlama ve ruminasyon arasında pozitif yönlü ilişki olduğu; pozitif tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme stratejileri arasında negatif yönlü ilişki olduğu bulguları edinilmiştir (Garnefski vd., 2007).

Plana tekrar odaklanma ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında ise plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanım düzeyi arttıkça özsaygı düzeyinin de arttığı (Kurtoğlu-Karataş, 2019); stresle başa çıkma tarzları olan sosyal destek arama, kendine güvenli ve iyimser yaklaşımla pozitif yönde, kaygı düzeyiyle negatif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu (Ataman, 2011); sağlıklı grubun plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanım düzeyinin majör depresyon tanısı olanlardan daha fazla olduğu (Lei vd., 2014); plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisi ile psikolojik ve öznel iyi oluş arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir (Balzarotti vd., 2016).

Yapılan bazı araştırma sonuçları ise kullanılan stratejilerin demografik özelliklere göre değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir. Örneğin; bir

araştırma sonucunda stresle baş etmede kadınların erkeklere oranla ruminasyon, felaketleştirme ve pozitif tekrar odaklanma stratejilerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır (Garnefski vd., 2004). Türkiye’ de 9-11 yaş arası çocuklarda ise erkeklerin kızlara göre başkalarını suçlama stratejisini daha fazla kullandıkları, ayrıca kullanılan stratejilerin çocukların gittikleri okul türüne (devlet ya da özel okul) ve anne babalarının eğitim durumuna göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Kurtoğlu-Karataş, 2019). Yine Türkiye’de ergenler üzerinde yürütülen bir araştırma sonucunda kızlarda başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin depresyonla, erkeklerde kendini suçlama ve ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ile ilgili olduğu bulguları edinilmiştir (Öngen, 2010). Ayrıca Yiğit- Demir (2018), yaptığı çalışmada ergenlerin başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini yetişkinlerden daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Erdemir- Yeşiltaş’ın (2020) yaptığı çalışmanın sonuçları da kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin farklı demografik özelliklere göre değişebileceğini göstermektedir. Erdemir-Yeşiltaş (2020), özel eğitime ihtiyacı olan çocukların anne ve babalarının kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin evlilik uyumuna olan etkisini incelediği araştırma sonucunda kadınların plana tekrar odaklanma, erkeklerin ise başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha fazla kullandıkları, yaşı 38’den az olan katılımcıların ruminasyon ve pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha fazla kullandıkları, herhangi bir işte çalışmayan katılımcıların, bir işte çalışanlara göre plana tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme stratejilerini daha fazla kullandıkları, gelir durumu düşük olan katılımcıların gelir durumu yüksek olanlara göre pozitif tekrar odaklanma stratejisini daha fazla kullandıkları, parçalanmış ailelerin, geniş ailelere oranla ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha fazla kullandıkları, 1 veya 2 çocuk sahibi olan ailelerin 3 ve daha fazla çocuk sahibi olan ailelere kıyasla kabul etme stratejisini daha fazla kullandıkları, çocuğun bakımı konusunda ailenin diğer üyelerinden destek almayan katılımcıların, destek alanlara göre felaketleştirme ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha fazla kullandıkları, fiziksel engelli çocuğa sahip olan katılımcıların, zihinsel engelli çocuğa sahip olan katılımcılara göre kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Zengin (2019) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, erkeklerin pozitif tekrar odaklanma ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kadınlardan daha fazla kullandıkları, kadınların ise ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha fazla kullandığı bulgusunu edinmiştir. Ayrıca katılımcıların kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kendini suçlama ve ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçilik düzeyleri ile felaketleştirme ve kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn tutumlarıyla olan ilişkisinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin yapılan bir araştırmada; 12- 15 yaş arası ergenlerin kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn tutumu, aile tipi ve cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiş ve araştırma sonucunda ebeveyn tutumunun çocukların kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karim vd., 2013). Çin’de, 11-18 yaş arası bireyler üzerinde yapılan başka bir araştırmada da yine ebeveyn tutumlarıyla bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, farklı ebeveyn tutumlarının farklı bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Liu, 2020). Öztürk (1990) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda ebeveynlerinin demokratik tutum sergilediğini düşünen bireylerin, ebeveynlerinin otoriter veya tutarsız tutum sergilediğini düşünenlere kıyasla daha az kendilerini suçladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bazı çalışmalar ise özellikle ruminasyonun psikolojik uyumu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Örneğin; ruminasyonla ilgili yapılan bir meta-analiz çalışması sonucunda ruminasyon ile öz yönelimli mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu, ruminasyon ile sosyal yönelimli mükemmeliyetçilik arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulguları edinilmiştir. Ayrıca sıkıntı duygusu ile öz yönelimli mükemmeliyetçiliğe ve yine sıkıntı duygusuyla sosyal yönelimli mükemmeliyetçiliğe ruminasyona yönelik düşüncelerin aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Xie vd., 2019). Kocalar (2019), üniversite

öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda öz eleştirel ruminasyon ile uyumsuz mükemmeliyetçilik arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, uyumsuz mükemmeliyetçiliğin, akademik ertelemeyi yordamasında öz eleştirel ruminasyonun tam aracılık rolünün olduğunu bulgulamıştır. Anayurt (2017) da yaptığı araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin kontrol alt boyutunun ruminasyonu negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, ruminasyonun alt boyutu olan saplantılı düşüncenin ise duygu düzenlemenin alt boyutu olan bilişsel yeniden değerlendirmeyi negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgularına ulaşmıştır. Erdur-Baker ve diğerleri (2009) ise lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda ruminasyonun psikolojik belirtileri açıklamada güçlü şekilde yordayıcı rolünün olduğu bulgusunu edinmişlerdir. Ayrıca Garnefski ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir çalışmada kronik hastalığı olan ergenlerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanımı ve bu bireylerin psikolojik uyumu incelenmiştir. Sonuç olarak kronik sağlık sorunu bulunan ergenlerin felaketleştirme ve ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Yapılan çalışmalara bakıldığında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin başta psikolojik belirtiler olmak üzere çok çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği, bu başlık altında yer verilen çalışmalara göre hareket edildiğinde kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin genel olarak psikolojik uyumsuzlukla ilgili olduğu, başkalarını suçlama stratejisinin bireyin sosyal yaşantısı ve kişiler arası ilişkilerini olumsuz etkileyebileceği, kabul etme stratejisinin uyumlu ya da uyumsuz olması durumunun farklılaştığı, pozitif tekrar odaklanma stratejisi ile aynı değişkenlere yönelik yapılan farklı çalışmalarda farklı bulgular edinilmesine rağmen diğer çalışmalara bakıldığında genel olarak psikolojik uyumla daha çok ilişkili olduğu ve Garnefski ve diğerlerinin de (2001) belirttiği gibi kısa süreli kullanımının genel olarak uyumu olumlu etkileyebileceği, pozitif yeniden gözden geçirme stratejisi başta olmak üzere plana tekrar odaklanma ve bakış açısına yerleştirme stratejilerinin psikolojik uyumun sağlanmasına katkı sunabileceği görülmektedir. Yine de örneklem gruplarının demografik ve kültürel özelliklerinin farklı olmasının, yapılan çalışmaların bulgularının farklılaşmasında etkili olabileceği unutulmamalıdır.

1.7.2.Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerine Yönelik Yapılan Deneysel Araştırmalar

Alanyazında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımına ilişkin etkisi incelenen bazı grupla müdahale programları bulunmaktadır. Örneğin; ergenlere yönelik 10 oturumdan oluşan yaşam becerileri eğitimi sonrasında, uygulanan programın deney grubunun kendini suçlama, ruminasyon, başkalarını suçlama ve felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerini azaltarak kabul etme, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımını arttırdığı bulguları edinilmiştir (Mirzei ve Hasani, 2015). Claro ve diğerleri (2015) ise risk grubundaki ergenlerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini geliştirmeye ve riskli davranışlarını azaltmaya yönelik uyguladıkları program sonucunda, deney grubunun plana tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımında artış olduğu, diğer stratejilerin kullanımında herhangi bir değişim olmadığı bulgularını edinmiştir.

Görüldüğü gibi ergenler üzerinde yürütülen bu iki araştırmanın bilişsel duygu düzenleme stratejilerine olan etkileri plana tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejileri dışında farklılık göstermektedir. Farklı sonuçların ortaya çıkmasında elbette çok farklı gerekçeler söz konusu olabilir. Örneğin; çalışma grupları aynı gelişim döneminde olmasına rağmen bu grupların farklı özelliklerinin bulunması (risk grubunda olmaları ya da olmamaları gibi), bu nedenlerden birisi olabilir.

Ergenler üzerinde yapılan araştırmalara benzer araştırmalar, yetişkinler üzerinde de yapılmıştır. Örneğin; 2-6 yaş arasında ikiz çocuklara sahip annelere yönelik süreç modeline dayalı duygu düzenleme stratejilerinin sağlıklı kullanımını amaçlayan grup çalışmasının ikiz annelerinin sağlıklı stratejileri kullanımını geliştirdiği, felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında azalmaya yol açtığı, kendini suçlama ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında istatistiksel olarak bir azalma olmasa da yüz yüze yapılan görüşmelerde bu stratejilerin daha az kullanıldığını destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı, diğer bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımına

herhangi bir etki etmediği bulguları edinilmiştir (Yaman, 2016). Yetişkinler üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise Pozitif Psikolojiye dayalı müdahale programı uygulanmış ve bu programda bazı değişkenlerle birlikte grup üyelerinin kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerinde meydana gelen değişimler de incelenmiştir. Programda bilişsel duygu düzenleme stratejilerine doğrudan etki edebilecek uygulamalara bakıldığında bir bölümde bireylerden yaşadıkları olumsuz olayların kendilerine kazandırabileceklerine odaklanmaları (pozitif yeniden gözden geçirme stratejisi), başka bir bölümde ise yaşadıklarına ilişkin duygu ve düşüncelerini izlemeleri ve sonrasında bilinçli farkındalıkla davranışsal aktivitelerde bulunmaları istenmiştir (kabul etme stratejisi). Sonuç olarak pozitif psikolojiye dayalı müdahale programının katılımcıların pozitif yeniden gözden geçirme ve kabul etme bilişsel duygu düzenleme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımını arttırdığı; kaygı, depresyon, stres düzeyi ile başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımını azalttığı bulguları edinilmiştir (Antoine vd., 2018).

Başka bir araştırmada ise HIV-Pozitif hastalarına grup temelli mantram (manevi bir kelime ya da cümleyi sık sık tekrar etme) müdahale çalışması yapılmış ve bu süreçte kişilerin pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımında artış olduğu, sürekli öfke düzeylerinin ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra mantram müdahalesinin deneklerin sürekli öfke düzeyine etkisinde pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin aracı rol oynadığı bulgusu edinilmiştir (Bormann ve Carrico, 2009). Bu araştırmaların dışında Türkiye’de üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya bakıldığında ise öğrencilere yönelik bilişsel yaklaşıma dayalı 9 oturumdan oluşan mükemmeliyetçilikle başa çıkma psiko-eğitim programı uygulanmış ve uygulanan programın öğrencilerin mükemmeliyetçi bilişlerine ve bilişsel duygu düzenlemelerine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Altunbaş, 2014).

Yapılan bu dört araştırmaya bakıldığında da ergenler üzerinde yapılan araştırmalara benzer şekilde uygulanan programların bilişsel duygu düzenleme stratejilerine olan etkilerinin farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca bu dört araştırmanın ve ergenler üzerinde yapılan araştırmaların program içerikleri ve teorik bakış

açılarının da birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Bu nedenle teorik bakış açısı ve program içeriklerindeki farklılıklar, araştırma bulgularının farklılaşmasının bir nedeni olabilir.

Alanyazında belirli bir stratejiyi azaltmaya yönelik grup çalışmalarının da bulunduğu görülmektedir. Örneğin; Sarıçam (2014), üniversite öğrencilerine yönelik uyguladığı 6 haftalık çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı müdahale programının öğrencilerin ruminasyon belirtileri üzerinde kalıcı bir azalmaya yol açtığı bulgusunu edinmiştir. Benzer şekilde, Genç de (2017) ruminasyonu azaltmaya yönelik 8 oturumdan oluşan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programı sonucunda yapılan çalışmanın ergenlerin ruminasyon düzeyinde azalmaya yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Ruminasyonu azaltmaya yönelik yapılan bu iki çalışmanın dışında Morris ve diğerleri de (2011), fibromiyalji hastalarına yönelik sanal gerçekliğe dayalı maruz bırakma terapisi uygulamış ve uygulama sonucunda bu hastaların ağrı felaketleştirme düzeyinde azalma olduğu görülmüştür. Bu araştırmalara ek olarak bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin anlık işlevleriyle ilişkili olabilecek araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Wolgast ve diğerleri (2011), yaptıkları deneysel araştırmada deneklere pozitif yeniden gözden geçirme ve kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini nasıl kullanacakları gösterilmiş ve ardından aşırı duygu uyandıran videolar izlettirilmiştir. Sonuç olarak kontrol grubuna kıyasla deney grubunun davranışsal kaçınma ve öznel sıkıntı yaratan duygusal tepkilerinin daha az olduğu bulgusu edinilmiştir. Benzer şekilde Rood ve diğerleri (2012), ergenlerin olumsuz yaşam olaylarını düşünmelerini istemiş ve daha sonra her olaydan sonra nasıl düşüneceklerinin talimatlarını vermiştir. Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin bu olaylara yönelik duyguları düzenlemede etkin rol oynadığı bulgusunu edinmiştir. Hazebroek ve diğerleri de (2001), sürekli öfke düzeyi yüksek ve düşük olan katılımcılara video izletmiş ve sürekli öfke düzeyi yüksek olan kişilerin düşük olan katılımcılara göre olaylarda geçen karakterlerin niyetleri konusunda daha yanlı ve suçlayıcı tepkilerde buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Wolgast ve diğerkleri (2011) ile Rood ve diğerklerinin (2012) yaptıkları araştırma sonuçlarına bakıldığına kabul etme ve pozitif yeniden gözden geçirme stratejilerinin duygu düzenlemede işlevsel bir rolünün olduğu görülmektedir. Hazebroek ve diğerklerinin (2001) çalışmasına bakıldığına ise öfke düzeyinin başkalarını suçlayıcı tepkilere neden olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan bu araştırmaların dışında, duygu düzenleme stratejilerinin duyguları düzenlemedeki rollerini inceleyen beyin görüntüleme çalışmalarına dayalı araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin; 8-12 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada öncelikli olarak üzüntü duygusunu açığa çıkaran fotoğraflar çocuklara gösterilmiş, ardından çocukların pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmaları istenmiştir. Sonuç olarak bu uygulamadan sonra çocukların beyin bölgelerindeki amigdalanın orta ve alt kısımlarında nöral aktivitesinin azaldığı görülmüştür (Belden vd., 2014). Öfke ruminasyonu ile ilgili yapılan deneysel bir araştırmada ise, çalışma grubu ikiye ayrılmış ve birinci gruptan öfkeli oldukları bir olayı sürekli biçimde düşünmeleri (ruminasyon), diğerk gruptan ise öfke duygusu barındıran olaya takılıp kalmadan, o yaşantıyı bilişsel açıdan yeniden değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda ruminasyonu kullanan bireylerin öfke düzeylerinin daha fazla olduğu ve bilişsel yeniden değerlendirme yapan bireylere göre beyindeki sempatik sinir sistemi aktivitelerinin daha yoğun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Ray vd., 2008). Yapılan bu iki araştırmaya bakıldığına pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin duyguların düzenlenmesinde işlevsel bir rolünün olduğu, ruminasyonun ise duygu yoğunluğunu arttırdığı sonucuna varılabilir.

Bu araştırmalardan farklı olarak ebeveyn tepkilerinin çocuklar üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; ilkokulda eğitimine devam eden çocuklar ve anneleri üzerinde yapılan bir araştırmada annelerin duygularını kontrol etmesi ve duygularını bilişsel yeniden değerlendirmesinin çocukların duygularını sağlıklı bir şekilde düzenlemesine yardımcı olduğu bulgusu edinilmiştir (Rogers vd., 2016). Başka bir deneysel çalışmada çocukların ağrıya yönelik yüz ifadesi arttıkça ebeveynlerin felaketleştirici şekilde davrandıkları, bu durumun da çocukların algıladıkları ağrı hissini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır

(Goubert vd., 2009). Yapılan bu iki araştırma çocukların duygularını düzenlemesinde ebeveynlerin rolünü göstermektedir. Duygu sosyalleştirme bağlamında ele alınacak olunursa ebeveynlerde bilişsel duygu düzenleme stratejileri konusunda farkındalık yaratmanın çocukların kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu başlık altında yer alan deneysel çalışmalar genel olarak özetlendiğinde, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin farkındalığına yönelik yapılan grup çalışmalarından farklı sonuçlar elde edildiği, beyin görüntüleme ve diğer çalışmalar birleştirildiğinde ruminasyonun duygu yoğunluğunu arttırdığı, pozitif tekrar odaklanma, kabul etme ve pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin duygu düzenlemede işlevsel oldukları, öfke düzeyi yükseldikçe başkalarını suçlayıcı tutumun arttığı, ruminasyonu azaltmaya yönelik başarıyla sonuçlanmış grup çalışmalarının bulunduğu, ağrı felaketleştirmeyi azaltma konusunda sanal gerçeklik terapisinin etkili olduğu, ebeveynlerin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerinin çocukların kendi duygularını düzenlemesinde etkili olduğu sonuçlarına varılabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM

Bu araştırma, Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılarak Türkçeye uyarlanması ile araştırmacı tarafından geliştirilen farkındalık programının orta çocukluk dönemindeki bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerine etkisinin incelenmesi bakımından ikiye ayrılmaktadır. Bu bölümde bahsi geçen iki çalışmaya ilişkin bilgiler ve yapılan işlemlere; araştırmanın modeli, çalışma grubu, süreç, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmanın ölçek uyarlama basamağında genel tarama modeli kullanılmıştır. *“Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir.”* (Büyüköztürk vd., 2016: s. 177).

Araştırmanın bir diğer basamağı olan farkındalık programının çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerine etkisini incelemek amacıyla öntest- sontest kontrol gruplu, seçkisiz atamaya dayalı gerçek deneysel desen kullanılmıştır.

Deneysel araştırmalarda, araştırmacı tarafından meydana getirilen farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmektedir. Böylece ortaya koyulan farklılıklar ve değişkenler arasında neden sonuç ilişkisini inceleme olanağı bulunur (Büyüköztürk, 2016a: s. 3). Gerçek deneysel desenlerde denek havuzundan seçkisizlik yoluyla iki grup oluşturulur ve bu gruplar yine seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol gruplarına yerleştirilir. Her iki grubun da ön test puanı belirlendikten sonra deney grubuna uygulama yapılırken kontrol grubuna herhangi

bir müdahalede bulunulmaz ve ardından iki gruba da son test uygulanarak aradaki farka bakılır. Böylece yapılan uygulamanın etkisi test edilmiş olur (Büyüköztürk vd., 2016: s. 205-208). Araştırma kapsamında esas alınan deneysel modelin simgesel gösterimi Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Gerçek Deneysel Modelin Simgesel Gösterimi

R	D	O ₁	X	O ₂	t	O ₃
R	K	O ₁		O ₂		

Şekil 1’ de, R: Yansız atamayı, D: Deney grubunu, K: Kontrol grubunu, O₁ : Deney ve kontrol grubuna ait deney öncesi ölçümleri, O₂ : Deney ve kontrol grubuna ait deney sonrası ölçümleri, X: Deney grubuna uygulanan ve 7 oturumdan oluşan psiko-eğitim programını, t: Deney sonrası ölçümden sonra geçen 5 aylık zaman dilimini, O₃: Deney grubuna ait izleme ölçümünü temsil etmektedir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması sürecine yönelik veri toplama işlemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Pendik İlçesi Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu’nda eğitimine devam eden 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden, 9-12 yaş aralığında olan, 657 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına Katılan 657 Öğrencinin Demografik Özellikleri

Değişkenler	N (%)	\bar{X} (Sx)
Cinsiyet		
Kız	294(44,7)	
Erkek	363(55,3)	
Sınıf		
5. Sınıf	206 (31,4)	
6. Sınıf	206 (31,4)	
7. Sınıf	245 (37,3)	
Yaş		
9	31 (4,7)	
10	207 (31,5)	10,89 (0,34)
11	219 (33,3)	
12	200 (30,4)	

Ölçek uyarlama çalışması için veri toplanılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında 294'ünün (%44,7) kız, 363'ünün (%55,3) erkek olduğu, buldukları sınıf düzeylerine göre 206 öğrencinin (%31,4) 5. sınıfta, 206 öğrencinin (%31,4) 6. sınıfta ve 245 öğrencinin (%37,3) ise 7. sınıfta eğitim gördüğü, yaş aralığının 9-12 arasında olduğu, 31 öğrencinin (%4,7) 9 yaşında, 207 öğrencinin (%31,5) 10 yaşında, 219 öğrencinin (%33,3) 11 yaşında ve 200 öğrencinin (%30,4) 12 yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 10,89 olup ortalamanın standart hatası 0,34 şeklindedir.

Gönüllü gruplarda, üye sayısı 8-12 kişi ile sınırlandırılabilir (Voltan-Acar, 2018). Bu nedenle psikoeğitim programının çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerine etkisini incelemek için yapılan deneysel çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu'nda eğitimine devam eden, 10'u deney ve 10'u kontrol grubunda olmak üzere toplam 20 kişi

üzerinde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’ de gösterilmektedir:

Tablo 2. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı Kapsamında Oluşturulan Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet		
Kız	5	5
Erkek	5	5
Sınıf Düzeyi		
5. Sınıf	6	8
6. Sınıf	4	2
Yaş		
10	1	0
11	6	8
12	3	2
Yaş Ortalaması	11,2	11,2

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun cinsiyet dağılımının eşit olduğu, her iki grupta da 5 kız 5 erkek öğrencinin bulunduğu ve iki grubun da yaş ortalamasının 11,2 olduğu görülmektedir. Katılımcıların bulunduğu sınıf düzeyi incelendiğinde, deney grubunda 5. sınıfta eğitim gören 6 öğrenci bulunurken, kontrol grubunda 8 öğrencinin 5. sınıfta eğitim gördüğü, yine deney grubunda 4 öğrencinin 6. sınıfta eğitim gördüğü, kontrol grubunda ise 2 öğrencinin 6. sınıfta eğitim gördüğü anlaşılmaktadır.

2.3. SÜREÇ

Bu başlık altında ölçek uyarlama süreci, bilişsel duygu düzenleme stratejileri farkındalık programı için grup oluşturma süreci, bilişsel duygu düzenleme stratejileri farkındalık programı geliştirme süreci ve son olarak bilişsel duygu düzenleme stratejileri farkındalık programı uygulama sürecinde yapılan işlemlere yer verilmiştir.

2.3.1. Ölçek Uyarlama Süreci

Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan birisi olan Dr. Nadia Garnefski'den 2018 yılında elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra ileri seviyede İngilizce bilen 5 uzman tarafından ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler araştırmacı tarafından tablo haline getirilmiş, 5 farklı çevirinin bulunduğu tablo bir alan uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Ardından çeviriler birleştirilerek tek bir form oluşturulmuş, gerekli izin alındıktan sonra oluşturulan bu form yaşları 9-12 arasında olan 180 öğrenciye deneme amaçlı uygulanmış, öğrencilerin dönütleri not alınmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler analiz edilmiş, analiz sonuçları ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Öğrencilerin dönütleri ile ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri dikkate alınarak ölçeğe son şekli verilmiş ve yaşları 9 ila 12 arasında değişen 657 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler Lisrel 8.7 ve SPSS 22 yoluyla analiz edilerek ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Son olarak test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçek yaşları 9-12 arasında değişen 52 kişilik gruba 30 gün arayla 2 defa uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 22 yoluyla analiz edilerek ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır.

2.3.2. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı İçin Grup Oluşturma Süreci

Psiko-eğitim programı 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Pendik ilçesi, Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu'nda yapılmıştır. Öncelikli olarak programın amacı, içeriği, süresi, grup kuralları ve başvuru şartlarının yer aldığı afiş hazırlanarak okulun çeşitli bölgelerine bu afişler asılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından her sınıf ayrı ayrı dolaşarak 5. ve 6. sınıflara sözlü olarak program hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan bilgilendirmede programın amacı, programın hangi özelliklere sahip bireylere faydalı olabileceği, oturumların yapılacağı saatler, programın kaç oturumdan oluştuğu, zaman zaman üyelere ödevlendirme yapılacağı, oturumlarda hangi kurallara uyulması gerektiği, gruba seçilecek üyelerin velilerinden yazılı izin talep edileceği konuları yer almıştır.

Programa katılmak istediğini belirten 145 öğrenciye, velilerinden izin alındıktan sonra araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında uyarlanan Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği içeriğine demografik bilgiler de eklenerek uygulanmıştır. Uygulanan ölçek sonucunda puan ortalaması birbirine yakın 20 öğrenci, deney ve kontrol olmak üzere her iki grupta da 5 kız ve 5 erkek olacak şekilde seçkisiz yöntemle atanmıştır. Böylece deney grubuna 10 kişi ve kontrol grubuna 10 kişi seçilmiştir. Deney grubuna dahil edilmeyen üyelere gerekli bilgilendirme uygun bir şekilde yapılmış, kontrol grubundaki üyelere bu süreçteki rolleri hakkında bilgi verilmiş ve izin alınmıştır. Ardından deney grubundaki üyeler ile ön görüşme yapılarak program hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Programa seçilen öğrencilerin ailelerinden yazılı izin ve iletişim bilgileri alınmıştır.

2.3.3.Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı Geliştirme Süreci

Program geliştirme sürecinde öncelikli olarak program geliştirme basamakları, beceri eğitim programlarının özellikleri, bilişsel duygu düzenleme stratejileri, orta çocukluk döneminin gelişimsel özellikleri ile ilgili kaynaklar ve yapılandırılmış bazı psiko-eğitim programları incelenmiştir. Ardından programın Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Oyun Temelli Öğrenme yaklaşımını esas alacak şekilde hazırlanmasına karar verilmiş ve kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımları gerçekleştirmek için Oyun Temelli Öğrenme ve Akılcı Duygusal Davranış Terapisine dayalı birtakım yöntem ve tekniklerden de yararlanılarak etkinlikler geliştirilmiş ve oturum planları yapılmıştır. Tüm bu süreçte psikolojik danışma ve rehberlik alanından bir akademisyen ile iş birliği yapılmıştır. Psiko-eğitim programının kuramsal alt yapısı, kazanımları, etkinlikleri ve planlama süreci bittikten sonra, program geliştirme uzmanı tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılmış ve programa son şekli verilmiştir. Oturumlarda üyelere ve velilerinden izin alınarak yapılan ses kaydı ve üyelere verilen ödevlerden hareketle oturum aralarının bazılarında gelecek oturum için gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2.3.4. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı Uygulama Sürecinde Yapılan İşlemler

Oturum süreleri 60 ile 85 dakika arasında değişen bilişsel duygu düzenleme stratejileri farkındalık programı 10 kişiden oluşan deney grubuna 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İli, Pendik İlçesi, Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu'nda haftada bir oturum olmak üzere 7 haftalık süre ile uygulanmıştır. Program uygulanmaya başlamadan önce okul müdürlüğü ile iletişime geçilerek programın yapılacağı uygun ortam hazırlanmıştır. Oturumlar üyelerin derslerini aksatmaması için ders saatleri dışında, okul başlamadan önce yapılmıştır. Her bir oturumun yarısına gelindiğinde 10 dakika mola verilerek dikkat dağınıklığı önlenmeye çalışılmıştır.

İlk oturum, üçüncü oturum ve son oturum hariç olmak üzere oturum sonlarında ödevlendirme yapılarak grup üyelerinin öğrendiği bilgileri günlük yaşama transfer etmelerine katkı sunulması amaçlanmıştır. Oturum aralarında sonraki oturum için gerekli materyaller temin edilerek gelecek oturuma hazırlık yapılmış, her oturumdan önce o oturuma ilişkin süreç incelenerek gözden geçirilmiştir.

Her oturumdan bir ya da iki gün önce üyelerin velileri aranarak yapılacak olan oturumun saati hatırlatılmıştır. 10 üyeden bir üye özel durumu sebebiyle sadece bir oturuma katılamamış, bunun dışında oturumların tamamına bütün üyeler katılmıştır.

Kontrol grubuna, bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle ilgili herhangi bir çalışma yapılmamış, araştırmacı aynı okulda psikolojik danışman olarak görev yaptığı için rehberlik ve psikolojik danışma servisi ve sınıflarda zaman zaman farklı konularla ilgili görüşmeler yapmıştır. 7. oturumdan sonra deney ve kontrol grubuna Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği son test amaçlı uygulanmış ve sonuçlar SPSS 22 yoluyla analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Sontestten sonra geçen 5 aylık sürenin sonunda deney grubuna yönelik Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği kalıcılığı test etmek amacıyla uygulanmış ve sonuçlar SPSS 22 yoluyla analiz edilerek karşılaştırılmıştır.

2.3.4.1. Oturum Özetleri ve Kazanımları

Aşağıda program uygulama sürecine ilişkin oturum özetleri ve her bir oturuma ait kazanımlar yer almaktadır. K-1, K-2...K-6 kısaltmaları kazanım numaralarını temsil etmektedir.

1. Oturumun Özeti: Bu oturumda tanışmaya, grup etkileşimini arttırmaya ve grup kurallarını oluşturmaya odaklanılmıştır. Bu oturumda kısaca grubun amacından bahsedildikten sonra iki adet isim etkinliği yer almış ardından grup kurallarına geçişi kolaylaştırmak amacıyla bir oyun etkinliği yapılmış ve grup kuralları iletilmiştir. Ardından grup kurallarıyla ilgili üyelerin paylaşımında bulunmasına olanak tanınmış ve gelecek oturumun tarih ve saati hatırlatılarak oturum sonlandırılmıştır. Birinci oturumda yer alan kazanımlar aşağıdadır:

K-1:Grup üyeleriyle etkileşime katılır.

K-2:Grup etkinliklerinde yaşadığı hisleri tanımlamaya çalışır.

K-3:Diğer grup üyelerinin isimlerini söyler.

K-4:Amacına ulaşmak için bazı kurallara uyması gerektiğini fark eder.

K-5:Ekibin çalışması ve işbirliğinin önemini ifade eder.

K-6:Grup kurallarını açıklar.

2. Oturumun Özeti: Bu oturumda başlıca duyguların tanınmasına, duyguların özelliklerine, yaşanan duyguların açığa çıkarılmasına, duyguların şiddetinin derecelendirilmesine, duyguların uzun süreli etkisi altında kalmanın olası sonuçlarının fark ettirilmesine ve olaya ilişkin düşüncelerin açığa çıkarılmasına odaklanılmıştır. İlk etkinlikte duyguların özelliklerini belirten kart etkinliği yapılmıştır. İkinci etkinlikte geçmişte yaşanan bir olaya ilişkin hissedilen duyguların tanımlanmasına ve derecelendirilmesine odaklanılmıştır. Üçüncü etkinlikte Çocuk Algı Testinde yer alan bir karttan yararlanılarak ABC modeli tanıtılmıştır. Her bir etkinlikten sonra paylaşım yapılmış ve son olarak ABC modeline dair pratik yapmaları için farkındalık programı içerisinde yer alan EK-4 ödev olarak verilmiş ve oturum sonlandırılmıştır. İkinci oturum kazanımları aşağıdadır:

K-7:Başlıca duyguların neler olduğunu söyler.

K-8:Farklı duyguların insan vücudundaki ipuçlarını tarif eder.

K-9:Duyguların insan yaşamındaki rolünü örnek vererek açıklar.

K-10:Duygularını aşırı bir şekilde yaşamının olası sonuçlarını örnek vererek açıklar.

K-11:Yaşadığı bir olaydaki duyguyu açığa çıkarabilmek için kendisine sorması gereken uygun soruları söyler.

K-12:Yaşadığı bir olaydaki duyguları tanımlayabilir.

K-13:Yaşadığı bir olaya ilişkin hissettiği duygunun şiddetini derecelendirir.

K-14:ABC modelini açıklar.

K-15:Olaya ilişkin duygunun açığa çıkmasında olay hakkındaki düşüncelerin rolünü fark eder.

3. *Oturumun Özeti:* Bu oturumda duygu, düşünce ve davranışın ayırt edilmesine; duygu, düşünce ve davranışı ortaya çıkaran soruların kavranmasına ve ABC modelinin tam olarak anlaşılmasına odaklanılmıştır. Oturumun başında ikinci oturumun sonunda verilen ödevle ilişkin paylaşım yapılmıştır. İlk etkinlikte labirent oyunundan esinlenerek bir senaryodaki karakterin olaya ilişkin düşüncelerinin neler olabileceğinin açığa çıkarılmasına ve düşünce, davranış ve duygu arasındaki farkın kavranmasına yardımcı olunmaya çalışılmıştır. İkinci etkinlikte katılımcıların senaryolardaki karakterlerin rollerine girmeleri ve bu karakterlerin duygu ve düşüncelerini tahmin etmelerine olanak tanınmıştır. Her bir etkinlikten sonra paylaşım yapılmıştır. Bir sonraki oturumun tarih ve saati hatırlatılarak oturum sonlandırılmıştır. Üçüncü oturumun kazanımları aşağıdadır:

K-16:Düşünceleri açığa çıkaran soruları ifade eder.

K-17:Belirginleşmiş düşüncelerin nasıl olması gerektiğini açıklar.

K-18:Düşünce, duygu ve davranış ifade eden kavramları ayırt eder.

K-19:Düşünce ifade eden bir örnek verir.

K-20:Duygu ifade eden bir örnek verir.

K-21:Davranış ifade eden bir örnek verir.

K-22:Yaşadığı olayla ilgili duygularını açığa çıkarır.

K-23:Olayla ilgili düşünceleri açığa çıkarmak için uygun soruları kullanır.

K-24:Olayla ilgili duyguları açığa çıkarmak için uygun soruları kullanır.

K-25:Yaşadığı olayla ilgili düşüncelerini açığa çıkarır.

4. *Oturumun Özeti:* Bu oturumda kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin fark edilmesine, kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejileri yerine kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanılmasına odaklanılmıştır. İlk olarak, yaşanan bazı olayların sonucunun değiştirilemeyeceğini ve bu olaya ilişkin duygu ve düşüncelere sürekli takılıp kalmak yerine yaşamdaki fırsatlara odaklanmanın daha yararlı olacağını fark ettirmeyi amaçlayan bir etkinlik yapılmış ve paylaşımına geçilerek kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisi tanıtılmıştır. İkinci etkinlikte grup üyeleri iki gruba ayrılmış; senaryolardaki kişilerin yerine kendilerini koyarak duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaları ve ardından farkındalık programı içerisinde yer alan EK-11’deki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra paylaşım aşamasına geçilerek grupların verdikleri yanıtlardaki benzerlik ve farklılıklar tartışılmıştır. Üçüncü etkinlikte farkındalık programı içerisinde yer alan EK-12 üyelerine verilmiş ve kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini geçmişte yaşadıkları bir olayda kullanmaları istenmiş daha sonra paylaşım yapılmıştır. Ardından EK-12 üyelerin pratik kazanımları bakımından ödev olarak verilmiş ve oturum sonlandırılmıştır. Dördüncü oturumun kazanımları aşağıdadır:

K-26:Yaşamında değiştirilemeyecek bazı gerçeklerin olduğunu fark eder.

K-27:Değiştiremeyeceği durumları sürekli düşünmenin olumsuz yanlarını söyler.

K-28:Değiştiremeyeceği durumları kabul etmenin olumlu yanlarını söyler.

K-29:Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.

K-30:Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini açığa çıkarmak için sorması gereken uygun soruların neler olduğunu açıklar.

K-31:Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak örnek olaydaki olumsuz düşünceleri değiştirir.

K-32:Geçmişte kabul edici düşündüğü bir olayı anımsar.

K-33:Kendi yaşamındaki bir olaya ilişkin düşüncelerini kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak değiştirir.

K-34:Kendi yaşamındaki bir olay ile ilgili duygularını kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak düzenler.

5. *Oturumun Özeti:* Bu oturumda bakış açısına yerleştirme ve pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin fark edilmesine ve felaketleştirici düşüncelere karşı bu stratejilerin kullanılmasına odaklanılmıştır. Oturumun başında dördüncü oturumun sonunda verilen ödevle ilişkin paylaşım yapılmıştır. Daha sonra yaşanan olumsuz olayların değerlerini karşılaştırmaya dayalı bir etkinlik yapılmıştır. Paylaşım yapıldıktan sonra farkındalık programı içerisinde yer alan EK-15 üyelere verilerek geçmişte yaşadıkları bir olayı, daha olumsuz olaylarla karşılaştırmalarına ve yeni düşüncelerini belirlemelerine yardımcı olunmuştur. Sonraki etkinlikte pozitif yeniden gözden geçirme stratejisini tanıtan bir uygulama yapılmıştır. Ardından paylaşımda bulunmuş ve farkındalık programı içeriğinde yer alan EK-16' dan yararlanılarak üyelerin pozitif yeniden gözden geçirme stratejisini geçmişte yaşadıkları bir olay üzerinde denemelerine fırsat tanınmıştır. Daha sonra pratik kazanımları bakımından EK-15 ve EK-16 üyelere tekrar verilerek gelecek oturuma kadar yaşadıkları olayları bu stratejileri kullanarak tekrar değerlendirmeleri önerilmiş ve oturum sonlandırılmıştır. Beşinci oturumun kazanımları şu şekildedir:

K-35:Olumsuz bir olayı, daha olumsuz olaylarla karşılaştırdığında değerinin azaldığını fark eder.

K-36:Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.

K-37:Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için kendisine sorması gereken soruları söyler.

K-38:Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak kendi duygularını düzenler.

K-39:Yaşanılan olumsuz olayların olumlu taraflarının da olabileceğini fark eder.

K-40:Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.

K-41:Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için kendisine sorması gereken soruları söyler.

K-42:Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak kendi duygularını düzenler.

6. *Oturumun Özeti:* Bu oturumda sorunların çözümünde plana tekrar odaklanma ve pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin fark edilmesi ve sorunların çözümünde plana tekrar odaklanmanın, kriz durumlarında da pozitif tekrar odaklanmanın kullanılmasına odaklanılmıştır. Oturum başında beşinci oturumun sonunda verilen ödevlere yönelik paylaşım gerçekleştirilmiştir. İlk etkinliği plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisine uyarlanan bir oyun oluşturmuştur. Paylaşım aşamasında, sorunların çözümünde plan yapmanın önemi vurgulanmış ve plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisine göre hareket etmek için üyelerin kendilerine ne tür sorular sorabilecekleri fark ettirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra farkındalık programı içeriğinde yer alan EK-19 üyelere verilerek yaşadıkları bir olaya ilişkin duygularını plana tekrar odaklanma stratejisini kullanarak düzenlemeleri önerilmiştir. Sonraki etkinlikte üyeler ikişerli gruplara ayrılmış ve birbirlerini suçladıkları birer senaryo canlandırmaları istenmiştir. Daha sonra bu suçlama sırasında diğer üyenin başka ve hoş olan bir şey düşünmesi istenmiştir. Paylaşım aşamasına geçilerek bu stratejinin sürekli kullanılmaması gerektiği, yalnızca kriz durumlarında yaşanan soruna ilişkin mola vermek amacıyla geçici olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır. Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için üyelerin kendilerine sorabilecekleri sorular hakkında bilgi verilmiş, gelecek oturumun son oturum olacağı hatırlatılmış ve ardından farkındalık programı içerisinde yer alan EK-19 ve EK-20 pratik kazanımları bakımından üyelere ödev olarak verilmiştir. Altıncı oturumun kazanımları şu şekildedir:

K-43:Sorun çözümünde plan yapmanın önemini ifade eder.

K-44:Plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.

K-45:Plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini açığa çıkarmak için kendisine sorması gereken soruları söyler.

K-46:Plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak kendi duygularını düzenler.

K-47:Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.

K-48:Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini açığa çıkarmak için kendisine sorması gereken soruları söyler.

K-49:Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini deneyimleyerek duygularını düzenler.

7. Oturumun Özeti: Bu oturumda program süresince bilişsel duygu düzenleme stratejilerine yönelik kazandırılması amaçlanan becerilerin tekrar edilmesine ve özetlenmesine, üyelerin birbirlerine ve genel olarak grup sürecine yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına, bitirilmemiş işlerini tamamlamalarına ve uygun bir şekilde vedalaşmalarına odaklanılmıştır. Öncelikle altıncı oturumun sonunda verilen ödevlerin paylaşılmasına olanak tanınmıştır. Ardından üyelerin örnek olaylarda kullanılan stratejileri bulmalarını amaçlayan bir etkinlik yapılmıştır. Paylaşım yapıldıktan sonra, ikinci etkinlikte üyeler iki gruba ayrılmış ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerini açığa çıkarmak için hangi soruların sorulmasının uygun olacağını vurgulayan bir yarışma yapılmıştır. Sonraki etkinlikte grup üyelerinin grup üyelerinin grup sürecinin sonlandığını düşünmeleri ve hangi duyguları hissettiklerini belirlemeleri istenmiş; ardından grup sürecine ve diğer grup üyelerine yönelik duygu ve düşüncelerini resim yaparak ifade etmeleri istenmiştir. Grup halinde resim yapıldıktan sonra üyelere Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği verilerek bir haftalık süre içinde doldurup getirmeleri istenmiş; farkındalık programı içeriğinde yer alan Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı Katılım Belgesi (Ek-25) verilmiş ve uygun bir şekilde vedalaşmalarına olanak tanınarak psiko-eğitim grup süreci sonlandırılmıştır. Yedinci oturumun kazanımları şu şekildedir:

K-50:Örnek olaylardaki bilişsel duygu düzenleme stratejilerini söyler.

K-51:Bilişsel duygu düzenleme stratejilerini birbirinden ayırt eder.

K-52:Bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ait soruları birbirinden ayırt eder.

K-53:Psiko-eğitim grubuna ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşır.

K-54:Grup sürecine dair bitirilmemiş işlerini ifade eder.

K-55:Uygun bir şekilde vedalaşır.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet ve doğum yılına ait bilgilerin katılımcılar tarafından cevaplanması istenmiştir.

2.4.2. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k)

Araştırmanın ölçek uyarlama sürecinde Garnefski ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k” olan, Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlama işlemi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra ölçek, araştırmanın deneysel çalışma aşamasında gruba üye seçmek ve öntest, sontest ve izleme ölçümleri yapmak amacıyla kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği, Garnefski ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen ve orijinal adı Cognitive Emotion Regulation Questionnaire olan ölçeğin çocuklar için uyarlanmış versiyonudur. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği, 9 alt boyut ve toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 4 madde bulunmaktadır. Bu alt boyutlar sırayla, kendini suçlama, kabul etme, ruminasyon, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, felaketleştirme ve başkalarını suçlamadır. Hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), sık sık (4) ve her zaman (5) şeklinde 5’li likert tipi derecelendirmeye sahip olan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, yaşları 9 ila 11 arasında değişen 717 çocuk üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri 0,62

ila 0,79 arasında değişmektedir. Orijinal halindeki faktör yük dağılımları 0,17 ila 0,81 arasında değer almaktadır. 2, 8, 11, 21, 24, 30 ve 33. maddeler faktör yüklemesi bakımından istatistiksel olarak farklı alt boyutlarda yer alsalar da kuramsal olarak ilişkili buldukları alt boyutlara yerleştirilmişlerdir. Ölçek klinik ya da klinik olmayan vakalarda, hem belli bir duruma yönelik, hem de genel olarak olaylar karşısında kullanılan stratejilerin düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılabilir. Her bir alt boyuttan en az 4, en yüksek 20 puan alınabilmektedir ve bir alt boyuttan alınan puan bireyin o alt boyuta ait stratejiyi kullanım düzeyini belirlemektedir (Garnefski vd., 2007). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin madde örnekleri aşağıdadır:

“Kendini Suçlama” alt boyutuna ilişkin örnek madde: Bu olayın benim hatam sonucu gerçekteleğini düşünürüm.

“Kabul Etme” alt boyutuna ilişkin örnek madde: Olan oldu; yapabileceğim bir şey yok diye düşünürüm.

“Ruminasyon” alt boyutuna ilişkin örnek madde: Olanlarla ilgili neler hissettiğimi tekrar tekrar düşünürüm.

“Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin örnek madde: Daha hoş şeyler düşünürüm.

“Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin örnek madde: Kendim için yapabileceğim en iyi şeyin ne olacağını düşünürüm.

“Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutuna ilişkin örnek madde: Bu olaydan ders çıkarabileceğimi düşünürüm.

“Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutuna ilişkin örnek madde: Daha da kötüsü olabilirdi diye düşünürüm.

“Felaketleştirme” alt boyutuna ilişkin örnek madde: Tekrar tekrar bunun ne kadar berbat bir şey olduğunu düşünürüm.

“Başkalarını Suçlama” alt boyutuna ilişkin örnek madde: Suçlunun başkaları olduğunu düşünürüm.

Araştırmacı tarafından Türkçe formunun güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan ölçeğin, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 9 faktörlü yapısının korunduğu, alt boyutlara ait Cronbach's Alpha değerlerinin 0,43 ile 0,80 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek hakkında detaylı bilgiler araştırmanın ilerleyen kısımlarında yer almaktadır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın lek uyarlama aşamasında öncelikli olarak, ölçeğin geçerlik düzeyini belirlemek amacıyla Lisrel 8.7 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra alt boyutlara ait Cronbach Alpha değerleri ve ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon değerleri SPSS 22 paket programında analiz edilerek belirlenmiştir. Son olarak ölçek 52 kişilik gruba 1 ay ara ile 2 defa uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Spearman RHO analizi yapılarak ölçeğin test-tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan deneysel çalışmaya ilişkin ise öncelikli olarak deney ve kontrol grubuna ait ntest amaçlı uygulanan, ocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri leğinden elde edilen veriler SPSS 22 paket programına kaydedilmiştir. Daha sonra Mann Whitney U Testi yapılarak deney ve kontrol grubunun ntest puanları karşılaştırılmıştır. Psiko-eğitim programı deney grubuna uygulandıktan sonra, deney ve kontrol grubunun sontest puanlarını karşılaştırmak için tekrar Mann Whitney U testi yapılmış, kontrol grubunun ntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış, deney grubunun ntest, sontest ve izleme ölçümü puanlarını birbiriyle karşılaştırmak için Friedman Analizi yapılmış, deney grubunun ntest-sontest, sontest-izleme ölçümü ve ntest-izleme ölçümü puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi SPSS 22 paket programı yoluyla yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu kısımda öncelikli olarak araştırmanın ölçek uyarlama çalışması basamağında elde edilen bulgulara, daha sonra araştırmanın deneysel çalışma basamağında elde edilen bulgulara ve son olarak yapılan deneysel çalışmaya ilişkin bulguların özetine yer verilmiştir.

3.1. ÇOCUKLAR İÇİN BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNE AİT BULGULAR

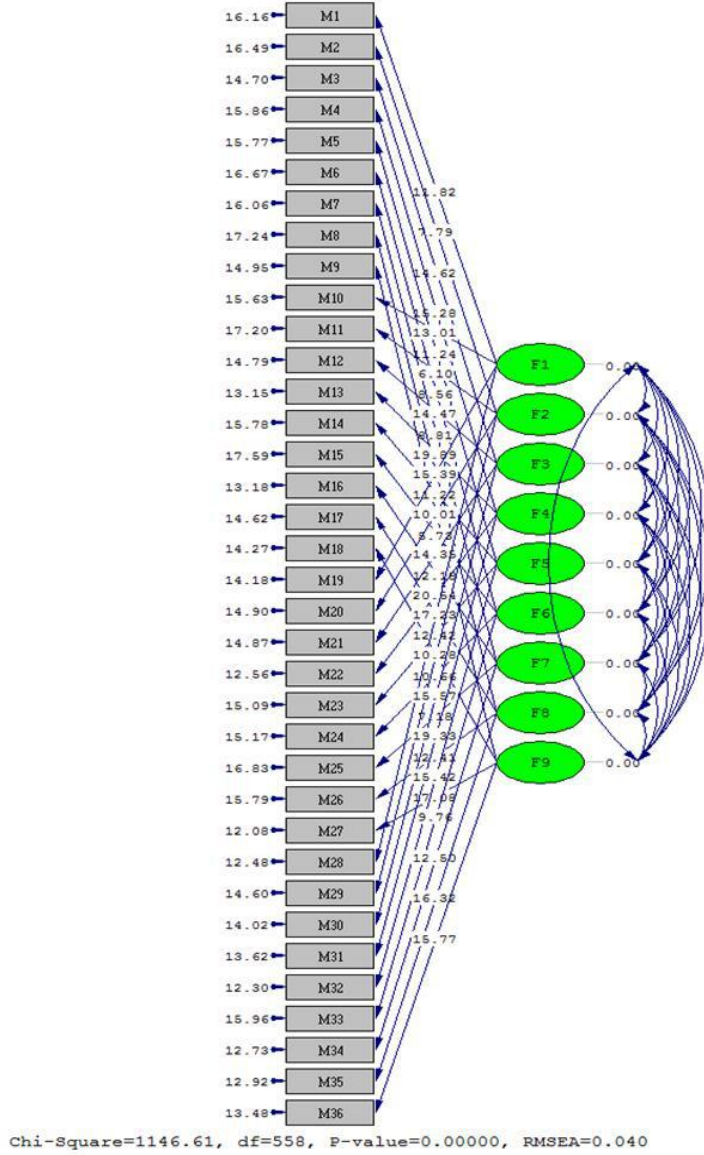
Bu başlık altında sırayla Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formuna ait yapılan doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına, alt boyutlara ait Cronbach Alpha değerleri ile ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyon değerlerine ve test-tekrar test güvenirliliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formuna Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulamalı faktör analizi, kurgulanan veya daha önceden belirlenmiş bir modelin doğrulanması sürecinde sıklıkla kullanılan bir modeldir. Bu nedenle önceden geliştirilmiş olan bir ölçme aracının farklı kültürlere adaptasyon sürecinde hem doğrulamalı hem de aşımlayıcı faktör analizi yapılmasına gerek olmayıp yalnızca doğrulamalı faktör analizi yapılması yeterlidir. Birbirinden bağımsız yapıları temsil eden alt boyutlardan oluşan ölçme aracının doğrulamalı faktör analizi yapılırken birinci düzey çok faktörlü model esas alınmalıdır (Seçer,2015: s. 78-79). Uyarlama çalışması yapılan ölçek orijinal haliyle 9 faktörlü yapıdadır ve bu faktörlerin her biri birbiriyle bağımsız yapıları temsil etmektedir. Bu nedenle doğrulamalı faktör analizi birinci düzey çok faktörlü model esas alınarak yapılmıştır.

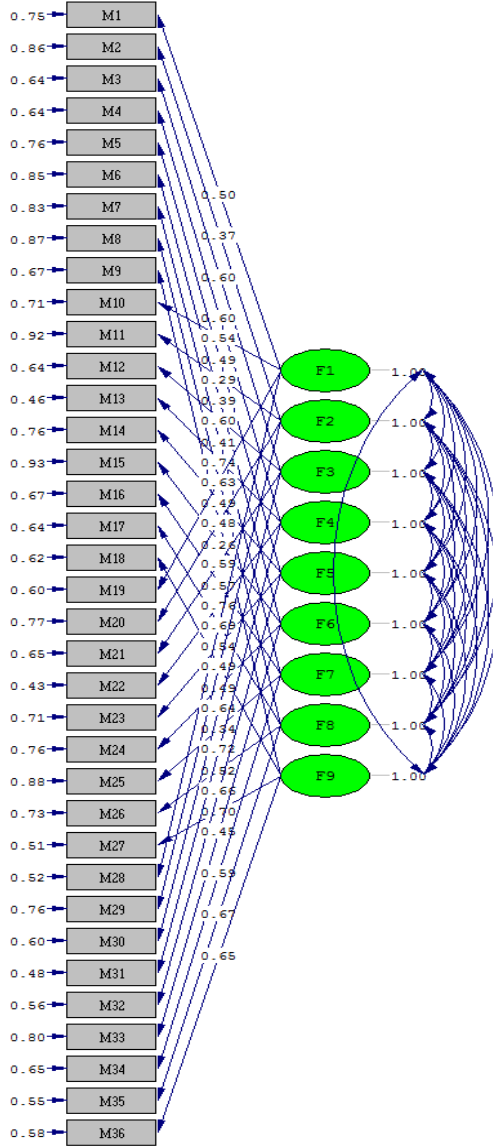
Şekil 2' de Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğine ait maddelere ilişkin "t değerleri" yer almaktadır:

Şekil 2. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğine Ait Maddelere İlişkin T Değerleri



Ölçek maddelerine ilişkin t değerlerinin 1.96'yı aşması 0,05 düzeyinde, 2,56'yı aşması ise 0,01 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir (Çokluk vd., 2016: s. 304-305). Şekil 2 incelendiğinde maddelere ilişkin t değerlerinin 5,73-20,54 arasında değiştiği ve 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($t > 2,56$). Şekil 3'teki path diyagramında Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğine ait maddelere ilişkin hata varyansları yer almaktadır:

Şekil 3. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğine Ait Maddelere İlişkin Hata Varyansları



Chi-Square=1146.61, df=558, P-value=0.00000, RMSEA=0.040

Ölçek maddelerine ilişkin hata varyanslarının 1'den küçük olması olumlu görülmektedir (Balyer ve Özcan, 2012: s. 365). Hata varyansı çok yüksek olan maddeler, t değerleriyle birlikte ele alınarak bu maddeler hakkında karar verilebilir (Çokluk vd., 2016: s. 305-306). Şekil 3 incelendiğinde maddelere ilişkin hata varyanslarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Hata varyansı en büyük olan madde 0,93 ile 15. maddedir ve bu maddenin t değeri 0,01 düzeyinde anlamlıdır ($t > 2,56$). Tablo 3' te ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizinin uyum değerleri yer almaktadır:

Tablo 3. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Uyum Değerleri

	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	RMR	NNFI
ÇİBDDSÖ	1146,61	558	2,05	0,040	0,89	0,91	0,93	0,056	0,93

Tablo 3 incelendiğinde; ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3'ün altında olması ($\chi^2/df = 2,05$) modelin iyi uyumunu, AGFI değerinin 0,85 ve üzeri olması (AGFI= 0,89) kabul edilebilir uyumunu göstermektedir (Schermelleh- Engel ve Moosbrugger, 2003: s. 31-33). RMSEA değerinin 0,05'ten küçük olması (RMSEA=0,040) modelin iyi uyumunu (Raykov ve Marcoulides, 2000: s. 111) ve GFI değerinin 0,90'ın üzerinde olması (GFI= 0,91) modelin iyi uyumunu göstermektedir (Raykov ve Marcoulides, 2000: s. 38).

NNFI ve CFI değerinin 0,90'ın üzerinde olması (NNFI=0,93; CFI= 0,93) modelin iyi uyumunu göstermektedir (Sümer, 2000: s. 60-61). Son olarak RMR değerinin 0,08'in altında olması (RMR= 0,056) modelin iyi uyumuna işaret etmektedir (Brown, 2006 'dan aktaran: Çokluk vd., 2016: s. 312). Bu değerler, ölçeğin Türkçe formunun 9 boyutlu yapısının doğrulandığını göstermektedir.

3.1.2. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formunun Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri ve Maddelere İlişkin Toplam Korelasyon Değerleri

Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe formunun alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ve ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyon değerleri Tablo 4' te gösterilmiştir:

Tablo 4. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Madde Toplam Korelasyon ve Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyut	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach α
Kendini Suçlama	m1	0,43	0,70
	m10	0,43	
	m19	0,50	
	m28	0,57	
Kabul etme	m2	0,16	0,46
	m11	0,24	
	m20	0,34	
	m29	0,32	
Ruminasyon	m3	0,50	0,71
	m12	0,51	
	m21	0,46	
	m30	0,51	
Pozitif Tekrar Odaklanma	m4	0,52	0,80
	m13	0,66	
	m22	0,66	
	m31	0,61	
Plana Tekrar Odaklanma	m5	0,33	0,63
	m14	0,39	
	m23	0,43	
	m32	0,49	
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	m6	0,20	0,43
	m15	0,18	
	m24	0,32	
	m33	0,36	
Bakış Açısına Yerleştirme	m7	0,30	0,55
	m16	0,40	
	m25	0,23	
	m34	0,42	
Felaketleştirme	m8	0,28	0,61
	m17	0,40	
	m26	0,42	
	m35	0,49	
Başkalarını Suçlama	m9	0,49	0,73
	m18	0,51	
	m27	0,60	
	m36	0,51	
Genel			0,79

Bir ölçeğe ait Cronbach Alpha değerinin $0 \leq \alpha < 0,40$ arasında olması o ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olmadığını, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ arasında olması düşük düzeyde güvenilir olduğunu, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ arasında olması oldukça güvenilir olduğunu ve

$80 \leq \alpha < 1$ arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğunu temsil etmektedir (Özdamar, 1999: s. 522). Ölçeğin genel iç tutarlık katsayısı 0.79 'dur. Tablo 4 incelendiğinde alt boyutlara ait Cronbach Alpha değerlerinin 0.43 ile 0.80 arasında değiştiği görülmektedir. Alt boyutlara ait Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında kendini suçlama 0.70, kabul etme 0.46, ruminasyon 0.71, pozitif tekrar odaklanma 0.80, plana tekrar odaklanma 0.63, pozitif yeniden gözden geçirme 0.43, bakış açısına yerleştirme 0.55, felaketleştirme 0.61, başkalarını suçlama 0.73 şeklinde değer aldıkları ve bütün alt boyutların iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında, 2.,6.,8.,11.,15. ve 25. maddenin madde toplam korelasyon değerinin 0.30'dan küçük diğer maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin ise 0.30'dan büyük olduğu görülmektedir. İlgili maddeler araştırmanın tartışma kısmında detaylı olarak ele alınmıştır.

3.1.3.Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formunun Test-Tekrar Test Güvenirliğine Dair Bulgular

52 kişilik gruba 30 gün ara ile iki defa uygulama yapılarak ölçeğin test-tekrar test güvenirligi hesaplanmıştır. Veri dağılımının normallik varsayımlarını karşılamaması nedeniyle korelasyon hesaplamada Spearman 's Rho analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5 'te gösterilmektedir:

Tablo 5. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formunun Test-Tekrar Test Güvenirliğine Dair Bulgular

Alt Boyutlar	Test- Tekrar Test Korelasyon Değerleri
Kendini Suçlama	0,67
Kabul etme	0,43
Ruminasyon	0,62
Pozitif Tekrar Odaklanma	0,65
Plana Tekrar Odaklanma	0,38
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	0,36
Bakış Açısına Yerleştirme	0,65
Felaketleştirme	0,53
Başkalarını Suçlama	0,63
Genel	0,61

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin genel test-tekrar test güvenirlik düzeyinin 0.61 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ait test-tekrar test korelasyon değerlerine bakıldığında kendini suçlama 0.67, kabul etme 0.43, ruminasyon 0.62, pozitif tekrar odaklanma 0.65, plana tekrar odaklanma 0.38, pozitif yeniden gözden geçirme 0.36, bakış açısına yerleştirme 0.65, felaketleştirme 0.53, başkalarını suçlama 0.63 şeklinde olup, ilk ve son test puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ($0.30 \leq r < 0.70$) (Büyüköztürk, 2016b: s . 32).

3.2. DENEYSEL ÇALIŞMAYA İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında araştırmacı tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının çocukların kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejilerine olan etkisini incelemek amacıyla yapılan deneysel çalışmaya ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda sırayla deney ve kontrol grubunun öntest sonuçları, deney ve kontrol grubunun sontest sonuçları, kontrol grubunun öntest-sontest sonuçları, deney grubunun öntest, sontest ve izleme ölçümü sonuçları, deney grubunun öntest-sontest, sontest-izleme ölçümü ve öntest- izleme ölçümü sonuçları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarının her biri ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’ da gösterilmiştir:

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Sonuçlarının Karşılaştırıldığı Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra top.	U	Z	p
Kendini Suçlama	Deney	10	10	100,00	45,000	-0,380	0,704
	Kontrol	10	11	110,00			
Kabul Etme	Deney	10	10,60	106,00	49,000	-0,076	0,939
	Kontrol	10	10,40	104,00			
Ruminasyon	Deney	10	12,80	128,00	27,000	-1,763	0,078
	Kontrol	10	8,20	82,00			
Pozitif Tekrar Odaklanma	Deney	10	11,40	114,00	41,000	-0,686	0,493
	Kontrol	10	9,60	96,00			
Plana Tekrar Odaklanma	Deney	10	9,15	91,50	36,500	-1,025	0,305
	Kontrol	10	11,85	118,50			
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Deney	10	9,85	98,50	43,500	-0,495	0,621
	Kontrol	10	11,15	111,50			
Bakış Açısına Yerleştirme	Deney	10	11	110,00	45,000	-0,387	0,699
	Kontrol	10	10	100,00			
Felaketleştirme	Deney	10	9,75	97,50	42,500	-0,573	0,566
	Kontrol	10	11,25	112,50			
Başkalarını Suçlama	Deney	10	10,05	100,50	45,500	-0,343	0,732
	Kontrol	10	10,95	109,50			

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarını karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde deney grubunda “Kendini Suçlama” alt boyutunun sıra ortalaması 10, sıra toplamı 100,00; kontrol grubunda “Kendini Suçlama” alt boyutunun sıra ortalaması 11 ve sıra toplamı 110,00’dur. Deney ve kontrol grubunun “Kendini Suçlama” alt boyutuna ilişkin öntest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U= 45,000$, $Z= -0,380$, $p> 0,05$). Deney grubunun “Kabul Etme” alt boyutuna ait öntest sıra ortalaması 10,60 ve sıra toplamı 106,00; kontrol grubunun “Kabul Etme” alt boyutuna ait öntest sıra ortalaması 10,40 ve sıra toplamı 104,00 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Kabul Etme” alt boyutuna

ilişkin öntest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U= 49,000$, $Z= -0,076$, $p> 0,05$). Deney grubunda “Ruminasyon” alt boyutunun öntest sıra ortalaması 12,80 ve sıra toplamı 128,00 iken kontrol grubunda sıra ortalaması 8,20 ve sıra toplamı 82,00 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Ruminasyon” alt boyutuna ilişkin öntest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U= 27,000$, $Z= -1,763$, $p>0,05$). Deney grubunda “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutunun sıra ortalaması 11,40 ve sıra toplamı 114,00; kontrol grubunda “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutunun sıra ortalaması 9,60 ve sıra toplamı 96,00’dır. Deney ve kontrol grubunun “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin öntest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U= 41,000$, $Z= -0,686$, $p> 0,05$). Deney grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ait öntest sıra ortalaması 9,15 ve sıra toplamı 91,50 ve kontrol grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ait öntest sıra ortalaması 11,85 ve sıra toplamı 118,50 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin öntest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U=36,500$, $Z= -1,025$, $p>0,05$). Deney grubunda “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutunun öntest sıra ortalaması 9,85 ve sıra toplamı 98,50 iken kontrol grubunda sıra ortalaması 11,15 ve sıra toplamı 111,50 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutuna ilişkin öntest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U= 43,500$, $Z= -0,495$, $p> 0,05$). Deney grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutuna ait öntest sıra ortalaması 11,00 ve sıra toplamı 110,00; kontrol grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutuna ait öntest sıra ortalaması 10,00 ve sıra toplamı 100,00 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutuna ilişkin öntest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U= 45,000$, $Z= -0,387$, $p> 0,05$). Deney grubunda “Felaketleştirme” alt boyutunun sıra ortalaması 9,75 ve sıra toplamı 97,50; kontrol grubunda “Felaketleştirme” alt boyutunun sıra ortalaması 11,25 ve sıra toplamı 112,50’dir. Deney ve kontrol grubunun “Felaketleştirme” alt boyutuna ilişkin öntest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U= 42,500$, $Z= -0,573$, $p> 0,05$). Deney grubunda “Başkalarını Suçlama” alt boyutunun öntest sıra ortalaması 10,05 ve sıra toplamı 100,50 iken kontrol grubunda “Başkalarını Suçlama” alt boyutunun öntest sıra ortalaması 10,95 ve sıra toplamı 109,50 şeklindedir. Deney ve kontrol

grubunun “Başkalarını Suçlama” alt boyutuna ilişkin öntest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur (U= 45,500, Z=-0,343, p> 0,05).

Deney ve kontrol grubunun öntest sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda, alt boyutlar arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun sıra ortalaması bakımından birbirine denk iki grup olduğunu göstermektedir.

3.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun sontest sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’ de gösterilmiştir:

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Sonuçlarını Karşılaştırmak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra top.	U	Z	p
Kendini Suçlama	Deney	10	6,20	62,00	7,000	-3,266	0,001*
	Kontrol	10	14,80	148,00			
Kabul Etme	Deney	10	12,40	124,00	31,000	-1,451	0,147
	Kontrol	10	8,60	86,00			
Ruminasyon	Deney	10	8,55	85,50	30,500	-1,481	0,139
	Kontrol	10	12,45	124,50			
Pozitif Tekrar Odaklanma	Deney	10	15,30	153,00	2,000	-3,638	0,000*
	Kontrol	10	5,70	57,00			
Plana Tekrar Odaklanma	Deney	10	13,85	138,50	16,500	-2,538	0,011*
	Kontrol	10	7,15	71,50			
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Deney	10	15,30	153,00	2,000	-3,652	0,000*
	Kontrol	10	5,70	57,00			
Bakış Açısına Yerleştirme	Deney	10	15,20	152,00	3,000	-3,569	0,000*
	Kontrol	10	5,80	58,00			
Felaketleştirme	Deney	10	6,80	68,00	13,000	-2,812	0,005*
	Kontrol	10	14,20	142,00			
Başkalarını Suçlama	Deney	10	7,65	76,50	21,500	-2,180	0,029*
	Kontrol	10	13,35	133,50			

*p<0,05

Deney ve kontrol grubunun sontest sıra ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde deney grubunda “Kendini

Suçlama” alt boyutunun sıra ortalaması 6,20 ve sıra toplamı 62,00; kontrol grubunda “Kendini Suçlama” alt boyutunun sıra ortalaması 14,80 ve sıra toplamı 148,00’dir. Deney ve kontrol grubunun “Kendini Suçlama” alt boyutuna ilişkin sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($U= 7,000$, $Z= -3,266$; $p< 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunun kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi, deney grubunun kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinden daha fazladır. Deney grubunun “Kabul Etme” alt boyutuna ait sontest sıra ortalaması 12,40 ve sıra toplamı 124,00 ve kontrol grubunun “Kabul Etme” alt boyutuna ait sontest sıra ortalaması 8,60 ve sıra toplamı 86,00 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Kabul Etme” alt boyutuna ilişkin sontest sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U= 31,000$, $Z= -1,451$, $p> 0,05$). Deney grubunda “Ruminasyon” alt boyutunun sontest sıra ortalaması 8,55 ve sıra toplamı 85,50 iken kontrol grubunda sıra ortalaması 12,45 ve sıra toplamı 124,50 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Ruminasyon” alt boyutuna ilişkin sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($U= 30,500$, $Z= -1,481$, $p> 0,05$). Deney grubunda “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutunun sıra ortalaması 15,30 ve sıra toplamı 153,00; kontrol grubunda “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutunun sıra ortalaması 5,70 ve sıra toplamı 57,00’dir. Deney ve kontrol grubunun “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($U= 2,000$, $Z= -3,638$, $p< 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi kontrol grubunun pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinden daha fazladır. Deney grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ait sontest sıra ortalaması 13,85 ve sıra toplamı 138,50; kontrol grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ait sontest sıra ortalaması 7,15 ve sıra toplamı 71,50 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($U=16,500$, $Z= -2, 538$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi kontrol grubunun plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinden daha fazladır. Deney grubunda “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutunun sontest sıra ortalaması 15,30 ve sıra toplamı 153,00 iken kontrol grubunda sıra

ortalaması 5,70 ve sıra toplamı 57,00 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutuna ilişkin sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($U=2,000$, $Z= -3, 652$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi kontrol grubunun pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutuna ait sontest sıra ortalaması 15,20 ve sıra toplamı 152,00; kontrol grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutuna ait sontest sıra ortalaması 5,80 ve sıra toplamı 58,00 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutuna ilişkin sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($U= 3,000$, $Z= -3,569$, $p < 0,05$). Sıra ortalamalarına göre deney grubunun bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi kontrol grubunun bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinden daha fazladır. Deney grubunda “Felaketleştirme” alt boyutunun sıra ortalaması 6,80 ve sıra toplamı 68,00; kontrol grubunda “Felaketleştirme” alt boyutunun sıra ortalaması 14,20 ve sıra toplamı 142,00’dir. Deney ve kontrol grubunun “Felaketleştirme” alt boyutuna ilişkin sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($U= 13,000$, $Z= -2,812$, $p < 0,05$). Sıra ortalamalarından hareketle kontrol grubunun felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi, deney grubunun felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinden daha fazla olduğu söylenilebilir. Deney grubunda “Başkalarını Suçlama” alt boyutunun sontest sıra ortalaması 7,65 ve sıra toplamı 76,50 iken kontrol grubunda “Başkalarını Suçlama” alt boyutunun sontest sıra ortalaması 13,35 ve sıra toplamı 133,50 şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun “Başkalarını Suçlama” alt boyutuna ilişkin sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ($U= 21,500$, $Z=-2,180$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunun başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi, deney grubunun başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinden daha fazladır.

Alt boyutlara ilişkin elde edilen bulgular özetlenecek olunursa, uygulama sonrası deney grubunun kendini suçlama, felaketleştirme ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanımının kontrol grubuna kıyasla daha az

olduğu, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme stratejilerinin kullanımının kontrol grubuna kıyasla daha fazla olduğu, ruminasyon ve kabul etme stratejilerinin kullanımında ise deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

3.2.3. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun sontest sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan analiz sonucunda, iki grubun “kabul etme” ve “ruminasyon” alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edildiğinden dolayı bundan sonraki analizlere bu iki alt boyut dahil edilmemiştir. Kontrol grubunun öntest ve sontest sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 8’ de gösterilmiştir:

Tablo 8. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra top.	Z	P
Kendini Suçlama	Negatif Sıralar	6	6,67	40,00	-1,286	0,198
	Pozitif Sıralar	4	3,75	15,00		
	Eşit	0				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Negatif Sıralar	6	3,58	21,50	-0,492	0,623
	Pozitif Sıralar	2	7,25	14,50		
	Eşit	2				
Plana Tekrar Odaklanma	Negatif Sıralar	5	5,50	27,50	-0,595	0,552
	Pozitif Sıralar	4	4,38	17,50		
	Eşit	1				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Negatif Sıralar	6	3,50	21,00	-2,232	0,026*
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	4				
Bakış Açısına Yerleştirme	Negatif Sıralar	5	4,20	21,00	-0,424	0,671
	Pozitif Sıralar	3	5,00	15,00		
	Eşit	2				
Felaketleştirme	Negatif Sıralar	3	5,67	17,00	-0,141	0,888
	Pozitif Sıralar	5	3,80	19,00		
	Eşit	2				
Başkalarını Suçlama	Negatif Sıralar	3	7,00	21,00	-0,421	0,674
	Pozitif Sıralar	5	3,00	15,00		
	Eşit	2				

*p<0,05

Kontrol grubunun öntest ve sontest sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, kendini suçlama ($Z = -1,286$; $p > 0,05$), pozitif tekrar odaklanma ($Z = -0,492$; $p > 0,05$), plana tekrar odaklanma ($Z = -0,595$; $p > 0,05$), bakış açısına yerleştirme ($Z = -0,424$; $p > 0,05$), felaketleştirme ($Z = -0,141$; $p > 0,05$) ve başkalarını suçlama ($Z = -0,421$; $p < 0,05$) alt boyutlarının öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutunun öntest ve sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($Z = -2,232$; $p < 0,05$). Negatif ve pozitif sıra ortalamalarına bakıldığında kontrol grubunun deney sonrası pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinin deney öncesi duruma göre azaldığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle uygulama öncesinden uygulama sonrasına kadar geçen sürede kontrol grubunun pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duyu düzenleme stratejisini kullanımında azalma olduğu, diğer stratejilerin kullanım düzeyinde herhangi bir değişim olmadığı görülmektedir.

3.2.4. DeneY Grubunun Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarının Karşılaştırılması

DeneY grubunun öntest, sontest ve izleme ölçümü sonuçlarını karşılaştırmak için yapılan Friedman Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9. DeneY Grubunun Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Friedman Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puanlar	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	P
Kendini Suçlama	Öntest	10	2,90	14,000	2	0,001*
	Sontest	10	1,40			
	İzleme	10	1,70			
Pozitif Tekrar Odaklanma	Öntest	10	1,40	6,703	2	0,035*
	Sontest	10	2,50			
	İzleme	10	2,10			
Plana Tekrar Odaklanma	Öntest	10	1,00	15,846	2	0,00*
	Sontest	10	2,65			
	İzleme	10	2,35			
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Öntest	10	1,15	11,744	2	0,003*
	Sontest	10	2,60			
	İzleme	10	2,25			
Bakış Açısına Yerleştirme	Öntest	10	1,20	14,000	2	0,001*
	Sontest	10	2,85			
	İzleme	10	1,95			
Felaketleştirme	Öntest	10	2,60	7,189	2	0,027*
	Sontest	10	1,45			
	İzleme	10	1,95			
Başkalarını Suçlama	Öntest	10	2,40	4,867	2	0,088
	Sontest	10	1,55			
	İzleme	10	2,05			

*p<0,05

DeneY grubunun öntest, sontest ve izleme ölçümü sonuçlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçlarına göre, “Kendini Suçlama” alt boyutunun

ki-kare değeri 14,000 ve serbestlik derecesi 2'dir. Öntest, sontest ve izleme ölçümü puanlarından en az birisi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde diğerlerinden farklıdır ($p < 0,05$). “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutunun ki-kare değeri 6,703 ve serbestlik derecesi 2'dir. “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümü puanlarından en az birisi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde diğerlerinden farklıdır ($p < 0,05$). “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutunun ki-kare değeri 15,846 ve serbestlik derecesi 2'dir. “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümü puanlarından en az birisi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde diğerlerinden farklıdır ($p < 0,05$). “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutunun ki-kare değeri 11,744 ve serbestlik derecesi 2'dir. “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümü puanlarından en az birisi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde diğerlerinden farklıdır ($p < 0,05$). “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutunun ki-kare değeri 14,000 ve serbestlik derecesi 2'dir. “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümü puanlarından en az birisi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde diğerlerinden farklıdır ($p < 0,05$). “Felaketleştirme” alt boyutunun ki-kare değeri 7,189 ve serbestlik derecesi 2'dir. “Felaketleştirme” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümü puanlarından en az birisi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde diğerlerinden farklıdır ($p < 0,05$). “Başkalarını Suçlama” alt boyutunun ki-kare değeri 4, 867 ve serbestlik derecesi 2'dir. “Başkalarını Suçlama” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümü sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p > 0,05$).

Deney grubunun öntest-sontest ve izleme ölçümü sonuçlarının karşılaştırıldığı Friedman Analizi sonuçlarına bakıldığında, başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisi dışındaki stratejilerin, öntest-sontest ve izleme ölçümlerinden en az birisinin diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

3.2.5. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Yapılan Friedman Analizi sonucuna göre deney grubunun “Başkalarını Suçlama” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümü sonuçlarından en az birisinin diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesi nedeniyle bundan sonra yapılacak olan ikili karşılaştırmalara “Başkalarını Suçlama” alt boyutu

dahil edilmemiştir. Deney grubunun öntest ve sontest sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10’ da gösterilmiştir:

Tablo 10. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra top.	Z	p
Kendini Suçlama	Negatif Sıralar	9	5,00	45,00	-2,673	0,008*
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	1				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Negatif Sıralar	1	1,00	1,00	-2,554	0,011*
	Pozitif Sıralar	8	5,50	44,00		
	Eşit	1				
Plana Tekrar Odaklanma	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-2,807	0,005*
	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-2,809	0,005*
	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
Bakış Açısına Yerleştirme	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-2,807	0,005*
	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
Felaketleştirme	Negatif Sıralar	9	6,00	54,00	-2,712	0,007*
	Pozitif Sıralar	1	1,00	1,00		
	Eşit	0				

*p<0,05

Deney grubuna yönelik uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunun “Kendini Suçlama” öntest ve sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu ve uygulama öncesine göre deney grubunun kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde azalma olduğu bulgusu edinilmiştir (Z= -2,673; p<0,05). “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutuna bakıldığında öntest ve sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve uygulama öncesine göre deney grubunun pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde artış olduğu bulgusu edinilmiştir (Z= -2,554; p<0,05). Deney grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunduğu ve uygulama öncesine göre deney grubunun plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımında artış olduğu görölmektedir ($Z = -2,807$; $p < 0,05$). “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu ve uygulama öncesine göre deney grubunun pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinde artış olduğu görölmektedir ($Z = -2,809$; $p < 0,05$). Deney grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” öntest ve sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve uygulama öncesine göre deney grubunun bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde artış olduğu bulgusu edinilmiştir ($Z = -2,807$; $p < 0,05$). “Felaketleştirme” alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest sıra ortalamaları karşılaştırmasına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve uygulama öncesine göre deney grubunun felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde azalma olduğu görölmektedir ($Z = -2,712$; $p < 0,05$).

Yapılan analiz sonucunda deney grubunun uygulama öncesine göre kendini suçlama ve felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanımında azalma olduğu, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımında ise artış olduğu görölmektedir.

3.2.6. Deney Grubunun Sontest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun sontest ve izleme ölçümü sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11’ de gösterilmiştir:

Tablo 11. Deney Grubunun Sontest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra top.	Z	p
Kendini Suçlama	Negatif Sıralar	3	5,33	45,00	-0,778	0,437
	Pozitif Sıralar	6	4,83	0,00		
	Eşit	1				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Negatif Sıralar	6	6,42	9,00	-1,901	0,057
	Pozitif Sıralar	3	2,17	36,00		
	Eşit	1				
Plana Tekrar Odaklanma	Negatif Sıralar	6	6,08	0,00	-1,663	0,096
	Pozitif Sıralar	3	2,83	55,00		
	Eşit	1				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Negatif Sıralar	6	7,50	1,00	-1,797	0,072
	Pozitif Sıralar	4	2,50	44,00		
	Eşit	0				
Bakış Açısına Yerleştirme	Negatif Sıralar	8	5,31	4,50	-2,374	0,018*
	Pozitif Sıralar	1	2,50	50,50		
	Eşit	1				
Felaketleştirme	Negatif Sıralar	3	7,00	31,50	-0,179	0,858
	Pozitif Sıralar	6	4,00	4,50		
	Eşit	1				

*p<0,05

Deney grubuna yönelik sontest ve izleme ölçümü sonuçlarının karşılaştırıldığı Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunun “Kendini Suçlama” sontest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı bulgusu edinilmiştir ($Z = -0,778$; $p > 0,05$). “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutuna bakıldığında sontest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($Z = -1,901$; $p > 0,05$). “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin sontest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -1,663$; $p > 0,05$). “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutuna ilişkin sontest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -1,797$; $p > 0,05$). Deney grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” sontest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu,

deney sonrasında izleme ölçümüne kadar geçen sürede deney grubunun bu stratejiyi kullanımında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($Z=-2,374$; $p<0,05$). “Felaketleştirme” alt boyutuna ilişkin sontest ve izleme ölçümü karşılaştırmasına bakıldığında iki ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($Z=-0,179$; $p> 0,05$).

Deney grubunun sontest ve izleme ölçümünün karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre uygulama sonrasında izlemeye kadar geçen sürede deney grubunun bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımında azalma olduğu, diğer stratejilerin kullanımında herhangi bir değişim olmadığı görülmektedir.

3.2.7. Deney Grubunun Öntest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun öntest ve izleme ölçümü sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 12’ de gösterilmiştir:

Tablo 12. Deney Grubunun Öntest ve İzleme Ölçümü Sonuçlarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra top.	Z	p
Kendini Suçlama	Negatif Sıralar	9	5,00	45,00	-2,684	0,007*
	Pozitif Sıralar	0	0,00	0,00		
	Eşit	1				
Pozitif Tekrar Odaklanma	Negatif Sıralar	2	4,50	9,00	-1,601	0,109
	Pozitif Sıralar	7	5,14	36,00		
	Eşit	1				
Plana Tekrar Odaklanma	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	-2,818	0,005*
	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	Negatif Sıralar	1	1,00	1,00	-2,549	0,011*
	Pozitif Sıralar	8	5,50	44,00		
	Eşit	1				
Bakış Açısına Yerleştirme	Negatif Sıralar	2	2,25	4,50	-2,346	0,019*
	Pozitif Sıralar	8	6,31	50,50		
	Eşit	0				
Felaketleştirme	Negatif Sıralar	6	5,25	31,50	-1,895	0,058
	Pozitif Sıralar	2	2,25	4,50		
	Eşit	2				

*p<0,05

Deney grubuna yönelik öntest ve izleme ölçümü sonuçlarının karşılaştırıldığı Tablo 12 incelendiğinde, deney grubunun “Kendini Suçlama” öntest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu bulgusu edinilmiştir (Z= -2,684; p<0,05). “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutuna bakıldığında öntest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (Z= -1,601; p>0,05). Deney grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin öntest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (Z= -2,818; p<0,05). “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutuna ilişkin öntest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (Z= -2,549; p<0,05). Deney grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” öntest ve izleme ölçümü sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (Z= -2,346; p<0,05). “Felaketleştirme” alt boyutuna ilişkin öntest ve

izleme ölçümü karşılaştırmasına bakıldığında “p” değerinin sınıra yakın olduğu (0,058) görülmektedir (Z=-1,895; p> 0,05).

Yapılan analiz sonucunda deney grubunun öntest ve izleme ölçümleri arasında pozitif tekrar odaklanma ve felaketleştirme stratejileri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ve felaketleştirme stratejisinin sınırdaki değer aldığı görülmektedir. Ayrıca deney grubunun uygulama öncesine göre kendini suçlama stratejisini daha az kullandığı, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme stratejilerini ise daha fazla kullandığı bulguları edinilmiştir.

3.3.DENEYSEL ÇALIŞMAYA İLİŞKİN BULGULARIN ÖZETİ

Araştırma kapsamında yapılan deneysel çalışmada ilk olarak uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun öntest puanları alınmış ve iki grubun başlangıç seviyelerinin bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak birbirine denk olduğu görülmüştür. Deneysel işlemin ardından her bir alt boyuta ilişkin elde edilen bulgular, bu başlık altında özetlenmiştir.

3.3.1.Kendini Suçlama Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti

Uygulanan program sonucunda deney ve kontrol grubunun “Kendini Suçlama” alt boyutuna ilişkin sontest sıra ortalamaları karşılaştırılmış ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun “Kendini Suçlama” alt boyutunun öntest ve sontest sıra ortalamalarına ilişkin yapılan grup içi karşılaştırma sonucunda kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür. Buna karşılık deney grubunun “Kendini Suçlama” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümleri karşılaştırılmış ve ardından ikili karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde deney öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde azalma olduğu ve bu durumun 5 aylık izleme süresinde korunduğu görülmüştür.

3.3.2.Kabul Etme Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti

Program sonucunda deney ve kontrol grubunun “Kabul Etme” alt boyutuna ilişkin sontest sıra ortalamaları karşılaştırılmış ve ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı sonraki analizlere “Kabul Etme” alt boyutu dahil edilmemiş ve uygulanan programın deney grubunun kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı üzerinde istatistiksel olarak herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3.Ruminasyon Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti

“Ruminasyon” alt boyutuna ilişkin deney ve kontrol grubunun sontest sıra ortalamaları karşılaştırılmış istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı sonraki analizlere “Ruminasyon” alt boyutu dahil edilmemiş ve uygulanan programın deney grubunun ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı üzerinde istatistiksel olarak herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.4.Pozitif Tekrar Odaklanma Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti

Deney grubuna uygulanan program sonucunda deney ve kontrol grubunun “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ait sontest sıra ortalamaları karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutuna yönelik öntest ve sontest sıra ortalamaları karşılaştırıldığında herhangi bir değişimin olmadığı görülmüştür. Buna karşılık deney grubunun “Pozitif Tekrar Odaklanma” alt boyutuna yönelik öntest, sontest ve izleme ölçümünü karşılaştırmak için yapılan Friedman Analizi sonucunda 3 ölçümden en az birisinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubuna yönelik yapılan grup içi karşılaştırmalarda öntest ve sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, uygulanan programın deney grubunun pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımı düzeyinde artışa yol açtığı ancak uygulamadan 5 ay sonra yapılan izleme ölçümü ile öntest sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, yapılan

deneysel çalışmanın öğrencilerin pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde kalıcı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

3.3.5.Plana Tekrar Odaklanma Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti

Uygulanan program sonucunda deney ve kontrol grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutuna ilişkin sontest sıra ortalamaları karşılaştırılmış ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutunun öntest ve sontest sıra ortalamalarına ilişkin yapılan grup içi karşılaştırma sonucunda plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür. Buna karşılık deney grubunun “Plana Tekrar Odaklanma” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümleri karşılaştırılmış ve ardından ikili karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde deney öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artış olduğu ve bu durumun 5 aylık izleme süresinde korunduğu görülmüştür.

3.3.6.Pozitif Yeniden Gözden Geçirme Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti

Program sonucunda deney ve kontrol grubunun “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutuna ilişkin sontest sıra ortalamaları karşılaştırılmış ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutunun öntest ve sontest sıra ortalamalarına ilişkin yapılan grup içi karşılaştırma sonucunda pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde azalma olduğu görülmüştür. Daha sonra deney grubunun “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” alt boyutunun öntest, sontest ve izleme ölçümleri karşılaştırılmış, 3 ölçüm sunucundan az birisinin diğerlerinden farklı olduğu bulgusu edinilmiş ve ardından ikili karşılaştırma yapılmıştır. Deney grubuna yönelik yapılan ikili karşılaştırmalarda öntest ve sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, deney grubunun pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini

kullanım düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Sontest ve izleme ölçümüne yönelik yapılan karşılaştırmada herhangi bir farklılık olmadığı, öntest ve izleme ölçümüne yönelik yapılan karşılaştırmada sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ve uygulanan programın deney grubunun pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde artışa sebep olduğu, bu durumun 5 aylık izleme süresinde korunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.7.Bakış Açısına Yerleştirme Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti

Yapılan deneysel işlem sonucunda deney ve kontrol grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutuna ilişkin sontest sıra ortalamaları karşılaştırılmış ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutunun öntest ve sontest sıra ortalamalarına ilişkin yapılan grup içi karşılaştırma sonucunda bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür. Daha sonra deney grubunun “Bakış Açısına Yerleştirme” alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve izleme ölçümleri karşılaştırılmış ve 3 ölçüm sonucundan en az birisinin farklı olduğu bulgusu edinildiğinden dolayı ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İlk olarak deney grubunun öntest ve sontest ölçüm sonuçları karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın sontest lehine olduğu bulgusu edinilmiştir. Ardından deney grubunun sontest ve izleme ölçüm sonuçları karşılaştırılmış ve uygulama sonrası geçen 5 aylık sürede deney grubunun bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde azalma olduğu bulgusu edinilmiştir. Son olarak deney grubunun öntest ve izleme ölçümü sonuçları karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ve deney grubunun uygulama öncesine göre bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha fazla kullandığı bulgusu edinilmiştir. Sonuç olarak uygulama sonrasında izlemeye kadar geçen sürede edinilen kazanımlarda azalma olsa da bu azalmanın deney öncesi duruma geri dönecek kadar etki etmediği ve uygulanan programın deney grubunun bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde pozitif yönde etkili olduğu ve bu etkinin izleme süresi boyunca devam ettiği görülmüştür.

3.3.8.Felaketleştirme Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti

“Felaketleştirme” alt boyutuna ilişkin yapılan analizlerde deney grubuna uygulanan program sonucunda deney ve kontrol grubunun “Felaketleştirme” alt boyutuna ait sontest sıra ortalamaları karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun “Felaketleştirme” alt boyutuna yönelik öntest ve sontest sıra ortalamaları karşılaştırıldığında herhangi bir değişimin olmadığı görülmüştür. Buna karşılık deney grubunun “Felaketleştirme” alt boyutuna yönelik öntest, sontest ve izleme ölçümünü karşılaştırmak için yapılan Friedman Analizi sonucunda 3 ölçümden en az birisinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubuna yönelik yapılan grup içi karşılaştırmalarda öntest ve sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, uygulanan programın deney grubunun felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımı düzeyinde azalmaya yol açtığı ancak uygulamadan sonra geçen 5 aylık süre sonunda yapılan izleme ölçümü ve öntest sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, “p” değerinin sınırda olduğu (0,05) bulgusu edinilmiş ve tüm bu bulgulardan hareketle programın deney grubunun felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyini azaltma konusunda kısmi bir etkisinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.9.Başkalarını Suçlama Alt Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Özeti

“Başkalarını Suçlama” alt boyutuna ilişkin yapılan analizlerde deney ve kontrol grubunun sontest sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinde azalma olduğu, kontrol grubunun öntest ve sontest sıra ortalamalarına bakıldığında herhangi bir değişimin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum programın başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı üzerinde etkisinin olabileceğini düşündürse de deney grubunun öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin birlikte ele alındığı Friedman Analizi sonucunda ölçüm sonuçları arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüş ve programın başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Friedman

Analizinin F testlerinin diğer nonparametrik karşılıklarına göre daha güçlü olduğu belirtildiğinden dolayı (Kartal, 2006: s. 219), Mann Whitney U testi yerine Friedman Analizinin sonucu dikkate alınmıştır.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda öncelikli olarak Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik düzeyinin incelenmesine ilişkin bulgular ve daha sonra araştırmacı tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının, orta çocukluk dönemindeki bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerine olan etkisinin incelendiği deneysel çalışma ile ilgili elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılarak sonuca varılmış ve ardından uygulayıcı ve araştırmacılara birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre, hata varyansı bakımından sorun gözlenmediği, ölçekteki 36 maddenin tamamının t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu, uyum değerleriyle birlikte ele alındığında ölçeğin 9 faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür.

Elde edilen bu sonuç ölçeğin orijinal formu ile Çince ve İspanyolca versiyonlarıyla tutarlılık göstermektedir (Garnefski vd., 2007; Liu vd., 2016; Orgiles vd., 2018). Ayrıca ölçeğin 9 boyutlu yapısı, birçok ülkedeki yetişkin formlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Jermann vd., 2006; Zhu vd., 2008; Perte ve Miclea, 2011; Abdi vd., 2010; Tuna ve Bozo, 2012; Dominguez ve Medrano, 2016).

Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin 9 alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı değerleri en düşük 0,43 ve en yüksek 0,80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal formunun faktörlere ilişkin Cronbach Alpha değerleri 0,62 ila 0,79 arasında (Garnefski vd., 2007), aynı ölçeğin 8 alt boyutta doğrulanan Türkçe formunun Cronbach Alpha değerleri 0,43 ila 0,84 arasında (Kurtoğlu-

Karataş, 2019), İspanyolca formunun Cronbach Alpha değerleri 0,56-0,75 arasında (Orgiles vd., 2018) ve Çince formunun Cronbach Alpha değerleri 0,66-0,73 arasındadır (Liu vd., 2016). Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayı değerleri kabul edilebilirlik düzeyi bakımından diğer versiyonlarıyla genel olarak benzer özellikler göstermektedir. Nitekim bir ölçeğe ait Cronbach Alpha değerinin $0 \leq \alpha < 0,40$ arasında olması o ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olmadığını $0,40 \leq \alpha < 0,60$ arasında olması düşük düzeyde güvenilir olduğunu; $0,60 \leq \alpha < 0,80$ arasında olması oldukça güvenilir olduğunu ve $0,80 \leq \alpha < 1$ arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğunu temsil etmektedir (Özdamar, 1999: s. 522).

Elde edilen bulgular ışığında Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Madde toplam korelasyon değeri 0,30 ve üzerinde olan maddelerin ayırt edicilik özelliğinin iyi olduğu, korelasyon değeri 0,20'ye kadar olan maddelerin ölçekte kalabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2016b: s. 183). Ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında 6 maddenin (M2, M6, M8, M11, M15, M25) 0,30' dan düşük değere sahip olduğu görülmüştür. Bu maddelerden ikisi dışındaki (M2 ve M15) maddelerin korelasyon değerlerinin 0,20 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin orijinal formunda 3 maddenin (M2, M8, M33) faktör yük değeri 0,30'un altında olup bunlardan birisinin (M8) faktör yük değeri 0,20'nin altındadır. Ayrıca orijinal formda 7 madde (M2, M8, M11, M21, M24, M30, M33) bulunması gereken alt boyuttan farklı alt boyutlarda en yüksek düzeyde yükleme göstermiş ancak kuramsal olarak bulunması gereken alt boyuta yerleştirilmiştir (Garnefski vd., 2007).

Ölçeğin Kurtoğlu- Karataş (2019) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan formunda da 3 maddenin (M7, M25, M34) madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30'un altında olduğu ve bu maddelerden birisinin (M34) madde toplam korelasyon değerinin 0,20'nin altında değer aldığı görülmüş ancak

maddelerin buldukları faktöre ait test-tekrar test güvenilirliği sonucunun oldukça yüksek olması (0,99) ve orijinal formundaki verilerin de dikkate alınması sonucunda ilgili maddelerin testte kalmalarına karar verilmiştir.

Ölçeğin İspanyolca formunda ise 20. maddenin madde toplam korelasyon değeri 0,30'un altında kalmış, ancak bu maddenin çıkarılması, bulunduğu alt boyutun Cronbach Alpha katsayı değerini önemli ölçüde değiştirmedikten dolayı ölçekten çıkarılmamıştır (Orgiles vd., 2018: s. 7).

Benzer şekilde Özdamar da (2002) bir maddenin madde-test korelasyonun düşük olması durumunda maddeyi ölçekten çıkarıp çıkarmama kararını verirken bu maddenin varlığının ya da ölçekten çıkarılmasının, ilgili ölçeğin Cronbach Alpha değerini ne düzeyde etkileyeceğinden yararlanılabileceğini belirtmiştir (Aktaran: Arslan, 2005: s. 79). Bu nedenle madde toplam korelasyon değeri 0,30'dan düşük olan maddelerin ölçekten çıkarıldıklarında bu durumun buldukları alt boyutun Cronbach Alpha değerlerini nasıl etkilediği incelenmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun "Pozitif Yeniden Gözden Geçirme" alt boyutuna ait 6. madde ölçekten çıkarıldığında bulunduğu alt boyutun Cronbach Alpha değeri 0,43'ten 0,40' a düşmektedir. "Kabul Etme" alt boyutuna ait 11. madde ölçekten çıkarıldığında bulunduğu alt boyutun Cronbach Alpha değeri 0,46'dan 0,41' e düşmektedir. Yine "Pozitif Yeniden Gözden Geçirme" alt boyutuna ait 15. madde ölçekten çıkarıldığında bulunduğu alt boyutun Cronbach Alpha değeri 0,43'ten 0,42' ye düşmektedir. Bu nedenle 6.,11. ve 15. maddelerin ölçekten çıkarılmasının, buldukları alt boyuta dair güvenilirlik katsayısını düşürdükleri gerekçesiyle ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Madde toplam korelasyon değerleri 0,30'un altında kalan diğer maddelere bakıldığında ise 2. madde ölçekten çıkarıldığında bulunduğu faktöre ait Cronbach Alpha değeri 0,46'dan 0,48'e yükselmekte, 8. madde 0,61'den 0,62'ye yükselmekte, 25. madde 0,55'ten 0,56'ya yükselmektedir. Ölçekteki 2. ve 25. madde ölçekten çıkarıldığında bulunduğu alt boyutun güvenilirlik düzeyi değişmeyecek ve düşük düzeydeki güvenilirliğini koruyacaktır. Ölçeğin 8. maddesi ölçekten çıkarıldığında da

bulunduğu alt boyutun güvenilirlik düzeyi değişmeyecek ve orta düzeydeki güvenilirliğini koruyacaktır (Özdamar, 1999: s. 522). Görüldüğü üzere ilgili maddeler ölçekten çıkarıldıklarında buldukları alt boyutların güvenilirlik düzeyinde herhangi bir değişim olmamaktadır.

Bir başka durum ise her bir alt boyutun 4 maddeden oluşmasıdır. Ebel ve Frisbie 'ye (1972) göre bir teste ilişkin soru sayısının az olması güvenilirlik düzeyini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (s.98). Tüm bu gerekçelerden hareketle madde toplam korelasyon değeri 0,30'un altında olan diğer 3 maddenin (M2, M8, M25) de ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Ölçeğin test- tekrar test güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla, ölçek 52 kişilik gruba 30 gün ara ile 2 defa uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda alt boyutların korelasyon değerlerinin 0,36 ila 0,67 arasında değiştiği görülmüştür. Büyüköztürk'e (2016b) göre iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayı değeri 0,30-0,70 arasında ise bu iki ölçüm arasında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır (s. 32). Bu bilgiler ışığında, alt boyutlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin İspanyolca formunun test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında da iki ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Orgiles vd., 2018). Benzer şekilde ölçeğin Çince formunun 76 kişi üzerinde 30 gün arayla test-tekrar test güvenilirlik çalışması yapılmış ve 0,53-0,70 arasında değişen korelasyon değerleri elde edilmiştir (Liu vd., 2016). Tüm bu bilgiler ölçeğin test- tekrar test güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlik düzeyinin incelenmesine ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların ilgili alanyazın ile paralellik göstermesi sonucunda ölçeğin Türkçe formunun 9 boyutlu ve 36 maddeden oluşan yapısının korunduğu, 9-12 yaş arası çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının, Çocukların Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerini Kullanım Düzeylerine Olan Etkisinin İncelendiği Deneysel Çalışmaya İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Uygulanan farkındalık programı deney grubunun kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında kalıcı bir azalmaya yol açmıştır. Elde edilen bu bulgu, bazı araştırmaların bulgularından farklılık göstermekte iken (Claro, vd., 2015; Antoine vd., 2018); Mirzei ve Hasani'nin (2015) elde ettiği bulgularla benzerlik göstermektedir.

Beck (1963)' e göre, depresyon belirtileri gösteren bireylerin büyük bir çoğunluğu kendilerini suçlamaktadır (s. 326). Ayrıca yapılan diğer araştırmalar, kendini suçlayıcı düşüncelerin psikopatolojik belirtilerle olan bağlantısına işaret etmektedir (Peksaygılı ve Güre, 2008; Grych vd., 2000; Garnefski vd., 2007; Sakız, 2011; Orgiles vd., 2018). Bu nedenle uygulanan program sonunda kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanım düzeyinde kalıcı bir azalma olması, deney grubu açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Uygulanan program deney grubunun kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımını üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir. Bu sonuç, bazı araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermekte iken (Yaman, 2016; Claro, vd., 2015); bazı araştırmaların bulgularından farklılık göstermektedir (Mirzei ve Hasani, 2015; Antoine vd., 2018) bulgularından farklılık göstermektedir.

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramına bakıldığında orta çocukluk dönemindeki bireylerin başarmaya yönelik istekli oldukları, yaptıklarıyla beğeni toplamak ve takdir edilmek istedikleri görülmektedir. Ayrıca bu dönemin temel krizini başarıya karşı aşağılık duygusu oluşturmaktadır (Erikson, 1968; Gürses ve Kılavuz, 2011). Orta çocukluk döneminin psikososyal gelişim özellikleri dikkate alındığında kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kavramsal yapısı bu yaş dönemi çocuklarının psikososyal özellikleriyle uyumlayabilir. Çünkü kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisi bu araştırma kapsamında geliştirilen programda Garnefski ve diğerlerinin (2001) kavramsallaştırdığına benzer şekilde

“Değiştirilemeyecek olayları kabul edici şekilde düşünmek ve yapılabileceklerle odaklanmak” bağlamında ele alınmıştır (s.1314). Bu durum stratejinin çocuklar tarafından yenilmişliği, yetersizliği ve başarısızlığı kabul etmek şeklinde yorumlanmasına yol açmış olabilir. Bu nedenle deney grubu duygu düzenleme konusunda, kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha fazla kullanmaya yönelmemiş olabilir. Çünkü bu şekilde bir yorumlama çocukların bu dönemin özelliği olan “başarılı olmak ve takdir edilmek” istekleriyle uyuşmamaktadır.

Wolgast ve diğerleri (2011), yaptıkları deneysel araştırmada deneklere kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini nasıl kullanacaklarını anlık olarak göstermiş ve ardından yoğun duygu uyandıran videolar izlettirmiştir. Stratejinin kullanımını gösterme aşamasında deneklerin akıllarına gelen düşünceleri kontrol etmeden ve engellemeye çalışmadan gelip geçmelerine izin vermelerine yönelik talimatta bulunulmuştur. Sonuç olarak kontrol grubuna kıyasla deney grubunun davranışsal kaçınma ve öznel sıkıntı yaratan duygusal tepkilerinin daha az olduğu bulgusu edinilmiştir. Benzer şekilde Antoine ve diğerleri de (2018), pozitif psikolojiye dayalı uyguladıkları programın bir bölümünde katılımcıların yaşadıklarına ilişkin duygu ve düşüncelerini izlemeleri ve sonrasında bilinçli farkındalıkla davranışsal aktivitelerde bulunmalarını istemiştir. Program sonucunda katılımcıların kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini daha fazla kullandıkları; kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin azaldığı bulguları edinilmiştir. Bu araştırmalar kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin *“Yaşanılanlara ilişkin duygu ve düşüncelere herhangi bir müdahalede bulunmadan gelip geçmelerine izin vermek.”* şeklinde kavramsallaştırılmasının duyguları düzenleme konusunda işlevsel bir rolünün olduğunu göstermektedir. Ayrıca böyle bir kavramsallaştırma, stratejinin çocuklar tarafından acizlik, başarısızlık, yenilmişlik gibi yorumlanması riskini de önleyebilir.

Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin ele alınan olaya göre uyumlu ya da uyumsuz bir rol oynaması mümkün gibi görünmektedir. Örneğin; yaşamın içerisinde var olan ve değiştirilemeyecek bir durumu kabul etmek birey için yararlı olabilecek iken, değiştirmesi mümkün olan bir durumun kabullenilmeye çalışılması bireyin gelişimi için bir engel teşkil edebilir. Bu duruma Şahin (2018) ve Çetin

(2019)'in yaptıkları araştırmalar örnek olarak gösterilebilir. Şahin (2018), yaptığı araştırmada şiddet mağduru kadınların kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin, ele aldığı psikopatolojik belirtileri azaltma konusunda işlevsel bir rolünün olmadığı, aksine depresyon ve anksiyete belirtilerini pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2018), şiddet perspektifi bakımından ele alındığında kadınların kabul etmeyi öğrenilmiş çaresizlik ya da kadercı bir tutum olarak algılamış olabileceğini belirtmiştir. O halde şiddet mağduru kişinin bu durumu kabullenici şekilde düşünmemesi normal karşılanmalıdır. Çetin (2019) ise yaptığı araştırma sonucunda bedensel engelli sporcuların kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini bedensel engeli bulunmayanlara göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu sonucun, engelli sporcuların geri getirilemez durumlarıyla ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Böyle bir durumda yaşananları kabul ederek yapılabileceklerle odaklanmak sağlıklı bir strateji olabilir. Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımını azaltmak ya da arttırmak, kişi için bazen olumlu iken bazı durumlarda da olumsuz olabilir. Bu nedenle bu stratejinin kullanımında herhangi bir değişime gidilmemesi deney grubu tarafından bilinçli olarak tercih edilmiş olabilir.

Uygulanan programın deney grubunun kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmamasının, kabul etmenin bazı durumlar için süreç gerektiren özelliğinin olmasından da kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir. Çünkü yaşanan gerçeği kabul etmekten kaçmak savunucu birtakım çabaları ortaya çıkarmaktır. Sürekli biçimde savunucu tepkiler geliştirmek ise anormal davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Normal davranışa giden süreçte kişi yaşadığı durumla yüzleşmeli ve daha sonra bu gerçekle baş etmek için yollar aramalıdır. Bu nedenle olayları kabul etmek bu olaylarla baş etmek için bir ön koşul niteliğindedir (Topses, 2013: s. 70). Ancak bu durum her zaman kolay olmamaktadır. Zorlayıcı yaşam olaylarında mevcut durumun kabullenilmesi, bazen belli bir sürecin sonucunda meydana gelebilmektedir (Tedeschi ve Calhoun, 2004: s. 1). Örneğın; Kübler-Ross (1969)'a göre yas sürecinde inkar, öfke, pazarlık, çökkünlük ve en son kabul etme aşaması yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında programın kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyi üzerinde etkili olmamasında, yaşananları kabul etmenin bazı durumlar için süreç gerektiren

bir özelliğinin olmasının ve programda bu süreçlere vurgu yapılmamış olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Uygulanan programın deney grubunun ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bazı araştırmalarla benzerlik göstermekte iken (Antoine vd., 2018; Yaman, 2016; Claro vd., 2015); bazı araştırmaların bulgularından farklılık göstermektedir (Sarıçam, 2014; Genç, 2017; Mirzei ve Hasani, 2015).

Ruminasyon, strese ve depresyon belirtilerine yönelik ortaya çıkan bir çaba olarak görülmektedir (Robinson ve Alloy, 2003; Nolen-Hoeksema, 1991). Nolen-Hoeksema (1987)' ya göre ruminasyon yaşayan kişi olumsuz olaylara takılıp kaldığından dolayı bu durum kişinin aklının sürekli sorunla meşgul olmasına neden olabilmektedir. Kişi sürekli sorunla meşgul olduğundan dolayı bu durum ona yardımcı olabilecek çözüm seçeneklerine yönelik düşünmesini ve harekete geçmesini engelleyebilmektedir (s.276).

Yapılan araştırma sonuçları da ruminasyonun stres ve depresyon belirtilerini arttırdığı, sorun çözme becerileri ve düşünce sistemine zarar verdiği ve konsantrasyon ve güdülenmeyi azalttığına yöneliktir (Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1993; Just ve Alloy, 1997; Lyubomirsky ve Tkach, 2003). Ayrıca ruminasyon belirtili içerikler kişinin aklına istem dışı bir şekilde gelmektedir (Conway vd., 2000: s. 422). Ruminasyon içeriklerinin istemsiz bir şekilde zihne yerleşmesi sonucunda bireyin stres ve depresyon belirtileri gibi yoğun bir duygu hali içerisinde olması ve bu durumun çözüm konusunda harekete geçmek için bireyde gerekli motivasyonu düşürmesi, uygulanan programın ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında etkili olmamasında bir neden olarak görülebileceğini düşündürmektedir.

Ruminasyonun, öz eleştirel ruminasyon, öfke ruminasyonu, kaygı ruminasyonu, kişiler arası hataya yönelik ruminasyon, olay sonrası ruminasyon gibi farklı çeşitleri olan bir sınıflandırmaya gereksinimi olduğu belirtilmektedir (Oral ve Arslan, 2017; Rector vd., 2008; Wade vd., 2008; Sukhodolsky vd., 2001; Smart vd.,

2016). Bu bilgiler ruminasyona dair süreçlerin daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Örneğin; Genç (2017), ruminasyonu azaltmaya yönelik 8 oturumdan oluşan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programı sonucunda yapılan çalışmanın ergenlerin ruminasyon düzeyinde azalmaya yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Uygulanan program, deney grubunun pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımında artışa sebep olmuş ancak 5 aylık izleme sürecinde bu etki kalıcılığını koruyamamıştır. Programın bu alt boyutta kalıcı bir etkiye sahip olmaması, bazı araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermekte iken (Antoine vd., 2018; Yaman, 2016; Claro vd., 2015); Mirzei ve Hasani (2015)'in bulgularından farklılık göstermektedir.

Garnefski ve diğerleri (2001), pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kısa süreli kullanımının uyumu kolaylaştırabileceğini, uzun vadeli kullanımının psikolojik uyumu olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir (s.1315). Bu bilgidен hareketle program içeriğinde deney grubuna pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin dikkatli kullanımı konusunda bazı bilgiler sunulmuştur. Bu nedenle pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki artışın kalıcı olmaması durumunu programın içeriğinde sunulan bilgiler ve öğrenme süreçlerine göre ele almak, nedensellik açısından tartışma yapabilmek adına yardımcı olabilir.

Öğrenme, *“bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi”* olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2012: s. 4). Uygulanan program pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımına yönelik edinilen kazanımların kalıcı olması konusunda başarısız olmuştur. Bu stratejinin kullanımına yönelik geliştirilen beceriler izleme süresince geçen zaman dilimindeki benzer olaylara genellenememiştir. Oysa İnanç ve Yerlikaya'nın (2011) da dediği gibi insan genelleme yapabilme özelliği sayesinde yeni olan her duruma yeni bir tepki geliştirmeyi öğrenmek zorunda kalmamaktadır (s. 191). Ancak program uygulanma sürecinde pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin uzun süreli

olarak kullanılmaması gerektiği, yalnızca ciddi kriz durumlarında geçici olarak kullanılmasının fayda sağlayabileceği belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından bu şekilde yapılan bir bilgilendirmeyle hoş olmayan olayların baskılanmasının alışkanlık haline getirilmesi konusundaki risk faktörü ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Çünkü pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisi mevcut duruma yönelik düşünmek yerine başka ve daha hoş şeyleri düşünmeyi içermektedir. Bundan dolayı bireyin hoşuna gitmeyen her durumda bu stratejiyi kullanmayı alışkanlık haline getirmesi araştırmacı tarafından istenilen bir durum olarak değerlendirilmemiştir.

Bu bilgilendirme deney grubunun pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisine yönelik uyarıcı durumları ayırt etmesine yol açmış olabilir. Çünkü organizma, ortamda ayırt edici uyarıcı varken tepkide bulunmakta; yokken bulunmamaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2011: s. 192) . Programda deney grubu, bütün hoş olmayan durumlarda bu stratejiyi kullanmayacağını, yalnızca psikolojik anlamda ortaya çıkan ciddi kriz durumlarında (ayırt edici uyaran) geçici bir rahatlama sağlamak amacıyla kullanacağını öğrenmiştir. O halde böyle durumların her türlü hoş olmayan duruma nazaran daha az olması, bu stratejinin de daha az kullanılacağı anlamına gelmektedir. Bu nedenle edinilen kazanımların kalıcı olmadığı sonucuna varılabilir.

Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımına yönelik geliştirilen becerilerin kalıcı olmaması, deney grubunun tercihleriyle ilgili de olabilir. Çünkü her türlü hoş olmayan durumda kullanılacak başka stratejiler bulunmaktadır. Yalnızca ciddi kriz durumlarında kullanılması önerilen pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmaktansa her türlü hoş olmayan durumda kullanılacak olan farklı stratejiler deney grubu tarafından “daha güvenli bir tercih” şeklinde görülmüş olabilir. Nitekim Garnefski ve diğerlerine (2001) göre de bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden hangisinin tercih edileceği, yaşanan olaya göre değişkenlik gösterebilir (s. 1326).

Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanan birey yaşanan olumsuz olay yerine daha hoş şeyleri düşünmeye yönelmektedir. Bu da onun yaşanan olayı çözüme kavuşturmayı ertelemesi anlamına gelmektedir. Ancak

çözümüne kavuşturulmayan yaşantı bireyin zihninin bu yaşantıyla meşgul olmasına yol açabilir. Bu durum da bireyin bu stratejinin uzun vadeli işlevselliğini sorgulamasına ve işlevsel olmadığına kanaat getirerek kullanmama kararı almasına yol açmış olabilir.

Araştırma kapsamında yapılan deneysel çalışmada uygulanan program, deney grubunun plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında kalıcı bir artışa sebep olmuştur. Bu sonuç, bazı araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermekte iken (Mirzei ve Hasani, 2015; Claro vd., 2015); bazı araştırmaların bulgularından farklılık göstermektedir (Antoine vd., 2018; Yaman, 2016).

Sorunların çözümüne kavuşturulması basamaklar halinde ilerleyen birtakım becerileri gerektirmektedir. Çözümüne yönelik plan geliştirmek sorunların işlevsel bir şekilde çözüme kavuşturulması bakımından önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Polya, 1945; Türnüklü ve Yeşildere, 2005).

Plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisi hoş olmayan olayın çözüme kavuşturulması için neler yapılabileceğine, nasıl bir yol izleneceğine dair düşünmeye yönelik stratejidir (Garnefski vd., 2001: s. 1315). O halde bu strateji bireyin yaşadığı sorunu çözüme kavuşturma noktasında yapacağı planın bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Bu da plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin etkin bir şekilde kullanılmasının önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin duyguları düzenlemede genel olarak işlevsel rol oynadığını göstermektedir. (Kurtoğlu-Karataş, 2019; Ataman, 2011; Lei vd., 2014; Balzarotti vd., 2016; Liu vd., 2016). Tüm bu gerekçelerden dolayı uygulanan program sonrasında plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında kalıcı bir artışın olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan program, deney grubunun pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında kalıcı bir artışa sebep olmuştur. Bu sonuç, Antoine ve diğerleri (2018), Mirzei ve Hasani (2015),

Bormann ve Carrico, (2009) ve Claro ve diğerlerinin (2015) elde ettiği bulgularla benzerlik göstermekte iken Yaman'ın (2016) elde ettiği bulgulardan farklılık göstermektedir. Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin duyguları düzenlemedeki rolüne ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında Rood ve arkadaşları (2012), ergenlerin olumsuz yaşam olaylarını düşünmelerini istemiş ve daha sonra her olaydan sonra nasıl düşüneceklerinin talimatlarını vermiştir. Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin bu olaylara yönelik duyguları düzenlemede yaptıkları araştırma kapsamındaki diğer stratejilerin tümünden daha etkili olduğu bulgusunu edinmiştir. Benzer şekilde Wolgast ve diğerleri de (2011), araştırmaları sonucunda pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin duygu düzenlemede işlevsel bir rolünün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan birçok araştırma sonucu pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin psikolojik uyumu kolaylaştırmada etkin rol oynayabileceğini göstermektedir (Garnefski vd., 2004; Lei vd., 2014; Rudolph vd., 2007; Garland vd., 2011; Chan vd., 2016; Andres vd., 2016; Kara, 2019; Öztürk, 2019 ; Min vd., 2013). Alanyazında yapılan araştırmaların sonuçları düşünüldüğünde uygulanan deneysel programın pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisi üzerinde kalıcı bir artışa sebep olması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan program, deney grubunun bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında kalıcı bir artışa sebep olmuştur. Bu sonuç, Mirzei ve Hasani'nin (2015) bulgularıyla benzerlik göstermekte iken; bazı araştırmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir (Antoine vd., 2018; Yaman, 2016; Claro vd., 2015).

Garnefski ve Kraaij (2009), yetişkinler üzerinde yaptığı bir araştırmada bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin olumsuzluk uyandıran somatik yaşam olaylarıyla ilgili duyguların düzenlenmesinde işlevsel bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle depresif belirtilerin azaltılmasında bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımının etkili olabileceğini göstermektedir (Şahin, 2018; Kara, 2019; Garnefski vd., 2004). Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinde kişi

yaşadığı olayı başkalarının yaşadığı veya kendisinin daha önceden yaşadığı diğer olumsuz olaylarla karşılaştırmakta ve böylece yaşadığı olaya farklı bir açıdan bakabilmektedir (Garnefski vd., 2001: s. 1316). Bu da kişinin olaya atfettiği değeri gerçekçi bir şekilde değerlendirmesine katkı sunabilir. Bu nedenle uygulanan programın bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında kalıcı artışa yol açması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan program deney grubunun felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında azalmaya sebep olmuş ancak 5 aylık izleme sürecinde bu azalmanın kalıcı olmadığı ve istatistiksel olarak sınıra yakın bir değer aldığı ($p=0,058$) görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle programın deney grubunun felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyini azaltma konusunda kısmi bir etkisinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımına yönelik elde edilen bu sonuç, alanyazındaki bazı araştırmalarla kısmi benzerlik göstermektedir (Morris vd., 2011; Mirzei ve Hasani, 2015; Yaman, 2016).

Felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin sık kullanımının, psikopatolojik belirtilerle yakından ilgili olduğuna dair birçok araştırma sonucu vardır (Garnefski vd., 2004; Dahlen ve Martin, 2005; Garnefski vd., 2001; Suadiye ve Aydın, 2009; Garnefski ve Kraaij, 2009; Öz, 2017; Kurşunoğlu, 2018; Yalçın, 2019; Kara, 2019; Garnefski vd., 2007; Liu vd., 2016; Orgilés vd., 2018). Yapılan bu araştırmalar felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanım düzeyindeki azalmanın önemine işaret etmektedir. Bu nedenle felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki azalma olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu stratejinin psikopatolojik belirtilerle yakından ilgili olması, kullanımındaki azalmanın kısmi düzeyde kalıcı olmasına yol açmış olabilir. Ayrıca uygulanan program sonrasında izlemeye kadar geçen sürede deney grubunun felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında artış olması durumunu model bağlamında ele almak, fikir sunması açısından faydalı olabilir.

Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı azaldıkça felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı artmaktadır

(Liu vd., 2016: s. 9; Kurtoğlu- Karataş, 2019: s. 58). Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı azaldıkça bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı da azalmaktadır (Garnefski vd., 2001: s. 1322; Garnefski vd., 2007: s. 6; Liu vd., 2016: s. 9; Orgilés vd., 2018: s. 8). Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı azaldıkça felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı artmaktadır (Onat ve Otrar, 2010: s. 137).

İlgili stratejilerin birbirleriyle olan ilişkileri bazı araştırmalarda farklılık gösterse de uygulama sonrasında izlemeye kadar geçen sürede pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisindeki azalma, bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki kısmi azalma ve felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki artış yukarıdaki bulgularla uyumludur. Bu stratejilerin kullanım düzeyindeki değişimlerin aynı zaman dilimine denk gelmesi ve bahsi geçen bulgular, ilgili stratejilerin birbirleriyle etkileşiminin olabileceğini ve birinin kullanımındaki artış ya da azalmanın diğerinin kullanımındaki artış ya da azalmayı etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir. Böyle bir bakış açısıyla ele alındığında, felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki azalmanın kalıcı olmaması durumu, pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki azalma ve bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki kısmi azalmandan kaynaklanıyor olabilir. Aynı durum tam tersi için de geçerli olabilir. Felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki artış pozitif tekrar odaklanma ve bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımını azaltmış olabilir. Elbette bu değişimleri etkileyebilecek farklı unsurların olabileceği unutulmamalıdır.

Uygulanan programın deney grubunun başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, istatistiksel olarak bakıldığında bazı araştırmalarla benzerlik göstermekte iken (Claro, vd., 2015; Yaman, 2016); bazı araştırmaların bulgularından farklıdır (Mirzei ve Hasani, 2015; Antoine vd., 2018).

İnsanlar yaşadıkları olayları analiz ederek neden sonuç ilişkisi kurmaya ve olayın sorumluluğunu bir nedene yüklemeye eğilimlidir. Örneğin; herhangi bir başarı testinde başarısız olan birey bu başarısızlığın nedenini kendisine atfedebileceği gibi testin zorluğuna da yükleyebilir (Kelley, 1973: s. 107). Aynı zamanda kişi, davranış kontrol edilebilir olduğu durumlarda içsel yüklemeyi daha çok yaparken, davranış kontrol edilemez durumda olduğunda yüklemeyi dış kaynaklara yöneltme eğilimi göstermektedir (Weiner, 1985: s. 549). Bu açıdan bakıldığında olayların sorumluluğunu dış kaynaklara yöneltmek her zaman olmasa da bazen faydalı bir strateji gibi algılanabilir. Çünkü kişi kontrol edilemez durumlara ilişkin yüklemeyi kendi içine yöneltmek yerine dışa aktarmış ve bu sayede yaşananların meydana getirdiği yükü dışsallaştırarak duygularını düzenlemiş olacaktır. Bu nedenle deney grubu bu stratejiyi bazı durumlar için faydalı bulduğundan dolayı, uygulanan program başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde herhangi bir değişim sağlamamış olabilir.

Başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin psikolojik uyumu zorlaştırdığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Kara, 2019; Kurtoğlu-Karataş, 2019; Akyl, 2019; Öztürk, 2019; Yiğit-Demir, 2018; Garnefski vd., 2007, Liu vd., 2016; Orgilés vd., 2018). Yapılan bazı araştırmalar da, bu stratejinin kullanımının özellikle kişiler arası ilişkilerdeki uyumsuzluğa doğrudan ya da dolaylı olarak etki edebileceğini veya kişiler arası ilişki sorunlarının bu stratejinin kullanımını arttırabileceğini göstermektedir (Garnefski vd., 2003; Çelik ve Onat-Kocabıyık, 2014; Erdem, 2019; Sepetçi, 2019; Stuewig vd., 2010; Hazebroek vd., 2001; Erdemir-Yeşiltaş, 2020). Bu nedenle kişiler arası ilişkilerdeki uyumu arttırmaya yönelik uygulamalar bu stratejinin kullanımını azaltabilir. Bu görüşü Antoine ve diğerleri (2018) ile Mirzei ve Hasani'nin (2015) araştırma bulguları desteklemektedir. Mirzei ve Hasani'nin (2015) uyguladığı program yaşam becerilerine dayalı bir programdır ve bu program ergenlerin başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımında azalmaya yol açmıştır. Antoine ve diğerleri (2018) ise Pozitif Psikolojiye dayalı programın deney grubunun başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalarda yararlanılan kuramsal bakış açıları incelenecek olunursa Pozitif Psikoloji Kuramında ilişkiler; paylaşma, sevilme ve yakınlık kurma,

gibi ihtiyaçların karşılanması bakımından önemli görülmekte ve iyi oluşun temel yapı taşlarından birisi olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle pozitif psikolojide pozitif ilişkilerin geliştirilmesi önemsenmektedir (Seligman, 2012). Yaşam becerileri ise bireyin sağlıklı ilişkiler kurmasında, problem çözme becerilerinde, etkin kararlar verebilmesinde, zorlu yaşam olaylarıyla baş edebilmesinde, empati yapabilmesinde ona yardımcı olan beceriler olarak tanımlanmakta ve eğitimlerinin içeriğinde arkadaşlık ve insan ilişkileri, çatışma çözme becerileri, sağlıklı yaşam tarzları, aile ve toplum katılımı gibi konuların yer aldığı belirtilmektedir (Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2008). Bu bilgilere göre değerlendirildiğinde, uygulanan bu iki program, bireylerin kişiler arası ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütmesine katkı sunmuş ve bu yolla başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımı azalmış olabilir.

Bazı araştırmacılar tarafından, bireyin yaşanan olaydaki kişilerin davranışlarını kendisine yönelik bir tehdit olarak algılıyor olabileceği ve bundan dolayı başkalarını suçlayabileceği belirtilmektedir (Dodge ve Price, 1994; Lochman ve Dodge, 1994; Crick ve Dodge, 1996; Garnefski vd., 2001; Schultz vd., 2004). Bu nedenle, olaylardaki tehdit unsurunun gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesine yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılması bu stratejinin kullanımını azaltabilir.

Görüldüğü üzere, alanyazında bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kapsayan deneysel çalışmaların bulguları arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Aynı durum, bu araştırma kapsamında yapılan deneysel çalışmanın bulguları için de geçerlidir. Elde edilen bulguların araştırmalara göre farklılık göstermesine ilişkin genel bir değerlendirme yapılacak olunursa, bu durum araştırmaların yürütüldüğü çalışma gruplarının farklı özelliklere sahip olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Örneğin; Yaman (2016), araştırmasını ikiz çocuklara sahip anneler üzerinde yürütmüşken, Mirzei ve Hasani (2015) ergenler üzerinde, Claro ve diğerleri (2015) ise risk grubundaki ergenler üzerinde çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışma gruplarının özellikleri bağlamında düşünüldüğünde bulgular arasındaki farklılıkların nedeni kültürel farklılıklar da olabilir. Çünkü araştırmalar (De Leersnyder vd., 2013; Matsumoto vd., 2008; Wong, 2009; Potthoff vd., 2016), bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı konusunda kültürler arası farklılıkların etkili olabileceğini

göstermektedir. Ayrıca bireylerin kullanmayı tercih ettikleri stratejilerin olaylara göre farklılık gösterebileceği ve kullanılan stratejilerin işlevselliğinin, ne tür bir olaya karşı kullanıldığına da bağlı olabileceği unutulmamalıdır (Garnefski vd., 2001: s. 1326). Nitekim bu araştırmada uygulanan farkındalık programında, bireylerin özel durumlara yönelik kullandıkları stratejilere değil; genel olarak olaylar karşısında hangi stratejileri kullandıklarına odaklanılmıştır. Bu nedenle bireylerin bazı özel durumlara karşı tercih ettikleri stratejiler, bu araştırmanın bulgularıyla uyuşmayabilir.

Sonuç

Bu araştırmada, Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik düzeyi ile araştırmacı tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının, orta çocukluk dönemindeki bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeylerine olan etkisi incelenmiştir.

DeneySEL işleme geçmeden önce araştırmada veri toplamak ve deneySEL işlemde kullanmak amacıyla Garnefski ve diğerleri (2007), tarafından geliştirilen ve orijinal adı "*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k*" olan, Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçeye uyarlanmış ve Türkçe formunun 9-12 yaş arası çocukları üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ardından deneySEL işlem aşamasına geçilmiş ve deney grubuna 7 haftalık program uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubuna yönelik grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Son olarak 5 aylık süre sonunda deney grubuna yönelik izleme ölçümü yapılarak kazanılan becerilerin kalıcı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubuyla ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Türkçe formu 9 alt boyutlu ve 36 maddeden oluşan orijinal yapısını korumuştur. İlgili ölçek Türkiye'deki 9-12 yaş arası çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

- Uygulanan program sonrasında deney grubunun kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanım düzeyinde azalma olmuş ve bu azalma 5 aylık izleme sürecinde kalıcılığını korumuştur.
- Uygulanan programın, deney grubunun kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımına yönelik herhangi bir etkisi olmamıştır.
- Uygulanan programın, deney grubunun ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımına yönelik herhangi bir etkisi olmamıştır.
- Program sonucunda deney grubunun pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde artış olmuş ancak bu artış 5 aylık izleme sürecinde kalıcılığını koruyamamıştır.
- Program sonucunda deney grubunun plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde artış olmuş ve bu artış 5 aylık izleme sürecinde kalıcılığını korumuştur.
- Program sonucunda deney grubunun pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde artış olmuş ve bu artış 5 aylık izleme sürecinde kalıcılığını korumuştur.
- Program sonucunda deney grubunun bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde artış olmuş; 5 aylık izleme sürecinde deney sonrasında göre kısmi bir azalma olsa da, sonuç olarak bu stratejinin deney öncesinden daha fazla kullanıldığı görülmüştür.
- Uygulanan program sonrasında deney grubunun felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanım düzeyinde azalma olmuş ancak son test ve izleme ölçümü arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmamasına rağmen, öntest ve izleme ölçümü karşılaştırmasında istatistiksel değerin sınıra yakın olmasından dolayı ($p=0,058$) bu azalmanın kısmi düzeyde kalıcılık sağlamış olabileceği değerlendirilmiştir.

- Uygulanan programın, deney grubunun başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımına yönelik herhangi bir etkisi olmamıştır.

Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmış ve kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisindeki kalıcı azalma ile felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisindeki kısmi azalma, bu stratejilerin psikopatolojik belirtilerle ilişkisine bakıldığında, olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki azalmanın kısmi bir kalıcılık yaratmasına, pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisindeki artışın kalıcılığını yitirmesi ile bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki kısmi azalmanın ve felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin psikopatolojik belirtilerle yakından ilgili olmasının sebep olabileceği düşünülmüştür.

Uygulanan farkındalık programının deney grubunun ruminasyon bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanımına herhangi bir etkisinin olmamasında, ruminasyonun stres ve depresyon gibi birey üzerinde güçlü bir etki yaratacak faktörlerle ilişkili olması, zihinde kendiliğinden belirmesi ve çözüme ilişkin harekete geçme konusunda kişinin motivasyonunu olumsuz etkilemesinin etkili olabileceği, ruminasyonun karmaşık bir yapısı olduğu için farkındalığa dayalı programın bu konuda yetersiz kaldığı, ruminasyonu azaltma konusunda stresle baş etme ve depresyon belirtilerini azaltmaya yönelik müdahalelerin uygulanmasının etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan farkındalık programının kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımına herhangi bir etkisinin olmamasında, programda kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin “Değiştirilemeyecek olayları kabul edici şekilde düşünmek ve yapılabileceklere odaklanmak” şeklinde ele alınmış olması, strateji bu şekilde ele alındığında kabul etmeye yönelik düşünme ile orta çocukluk dönemi özelliklerinin uyuşmaması, kabul etmenin süreç gerektiren bir özelliğinin olması gibi nedenlerin etkili olabileceği düşünülmüştür.

Deney sonrası pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımındaki artışın kalıcı olmamasında, yalnızca kriz durumlarında geçici olarak kullanılması gerektiğine yönelik yapılan bilgilendirmenin ve bu stratejinin kullanımı mevcut sorunu ertelese de sorun bireyin zihnini meşgul ettiğinden dolayı bu stratejinin işlevsel olmadığına birey tarafından kanaat getirilmesi gibi nedenlerin etkili olabileceği düşünülmüştür.

Uygulanan farkındalık programının başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımında herhangi bir değişim olmamasında, olayın sorumluluğunu diğer nedenlere yüklemenin bazen rahatlatıcı bir etkisinin olması, başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kişiler arası ilişki sorunlarıyla yakından ilgili oluşu ve ilişkileri yönetmek bakımından ele alındığında deney grubunun gerek tecrübe, gerekse gelişim dönemi özelliklerinin bu stratejinin kullanım düzeyinin değişmesinde bir engel teşkil etmiş olabileceği ve programda kişiler arası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini geliştirecek yöntem ve tekniklere yeterince yer verilmemiş olması gibi nedenlerin etkisinin olabileceği sonucuna varılmıştır.

Uygulanan program sonrası deney grubunun plana tekrar odaklanma, pozitif yeninden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejilerinde kalıcı bir artışın olması bu stratejilerin genel olarak psikolojik uyumu kolaylaştırdığına yönelik yapılan araştırma sonuçlarından hareketle olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Öneriler

Bu kısımda araştırma bulgularından ve bulgulara yönelik alanyazın ışığında yapılan tartışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler:

- 9-12 yaş arası çocukların kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerini tespit etmek ve buna göre müdahale planları oluşturmak amacıyla bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

yapılan Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinden yararlanılabilir.

- Kendini suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisini aşırı düzeyde kullanan 9-12 yaş arası çocuklara yönelik araştırma kapsamında geliştirilen program kullanılabilir.
- Plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımını geliştirmek amacıyla 9-12 yaş arası çocuklara yönelik araştırma kapsamında geliştirilen program kullanılabilir.
- Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımını geliştirmek amacıyla 9-12 yaş arası çocuklara yönelik araştırma kapsamında geliştirilen program kullanılabilir.
- Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımını geliştirmek amacıyla 9-12 yaş arası çocuklara yönelik araştırma kapsamında geliştirilen program kullanılabilir.
- Felaketleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini aşırı düzeyde kullanan 9-12 yaş arası çocuklara yönelik araştırma kapsamında geliştirilen program zenginleştirilerek kullanılabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

- Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği 9-12 arası çocuklara yönelik yapılan araştırmalarda veri toplamak amacıyla kullanılabilir.
- Yetişkinler, ergenlik dönemindeki bireyler ve 9-12 yaş arası çocukların kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri karşılaştırılarak ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklar gelişim dönemi özellikleri bakımından incelenebilir.

- 9-12 yaş arası çocukların kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin birbirleriyle olan etkileşimleri geniş bir örneklem grubunda incelenebilir.
- Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisi başta olmak üzere, kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejileri çocukların kültürler arası farklılıklarına göre incelenebilir.
- Çocuklarda bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin sağlıklı kullanımına katkı sunmayı amaçlayan aile eğitim programları geliştirilebilir.
- Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kısa süreli ve uzun süreli kullanımının işlevselliğini değerlendirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisinin yeniden kavramsallaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Örneğin; “Yaşanılanlara ilişkin duygu ve düşüncelere herhangi bir müdahalede bulunmadan gelip geçmelerine izin vermek.” ve “Değiştirilemeyecek durumları kabul ederek yapılabileceklere odaklanmak.” şeklindeki iki farklı kavramsallaştırmanın işlevselliğini karşılaştıran deneysel araştırmalar yapılabilir.
- 9-12 yaş arası çocuklarda ruminasyon ve başkalarını suçlama bilişsel duygu düzenleme stratejisinin kullanımını etkileyen unsurlar araştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Akbaba, S., Sağlam., S. ve Kök, M. (2003). Eğitim fakültesi ve ilköğretim programına dayalı eğitim-öğretimde drama ve oyunlar. Erzurum: Cemre Ofset Matbaacılık.
- Atabek, E. (2000). Bizim duygusal zekamız. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Berk, L.(2000). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bernard, M. E., Ellis, A. and Terjesen, M. (2006). "Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders". In: Eds. A. Ellis and M. E. Bernard. Rational-emotive behavioral approaches to childhood disorders: History, theory, practice and research. New York. Springer, 3-84.
- Borkovec, T. D., Roemer, L. and Kinyon, J. (1995). "Disclosure and worry: Opposite sides of the emotional processing coin". In: Ed. J. W. Pennebaker. Emotion, disclosure, and health. Washington, DC. American Psychological Association, 47-70.
- Brown, N.W. (2011). Psychoeducational groups: Process and practice. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2016a). Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol gruplu desen ve spss uygulamalı veri analizi(Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016b). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, M. W. and Rybak, C. (2004). Group leadership skills: Interpersonal process in group counseling and therapy. Belmont: Brooks/Cole- Thomson Learning.
- Conyne, R.K. (1999). Failures in group work: How we can learn from our mistakes. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corey, G. (2012). Theory and practice of group counseling (8th ed). Belmont : Brooks/Code.
- Corey, M. S., Corey, G. and Corey, C. (2016). Psikolojik danışmada gruplar: Süreç ve uygulama (Çev. F. Aysan, S. Balcı Çelik ve A. Uz Baş). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çivitçi, A. (2018). Grup psikoeğitimi (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DeLucia Waack, J.L. (2006). Leading psychoeducational groups for children and adolescents. United Kingdom: Sage Publications.
- Demir, A., Koydemir, S., Kağnıcı, D. Y., Çakır, S. G., Gizir, C. A. ve Tuna, M. E. (2011). Grupla psikolojik danışma. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2009). Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Dryden, W. and Neenan, M. (2015). Rational emotive behaviour therapy: 100 key points and techniques. New York: Routledge.
- Ebel, R. L. and Frisbie, D. A. (1972). Essentials of educational measurement. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Ellis, A. and MacLaren, C. (2005). Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide. California: Impact Publishers.
- Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Frijda, N. H. (2001). "The self and emotions". In: Eds. H. A. Bosma and E. S. Kunnen. Identity and emotion: Development through self-organization. New York. Cambridge University Press, 39-57.
- Gladding, S. (1995). Group work: A counseling specialty (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Goleman, D. (1998). Duygusal zeka (Çev. B. Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Gordon, S. L. (1989). "The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure". In: Eds. C. I. Saarni, P. Harris. Children's understanding of emotion. New York. Cambridge University Press, 319-349.
- Gross, J. J. and Thompson, R. A. (2007). "Emotion regulation: Conceptual foundations". In: Ed. J. J. Gross. Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press, 1-24.
- Hackney, H. and Cormier, S. (2008). Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı (Çev. T. Ergene ve S. Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2017). Kişilik kuramları. Ankara: Pegem Akademi.
- Jacobs, E.E., Masson, L.R. and Harvill, R.L. (2006). Group counseling strategies skills. Australia: Brooks/Cole.
- Johnson, J. E., Christie, J. E. and Yawkey, T. D. (1999). Play and early childhood development (2nd Ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kartal, M. (2006). Bilimsel araştırmalarda hipotez testleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2010). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kübler-Ross, E. (1969). On death and dying. New York: Macmillan.
- Lyubomirsky, S. and Tkach, C. (2003). "The consequences of dysphoric rumination". In: Eds. C. Papageorgiou and A. Wells. Depressive rumination: Nature, theory, and treatment. England. John Wiley & Sons, 21-43.
- Morganett, R. S. (2005). Yaşam Becerileri: Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları. (Çev. S. Güçray, A. Kaya ve M. Saçkes). Ankara: Pegem Akademi.
- Murdock, N. L. (2014). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları (Çev. F. Akkoyun). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2018). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (7. baskı). Ankara: Anı Yayınevi.
- Neukrug, E. (2003). The world of the counselor: An introduction to the counseling profession (2nd ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole-Thomson Learnin.
- Orlich, D. C. (1985). Teaching strategies. Toronto: B.C. Health and Company.
- Özdamar, K. (1999). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pines, A. (1993). "Burnout: Existential perspectives in w.b. schaufeli". In: Eds. C. Maslach and T. Marek. Professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington, DC. Taylor and Francis, 33-52.
- Polya, G. (1945). How to solve it: A new aspect of mathematical method. Princeton: Princeton University Press.
- Raykov, T. and Marcoulides, G. A. (2000). A first course in structural equation modeling. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H. and O'Boyle, C. G. (1992). "Self-regulation and emotion in infancy". In: Eds. N. Eisenberg and R. A. Fabes. Emotion and its regulation in early development: New directions for child development. The jossey bass education series. San Fransisco. Jossey-Bass Publishers, 7-23.
- Saarni, C. (1990). "Emotional competence: How emotions and relationships become integrated". In: Ed. R. A. Thompson. Socioemotional development. Lincoln. University of Nebraska Press, 115-182.
- Seçer, İ. (2015). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci spss ve lisrel uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. E. (2012). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: A Division & Simon Schuster.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2004). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Yaylacık Matbaası.

- Steinberg, L. and Morris, A. S. (2001). "Adolescent development". In: Eds. S. T. Fiske, D. L. Schacter and C. Zahn Waxler. Annual review of psychology. Palo Alto, CA. Annual reviews, 83-110.
- Tan, H. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama (3. Baskı). İstanbul: M.E. Basımevi.
- Thompson, R. A. (1990). "Emotion and self-regulation". In: Ed. R. A. Thompson. Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation. Lincoln. University of Nebraska Press, 367-467.
- Thompson, R. A. and Goodman, M. (2010). "Development of emotion regulation: More than meets the eye". In: Eds. A. Kring and D. Sloan. Emotion regulation and psychopathology. New York, NY. Guilford, 38-58.
- Trotzer, J. P. (1999). The counselor and the group: Integrating theory, training and practice. Philadelphia: Accelerated Development.
- Tuğrul, B. (2014). "Oyun temelli öğrenme". İçinde: Ed. R. Zembat. Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri. Ankara. Anı Yayıncılık, 187-220.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2008). Gender-responsive life skills-based education - advocacy brief. Bangkok: Bangkok.
- Vander Kolk, C. J. (1985). Introduction to group counseling and psychotherapy. Columbus: Merrill.
- Voltan Acar, N. (2018). Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalom, I. D. (1995). The theory and practice of group psychotherapy. New York: Basicbooks.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Abdi, S., Taban, S. and Ghaemian, A. (2010). "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Validity and Reliability of The Persian Translation of The CERQ (36-İtem)". Procedia-social behavioral sciences, 32 : 2-7.
- Akyıl, A. (2019). Çocukluk Çağı Travmaları, Bilişsel Duygu Düzenleme ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Diyarbakır ve Mardin Örneği. Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Altunbaş, G. (2014). Psikoeğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Kullanımına ve Mükemmeliyetçi Bilişlerine Etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anayurt, A. (2017). Duygu Düzenleme ile Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Bilişsel Esneklik ve Ruminasyon Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andres, M.L., Richaud de Minzi, M. C., Castaneiras, C., Canet-Juric, L. and Rodriguez-Carvajal, R. (2016). "Neuroticism and Depression in Children: The

- Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies”. The journal of genetic psychology, 177(2): 55-71.
- Antoine, P., Dauvier, B., Andreotti, E. and Congard, A. (2018). “Individual Differences in The Effects of A Positive Psychology Intervention: Applied Psychology”. Personality and individual differences, 15(122): 140-147.
- Arslan, C. (2005). Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Association for Specialists in Group Work [ASGW]. (2000). “Association for Specialists in Group Work: Professional Standards Fort He Training of Group Workers”. Journal for specialists in group work, 25: 327-342.
- Ataman, E. (2011). Stres Veren Yaşam Olayları Karşısında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Depresyon ve Kaygı Düzeyini Belirlemedeki Rolü. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balyer, A. ve Özcan, K. (2012). “Öğretim Elemanları Etik Davranışları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”. Adıyaman üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 10(5): 345-376.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A. and Velotti, P. (2016). “Individual Differences in Cognitive Emotion Regulation: Implications for Subjective and Psychological Well-Being”. Journal of happiness studies, 17(1): 125-143.
- Beck, A.T. (1963). “Thinking a depression”. Arch Gen Psychiatry, 9, 324-333.
- Belden, A. C., Luby, J. L., Pagliaccio, D. and Barch, D. M. (2014). “Neural Activation Associated with The Cognitive Emotion Regulation of Sadness in Healthy Children”. Developmental cognitive neuroscience, 9: 136-147.
- Bodrova, E., and Leong, D. J. (2003). “The Importance of Being Playful”. Educational leadership, 60(7): 50–53.
- Bormann, J. E. and Carrico, A. W. (2009). “Increases in Positive Reappraisal Coping During A Group-Based Mantram Intervention Mediate Sustained Reductions in Anger in Hiv-Positive Persons”. International journal of behavioral medicine, 16(1): 74-80.
- Campos, J. J., Campos, R. G. and Barrett, K. C. (1989). “Emergent Themes in The Study of Motional Development and Emotion Regulation”. Developmental psychology, 25(3): 394-402.
- Chan, S.M., Poon, S.F.O. and Hang Tang, E.M. (2016). “Daily Hassles, Cognitive Emotion Regulation and Anxiety in Children”. Vulnerable children and youth studies, 11: 238–250.
- Claro, A., Boulanger, M. M. and Shaw, S. R. (2015). “Targeting Vulnerabilities to Risky Behavior: An Intervention for Promoting Adaptive Emotion Regulation in Adolescents”. Contemporary school psychology, 19(4): 330-339.
- Cole, P. M., Martin, S. E. and Dennis, T. A. (2004). “Emotion Regulation As A Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research”. Child development, 75(2): 317 – 333.

- Conway, M., Csank, P. A. R., Holm, S. L. and Blake, C. K. (2000). "On Assessing Individual Differences in Rumination On Sadness". *Journal of personality assessment*, 75: 404-425.
- Costello, E. J., Copeland, W. and Angold, A. (2011). "Trends in Psychopathology Across The Adolescent Years: What Changes When Children Become Adolescents and When Adolescents Become Adults?". *Journal of child psychology and psychiatry*, 52(10): 1015-1025.
- Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1996). "Social Informationprocessing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression". *Child development*, 67(3): 993-1002.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, H. ve Onat-Kocabıyık, O. (2014). "Genç Yetişkinlerin Saldırganlık İfade Biçimlerinin Cinsiyet ve Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları Bağlamında İncelenmesi". *Trakya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 4(1): 139-155.
- Çetin, S. (2019). *Zihinsel Dayanıklılık, Bağlanma Stilleri ve Bilişsel Duygu Düzenleme: Bedensel Engeli Olan ve Olmayan Sporcular Üzerine Bir Çalışma*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Damon, W. and Hart, D. (1982). "The Development of Self-Understanding from Infancy Through Adolescence". *Child development*, 53: 841-864.
- De Leersnyder, J., Boiger, M. and Mesquita, B. (2013). "Cultural Regulation of Emotion: Individual, Relational and Structural Sources". *Frontiers in psychology*, 4(55): 1-11.
- Dodge, K. A. and Price, J. M. (1994). "On The Relation Between Social Information Processing and Socially Competent Behavior in Early School-Aged Children". *Child development*, 65(5): 1385-1397.
- Dominguez S. and Medrano L. (2016). "Propiedades Psicométricas Del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) En Estudiantes Universitarios De Lima". *Psychologia: Avances disciplina*, 10(1): 53-67.
- Ellis, A. (1994). "Akılcı-duygusal terapide yansımalar (Çev. S. Türküm)". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 969-974.
- Erdem, S. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Doğum Sırası, Toplumsal İlgi ve Akılcı Olmayan İnançlarının Bilişsel Duygu Düzenleme ile İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdemir Yeşiltaş, D. (2020). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Anne Babalarının Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Evlilik Uyumuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erdur Baker, Ö., Özgülük, S. B., Turan, N. ve Demirci Danışık, N. (2009). "Ergenlerde Görülen Psikolojik Belirtilerin Yordayıcıları Olarak Ruminasyon ve Öfke/Öfke İfade Tarzları". *Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisi*, 4(32): 45-53.

- Fischer, K. (1980). "A theory of cognitive development. The control and construction of hierarchies of skills". *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R. and Green, F. L. (1983). "Development of The Appearance-reality Distinction". *Cognitive psychology*, 15: 95-120.
- Folkman, S. and Lazarus, R. S. (1988). "The Relationship Between Coping and Emotion: Implications for Theory and Research". *Social science & medicine*, 26(3): 309–317.
- Furr, R.S. (2000). "Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups". *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Garland, E. L., Gaylord, S. A. and Fredrickson, B. L. (2011). "Positive Reappraisal Mediates The Stress-Reductive Effects of Mindfulness: An Upward Spiral Process". *Mindfulness*, 2(1): 59-67.
- Garnefski, N., Boon, S. and Kraaij, V. (2003). "Relationships Between Cognitive Strategies of Adolescents and Depressive Symptomatology Across Different Types of Life Event". *Journal of youth and adolescence*, 32(6): 401-408.
- Garnefski, N., Kommer, T. V.D., Kraaij, V., Teerds, J., Legers-tee, J. and Onstein, E. (2002). "The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems: Comparison Between A Clinical and A Non-Clinical Sample". *European journal of personality*, 16: 403-420.
- Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., and Ten Cate, R. (2009). "Brief Report: Cognitive Emotion Regulation Strategies and Psychological Adjustment in Adolescents with A Chronic Disease". *Journal of adolescence*, 32(2): 449-454.
- Garnefski, N. and Kraaij, V. (2006). "Relationships Between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Depressive Symptoms: A Comparative Study of Five Specific Samples". *Personality and Individual differences*, 40(8): 1659-1669.
- Garnefski, N. and Kraaij, V. (2009). "Cognitive Coping and Psychological Adjustment in Different Types of Stressful Life Events". *Individual differences research*, 7(3): 168-181.
- Garnefski, N., Kraaij, V. and Spinhoven, P. (2001). "Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation and Emotional Problems". *Personality and individual differences*, 30(8): 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V. and Van Etten, M. (2005). "Specificity of Relations Between Adolescents Cognitive Emotion Regulation Strategies and Internalizing and Externalizing Psychopathology". *Journal of adolescence*, 28(5): 619-631.
- Garnefski, N., Kraaij, V. and Vlietstra, A. (2008). "Cognitive Coping and Depressive Symptoms in Definitive Infertility: A Prospective Study". *Journal of psychosomatic obstetrics & gynecology*, 29(1): 9-16.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M.M. and Kraaij, V. (2007). "Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems in 9-11-Year-Old Children: The Development of An Instrument". *European child & adolescent psychiatry*, 16(1):1–9.

- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. and Kommer, T. (2004). “Cognitive Emotion Regulation Strategies and Depressive Symptoms: Differences Between Males and Females”. *Personality and individual differences*, 36(2): 267-276.
- Genç, A. (2017). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Programının Ergenlerin Ruminasyon Düzeylerine Etkisi*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ginsburg, K. R. (2007). “The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds”. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
- Goubert, L., Vervoort, T., Cano, A. and Crombez, G. (2009). “Catastrophizing About Their Children's Pain is Related to Higher Parent–Child Congruency in Pain Ratings: An Experimental Investigation”. *European journal of pain*, 13(2): 196-201.
- Gross, J. J. (1998). “The emerging field of emotion regulation: An integrative review”. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). “Emotion regulation: Past, present, future”. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2002). “Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences”. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. and John, O. P. (2003). “Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships and Well-Being”. *Journal of personality and social psychology*, 85(2): 348-262.
- Gross, J. J. and Munoz, R. F. (1995). “Emotion regulation and mental health”. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2): 151–164.
- Grych, J. H., Fincham, F. D. , Jouriles, E. N. and McDonald, R. (2000). “Interparental Conflict and Child Adjustment: Testing The Mediational Role of Appraisals in The Cognitive-Contextual Framework”. *Child development*, 71(6): 1648–1661.
- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). “Psiko-Eğitim Gruplarının Yapılandırılması ve Genel İlkeleri”. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 5(1): 135-153.
- Gül, S.K. ve Güneş, İ.D. (2009). “Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet”. *Sosyal bilimler dergisi*, 11(1): 80-101.
- Güngör, A. (1996). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Destek, Negatif Yaşam Olayları, Öfkenin İfade Edilme Biçimi ile Kendini Suçlamanın Fiziksel Sağlık ve Sosyal Uyumla Olan İlişkilerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). “Erikson’un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi”. *Uludağ üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi*, 20(2): 153-166.
- Hazebroek, J. F., Howells, K. and Day, A. (2001). “Cognitive Appraisals Associated With High Trait Anger”. *Personality and individual differences*, 30(1): 31-45.

- Jermann, F., Van Der Linden, M., Dacremont, M. and Zermatten, A. (2006). "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory Factor Analysis and Psychometric Properties of The French Translation". *Eur j psychol assess*, 22(2): 126–131.
- Just, N. and Alloy, L. B. (1997). "The Response Styles Theory of Depression: Tests and An Extension of The Theory". *Journal of abnormal psychology*, 106: 221-229.
- Kabasakaloğlu, A. (2019). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Saldırganlık ve Öfke İfade Biçimlerini Yordaması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, N. (2019). *Farklı Şiddet Türlerine Maruz Kalan Kadınlarda Anksiyete ve Depresyonun Bilişsel Duygu Düzenlemeye Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karim, A. R., Sharafat, T. and Mahmud, A. Y. (2013). "Cognitive Emotion Regulation in Children As Related to Their Parenting Style, Family Type and Gender". *Journal of the asiatic society of bangladesh, science*, 39(2): 211-220.
- Kelley, H.H. (1973). "The processes of causal attribution". *American Psychologist* February, 28 (2), 107-128.
- Kocalar, H. E. (2019). *Öz Eleştirel Ruminasyon Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi ve Üniversite Öğrencilerindeki Mükemmeliyetçilik ile Akademik Erteleme İlişkilerinde Öz Eleştirel Ruminasyonun Aracılık Rolü*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). "Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16: 325-342.
- Kraaij, V., Arensman, E. and Spinhoven, P. (2002). "Negative Life Events and Depression in Elderly Persons: A Meta-Analysis". *The journals of gerontology series b: psychological sciences and social sciences*, 57(1): 87-94.
- Kurşunoğlu, E. (2018). *Düşünce Tarzlarının Panik Bozukluğuyla İlişkisi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtoğlu- Karataş, B. (2019). *9-11 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Öz Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Larson, R. and Lampman Petratis, C. (1989). "Daily Emotional States As Reported By Children and Adolescents". *Child development*, 60: 1250-1260.
- Legerstee, J. S., Garnefski, N., Jellesma, F. C., Verhulst, F. C. and Utens, E. M. (2010). "Cognitive Coping and Childhood Anxiety Disorders". *European child & adolescent psychiatry*, 19(2):143-150.
- Lei, H., Zhang, X., Cai, L., Wang, Y., Bai, M. and Zhu, X. (2014). "Cognitive Emotion Regulation Strategies in Outpatients With Major Depressive Disorder". *Psychiatry research*, 218(1-2): 87-92.

- Liu, W., Chen, L. and Blue, P. R. (2016). "Chinese Adaptation and Psychometric Properties of The Child Version of The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire". *Plos one*, 11(2): 1-14.
- Liu, X. (2020). "Parenting styles and health risk behavior of left-behind children: the mediating effect of cognitive emotion regulation". *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 676-685.
- Lochman, J. E. and Dodge, K. A. (1994). "Social-Cognitive Processes of Severely Violent, Moderately Aggressive and Nonaggressive Boys". *Journal of consulting and clinical psychology*, 62(2): 366-374.
- Luo, X., Wei, X. and Zhang, J. (2010). "Guided Game-Based Learning Using Fuzzy Cognitive Maps". *IEEE transactions on learning technologies*, 3(4): 344-357.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R. and Marzolf, D. (1995). "Developmental and Temperamental Differences in Emotional Regulation in Infancy". *Child development*, 66: 1817-1828.
- Martin, R.C. and Dahlen, E.R. (2005). "Cognitive Emotion Regulation in The Prediction of Depression, Anxiety, Stress, And Anger". *Personality and individual differences*, 39: 1249-1260.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H. and Fontaine, J. (2008). "Mapping Expressive Differences Around The World The Relationship Between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism". *Journal of cross-cultural psychology*, 39(1): 55-74.
- Mayer, J.D., Salovey, P. and Caruso, D.R. (2000). "Emotional Intelligence As Zeitgeist, As Personality and As A Mental Ability". *Journal of personality assesment*, 54: 772-781.
- Meluso, A., Zheng, M., Spires, H. A. and Lester, J. (2012). "Enhancing 5th Graders' Science Content Knowledge and Self-Efficacy Through Game-Based Learning". *Computers & education*, 59(2): 497-504.
- Milner, M. L., Chang, I. C., Beier, E. M. and Klisch, Y. (2011). "Learning and Motivation Alimpacts of A Multimedia Science Game". *Computers & education*, 57: 1425-1433.
- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U. and Chae, J. H. (2013). "Cognitive Emotion Regulation Strategies Contributing to Resilience in Patients with Depression and/or Anxiety Disorders". *Comprehensive psychiatry*, 54(8): 1190-1197.
- Mirzei, S. H. and Hasani, J. (2015). "The Effectiveness of Life Skills Training in Cognitive Emotion Regulation Strategies of Adolescents". *Journal of north khorasan university of medical sciences*, 7(2): 405-417.
- Morris, L. D., Grimmer-Somers, K. A., Spottiswoode, B. and Louw, Q. A. (2011). "Virtual Reality Exposure Therapy As Treatment for Pain Catastrophizing in Fibromyalgia Patients: Proof-Of-Concept Study (Study Protocol)". *BMC musculoskeletal disorders*, 12(1): 12-85.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). "Sex differences in unipolar depression: evidence and theory". *Psychological Bulletin*, 101, 259-282.

- Nolen-Hoeksema, S. (1991). "Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes". *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S. and Morrow, J. (1993). "Effects of Rumination and Distraction On Naturally Occurring Depressed Mood". *Cognition & emotion*, 7: 561-570.
- Onat, O. ve Otrar, M. (2010). "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31): 123-143.
- Oral, T. ve Arslan, C. (2017). "Kişilerarası Hataya İlişkin Ruminasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması". *Journal of cognitive behavioral psychotherapy and research*, 6(3): 101-107.
- Orgiles, M., Morales, A., Fernandez-Martinez, I., Ortigosa-Quiles, J. M. and Espada, J. P. (2018). "Spanish Adaptation and Psychometric Properties of The Child Version of The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire". *Plos one*, 13(8): 1-12.
- Öz, Ö. (2017). Panik Bozuklukta Öfke ve Bilişsel Duygu Düzenlemenin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, İ. (1990). Ana-Baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık, Duyguları Anlama, Yakınlık, Başatlık, Kendini Suçlama ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. (2019). Ergenlerde Bilişsel Esneklik ve Duygusal Özerklik: Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pehlivan, H. (1997). Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peksaygılı, M. ve Güre, A. (2008). "Eşler Arasındaki Çatışma ile Erken Ergenlik Dönemindeki Çocukların Uyum Davranışları: Algılanan Çatışmanın Aracı ve Düzenleyici Rolü". *Türk psikoloji dergisi*, 23(61): 43-58.
- Perte, A. and Miclea, M. (2011). "The Standardization of The Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) On Romanian Population". *Cognitie, creier, comportament*, 15(1): 111-130.
- Potthoff, S., Garnefski, N., Miklosi, M., Ubbiali, A., Dominguez-Sanchez, F. J., Martins, E. C. vd. (2016). "Cognitive Emotion Regulation and Psychopathology Across Cultures: A Comparison Between Six European Countries". *Personality and Individual Differences*, 98: 218-224.
- Ray, R. D., Wilhelm, F. H. and Gross, J. J. (2008). "All in The Mind's Eye? Anger Rumination And Reappraisal". *Journal of personality and social psychology*, 94(1): 133-145.
- Rector, N. A., Antony, M. M., Laposa, J. M., Kocovski, N. L. and Swinson, R. P. (2008). "Assessing Content Domains of Repetitive Thought in The Anxiety

- Spectrum: Rumination and Worry in Nonclinical and Clinically Anxious Samples". *International journal of cognitive therapy*, 1(4): 352-377.
- Ritchie, M. H. and Huss, S. N. (2000). "Recruitment and Screening of Minors for Group Counseling". *Journal for specialists in group work*, 25(2): 146-156.
- Robinson, S. M. and Alloy, L. B. (2003). "Negative Cognitive Styles and Stress-Reactive Rumination Interact to Predict Depression: A Prospective Study". *Cognitive therapy and research*, 27: 275-291.
- Rogers, M.L., Halberstadt, A.G., Castro, V.L., MacCormack, J.K. and Garret-Peters, P. (2016). "Maternal Emotion Socialization Differentially Predicts Third-Grade Children's Emotion Regulation and Lability". *American psychological association*, 16(2): 280-291.
- Rood, L., Roelofs, J., Bögels, S. M. and Arntz, A. (2012). "The Effects of Experimentally Induced Rumination, Positive Reappraisal, Acceptance and Distancing When Thinking About A Stressful Event On Affect States in Adolescents". *Journal of abnormal child psychology*, 40(1): 73-84.
- Rudolph, S. G., Flett, G. L. and Hewitt, P. L. (2007). "Perfectionism and Deficits in Cognitive Emotion Regulation". *Journal of rational-emotive & cognitive-behavior therapy*, 25(4): 343-357.
- Sakız, E. (2011). *Evlilik Çatışması ve Çocuk Uyum Problemleri Arasındaki İlişkide Duygusal Güvenliğin ve Anne Kabul-Red Algısının Aracı Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıçam, H. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Bir Müdahale Programının Ruminasyon Üzerinde Etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). "Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness of Fit Measures". *Methods of psychological research online*, 8 (2): 23-74.
- Schroevs, M., Kraaij, V. and Garnefski, N. (2008). "How do cancer patients manage unattainable personal goals and regulate their emotions?". *Br j health psychol*, 13: 551-562.
- Schultz, D., Izard, C. E. and Bear, G. (2004). "Children's Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression". *Development and psychopathology*, 16(2): 371-387.
- Sepetçi, M. (2019). *Yetişkinlerde Bilişsel Duygu Düzenleme, Kişilerarası İlişki Problemleri, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Silk, J.S., Steinberg, L. and Morris, A.S. (2003). "Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior". *Child development*, 74 (6): 1869-1880.
- Skinner, E. A. and Zimmer Gembeck, M. J. (2007). "The Development of Coping". *Annual review of psychology*, 58: 119-44.

- Smart, L. M., Peters, J. R. and Baer, R. A. (2016). "Development and Validation of A Measure of Self-Critical Rumination". *Assessment*, 23(3): 321-332.
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Heigel, C., Harty, L. and McCloskey, L. (2010). "Shaming, Blaming and Maiming: Functional Links Among The Moral Emotions, Externalization of Blame and Aggression". *Journal of research in personality*, 44(1): 91-102.
- Suadiye, Y. ve Aydın, A. (2009). "Anksiyete Bozukluğu Olan Ergenlerde Bilişsel Hatalar". *Klinik psikiyatri dergisi*, 12(4): 172-179.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A. and Cromwell, E. N. (2001). "Development and Validation of The Anger Rumination Scale". *Personality and individual differences*, 31(5): 689-700.
- Sümer, N. (2000). "Yapısal eşitlik modelleri". *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, Z. (2018). *Aile İçi Şiddet Mağduru Olan Kadınlarda Kendilik Algısı, Psikopatoloji ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri*. Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tedeschi, R.G. and Calhoun, L.G. (2004). "Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence". *Psychological inquiry*, 15(1): 1-18.
- Thompson, R. A. (1991). "Emotional regulation and emotional development". *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). "Emotion regulation: A theme in search of definition". *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Topses, G. (2013). "Psikolojik danışma sürecinde kendini kabul ve savunucu davranış kavramlarının felsefi ve psikolojik boyutları". *Folklor/ Edebiyat*, 19(74), 61-72.
- Tuna, E. ve Bozo, Ö. (2012). "The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Factor Structure and Psychometric Properties of The Turkish Version". *J Psychopathol Behav Assess*, 34(4): 564-570.
- Türnüklü, E. ve Yeşildere, S. (2005). "Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme". *Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi dergisi*, 25 (3): 107-123.
- Wade, N. G., Vogel, D. L., Liao, K. Y. H. and Goldman, D. B. (2008). "Measuring Statespecific Rumination: Development of The Rumination About An Interpersonal Offense Scale". *Journal of counseling psychology*, 55(3): 419-426.
- Weiner, B. (1985). "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wolgast, M., Lundh, L. G. and Viborg, G. (2011). "Cognitive Reappraisal and Acceptance: An Experimental Comparison of Two Emotion Regulation Strategies". *Behaviour research and therapy*, 49(12): 858-866.
- Wong, M. K. Y. (2009). *A cultural comparison of cognitive emotion regulation strategies: moderation of cultural values on psychological well-being*. Bachelor of social sciences in psychology, City University, Hong Kong.

- Xie, Y., Kong, Y., Yang, J. and Chen, F. (2019). "Perfectionism, Worry, Rumination and Distress: A Meta-Analysis of The Evidence for the Perfectionism Cognition Theory". *Personality and individual differences*, 139: 301-312.
- Yalçın, S. (2019). Kalp Hastalığı Olan Çocukların Annelerinde Psikolojik Sıkıntı: Duygu Düzenleme, Ebeveyn Özyeterlilik Algısı, Bakım Verme Yükü ve Aile İşlevselliği. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yaman, K. G. (2016). İkiz Annelerinde Süreç Modeline Dayalı Duygu Düzenleme Grup Çalışmasının Etkililiği. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit Demir, K. (2018). Ergenlik ve Yetişkinlik Dönemlerinde Bilişsel Duygu Düzenleme, Algılanan Ebeveyn Tutumu ve Algılanan Sosyal Destek ile Psikolojik Belirti Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurt, E. (2007). Eğitsel Oyun Tekniği ile Fen Öğretimi ve Yeni İlköğretim Müfredatındaki Yeri ve Önemi (Muğla İli Merkez İlçe Örneği). Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Zengin, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Kaygı Arasındaki İlişkiler. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zhu, X., Auerbach, R.P., Yao, S., Abela, J.J.R.Z., Xiao, J. and Tong, X. (2008). "Psychometric Properties of The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Chinese Version". *Cogn emot*, 22(2): 288–307.
- Zlomke, K. R. and Hahn, K. S. (2010). "Cognitive Emotion Regulation Strategies: Gender Differences and Associations to Worry". *Personality and individual differences*, 48(4): 408-413.

3. Elektronik Kaynaklar

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Oyun etkinliği 1. Ankara:MEB.http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Oyun%20Etkinlikleri%20-1.pdf / Erişim Tarihi:21.03.2020.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2020). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=duygu%20> / Erişim Tarihi:20.04.2020.

EKLER

Ek. I: Çocuklar İçin Bilissel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği

Ç.İ.B.D.D.S.Ö						
Açıklama: Bazen sizi olumsuz hissettiren kötü durumlarla karşılaşabilir, kötü yaşantılar geçirebilirsiniz. Aşağıda böyle durumlarla karşılaştıktan sonra hoşunuza gitmeyen bu yaşantılarla ilgili genel olarak nasıl düşündüğünüz sorulmaktadır. Lütfen aşağıda belirtilen maddeleri okuyunuz ve maddelerde belirtilen şekilde, hiçbir zaman düşünmüyorsanız "1" seçeneğini, nadiren düşünmüyorsanız "2" seçeneğini, bazen düşünmüyorsanız "3" seçeneğini, sık sık düşünmüyorsanız "4" seçeneğini, her zaman düşünmüyorsanız "5" seçeneğini işaretleyiniz. Lütfen her bir madde için yalnızca bir seçenek işaretleyiniz.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
HOŞUMA GİTMİYEN BİR OLAY YAŞADIĞIMDA	1. Suçlunun ben olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
	2. Olanları kabul etmek zorunda olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
	3. Olanlarla ilgili neler hissettiğimi tekrar tekrar düşünürüm.	1	2	3	4	5
	4. Daha hoş şeyler düşünürüm.	1	2	3	4	5
	5. Kendim için yapabileceğim en iyi şeyin ne olacağını düşünürüm	1	2	3	4	5
	6. Bu olaydan ders çıkarabileceğimi düşünürüm	1	2	3	4	5
	7. Daha da kötüsü olabilirdi diye düşünürüm	1	2	3	4	5
	8. Bana olanların başkalarının başına gelenlerden daha kötü olduğunu, sık sık düşünürüm.	1	2	3	4	5
	9. Suçlunun başkaları olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
	10. Aptallık yaptığımı düşünürüm	1	2	3	4	5
	11. Olan oldu; yapabileceğim hiçbir şey yok diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
	12. Olanlarla ilgili ne düşündüğümü ve ne hissettiğimi, sık sık düşünürüm	1	2	3	4	5
	13. Olanlarla ilgisi olmayan daha güzel şeyler düşünürüm.	1	2	3	4	5
	14. Olanlarla nasıl baş edebileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
	15. Olanların beni daha büyük ve akıllı hissettirdiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
	16. Başkalarının başına daha kötü şeyler geldiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
	17. Tekrar tekrar bunun ne kadar berbat bir şey olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
	18. Bununla ilgili diğer insanların aptallık yaptığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
	19. Bu olayın benim hatam sonucu gerçekleştiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
	20. Olanları değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
	21. Yaşanılanlar hakkında neden böyle hissettiğimi hep anlamak isterim.	1	2	3	4	5
	22. Olanları değil ,daha iyi şeyler düşünürüm.	1	2	3	4	5
	23. Bu durumu nasıl değiştirebileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
	24. Olanların iyi taraflarının da olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
	25. Bu olayın başıma gelebilecek en kötü şey olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
	26. Sürekli bu olayın başıma gelebilecek en kötü şey olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
	27. Olanların diğerlerinin hatası olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
	28. Hepsinin benim yüzümden olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
	29. Olanlarla ilgili hiçbir şey yapamayacağımı düşünürüm	1	2	3	4	5
	30. Sık sık olanlar hakkında nasıl hissettiğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
	31. Daha önce başıma gelmiş güzel şeyleri düşünürüm.	1	2	3	4	5
	32. Bununla ilgili yapabileceğim en iyi şeyin ne olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
	33. Olanların tamamen kötü olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
	34. Dünyada daha kötü şeylerin de olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
	35. Sık sık bu durumun ne kadar korkunç olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
	36. Olanlara tamamen başkalarının neden olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5

Anketi doldurduğunuz için teşekkürler

Ek. II: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/05/2019-E.41561



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : 10017888-100/
Konu : Eğitim - Öğretim İşleri (Genel)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 08/05/2019 tarihli, 36480 sayılı ve "Eğitim - Öğretim İşleri (Genel)" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 23/05/2019 tarih ve 2019/06 no.lu toplantısında alınan 2 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Adem ÇAYLAK
Kurul Başkanı

Karar No 2:Sosyal Bilimler Entitesininin 08/05/2019 tarih ve 36480 sayılı yazısı görüşüldü. Rehberlik ve Danışmanlık programı yüksek lisans öğrencisi Olgun TURAN'ın Dr. Öğr. Üyesi O.Nejat AKFIRAT danışmanlığında yürüttüğü "Çocuklarda Olumlu Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programının Geliştirilmesi ve Ölçülmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için kullanılacağı anketi uygulamasında, bilimsel araştırma ve yayım etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Mevcut Elektronik İmzalar

ADEM ÇAYLAK (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 24/05/2019 15:50

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Ortaöğretim Kampüsü E1 Blok, Kocaeli
Tel:+90 (362) 301 30 01 Fax:+90 (362) 301 30 33
E-Posta: etikkurul@kocaeli.edu.tr Elektronik Ad: http://www.kocaeli.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek. III: Çocuklarda Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık

Programı Veli İzin Formu Örneği

Sayın velimiz; yüksek lisans tez çalışmaları kapsamında okulumuz Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmeni Olgun TURAN tarafından çocuklara yönelik bilişsel duygu düzenleme stratejileri farkındalık programı gerçekleştirilecektir. Siz de öğrencinizin bu programa katılmasını uygun görüyorsanız lütfen programa ilişkin bilgileri okuduktan sonra öğrenci bilgilerinizi ve veli bilgilerinizi doldurarak imzalayınız ve okulumuza gönderiniz. Program sonucunda elde edilecek veriler yüksek lisans tez kapsamında kullanılacak olup öğrencinize dair özel bilgiler paylaşılmayacaktır.

Programın Amacı

Araştırma sonuçları, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin sağlıklı kullanımının önemine işaret etmektedir. Yapılacak olan program çocuğunuzun bilişsel duygu düzenleme stratejilerini fark etmesini ve bu konudaki becerilerini geliştirmesini amaçlamaktadır.

Katılımcılar ve Programın Temel Aldığı Yaklaşım

Programa deney grubu olarak 5 kız ve 5 erkek olmak üzere toplam 10 öğrenci katılacaktır. Program Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Oyun Temelli Öğrenmeye dayalı yöntem, teknik ve etkinliklerden oluşmaktadır. Programa katılan öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunması beklenmektedir.

Oturum Bilgileri

Oturum No	Süre (Yaklaşık)	Uygulama Tarihi (Bu tarihlerde değişiklik olabilir)	Uygulama Saati	Yer
1. Oturum	60 dk.	15.04.2019	12.00	2. kat bilişim sınıfı
2. Oturum	65 dk.	22.04.2019	12.00	2. kat bilişim sınıfı
3. Oturum	60 dk.	29.04.2019	12.00	2. kat bilişim sınıfı
4. Oturum	60 dk.	06.05.2019	12.00	2. kat bilişim sınıfı
5. Oturum	75 dk.	13.05.2019	12.00	2. kat bilişim sınıfı
6. Oturum	70 dk.	20.05.2019	12.00	2. kat bilişim sınıfı
7. Oturum	85 dk.	27.05.2019	12.00	2. kat bilişim sınıfı

Program, her hafta pazartesi günleri saat :12.00'da okulumuz 2. kat bilişim sınıfında yapılacaktır. Program toplam 7 oturum olup en uzun süren oturum yaklaşık 85 dk. ve en kısa süren oturum yaklaşık 60 dk. olacaktır. Grup etkinlikleri 10 öğrenciye göre düzenlendiği için diğer öğrencilerin mağdur olmaması ve programdan etkili sonuç elde edilmesi bakımından öğrencinizin oturumlara katılmaya gayret göstermesi gerekmektedir. Öğrenciniz geç saat: 11:45'te 2. kat bilişim sınıfında hazır bulunmalıdır. Ayrıca bazı oturumların sonunda öğrencinizin öğrendiklerini pekiştirmesi ve sonraki oturuma hazırlıklı gelmesi bakımından bir takım görevler verilecektir. Bu görevlerin tamamlanması bakımından öğrencinize evde destek olmanız gerekebilir.

Önemli Not: Her bir oturum tamamlandıktan sonra dersleri başlayana kadar geçen sürede öğrenciler serbest bırakılacaktır. Bu konuda okulumuz ve görevli personellerimiz sorumluluk kabul **etmemektedir**.

Bilgileri okudum ve öğrencimin programa katılmasına izin veriyorum.

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

Öğrencinin Adı Soyadı:

Velinin Adı Soyadı:

Sınıfı:

İmzası:

No:

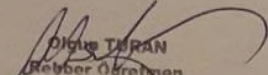
Telefon Numarası:

Ek. IV: Farkındalık Programı Yapılmasına Dair Okul Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi

MUHSİN YAZICIOĞLU ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Okulumuz 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören ve bilgileri EK-1'de belirtilen 10 öğrenciye yönelik sizce de uygun görüldüğü takdirde tarafımdan EK-1'de belirtilen planlama dahilinde "Olumlu Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı" gerçekleştirilmek istenmektedir. Programa katılacak öğrencilere yönelik velilerinden yazılı izin alınmıştır.

Belirtilen programın gerçekleştirilmesi için izninizi arz ederim. 12.04.2019


Dilek TERAN
Rehber Öğretmen
(Psikolojik Danışman)

Uygundur.
M. Ali SEZER
Okul Müdürü

EK-1: Programa katılacak öğrenci bilgileri ve program planı

Ek. V: Çocuklarda Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı
ve Ekleri

OTURUM NO: 01

KULLANILACAK ARAÇ GEREÇ: 9 adet kalem, 9 adet küçük not kağıdı, çekiliş yapmak için torba, poşet veya kavanoz, bir adet Ek-1.

SÜRE: 60 dk.

KAZANIMLAR:

- Grup üyeleriyle etkileşime katılır.
- Grup etkinliklerinde yaşadığı hisleri tanımlamaya çalışır.
- Diğer grup üyelerinin isimlerini söyler.
- Amacına ulaşmak için bazı kurallara uyması gerektiğini fark eder.
- Ekip çalışması ve iş birliğinin önemini ifade eder.
- Grup kurallarını açıklar.

1. Etkinlik

Etkinlik süresi: 10 dk.

1. Çember pozisyonu aldıktan sonra grup lideri kendisini tanıtır ve grup süreci hakkında bilgi verir. Üyelere “Arkadaşlar bilişsel duygu düzenleme stratejileri farkındalık programına hoşgeldiniz. Programımız 7 oturum sürecek ve oturumlar her hafta günleri saat’da gerçekleştirilecektir. Programın ana amacı, bilişsel duygu düzenleme stratejileri hakkında farkındalığa sahip olmanıza ve bu stratejileri sağlıklı kullanmanıza katkı sunmaktır. Herhangi bir sorunuz varsa sorabilirsiniz.” şeklinde açıklama yapılabilir.
2. Üyelere tanışma etkinliği yapılacağı söylenir.
3. Bir gönüllü üye seçilir ve bu üyenin çember biçiminde olan grubun ortasına gelerek önce bir ses çıkarması ardından ismini söylemesi istenir.
4. Bunu üç defa art arda tekrarladıktan sonra bir üyeyi parmağıyla işaret etmesi ve sonra onun yerine geçmesi istenir.
5. Bu kez de işaret edilen üyenin grubun ortasına gelerek aynı işlemi yapması istenir.
6. Tüm üyeler aynı işlemi yapana kadar etkinlik devam eder.
7. Üyeleri teşvik etmek amacıyla ilk uygulama lider tarafından yapılabilir.

2. Etkinlik

Etkinlik süresi: 15 dk

1. Gönüllü bir üye dışında tüm üyelere birer küçük not kağıdı ve kalem dağıtılır.
2. Gönüllü üye dışındaki her bir üyenin kendi kağıdına ismini yazması istenir.
3. Üyelerin, isim görünmeyecek şekilde kağıtları katlayıp kavanoza atmaları istenir.
4. Gönüllü üyenin kavanozun içerisinden rastgele bir kağıt seçmesi istenir.
5. Seçtiği kağıttaki kişinin ismini sesli olarak okur.
6. İsmi okunan üyenin gönüllü üyeyi yakalamaya çalışması, gönüllü üyenin ise yakalanmamaya çalışması istenir.
7. İsmi okunan üye gönüllü üyeyi yakaladığında gönüllü üye diğer arkadaşlarının yanına geçer.
8. İsmi okunan üye kavanozdan bir kağıt seçer ve yüksek sesle kağıttaki ismi okur.
9. Bu kez de en son ismi okunan üye, ismini okuyan üyeyi yakalamaya çalışır.
10. Kavanozda ismi son kalan üye yakalanıncaya kadar etkinlik devam eder.

3. Etkinlik

Etkinlik süresi: 20 dk

1. Üyelere Ek-1'deki sayfalardan birer tane rastgele olacak şekilde dağıtılır.
2. Üyelerin serbest bir şekilde dolaşmaları istenir.
3. Üyelere dur komutu verilir. Amaç üyelerin rastgele bir şekilde karışmasını sağlamaktır.
4. Üyelere, ellerindeki sayfalar soldan sağa olacak şekilde belli bir sıraya göre dizilebilirse bu sayfaların içindeki harf gruplarından kurallı bir cümle oluşacağı bilgisi verilir.
5. Üyelerden, birbirleriyle fikir alışverişinde bulunup ekip çalışması yaparak kurallı bir cümle oluşturmaları istenir.
6. Üyelere cümleyi oluşturmaları için belli bir süre tanınır. Bu süre boyunca "Sayfasının sonunda u harfi bulunan üye, sayfasının başı y harfi ile başlayan üyeden hemen önce gelmelidir" gibi komutlar verilebilir.
7. Kurallı cümle oluşturuluncaya kadar etkinlik devam eder. Kurallı cümle, "AMACIMIZA ULAŞMAK İÇİN BAZI KURALLARA UYMAMIZ GEREKİR." şeklindedir.
8. Ardından çember pozisyonunda oturulur.
9. Üyelere, ekip olarak hareket etmeleri ve belli kuralları yerine getirmeleri sayesinde kurallı bir cümle oluşturdıkları bilgisi verilir.
10. Tıpkı az önceki etkinlikte olduğu gibi bu programın da amacına ulaşması için grup içerisinde bazı kuralların gerekli olduğu bilgisi verilir. Daha sonra üyelerin görüşlerini de alarak aşağıdaki gibi kurallar belirlenir:

- a) Grup içerisinde konuşulanların ve yaşanılanların grup dışına çıkarılmaması, grup ile ilgili paylaşımda bulunulacaksa herkesin sadece kendisiyle ilgili paylaşımda bulunabileceği iletilir. Ancak üyelerin kendisine veya bir başkasına zarar verici davranışlarının bulunması

- halinde grup liderinin yasalar gereği bunu gerekli birimlere bildirmekle sorumlu olduğu bilgisi verilir. Bu kurala gizlilik adı verildiği iletilir.
- b) Grup üyelerinin grup içerisinde birbirleriyle ilgili paylaşımlarda bulunurken, bunu karşılıklı saygı çerçevesinde yapmaları gerektiği iletilir.
 - c) Bir üye konuşurken diğerlerinin onun sözünü kesmeden, yalnızca dinlemesi gerektiği iletilir.
 - d) Üyelerin oturumlara katılmaları konusunda gayret göstermesi gerektiği iletilir.
 - e) Zaman zaman ödev verileceği ve ilerleme için, verilen ödevlerin yapılması konusunda çaba sarf edilmesi gerektiği iletilir.

4. Etkinlik

Etkinlik süresi: 15 dk

1. Çember pozisyonunda oturacak şekilde oturum sonu değerlendirme aşamasına geçilir.
2. Her bir üyeye aşağıdaki sorular sırayla sorulur.
 - Yeni bir gruba katılmak sizin için nasıl bir şeydi?
 - Ses çıkarırken kendinizi nasıl hissettiniz?
 - Etkinlikleri yaparken nerelerde zorlanmış olabilirsiniz?
 - Grup üyelerinden isimlerini hatırladıklarınız varsa söyleyebilir misiniz?
 - Harflerin anlamlı bir bütün oluşturması için gerekli kurallara uymamış olsaydınız yine cümle oluşturabilir miydiniz?
 - Herkes kendi başına hareket etseydi; birbirinizle iş birliği yapmasaydınız cümleyi oluşturabilir miydiniz?
 - Bir üye size kağıdında yazanları göstermeseydi ve zorluk çıkarsaydı cümle oluşturmayı başarılı bir şekilde tamamlayabilir miydiniz?
3. Bir sonraki oturumun tarih ve saati hatırlatılarak oturum sonlandırılır.

AMAC

İMİZA

ULAŞM



AK İÇİ



NBAZ



I KURA



LLARA U



Y M A M



İZ GER

EKİR.

OTURUM NO: 02

KULLANILACAK ARAÇ GEREÇ: 10 adet kalem, 10 adet 0-10 cm boyutlu cetvel, 90 adet küçük not kağıdı, 1 adet Ek-2, 1 adet Ek-3, 10 adet Ek-4, 1 adet tahta kalemi, yazı tahtası.

SÜRE: 65 dk.

KAZANIMLAR:

- Başlıca duyguların neler olduğunu söyler.
- Farklı duyguların insan vücudundaki ipuçlarını tarif eder.
- Duyguların insan yaşamındaki rolünü örnek vererek açıklar.
- Duygularını aşırı bir şekilde yaşamının olası sonuçlarını örnek vererek açıklar.
- Yaşadığı bir olaydaki duyguyu açığa çıkarabilmek için kendisine sorması gereken uygun soruları söyler.
- Yaşadığı bir olaydaki duyguları tanımlayabilir.
- Yaşadığı bir olaya ilişkin hissettiği duygunun şiddetini derecelendirir.
- ABC modelini açıklar.
- Olaya ilişkin duygunun açığa çıkmasında olay hakkındaki düşüncelerin rolünü fark eder.

1. Etkinlik

Etkinlik süresi: 30 dk.

1. Üyelere “Duygu Tahmini” yarışması yapılacağı bilgisi verilir.
2. Her bir üyenin 1’den 10’a kadar bir sayı söylemesi istenir. Her sayının yalnızca bir kere söyleneceği iletilir.
3. Sayılar söylendikten sonra Ek-2 deki kartlar seçtikleri numaralara göre üyelere dağıtılır ve kartlardaki yazıları diğerlerine göstermemeleri istenir.
4. Üyelere 9’ar adet küçük not kağıdı ve her bir üyeye birer tane kalem verilir.
5. Oyun tanıtımı yapılır. “Arkadaşlar oyunumuz şu şekilde olacak: Bir numaralı karta sahip üye kartındaki yazıları sesli bir şekilde okuyacak. Kartında yazılanlar bir duyguyu tarif ediyor. Duygunun tanıtımı yapıldıktan sonra “Bil bakalım ben hangi duyguyum?” diye soru soracak. Soru sorulduktan sonra, soruyu soran üye sesli bir şekilde 10’a kadar sayacak ve geri kalan üyeler bu süre içerisinde bu duygunun ne olduğunu ellerindeki not kağıdına yazacaklar. Süre bittikten sonra herkes cevaplarını sırayla gösterecek. Daha sonra 1 numaralı üye diğer üyelerin yanına geçecek, 2 numaralı karta sahip üye aynı işlemi yapacak. Tüm üyeler bu şekilde kendi duygusunu tanıtır cevapları alınca duyguları doğru bir şekilde en çok tahmin eden üye oyunu kazanacak.
6. Etkinlik sonunda kazanan ilan edilir ve çember pozisyonu alarak paylaşım aşamasına geçilir. Üyelere aşağıdaki sorular sorulur:

- Başlıca duygularımız nelerdir?
- Duyguların ortaya çıktığını vücudumuzdaki hangi belirtilerden anlayabiliriz?
- Duyguların yaşamımızdaki rollerini örnek bir duygu üzerinden açıklayabilir misiniz?
- Duyguları aşırı bir şekilde yaşamının sonuçlarını örnek bir duygu üzerinden açıklayabilir misiniz?

2. Etkinlik

Etkinlik süresi: 15 dk.

1. Üyelere birer adet cetvel verilir.
2. Cetvelin hangi amaçla kullanılacağı üyelere tanıtılır. “Arkadaşlar bizler bir olayla karşılaştığımızda bazı duyguları hissedebiliriz. Elinizdeki cetvelle bir olay yaşadığınızda hissettiğiniz duyguların ne kadar şiddetli olduğunu derecelendirmeye çalışacaksınız. Bu cetvelle bundan sonra duygu cetveli diyeceğiz. Cetveldeki sıfır duygunun hiç hissedilmediğini temsil etmekte; 10 ise bu duygunun çok şiddetli hissedildiğini temsil etmekte. Sıfırdan 10’a doğru gittikçe duygunun şiddeti artmakta.” şeklinde açıklama yapılabilir.
3. Her üyenin geçmişte yaşadığı ve kendisinde duygu uyandıran bir olayı hatırlaması istenir. Bunun için üyelere 2 dk. süre tanınır.
4. Üyelerin serbest bir biçimde dolaşmaları istenir.
5. En yakınlarındaki üye eşleşmeleri istenir.
6. Her gruptan bir üyenin A diğer üyenin B olması istenir.
7. Önce B’lerin A’lara “Yaşadığın olayla ilgili neler hissettin?” şeklinde soru sorması istenir.
8. A’lar yaşadıkları olaylarla ilgili hissettikleri duyguları belirlemeye çalışır.
9. Duygular belirlendikten sonra B’ler A’lara “Bu duyguların şiddetini elindeki duygu cetvelinde göster” şeklinde yönerge verir.
10. A’lar da bu yönergeye göre hissettiği duyguların şiddetini belirlemeye çalışır.
11. A’lar hissettikleri duyguların şiddetini belirledikten sonra aynı işlemler A’lar ve B’ler yer değiştirerek yapılır.
12. Etkinlik bitiminde paylaşım aşamasına geçilir ve üyelere aşağıdaki sorular sorulur:
 - Yaşadığımız olaydaki duyguları açığa çıkarmak için kendimize hangi soruyu sorabiliriz?
 - Yaşadığımız olaydaki duyguları tanımlamakta zorluk yaşadınız mı?
 - Yaşadığımız olaydaki duyguların şiddetini Duygu Cetvelinde gösterirken zorluk yaşadınız mı?

3. Etkinlik

Etkinlik süresi: 20 dk.

1. Üyelere sırayla Çocuk Algı Testinde kullanılan kart gösterilir (Ek-3). Gösterim sırasında her bir üyeye aşağıdakine benzer sorulur:

- Resimde sence nasıl bir olay gerçekleşiyor?
 - Sence kulağında çiçek olan maymun diğerine ne söylüyor?
 - Bu olaydaki kahraman kim?
 - Bu kahramanın yerinde sen olsaydın neler düşünürdün?
 - Bu kahramanın yerinde sen olsaydın hangi duyguları hissederdin?
2. Tüm grup üyeleriyle aynı işlem yapıldıktan sonra “Aynı resme ilişkin neden farklı duyguların uyanmış olabileceği” üyelere sorulur. Cevaplar alındıktan sonra bir olaya, duruma, kişiye ya da herhangi bir nesneye ilişkin düşüncelerimizin o unsur hakkındaki duygularımızı belirlemede etkili olduğu bilgisi verilir. “Burada aynı resme farklı anlamlar yüklediğimiz için resme ilişkin hissettiğimiz duygular da farklılaştı. Düşünceleri değiştirdiğimizde bu durum duygularımızı da etkiler.” açıklaması yapılır.
 3. Üyelere ABC modeli tanıtılır. Tanıtım şu şekilde yapılabilir: “Arkadaşlar, şimdi size ABC modelini tanıtacağım. A bir olay olsun. B olaya ilişkin düşünce ve inançlarımız, C ise bizim bu olaya karşı duygularımız olsun. A olayına ilişkin hissettiğimiz C aslında B’den etkilenir. Bizler A olayına ilişkin düşünceler olan B’yi değiştirdiğimizde hissettiğimiz duygu olan C de değişir.”
 4. Resme ilişkin farklı duygular hisseden iki üyenin ifadeleri ABC modeline göre açıklanarak tahtaya yazılır.
 5. Üyelere bir sonraki oturuma kadar yaşadıkları bir olayı ABC modeline göre açıklamaları için Ek-4 ödev olarak verilir ve oturum sonlandırılır.

KART 1	KART 2	KART 3
<p>Ben bir duyguyum. Genellikle, çok sevdiğin bir şeyi kaybettiğinde beni hissedersin. Beni hissederek destek ararsın, elinde olan diğer şeylerin değerini daha iyi anlamaya başlarsın. Kaybettiğin şeyin değerini en iyi beni hissederek anlarsın. Beni hissettiğinde suratın asık olur, ağlayabilirsin ve kalbin acıyormuş gibi hissedebilirsin. Beni çok aşırı bir şekilde yaşarsan, hayatından keyif alamamaya başlayabilirsin. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>	<p>Kendini engellenmiş hissettiğinde, hakkını araman gerektiğinde, kendini savunman gerektiğinde beni hissedersin. Beni hissedince gergin bir yüz ifadesine sahip olursun. Diğer vücut kasların da gerilir. Beni aşırı şekilde hissedersen kendine ya da başkalarına zarar verebilirsin. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>	<p>Genellikle bir tehlike olduğunda beni hissedersin. Ben sana “Tehlikedesin! Savaş, dona kal ya da kaç!” mesajı veririm. Beni hissettiğinde kalbin hızlı bir şekilde çarpar. Tüylerin diken diken olur. Ben çok güçlü bir duyguyum. Beni aşırı bir şekilde yaşaman yaşamını zorlaştırabilir. Örneğin aklına beni hissettirecek olaylar geldiğinde uyumakta güçlük çekebilirsin, kabuslar görebilirsin. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>

KART 4	KART 5	KART 6
<p>İşler yolunda gittiğinde beni hissedersin. Mesela sevdiğin birisini gördüğünde, sınavdan yüksek not aldığında ve sevdiğin bir yemeği yediğinde beni hissetmen gayet normal. Beni hissedersen yaşamı daha çok seversin. Ben sana “İyi durumdasın aynen böyle devam et mesajı veririm.” Beni aşırı yaşamının genelde bir zararı yoktur. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>	<p>Ben genelde senin bir şeyleri yememen, içmemen, bir şeyleri temizlemen ve bir şeylerden uzak durman için varım. Kötü bir koku olduğunda beni hissedebilirsin. Beni hissettiğinde ağzını büzebilir, “ıyyy” diye bir ses çıkarabilirsin. Beni aşırı yaşamın da bazen yapman gereken davranışları engelleyebilir. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>	<p>Beni genellikle geleceğe yönelik olaylarda hissedersin. Beni hissettiğinde gelecekte başına gelecek olaylara yönelik önlem almaya çalışırsın. Kötü ihtimallerin olmasını engellemeye yönelik çaba harcaman gerektiğini söylerim sana. Beni hissettiğinde kafan karışabilir, göğsünde bir sıkıntı hissedebilirsin. Beni aşırı yaşamın, günlük işlerine odaklanmada sorunlara neden olabilir, başarını olumsuz etkileyebilir ve çok düşük ihtimallere takılıp kalmana neden olabilir. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>

KART 7	KART 8	KART 9
<p>Mesela, “Sınava çok çalışacağım.” diye ailene söz verip sözünü yerine getiremediğinde beni hissedebilirsin. Sorumluluklarını aksattığında beni hissetmen normal. Bir hata yaptığında da beni hissedebilirsin. Benim amacım bu durumu telafi etmeni, eğer telafi edemiyorsan da bir daha bunu yapmamanı sağlamak. Beni hissettiğinde için sıkılabilir. Beni aşırı hissettiğinde kendini çok fazla yargılayabilirsin. Bu da senin kendine olan saygını ve kendine verdiğin değeri olumsuz etkileyebilir. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>	<p>Beni genelde birilerine yardım etmen gerektiğinde hissedebilirsin. Ben sana “Yazık! Ona da yardım et!” mesajı verebilirim. Beni hissettiğinde için acır gibi hissedersin. Mesela, üşümekte olan bir köpek gördüğünde benim sayemde onu evine alabilirsin. Beni aşırı hissedersen bazı kişiler senin iyi niyetini kullanabilirler. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>	<p>Ben senin yaşamını normal bir şekilde sürdürmen için çok önemliyim. Beni hissettiğinde içinde bir rahatlık hissi oluşur. Sana “tehlikede değilsin” mesajı veririm. Olumsuz bir olaydan sonra sevdiğilerinin yanında beni hissedebilirsin. Onların yaşamındaki varlığı sende beni uyandırabilir. Böylece günlük işlerine odaklanman kolaylaşır. Beni aşırı hissedersen genelde zararlı olmaz ama bazen gelecekteki tehlikeler için önlem almanı engelleyebilirim. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>

<p style="text-align: center;">KART 10</p> <p>Beni geleceğe yönelik hissedersin. Ben senin bütün aksiliklere ve olumsuzluklara rağmen yaşama tutunmana yardımcı olabilirim. Beni hissederek geleceğe yönelik hedeflerini gerçekleştirebileceğini düşünebilirsin. Beni hissettiğinde kendini motive olmuş hissedersin. Beni aşırı yaşaman bazen sende hayal kırıklığı yaşatabilir. Ayrıca seni boş yere yıpratır. Bil bakalım ben hangi duyguyum?</p>	<p style="text-align: center;">Kart Numaralarına Göre Duygular</p> <ol style="list-style-type: none">1. Üzüntü2. Öfke3. Korku4. Mutluluk5. İğrenme6. Kaygı7. Suçluluk8. Merhamet9. Güven10. Umut	<p>Not: “Kart Numaralarına Göre Duygular” başlıklı kart grup liderinde kalmalı ve diğer üyeler bu kartta yazılanları görmemelidir.</p>
---	--	--



Çocuklarda Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı: EK-4

Olay Bu kısma geçmişte yaşadığınız bir olay yazın.	Düşünce Bu olayı düşündüğünüzde aklınıza gelen düşünceleri bu kısma yazın.	Duygu Bu olaya ilişkin hissettiğiniz duyguları yazın ve 0-10 arasında sıfır en az 10 en çok olmak kaydıyla derecelendirin.

OTURUM NO: 03

KULLANILACAK ARAÇ GEREÇ: 1 adet Ek- 5, 5 adet Ek-6, 5 adet Ek-7, 1 adet Ek-8, 1 adet Ek-9, 10 adet kalem.

SÜRE: 60 dk.

KAZANIMLAR:

- Düşünceleri açığa çıkaran soruları ifade eder.
- Belirginleşmiş düşüncelerin nasıl olması gerektiğini açıklar.
- Düşünce, duygu ve davranış ifade eden kavramları ayırt eder.
- Düşünce ifade eden bir örnek verir.
- Duygu ifade eden bir örnek verir.
- Davranış ifade eden bir örnek verir.
- Yaşadığı olayla ilgili duygularını açığa çıkarır.
- Olayla ilgili düşünceleri açığa çıkarmak için uygun soruları kullanır.
- Olayla ilgili duyguları açığa çıkarmak için uygun soruları kullanır.
- Yaşadığı olayla ilgili düşüncelerini açığa çıkarır.

Not: İlk 5-10 dakika 2. oturum sonunda verilen ödeve ilişkin paylaşım yapılır.

1. Etkinlik

Etkinlik süresi: 25 dk.

1. Üyelerin serbest bir şekilde odada dolaşmaları istenir.
2. Daha sonra en yakınlarındaki üye ile eşleşmeleri istenir.
3. Her bir gruptan bir üyenin A diğ erinin B olması istenir.
4. Üyelere “ Düşüncenin Peşinde” oyununun oynanacağı söylenir.
5. Her bir üyeye birer kalem verilir.
6. Ardından Ek-5 üyelere okunur.
7. Ek-6’daki yeş il renkli kart liderde kalır kırmızı renkteki kartlar her grupta aynı karttan birer tane olacak ve yazıları görünmeyecek şekilde gruplara dağıtılır. Arkasını çevirmemeleri ve yazıları okumamaları istenir.
8. Ek-7’den her gruba birer tane olacak şekilde verilerek oyunun oynanma şekli üyelere açıklanır. “Arkadaşlar elinizde gördüğünüz Düşüncenin Peşinde oyunu için önce A’lar “Veysel’in olayla ilgili olası düşünceleri nelerdir?” noktasından başlayarak çıkış noktasına ilerlemeye çalışacak. Gittikleri yolu kalemle çizecekler. Gidilen yoldan geri dönmek oyun kurallarına aykırı. Çıkmaz sokağa geldiğinde B’ler A’lardan en üstteki kartı seçmesini isteyecek, ardından kartın arkasındaki yazıyı A’lar sesli bir şekilde okuyacak. Sonra bu kart en alta konulacak. Eğer çıkmaz sokağa geldiyseniz bu da demek oluyor ki kartlardan aldığınız cevaplar sorunuzun doğru cevabını karşılamıyordur. Çıkmaz sokağa denk gelince oyun oynama hakkı B’lere geçer. B’ler de yanarsa tekrar sıra A’lara geçer ve çıkış noktasına ilk varan

- üyeye kadar oyun bu şekilde el değiştirerek devam eder. Çıkış noktasına varan üye oyunu kazanır. Çıkış noktasına vardığınızda benden yeşil renkli kartı isteyeceksiniz. Bu kartta sorunuzun olası doğru cevabı yazmaktadır.” şeklinde bir açıklama yapıldıktan sonra oyun başlatılır.
9. Tüm gruplar oyunu bitirdiğinde kazananlar tebrik edilir ve paylaşım aşamasına geçilir.
 10. Üyelere aşağıdaki sorular sorulur:
 - Veysel’in olası düşüncelerini çıkış noktasına varmadan önce tahmin etmiş miydiniz?
 - Sizce “Ne düşünmüştür?” sorusunun doğru cevabı neden “kötü hissetmiştir” olamaz?
 - Sizce “Ne düşünmüştür?” sorusunun doğru cevabı neden “eve gitmiştir” olamaz?
 - “Aklına kötü şeyler gelmiştir” neden doğru cevap olarak kabul edilmemiş olabilir?
 - Veysel’in o anki düşüncelerini açığa çıkarmak için “Veysel’in olası düşünceleri nelerdir?” sorusu yerine, başka hangi sorular sorulabilirdi?
 11. Üyelerden cevaplar alındıktan sonra hissetmenin duygu ile ilgili bir şey olduğu, “eve gitmiştir” gibi bir cevabın ise eylem, hareket ve davranışla ilgili olduğu ve bundan dolayı doğru cevap olarak kabul edilemediği, “aklına kötü şeyler gelmiştir” gibi bir cevabın doğru kabul edilememesinin sebebi ise bu cevabın düşünceleri tam olarak açıklayıcı bir cevap olmadığı vurgulanır.
 12. Düşünceleri açığa çıkarmak için “Aklından neler geçiyor?”, “İç sesin sana ne söylüyor?”, “O an hissettiğin duygular konuşabiliyor olsaydı sana ne söylerdi?” gibi soruların da sorulabileceği belirtilir.

2. Etkinlik

Etkinlik süresi: 35 dk.

1. Üyelerin 1’den 10’ a kadar birer sayı söylemeleri istenir.
2. 1 sayının yalnızca bir kere söyleneceği belirtilir.
3. Çift sayı söyleyenlerin birinci grup, tek sayı söyleyenlerin ikinci grup oldukları belirtilir.
4. Ek-8 deki senaryolardan “Senaryo 1” birinci gruba, diğeri de ikinci gruba verilir.
5. Gruplara senaryolarda 5’er kişi olduğu ve her bir kişiyi birer üyenin canlandıracağı bilgisi verilir.
6. Gruplara 5’er dakika süre verilir ve bu süre boyunca hangi rolde kimin oynayacağına karar vermeleri ve prova yapmaları istenir.
7. İlk gruptan başlanarak senaryonun canlandırılması istenir.
8. İlk grup rol oynadıktan sonra ikinci grup üyelerinden 1’den 5’e kadar birer sayı söylemeleri istenir.
9. Seçilen numaralara göre Ek-9 daki 1’den 5’ e kadar numaralandırılmış olan kartlar ikinci grup üyelerine dağıtılır ve kartlarda yazan talimatları yerine getirmeleri istenir.

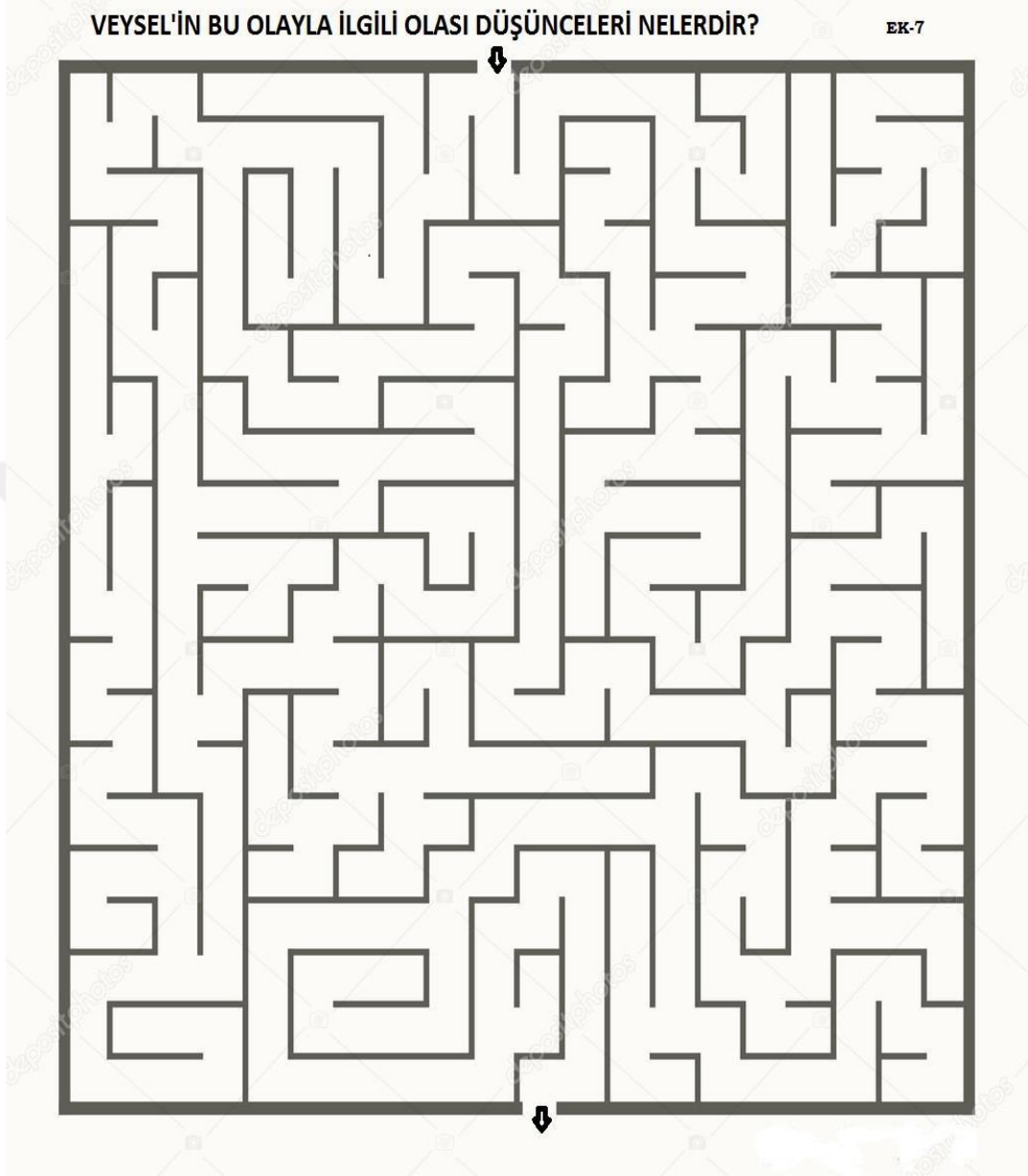
10. Bütün üyelerin olası duygu ve düşünceleri açığa çıkarıldıktan sonra ikinci grup üyelerinin senaryolarını canlandırmaları istenir.
11. Canlandırma yapıldıktan sonra birinci grup üyelerinden 6'dan 10'a kadar birer sayı söylemeleri istenir. Her sayının 1 defa söylenebileceği bilgisi verilir.
12. Seçilen numaralara göre Ek-9 daki 6'dan 10'a kadar numaralandırılmış olan kartlar birinci grup üyelerine dağıtılır ve kartlarda yazan talimatları yerine getirmeleri istenir.
13. Tüm üyeler uygun soruları soruncaya ve tüm üyeler olası duygu ve düşünceleri net bir biçimde söyleyinceye kadar etkinlik devam eder.
14. Etkinlik sonunda oturum sonu değerlendirme aşamasına geçilir ve aşağıdaki sorular sorulur:
 - Duygu ifade eden bir örnek verebilir misiniz?
 - Davranış ifade eden bir örnek verebilir misiniz?
 - Düşünce ifade eden bir örnek verebilir misiniz?
 - Olay ile ilgili düşüncelerimizi açığa çıkarmak için kendimize sorabileceğimiz sorulara örnek verebilir misiniz?
15. Grup kuralları ve gelecek oturumun tarih ve saati hatırlatılarak oturum sonlandırılır.

Örnek Olay

Çalışkanlığıyla tanınan Veysel, sınıfında Türkçe dersinin başlamasını bekliyordu. Öğretmeni henüz gelmemiştir. Birden arkadaşlarının kompozisyon ödevlerini çıkarıp birbirlerine gösterdiklerini gördü. Veysel ödevi yapmayı unutmuştu. Birden panik oldu. Öğretmenine ne cevap vereceğini bilemiyordu. Mazeretlere sığınamazdı.

<p>“Kötü hissetmiştir!” cümlesi “Veysel’in olayla ilgili olası düşünceleri nelerdir?” sorusunun bir cevabı olamaz. Çünkü bu cümledeki hissetmek kavramı duygularla ilgilidir; düşüncelerle değil.</p>	<p>“Eve gitmiştir.” cümlesi “Veysel’in olayla ilgili olası düşünceleri nelerdir?” sorusunun bir cevabı olamaz. Çünkü bu cümledeki gitmek eylemi davranış ile ilgilidir; düşünceler ile değil.</p>	<p>“İyi şeyler düşünmüştür.” cümlesi “Veysel’in olayla ilgili olası düşünceleri nelerdir?” sorusunun bir cevabı olamaz. Çünkü buradaki iyi kelimesinden nelerin kastedildiği belli değildir.</p>
<p>“Endişelenmiştir” cümlesi “Veysel’in olayla ilgili olası düşünceleri nelerdir?” sorusunun bir cevabı olamaz. Çünkü endişe bir duygudur. Bir düşünce değildir.</p>	<p>“Ağlamıştır” cümlesi “Veysel’in olayla ilgili olası düşünceleri nelerdir?” sorusunun bir cevabı olamaz. Çünkü ağlamak bir davranıştır. Bir düşünce değildir.</p>	<p>“Aklına kötü şeyler gelmiştir.” cümlesi “Veysel’in olayla ilgili olası düşünceleri nelerdir?” sorusunun bir cevabı olamaz. Çünkü buradaki kötü kelimesinden nelerin kastedildiği belli değildir.</p>

<p>“Ne yapacağını bilememiştir.” cümlesi “Veysel’in olayla ilgili olası düşünceleri nelerdir?” sorusunun bir cevabı olamaz. Çünkü bu ifade bir kararsızlık yaşandığını göstermekte ama kararsızlıkla ilgili düşüncelerin neler olduğu belli değildir.</p>	<p>“Stresten karnı ağrımıştır.” cümlesi “Veysel’in olayla ilgili olası düşünceleri nelerdir?” sorusunun bir cevabı olamaz. Çünkü bu durum vücudun gösterdiği fizyolojik bir tepkidir; düşünce değil.</p>	<p>Veysel’in olası düşünceleri “Eyvah! Ne yapacağım ben şimdi? Öğretmenime ne söyleyeceğim? Benim yüzümden! Unutmamalıydım! Şimdi öğretmenim benim sorumsuz birisi olduğumu düşünecek!” şeklinde olabilir.</p>
--	---	---



Senaryo 1

Sosyal bilgiler dersinde öğretmen sınıfa soru sorar. Sınıftaki herkes parmak kaldırır ancak Kemal parmak kaldıracakken birden öğretmenden gözlerini kaçırır ve parmak kaldırmaktan vazgeçer. Öğretmen Nesrin'e söz hakkı verir. Nesrin ayağı kalkar soruyu cevaplar fakat öğretmen doğru cevap olmadığını söyler. Bunu gören Neşe, Nesrin ile alay eder ve Nesrin'in yüzü kızarır. Bu sırada öğretmen ses tonunu yükselterek Neşe'yi alay etmemesi gerektiği konusunda uyarır. Mustafa Nesrin'in yanına giderek onu teselli etmeye çalışır. Sahne burada sonlanır.

Aşağıdaki rolleri paylaşarak senaryoyu canlandırınız.

Öğretmen rolü

Kemal rolü

Nesrin rolü

Neşe rolü

Mustafa rolü

Senaryo 2

Okul bahçesinde oynarken Eren duvarın üstüne çıkmış ve miyavlayan bir kedi ile aşağıda onu yakalamaya çalışan ve havlayan bir köpek görür. Eren köpeğe yaklaşmamaya karar verir ve Mine'den yardım ister. Mine keki köpeğe doğru uzatır ve köpeğin dikkatinin dağıldığını gören kedi duvardan aşağı atlayarak kaçır. Tüm bunlara şahit olan Esra ise arkadaşlarının bu hareketini alkışlar. Sahne burada sonlanır.

Aşağıdaki rolleri paylaşarak senaryoyu canlandırınız.

Eren rolü

Mine rolü

Kedi rolü

Köpek rolü

Esra rolü

EK-8' deki rollere ilişkin olası duygu ve düşünce örnekleridir. Bu örnekler grup liderine fikir sunması açısından hazırlanmıştır.

ROLLERE İLİŞKİN OLASI DUYGU VE DÜŞÜNCE ÖRNEKLERİ

Not: Rollere ilişkin duygu ve düşünceler tahminidir. Etkinliğin amacı üyelerin yaşantı sonucu duygu ve düşüncelerini birbirinden ayırt etmeleri ve net bir şekilde açığa çıkarmaları konusunda pratik yapmalarına yardımcı olmak, bunu yaparken de uygun soruları kullanmalarını sağlamaktır.

Senaryo 1' e ilişkin olası duygu ve düşünce örnekleri

Öğretmen

Duygu: Öfke ve/veya sorumluluk hissetmiş olabilir.

Düşünce: Müdahale etmeliyim, Neşe'nin bu yaptığı uygun değil.

Nesrin

Duygu: Utanç duygusu hissetmiş olabilir.

Düşünce: Öğretmenlerime ve arkadaşlarıma rezil oldum.

Neşe

Duygu: Kıskançlık ve sevinç duygusu hissetmiş olabilir.

Düşünce: Yapamadığını yüzüne vurmalyım. Onu aşağılamalıyım.

Kemal

Duygu: Kaygı duygusu hissetmiş olabilir.

Düşünce: Yapamazsam öğretmenlerime ve arkadaşlarıma karşı rezil olurum.

Mustafa

Duygu: Acıma ve/veya sevgi gibi çeşitli duygular hissetmiş olabilir.

Düşünce: Yazık Nesrin'e! Arkadaş olarak ona yardımcı olmalıyım.

Senaryo 2' ye ilişkin olası duygu ve düşünce örnekleri

Eren

Duygu: Korku ve/veya kaygı duygusu hissetmiş olabilir.

Düşünce: Yaklaşırsam köpek beni ısırabilir. Bu nedenle yardım istemeliyim.

Mine

Duygu: Cesaret ve acıma duygusu hissetmiş olabilir.

Düşünce: Kediyi kurtarmalıyım.

EK-8' deki rollere ilişkin olası duygu ve düşünce örnekleridir. Bu örnekler grup liderine fikir sunması açısından hazırlanmıştır.

Kedi

Duygu: Korku duygusu hissetmiş olabilir.

Düşünce: Köpek beni yakalarsa bana zarar verebilir!

Köpek

Duygu: Öfke duygusu hissetmiş olabilir.

Düşünce: Can düşmanım kediyi yakalamalıyım!

Esra

Duygu: Sevinç duygusu hissetmiş olabilir.

Düşünce: Yaşasın! Kediyi kurtardılar!



Kart No:01	Kart No:02
<p>a) Öğretmen rolünü canlandıran üyenin, arkadaşıyla alay eden Neşe'ye tepki göstermeden önceki duygularını açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>b) Öğretmen rolünü canlandıran üyenin, arkadaşıyla alay eden Neşe'ye tepki göstermeden önceki düşüncelerini açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>	<p>a) Nesrin rolünü canlandıran üyenin, Neşe kendisiyle alay ettikten sonraki duygularını açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>b) Nesrin rolünü canlandıran üyenin, Neşe kendisiyle alay ettikten sonraki düşüncelerini açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>
Kart No:03	Kart No:04
<p>a) Mustafa rolünü canlandıran üyenin, Nesrin'i teselli etmeden önceki duygularını açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>b) Mustafa rolünü canlandıran üyenin, Nesrin'i teselli etmeden önceki düşüncelerini açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>	<p>a) Kemal rolünü canlandıran üyenin parmak kaldırmaktan vazgeçmesinde etkili olan duyguları açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>b) Kemal rolünü canlandıran üyenin parmak kaldırmaktan vazgeçmesinde etkili olan düşünceleri açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>
Kart No:05	Kart No:06
<p>a) Neşe rolünü canlandıran üyenin Nesrin ile alay etmeden önceki duygularını açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>b) Neşe rolünü canlandıran üyenin Nesrin ile alay etmeden önceki duygularını açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>	<p>a) Eren rolünü canlandıran üyenin köpeğe yaklaşamamasında etkili olan duygularını açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>b) Eren rolünü canlandıran üyenin köpeğe yaklaşamamasında etkili olan düşüncelerini açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>

Kart No:07	Kart No:08
<p>a) Kedi rolünü canlandıran üyenin duvarın üzerine çıkmasında etkili olan duyguları açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>b) Kedi rolünü canlandıran üyenin duvarın üzerine çıkmasında etkili olan düşünceleri açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>	<p>a) Köpek rolünü canlandıran üyenin kediyi kovalamasında etkili olan duyguları açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>a) Köpek rolünü canlandıran üyenin kediyi kovalamasında etkili olan düşünceleri açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>
Kart No:09	Kart No:10
<p>a) Mine rolünü canlandıran üyenin köpeğe kek uzatarak kediyi kurtarmaya çalışmasında etkili olan duyguları açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>b) Mine rolünü canlandıran üyenin köpeğe kek uzatarak kediyi kurtarmaya çalışmasında etkili olan düşünceleri açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>	<p>a) Esra rolünü canlandıran üyenin kedi kaçıp kurtulduktan sonra Eren ve Mine'yi alkışlamasında etkili olan duyguları açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p> <p>b) Esra rolünü canlandıran üyenin kedi kaçıp kurtulduktan sonra Eren ve Mine'yi alkışlamasında etkili olan düşünceleri açığa çıkarmasına uygun sorular sorarak yardım et!</p>

OTURUM NO: 04

KULLANILACAK ARAÇ GEREÇ: 1 adet Ek-10, 4 adet Ek-11, 10 adet kalem, 20 adet Ek-12.

SÜRE: 60 dk.

KAZANIMLAR:

- Yaşamında değiştirilemeyecek bazı gerçeklerin olduğunu fark eder.
- Değiştiremeyeceği durumları sürekli düşünmenin olumsuz yanlarını söyler.
- Değiştiremeyeceği durumları kabul etmenin olumlu yanlarını söyler.
- Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.
- Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini açığa çıkarmak için sorması gereken uygun soruların neler olduğunu açıklar.
- Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak örnek olaydaki olumsuz düşünceleri değiştirir.
- Geçmişte kabul edici düşündüğü bir olayı anımsar.
- Kendi yaşamındaki bir olaya ilişkin düşüncelerini kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak değiştirir.
- Kendi yaşamındaki bir olay ile ilgili duygularını kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak düzenler.

1. Etkinlik

Etkinlik süresi: 20 dk.

1. Üyelerin yan yana dizilmeleri ve yüzlerini odadaki duvara doğru dönmeleri istenir.
2. Lider 3' e kadar sayacağını ve sonrasında üyelerin hep birlikte iterek duvarı hareket ettirmeye çalışacaklarını söyler.
3. Bunun mümkün olmadığını söyleyen üyelere bir kez denemeleri önerilir.
4. Lider 3'e kadar sayar ve üyeler duvara güç uygular.
5. Paylaşım aşamasına geçilir ve aşağıdaki sorular sorulur:
 - Sonucunda duvarı hareket ettiremeyeceğinizi bilmenize rağmen bu kadar çaba sarf etmeniz size ne kazandırdı? Ne kaybettirdi?
 - Sizin de yaşamınızda değiştiremeyeceğiniz şeyler var mı? Örnek verebilir misiniz?
 - Değiştiremeyeceğiniz durumlar için düşünüp durmak ne gibi sonuçlara neden olabilir?
 - Değiştiremeyeceğiniz durumlar için nasıl bir tutum sergileyebilirsiniz?
6. Görüşler alındıktan sonra üyelere, "Kabul Etme" bilişsel duygu düzenleme stratejisi hakkında bilgi verilir. Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisi "Üzerinde çok fazla dursak da sonucunu değiştiremeyeceğimiz durumları kabul etmek ve böylece yaşamdaki diğer fırsatları da tanıma şansını arttırmak" şeklinde tanımlanabilir.

7. Kabul etme stratejisinin olumlu yanları vurgulanır. Kabul etmenin, değiştiremeyeceğimiz olumsuz durumlardan sıyrılmamız böylece zamandan tasarruf ederek yaşamdaki diğer fırsatlara odaklanmamız, olumsuz durumun etkisini azaltmamız, kendimizle barışık olmamız... vb. gibi bir çok olumlu etkisinin olduğu vurgulanır.

2. Etkinlik

Etkinlik süresi: 20 dk.

1. Üyeler rastgele iki gruba ayrılır.
2. Ek-10 deki 1. örnek olay ilk gruba 2. örnek olay diğer gruba verilir.
3. İki gruba da birer adet Ek-11 ve kalem verilir.
4. Örnek olaydaki kişinin yerine kendilerini koyarak Ek-11 deki soruları yanıtlamaları, yeni bir düşünce oluşturmaları ve bu düşünceye ilişkin duyguların ne olabileceğini tahmin ederek bu duyguları derecelendirmeleri istenir.
5. Yeni düşünceler oluşturulduktan sonra lider tarafından toplanır.
6. İki gruba birer adet daha Ek-11 verilir.
7. Örnek olayları takas etmeleri istenir.
8. Örnek olaylara ilişkin 4. maddedeki işlemin tekrar yapılması istenir.
9. Etkinlik sonunda paylaşım aşamasına geçilir ve örnek olaylara ilişkin iki grubun da yanıtları karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları tartışılır.
10. Üyelere “Sizin de yaşamınız boyunca kabul edici şekilde düşündüğünüz olaylar var mı?” şeklinde sorularak kavramalarına yardımcı olunur.
11. “Kabul Etme” bilişsel duygu düzenleme stratejisini açığa çıkarmak için hangi soruların sorulabileceği konusunda grubun görüşü alınır.
12. Aşağıdaki soruların sorulabileceği vurgulanır.
 - Bunu değiştirmek benim elimde mi?
 - Bu konuda yapabileceğim bir şey var mı?
 - Değiştiremeyeceğim şeyleri düşünmek bana ne kazandıracak?
 - Değiştiremeyeceğim şeyleri düşünmek bana ne kaybettiriyor?

3. Etkinlik

Etkinlik süresi: 20 dk.

1. Üyelere Ek-12 ve birer kalem verilir.
2. Ek-12 deki soruların altına yanıtları yazmaları istenir.
3. Etkinlik sonunda paylaşım aşamasına geçilerek gönüllü üyelerin duygularını nasıl düşünerek düzenlediklerini paylaşmaları istenir.
4. Oturum sonunda her üyeye birer Ek-12 daha verilerek bir sonraki oturuma kadar kendi yaşamlarındaki bir olayı daha yazmaları ve duygularını kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak düzenlemeleri ödev olarak verilir.

Örnek Olay 1:

Merve çok sevdiği kuşunun ölümünü bir türlü kabullenemeyerek üzülmekte, okulda ve evdeyken sürekli olarak bu durumu düşünmektedir. Merve kuşunun ölümüyle ilgili olarak “Keşke ölmeseydi, benim yüzümden öldü, ben ona iyi bakamadım, her şeyi berbat ediyorum” şeklinde düşünmektedir. Merve’nin duyguları,

Kendini suçlama: 10 üzerinden 10
Üzüntü: 10 üzerinden 7 şeklindedir.

Örnek Olay 2:

Serhat okul koridorunda koşarken ayağı takılmış ve Harun’dan tutunarak yere düşmekten son anda kurtulmuştur. Ancak bu sırada yanlışlıkla Harun’un ceketini yırtmıştır. Serhat’a karşı öfkelenen Harun içten içe “ Ne kadar sakar bir insan! Güzelim ceketimi yırttı! Bunu ona ödeteceğim! ” şeklinde düşünmektedir. Öfkesinden dolayı Harun diğer tenefüslere çıkmama kararı almıştır. Harun’un duyguları,

Serhat’a karşı öfke: 10 üzerinden 9 şeklindedir.

Lütfen örnek olaydaki kişinin yerinde kendinizin olduğunu düşünün ve aşağıdaki soruları yanıtlayın.

1. Bunu değiştirmek benim elimde mi?

2. Bu konuda yapabileceğim bir şey var mı?

3. Bunu düşünmek bana ne kazandıracak?

4. Bunu düşünmek bana ne kaybettirecek?

5. Bunu düşünmek yerine neler yapabilirim?

Yukarıdaki sorulara verdiğiniz cevaplardan hareketle aşağıya yeni düşünceni yazın.

Yeni düşünceni düşünüyor olsaydınız bu olaya ilişkin hangi duyguları hissediyor olurdunuz?

Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.

<p>Geçmişte yaşadığımız, sonucunu değiştirmenin mümkün olmadığı ve sizi olumsuz hissettiren bir olayı kısaca yazın.</p>
<p>Bu olaya ilişkin duygularınızı yazın.</p>
<p>Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.</p>
<p>Bu olaya ilişkin aklınızdan geçen düşünceleri yazın.</p>
<p>Kendinize aşağıdaki soruları sorun ve altlarına cevaplarını yazmaya çalışın.</p> <ul style="list-style-type: none">- Bunu değiştirmek benim elimde mi? - Bu konuda yapabileceğim bir şey var mı? - Değiştiremeyeceğim şeyleri düşünmek bana ne kazandıracak? - Değiştiremeyeceğim şeyleri düşünmek bana ne kaybettiriyor?
<p>Yukarıdaki sorulara verdiğiniz cevaplardan hareketle aşağıya yeni düşüncenizi yazın.</p>
<p>Bu olaya ilişkin yeni düşüncelerinizi kendinize söylediğinizde hangi duyguları hissediyorsunuz?</p>
<p>Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.</p>

OTURUM NO: 05

KULLANILACAK ARAÇ GEREÇ: 1 adet Ek-13, 1 adet Ek-14, 20 adet Ek-15, 20 adet Ek-16, içi yarıya kadar su dolu bardak, çeşitli renk ve büyüklükte 10 adet bilye.

SÜRE: 75 dk.

KAZANIMLAR:

- Olumsuz bir olayı, daha olumsuz olaylarla karşılaştığında değerinin azaldığını fark eder.
- Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.
- Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için kendisine sorması gereken soruları söyler.
- Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak kendi duygularını düzenler.
- Yaşanılan olumsuz olayların olumlu taraflarının da olabileceğini fark eder.
- Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.
- Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için kendisine sorması gereken soruları söyler.
- Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak kendi duygularını düzenler.

Not: İlk 5-10 dakika 4. oturum sonunda verilen ödevle ilişkin paylaşım yapılır.

1. Etkinlik

Etkinlik süresi: 25 dk.

1. Ek-13' deki örnek durumlar, her üyede yalnızca bir durum olacak şekilde dağıtılır.
2. Yeteri kadar bant verilerek örnek durumları göğüslerine yapıştırmaları istenir.
3. Gönüllü bir üye seçilir.
4. Gönüllü üyenin kendi durumuna 0-10 arasında 10 en kötü 0 en iyi olacak şekilde puan vermesi istenir.
5. Grup odasının zeminine birer adım aralıklarla Ek-14'deki numaralar küçükten büyüğe doğru yan yana dizilir ve bantlanır.
6. Gönüllü üyenin bir üye seçmesi istenir.
7. Seçtiği üyenin durumunu da 0-10 arasında değerlendirmesi istenir.
8. Üyenin durumuna kaç puan verdiyse zemindeki o numaranın üzerine üyeyi götürmesi istenir (Örneğin; seçtiği üyenin durumuna 8 puan verdiyse, o üyeyi zemindeki 8 numaraya götürür) .

9. Gönüllü üyenin bir başka üye seçmesi istenir.
10. Seçtiği üyenin durumunu 0-10 arasında değerlendirmesi istenir.
11. Üyenin durumuna kaç puan verdiyse zemindeki o numaranın üzerine üyeyi götürmesi istenir.
12. Bu işlemleri yaparak kalan tüm üyeleri numaralara yerleştirmesi istenir.
13. Bu süreçte eğer isterse örnek durumları birbirleriyle olumsuzluklarına göre kıyaslayıp tekrardan değerlendirebileceği ve yerinin değiştirebileceği söylenir (Örneğin; önceden 7 numaraya yerleştirdiği üyeyi 5 numaraya alabilir).
14. Lider, “Sana göre bu durum mu daha olumsuz yoksa bu durum mu?” şeklinde sorular sorarak üyenin durumları birbirleriyle kıyaslamasına yardımcı olur.
15. Dizilim bittikten sonra gönüllü üyenin kendi durumuna ilk başta verdiği puanı diğer durumlarla karşılaştırıp tekrar değerlendirmesi istenir.
16. Son durumda kendisini de verdiği puana yerleştirmesi istenir.
17. Daha sonra her bir üyenin diğer üyelerin durumlarına bakarak kendi yerlerini değiştirmesine olanak tanınır.
18. Etkinlik tamamlandığında paylaşım aşamasına geçilir. Ardından Üyelere aşağıdaki sorular sorulur:
 - Durumlara verilen değerlerin değişmesinde neler etkili olmuş olabilir?
 - Durumları birbirleriyle karşılaştırdığınızda onlara verdiğimiz değerlerde bir değişim oluyor mu?
 - Durumlara verdiğiniz değerleri değiştirirken aklınızdan neler geçiyordu?
19. Üyelere, yaşanan olayın diğer olaylarla karşılaştırılarak değerinin azaltılması şeklindeki düşünceleri kapsayan stratejiye bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisi ismi verildiği belirtilir. Ardından aşağıdaki soru sorulur:
 - Sizce bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için kendimize hangi soruları sorabiliriz?
20. Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için kendimize şu soruları sorabileceğimiz vurgulanır:
 - Benim başıma gelen bu durum diğer insanların başına gelenlerden daha mı kötü?
 - Geçmişte yaşadığım daha büyük sorunlarla karşılaştığımda bu sorun ne kadar büyük?
 - Daha da kötüsü ne olabilirdi?
 - Bu sorun benim için ne kadar önemli?
 - Bu bir felaket mi?

2. Etkinlik

Etkinlik süresi: 15 dk.

5. Üyelere birer adet Ek-15 ve birer kalem verilir.
6. Ek-15 deki soruların altına yanıtları yazmaları istenir.
7. Etkinlik sonunda paylaşım aşamasına geçilerek gönüllü üyelerin duygularını nasıl düşünerek düzenlediklerini paylaşmaları istenir.

3. Etkinlik

Etkinlik süresi: 20 dk.

1. Çember oturma düzenindeyken grubun ortasına içi yarıya kadar dolu olan su bardağı konulur.
2. Üyelere, bardağın içerisinde ne gördükleri sorulur.
3. Alınan cevaplardan hareketle bazı insanların yaşanan olaylarda bardağın dolu taraflarına odaklandıkları, bazılarının ise bardağın boş tarafına odaklandıkları, yaşanan olayların insanlara olumlu anlamda bir şeyler katabileceği ve bunun bizim bakış açımızla ilgili olduğu bilgisi verilir.
4. Yaşanılan olaylardaki olumlu yanları görmenin duygularımızı düzenlemede bize yardım edebileceği, böylece kendimizi daha iyi hissetmemize katkı sunacağı iletilir. Bu stratejiye pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisi adı verildiği söylenir.
5. Üyelerin çeşitli renk ve büyüklükte olan bilyelerden birer tane seçmeleri istenir.
6. Her bir üyeye 2 dk. süre verilerek kendi yaşamlarını olumsuz etkileyen birer olay düşünmeleri istenir.
7. Daha sonra her bir üyenin bardağın başına gelerek sesli bir şekilde “Bu olay bana kazandırdı” demesi ve bilyeyi bardağın içerisine bırakması istenir (Örneğin, bu olay bana tecrübe kazandırdı diyerek bardağın içerisine bilyenin bırakılması gibi).
8. Paylaşım aşamasına geçilerek, üyelere aşağıdaki sorular sorulur:
 - Yaşadığımız olayın olumlu taraflarına odaklanmak sizi nasıl hissettirdi?
 - Sizce yaşadığımız olayın olumlu taraflarına odaklanmak için kendimize hangi soruları sorabiliriz?
9. Cevaplar alındıktan sonra üyelere pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için kendimize aşağıdaki soruların sorulabileceği bilgisi verilir:
 - Bu olay bana neler kazandırmış olabilir?

- Bu olayın olumlu yanları neler olabilir?
- Yaşadığım bu olay bana neler öğretmiştir?
- Bu olay benim yaşamıma nasıl katkıda bulunmuş olabilir?

4. Etkinlik

Etkinlik süresi: 15 dk.

1. Üyelere Ek-16 ve birer kalem verilir.
2. Ek-16 deki soruların altına yanıtları yazmaları istenir.
3. Etkinlik sonunda paylaşım aşamasına geçilerek gönüllü üyelerin duygularını nasıl düşünerek düzenlediklerini paylaşmaları istenir.
4. Oturumun özeti yapıldıktan sonra Ek-15 ve Ek-16 üyelere ödev olarak verilir.

Sevdiği Bir Arkadaşının Hastalanması

Sınavdan Çok

Düşük Not Almak

Arkadaşları

Tarafından

Dışlanmak

Sınıfının

Değiştirilmesi

Bilgisayarının Bozulması

Derste Öğretmenin

Sorduğu Soruya

Yanlış Cevap

Vermek

Sevdiği Bir

Büyükğünden Azar

İşitmek

Sınıfta Kalmak

Trafik Kazası

Geçirmek

Derste Şarkı Söyleyince Arkadaşlarının Gülmesi





















10

Geçmişte yaşadığınız ve sizi olumsuz hissettiren bir olayı kısaca yazın.
Bu olaya ilişkin duygularınızı yazın.
Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.
Bu olaya ilişkin aklınızdan geçen düşünceleri yazın.
Kendinize aşağıdaki soruları sorun ve altlarına cevaplarını yazmaya çalışın. <ul style="list-style-type: none">- Benim başıma gelen bu durum diğer insanların başına gelenlerden daha mı kötü?- Geçmişte yaşadığım daha büyük sorunlarla karşılaştığımda bu sorun ne kadar büyük?- Daha da kötüsü ne olabilirdi?- Bu sorun benim yaşamımda ne kadar önemli?- Bu bir felaket mi?
Yukarıdaki sorulara verdiğiniz cevaplardan hareketle aşağıya yeni düşüncenizi yazın.
Bu olaya ilişkin yeni düşüncelerinizi kendinize söylediğinizde hangi duyguları hissediyorsunuz?
Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.

Geçmişte yaşadığınız ve sizi olumsuz hissettiren bir olayı kısaca yazın.
Bu olaya ilişkin duygularınızı yazın.
Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.
Bu olaya ilişkin aklınızdan geçen düşünceleri yazın.
Kendinize aşağıdaki soruları sorun ve en az birisini yanıtlamaya çalışın. <ul style="list-style-type: none">- Bu olay bana neler kazandırmış olabilir?- Bu olayın olumlu yanları neler olabilir?- Yaşadığım bu olay bana neler öğretmiştir?- Bu olay benim yaşamıma nasıl katkıda bulunmuş olabilir?
Yukarıdaki sorulara verdiğiniz cevaplardan hareketle aşağıya yeni düşüncenizi yazın.
Bu olaya ilişkin yeni düşüncelerinizi kendinize söylediğinizde hangi duyguları hissediyorsunuz?
Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.

OTURUM NO: 06

KULLANILACAK ARAÇ GEREÇ: Çekiliş yapmak için 1 adet torba ya da kavanoz, 1 adet Ek-17, 1 adet Ek-18, 10 adet kalem, 20 adet Ek-19, 10 adet Ek-20.

SÜRE: 70 dk.

KAZANIMLAR:

- Sorun çözümünde plan yapmanın önemini ifade eder.
- Plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.
- Plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini açığa çıkarmak için kendisine sorması gereken soruları söyler.
- Plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak kendi duygularını düzenler.
- Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini açıklar.
- Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini açığa çıkarmak için kendisine sorması gereken soruları söyler.
- Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini deneyimleyerek duygularını düzenler.

Not: İlk 5-10 dakika 5. oturum sonunda verilen ödevle ilişkin paylaşım yapılır.

1. Etkinlik

Etkinlik süresi: 30 dk.

21. Üyelerin, içinde Ek-17'deki rollerin bulunduğu torbadan birer kağıt çekmeleri istenir.
22. Seçilen kağıtlarda yazan roller açıklanır ve nehir oyunu oynanacağı söylenir.
23. Ek- 18' deki rollere ilişkin kartlar üyelere dağıtılır.
24. Üyelerin 1'den 10'a kadar birer sayı söylemeleri istenir. Bir sayının birden fazla söylenmemesi gerektiği iletilir.
25. Başlangıç ve karşı kıyı noktası belirlenir (İki nokta arası mesafe yaklaşık 3 metre olabilir).
26. Oyunun amacı açıklanır. Şu şekilde bir açıklama yapılabilir:
"Arkadaşlar oyunumuzun amacı oyun yöneticisinin plan danışmanından da yardım alarak bütün oyuncuları karşı kıyıya taşımalarını sağlamak."
27. Oyunun kuralları açıklanır. Kurallar şu şekildedir:
 - Kız çocukları anne olmadan baba ile birlikte aynı yerde olamaz.
 - Erkek çocukları baba olmadan anne ile birlikte aynı yerde olamaz.
 - Hırsız, polis olmadan hiç kimse ile aynı yerde olamaz.
 - Yanında anne, baba veya polis olmadan kimse suya giremez.
 - Nehirden bir seferde en fazla iki kişi geçebilir.
 - Oyun yöneticisi rolünü üstlenen üye talimat vererek oyunu yönetir (Örneğin; anne ve baba suya girsin ve karşı kıyıya gitsin gibi).
 - Yönetici hata yaptığında ilgili üye elindeki kartı okuyarak hata yaptığını belirtir (Örneğin; yönetici erkek çocuklarını baba olmadan

anne ile yalnız bıraktığında erkek çocuklarından birisi durumu fark ederek elindeki kartı okur).

- Oyun yöneticisi hata yaptığında plan danışmanının yanına gider ve burada danışman ona uygun soruyu sorarak plan yapmasını ister.
- Oyun yöneticisi toplam 2 defa hata yaptığında söylediği sayının ardındaki sayıyı söyleyen üye ile rol değiştirir (Örneğin; oyun yöneticisi 1'den 10' a kadar olan sayılardan 5'yi seçmişse 2 defa hata yaptığında 6 sayısını seçen üye oyun yöneticisi olur. Eski yönetici de onun yerine geçer).
- 10. üye de 2 defa hata yaparsa 1 numaralı üye ile rol değiştirir.
- Başka bir role geçen yönetici, o role ilişkin kartı rolünü değiştirdiği üyeden teslim alır.
- Bütün yolcuları taşıyan yönetici oyunu kazanır.

28. Üyelerin oyunu kavramaları için deneme uygulaması yapılır.

29. Hiçbir üye oyunu tamamlayamazsa grup lideri aşağıdaki talimatları yerine getirerek oyunu tamamlayabilir. Talimatlar şu şekildedir:

- Polis ve hırsız suya girerek karşı kıyıya geçer.
- Polis hırsızı bırakarak başlangıç noktasına geri döner.
- Polis erkek çocuklarından birisini alarak karşı kıyıya geçer.
- Polis ve hırsız başlangıç noktasına tekrar gelir.
- Baba kalan erkek çocuğu alarak karşı kıyıya geçer.
- Baba tek başına başlangıç noktasına geri döner.
- Baba ve anne birlikte karşı kıyıya geçer.
- Anne babayı bırakarak başlangıç noktasına geri döner.
- Polis ve hırsız birlikte karşı kıyıya geçer.
- Baba tek başına başlangıç noktasına gelir.
- Baba ve anne birlikte karşı kıyıya geçer.
- Anne tek başına başlangıç noktasına döner.
- Anne kız çocuklarından birisini alarak karşı kıyıya geçer.
- Polis ve hırsız başlangıç noktasına döner.
- Polis kalan kız çocuğunu da alarak karşı kıyıya geçer.
- Polis tek başına başlangıç noktasına döner.
- Polis hırsız da alarak karşı kıyıya geçer ve bütün yolcular taşınmış olur.

30. Oyun sonunda paylaşım aşamasına geçilir. Üyelere aşağıdaki sorular sorulur:

- Plana odaklandığınız anlarda sorunun çözümü sizin için kolaylaştı mı?
- Plan yapmanıza rağmen hata yapmanızın nedeni ne olabilir?
- Yapılan planlamanın etkili olabilmesi için nelere dikkat edilmesi gerekir?

31. Bazı insanların sorunlar karşısında plan yapmaya odaklanarak duygularını düzenledikleri belirtilir. Bu stratejiye plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisi adı verildiği belirtilir. Bu stratejiyi kullanabilmek için kendimize hangi soruları sorabileceğimiz hakkında paylaşımda bulunulur. Aşağıdaki soruları kendimize sorabileceğimiz vurgulanır:

- Bu problemin çözümü için neler yapabilirim?
- Bu sorunun çözümü için planım ne?

- Çözüm yolları neler?
- Hangi alternatifleri deneyebilirim?

2. Etkinlik

Etkinlik süresi: 15 dk.

1. Üyelere birer adet kalem ve Ek-19 verilir.
2. Ek-19 deki soruları yanıtlamaları, böylece plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanarak duygularını düzenlemeleri istenir.
3. Etkinlik sonunda paylaşım aşamasına geçilerek gönüllü üyelerin paylaşımında bulunmaları istenir.

3. Etkinlik

Etkinlik süresi: 20 dk.

1. Üyeler ikişerli gruplara ayrılır.
2. Her grup için bir üyenin A, diğerinin B olması istenir.
3. Üyelere 2 dk. süre verileceği belirtilerek bu sürede A'ların B'leri suçlayacakları bir senaryo oluşturmaları istenir ("A'lar anne olacak B'ler çocuk olacak anne çocuğunu ödev yapmadığı için suçlayacak" gibi bir senaryo oluşturulabileceği örnek gösterilebilir).
4. Bu sürede B'lerin daha önce yaşadıkları ve hoşuna giden bir olayı hatırlamaları istenir.
5. Süre tamamlandıktan sonra senaryo canlandırılır ve A'lar B'leri suçlarken B'lerin suçlayıcı sözlere odaklanmak yerine hatırladıkları olayı düşünmeleri istenir.
6. Roller canlandırıldıktan sonra tekrar 2 dk. süre verilerek bu defa B'lerin A'ları suçlayacakları bir senaryo oluşturması, A'ların da daha önce yaşadıkları ve hoşuna giden bir olayı hatırlamaları istenir.
7. Süre tamamlandıktan sonra senaryolar canlandırılır ve A'ların suçlayıcı sözleri dinlemek yerine hatırladıkları olayı düşünmeleri istenir.
8. Etkinlik sonunda paylaşım aşamasına geçilir. Yaşanılan kötü olaylar yerine güzel olayların düşünülmesine pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisi adı verildiği söylenir. Ardından şu sorular sorulur:
 - Yaşadığınız güzel olaylar yerine suçlayıcı sözlere odaklansaydınız kendinizi nasıl hissederdiniz?
 - Bazen yaşadığınız olaylar yerine sizi daha iyi hissettiren olayları düşünmeniz size ne gibi yararları olabilir?
 - Sürekli bu stratejiyi kullanmanız size ne gibi olumsuz etkileri olabilir?
 - Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için kendimize hangi soruları sorabiliriz?
9. Bazen olumsuz olaydan çok etkilenip bize ya da başkasına zarar verici tepkilerde bulunabiliriz (Öfkenin şiddete dönüşmesi gibi bir örnek verilebilir). Oysa bazen bu strateji duygularımızı dinlendirmek ve daha doğru

kararlar verebilmek için bize bir fırsat sunabilir. Ancak uzun süre bu stratejiyi kullanmak sorunu yok saymamıza ve baskılamamıza neden olabilir. Bu da olumsuz bir durumdur. Bu nedenle bu stratejiyi ciddi kriz durumlarda geçici olarak kullanmakta fayda vardır. Bu şekilde yaparak mola vermiş oluruz.” şeklinde bilgi paylaşılır.

10. Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisini kullanmak için kendimize aşağıdaki soruları sorabileceğimiz bilgisi verilir:

- Bu olay yerine beni daha iyi hissettiren neler düşünebilirim?
- Ani tepkiden kaçınmak için hangi anımı düşünebilirim?
- Olumsuz olayla ilgisi olmayan neler düşünebilirim?
- Bu olay yerine hangi hayalimi gerçekleştirdiğimi düşünebilirim?

11. Oturum sonunda üyelere gelecek oturumun son oturum olacağı hatırlatılır ve birer adet Ek-19 ve Ek-20 ödev olarak verilir.



POLİS	HIRSIZ	BABA
KIZ ÇOCUĞU	KIZ ÇOCUĞU	ANNE
ERKEK ÇOCUĞU	ERKEK ÇOCUĞU	PLAN DANIŞMANI

Hırsız kartı	Kız çocuğu kartı	Kız çocuğu kartı
<p>Ben hırsızım. Yanımda polis anne ya da baba olmadan suya giremem. Ayrıca oyun kuralları gereği polis olmadan beni hiç kimse ile birlikte bırakamazsın!</p>	<p>Ben kız çocuğuyum. Yanımda polis annem ya da babam olmadan suya giremem. Ayrıca oyun kuralları gereği annem olmadan beni babamla birlikte bırakamazsın!</p>	<p>Ben kız çocuğuyum. Yanımda polis annem ya da babam olmadan suya giremem. Ayrıca oyun kuralları gereği annem olmadan beni babamla birlikte bırakamazsın!</p>

Erkek çocuğu kartı	Erkek çocuğu kartı	Anne kartı
<p>Ben erkek çocuğuyum. Yanımda polis annem ya da babam olmadan suya giremem. Ayrıca oyun kuralları gereği babam olmadan beni annemle birlikte bırakamazsın!</p>	<p>Ben erkek çocuğuyum. Yanımda polis annem ya da babam olmadan suya giremem. Ayrıca oyun kuralları gereği babam olmadan beni annemle birlikte bırakamazsın!</p>	<p>Ben anneyim. Nehirden geçebilirim fakat yanımda en fazla 1 kişi götürebilirim!</p>

Polis kartı	Plan Danışmanı	Baba kartı
<p>Ben polisim.</p> <p>Nehirden geçebilirim fakat yanımda en fazla 1 kişi götürebilirim!</p>	<p>Yöneticiye şu sorulardan herhangi birisini sor</p> <p>*Bu problemin çözümü için neler yapabilirsin?</p> <p>*Bu sorunun çözümü için planın ne?</p> <p>*Çözüm yolları neler?</p> <p>*Hangi alternatifleri deneyebilirsin?</p>	<p>Ben babayım.</p> <p>Nehirden geçebilirim fakat yanımda en fazla 1 kişi götürebilirim!</p>

Geçmişte yaşadığınız ve sizi olumsuz hissettiren bir olayı kısaca yazın.
Bu olaya ilişkin duygularınızı yazın.
Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.
Bu olaya ilişkin aklınızdan geçen düşünceleri yazın.
Kendinize aşağıdaki soruyu sorun ve altına cevabını yazmaya çalışın. - Bu problemin çözümü için neler yapabilir ve nasıl bir plan geliştirebilirim?
Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaplardan hareketle aşağıya yeni düşüncenizi yazın.
Bu olaya ilişkin yeni düşüncelerinizi kendinize söylediğinizde hangi duyguları hissediyorsunuz?
Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.

Geçmişte yaşadığınız ve sizi olumsuz hissettiren bir olayı kısaca yazın.
Bu olaya ilişkin duygularınızı yazın.
Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.
Bu olaya ilişkin aklınızdan geçen düşünceleri yazın.
Kendinize aşağıdaki soruyu sorun ve altına cevabını yazmaya çalışın. - Bu problemi düşünmek yerine kendimi daha iyi hissettirecek neler düşünebilirim?
Şimdi sorununuzu düşünmek yerine kendinizi daha iyi hissettiren şeyleri düşünmeye çalışın.
Sorun yerine başka şeyleri düşündüğünüzde hangi duyguları hissettiniz?
Bu duyguların şiddetini 0-10 arasında 10 en fazla sıfır en az olacak şekilde derecelendirin.

OTURUM NO: 07

KULLANILACAK ARAÇ GEREÇ: 5 adet kalem, 5 adet Ek-21, 5 adet Ek-22, 2 adet Ek-23, 10 adet kavanoz, 2 adet Ek-24, 10 adet Ek-25, süre tutmak için kronometre özelliği olan bir aygıt, 1 adet plotter kağıdı, yeteri kadar pastel boya, yeteri kadar kuru boya, 10 adet Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği.

SÜRE: 85 dk.

KAZANIMLAR:

- Örnek olaylardaki bilişsel duygu düzenleme stratejilerini söyler.
- Bilişsel duygu düzenleme stratejilerini birbirinden ayırt eder.
- Bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ait soruları birbirinden ayırt eder.
- Psiko-eğitim grubuna ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşır.
- Grup sürecine dair bitirilmemiş işlerini ifade eder.
- Uygun bir şekilde vedalaşır.

Not: İlk 5-10 dakika 6. oturum sonunda verilen ödevle ilişkin paylaşım yapılır.

1. Etkinlik

Etkinlik süresi: 15 dk.

1. Üyelerin 2'şerli grup olmaları istenir.
2. Her bir gruba birer kalem, örnek olayların bulunduğu birer adet Ek-21 ve eşleştirme yapmak için birer adet Ek-22 ve verilir.
3. Her bir grubun hikayeleri okuyarak 5 dk. içerisinde Ek-22 deki eşleştirmeleri yapmaları istenir (Eşleştirme sorularının cevapları "1b-2c-3d-4a-5e" şeklindedir).
4. Etkinlik sonunda paylaşım aşamasına geçilerek üyelere aşağıdaki sorular sorulur:
 - Eşleştirmenin hepsini doğru yapan grup var mı?
 - Örnek olaylardaki hangi ipuçlarından yararlanarak eşleştirmeler yaptınız?
 - Eşleştirme yaparken hangi örnek olayda zorluk yaşadınız?
 - Birbirine karıştırdığımız bilişsel duygu düzenleme stratejileri var mı?

2. Etkinlik

Etkinlik süresi: 30 dk.

1. Üyelerin 1'den 10'a kadar birer sayı söylemeleri istenir. Her sayının sadece bir defa söyleneceği hatırlatılır.
2. 1'den 5'e kadar sayı söyleyen üyeler 1. grubu, 6'dan 10'a kadar sayı söyleyen üyeler 2. grubu oluşturur.

3. Odanın bir tarafına Ek-23'teki bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin isimlerinin yazdığı 5 kavanoz yan yana olacak şekilde dizilir.
4. Bu kavanozların 1. grubun kavanozları olduğu bilgisi verilir.
5. 1. grubun kavanozlarının tam karşısına diğer 5 kavanoz yine yan yana dizilir.
6. Bu kavanozların da 2. grubun kavanozları olduğu bilgisi verilir (İki grubun kavanozları arasındaki mesafe yaklaşık 3-4 metre olabilir).
7. Odanın çeşitli bölgelerine Ek-24'teki sorular rastgele atılır.
8. Üyelere bir yarışma yapılacağı bilgisi verilir.
9. Yarışmada amacın, 2 dakika içerisinde uygun soruları uygun kavanozlara atmak olduğu bilgisi verilir ve yarışmanın kuralları açıklanır:
 - Odanın içerisine atılan sorular bilişsel duygu düzenleme stratejilerine ait sorulardır.
 - Kavanozların, hangi bilişsel duygu düzenleme stratejisine ait oldukları üzerlerinde yazmaktadır.
 - Her kavanoza 4 tane soru atılabilir.
 - Önce ilk grup kendi kavanozlarına 2 dk. içerisinde soruları atacak.
 - 2 dk. sonunda odanın içerisine tekrar aynı sorulardan rastgele atılacak ve yine 2 dk. süre tutularak ikinci grubun kendi kavanozlarına soruları atmaları istenecek.
 - Etkinlik sonunda doğru kavanoza atılan her soru için gruplar 1 puan alacaklar.
 - Yanlış kavanoza atılan her soru için gruplardan bir puan silinecek. Örneğin, kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisine ait soru, bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisi kavanozuna atılırsa, atan gruptan 1 puan silinir.
 - En çok puan alan grup oyunu kazanacak.
10. İlk grup 2 dakikalık süre boyunca soruları kavanozlarına attıktan sonra Ek-24'teki soruların birer nüshaları daha tekrar lider tarafından odaya rastgele bir şekilde atılır.
11. Tekrar 2 dakika süre tutulur ve bu defa da ikinci grubun bu süre boyunca soruları kavanozlara atmaları istenir.
12. Etkinlik sonunda kavanozlardaki puanlama kısmına geçilir ve grup lideri çetele tutarak puanlamayı yapar. Puanlama yapılırken herhangi bir soru yanlış kavanoza atılmışsa lider o anda müdahale ederek gruba bu sorunun hangi kavanoza ait olduğunu sorarak tartışma başlatır. Böylece üyelerin soruların hangi bilişsel duygu düzenleme stratejisine ait olduklarını bulmalarına yardımcı olunur.

Grup liderine bilgi: Hangi sorunun hangi bilişsel duygu düzenleme stratejisine ait olduğu aşağıda belirtilmiştir:

a) Kabul etme

- Bunu değiştirmek benim elimde mi?
- Bu konuda yapabileceğim bir şey var mı?
- Değiştiremeyeceğim şeyleri düşünmek bana ne kazandıracak?
- Değiştiremeyeceğim şeyleri düşünmek bana ne kaybettiriyor?

b) Bakış açısına yerleştirme

- Benim başıma gelen bu durum diğer insanların başına gelenlerden daha mı kötü?
- Geçmişte yaşadığım daha büyük sorunlarla karşılaştığımda bu sorun ne kadar büyük?
- Daha da kötüsü ne olabilirdi?
- Bu bir felaket mi?

c) Pozitif yeniden gözden geçirme

- Bu olay bana neler kazandırmış olabilir?
- Bu olayın olumlu yanları neler olabilir?
- Yaşadığım bu olay bana neler öğretmiştir?
- Bu olay benim yaşamıma nasıl katkıda bulunmuş olabilir?

d) Pozitif tekrar odaklanma

- Bu olay yerine beni daha iyi hissettiren neler düşünebilirim?
- Ani tepkiden kaçınmak için hangi anımı düşünebilirim?
- Olumsuz olayla ilgisi olmayan neler düşünebilirim?
- Bu olay yerine hangi hayalimi gerçekleştirdiğimi düşünebilirim?

e) Plana tekrar odaklanma

- Bu olay yerine beni daha iyi hissettiren neler düşünebilirim?
- Ani tepkiden kaçınmak için hangi anımı düşünebilirim?
- Olumsuz olayla ilgisi olmayan neler düşünebilirim?
- Bu olay yerine hangi hayalimi gerçekleştirdiğimi düşünebilirim?

13. Kazanan grup tebrik edilir.

3. Etkinlik

Etkinlik süresi: 35 dk.

1. Üyelerin serbest bir şekilde dolaşmaları istenir. Grupla danışma programının sonlandığını, vedalaşmadan sonra dışarı çıkıp yürüdüklerin düşünmeleri ve içlerinden geçen duyguyu yakalamaları istenir.
2. Üyelere plotter kağıdı ve yeteri kadar boya verilir.
3. Bütün üyelerin bir araya gelerek büyük bir resim yapacakları söylenir.
4. Üyelerin gruba ilişkin duygu ve düşüncelerini, psiko-eğitim programındaki unutamadıkları anları, paylaşmak isteyip paylaşamadıklarını resme dökerek anlatmaları istenir.
5. Etkinlik sonunda üyelerin resimde neleri anlattıklarını paylaşmalarına fırsat sunulur.
6. Psiko-eğitim programının genel özeti yapılır.

7. Üyelere sönstest amaçlı Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği Çocuk Versiyonu verilerek belirli bir tarih belirlenir ve bu tarihe kadar doldurup getirmeleri istenir.
8. Her bir üyeye Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı Katılım Belgesi (Ek-25) verilir ve katıldıkları için teşekkür edilir.
9. Üyelerin vedalaşmasına fırsat tanınarak psiko-eğitim programı sonlandırılır.



1. Örnek Olay

Melahat son zamanlarda ders tekrarları yapmamış, derslerde not tutmamıştır. Üstelik sınavların başlamasına bir hafta zaman kalmıştır. Melahat yaşadığı çaresizlik hissinden bir türlü kendisini kurtaramamış ve aklına gelen olumsuz düşüncelere takılıp kalmıştır. En sonunda Melahat bu durumun üstesinden nasıl gelebileceğini düşünmeye başlamış ve “Kendime zamanı etkili kullanmak için bir çalışma programı hazırlarım; ayrıca tutmadığım notları arkadaşım Gaye’den alırım.” şeklinde düşünerek içinde bulunduğu takılıp kaldığı düşünce ve duygularından kurtulmuştur.

2. Örnek Olay

Aysun, Deniz’in kolyesini takmak için ödünç almış fakat nasıl olduysa kaybetmiştir. Aysun kolyesini kaybettiğini Deniz’e söylemiş ve ondan defalarca özür dilemiştir. Bu duruma çok öfkelenen Deniz “Nasıl böyle bir şey yapar? Bir kolyeye bile sahip çıkamadı! Bundan sonra ona bir şey vermeyeceğim!” şeklinde düşünmüştür. Bunları düşündükçe Aysun’a karşı daha da fazla öfkelenmiştir. Deniz son olarak, kolyesinin kaybolduğuna üzülse de Aysun’a karşı daha da fazla öfkelenmesinin ve ona karşı olumsuz bir davranış sergilemesinin kolyesini geri getirmeyeceğini, yaşadığı bu olayı değiştiremeyeceğini düşünmüş ve olanları kabul etmekten başka bir yolunun olmadığını karar vermiştir.

3. Örnek Olay

Onur, yaşadığı kaygıdan dolayı sınavdan düşük almıştır. Gelecek sınava çalışırken de “Ya yine heyecanlanırsam? Ya zamanı yetiştiremezsem? Ya bilmediğim sorulardan çıkarsa?” şeklinde aklına düşünceler gelmiştir. Daha sonra “Evet, sınavdan yüksek not almayı çok istiyorum ama sınavdan düşük not alsam da bu dünyanın sonu değil. Dersleri çok daha kötü olan insanlar var.” şeklinde düşünmüş ve böylece sınavdan düşük not almanın korkunç bir durum olmadığına kanaat getirmiştir. Bu düşünceler onun kaygısının istenilen seviyeye inmesine katkı sunmuştur.

4. Örnek Olay

Murat korku filmi izlemiş ve çok korkmuştur. Uyumak için yatağına gittiğinde film sahnelerini düşünmekten kendisini alıkoyamamış ve geç saatlere kadar uyuyamamıştır. En sonunda korkutucu sahneleri düşünmek yerine geçen yıl anneannesinin bahçesinde arkadaşlarıyla oyun oynadığı zamanı düşünmüştür. Başka bir olayı düşünmesi ona iyi gelmiş, korku duygusu azalmıştır.

5. Örnek Olay

Soğuk bir kış gününde dışarı çıkarken mont giymeyen Doğan, akşam olunca hastalanmıştır. Buna sebep olduğu için kendisini aşırı derecede suçlamıştır. En sonunda kendisine “Yaşadığım bu durum bana neler kazandırmış olabilir?” diye sormuş ve bu olay nedeniyle sağlıklı olmanın değerini daha iyi anladığını ve bundan sonra hava soğukken mont giymesinin gerekli olduğunu düşünmüştür.

**LÜTFEN, AŞAĞIDAKİ SORULARLA BU SORULARA AİT
CEVAPLARI OK ÇİZEREK EŞLEŞTİRİN.**

1. Olaydaki Melahat 'in son durumda kullandığı strateji nedir?
2. Olaydaki Deniz'in son durumda kullandığı strateji nedir?
3. Olaydaki Onur'un son durumda kullandığı strateji nedir?
4. Olaydaki Murat'in son durumda kullandığı strateji nedir?
5. Olaydaki Doğan'ın son durumda kullandığı strateji nedir?

- a) Pozitif tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisi
- b) Plana tekrar odaklanma bilişsel duygu düzenleme stratejisi
- c) Kabul etme bilişsel duygu düzenleme stratejisi
- d) Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme stratejisi
- e) Pozitif yeniden gözden geçirme bilişsel duygu düzenleme stratejisi

POZİTİF TEKRAR ODAKLANMA	PLANA TEKRAR ODAKLANMA
BAKIŞ AÇISINA YERLEŞTİRME	KABUL ETME
POZİTİF YENİDEN GÖZDEN GEÇİRME	

**Bunu değiştirmek benim
elimde mi?**

**Bu konuda yapabileceğim bir
şey var mı?**

**Değiştiremeyeceğim şeyleri
düşünmek bana ne
kazandıracak?**

**Değiştiremeyeceğim şeyleri
düşünmek bana ne
kaybettiriyor?**

Bu bir felaket mi?

**Geçmişte yaşadığım daha
büyük sorunlarla
karşılaştığımda bu sorun ne
kadar büyük?**

Daha da kötüsü ne olabilirdi?

**Benim başıma gelen bu durum
diğer insanların başına
gelenlerden daha mı kötü?**

**Bu olay bana neler
kazandırmış olabilir?**

**Bu olayın olumlu yanları neler
olabilir?**

**Yaşadığım bu olay bana neler
öğretmiştir?**

**Bu olay benim yaşamıma nasıl
katkıda bulunmuş olabilir?**

Çözüm yolları neler?

**Hangi alternatifleri
deneyebilirim?**

**Bu sorunun çözümü için
planım ne?**

**Bu problemin çözümü için
neler yapabilirim?**

**Bu olay yerine beni daha iyi
hissettiren neler
düşünebilirim?**

**Ani tepkiden kaçınmak için
hangi anımı düşünebilirim?**

**Olumsuz olayla ilgisi olmayan
neler düşünebilirim?**

**Bu olay yerine hangi hayalimi
gerçekleştirdiğimi
düşünebilirim?**

EK-25

..... ORTAOKULU

KATILIM BELGESİ

***BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ
FARKINDALIK PROGRAMI***

Okulumuz..... sınıfı öğrencilerinden
numaralı...../.....Eğitim
Öğretim yılında 7 oturum olarak düzenlenen "Bilişsel
Duygu Düzenleme Stratejileri Farkındalık Programı"na
katıldığından dolayı bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.



ÖZGEÇMİŞ

Lisans: Giresun Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı (2009 - 2013)

Yüksek Lisans: Kocaeli Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı (2017-2020)

İş Deneyimi: Gömeç Çok Programlı Anadolu Lisesi, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen (2013- 2015)

Türk Silahlı Kuvvetleri Şanlıurfa Siverek 107. Topçu Alayı, Sağlık Subayı Olarak Askerlik Hizmeti (2015-2016)

Gömeç Çok Programlı Anadolu Lisesi, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen (2016- 2017)

Pendik Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen (2017-)

Adres: Çamçeşme Mah. Misakı Milli Cad. No:26/1 Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu Pendik/İSTANBUL

Elektronik Posta: olgunturanpdr34@gmail.com