

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

**GERÇEKLİK TERAPİSİNE DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

İBRAHİM DENİZ

ANKARA, EKİM, 2017

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

**GERÇEKLİK TERAPİSİNE DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

İBRAHİM DENİZ

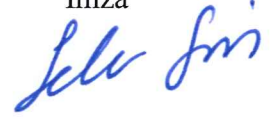
DANIŞMAN: PROF.DR. SEHER SEVİM

ANKARA, EKİM, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İbrahim DENİZ'in hazırladığı "Gerçeklik Terapisine Dayalı Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda Doktora Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

İmza



Başkan: Prof. Dr. Seher SEVİM (Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ayşe Sibel TÜRKÜM



Üye: Prof. Dr. Metin PİŞKİN



Üye: Doç. Dr. Mücahit KAĞAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



İbrahim DENİZ

ÖZET

GERÇEKLİK TERAPİSİNE DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Deniz, İbrahim

Doktora, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Seher Sevim

Ekim 2017, x + 128 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim programının öğretmenlerin ihtiyaç doyumu ve öznel iyioluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, eşleştirilmiş deney ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme testi modeline dayalı 2X3 faktörlü yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu, Altındağ İlçesinde hizmet vermekte olan değişik okullarda görev yapan 17'si deney ve 17'si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında deney grubuna Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilen altı oturumluk psikoeğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (Eşici, 2014), Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) ve Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) kullanılmıştır. Verilerin analizi için karışık desenler için varyans analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun gerek psikolojik ihtiyaç doyumu, gerekse öznel iyioluşun boyutları olan yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif duygu son test puanlarının deney grubu lehine değiştiği, bu değişimin istatistiksel olarak manidar olduğu ve deney grubunun puanlarında gözlenen farkın izleme testinde de devam ettiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Seçim Kuramı, Gerçeklik Terapisi, Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Öznel İyi Oluş

ABSTRACT**DEVELOPMENT AND EVALUATION OF A PSYCHOEDUCATIONAL
PROGRAM BASED ON REALITY THERAPY**

Deniz, İbrahim

Doctor of Philosophy, Department of Psychology in Education

Supervisor: Prof. Dr. Seher Sevim

October 2017, x + 128 pages

The aim of this research is to investigate the effect of the psychoeducational program based on Reality Therapy on the teachers' psychological need satisfaction and on their subjective well-being level. The research is a 2X3 factorial test model quasi-experimental research which is based on matching experiment and control group pre-test, posttest and follow-up test model. The research group consists of 34 teachers as of 17 experimental and 17 control group and working in different schools in Altındağ district. In the context of the research, the psychoeducation program which was developed based on the Reality Therapy was practiced to the experimental group as one session per week and nothing was done to the control group. In the research, Psychological Needs Scale-PNS (Eşici, 2014), Satisfaction with Life Scale-SWLS (Diener, Emmons, Larsen and Griffin, 1985) and Positive and Negative Affect Schedule-PANAS (Watson, Clark and Tellegen, 1988) were used as data collection tool. Mixed design analysis of variance was practiced for the analysis of the data. As a result of the analysis, points of either the psychological need satisfaction and the satisfaction with life, the positive and negative affect which are dimensions of subjective well-being post test points of the experimental group were monitored as significantly increased more than the control group, and the difference observed on the experimental group points was also continued in follow-up test.

Key Words: Choice Theory, Reality Therapy, Psychological Need Satisfaction, Subjective Well-Being.

ÖNSÖZ

“Hepimiz, kalite dünyalarımızda mutlu, destek veren insanlara ihtiyaç duyuyoruz. Bunlar olmadan her şeyin yolunda gitmesi mümkün değil. Anne-babalara, öğretmenlere ve işverenlere böyle insanlar olmak düşünüyor.”

William Glasser, Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi

Gerçeklik Terapisi’nin kurucusu olan William Glasser, bir okulda yürütülen eğitim-öğretim çalışmalarının başarıya ulaşabilmesi için kurumdaki öğretmenlerden yöneticilere, öğrencilerden yardımcı personele kadar herkesin Gerçeklik Terapisi’nin ilkelerini öğrenmesi gerektiğini ifade eder. Ona göre eğitim sürecinin amaçlarına ulaşmasının en önemli gerekliliklerinden biri, okulda yer alan herkesin gereksinimlerini kaliteli ve sorumlu bir şekilde karşılamalarına olanak sağlayacak bir bakış açısı ve çeşitli beceriler kazanmasıdır. İhtiyaçlarını sağlıklı, sorumlu ve doyurucu bir şekilde karşılayan insanlar daha mutlu olacak, daha mutlu insanlar da daha verimli ve başarılı olacaklardır. Bu düşüncelere paralel olarak ben de, okul psikolojik danışmanlarının, Gerçeklik Terapisi ilkelerini öğretmenlere ve öğrencilere öğretmesinin gerek kurumda yer alan herkesin mutluluğu, gerekse öğrencilerin sorumlu bireyler olarak yetiştirilmesi açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum.

Keyif alarak üzerinde çalıştığım bu tezin ortaya çıkış sürecinde değerli katkılarını benden esirgemeyen, deneme cesaretimi arttıran ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim danışman hocam Prof.Dr. Seher Sevim'e öncelikli olarak teşekkür etmek istiyorum. Tez izleme komitemde yer alıp değerli geri bildirimleri ile araştırmama katkıda bulunan Prof.Dr. Metin Pişkin'e ve Yrd. Doç.Dr. Ömer Kutlu'ya teşekkür ediyorum.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında yetişmemde katkısı olan ve kalite dünyamdaki imgeleri ile beni daha iyi bir psikolojik danışman olma yolunda güdüleyen tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkür ediyorum.

Son olarak, uzun doktora sürecimde birçok özveride bulunan eşim Mehtap'a, bana mutluluk veren kızım Eva'ya ve varlığıyla tezi bir an önce bitirmem gerektiğini bana hatırlatan ailemizin yeni üyesi Arel'e teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Seçim Kuramı	10
2.1.1. Temel İhtiyaçlar.....	14
2.1.2. Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya	17
2.1.3. Toplam Davranış	19
2.2. Gerçeklik Terapisi.....	21
2.2.1. Sağlıklı Danışma Ortamı Oluşturma	22
2.2.2. Danışma Sürecini Uygulama	24
2.3. Okul Uygulamaları ve Öğretmenler.....	30
2.4. İlgili Araştırmalar.....	36
2.4.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	37
2.4.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III	51
YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu	52
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Yaşam Doyumu Ölçeği	54

3.3.2. Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği	55
3.3.3. Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği	56
3.3.4. Psikoeğitim Programını Değerlendirme Formu.....	59
3.4. Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi	59
3.5. Verilerin Analizi	66
BÖLÜM IV	71
BULGULAR VE YORUMLAR.....	71
4.1. Bulgular.....	71
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Psikolojik İhtiyaç Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	71
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgular	74
4.1.3. Deney Grubunun Psikoeğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	81
4.2. Yorumlar	88
4.2.1. Psikolojik İhtiyaç Doyumu Bulgularına İlişkin Yorumlar	88
4.2.2. Öznel İyi Oluş Düzeyi Bulgularına İlişkin Yorumlar.....	93
4.2.3. Psikoeğitim Programını Değerlendirme Formu Bulgularına İlişkin Yorumlar	97
BÖLÜM V	99
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
5.1. Sonuçlar	99
5.2. Öneriler	100
KAYNAKLAR	102
EKLER.....	114
ÖZGEÇMİŞ	128

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.	Araştırma Deseni	52
Çizelge 2.	Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	53
Çizelge 3.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Psikolojik İhtiyaç Doyumu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	71
Çizelge 4.	Gerçeklik Terapisi Ve Kontrol Gruplarının Psikolojik İhtiyaç Doyumu Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	72
Çizelge 5.	Psikolojik İhtiyaç Doyumu Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 6.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Yaşam Doyumu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	75
Çizelge 7.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Pozitif Duygu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	78
Çizelge 8.	Deney ve Kontrol Gruplarının Pozitif Duygu Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	78
Çizelge 9.	Pozitif Duygu Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları	79
Çizelge 10.	Deney ve Kontrol Gruplarının Pozitif Duygu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	80
Çizelge 11.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Negatif Duygu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	82
Çizelge 12.	Deney ve Kontrol Gruplarının Negatif Duygu Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Çizelge 13.	Negatif Duygu Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları	83
Çizelge 14.	Deney ve Kontrol Gruplarının Negatif Duygu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	84
Çizelge 15.	Deney Grubunun Psikoeğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	86

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.	Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi Döngüsü	29
Şekil 2.	Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'ne Ait DFA Sonuçları.....	58
Şekil 3.	Deney ve Kontrol Gruplarının İhtiyaç Doyumlarına İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları.....	74
Şekil 4.	Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşam Doyumlarına İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları.....	77
Şekil 5.	Deney ve Kontrol Gruplarının Pozitif Duygu Düzeylerine İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları.....	81
Şekil 6.	Deney ve Kontrol Gruplarının Negatif Duygu Düzeylerine İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları.....	85

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tartışılarak açıklanmış, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları ifade edilmiş, araştırmaya ilişkin temel kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem

Okullarda varolan eğitim ve öğretim süreçleri, bireyin yaşamında önemli etkilere sahiptir. Bu süreçler bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini sistematik ve programlı bir şekilde destekler. Birey, eğitim-öğretim sayesinde şimdiki yaşamında ihtiyaç duyduğu ya da gelecekte ihtiyaç duyacağı çeşitli bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışları kazanarak geleceğe ve toplumsal rollerine hazırlanır. Tüm bunların yanı sıra eğitimin; toplumsal normları, değerleri ve kültürel birikimi sonraki kuşaklara aktarmak, toplumsallaşmayı sağlamak, toplumdaki bireyleri mevcut siyasal düzene bağlı yurttaşlar olarak yetiştirmek, ülkenin ekonomik ihtiyaçlarına uygun nitelikte insan gücü yetiştirerek toplumun devamını ve kalkınmasını sağlamak gibi sosyal, siyasal ve ekonomik işlevleri de vardır.

Eğitimde "saç ayağı" metaforu sıklıkla kullanılır. Buna göre eğitim, veli, öğrenci, yönetim, müfredat gibi farklı bileşenlerden oluşan bir saca benzer ve bu bileşenlerden herhangi birinin işlevselliğinin bozulması, sacın çökmesi, yani eğitim-öğretim süreçlerinin amaçlarına ulaşamaması ile sonuçlanabilir. İyi bir eğitim programına ve yönetime sahip bir okulda aile veya öğrenci niteliğinin yetersiz olması durumunda eğitimsel amaçların tamamına ulaşılması zordur. Bunun gibi iyi bir veli ve öğrenci profiline sahip bir okulda okul yönetiminin nitelsiz ya da uygulanan eğitim programının yetersiz olması da eğitim sürecini sekteye uğratır. Bu bağlamda eğitim sürecinin amacına ulaşmasında hem tüm bileşenlerin niteliklerinin yüksek olmasının, hem de bu bileşenlerin birbiri ile uyumlu olmasının ve sürece katılmasının önemli olduğu söylenebilir (Glasser, 1999a).

Eğitimin en önemli bileşenlerinden bir tanesi de kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmen, eğitim sürecinin baş aktörüdür, sınıftaki öğrenme ortamının lideridir, sınıf ve öğrenme atmosferini büyük ölçüde belirleyen, ayrıca öğrencilerin okulda bulundukları süre içinde en çok iletişime girdikleri kişidir. Öğretmenlik, öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan uzun dönemli ve anlamlı ilişkiler nedeniyle, diğer tüm

mesleklerden farklı bir meslektir. Sağlık ya da çeşitli iş alanlarında da kimi zaman uzun dönemli ve anlamlı ilişkiler kurulabilse de, hemen hemen hiçbir meslekte meslek üyesi ile hizmet verdiği kişiler, öğretmen ve öğrencilerin bir arada bulunduğu süre kadar birlikte zaman geçirmezler (Klassen, Perry ve Frenzel, 2012). Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları bu ilişki, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini doğrudan etkileyen önemli etkenlerden biridir (Brown, 2011).

Alanyazında öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin akademik başarısına etkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin Lee (2012), öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okuma performansına etkilerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerinin davranışlarını destekleyici olarak algılayan öğrencilerin okuma performanslarının daha iyi olduğunu gözlemiştir. Wentzel (2002) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerinin davranışlarını adil olarak algılayan öğrencilerin sene sonu başarı puanlarının, diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Hamre ve Pianta (2001) yürüttükleri 12 yıllık boylamsal çalışmada, öğrencilerin ana sınıfında öğretmenleri ile kurdukları ilişkinin, sekizinci sınıfa kadar olumlu çalışma alışkanlıkları, disiplin durumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ana sınıfında öğretmenleri ile iyi ilişki kuran öğrencilerin sonraki yıllardaki akademik başarıları diğer öğrencilere göre daha yüksektir, bu öğrenciler daha az disiplin sorunu göstermektedirler ve çalışma alışkanlıkları öğretmenleri tarafından diğer öğrencilere göre daha olumlu olarak değerlendirilmektedir. Cornelius-White (2007), 119 araştırma üzerinde yürüttüğü meta-analitik çalışmada, öğretmenleri ile iyi ilişkilere sahip öğrencilerin akademik başarılarının, diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde Roorda, Koomen, Split ve Oort (2011), 99 araştırma üzerinde yürüttükleri meta-analitik çalışmada, öğretmenlerle sağlıklı ilişki kurma ile öğrencilerin okula katılımları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu, öğretmenleri ile iyi ilişki geliştiren öğrencilerin hem okula katılımlarının hem de akademik başarılarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmen öğrenci ilişkisinin eğitimsel çıktılar üzerindeki etkileri akademik başarı ile sınırlı değildir. Öğretmen davranışlarını destekleyici ve saygılı olarak algılayan öğrenciler daha fazla içsel güdülenme ile hareket etmektedirler (Bieg, Backes ve Mittag, 2011). Bu öğrenciler hem öğrenme konularına hem de okula karşı daha fazla olumlu tutum içindedirler (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996), öğretmenleri ile iyi ilişkilere sahip öğrenciler daha az sorunlu davranışlar göstermekte ve

arkadaşları ile daha iyi ilişkiler kurmaktadırlar (Obsuth ve diğerleri, 2016). Ayrıca sınıfa ait olma duygusunu daha fazla yaşayıp, akran çatışmasına daha az girmektedirler (Barr ve Parret, 2001; akt. Molina, Williamson, Pulido ve Albéniz, 2015). Öğrenci ile iyi ilişki kuran öğretmenler, öğrencilerin en çok etkilendikleri ve kendilerine model aldıkları yetişkinlerden biridir (Howes, Davies ve Fox, 2009). Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrenci duyguları ve bu duyguların birbiriyle ilişkileri üzerine de birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun ve Sutton (2009) yaptıkları çalışmada, dersten keyif aldığını söyleyen öğretmenlerin öğrencilerinin de aynı şekilde dersten keyif aldıklarını bildirdiklerini, Bakker (2005) öğretmenlerin sınıfta aldıkları doyumun öğrencilere aktarıldığını, Mottet ve Beebe (2000) öğrencilerin, öğretmenlerinin algıladıkları olumlu ve olumsuz duyguları yansıtan yüz ifadelerine aynı yüz ifadeleri ile karşılık verme eğiliminde olduklarını, Becker, Goetz, Morger ve Ranelucci (2014) ise öğretmenlerinin sınıfta eğlendiğini hisseden öğrencilerin dersten daha fazla doyum elde ettiklerini, buna karşın öğretmenlerinin davranışlarını saldırgan olarak algılayan öğrencilerin kendilerini daha öfkeli olarak tanımladıklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin, öğrenciler ve eğitim çıktıları üzerindeki önemli etkisine karşın, birçok farklı ülkede okulların rol ve işlevlerinin değişmesine bağlı olarak öğretmenlerden beklentiler de değişmekte ve karmaşıklaşmaktadır (OECD, 2009). Okullar, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle eğitimin ve öğretmenlerin sınırlılıklarının daha fazla farkında olan çocuk ve gençlerle doludur (Day ve Qing, 2009). Öğretmenler farklı kültürlerden, sosyoekonomik yapılardan, farklı kişilik ve eğitim gereksinimine sahip, dezavantajlı ya da davranış sorunları olan birçok öğrenciye çoğu zaman kalabalık sınıflarda etkili bir şekilde eğitim vermek gibi zor bir görevi yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinin amaçlarına ulaşabilmesi için öğrenme sürecini planlamak, başlatmak ve yönetmek, ölçme araçları geliştirerek bunları uygulayıp değerlendirmek gibi görevleri de vardır. Bunların yanı sıra öğrencileri öğrenme konusuna güdülemek, velilerle etkili bir iletişim kurup sürdürmek, bilgisayar ve internet teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmak gibi görevler de yine öğretmenlerin yerine getirmesi gereken görevlerdendir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerin çeşitli kurul, birim ya da komisyonlarda çalışmak gibi yönetimle ilgili sorumlulukları da bulunmaktadır (OECD, 2005).

Öğretmenlerin bahsedilen bu görevleri sağlıklı ve etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, kuşkusuz kendilerini iyi hissetmeleri ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin ruh sağlığının, psikolojik işlevselliklerinin ve mutluluklarının hem kendi kişisel ve mesleki gelişimleri, hem de öğrencileri üzerindeki etkileri açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Kendisi yeterince sağlıklı ve mutlu olmayan öğretmenlerin, gerek sınıf içi eğitim-öğretim çalışmalarında, gerekse okulla ilgili diğer çalışmalarda yeterince işlevsel ve etkili olması beklenemez. Öğretmenlerin mutluluklarının ve ruh sağlığının önemine vurgu yapan kuramlardan birisi de, Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'dir.

Glasser tarafından geliştirilen ve ruh sağlığı açısından psikolojik ihtiyaçların önemine vurgu yapan Seçim Kuramı, tüm insanların benzer ihtiyaçları olduğunu ve insanların mutlu olabilmek için bu ihtiyaçlarını sağlıklı ve doyurucu bir şekilde karşılamayı öğrenmeleri gerektiğini ifade eder. Glasser'e (1965) göre farklı kültür ve uygarlıklarda yaşayan insanların ihtiyaçlarını nasıl karşılayacakları farklılık gösterse de, tüm insanları harekete geçiren güdüsel sistem, psikolojik ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Örneğin Çinli bir kızla bir İsveç kralı, benzer psikolojik ihtiyaçlara sahiptir, buna karşın farklı kültür, uygarlık, inanç, sosyal sınıf ve etnik kimliğe ait bu kişilerin ihtiyaçlarını karşılama becerileri, ihtiyaçlarını karşılama şekilleri ya da ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde karşılayıp karşılayamadıkları, önemli ölçüde farklılık gösterebilir. En gelişmiş ve zengin toplumlardan en az gelişmiş toplumlara kadar tüm toplumlarda, psikolojik ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde karşılayamadığı için acı çeken pek çok insan vardır (Glasser, 1965). Glasser'e (1999a) göre beyin, bir tür kontrol mekanizması gibi işlev görür ve duygular aracılığıyla bireyin yaptığı düşünsel ve davranışsal seçimler konusunda bireye geri bildirim verir. Eğer birey ihtiyaçlarını karşılama konusunda doğru seçimler yapmış ve ihtiyaçlarını doyurucu bir şekilde karşılamayı başarmışsa, olumlu duygular ortaya çıkar, haz elde eder, doyum alır ve mutlu olur. Buna karşın ihtiyaçlarını karşılamak için seçmiş olduğu davranışlar işlevsel ve etkili değilse acı çeker, üzülür ve mutsuz olur. Örneğin sevmeye ait olma ihtiyacını sağlıklı ve doyurucu bir şekilde karşılayabilen, sevdiği ve değer verdiği kişilerin kendisini önemseyişini hisseden birey, yaşamından daha fazla doyum alır, yaşamını daha anlamlı bulur ve başkaları için de önemli olduğu duygusunu yaşar (Glasser, 1965).

Glasser'in (1965) kuramının ana bileşenini oluşturan ve bu araştırmada bağımlı değişkenlerden biri olarak belirlenen psikolojik ihtiyaç doyumunu, bireylerin

ruh sağılığı ve ruhsal gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve psikolojik ihtiyaç doyumunun ruh sağılığı açısından önemine vurgu yapan araştırmalar oldukça sınırlı (Sharf, 2012) ve birçoğu yöntem bilim açısından belirli standartların altındadır (Murdock, 2013). Buna karşın alanyazında başta Öz Belirleme Kuramı olmak üzere farklı kuramlara dayalı olarak yapılmış ve psikolojik ihtiyaçların karşılanması ruh sağılığı açısından önemini vurgulayan birçok araştırma bulunmaktadır.

Bu araştırmalara göre ihtiyaçları karşılanmış bireyler daha olumlu duygular yaşarlar (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000), günlük yaşamlarında daha az rol yaparlar (Heppner ve diğerleri, 2008), ayrıca bu kişilerin öz saygıları daha yüksek, kaygı düzeyleri ise daha düşüktür (Deci ve diğerleri, 2001). Psikolojik ihtiyaçların karşılanması iş yaşamında da çeşitli olumlu etkileri vardır. Psikolojik ihtiyaçları karşılanmış bireyler çalışma konusunda kendi kendilerini güdüleyebilir, yeni şeyler öğrenebilir ve dışsal ödüllerin bulunmadığı durumlarda bile yaptıkları işte daha üst düzey ustalığa ulaşabilirler (Klassen, Perry ve Frenzel, 2012). İş performansları daha yüksektir ve işe daha sağılıklı bir şekilde uyum sağlamaktadırlar (Baard, Deci ve Ryan, 2004), kendilerini daha fazla işe vermektedirler (Deci ve diğerleri, 2001). Ayrıca bu kişilerin iş doyumları daha yüksek, tükenmişlik düzeyleri ise daha düşüktür (Betoret, Segura ve Artiga, 2015). Tüm bunlara ek olarak bireylerin psikolojik ihtiyaç doyumları arttıkça öznel iyiloş düzeylerinin arttığına ilişkin de alanyazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Chen ve diğerleri, 2015; Church ve diğerleri, 2013; Filak ve Sheldon, 2003; Guardia ve diğerleri, 2000; İlhan ve Özbay, 2010; Kermen ve Sarı, 2014; Milyavnskaya ve diğerleri, 2013; Tay ve Diener, 2011).

Bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını sağılıklı ve doyurucu bir şekilde karşılayamamalarının ise kuşkusuz bir takım olumsuz sonuçları vardır. Buna göre ihtiyaçlarını sağılıklı bir şekilde karşılayamayan kişilerin öznel iyiloş düzeyleri daha düşüktür (Sheldon ve Gunz, 2009), bu kişiler daha çok depresyon, tükenmişlik ve yeme bozukluğu belirtileri göstermektedirler (Bartholomew ve diğerleri, 2011), ruh ve beden sağılıkları daha bozuktur ve iş verimleri daha düşüktür (Betoret, 2013). Ayrıca belirli bir süre psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamamış kişilerde öfke duygusu ortaya çıkar ve bu kişilerin stresli yaşam olayları ile başa çıkabileceklerine yönelik inançları azalır (Gold ve Roth, 2005).

Glasser (1965), Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'nin okul uygulamalarına önem verir ve kuramın okullarda başarılı olabilmesi için, kurumdaki bütün çalışanların Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi ilkelerini öğrenmesi ve bu ilkeleri uygulaması gerektiğini ifade eder. Ona göre okullar, öğrencilerin kliniklere sevk edilmesini engellemek ya da azaltmak için öğrencilerin ihtiyaçlarını sorumlu ve doyurucu bir şekilde karşılamayı öğrenebilmelerine olanak sağlamalı ve bunun için öğrencilerin ihtiyaç duyduğu çeşitli becerileri onlara kazandıracak şekilde yapılandırılmalıdır. Sadece çeşitli normların belirlenerek eğitim politikalarının uygulanması yoluyla eğitimin tüm amaçlarına ulaşmayı beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Öğretmenlerden öğrencilere, yöneticilerden yardımcı personele kadar herkesin ihtiyaçlarını sağlıklı ve sorumlu bir şekilde karşılamasına yardımcı olacak çeşitli becerilerin geliştirilmesi, ayrıca bu ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için okul iklimini geliştirici çeşitli düzenlemeler yapılması büyük önem taşır (Brien, Hass ve Savoie, 2012).

Uluslararası alanyazında öğretmenlere yönelik Gerçeklik Terapisi temelli programların etkisinin incelendiği çeşitli deneysel araştırmaların sınırlı da olsa yapıldığı görülmektedir (Hale ve Maola, 2011; Holliman, 2000; Kianipour ve Hoseini, 2012; Nematzadeh ve Sary, 2014). Bu araştırmaların ikisinde öğretmenlere yönelik geliştirilen programın öğrenci başarısı (Hale ve Maola, 2011; Kianipour ve Hoseini), birinde öğretmenlerin denetim odağı (Holliman, 2000), birinde ise öğretmenlerin mutluluğu (Nematzadeh ve Sary, 2014) üzerindeki etkisi araştırılmış, öğretmenlerin ihtiyaç doyumları ele alınmamıştır. Türkiye'de ise Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilmiş çeşitli programların etkisinin incelendiği altısı doktora tezi (Çelik, 2014; Karakaş, 2014; Özmen, 2004; Palancı, 2004; Tanrikulu, 2013, Yalçın, 2007) ve ikisi yüksek lisans tezi (Bellici, 2012; Gül, 1996) olmak üzere toplam sekiz deneysel araştırmaya rastlanmış olmasına karşın bu çalışmalardan hiçbirinde çalışma grubu olarak öğretmenler seçilmemiştir. Bu nedenle bu çalışmanın yapılmasının, öğretmenlerin gereksinimleri konusundaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim programının öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılama ve öznel iyiliğe düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarının psikolojik ihtiyaç doyumu puanları ortalamalarının deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

2. Deney ve kontrol gruplarının öznel iyiliş puanları ortalamalarının deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

a) Deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu puanlarının deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

b) Deney ve kontrol gruplarının pozitif duygu puanlarının deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

c) Deney ve kontrol gruplarının negatif duygu puanlarının deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme ölçümü değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Yukarıda ifade edilen denencelerin yanı sıra, araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorusuna da yanıt aranmıştır.

Deney grubu üyelerinin psikoeğitim programına ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?

1.3. Önem

Psikolojik ihtiyaçların sağlıklı bir şekilde karşılanması, bireyin gerek ruh ve beden sağlığı, gerekse genel işlevselliği açısından büyük önem taşır. Psikolojik ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde karşılamayı başarabilen bireyler günlük yaşamlarında daha mutlu olur, daha işlevsel davranışlar sergiler, daha sağlıklı bir şekilde problemleriyle başa çıkabilir ve işlerinde daha başarılı olurlar. Psikolojik ihtiyaçların sağlıklı bir şekilde karşılanamaması ise, bireyin mutsuz olmasına, işlevsel olmayan başa çıkma mekanizmaları kullanmasına, ruh sağlığının bozulmasına hatta patolojik davranışlar sergilemesine neden olabilir (Vansteenkiste ve Ryan, 2013).

Tarihsel olarak eğitim ve öğretmenlik daha çok bilişsel bir etkinlik olarak ele alındığından, öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar çoğunlukla onların düşünce, inanç ve öğretme becerilerine odaklanmıştır. Buna karşın son yıllarda eğitimin duygusal boyutu, öğretmenlerin ve öğrencilerin duyguları ile bu duyguların eğitimsel

çıktılar üzerindeki etkileri daha çok araştırılmaya başlanmıştır (Becker ve diğerleri, 2014). Okullar, öğrencilerin yalnızca çeşitli akademik beceriler kazandığı yapılar değildir, aynı zamanda kurumdaki öğretmenlerden öğrencilere kadar herkesin zaman zaman sevindiği, zaman zaman üzüldüğü, hayal kurduğu ya da hayal kırıklıkları yaşadığı, duygularla dolu yaşam alanlarıdır. Bu bağlamda ele alındığında, öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissederek daha verimli bir şekilde çalışmalarına olanak sağlayacak yeni bilgi ve beceriler kazanmalarında, okullarda yürütülecek sistemli ve programlı çalışmaların önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında hazırlanan ve öğretmenlere uygulanan programın öğretmenler için olduğu kadar, yetiştirmeye çalıştıkları öğrenciler için de yararlı olabileceği söylenebilir. Öğretmen ve öğrenciler birlikte çok fazla zaman geçirirler ve birlikte geçirilen bu zaman, öğrencilerin bir rol model olarak öğretmenlerinden duygusal, bilişsel ve sosyal olarak etkilendikleri bir süreçtir. Öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları, sınıf içi etkileşim ve öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin bilişlerini, duygularını ve güdülenmelerini etkilemesi nedeniyle eğitim çıktıları üzerinde rol oynayan önemli etkenlerden biridir (Sutton ve Wheatley, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi psikolojik ihtiyaçlarını sağlıklı ve sorumlu bir şekilde karşılamayı başarabilen mutlu bireyler olmasının yalnızca kendi kişisel gelişimleri ve ruh sağlıkları açısından değil, öğrencilerin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından da önemli olduğu ifade edilebilir.

Glasser'e (1999a, 1999b) göre öğretmen ve öğrencilerin okullarda daha mutlu ve başarılı olmaları, Gerçeklik Terapisi ilkelerini öğrenebilme ve bunları uygulayabilme becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin Gerçeklik Terapisi konusunda eğitilmesinin gerek öğretmenlerin ruh sağlığı gerekse öğrencilerin ruh sağlığı ve akademik başarıları üzerinde önemli etkileri olduğunu ifade eder. Ona göre öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve hatta yardımcı personel, okul sisteminin parçalarıdır ve bunların tamamının kendi ihtiyaçlarını etkili ve sorumlu bir şekilde karşılamayı öğrenmesi, ayrıca okul sisteminin buna göre yapılandırılması, eğitim süreçlerinin amaçlarına ulaşması konusunda önemlidir. Buna ek olarak öğrencilerin Gerçeklik Terapisi ilke ve kavramlarını öğrenme ve bunları gerek okul yaşamlarında, gerekse okul dışındaki yaşamlarında kullanma becerilerinin geliştirilmesinde, öğretmenlerin Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi konusunda eğitilmesi kritik bir öneme sahiptir (Glasser, 1999a).

Gerek uluslararası alanyazında, gerekse ülkemizde Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilmiş çeşitli programların etkililiğinin incelendiği deneysel araştırmalar olmasına karşın bu araştırmaların hiçbirinde, programın öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumları ve öznel iyilişları üzerindeki etkisi araştırılmamıştır. Bu araştırmanın, Glasser'in (2000a), öğretmenlerin Gerçeklik Terapisi konusunda eğitilmesinin, kendi psikolojik ihtiyaç doyumları ve mutlulukları açısından önemli olduğu şeklindeki önermesini test etmesi ve yurt içinde bu konuda yapılmış ilk araştırma olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Ankara'nın Altındağ İlçesinde hizmet veren çeşitli okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, benzer özellikleri olan gruplara genellenebilir.

2. Psikolojik ihtiyaçların doyumu, Glasser tarafından tanımlanan dört psikolojik ihtiyaca dayalı olarak geliştirilmiş Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin (Eşici, 2014) ölçtüğü yapı ile sınırlıdır.

3. Öznel iyiliş, Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) ve Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği'nin (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) ölçtüğü yapı ile sınırlıdır.

4. Araştırmada deney grubu olarak belirlenen grup, deneysel işleme katılmaya gönüllü öğretmenlerden seçilmiştir ve deneysel işleme katılmaya gönüllü öğretmenlerin çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır (14 kadın, 3 erkek).

1.5. Tanımlar

Psikolojik İhtiyaçlar: Bireyin, tatmin etmek için genetik olarak kodlandığı sevmeye ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarıdır (Glasser, 1999a).

Öznel İyiliş: Kişinin yaşamından elde ettiği doyumun (aile, iş, arkadaş, evlilik) ve olumlu duyguların fazlalığı ve olumsuz duyguların azlığıdır (Diener, 2000).

Psikoeğitim: Odak noktası psikolojik kavram ya da konularla ilgili eğitim olan grup çalışmasıdır (Gladding, 1995; akt. Brown, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi hakkında bilgi aktarılmıştır. Daha sonra bu kuramın okul uygulamaları ve öğretmenlerle ilgili düşünceleri ve konuyla ilgili yapılmış çeşitli araştırmalarla ilgili bilgi verilmiştir.

2.1. Seçim Kuramı

Seçim Kuramı, Glasser'in Gerçeklik Terapisi uygulamalarına kuramsal dayanak oluşturan ve Gerçeklik Terapisi'ne yol gösteren kuramdır. Glasser'in 1960'ların başlarında temelini attığı bu kuram, çeşitli aşamalardan geçerek günümüzdeki şeklini almıştır. İlk olarak Ventura Kızlar Okulu'ndaki deneyimlerinden yola çıkarak yeni bir danışma yaklaşımı geliştiren Glasser, uygulamaya dönük düşüncelerini 1965 yılında yayımladığı, Gerçeklik Terapisi isimli ilk kitabı ile paylaşmıştır. Geliştirdiği danışma yöntemi uygulayıcılar arasında büyük bir ilgiyle karşılanmasına rağmen Glasser'in Gerçeklik Terapisi'ne ilişkin uygulamaları bu dönemde, kuramsız bir metodoloji sunmakla eleştirilmiştir (Wubbolding, 2012). Glasser ikinci aşamada, kendisine yöneltilen eleştiriler nedeniyle kuramsal bir dayanak arayışına girmiş ve aradığı kuramsal dayanağı William Powers'ın Kontrol Kuramı'nda bulmuştur. Bu kurama göre insan beyni, termostat benzeri bir kontrol sistemi gibi işlev görür. Termostat, odanın ısınıp ısınmamasını sürekli kontrol ederek ısıya istenilen değerin altında olması durumunda merkeze sinyal gönderir ve ısıyı dengeleyecek mekanizmanın devreye girmesini sağlar. Bunun gibi beyin de, çeşitli ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığını değerlendirir, ihtiyaçların karşılanmaması durumunda davranışsal sisteme sinyal gönderir ve ihtiyaçların karşılanması için bireyin harekete geçmesini sağlar. Bu düşünceden yola çıkan Glasser, güdüleyici bir sistem olarak beş temel ihtiyaç olduğunu ve davranışların bu ihtiyaçları karşılamak için seçilmiş örüntüler olduğunu öne sürmüştür (Wubbolding, 2012). Glasser son aşamada, seçim yapma özgürlüğünün önemine yaptığı vurgu ve kontrol kavramının başkalarını kontrol etme şeklinde yanlış anlaşılması nedeniyle 1998 yılında kontrol kuramını kullanmayı bırakmış ve kendi kuramını Seçim Kuramı olarak yeniden adlandırmıştır (Wubbolding ve Robey, 2012).

Seçim Kuramı, insan güdülenmesi ve davranışları konusunda içsel kontrolün önemini vurgulayan kapsayıcı bir açıklamadır (Wubbolding, 2012). Glasser (1999a),

mutsuz insanların temel sorunlarının aslında iyi anlamak istedikleri kişiler ile anlaşamamak olduğunu ifade eder. Ona göre insanlar kendileri için önemli kişilerle sorun yaşadıklarında, bu sorunu çözmek için dışsal kontrol olarak adlandırdığı davranış kalıplarını sıklıkla kullanırlar. Dışsal kontrol, bir bireyin kendi dışındaki kişi ya da kişileri kontrol etmeye dönük davranışların tamamı olarak tanımlanabilir. Bu mekanizmayı kullanan kişinin temel önermesi "Ben doğrucuyum, sen yanlışsın." (Glasser, 2003), temel prensibi ise, "Yanlış yapanları cezalandırın, böylece bizim söylediğimiz doğruları yerine getireceklerdir, yapmasını istedikleriniz için de onları ödüllendirin ki, kendilerinden istediklerimizi yapmaya devam etsinler." şeklinde özetlenebilir (Glasser, 1999a). Glasser (2004), dışsal kontrolün bireylerin yaşamlarında sorun çözmek için çok sık kullandıkları bir yaklaşım olmasına karşın, bu yaklaşımın sorunları çözmediğini, tam tersine sorunları daha da karmaşık hale getirdiğini ifade eder.

Glasser'e (2000b) göre dışsal kontrol baskıcı, kontrolcü, cezalandırıcı ve ilişkiler açısından yıkıcı bir yaklaşımdır. Farklı toplumlardan, farklı siyasi görüş, cinsiyet ya da sosyoekonomik düzeylerden neredeyse bütün insanlar, dışsal kontrolü sıklıkla kullanırlar. Ona göre ister arkadaş, ister karı-koca, ister ebeveyn-çocuk, ister öğretmen-öğrenci, isterse de patron-çalışan ilişkisinde olsun gücü elinde bulunduran insanların çoğu, ilişki ile ilgili bir zorlukla karşılaştığında ya da kendi istediği gerçekleşmediğinde dışsal kontrolü kullanır ve diğerini baskı altına almaya, diğerine kendi istediklerini yaptırmaya çalışır. Buna karşın dışsal kontrol hem güç kullanan hem de güç uygulanan kişi için yıkıcıdır, çünkü kişiler arası ilişkilere zarar verir. Örneğin ilişkilerinde problem yaşayan eşlerden biri diğerini kontrol altına almaya çalıştığında, bu durum kontrol altına alınmak istenen eşin mutsuz olmasına neden olur. Çiftlerden birinin mutsuz olması ise yaşanan problemlerin şiddetinin artmasına, doğal olarak kontrol uygulayan eşin de mutsuz olmasına neden olur. Böylelikle gerek kontrol eden, gerekse kontrol edilen eş bu ilişkiden doyum alamaz ve bu ilişki, her iki tarafın da kaybettiği bir ilişki biçimi haline gelir (Glasser, 1999a).

Glasser'e (2003) göre dışsal kontrol, kendisinin yedi ölümcül alışkanlık olarak adlandırdığı alışkanlıkları barındırmaktadır. Bu alışkanlıklar eleştirmek, suçlamak, sızlanmak, söylenmek, tehdit etmek, cezalandırmak ve kontrol etmek için ödül kullanmaktır. Tüm bu alışkanlıklar, sağlıklı ilişki kurulmasının ve insanların mutlu olmasının önündeki önemli engellerdir ve kişiler arası ilişkiler açısından yıkıcı olduğu için Glasser tarafından ölümcül alışkanlıklar olarak tanımlanmıştır. Ona göre

bireyler ancak bu alışkanlıklarından kurtulmaları durumunda daha doyurucu ilişkiler geliştirebilirler. Glasser'e (1999a, 2003) göre başkalarını kontrol etmeye yönelik isteğimiz yaşamımızı ve seçimlerimizi o kadar etkisi altına almıştır ki, bu mekanizmanın altında yatan üç yaygın yanlış inancı sorgulamadan bu mekanizmayı anlamak ve bunun yanlışlığının farkına varmak oldukça zordur. Bu yanlış inançlar şunlardır:

1. *Kırmızı ışık yandığı için duruyorum:* Birçok insan, kırmızı ışık yandığı halde durmaz. Seçim Kuramı, kırmızı ışık yandığı için değil, durmayı seçtiğimiz için durduğumuzu öne sürer.

2. *Başkalarına yapmak istemeseler de istediklerimi yaptırabilirim:* Başarısız ve mutsuz ilişkilerin nedeni insanların birbirini kontrol etmeye çalışmasıdır. Seçim Kuramına göre insanlar ancak değişmek isterlerse veya değişmenin kendi yararlarına olacağına inanırlarsa değişirler.

3. *Söylediklerimi yapmayanları küçük düşürmek, tehdit etmek ya da cezalandırmak doğrudur, hatta ahlaki sorumluluğumdur:* Bu düşüncenin temelinde ise "Yalnızca kendim için değil, diğerleri için de doğrunun ne olduğunu biliyorum." şeklindeki önerme yatar. Glasser'e göre insanların bu önermeden kaçınması gerekir çünkü bu önermenin ilişkiler açısından yıkıcı sonuçları vardır.

Mutlu olma konusunda insan ilişkilerinin önemini vurgulayan Glasser (1999a), son yıllardaki önemli teknolojik gelişmelere karşın insan ilişkilerinin aynı düzeyde gelişmediğini, hatta belirli açılardan geriye gittiğini öne sürer. Bunun için kendisinin geleneksel psikoloji olarak adlandırdığı ve ödül-ceza sistemine dayalı yaklaşımı suçlayan Glasser, ödül-ceza sisteminin karmaşık insan ilişkilerini açıklamak için yeterli, işlevsel ve yapıcı olmadığını öne sürer. Ona göre sağlıklı bir ilişkinin oluşması, insanların birbirlerini kontrol etmeye çalışmayı, yani dışsal kontrolü bırakmasıyla mümkün olabilir. Bu konuda uzun süredir devam eden doyurucu arkadaşlıkları örnek gösteren Glasser, bu ilişkilerin başarılı ve doyurucu olmasının nedeninin, bu arkadaşların bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde Seçim Kuramını kullanmalarının, dolayısıyla karşıdakini kontrol etmekten uzak durmak olduğunu iddia eder. Ona göre insanların mutsuzluğu ise, temelde aynı dışsal kontrol düşüncesine dayanan dört farklı durumdan kaynaklanmaktadır (Glasser, 2004):

1. Sizin, bir başkasını yapmak istemediği bir şeyi yapmaya zorlamanız.
2. Bir başkasının sizi, yapmak istemediğiniz bir şeyi yapmaya zorlaması.

3. İlişki içindeki kişilerin, karşılıklı olarak birbirlerini istemedikleri şeyleri yapmaya zorlamaları.

4. Bireyin kendini, yapmak istemediği ya da yapılması çok zor olan bir şeyi yapmaya zorlaması.

Glasser'e (2003) göre beyin yaratıcı bir işleve sahiptir ve insanların depresyon, kaygı bozuklukları hatta şizofreni gibi ağır ruhsal sorunları bile, bu yaratıcı işlevin bir ürünüdür. Ona göre tüm ruhsal bozuklukların ve bunlara eşlik eden belirtilerin nedeni uzun süredir devam eden mutsuzluktur. Beyin, uzun süreli mutsuzluktan kurtulmak için yaratıcı işlevini sergiler ve çeşitli belirtiler üretir. Tüm bu belirtilerin, bireyin karşılanmayan ihtiyaçlarının bireyde yarattığı gerilimi hafifletme şeklinde bir işlevi vardır. Glasser (1985) bireyin çoğunlukla tam olarak farkında olmadan seçtiği ve birey açısından acı verici olan duyguların ve belirtilerin dört önemli işlevi olduğunu ifade eder (akt. Sharf, 2012):

1. *Öfkeyi kontrol etmek:* Öfke, birey tarafından kontrol edilemediğinde kişinin büyük hatalar yapmasına hatta suç işlemesine, bundan dolayı da çeşitli cezalarla karşı karşıya kalmasına neden olabilir. Buna karşın depresyona girmekte ya da kaygı bozuklukları geliştirmekte böyle bir tehlike yoktur. Bu nedenle birey öfkelenmek ya da öfkesini ifade etmek yerine, depresyona girerek kendisi açısından daha az tehlikeli bir durum seçmiş olur.

2. *Başkalarından yardım istemek:* Kişi başkalarından yardım almak ya da başkalarının ilgisini çekmek için depresyona girerse, muhtemelen talep ettiği yardımı ya da ilgiyi alacaktır. Bireyin depresyona girmesi, onun ait olma ve kimi zaman da güç ihtiyacını karşılamasına yardımcı olur. Glasser (1999a), depresyonun başkalarına yalvarmadan onlardan yardım almak için iyi bir yol olduğunu ifade eder.

3. *Özür:* Kişi bazen yaşamında karşılaştığı problemlerle başa çıkmak için daha etkili davranışlar sergilemez. Bu duruma kabul edilebilir bir gerekçe bulmak için kendini depresyona sokabilir ya da kaygı bozuklukları geliştirebilir. Örneğin işini kaybeden bir kişi yeni bir iş aramak için girişimde bulunmak, çaba göstermek, reddedilme ya da hayal kırıklığına uğrama gibi riskleri almak yerine, kendini depresyona sokarak bütün gününü evde yatarak geçirebilir. Bunun gibi sevmediği işini değiştirmek için seçenekleri araştırmak yerine, her gün işe gitme konusunda kendini zorlayan bir kişi panik atak geliştirebilir ve bu hastalık, onu sevmediği işine gitmenin yarattığı sıkıntıdan kurtarabilir.

4. *Diğerlerini kontrol etmek:* Birey kendini depresyona soktuğunda ya da herhangi bir ruhsal bozukluk geliştirdiğinde çevresindeki diğer insanları daha etkili bir şekilde kontrol etmeye başlayabilir. Depresyona giren kişinin çevresinde bulunan kişiler, çoğunlukla onu destekleyecek şeyler yaparlar. Kimileri ilgi, sevgi, şefkat gösterirken kimileri ise onun yapması gereken sorumlulukları yerine getirir ya da ona maddi yardım yapar.

Glasser'e (1999a, 2003) göre bireyin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilmesi ve ilişkilerini koruyabilmesi için dışsal kontrolü bırakarak içsel kontrolü kullanması gerekir. İçsel kontrol, dışsal kontrolün tam tersidir. Örneğin dışsal kontrolün yedi ölümcül alışkanlığına karşılık içsel kontrolü kullananlar desteklemek, cesaretlendirmek, dinlemek, güvenmek, saygı göstermek ve farklılıkları müzakere etmek şeklinde yedi besleyici (caring) alışkanlığı ilişkilerinde sıklıkla kullanırlar. Bu yaklaşımda birey başkalarını kontrol etmeye çalışmak yerine, onlarla uyumlu bir şekilde yaşamaya çalışır. İçsel kontrolü kullanan kişiler, kendi hayatları ile ilgili kararları verirken başkalarının da kendi hayatlarını yönetme isteğine saygı duyarlar ve onlar için en doğruyu kendilerinin bildiğine inanmazlar (Glasser, 2003). Seçim Kuramı bağlamında insan davranışlarının doğasını açıklamak için kullanılan temel kavramlar, aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.1.1 Temel İhtiyaçlar

Glasser (1999a), insanların karşılamak için genetik olarak kodlandığı beş temel ihtiyaç ile dünyaya geldiklerini ve insanların neredeyse bütün davranışlarının amacının bu ihtiyaçlardan birini ya da birkaçını karşılamak olduğunu ifade eder. Bu ihtiyaçlar hayatta kalma, sevme ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir. Bu ihtiyaçlardan hayatta kalma daha çok fizyolojik ihtiyaçlar ile ilişkiliyken, diğer dört ihtiyaç psikolojik ihtiyaçlardır. İnsan doğduğu andan itibaren ağlayarak ya da huzursuzluk ederek bu ihtiyaçlarını karşılamak için davranışta bulunmaya başlar. Bu davranışlar annenin bebekle ilgilenmesini, onu doyurmasını, onun bakımını sağlamasını, böylelikle onun hayatta kalmasını sağlar. Bununla birlikte yaş ilerledikçe insan ilişkileri gittikçe daha karmaşık hale gelir ve bebeğin başkalarını kontrol etmek için gösterdiği ağlama davranışı, ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz kalmaya başlar. Bebeklikten çocukluğa ve daha sonra da yetişkinliğe geçerken bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için daha özel ve karmaşık davranışlar göstermesi gerekir. Bir bebeğin başkalarının ilgisini çekmek için ağlaması

yeterliyen, bir yetişkinin bu ilgiyi kazanabilmesi için iyi ilişkiler kurması, bunları sürdürmesi, zaman, emek ve çaba harcayarak çeşitli beceriler sergilemesi gerekmektedir (Glasser, 2000b).

Glasser (2003), bireyin ihtiyaçlarını karşılaması konusunda kişiler arası ilişkilerin çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre tüm davranışların bir amacı vardır ve bu amaç mümkün olduğu kadar çok ve mümkün olan her zaman kendini iyi hissetmektir. Buna karşın karmaşık insan ilişkilerini kurma ve bunları sürdürme konusunda başarılı olamayan insanlar, daima yalnız ve mutsuzdurlar. Glasser (1999b), bireyin neyi niçin yaptığını bilmediği bebeklik döneminde bile nasıl hissettiğini bildiğini ve bireyin kendini iyi hissetmek için ihtiyaçlarını doyurucu bir şekilde karşılamasının önemli olduğunu ifade eder (Glasser, 1999a).

1. *Hayatta Kalma*: Bütün yaşayan canlılar hayatta kalmak için çaba sarf ederler ve buna genetik olarak kodlanmışlardır (Glasser, 2004). Vücudun üşüdüğünde titremesi, ısındığında terlemesi, yemeği sindirmesi, acıkması ya da susaması gibi hayatta kalmaya yönelik bazı davranışlar, kendiliğinden ortaya çıkan davranışlardır. Buna karşın beslenmek için sebze yetiştirmek, alışveriş yapmak, kıyafet dikmek, ev yapmak ya da bir bebeğe sahip olmak gibi birçok başka davranış, daha karmaşık ve daha bilinçli hayatta kalma davranışlarıdır (Wubbolding, 2012).

2. *Sevme ve Ait Olma*: İnsan, varoluşsal olarak diğer insanlardan sevgi almak ve onlara sevgi vermek için başkaları ile bir arada olma eğilimindedir (Wubbolding, 2012). Seçim Kuramı'na göre sevme ve ait olma ihtiyacı en önemli ihtiyaçtır, çünkü güç, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için de bireyin diğer kişilere ihtiyacı vardır. Glasser'e (2007) göre sevme ve ait olma yalnızca insanlarda değil, diğer memelilerde de gözlenen bir ihtiyaçtır, buna karşın aile ve bazı arkadaşlıklara ilişkin sevginin yaşam boyu sürmesi yönüyle insanın sevme ve ait olma ihtiyacı, diğer memelilerin bu ihtiyacından farklılık gösterir. Bunun yanı sıra güç ihtiyacı, sıklıkla bireyin sevme ve ait olma ihtiyacının karşılanmasını engeller, çünkü Glasser'e göre insanların sevdiği, özellikle de aşık olduğu kişileri sahiplenme ve onları kontrol altına alma eğilimi vardır (Glasser ve Glasser, 2007).

3. *Güç*: Seçim Kuramı'nda güç ifadesi, içsel kontrol duygusuna sahip olmak, kendine saygı duymak, önemli, tanınır ve etkili olmak anlamlarında kullanılır (Wubbolding ve Robey, 2012). Glasser'e (1999a) göre güç, diğer canlı türlerinde görülmez, yalnızca insana ait bir ihtiyaçtır. Diğer canlı türlerinde gözlenen saldırganlık ya da gücü göstermeye ilişkin çeşitli davranışlar, çoğunlukla o canlının

hayatta kalma ihtiyacı tehdit altındayken ortaya çıkar. Buna karşın insan, isteyebileceği her şeye sahip olduğunda bile kendisinin önemli olduğunu hissetmeyi, başkalarının da kendisinin önemli olduğunu bilmesini ister. Güç elde etme ve gücü hissetme ihtiyacı her zaman zararlı bir eğilim değildir. Örneğin bir doktor güç ihtiyacını karşılamak için çok çalışıp yeni bir tedavi şekli geliştirebilir ya da bir sporcu daha başarılı olmak için çok çalışıp dünya rekorunu kırabilir.

4. *Özgürlük*: Özgürlük ihtiyacı, seçimler yapma, kendi ayakları üzerinde durma ve gereksiz sınırlamalar olmadan kendi hayatını istediği şekilde sürdürebilme anlamına gelmektedir (Wubbolding ve Robey, 2012). Bu ihtiyaç, bireyin kendini tehdit altında hissettiğinde ilk endişelendiği ihtiyacıdır ve özgürlüğün ortadan kalkması, bireyin yaratıcı yeteneğini yapıcı şekilde ortaya çıkarmasını engeller. Yaratıcılığın engellenmesi birey açısından acı verici bir deneyim olarak yaşanır ve bireyin mutsuzluğuna neden olur (Glasser, 2000b). Kendini özgür hissederek yaptığı seçimler ise, bireyin kendini mutlu ve daha güçlü hissetmesine neden olur.

5. *Eğlence*: Eğlenme ve yaşamdan keyif alma, ruhsal açıdan sağlıklı insanların en önemli özelliğidir (Wubbolding ve Robey, 2012). Glasser'e (1999a) göre eğlence, öğrenme karşılığında elde edilen bir ödüldür ve insanın öğrenmesi, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Karşılanması en kolay olan ihtiyaçlardan biri olan eğlence en iyi gülme ile tanımlanır ve birbirine âşık olan insanlar neredeyse sürekli olarak eğlenir ve birlikte gülerler. Buna karşın ilişkiler kötüleşmeye başlayınca bundan ilk etkilenen de çoğunlukla eşlerin eğlence ihtiyaçları olur, çünkü eşler birlikteyken eskisi kadar eğlenmezler.

İhtiyaçların birbiriyle ilişkisi oldukça karmaşık bir durumdur (Murdock, 2013). Bazen birden fazla ihtiyaç aynı anda karşılanabilir. Örneğin birey tenis oynamak gibi yeni bir beceri edinmek için kursa gittiğinde, hem yeni kişilerle tanışıp arkadaş olarak ait olma ihtiyacını, hem yeni bir beceri kazanarak güç ihtiyacını, hem de geçirdiği kaliteli zaman sayesinde eğlence ihtiyacını aynı anda karşılayabilir. Öte yandan bireyin kendi ihtiyaçları birbiriyle çatışabilir. Örneğin bir kişi hem sevmeye ait olma, hem de güç ihtiyacını aynı kişi aracılığıyla karşılamak için davranışta bulunabilir. Bu durumda güç ihtiyacını karşılamak için karşısındaki kişiye istediklerini yaptırmaya çalışacak ya da onu birtakım şeyleri yapmaya zorlayacak, ama aynı zamanda bu kişi tarafından seilmeyi bekleyecektir. Glasser'e (2004) göre bu beklenti gerçekçi bir beklenti değildir, çünkü kimse etrafında kendisine patronluk yapan birisini istemez. İhtiyaçların birbiriyle ilişkisine yönelik bir başka durum ise,

ilişki içinde bulunan kişilerin ihtiyaçlarının birbiriyle çatışmasıdır (Wubbolding, 2012). Örneğin eşlerden birinin sevmeye ve ait olma ihtiyacı çok baskınken, diğerinin özgürlük ihtiyacı daha baskın olabilir. Bu durumda eşlerin ilişkilerini sürdürebilmesi ve her ikisinin de ihtiyaçlarını doyurucu bir şekilde karşılayabilmesi için farklılıklarını müzakere etmeleri ve her ikisini de memnun edebilecek bir çözüm bulmaları gerekmektedir.

2.1.2. Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya

Kalite Dünyası, bebeğin dünyaya gelmesinden kısa bir süre sonra belleğinde şekillenmeye başlayan ve ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan şeylerin resimlerinden oluşan öznel bir dünyadır (Glasser, 2004). Bu resimler en çok birlikte olmak istediğimiz kişilerin, en çok sahip olmayı istediğimiz ya da yaşamayı istediğimiz şeylerin ve davranışlarımızın birçoğuna yön veren düşünce ya da inançlarımızın resimleridir. Glasser'e (1999a) göre hayatının ilk birkaç haftasında bebeğin tek bildiği, kendini nasıl hissettiğidir. Bebek kendini mutlu hissettiği sürece uyur ya da etrafına bakınır, kendini kötü hissettiğinde ise huzursuz olur ve ağlamaya başlar. Bir süre sonra acı, ağlama ve beslenmeyi kafasında bir araya getiren bebek, beslenmenin kendini iyi hissettirdiğini ve kendisini besleyen bir varlık olduğunu fark eder. Bu kişi çoğunlukla annedir ve annenin bu dünyaya katılan ilk kişi olmasıyla bebeğin kalite dünyasının gelişimi de başlar.

Glasser'e (1999a) göre kalite dünyası, birey için çok önemlidir ve mümkün olsa bireyin içinde yaşayacağı ütöpik dünyasıdır. Almak için para biriktirilen yeni ev, çok istenen yeni iş, gelecek açısından önemli olan iyi notlar ya da çocukların geleceğine ilişkin kurulan hayaller, bu dünyanın bir parçasıdır. Kalite dünyası, bireyin en ince ayrıntısına kadar bildiği, ancak varlığının çoğunlukla farkında olmadığı bir dünyadır. Glasser (2000b) kalite dünyasının insanların yaşamında çok önemli bir yeri olduğunu, insanların kalite dünyalarının varlığının ve yaşamlarındaki öneminin farkında olmaları durumunda, birbirleriyle şu an olduğundan daha iyi ilişkiler kuracaklarını öne sürer.

Wubbolding'e (2012) göre, kalite dünyasının temeli olan beş temel ihtiyaç istekleri ortaya çıkarır ve bireyin bu isteklerine ilişkin resimler, bireyin kalite dünyasını oluşturur. İstekler bireye özeldir ve bireyin içinde yaşadığı aile ve kültürel çevresi bağlamında her bir temel ihtiyacını nasıl karşılayacağına ilişkin seçimlerini yansıtır. Birey içinde yer aldığı çevresi ile etkileşime girdiğinde kendisi için neyin

önemli olduğuna, ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağına ve neyi istediğine ilişkin resimler oluşturur. Ona göre bireyin her bir temel ihtiyacını nasıl karşılayacağına ilişkin kalite dünyasında en az bir resim vardır ve çoğunlukla resimlerden oluşan bu istekler, belirli özellikler gösterirler. İsteklerin bu özellikleri şunlardır (Wubbolding, 2012):

1. *İstekler özeldir:* İhtiyaçlar daha genelken, istekler belirli insanların, belirli etkinliklerin, belirli nesnelerin ya da belirli inançların resimlerinden oluşur. Örneğin hayatta kalma bir ihtiyaçtır, buna karşın bireyin hayatta kalmak için en sık tercih ettiği yemekler onun isteklerini gösterir. Ya da sevme ve ait olma bir ihtiyaçken, bireyin bu ihtiyacını en iyi şekilde karşılayan annesine ilişkin belleğinde yer alan resimler onun isteklerini yansıtır.

2. *İstekler gerçekçi olabileceği gibi gerçekçi olmayadabilir:* İstekler, kolayca ulaşılabilir olabileceği gibi, ulaşılabilir hedefler şeklinde de kendini gösterebilir. Örneğin bir kişinin işe gidip verimli bir gün geçirmek gibi gerçekçi bir isteği olabileceği gibi, 75 milyonda bir olasılık olan bir çekilişi kazanmak gibi görece olarak daha az gerçekçi bir isteği de olabilir. Wubbolding (2012) yine de kimi insanların, gerçekçi değilmiş gibi görünen bazı isteklerine ulaştıklarının da belirtilmesi gerektiğini ifade eder.

3. *İstekler belirsiz olabilir:* Bazı durumlarda bireyin istekleri açık ve anlaşılırken, bazı durumlarda bu istekler daha belirsiz olabilir. Bazen bireyin tek bildiği mutsuz olduğu ve kendini kötü hissettiğidir, buna karşın ne istediği belirsizdir. Örneğin danışma ortamında danışana çevresinden ya da hayatından ne istediği sorulduğunda birçok danışan "Bilmiyorum." şeklinde yanıt vererek isteğinin belirsiz olduğunu ifade edebilir.

4. *İstekler, önceliklerine göre farklılıklar gösterir:* Bazı istekler kişi açısından diğerlerine göre daha önemli, daha gerekli ya da daha acil istekler olarak hissedilebilir. Örneğin akşam yemeği yemek, çadır almaktan daha önemli bir istek olarak algılanabilir ya da bir kişi evde oturup dinlenme ihtiyacını gidermek yerine, sıkı çalışarak kariyeriyle ilgili ilerleme kaydetmek isteyebilir.

5. *İstekler birbiriyle çatışabilir:* Gece güzel bir film izlemek isteyen kişinin bu isteği, erken uyuyup dinlenme isteği ile çatışabilir. Bunun yanı sıra bireyin istekleri, çevresindeki kişilerin istekleri ile de çatışabilir. Örneğin hukuk okumak isteyen bir gencin bu isteği, ailesinin kendisinden doktor olması yönündeki isteği ile çatışabilir.

Glasser (1999a) kalite dünyasının yanı sıra bir de görebildiğimiz, duyabildiğimiz, dokunabildiğimiz, tat alıp koklayabildiğimiz şeylerden oluşan gerçek dünya olduğunu ifade eder. Bu dünya her ne kadar nesnel gerçeklerden oluşan bir dünya gibi görünse de, hemen hemen hiç kimse bu dünyayı bir başkasıyla aynı şekilde görmez ve bireyin bu dünyaya ilişkin değerlendirmeleri gerçeklikten çok algılarına yöneliktir. İyimserler ve kötümserler ya da akli başında olanlarla olmayanlar örneğinde olduğu gibi, aynı dünyada yaşamalarına karşın bireylerin çevrelerinde olup bitenlere ilişkin değerlendirmeleri büyük farklılıklar gösterebilir (Glasser, 1999a). Glasser (2003) bireyi harekete geçiren temel güdüleyicinin, kalite dünyası ile gerçek dünya arasındaki fark olduğunu ifade eder. Bireyin kalite dünyasında yer alan bir resim gerçek dünyasındaki bir görüntüyü tutarsa bu bireye mutluluk verir, kalite dünyası ile gerçek dünyası arasındaki farkın fazla olması ise onu üzer ve bu farkı kapatmaya yönelik harekete geçirir. Örneğin eşiyi hayalini kurduğu ilişkiyi bir türlü kuramayan kişi, kalite dünyasında yer alan ideal eşe yönelik resimle algıladığı resim arasındaki farkı kapatmak için girişimde bulunabilir. Bu girişim söylenmek, sızlanmak ya da cezalandırmak gibi ölümcül davranışlar aracılığıyla gerçekleşebileceği gibi, dinlemek ya da farklılıkları müzakere etmek gibi sorumlu ve işlevsel davranışlar aracılığıyla da gerçekleşebilir.

2.1.3. Toplam Davranış

Seçim Kuramı, davranış kavramını yaygın kullanımının dışında ve daha geniş kapsamlı olarak ele alır (Wubbolding ve Robey, 2012). Davranış deyince genel olarak akla gelen örüntü bireyin dışarıdan gözlenebilir etkinlikleri iken, Seçim Kuramı düşünme, duygulanma ve fizyolojik tepkiler olmak üzere üç farklı boyutun daha davranışa eşlik ettiğini öne sürer. Örneğin derste bir problemi çözmek için tahtaya doğru yürüyen bir öğrenci yalnızca yürüyor gibi görünmesine karşın, soruyu nasıl çözeceğini düşünüyor (düşünme), soruyu çözemeyeceğini düşünüp kaygılanıyor (duygulanma) ve öğrencinin kalbi hızlı bir şekilde atıyor (fizyolojik tepkiler) olabilir. Glasser, davranış kavramının düşünme, duygulanma ve fizyolojik tepkiler şeklindeki boyutları kapsamaması nedeniyle davranış yerine, toplam davranış ifadesini kullanmayı tercih eder ve ona göre bütün davranışlar toplam davranıştır (Glasser, 1999a).

Glasser, toplam davranışın bileşenlerinin birbiriyle olan ilişkisini açıklamak için araba metaforunu kullanır (Murdock, 2013). Arabanın ön tekerleri toplam

davranışın düşünme ve davranma boyutlarını temsil ederken, arka tekerler duygulanma ve fizyolojik tepkileri temsil etmektedir. Bu benzetmede, toplam davranışın boyutlarına ilişkin iki temel özellik dikkat çeker (Murdock, 2013):

1. Davranışlar ve düşünceler, duygular ve fizyolojik tepkilere göre bireyin daha fazla kontrolü altındadır.
2. Duygular ve fizyolojik tepkiler, davranışlar ve düşüncelerden etkilenmektedir.

Wubbolding (2012), toplam davranışın bileşenleri içinde bireyin en çok kontrol sahibi olduğu bileşenin davranışlar olduğunu, bunu sırasıyla düşüncelerin, duyguların ve fizyolojik tepkilerin izlediğini öne sürer. Ona göre danışma sürecinde üzerinde çalışılan duygu, düşünce ve davranışların nedeni karşılanmamış ihtiyaçlar ve isteklerdir. Bu bağlamda duygu ve düşüncelerin, davranışların nedeni olduğu şeklindeki yaklaşım Seçim Kuramı'nda kabul edilmez. Bunun yerine bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için seçtiği sorumsuz ve işlevsel olmayan düşünce ve davranışların bireyin mutsuzluğuna neden olduğu, uzun süreli mutsuzluğun da beynin yaratıcı işlevinin bir sonucu olarak çeşitli belirtilere dönüştüğü kabul edilir. Bu nedenle Glasser (1999a), birey için en acı verici duyguların bile doğrudan olmasa da, bireyin davranışları ve düşünceleri konusundaki seçimlerinin sonuçları olduğu için, birey tarafından dolaylı olarak seçildiğini öne sürer.

Seçim Kuramı, insanın bütün davranışlarının bir amacı olduğunu ifade eder. Bu kurama göre davranışlar rastgele ve amaçsız değildir, bireyin davranış repertuarında bulunan tüm davranışların, kalite dünyasında yer alan resimlerin bir ya da birkaçını gerçekleştirme şeklinde bir işlevi vardır. Birçok davranışın bilinçli bir amacı yokmuş gibi görünür ya da insanların birçoğu davranışlarının altında yatan amaçları sıklıkla fark etmezler. Buna karşın Seçim Kuramı etkisiz, zararlı hatta yıkıcı dahi olsa tüm davranış, düşünce ya da duyguların amaç yönelimli olduğunu, bu amacın da ihtiyaçları doyuma ulaştırmak olduğunu öne sürer. İhtiyaçların doyuma ulaşmasında gerçeklerden çok, bireyin algıları önemlidir. Diğer bir deyişle bireyin herhangi bir konuda ihtiyacını karşıladığına inanması durumunda, bir süreliğine de olsa aynı ihtiyacı doyurmak için harekete geçmeyeceği, bir başka ihtiyacını doyuma ulaştırmak için davranışta bulunacağı düşünülür. Bireyin ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde karşılayamadığını hissetmesi ise çeşitli belirtilere neden olur ve bireyin ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde karşılamayı öğrenmesi, Gerçeklik Terapisi'nin odak noktasını oluşturmaktadır (Wubbolding, 2012).

2.2. Gerçeklik Terapisi

Seçim Kuramı, Gerçeklik Terapisi uygulamalarına kuramsal bir dayanak oluşturmaya karşın Glasser'in Gerçeklik Terapisi uygulamaları, Seçim Kuramı'nı geliştirmesinden önce başlamıştır (Wubbolding ve Robey, 2012). Glasser'in kuramını geliştirilmeye başladığı 1950'li ve 1960'lı yılların baskın yaklaşımı olan psikanalizden o dönemde büyük ölçüde farklılık gösteren Gerçeklik Terapisi, halen başlangıçtaki ilkelerini korumaktadır (Wubbolding ve diğerleri, 2004). Bu ilkeler danışanla dostça bir ilişki kurma, danışanın kalite dünyasını ve ihtiyaçlarını keşfetme, danışanın ihtiyaçlarını karşılamak için gösterdiği mevcut davranışları ortaya çıkarma, davranışı değerlendirme, plan yapma, özür kabul etmeme, ceza vermeme ve vazgeçmeme şeklinde özetlenebilir (Wubbolding, 2015).

Glasser (2003), danışanları hasta olarak kabul etmez, ona göre danışanlar, temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda kritik öneme sahip kişiler arası ilişkileri geliştirememiş ya da var olan ilişkilerini koruyamamış mutsuz insanlardır. Bu mutsuz insanlar hayatlarının belirli bir döneminde sağlıklı, doyurucu ve anlamlı en az bir ilişki kuramamış olabilecekleri gibi, hayatlarının tamamında bu tarz bir ilişkiyi kuramamış da olabilirler (Murdock, 2013). Gerçeklik Terapisi'nin amacı, danışanın mevcut davranışlarının ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterince işlevsel olmadığının farkına vararak daha iyi seçimler yapması konusunda ona yol göstermektir. Değişimin ve mutlu olmanın temel sorumluluğu danışana aittir ve danışanın şikâyet ettiği olumsuz duyguların, kendi seçimlerinin dolaylı sonuçları olduğu kabul edilir. Ancak her bir danışanın aynı zamanda daha sorumlu ve işlevsel davranışlar seçme potansiyeli de vardır (Wubbolding, 2012).

Gerçeklik Terapisi'nin ruh sağlığına ilişkin temel önermesi, insanların mevcut ilişkilerinin ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak vermeyecek derecede bozuk olmasının getirdiği mutsuzluğun çeşitli belirtilere dönüştüğü şeklindedir (Glasser, 1999a; Wubbolding ve diğerleri 2004; Wubbolding, 2012). Bu nedenle danışman, danışanın belirtilerini ele almak yerine, danışanın doyurucu olmayan ilişkilerini güçlendirecek yeni davranışlar kazanmasına odaklanır. Buna ek olarak bireyin üzerinde kontrol sahibi olduğu zamanın geçmiş zaman değil, şimdiki zaman ve gelecek zaman olduğu kabul edilir. Bu bağlamda Gerçeklik Terapisti, danışanın geçmiş yaşantıları üzerinde çalışmayı değil, şu anki ihtiyaçları, kalite dünyası, istekleri ve bunları karşılamak için ne gibi davranışlar gösterdiği üzerinde çalışmayı

tercih eder. Bireyin daha iyi, sorumlu ve işlevsel tercihler yapması durumunda ilişkilerini geliştireceği, ilişkilerini geliştirmesinin ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamasına olanak sağlayacağı, bunun da mutluluğunu arttırarak belirtilerini ortadan kaldıracağı varsayılır (Fuller, 2015).

Gerçeklik Terapisi uygulamasının odak noktası, danışanın düşünceleri ve davranışlarıdır. Çünkü düşünce ve davranışlar, toplam davranış arabasının ön tekerleri, yani danışanın üzerinde doğrudan kontrol sahibi olduğu bileşenleridir (Wubbolding, 2012). Duygular, daha çok bireyin düşünce ve davranışlarının bir sonucu olarak ele alınır ve bireyin herhangi bir olaya karşı gösterdiği duygusal ve fizyolojik tepkilerinin, düşünce ve davranışların değişmesi durumunda değişeceği varsayılır. Geleneksel olarak Gerçeklik Terapisi'nde duygular danışma sürecinin merkezinde yer almasa da, Wubbolding duyguların arabanın ikaz lambaları gibi işlev gördüğünü, sürücünün bu ikaz lambalarından birinin yandığını görmesi durumunda buna kayıtsız kalmayarak duygulara odaklanması gerektiğini ifade eder (Burdenski ve Wubbolding, 2011).

Glasser (1999a), psikolojinin ve psikiyatrinin amacının, insanların mutlu olmalarına katkı sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle düşüncelerini daha çok insana ulaştırarak onların mutluluğuna katkı sunabilmek için açık ve anlaşılır bir dil kullanmayı ve teknik bir dilden uzak durmayı tercih etmiştir. Wubbolding ise (2007), Gerçeklik Terapisi ile ilgilenen kişilerin kuramı rahat öğrenmesi, öğrenilenlerin akılda kalması ve uygulamada rahatlıkla hatırlanabilmesi için psikolojik danışmayla ilgili düşüncelerini daha sistematik bir şekilde açıklamış ve bunun için çeşitli kısaltmalar geliştirmiştir. Bu şekilde kuramın gelişmesine katkıda bulunan Wubbolding (2012, 2015), Gerçeklik Terapisi uygulayıcılarının görevlerinin iki ana başlık altında toplanabileceğini söyler:

1. Sağlıklı bir danışma ortamı oluşturma.
2. Danışma sürecini uygulama ve Gerçeklik Terapisi müdahalelerini kullanma.

2.2.1. Sağlıklı Danışma Ortamı Oluşturma

Gerçeklik Terapisi'nin en önemli özelliği, uygulanacak işlemin ya da kullanılacak müdahalelerin etkili olabilmesi için danışanla danışman arasında güven dolu, sıcak bir ilişkinin kurulmasıdır (Wubbolding ve diğerleri, 2004). Danışmandan, danışanla temel özellikleri empati, uyum ve yakın ilgi olan güvene dayalı bir

danışma ilişkisi kurması ve tüm danışma süreci boyunca bu ilişkiyi devam ettirmesi beklenir. Bu ilişki sayesinde danışanın danışmanı kalite dünyasına katarak, danışmanı kendisine yardım etmeye istekli bir kişi olarak kabul etmesi amaçlanır (Wubbolding, 2015). Danışman ve danışan ortak bir amaç için birlikte çalışmak üzere bir arada bulundukları duygusunu yaşarlar ve danışan, hayatını daha etkili yaşayabilmesi için danışmanın kendisine yardım etmeye hazır ve istekli olduğunu hisseder. Bu koşulların sağlanması durumunda Gerçeklik Terapisti, terapötik işbirliğinin kurulduğunu varsayar (Wubbolding, 2015).

Wubbolding (2012), danışanın kendini güvende ve sorunlarını çözmek için güdülenmiş hissettiği danışma ortamının, en verimli danışma iklimi olduğunu ifade eder ve bu koşul yerine getirilmeden yapılacak müdahalelerin işe yaramayacağını söyler. Ona göre danışman, danışma ikliminin sağlıklı olabilmesi için kendisinin sağlıklı (tonic, healthy) davranış olarak adlandırdığı davranışları sıklıkla kullanmalı, sağlıksız (toxic, unhealthy) olarak adlandırdığı davranışları kullanmaktan ise kaçınmalıdır. Sağlıklı davranışlar, diğer birçok danışma yaklaşımında da kullanılan ve terapötik koşullar olarak da adlandırılan çeşitli davranışlardır. Dinleme için uygun beden duruşu, empati, ilgi ve saygı gibi koşullar, terapötik koşullara örnek olarak verilebilir.

Sağlıksız davranışlar ise, sağlıklı bir ilişkinin kurulmasını engelleyen davranışlardır ve danışma sürecinde kullanılan müdahalelerin işe yaramamasına neden olur. Wubbolding'in (2012) danışma iklimine vereceği zarar nedeniyle danışmanların kullanmaktan ısrarla kaçınmaları gerektiğini ifade ettiği sağlıksız davranışlardan bazıları şunlardır:

1. Danışanı, yapmak istemediği davranışları yapması için ikna etmeye çalışmak, danışanla tartışmak.
2. Danışanı seçimleri konusunda suçlamak ya da danışanın kendi mutsuzluğu yüzünden başkalarını suçlamasını cesaretlendirmek.
3. Seçimlerinin sonuçları konusunda danışanı eleştirmek.
4. Danışanın yaptıklarından ya da yapmadıklarından dolayı özür dilemesini cesaretlendirmek.
5. Danışanın geçmişte yaptığı hataları bulmaya çalışmak ya da geçmişte yapılan hataları fazlasıyla ele almak.
6. Vazgeçmek.

Uygun danışma ortamının oluşturulması ve bu ortamın korunması, tüm danışma boyunca üzerinde önemle durulması gereken ve danışmanın empati becerisi ile yakından ilgili bir konudur (Wubbolding, 2012). Danışman danışanı dikkatli, ilgili ve saygılı bir şekilde dinler ve danışanı anlamaya çalışır, buna karşın danışanın ihtiyaçlarının neler olduğu ve bu ihtiyaçları karşılamak için ne gibi davranışlar gösterdiği üzerindeki nesnelliğini de her zaman korur. Bunun yanı sıra danışman etkin dinleme aracılığıyla danışanın kullandığı kelimelere ya da metaforlara dikkat eder, mizahı ve kendini açmayı uygun bir şekilde kullanır. Ayrıca danışmanın, kendi ilişki tarzını ve danışma stilini uygularken belirli ölçülerde de olsa danışanın davranış kalıplarına duyarlı olması beklenir (Wubbolding, 2012). Tüm bunlara ek olarak danışmanın danışanla kurduğu ilişkinin, danışanın dışarıdaki ilişkilerini geliştirmesi konusunda model olabileceği düşünülür (Wubbolding, 2015).

Etkili bir danışan danışman ilişkisi, Gerçeklik Terapisi'nin temelidir ve Gerçeklik Terapisti sıklıkla yönder (mentör) ya da öğretmen gibi davranır (Wubbolding, 2012). Danışman, insan ilişkileri konusunda uzman kişi rolündedir ve danışanın ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha işlevsel ve sorumlu seçimler yapmasına rehberlik etme konusunda isteklidir. Danışan danışman ilişkisi kurulduktan sonra danışman, Seçim Kuramı konusunda danışanı eğitir. Buradaki amaç danışanın kendisini harekete geçiren güdüleri, güdülerinin arkasında yatan ihtiyaçları, bu ihtiyaçları karşılamak için seçtiği davranışları gibi konularda bilgi sahibi olmasını ve farkındalık kazanmasını sağlamaktır. Danışanın Seçim Kuramı ile ilgili eğitilmesi, danışan ve danışmanın ortak kavramlar üzerinden konuşmasını ve danışanın danışmanı daha iyi bir şekilde anlamasını sağlar. Bu durum, danışma sürecinin daha etkili ve verimli bir şekilde ilerlemesinin önemli koşullarındandır. Glasser (1999a), danışan ve danışmanın ortak bir dil kullanmalarının, danışma sürecinin işe yaraması konusunda çok önemli olduğunu, danışanın algı dünyasında temel ihtiyaçlar, kalite dünyası, algılanan dünya ya da toplam davranış gibi kavramların bulunmaması durumunda Gerçeklik Terapisi sürecinin amaçlarına ulaşamayacağını ifade eder.

2.2.2. Danışma Sürecini Uygulama

Wubbolding (2012), Gerçeklik Terapisi uygulamalarının öğrenilmesini, akılda kalmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırmak amacıyla danışma sürecinde kullanılan aşamaların baş harflerinden oluşan İYDP (WDEP) şeklinde bir kısaltma

geliştirmiştir (Wubbolding ve diğerleri, 2004). Kısaltmada yer alan İ bireyin isteklerinin (wants) ve ihtiyaçlarının (needs) değerlendirildiği aşamayı gösterir ve danışan-danışman ilişkisinin kurulmasından sonraki ilk aşamadır. Sonraki aşama Y ile gösterilir ve danışanın ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıklarının (doing) ve toplam davranışlarının danışanı nereye doğru yönlendirdiğinin (direction) ortaya çıkarıldığı aşamadır. Daha sonraki aşamalar ise danışanın davranışlarının etkililiğinin değerlendirildiği ve D ile gösterilen değerlendirme (evaluation) ile, daha etkili davranışların planlandığı ve P ile gösterilen plan yapma (planning) aşamalarıdır (Wubbolding, 2012).

1. *İhtiyaçlar ve İstekler (İ)*: Bu aşama, danışanın ve danışmanın birlikte danışanın kalite dünyasını, bu dünyada yer alan ihtiyaçlarını ve isteklerini keşfettikleri aşamadır. Danışanın kalite dünyasının keşfedilmesi önemli bir süreçtir, çünkü Seçim Kuramı'na göre danışanın yapıcı ya da yıkıcı tüm davranışlarının arkasında yer alan güdüleyici, kalite dünyası ile algılanan dünya arasındaki farktır. Bu basamağın en önemli sorusu, "Ne istiyorsun?" sorusudur ve bu soru danışanın ailesinden, arkadaşlarından, eşinden, işinden ya da kendisinden somut olarak neler beklediğinin ortaya çıkarılmasına yöneliktir. Bu aşamada danışmanın ortaya çıkarmaya çalıştığı bir diğer konu ise, danışanın isteklerini elde etmek için gayret göstermeye ne kadar güdülenmiş olduğu ve hayatının kontrolünün ne kadarının elinde olduğuna yönelik inancıdır. Danışman danışanın isteklerini anladıktan sonra "Bu isteklere ulaşmak senin için ne kadar önemli?" gibi bir soru sorarak danışanın isteklerine ne ölçüde bağlı olduğunu ve sorunlarını çözmek için davranışta bulunmaya ne kadar istekli olduğunu anlamaya çalışır. Bunun yanı sıra danışman, danışanın "Yapamam. Elimden ne gelir ki? Böyle davranmaya mecburum." gibi ifadelerine dikkat ederek danışanın denetim odağına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaya çalışır. Burada danışanın yalnızca söyledikleri değil, sözcükleri nasıl kullandığı, sesinin tonu, vurguları ve beden dili de önemlidir (Wubbolding, 2012).

2. *Yapılanlar ve Yön (Y)*: Yapılanlar, danışanın isteklerini karşılamak için ne gibi davranışlar gösterdiği ile ilgilidir. Buradaki davranış kavramı toplam davranış anlamında kullanılır ve danışanın davranışlarını, düşüncelerini, duygularını ve fizyolojik tepkilerini de içerir. Bu aşamanın temel sorusu, "Bu istediğini elde etmek için neler yapıyorsun?" sorusudur. Danışman, danışanın isteklerini elde etmek için neler yaptığını, neler düşündüğünü ve hangi duyguları yaşadığını ayrıntılarıyla ortaya çıkarmaya çalışır. Bu aşamada üzerinde durulan bir başka önemli konu ise danışanın

düşüncelerinde yer alan etkisiz hatta yıkıcı içsel konuşmaları (self-talk) ve bunların etkileridir (Wubbolding ve diğerleri, 2004; Wubbolding, 2012). Gerçeklik Terapisti danışanın "Kimsenin umurunda değilim, zaten ben hiçbir zaman başaramam, ne yaptıysam işe yaramadı, yapamam." gibi içsel konuşmalarını ortaya çıkarmaya çalışır, buna karşın düşüncelerin değiştirilmesine değil, davranışların değiştirilmesine odaklanır. Bunun için "Geçen hafta salı akşamı kimsenin seni sevmediğini düşündüğünü ve kendini yalnız hissettiğini ifade ettin. Bu düşünceleri ve duyguları yaşarken ne yaptın?" ya da "En son ne zaman kendin ve ailen için eğlenceli bir şeyler yaptığın üzerinde konuşmaya ne dersin?" diyerek danışanın davranışlarını vurgular, sonrasında ise danışanı, kendi davranışlarının ihtiyaçlarını karşılama konusunda ne derece etkili olduğunu değerlendirmeye yönlendirir.

Yön kavramı ise, danışanın davranışlarının, düşüncelerinin, duygularının ve fizyolojik tepkilerinin danışanı nereye götüreceğinin ve toplam davranışın yaratacağı olası sonuçların neler olduğunun ortaya çıkarılmasıyla ilgilidir. Örneğin yaşadığı yalnızlık duygusu nedeniyle sürekli alkol alan bir kişiye Gerçeklik Terapisti "Kendini yalnız hissettiğin süre içinde alkol almaya devam edersen kendini bir ay veya bir yıl sonra nerede ve nasıl görüyorsun?" şeklinde bir soru sorarak danışanın davranışlarının olası sonuçlarına ilişkin farkındalık kazanmasına ve davranışlarını değiştirmesi gerektiğini fark etmesine yardımcı olabilir (Wubbolding ve diğerleri, 2004; Wubbolding, 2012).

3. Değerlendirme (D): Danışanın kendi davranışlarını değerlendirmesi, İYDP sisteminin anahtar bileşenidir (Wubbolding, 2015). Bu aşamada amaç danışanın davranışlarının, isteklerini elde etme konusunda işe yarayıp yaramadığını değerlendirmesini sağlamaktır. Danışmanın bu aşamadaki etkili yardımı, eğer danışanın davranışları isteklerini elde etme konusunda işlevsel değilse, daha etkili seçimler yapması gerektiğini fark etmesini sağlar. Bu aşamanın temel sorusu "Yaptıkların işe yarıyor mu?" sorusudur. Danışman, danışanın toplam davranışlarının her bir bileşeni üzerinde durarak tüm bileşenlerin şu anda ortaya çıkmış ve gelecekte ortaya çıkması muhtemel sonuçlarıyla ilgili farkındalık kazanmasını sağlar. Danışan kimi durumlarda kendi davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşmekten kaçınıyor ya da danışanın açık bir şekilde gördüğü sonuçları göremiyor olabilir. Bu durumda danışman danışanı sorumlu bir şekilde yüzleştirebilir ya da davranışlarının sonuçlarını daha iyi algılayabilmesi için danışanın farkında olmadığı kör noktaları vurgulayabilir (Wubbolding, 2012). Örneğin danışman "Patronuna kızgın olduğun

için işlerini daha yavaş yapmaya başladı, ancak anladığım kadarıyla bu, onun gözünde senin beceriksiz bir çalışan gibi algılanmana neden oldu." şeklinde bir ifade kullanarak danışanın ifade ettiği, ancak etkilerinin tam olarak farkında olmadığı bir konuyu vurgulayarak danışanın farkındalığını arttırabilir.

4. *Plan Yapma (P)*: Danışanın, kendi davranışlarının işlevsel ya da sorumlu olmadığına farkına varmasından sonra, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için daha etkili davranışların değerlendirildiği plan yapma aşamasına geçilir. Her ne kadar danışanın ihtiyaçlarına göre hangi konuda öncelikli olarak plan hazırlanacağı ve uygulanacağı danışanın problemine göre farklılık gösterse de, kişinin sevmeye ve ait olma ihtiyacının diğer ihtiyaçlarını karşılama konusunda da kritik bir öneme sahip olduğu düşünüldüğü için, çoğunlukla kişiler arası yakın ilişkileri geliştirmeye yönelik planlardan başlanır. Planın dikkatli ve özenli bir şekilde yapılmasının önemli olduğunu vurgulayan Wubbolding, iyi bir planın kendisinin SAMİC₃ olarak kısalttığı özelliklere sahip olması gerektiğini ifade eder. Bu özellikler şunlardır (Wubbolding, 2012):

a) *Basit (Simple)*: İyi bir plan basit ve anlaşılır olmalıdır. Gereksiz ayrıntılara yer veren, karmaşık ve anlaşılması zor bir plan etkili bir plan olarak değerlendirilmez.

b) *Uygulanabilir (Attainable)*: Planın uygulanabilir olması başarılı olma şansını artırır. Planın uygulanabilirliği değerlendirilirken danışanın yeteneklerinin ve sorunlarını çözmek için ne derece güdülendiğinin dikkate alınması gerekir. Planın, danışanın yeteneklerinin çok üstünde ya da çok altında olmaması önemlidir. Bunun yanı sıra danışanın güdülenmesinin çok üstünde çaba gerektiren planların başarısız olma olasılığının fazla olduğu düşünülür.

c) *Ölçülebilir (Measurable)*: Planın ölçülebilir ve somut olması, etkili bir plan yapmanın en önemli özelliğidir. Danışanlar kimi zaman plan yapma konusunda belirsiz ifadeler kullanabilirler. Örneğin bir danışan, "Bu hafta daha iyi bir maaş kazanabileceğim bir iş arayacağım." şeklinde bir plan ifadesi kullanabilir. Bu durumda danışman danışana, "Kaç gün ve günde kaç saat iş arayacaksın?" gibi bir soru sorarak danışanın planını somutlaştırmasını isteyebilir. İyi bir plan ne, nerede, ne zaman, ne sıklıkla ve kiminle gibi sorulara yanıt vermelidir.

d) *Acil (Immediate)*: Plan, oluşturulmasından hemen sonra uygulanabilir olmalı, danışanın sorununu çözmesini ertelemesine neden olmamalıdır.

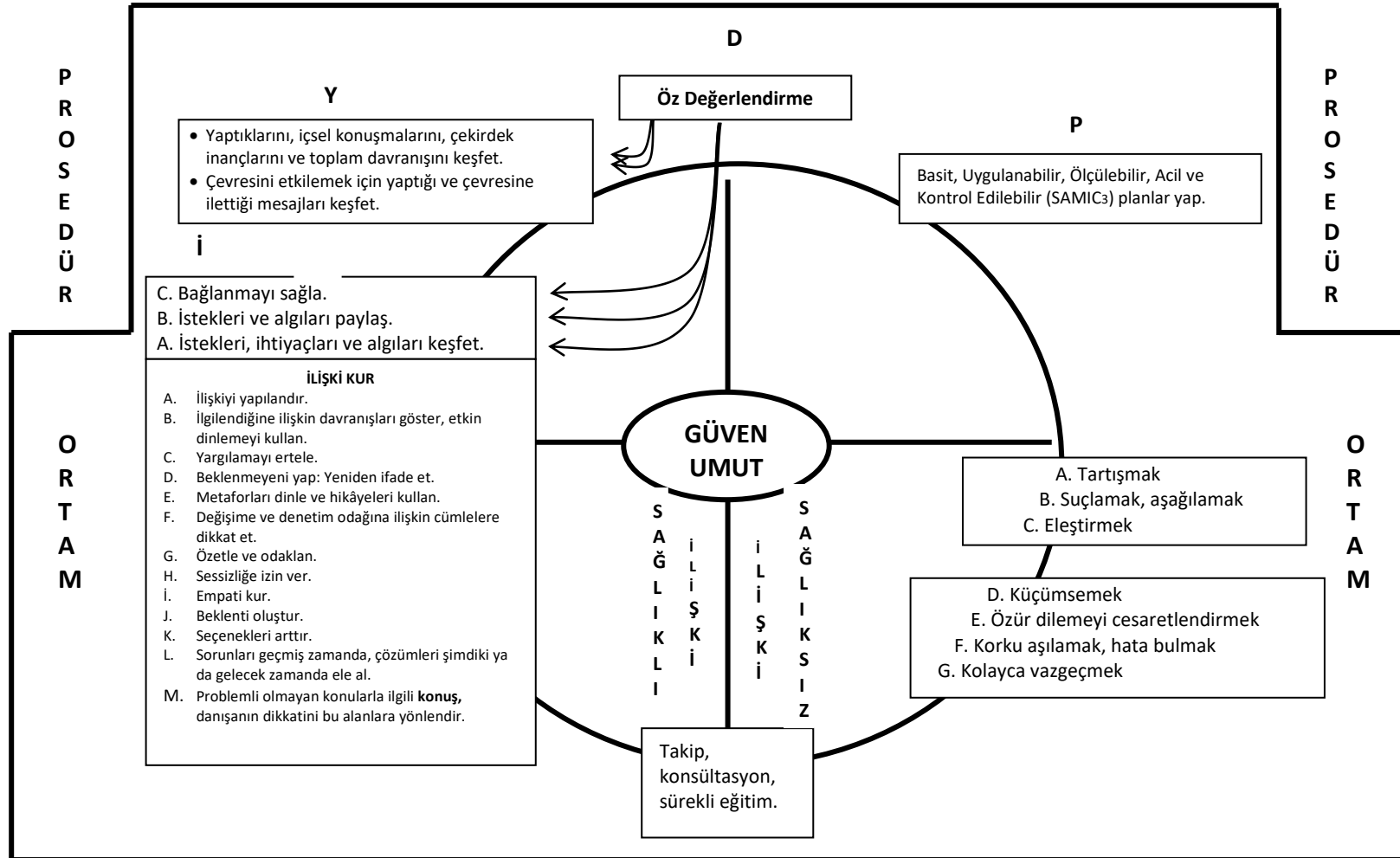
e) *Kontrol Edilebilir (Controlled by the planner)*: Plan, başkalarının davranışları ile ilgili olmamalı, danışanın kontrol edebileceği şeyler üzerine olmalıdır. Örneğin "Bir iş bulacağım." ifadesi yerine "Bir iş bulmak için günlük üç saat harcayacağım." ifadesi daha etkili bir plan ifadesi olarak kabul edilir. Çünkü kişinin bir işe kabul edilmesi işverenin kontrolünderken, iş aramak için ne kadar zaman harcayacağına karar vermek danışanın kontrolündedir.

f) *Benimsenmiş (Committed to)*: Hazırlanan planın danışan tarafından benimsenmiş olması ve danışanın bunu uygulamaya istekli olması önemlidir. Bu noktada danışman, danışanın geçmiş davranışlarına, kapasitesine, güdülenmesine dikkat ederek planın danışanın benimseyebileceği bir plan olmasına özen gösterir. Örneğin daha önce sistemli ve programlı bir şekilde ders çalışmamış bir öğrenci, daha çok çalışması gerektiğini düşündüğü ya da ebeveynlerinin tepkisini azaltmak istediği için, istemediği ve benimsemediği halde "Günde altı saat ders çalışacağım." diyebilir. Bu durumda danışman öğrenciye "Bunu yapmayı gerçekten istiyor musun? Altı saat çalışabileceğinden emin misin?" gibi sorular sorarak danışanı konu üzerinde yeniden düşünmeye yönlendirebilir.

g) *Sürekli (Consistently implemented)*: Planın, danışan tarafından düzenli olarak uygulanabilecek bir plan olması gerekir. Akademik başarısını yükseltmek istediğini söyleyip bunun için plan yapan danışanın, hazırladığı planı düzenli ve sürekli olarak takip etmesi, sürekli olarak buna uygun davranması beklenir.

Etkili bir danışma sürecinde bile kimi zaman üzerinde anlaşılan plan, başarısızlığa uğrayabilir. Bu durumda danışman, danışanı planın neden işe yaramadığı üzerinde düşünmeye ve daha etkili bir plan yapmaya yönlendirir. Danışman, danışanın yerine getirmediği görevler için kendisinden özür dilemesini kabul etmez ve Gerçeklik Terapisi'nde özür dilemenin olmadığını danışana açıklar. Bunun yanı sıra danışma sürecinin önemli koşullarından birisi, danışanın danışma sürecinde planlayıp da yerine getirmediği görevler ya da başarısızlıklarından dolayı yılgınlığa düşerek denemekten vazgeçmesini önlemektir. Danışman, danışanın değişebileceği ve daha işlevsel tercihler yaparak daha mutlu olabileceği yönündeki iyimserliğini korur ve bu konuda danışanı cesaretlendirir (Fuller, 2015).

Wubbolding'in (2015), Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için geliştirdiği danışma döngüsü aşağıda verilmiştir. Daha sonra ise, Glasser'in okula ve öğretmenlere ilişkin düşünceleri ile ilgili bilgi verilmiştir.



Şekil 1. Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi Döngüsü

2.3. Okul Uygulamaları ve Öğretmenler

Glasser (1999b, 1999c, 2000a), Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'ni geliştirmenin yanı sıra, bu kuram ve uygulamaların okul ortamında nasıl kullanılabileceğine ilişkin düşüncelerini de ortaya koymuştur. Öğrencilerin akademik gelişimleri ve sağlıklı bir kimlik geliştirmeleri açısından okulların büyük önemi olduğunu ifade eden Glasser (1999b), buna karşın dışsal kontrol psikolojisine dayalı geleneksel eğitim ve yönetim modelinin bu amaçlara ulaşmanın çok uzağında kaldığını, okulların disiplin sorunu yaşayan ya da düşük akademik başarı gösteren öğrencilerle dolu olduğunu öne sürer. Okullarda verimin artırılması ve daha çok öğrencinin daha iyi performans göstermesi konusunda sık sık Deming'in sanayi alanında kullandığı Toplam Kalite Yönetimi modeline atıfta bulunan Glasser, bu konuda okulların organik bir bütün olarak ele alınmasının gerekliliğini vurgular ve sistemin bütün unsurlarıyla nasıl daha işlevsel hale getirilebileceğine ilişkin önerilerini paylaşır.

Öğretmenleri kurumların alt düzey yöneticileri, öğrencileri ise kurumların işçileri olarak kavramsallaştıran Glasser (2000a), bir okulda kaliteli eğitim verilebilmesi için her şeyden önce yönetici ve öğretmenlerin patronca yönetimi bırakıp liderce yönetimi benimsemeleri gerektiğini ifade eder. Patronca yönetim, dışsal kontrole dayalıdır. Bu yaklaşımda yöneticiler ve öğretmenler (patronlar), öğrencilere (işçilere) danışmadan onlar adına yapılacak işleri ve standartları belirleyip, öğrencilerin bunlara uyum sağlamasını beklerler. Patron işin nasıl daha iyi yapılacağını öğrenciye sormaz, işin nasıl yapılacağını göstermek yerine söyler. İşe değer biçme, patronun görevidir ve patronun değerlendirmesine göre iyi iş çıkarmayan öğrenciler bir süre sonra kaliteli iş yapmak için çabalamaktan vazgeçerler. Öğrenciler herhangi bir görevi yerine getirmediklerinde ya da direnç gösterdiklerinde patron hemen hemen istisnasız bir şekilde baskıya başvurur, çoğunlukla da öğrencileri cezalandırma yoluna gider. Bir bütün olarak ele alındığında okullarda patronca yönetimin temel özelliğinin öğrencilerin değil, öğretmenlerin ve yöneticilerin isteklerini ve ihtiyaçlarını temel alması olduğu söylenebilir (Glasser, 2000a).

Glasser (1999c), insanların temel güdüleyicilerinin temel ihtiyaçları ve kalite dünyaları olduğunu, okulların ise çoğunlukla öğrencilerin kalite dünyalarında yer bulamadığını ifade eder. Ona göre gerek çocuklar gerekse yetişkinler, kendileri

açısından gereksinim giderici olarak görmedikleri etkinliklerden uzak dururlar. Okullar ise öğrencilerin şimdiki ihtiyaçlarını gidermelerine yönelik olarak değil, gelecekte ihtiyaç duyacakları çeşitli bilgi ve becerileri onlara kazandıracak şekilde örgütlenmiştir. Buna karşın genç insanlar çoğunlukla uzun dönemli amaçlar için kısa dönemde çok çaba gösterme eğiliminde değildirler. Bu durum, okulların zor olmasından ziyade sıkıcı olması sonucunu doğurur, çünkü sıkıcılık, okul etkinliklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını giderici olmaması ve öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilerle günlük yaşamda ele aldıkları konuların ilişkisinin zayıf olmasının doğal bir sonucudur (Glasser, 1999b).

Glasser'e (1999a) göre geleneksel okul sisteminin bir diğer önemli sorunu, öğrencilerin okulda başarısızlık duygusuyla karşılaşmaları ve karşılaştıkları bu başarısızlık duygusunun kalıcı hale gelmesiyle başarılı kimlik geliştirememeleridir. Sevgi alışverişinde başarı ve öz güven geliştirmede başarı, başarılı kimliğin ana unsurlarıdır ve öğrencilerin öz güvenlerini kazanmaları konusunda okulların kritik bir önemi vardır. Ona göre ilkokula yeni başlayan çocukların çoğu, dünya hakkında birçok şey öğrenmişlerdir, karşılaştıkları problemleri çözebilecekleri ve geleceklerinin iyi olacağı konularında oldukça iyimserdirler. Buna karşın ilkokulun özellikle ilk yılları, çocuklar için oldukça zorlu bir dönemdir. Bu zorlu dönemde başarı duygusu yaşayıp öğretmenleri tarafından takdir edilen, onaylanan ve sevilen öğrencilerin başarılı kimlik geliştirme olasılıkları daha yüksekken, yeterince onay görmeyen, eleştirilen ya da suçlanan çocukların başarılı kimlik geliştirme ve öz güven elde etme olasılıkları oldukça düşüktür. Çocuğun başarısız kimlik geliştirmesi şiddet, uyuşturucu kullanımı ya da okulu bırakma gibi çeşitli davranış sorunlarına yol açar ve bu davranışların düzeltilmesi, onların ortaya çıkmasını engellemekten çok daha maliyetli ve zordur.

Patronca yönetimin baskıcı yaklaşımına karşın kaliteli eğitimin en önemli bileşeni olan liderce yönetimde, ikna ve problem çözmenin önemi vurgulanır. Bu sistemde lider (yöneticiler ve öğretmenler), öğrencilerin kaliteli çalışmanın kendi yararlarına olduğunu hissetmelerine yönelik olarak sistemi işletir. Lider, öğrencilerin karar verme süreçlerine katılımını sağlar ve görevi yerine getirmemeleri durumunda karşılaşacakları cezaları değil, görevi yerine getirmelerinin kendilerine neler kazandıracağını vurgular. Glasser (2000a) okulda liderce yönetimin dört temel özelliğini şu şekilde özetler:

1. Lider, öğrencilerin işin ne kadar sürede kaliteli bir şekilde yerine getirilebileceğini tartışmalarını sağlar, böylelikle tüm öğrenciler işe katkı sunma olanağı yakalarlar.

2. Lider ya da liderin belirlediği bir kişi, öğrencilerden tam olarak ne beklendiğini somutlaştırmak için işi ya da iş sonunda ortaya çıkacak ürünü öğrencilere gösterir. Bunun yanı sıra lider öğrencilerini, işin nasıl daha iyi hale getirilebileceğine ilişkin düşüncelerini kendisiyle paylaşmaları konusunda cesaretlendirir.

3. Lider, öğrencilerin kendi çalışmalarının kalitesini değerlendirmelerini ve denetlemelerini ister, öğrencilerine güvenir ve onlara güvendiğini hissettirir.

4. Lider hem öğrencilere en iyi araçları sunar, hem de karşıtlık ve zorlama içermeyen bir ortam oluşmasına öncülük eder.

Kaliteli eğitimin bir diğer özelliği, bu okulların öğrenciler tarafından ihtiyaç giderici olarak algılanması ve eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmasıdır (Glasser, 2000a). Örneğin kaliteli eğitimde öğrencinin bir dönem içinde alacağı derslerin neler olacağına kendisinin karar vermesinin, öğrencinin güç ihtiyacını karşılamasına yardımcı olacağı düşünülür. Bunun gibi grup çalışmaları ve işbirliğine dayalı öğrenme, kalite okullarının önemli bileşenleri olarak ele alınır. Öğrencilerin grup çalışmaları aracılığıyla sevme ve ait olma, güç ve eğlence ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri varsayılır. Kalite okulları eğlenmeyi, öğrenmenin doğal bir sonucu olarak değerlendirir ve bu nedenle öğrencilerin okul içinde gerek okul etkinlikleri gerekse boş zaman etkinlikleri aracılığıyla eğlenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzenlemeler yapılmasına olanak sağlar. Okulun öğrenci tarafından ihtiyaç giderici bir yer olarak algılanması öğrencilerin okulu kalite dünyalarına katmalarını sağlar. Bu sayede öğrenciler gerek okul içindeki etkinliklerde, gerekse okul dışında okulla ilgili etkinliklerde yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaya kendiliğinden güdülenirler (Glasser, 1999b, 1999c).

Kalite okullarının esası, okulda yürütülen çalışmaların, ödevlerin, görev ve sorumlulukların kalite içermesidir. Öğrenciler emek verdikleri çalışmaların kaliteli olduğuna inanırlar, çalışmaları içsel denetimle yürütürler ve çalışmayı en iyi şekilde tamamlamak için tüm yeteneklerini kullanırlar. Ortaya çıkan ürün öğrenciye doyum verir ve öğrenciyi bir dahaki sefere daha iyisini yapması için güdüler. Bunun

gerçekleşebilmesi için okulun yapısal olarak altı özelliğe sahip olması gerekir (Glasser, 2000a):

1. Kalite okullarında içten ve destekleyici sınıf ortamı vardır.
2. Öğrencilerden yalnızca yararlı çalışma yapmaları istenir.
3. Öğrencilerden her zaman ellerinden geleni yapmaları istenir.
4. Öğrencilerden kendi çalışmalarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri istenir.
5. Öğrencilerden kendilerini iyi hissettirecek ve kalite dünyalarında yer alan çalışmaları gerçekleştirmeleri istenir.
6. Kaliteli çalışma asla yıkıcı değil her zaman yapıcıdır.

Kalite okulları demokratiktir, ancak sağlam bir yönetim modeli gerektirir. Liderce yönetimin temel felsefesi "Toplum tarafından belirlenen sınırlar içinde problemlerimizi ve uyuşmazlıklarımızı çözeceğiz." sloganı ile özetlenir ve yönetici lider, okulu daha kaliteli bir yer haline getirebilmek için tüm paydaşların (veliler, öğretmenler ve öğrenciler) değerlendirmelerini dikkate alır (Wubbolding, 2007). Greene (2002) bir okulun kalite okulu olarak değerlendirilebilmesi için şu özellikleri taşıması gerektiğini ifade eder (akt. Wubbolding, 2007):

1. *Güven, saygı, yardım, desteğe dayalı ilişkiler ve karşılıklı cesaretlendirme:* Kalite okulunda sevmeye ve ait olma duygusu; korku, tehdit ve dışsal kontrolü ortadan kaldırır. İnsan ilişkileri sürekli olarak gelişmektedir ve okula patronca yönetim değil, liderce yönetim hâkimdir. Yöneticiler ve öğretmenler, öğrencileri kaliteli iş çıkarma konusunda cesaretlendirirler. Bunun yanı sıra öğrenciler de birbirlerini, okulla ilgili görevleri en iyi şekilde tamamlamaları konusunda desteklerler.

2. *Eşzamanlı öz değerlendirme ile ölçülebilir sürekli gelişim:* Ölçülebilir veriler öğrenmedeki gelişimi gösterir. Okul personeli, öğrenmeyi ve öğrencilerin güçlü yönlerini daha da geliştirebilmek için, eğitim programını uygulamak kadar öğretim yöntemlerini, insan ilişkilerini ve öğrenme politikalarını geliştirmek için de çaba harcar.

3. *Tüm öğrenciler yeteneklerini kullanırlar ve sürekli olarak kendilerini geliştirirler:* Kalite okullarında A, B, C, D gibi aşamalandırılmış puan sistemi kullanılmaz, bunun yerine A+, A ve B puanları kullanılır. Yeteneklerinin üstünde kaliteli işler çıkaran öğrenciler A ya da A+ notlar alırlar. Öğrenciler yeteneklerini ulusal testlerde gösterirler. Yöneticiler, öğretmenler, diğer öğrenciler ve veliler,

öğrencilerin daha kaliteli iş çıkarabilmeleri için sürekli olarak öğrencilere geri bildirim verirler.

4. *Bazı öğrenciler yüksek kaliteli çalışmalar çıkarırlar:* Kalite okullarında bazı öğrenciler çok çabalayarak yeteneklerinin üstünde işler çıkarırlar. Bu durum bu öğrencilerin kendileriyle gurur duymalarına neden olduğu gibi, tüm öğrencilerin de yetenek ile performansı ayırt etmelerine yardımcı olur. Eğitim sistemi, çoklu zekâ kuramı, öğrenme stilleri ve bireyselleştirilmiş öğrenme gibi eğitimde bireysel farklılıkları vurgulayan düşünce, sistem ve uygulamaları önemser.

5. *Tüm personel ve öğrenciler Seçim Kuramı'nı öğrenir ve dışsal kontrolü azaltırlar:* Okul personeli ve öğrenciler içsel ve dışsal kontrol arasındaki farkı bilirler, kendi davranışlarını değerlendirirler ve bu davranışlarını geliştirme yollarını ararlar. Sınıf tartışmaları, öğrencilerin okulda bulundukları süre içinde karşılaştıkları problemleri çözme ve işbirliği içinde öğrenme konusunda merkezi bir rol oynar. Ebeveynler, Seçim Kuramı'nı öğrenme ve bunu uygulama konusunda çalışma gruplarına katılmaları için teşvik edilirler.

6. *Öğrenciler, eğlenme ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenmekten keyif alırlar ve okulu eğlenceli bir yer olarak görürler:* Okulun ziyaretçileri bile öğrencilerin öğrenmeye istekli olduklarını ve okulda bulundukları zamandan keyif aldıklarını fark ederler. Ölümcül alışkanlıklar azalmıştır, buna karşın kişiler arası ilişkileri besleyici alışkanlıklar okul ikliminin önemli bir parçası haline gelmiştir.

Kalite okullarının en önemli bileşenlerinden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Glasser, okul yöneticilerinin okul iklimini belirleme konusunda ana etken olmaları, öğretmenlerin ise doğrudan öğrencilerle yüz yüze olup eğitim öğretimin uygulayıcıları olmaları nedeniyle önemli olduklarını vurgular. Glasser'e (1999b) göre toplumun başarması gereken en önemli görev etkili eğitimidir ve etkili öğretmenlik en zor meslektir. Etkili öğretmenliği, öğrencilerin yalnızca bir kısmını değil tamamını kaliteli çalışmaya ikna etme becerisi olarak tanımlayan Glasser, etkili öğretmenin başarması gereken temel görevin, tüm öğrencileri paçayı kurtarmak için değil, tüm kapasitelerini kullanmak üzere çalışmaya ikna edebilmek olduğunu ifade eder. Etkili öğretmenliğin en zor meslek olmasının nedenlerini ise şu şekilde açıklar (Glasser, 1999b):

1. Meslekler, nesneleri yöneten meslekler ve insanları yöneten meslekler olmak üzere ikiye ayrılır. Nesneleri yöneten mesleklerde görev, nesnenin değerini arttırıcı bir işlemde bulunmaktır ve bu mesleklerin temel özelliği, işlem ne kadar zor

olursa olsun meslekte kullanılan malzemenin meslek elemanına direnç göstermemesidir. Örneğin ağaç işlemesi yapan bir marangoz ya da elmas kesen bir kuyumcu nesnelere şekil verir, buna karşılık bir dirençle karşılaşmaz. Buna karşın öğretmen insan yöneticisidir, öğrenciler yönetilmeye oldukça dirençlidirler ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde kontrolü oldukça sınırlıdır.

2. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki kontrolleri sınırlı olmakla birlikte, başarısızlık durumunda ilk olarak eleştirilenler de çoğunlukla yine öğretmenlerdir. Bir marangoz işi ile ilgili bir şeyi yanlış yaptığında başarısızlıkla suçlanabilir çünkü işi ve malzemesi üzerinde neredeyse tam bir kontrole sahiptir. Öğretmenlerin ise öğrenciler üzerindeki kontrolü sınırlı olmasına rağmen, sıklıkla başarısızlığın ana nedeni olarak gösterilmektedirler ve bu durum onların mesleki güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir.

3. Öğretmenlerin etkili çalışmaları ile kazançları arasında bir ilişki yoktur. İş daha iyi yapmaya, daha fazla emek ve çaba harcamaya ilişkin bir teşvik olmaması, onların daha kaliteli işler yapma konusunda güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir.

4. Standartlaştırılmış testler ve bunların sonuçlarının öğretmenler üzerindeki baskısı, sıklıkla öğretmenlerin gerçekten inandıkları şekilde eğitim vermek yerine, kendilerinden beklendiği şekilde eğitim vermelerine neden olur. Öğretmenlerin istemedikleri şekilde eğitim vermek zorunda kalmaları, onların işten aldıkları doyumunu ve güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir.

Glasser (1999b, 1999c, 2000a), etkili öğretmen olmanın çok zor bir iş olmakla beraber imkânsız olmadığını, bunun için sağlıklı bir bakış açısı, çeşitli bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulduğunu, ayrıca öğretmenin bu bilgi ve becerilerini kullanabileceği destekleyici bir yönetim ve okul iklimi bulunması gerektiğini ifade eder. Ona göre etkili bir öğretmen her şeyden önce kendi gereksinimlerinin ve ihtiyaçlarının farkında olan, bu ihtiyaçlarını işlevsel ve sorumlu bir şekilde karşılayabilen, ruh sağlığı yerinde ve mutlu bir bireydir. Etkili öğretmen insan güdülenmesinin arkasında yatan ihtiyaçlar konusunda bilgi ve beceri sahibidir. Öğrencilerini, problem davranışlarının arkasında yatan ihtiyaçları ortaya çıkarmaya ve bu ihtiyaçları daha sorumlu, yapıcı ve işlevsel bir şekilde karşılamaya teşvik eder. Bu amaçla, öğrenci problemleri bir davranış gösterdiğinde İYDP sistemini kullanarak ona yardımcı olmaya çalışır. Öğrencileri ile ilişkilerinde sağlıklı iletişim davranışlarını sıklıkla kullanır, sağlıksız iletişim davranışlarını ise kullanmaktan kaçınır. Öğrencilerinin ihtiyaç ve isteklerini dikkate alır, eğlenmeyi öğrenme

sürecinin doğal bir parçası olarak görür. Öğrencilerin güç ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmak için hangi işleri yapacakları ve bunu nasıl yapacakları gibi kararlara katılmalarına olanak sağlar. Grup çalışmasını önemser ve öğrencilerinin grup çalışmaları aracılığıyla ait olma ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olur. Etkili öğretmen ceza vermez ve özür kabul etmez, bunun yerine öğrencinin kendi davranışlarını değerlendirmesine ve daha iyi planlar yapmasına rehberlik eder. Öğrencinin kendi ürününü değerlendirmesine ve geliştirmesine olanak sağlar, bunun için zaman tanır. Öğrencinin ürününü geliştirmesi için ona yol gösterir. Tüm bunlara ek olarak etkili öğretmen, öğrencilerinin yeteneklerine güvenir ve uygun koşullar sağlanırsa her öğrencinin kaliteli işler çıkaracağına inanır.

Glasser, kalite okulu modelinin hayata geçirilmesinin kolay olmadığını, yerleşik inanç ve alışkanlıkların bu modelin uygulanmasının önündeki en önemli engellerden biri olduğunu ifade eder. Ona göre dışsal kontrol, patronca yönetim ve ödül-ceza sistemi o kadar uzun zamandır yaşamımızda yer almaktadır ki, birçok insan başka bir seçeneğin olup olamayacağını düşünmemektedir bile. Ona göre gücü elinde bulunduran politikacıların, yöneticilerin, ebeveynlerin ya da öğretmenlerin bu güçten vazgeçmeye dirençli olması da modelin uygulanmasındaki bir diğer önemli engeldir. Bu engellere rağmen Glasser hayata geçirdiği "Kalite Okulları" sayesinde düşüncelerini uygulamaya dönüştürmeyi başaramıştır. Ülkemizin ise yerleşik kültürel inançlardan ya da alışkanlıklardan çok daha önce, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hangi müfredatın uygulanacağından hangi yöneticinin hangi okulda çalışacağına kadar her şeye karar vermesi ve okulların sınırlı bile olsa karar verici konumda olmaması nedeniyle Kalite Okulları düşüncesinin oldukça uzağında olduğu söylenebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Gerçeklik Terapisi'yle ilgili Türkiye'de ve diğer ülkelerde yürütülmüş uygulamalı araştırmalarla ilgili bilgi verilmiştir. Diğer ülkelerde yapılan araştırmalar başlığında öncelikli olarak anne-babalar, hemşireler ve üniversite öğrencileri gibi farklı gruplara yönelik yürütülen çalışmalar verilmiş, daha sonra öğretmenlere yönelik çalışmalarla ilgili ayrıntılı bilgiler aktarılmıştır. Türkiye'de ise öğretmenlere yönelik bir çalışma bulunmadığından, yapılan çalışmalar kronolojik sıraya göre özetlenmiştir.

2.4.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak Türkiye'de gerçekleştirilmiş ilk çalışmanın Kaner tarafından yapıldığı görülmüştür. Kaner (1991) iki ayrı grup müdahalesinin etkisini araştırdığı çalışmada, Gerçeklik Terapisi ve psikodramanın antisosyal davranış gösteren gençlerin benlik algıları ve empati düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma, Ankara Çocuk İslahevindeki hükümlü çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, Gerçeklik Terapisi grubu, psikodrama grubu ve kontrol grubu olmak üzere üç farklı grup oluşturulmuş, Gerçeklik Terapisi ve psikodrama gruplarına 12 oturumluk grupla psikolojik danışma yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda gerek Gerçeklik Terapisi yaşantısının, gerekse psikodramanın çocukların benlik algıları üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra Gerçeklik Terapisi grubuna katılan çocukların empati düzeylerinde bir değişim olmazken, psikodrama grubuna katılan çocukların empati düzeylerinin arttığı bildirilmiştir.

Gül (1996), Gerçeklik Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin mesleki gelecek ile ilgili problemlerini çözmedeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı deney-kontrol gruplu ön test-son test modeliyle gerçekleştirdiği araştırmasında veri toplama aracı olarak Problem Tarama Listesi L Formu kullanmıştır. Birçok farklı lisede tarama yaparak öğrencilere problem tarama listesi uygulayan araştırmacı, problem tarama listesinde mesleki gelecekleri ile ilgili problem yaşadıklarını bildiren öğrencilerden deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Araştırma kapsamında deney grubuna haftada bir oturum olmak üzere sekiz oturumluk grupla Gerçeklik Terapisi uygulaması yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda Gerçeklik Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmaya katılan deney grubunun mesleki gelecek ile ilgili problemlerinin azaldığı, buna karşın kontrol grubunun mesleki gelecek ile ilgili problemlerinde herhangi bir değişiklik meydana gelmediği bildirilmiştir.

Palancı (2004), sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik olarak 10 oturumluk Gerçeklik Terapisi'ne dayalı yardım programı geliştirmiş ve geliştirmiş olduğu programın üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney-kontrol gruplu ön test-son test ve izleme testi (3. ay ve 6. ay) modeliyle araştırmasını yürüten araştırmacı, sosyal kaygı düzeyi yüksek öğrencilerden deney ve

kontrol gruplarını oluşturmuştur. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış bir program geliştirmiş, ağırlıklı olarak Gerçeklik Terapisi'nin kavramları ile ilgili bilgi vermiş, grup üyelerinin öğrendikleri bu bilgilerle sosyal kaygı problemlerinin ilişkisini kurmalarına yardım etmiş ve üyelerin yaşantılarını paylaşımlarını sağlamıştır. Örneğin dördüncü oturumda Seçim Kuramı, Gerçeklik Terapisi, toplam davranış ve kalite dünyası konularında bilgi veren araştırmacı, daha sonra üyelerin kalite dünyaları ile ilgili farkındalık kazanmaları için grup etkinliği yapmış ve üyelerin yaşantılarını grupla paylaşımlarını sağlamıştır. Araştırma sonucunda, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı yardım programına katılan deney grubu üyelerinin sosyal kaygı düzeylerinin herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubuna göre anlamlı şekilde azaldığı, 3. ve 6. aylarda yapılan izleme testlerinde de bu değişimin korunduğu, buna karşın kontrol grubunun sosyal kaygı düzeyinde herhangi bir değişim olmadığı bildirilmiştir.

Özmen (2004), 11 oturumluk Gerçeklik Terapisi'ne dayalı öfkeyle başa çıkma programı ile etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. Deney-kontrol-plasebo gruplu ön test-son test ve izleme testi modeliyle araştırmasını gerçekleştiren araştırmacı, bu amaçla iki deney grubu, bir kontrol grubu, bir de plasebo grubu olmak üzere toplam dört grup üzerinde çalışmasını yürütmüştür. Araştırmacı birinci deney grubuna Gerçeklik Terapisi'ne dayalı 11 oturumluk öfkeyle başa çıkma programı uygulanmış, ikinci deney grubuyla 11 oturumluk etkileşim grubu gerçekleştirilmiş, plasebo kontrol grubuna yedi oturumluk öfkeyle ilgisi olmayan bir program uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapmamıştır. Gerçeklik Terapisi'ne dayalı öfkeyle başa çıkma programının ilk dört oturumunda içerik olarak programı yapılandırma, öfke duygusunun doğasıyla ilgili bilgi verme, katılımcıların kendi öfke duygularını keşfetmelerini sağlama ve öfke duygusunun öncüllerini tanımaları gibi konulara yer verilmiştir. Daha sonraki yedi oturumda ise Seçim Kuramı'nın temel felsefesi ile ilgili bilgi verilmiş, katılımcıların öfke duygularıyla ilişkili toplam davranışlarını keşfetmelerine ve davranışlarını değerlendirmelerine yönelik grup etkinlikleri yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların öfke duygularını ifade etmelerinin daha işlevsel ve sorumlu yollarını bulabilmeleri için rol oynama tekniğini kullanılmış ve grup içinde denedikleri yeni davranış biçimlerini gerçek yaşamda da uygulamaları için ev ödevleri verilmiştir. Araştırma sonucunda gerek Gerçeklik Terapisi'ne dayalı öfkeyle başa çıkma grubunun, gerekse etkileşim grubunun sürekli öfke puanlarının düştüğü

ve öfke kontrol puanlarının yükseldiği bildirilmiştir. Gerçeklik Terapisi ve etkileşim gruplarında gözlenen bu değişimlere karşın, plasebo ve kontrol gruplarının gerek öfke, gerekse öfke kontrol puanlarında herhangi bir değişiklik gözlenmediği ifade edilmiştir.

Yalçın (2007), 10 oturumluk Gerçeklik Terapisi'ne dayalı bir başarı kimliği geliştirme programı geliştirmiş ve bunun ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin başarı kimliği geliştirme ve sorumluluk düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney-kontrol-plasebo gruplu ön test-son test ve izleme testi modeliyle araştırmasını yürüten araştırmacı, kendi geliştirdiği Başarı Kimliği Ölçeği'nden düşük puan alan yedinci sınıf öğrencilerinden deney, kontrol ve plasebo gruplarını oluşturmuştur. Deney grubuna Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programı, plasebo grubuna boş zamanları değerlendirme ile ilgili bir programı uygulayan araştırmacı, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapmamıştır. Gerçeklik Terapisi'ne dayalı program, yarı yapılandırılmış bir program olarak tasarlanmış ve programda katılımcıların kendi psikolojik ihtiyaçlarını ortaya çıkararak farkındalık kazanmalarını sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmiştir. Programda kuramla ilgili bilgi verme sınırlı olarak kullanılmış, her bir psikolojik ihtiyaç farklı bir oturumda ele alınmıştır. Örneğin üçüncü oturumda yalnızca sevme ve ait olma ihtiyacı ile ilgili çalışma yapılırken, dördüncü oturumda yalnızca güç ihtiyacı ile ilgili çalışma yapılmıştır. Araştırmacı araştırmasında büyük grup tartışması ve örnek olay yöntemlerini sıklıkla kullanarak katılımcıların kendi ihtiyaçları üzerine odaklanmalarını sağlamıştır. Araştırma sonucunda Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programa katılan deney grubu üyelerinin Başarı Kimliği Ölçeği ve bu ölçeğe ait sorumluluk alt ölçeği puanlarının, hem kontrol grubuna, hem de plasebo grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı ve bu artışın izleme testinde de korunduğu bildirilmiştir. Deney grubunda gözlenen bu değişime karşın kontrol grubunun ve plasebo grubunun başarı kimliği ve sorumluluk puanlarında herhangi bir değişme gerçekleşmediği ifade edilmiştir.

Bellici (2012), Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirdiği yedi oturumluk eğitim programının, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okula devam ve sosyal-duygusal öğrenme becerisi düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney-kontrol gruplu ön test-son test modeline göre araştırmasını yürüten araştırmacı, farklı okullara yürütüleceği çalışma ile ilgili duyuru yapmış, çalışmaya katılmaya gönüllü öğrencilerden deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Araştırmacı geliştirdiği program kapsamında, Seçim Kuramı, temel ihtiyaçlar, davranışları değerlendirme,

plan yapma ve iyi bir planın özellikleri konularında bilgi vermiş, danışanların oturumlarda ele alınan konularla ilgili farkındalıklarını arttırmaya yönelik çeşitli grup etkinlikleri yapmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulamamıştır. Araştırma sonucunda, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı eğitim programına katılan öğrencilerin okula bağlanma, okula devam ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin arttığı, buna karşın kontrol grubunun okula bağlanma, okula devam ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde herhangi bir değişme olmadığı bildirilmiştir.

Tanrıkulu (2013), 10 oturumluk Gerçeklik Terapisi yönelimli müdahale programının lise öğrencilerinin siber zorbaca davranışları üzerine etkisini incelemiştir. Deney-kontrol gruplu ön test-son test ve izleme testi modeline göre araştırmasını yürüten araştırmacı, bir lisenin 10. ve 11. sınıflarına devam eden tüm öğrencilerine Siber Zorbalık Ölçeği (Arıca, Kınay ve Tanrıkulu, 2012; akt. Tanrıkulu, 2013) uygulamış, bu ölçekten yüksek puan alan öğrencilerden deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Geliştirilen programda Seçim Kuramı, Gerçeklik Terapisi, zorbalık ve siber zorbalık konularında bilgi verilmiştir. Katılımcıların bu bilgilerle kendi zorbalık davranışlarının ilişkisini kurmaları ve katılımcıların zorbalığa neden olan ihtiyaçları ile farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Daha sonra katılımcıların kendi ihtiyaçları ve ihtiyaçlarını karşılamak için seçtikleri toplam davranışlarını değerlendirerek ihtiyaçlarını daha sorumlu bir şekilde karşılayabilecek seçimler yapabilmelerine yönelik grup etkinlikleri sıklıkla kullanılmıştır. Deney grubuna geliştirdiği müdahale programını uygulayan araştırmacı, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapmamıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan program sonrasında deney grubunun Siber Zorbalık Ölçeği puanlarının azaldığı, bu azalmanın izleme testinde de korunduğu, buna karşın kontrol grubunun Siber Zorbalık Ölçeği puanlarında herhangi bir değişme meydana gelmediği ifade edilmiştir.

Çelik (2014), Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirdiği 10 oturumluk akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları üzerinde etkisini incelemiştir. Deney-kontrol gruplu ön test-son test ve izleme testi (1. ay, 3. ay) modeline göre araştırmasını yürüten araştırmacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam etmekte olup akademik erteleme ölçeği puanları yüksek olan öğrencilerden deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Gerçeklik Terapisi'ne dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programında erteleme davranışının tanımı, doğası, nedenleri ve sonuçları ile ilgili bilgi vermenin yanı sıra temel ihtiyaçlar, toplam davranış ve İYDP

sistemi gibi Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'ne ait kavramlarla ilgili bilgi vererek, katılımcıları kendi erteleme davranışlarını Seçim Kuramı perspektifinden değerlendirmeye ve değiştirmeye yönlendirmiştir. Araştırmacı programında kendi geliştirdiği yazılı grup etkinliklerini sıklıkla kullanmış, zamanı etkin kullanma ve verimli ders çalışma becerileri gibi akademik erteleme davranışları ile ilişkili diğer konular hakkında da bilgi vermiştir. Deney grubuna kendi geliştirdiği eğitim programını uygulayan araştırmacı, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun akademik erteleme düzeylerinin deneysel işlem sonunda azaldığı ve bu azalmanın birinci ve üçüncü aylarda yapılan izleme testlerinde de korunduğu, buna karşın kontrol grubunun akademik erteleme düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmadığı bildirilmiştir.

Türkdoğan (2015) ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen Gerçeklik Terapisi temelli müdahalelerin (psikolojik danışma, eğitim programı ve psikoeğitim programı) etkililiğine ilişkin yaptığı alanyazın taramasında, biri Türkiye'de, 16'sı ise diğer ülkelerde yapılmış olmak üzere toplam 17 araştırmayı derlemiştir. Araştırmacı araştırma sonucunda Gerçeklik Terapisi'ne dayalı müdahalelerin ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okula ilişkin olumlu tutum geliştirme, akademik başarı, disiplin sorunu, içsel kontrol ve sorumluluk düzeyi, benlik kavramı ve başarı kimliği geliştirme değişkenleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varıldığını bildirmiştir.

Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ülkemizde tamamı yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşan sekiz uygulamalı araştırmacının dışında, Ankara Üniversitesi'nin üyesi olduğu elektronik veri tabanlarında yapılan aramada Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi ile ilgili hakemli dergilerde yayımlanmış yalnızca dört makale olduğu, bu makalelerin tamamının da derleme makaleleri olduğu görülmüştür. Oysaki yine aynı veri tabanlarında Bilişsel Davranışçı Terapilerle (BDT) ilgili yayımlanmış makalelere bakıldığında, ülkemizde BDT ile ilgili hakemli dergilerde yayımlanmış 174 makale, YÖK Tez Veritabanı taramasına göre ise yine bu konuda yazılmış 48 tez olduğu görülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanı mezunlarının çoğunun okullarda çalıştığı ve Glasser'in, kendi kuramının okullarda nasıl uygulanabileceğine ilişkin belki de en kapsamlı bilgi veren kuramcı olduğu göz önüne alındığında, ifade edilen araştırma sayılarının oldukça yetersiz olduğu söylenebilir.

Ülkemizde Gerçeklik Terapisi ile ilgili araştırmaların sınırlı olmasına neden olan etkenlerin başında, Glasser'in kuramını test etmeye yönelik araştırmalarda kullanılabilecek ve Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilmiş ölçme araçlarının sayıca az olmasının geldiği söylenebilir. Ülkemizde Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak biri Yalçın (2007) tarafından geliştirilmiş Başarı Kimliği Ölçeği, biri Türkdogan ve Duru (2012) tarafından geliştirilmiş Üniversite Öğrencileri Temel İhtiyaçlar Ölçeği, diğeri ise Eşici (2014) tarafından geliştirilmiş Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği olmak üzere üç ölçme aracı bulunmaktadır. Gerçeklik Terapisi'nin üzerinde durduğu kalite dünyası, algılanan dünya ve toplam davranış gibi diğer kavramlara ilişkin ölçüm yapabilecek ölçme araçları olmadığı gibi, kuramın bu özelliklerinin oldukça soyut olması nedeniyle ölçme aracı geliştirmek için çok uygun olmadığı da söylenebilir. Ülkemizde araştırmacıların Gerçeklik Terapisi'ne gösterdikleri ilginin az olmasının bir başka önemli nedeninin ise, son yıllarda gittikçe artan oranda destek bulmakta olan kanıta dayalı yaklaşım bağlamında, Gerçeklik Terapisi uygulamalarının etkisini inceleyen görgül araştırmaların sayıca yetersiz ve nitelik olarak belirli standartların altında olmasının (Murdock, 2013) olduğu söylenebilir. Gerçeklik Terapisi'ne yönelik görgül araştırma desteğin yetersiz olmasının, Türkiye'deki araştırmacıların bu kurama daha az ilgi göstermesine neden olduğu düşünülmektedir. Son olarak ülkemizde Gerçeklik Terapisi sertifikasına sahip bilinen lisanslı uygulayıcıların ve yaklaşımın yaygınlaşmasını sağlayacak kurumsal bir yapının olmamasının da, araştırmacıların konuya ilgisinin az olmasında bir diğer etken olabileceği söylenebilir.

Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak yapılmış uygulamalı araştırmaların niteliklerine bakıldığında ise araştırmaların birçoğunda, belirli bir problem alanının ele alınarak problemi gidermeye yönelik bir program geliştirilmesi ve geliştirilen programın, ele alınan problemi ortadan kaldırma düzeyinin incelenmesi şeklinde genel bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu programları eğitim programı, müdahale programı, başa çıkma programı ya da yardım programı gibi farklı şekillerde isimlendiren araştırmacıların, programlarında ağırlıklı olarak Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi ile ilgili bilgi verme, ele alınan problemle (örneğin zorbalık) ilgili bilgi verme ve grup etkinlikleri aracılığıyla katılımcılara farkındalık kazandırarak değişimi gerçekleştirme şeklinde bir yöntem benimsedikleri görülmektedir. Bu durumun, Gerçeklik Terapisi'nin yurt dışındaki uygulamalarıyla

tutarlı olduğu söylenebilir, çünkü bilgi verme, eğitim, öz değerlendirme ve farkındalık, Gerçeklik Terapisi uygulamalarının önemli bileşenleridir.

2.4.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Diğer ülkelerde yapılan araştırmalara ilişkin alanyazın incelendiğinde, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı bir programın öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar olduğu gibi, böyle bir programın ilkokul öğrencileri, lise öğrencileri, üniversite öğrencileri ve yetişkinler gibi farklı gruplar üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çeşitli araştırmaların da olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerine yönelik olarak yapılan araştırmalardan birinde Kim (2002), Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirdiği programın ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin içsel denetim ve sorumluluk düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasında deney-kontrol gruplu ön test-son test modelini kullanan araştırmacı, deney grubuna kendi geliştirdiği Gerçeklik Terapisi'ne dayalı sekiz oturumluk bir program uygulamış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapmamıştır. Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programda Seçim Kuramı, istekler, kalite dünyası, toplam davranış gibi konularla ilgili kısa ve çocukların gelişim dönemlerine uygun bilgi verilmiş, bunun yanı sıra öğrencilerin farkındalıklarını arttırmaya yönelik çoğunluğu kağıt-kalem etkinliği olan grup etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen programın uygulandığı deney grubunda bulunan çocukların içsel denetimi kullanma ve sorumluluk puanlarının yükseldiği, buna karşın kontrol grubunun içsel denetim ve sorumluluk puanlarında herhangi bir değişme meydana gelmediği ifade edilmiştir.

İlkokul öğrencileri ile yürütölen bir başka çalışmada Kim (2006), Gerçeklik Terapisi'ne dayalı zorbalık önleyici programın, öğrencilerin sorumluluk alma ve mağdur olma durumlarına etkisini incelemiştir. İki farklı okulda sıklıkla zorbalığa maruz kaldıkları için öğretmenleri tarafından deneysel işleme katılmaları yönünde tavsiye alan öğrencilerden deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk Gerçeklik Terapisi temelli zorbalık önleyici program uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Gerçeklik Terapisi'ne dayalı zorbalık önleyici programda Seçim Kuramı ile ilgili bilgi verilmiş, Glasser'in insanların davranışlarının seçimlerinden oluştuğu şeklindeki yaklaşımı vurgulanmış, katılımcıların zorbalıkla karşı karşıya kaldıklarında hangi davranışları seçtiklerine ilişkin farkındalık kazanmalarına yönelik etkinlikler

yapılmıştır. Daha sonra, katılımcıların hangi alternatif davranışları seçmeleri durumunda zorbalığa maruz kalmayacakları birlikte tartışılarak, yeni davranışlar seçmeleri ve denemeleri için çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu amaçla rol oynama, bilgi verme ve yapılandırılmış grup etkinlikleri gibi tekniklerden sıklıkla yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun akran zorbalığına maruz kalma puanlarının düştüğü, bunun yanı sıra katılımcıların davranışları ile ilgili daha fazla sorumluluk almaya başladıkları ifade edilmiştir.

Alanyazın taramasında, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programın lise öğrencileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Loyd (2005) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada Gerçeklik Terapisi'ne dayalı eğitim programının lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç doyumları ve davranışsal değişimlerine ilişkin algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney-kontrol gruplu ön test-son test ve izleme testi modeline dayalı çalışmada araştırmacı, deney grubuna uygulanmak üzere beş oturumluk Gerçeklik Terapisi'ne dayalı program hazırlamış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapmamıştır. Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programda ağırlıklı olarak bilgi verme ve grup tartışması yöntemi kullanılmış, grup etkinliklerine daha az yer verilmiştir. Araştırma sonucunda programın, öğrencilerin güç, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarının doyumlarına ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği, grup yaşantısına katılan üyelerin bu ihtiyaçlarını daha doyurucu bir şekilde karşıladıklarını ifade ettikleri, buna karşın kontrol grubunun ihtiyaç doyumlarında herhangi bir farklılık meydana gelmediği bildirilmiştir. Katılımcıların davranış ve düşüncelerine ilişkin değişimleriyle ilgili olarak ayrıca deney grubunun üyeleri ile görüşme yapılmış, üyelerin programı yararlı buldukları ve öğrendikleri konuları günlük yaşamlarında kullandıklarını belirttikleri ifade edilmiştir.

Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilen bir programın üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerine ilişkin de çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalardan birinde Peterson, Chang ve Collins (1998), Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi eğitiminin, Tayvanlı üniversite öğrencilerinin benlik kavramları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Deney-kontrol gruplu ön test-son test ve izleme testi modeliyle araştırmasını yürüten araştırmacılar, bu amaçla üç farklı grup oluşturmuş ve birinci gruba sekiz oturumluk Gerçeklik Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışma yapmış, ikinci gruba sekiz oturumluk Gerçeklik Terapisi eğitimi vermiş, üçüncü gruba ise herhangi bir işlem uygulamamışlardır. Eğitim grubuna verilen eğitimde, psikolojik ihtiyaçlar, kalite dünyası, algılanan dünya, toplam

davranış gibi konularla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma sonucunda hem Gerçeklik Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmaya, hem de Gerçeklik Terapisi eğitim programına katılan öğrencilerin deneysel işlem sonunda daha olumlu bir benlik kavramına sahip oldukları, bu durumun izleme testinde de korunduğu, buna karşın kontrol grubunun benlik kavramında herhangi bir değişme gözlenmediği bildirilmiştir.

Üniversite öğrencilerine yönelik bir diğer araştırmada Far, Sheikhi ve Pour (2013), grupla Gerçeklik Terapisi'nin üniversite öğrencilerinin mutlulukları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deney-kontrol gruplu ön test-son test modeline göre araştırmalarını yürüten araştırmacılar, deney grubuna 10 oturumluk grupla Gerçeklik Terapisi yapmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapmamışlardır. Araştırma sonucunda Gerçeklik Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmaya katılan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin, yaşam doyumlarının ve iyimserliklerinin arttığı, buna karşın kontrol grubunda ifade edilen değişkenlere göre herhangi bir değişme gözlenmediği bildirilmiştir.

Üniversite öğrencilerine yönelik olarak yürütülen bir diğer araştırmada ise Lee (2015), Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirdiği psikoeğitim programının, hemşirelik öğrencilerinin öznel iyioluş ve kişiler arası ilişki düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney-kontrol gruplu ön test-son test modeli ile araştırmasını gerçekleştiren araştırmacı, deney grubuna kendisinin geliştirdiği altı oturumluk psikoeğitim programını uygulamış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapmamıştır. Araştırma sonucunda Gerçeklik Terapisi temelli psikoeğitim programına katılan deney grubunun öznel iyioluş düzeyinin arttığı, ayrıca katılımcıların katıldıkları programın kişiler arası ilişkilerine olumlu etkisi olduğunu ifade ettikleri, buna karşın kontrol grubunun öznel iyioluş düzeyinde herhangi bir değişme gözlenmediği bildirmiştir.

Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programın, yetişkinler üzerindeki etkilerine ilişkin de çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan birinde Petra (2000), Gerçeklik Terapisi'ne dayalı ebeveynlik programının, bu programa katılan ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkisini araştırmıştır. İki deney, biri kontrol grubu olmak üzere üç farklı grup üzerinde ve ön test-son test modeliyle çalışmasını yürüten araştırmacı, deney gruplarından birine dokuz oturumluk Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirdiği ebeveynlik programı, diğer deney grubuna herhangi bir kuramsal temele dayanmayan dokuz oturumluk ebeveynlik programı

uygulamış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapmamıştır. Araştırma kapsamında saygısızlık, güvenli olmayan davranışlar, şiddet ve eşyalara zarar verme gibi nedenlerden dolayı rehberlik servisine yönlendirilmiş öğrencilerin velilerinden iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesi için veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Sistemi'nin (The Behavior Assessment System for Children-BASC) Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği (BASC-Parent Rating Scale), Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (BASC-Teacher Rating Scale), Çocuk Öz Derecelendirme Ölçeği (BASC-Children Self-Report Rating Scale) ve Ebeveyn Stres Endeksi (Parent Stress Index) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kullanılan ölçme araçları ile bağlantılı olarak ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirmeleri olmak üzere üç farklı boyutta ifade edilmiştir. Ebeveynlerin değerlendirmelerine bakıldığında, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı ebeveynlik programına katılan ebeveynlerin çalışma sonunda herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubuna oranla çocuklarının öfke, depresyon ve içe kapanma davranışlarının azaldığını, buna karşın çocuklarının kendi davranışlarını daha iyi yönetmeye başladığını ifade ettikleri görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına ilişkin bu olumlu değerlendirmelerine karşın öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirmelerine göre, öğrenci davranışlarının hiçbir boyutunda hiçbir değişme meydana gelmemiştir. Herhangi bir kurama dayanmayan ebeveynlik programı grubu ve kontrol grubunun çocuklarına ilişkin olarak gerek ebeveynler, gerekse öğretmen ve öğrenciler, öğrenci davranışlarında hiçbir değişme meydana gelmediğini bildirmişlerdir.

Yetişkinlere yönelik olarak yürütülen bir diğer araştırmada Lawrence (2003), Gerçeklik Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışma ve destek grubunun, gelişim bozukluğu olan yetişkinlerin öz belirleme düzeylerine etkisini incelemiştir. Bu amaçla gelişimsel bozukluğu olan yetişkinlerden iki grup oluşturan araştırmacı, birinci gruba altı oturumluk Gerçeklik Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışma yapmış, ikinci grupla ise altı oturumluk destek grubu çalışması yürütmüştür. Gerçeklik Terapisi grubunda psikolojik ihtiyaçlar, kalite dünyası, gerçek dünya ve yeni davranış planlama konularında bilgi veren araştırmacı, katılımcıların ele alınan başlıklarla ilgili farkındalıklarını arttırmaya yönelik etkinlikleri sıklıkla kullanmıştır. Araştırmacı destek grubunda ise, danışanların yaşantılarını paylaşmalarına ve birbirlerine destek vermelerine yönelik olarak grubu yönetmiştir. Araştırma

sonucunda gerek Gerçeklik Terapisi grubuna, gerekse destek grubuna katılan üyelerin öz düzenleme ve öz farkındalık düzeylerinde yükselme olduğu, Gerçeklik Terapisi grubunda gözlenen değişimin destek grubundan fazla olduğu, buna karşın her iki grubun öz yetkinlik ve otonomi düzeylerinde bir değişme gözlenmediği bildirilmiştir.

Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak farklı çalışma gruplarının yanı sıra, öğretmenlere yönelik olarak da çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalardan birinde Cullinane (1994), Gerçeklik Terapisi eğitiminin öğretmenler üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında, Glasser'in Kontrol Kuramı ve Gerçeklik Terapisi Enstitüsü'nde sertifika almak için bir haftalık, iki haftalık ve üç haftalık eğitime katılan eğitimcilerden 69 kişiye ulaşılarak bu kişilere aldıkları eğitime ilişkin düşüncelerine yönelik 15 maddelik bir anket uygulanmış, ayrıca en az iki haftalık eğitim almış eğitimcilerden gönüllü 14 tanesi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmacı, katılımcıların büyük çoğunluğunun kişiler arası ilişki tarzlarında değişiklik olduğunu, kendilerinin ve başkalarının ihtiyaçlarıyla ilgili farkındalıklarının arttığını, ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamaya başladıklarını ve aldıkları eğitimin kendi öğrencilerine yardım etme konusunda öz güvenlerini attırdığını belirttiklerini ifade etmiştir.

Holliman (2000) yapmış olduğu araştırmada Gerçeklik Terapisi'ne dayalı eğitimin, öğretmenlerin ve sosyal çalışmacıların denetim odaklarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, tek gruplu ön test-son test modeline dayalı yarı deneysel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında üç farklı okulda çalışan öğretmenlere ve Aile Destek Kurumu'nda (Family Support Council) görev yapmakta olan sosyal çalışmacılara duyuru yapan araştırmacı, çalışmaya katılmaya gönüllü 29 katılımcı ile araştırmasını yürütmüş, öğretmen ve sosyal çalışmacılardan tek bir eğitim grubu oluşturmuştur. Eğitim programı üç gün içinde tamamlanmış ve toplam 20 saat sürmüştür. Araştırmada kullanılan eğitim programı kapsamında Seçim Kuramı'nın insan davranışına bakışı, öz değerlendirme, dışsal kontrolün kullandığı iletişim dili (emir verme, suçlama) ile içsel kontrolün kullandığı iletişim dili (müzakere etme, paylaşma) gibi konularda bilgi verilmiş, ayrıca katılımcılara çocuklarla iletişimlerinde İYDP sistemini nasıl kullanacaklarına ilişkin eğitim verilmiştir. Eğitimde rol oynama, ev ödevleri verme, yazılı grup etkinlikleri, küçük grup tartışması ve büyük grup tartışması gibi yöntem ve tekniklerden

yararlanılmıştır. Araştırmacı, araştırma sonucunda gerek öğretmenlerin gerekse sosyal çalışmacıların denetim odaklarında bir değişme gözlenmediğini bildirmiştir.

Hale ve Maola (2011), Gerçeklik Terapisi eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilerin matematik ve okuma başarıları arasında fark olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma kapsamında ilköğretim ikinci sınıf öğretmeni iki öğretmene, iki günlük ve toplam altı saatlik Gerçeklik Terapisi eğitimi verilmiş, araştırmaya dahil edilen diğer üç öğretmene ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Geliştirilen eğitim programında içerik olarak temel ihtiyaçlar, kalite dünyası, gerçek dünya, toplam davranış gibi konulara yer verilerek bu konularla ilgili bilgi verilmiş, katılımcıların kuramsal bilgiler ile kişisel yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri için çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar İYDP sistemi ve sınıf tartışmaları konularında öğretmenleri eğitmiş, eğitimi verilen becerilerin uygulamaya dönüştürülebilmesi amacıyla katılımcılara rol oynama yaptırarak eğitim ortamında yeni öğrendikleri davranışları deneme olanağı yaratmışlardır. Araştırma sonucunda Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programa katılan iki öğretmenin sınıfına ve herhangi bir işlem yapılmayan üç öğretmenin sınıfına devam eden öğrencilerin TerraNova ve Çoklu Değerlendirme Testinden (Multiple Assessment Test) aldıkları matematik ve okuma puanları karşılaştırılmış ve bu iki grup öğrencinin matematik ve okuma puanları arasında manidar bir fark olmadığı bildirilmiştir.

Kianipour ve Hoseini (2012), tek gruplu ön test-son test modeliyle düzenledikleri araştırmada, bir öğretmene haftalık iki oturum olmak üzere toplam sekiz oturumluk Gerçeklik Terapisi'nin sınıf uygulamaları ile ilgili eğitim vermiş ve verdikleri eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Eğitim programında Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi, yedi ölümcül alışkanlık ve yedi besleyici alışkanlıkla ilgili bilgi verilmesinin yanı sıra, öğretmenlerin uyguladıkları disiplinle ilgili eski yaklaşımlarının yerine konulabilecek Seçim Kuramı önermelerinin tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırmada deneysel işleme katılan öğretmenin öğrencilerinde meydana gelen değişimi değerlendirmek için deneysel işlem başlamadan önceki ve deneysel işlem tamamlandıktan sonraki ders puanları ölçüt olarak alınmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin Pers Dili, Pers Edebiyatı, matematik, kimya, biyoloji derslerinden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak manidar düzeyde yükseldiği, bu bağlamda

Gerçeklik Terapisi'ne dayalı eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Nematzadeh ve Sary (2014), öğretmenlere yönelik Gerçeklik Terapisi temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının öğretmenlerin mutluluğu üzerine etkisini araştırmışlardır. Deney-kontrol gruplu ön test-son test modeline dayalı olarak gerçekleştirdikleri araştırmada araştırmacılar, Kashan (İran) bölgesinde öğretmenlik yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerden deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Araştırma kapsamında deney grubuna 10 oturumluk grupla Gerçeklik Terapisi yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda Gerçeklik Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışma yaşantısına katılan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin, yaşam doyumlarının, iyimserliklerinin ve öz-yeterlik algılarının arttığı, buna karşın kontrol grubunda ifade edilen değişkenlere göre herhangi bir değişim gözlenmediği bildirilmiştir.

Diğer ülkelerde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, genel olarak Gerçeklik Terapisi'ne dayalı müdahalelerin ruh sağlığı ile ilgili çeşitli değişkenler üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu, buna karşın konu ile ilgili yapılmış araştırmaların sınırlı ve bir kısmının da çeşitli sorunlar içerdiği söylenebilir. Örneğin Kianipour ve Hoseini (2012), bir öğretmene verdikleri sekiz haftalık eğitimin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini araştırdıkları araştırmalarında kontrol grubu kullanmamış, yalnızca öğrencilerin çeşitli derslerden aldıkları ön test ve son test puanlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmacıların, öğrencilerin son testten aldıkları ders puanlarının ilk teste göre fazla olmasının nedeni olarak kendilerinin verdikleri eğitimi rapor etmeleri, bilimsel olarak eleştirilebilir bir konu olarak görülebilir. Bir başka örnekte Hale ve Maola (2011), iki günde tamamlanan ve toplamda altı saat süren Gerçeklik Terapisi eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarında okuyan öğrencilerin sene sonunda girdikleri ulusal bir testten aldıkları puanları karşılaştırmışlardır. Uygulanan programın kısalığı göz önüne alındığında, araştırmacıların Gerçeklik Terapisi eğitimine katılan öğretmenin öğrencilerinin ulusal bir testte daha yüksek başarı göstereceği şeklindeki beklentilerinin gerçekçi olmadığı söylenebilir. Bu konuda Loyd'un (2005) araştırması bir başka örnek olarak verilebilir. Araştırmacının Gerçeklik Terapisi eğitiminin lise öğrencilerinin ihtiyaç doyumları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında veri toplama aracı olarak kullandığı Pete's Pathogram, her bir ihtiyaç için "isteklerim" "sahip olduklarım" ve "buna harcadığım zaman" şeklinde ve uygulayıcının kendine 1 ila 10 arasında puan

verdiği bir tablodan oluşmaktadır. Bu aracın herhangi bir güvenilirlik ya da geçerlik çalışması yoktur. Sharf (2012), Gerçeklik Terapisi ile ilgili yapılan araştırmalarda gözlenen bu sorunların, Glasser'in yaklaşımının görgül araştırmalardan çok uygulamaya dönük ve yararcı bir yaklaşım içermesi ve Gerçeklik Terapisi sertifika programlarında bilimsel araştırma yöntemleri içeriğinin yer almaması ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Özet olarak, diğer ülkelerde yapılan ve Gerçeklik Terapisi'ne dayalı müdahalelerin etkisinin incelendiği araştırmalar değerlendirildiğinde, bu araştırmaların çeşitli sınırlılıkları olmasına karşın bu araştırmalarda yer alan müdahalelerin ruh sağlığıyla ilgili çeşitli değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, psikoeğitim programının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ön test-son test, izleme testi ve kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2X3 faktörlü eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney grubu, kontrol grubu), ikinci faktör ise bağımlı değişkenlere ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön test, son test, izleme testi) göstermektedir.

Deneysel araştırmanın temel özelliği, araştırmacının bağımsız değişkenin etkilerini değerlendirmek amacıyla sonuca etki eden etkenleri kasıtlı ve bilinçli olarak kontrol etmesi, ayrıca deneysel çalışmaya alınacak deneklerin gruplara yansız olarak atanmasıdır. Bununla birlikte eğitim üzerine yapılan birçok araştırma, var olan gruplar üzerinde yürütülmek zorunda kalındığından, bu araştırmaların çoğunluğu deneysel değil, yarı deneyseldir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Eşleştirilmiş deney-kontrol grubu deseninde, deney ve kontrol grupları arasında eşleştirme yapılır ve genellikle yansız atama yapılmaz. Bunun yerine deney grubu olarak belirlenmiş gruba atanmış bireylerin çeşitli niteliklerine uygun kişilerden eşleştirme yoluyla kontrol grubu oluşturulur (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Bu araştırma kapsamında araştırmaya katılan kişiler deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmamış, kontrol grubu, katılımcıların cinsiyetlerine ve bu araştırmanın öncelikli bağımlı değişkeni olduğu için psikolojik ihtiyaçlar ölçeği puanlarına göre deney grubu ile birebir eşleştirme yöntemiyle oluşturulmuştur.

Araştırma modelinde bir bağımsız ve iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Bağımsız değişken, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim programıdır. Bağımlı değişkenler ise öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumu ve öznel iyoluşlarıdır. Araştırmanın deseni Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1

Araştırma Deseni

Grup		Ön test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	<i>E</i>	Ö 1	Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programı (6 oturum)	Ö 2	Ö 3
Kontrol	<i>E</i>	Ö 1	---	Ö 2	Ö 3

Araştırmada uygulanan psikoeğitim programı, her hafta 90 dakikalık bir oturum olmak üzere Mayıs-Haziran 2016 tarihleri arasında toplam altı haftada tamamlanmıştır. Mayıs ayının ilk haftasında ön test, haziran ayının son haftası son test ölçümü yapılmış, aradaki altı haftalık dönemde ise deneysel işlem uygulanmıştır. Araştırmanın izleme ölçümü ise, deneysel işlem tamamlandıktan beş ay sonra yapılmıştır. Psikoeğitim programının uygulanması, araştırmacının görev yaptığı ilkokula ait çok amaçlı salonda gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Deneysel işlemin yürütülmesi için seçilen çalışma grubu, Ankara'da araştırmacının görev yaptığı Altındağ bölgesinde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, öncelikle araştırmacının görev yaptığı okuldaki öğretmenlere bilgi verilmiştir. Ayrıca aynı bahçe içinde hizmet vermekte olan bir diğer okulda çalışan öğretmenlere de programla ilgili bilgi verilmiş ve bu programa katılmaları için çağrı yapılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü 17 öğretmenin tamamı deney grubu olarak belirlenmiş ve bunlara Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (PİÖ), Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin bir kısmının araştırmacıyla aynı okulda çalışıyor olması, öğretmenleri bir araya getirip grup çalışması yürütme konusundaki sıkıntılarla ilişkilidir. Kontrol grubunu oluşturmak için, deney grubundaki öğretmenlerle aynı okullarda çalışmayan, ancak yine Altındağ bölgesinde görev yapan öğretmenlerden uygun örnekleme yöntemiyle (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) ulaşılan 52 öğretmene aynı ölçekler uygulanmıştır. Bu öğretmenlerden cinsiyetleri ve PİÖ puanları deney grubuyla benzer özellik gösterenlerden bire bir eşleştirme yoluyla kontrol grubu oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet				
Kadın	14	82.4	14	82.4
Erkek	3	17.6	3	17.6
Toplam	17	100	17	100
Yaş ($\bar{X}$ = 39.56, ss=7.93)				
20-29	1	5.9	1	5.9
30-39	6	35.3	7	41.2
40-49	10	58.8	8	47.1
50-59	-	-	1	5.9
Toplam	17	100	17	100
Medeni Durum				
Evli	14	82.4	14	82.4
Bekar	3	17.6	3	17.6
Toplam	17	100	17	100
Branş				
Sınıf Öğretmeni	10	58.8	11	64.7
Branş Öğretmeni	7	41.2	6	35.3
Toplam	17	100	17	100
Meslekteki Görev Süresi ($\bar{X}$ = 15.21, ss=7.92)				
0-4	1	5.9	1	5.9
5-9	4	23.5	4	23.5
10-14	4	23.5	2	11.8
15-19	1	5.9	4	23.5
20-24	7	41.2	5	29.4
25-29	-	-	1	5.9
Toplam	17	100	17	100
Mezuniyet Düzeyi				
Lisans	16	94.1	15	88.2
Yüksek Lisans	1	5.9	2	11.8
Toplam	17	100	17	100

Çalışma grubunun kişisel özellikleri incelendiğinde, grubun büyük ölçüde orta yaşlı olduğu ve belirli bir mesleki deneyime sahip kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların psikolojik ihtiyaç doyumu düzeyleri Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ile ölçülmüştür. Katılımcıların öznel iyilik düzeyleri ise, Diener'in (2000) öznel iyilik modeli esas alınarak incelenmiştir. Diener (2000), öznel

iyi oluğun yüksek olmasını, yaşam doyumu ve pozitif duyguların fazla, buna karşın negatif duyguların az olması şeklinde tanımlamaktadır. Araştırma grubunun öznel iyi oluş düzeyi, açıklanan modelle tutarlı olarak katılımcıların Yaşam Doyumu Ölçeği, Pozitif Duygu alt ölçeği ve Negatif Duygu alt ölçeği puanlarının analiz edilmesi yoluyla belirlenmiştir. Bu kapsamda, deney ve kontrol gruplarının öznel iyi oluşun boyutları olan yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif duygu düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değişip değişmediği ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.3.1. Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşamdan alınan doyumun düzeyini belirleyebilmek amacıyla Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilmiş ve 5 maddeden oluşan 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yaşam doyumu yüksek olduğunu, düşük puanlar ise yaşam doyumu düşük olduğunu göstermektedir. Türkçe'ye ilk olarak Köker (1991) tarafından uyarlanan ölçeğin Durak, Şenol-Durak ve Gençöz (2010) tarafından kapsamlı bir güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

Durak ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencileri, infaz koruma memurları ve yaşlılar olmak üzere üç farklı çalışma grubundan elde edilen verilerle Yaşam Doyumu Ölçeğinin (YDÖ) doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin, üniversite öğrencilerinden oluşan çalışma grubuna ait uyum iyiliği endekslerinin $\chi^2 = 10.129$, $\chi^2 / sd = 2.026$, IFI=.99, TLI=.99, CFI=.99, SRMR=.020 ve RMSEA=.043 olduğu bildirilmiştir. Ölçeğin, infaz koruma memurlarından oluşan çalışma grubuna ait uyum iyiliği endekslerinin $\chi^2 = 5.867$, $\chi^2 / sd = 1.172$, IFI=.99, TLI=.99, CFI=.99, SRMR=.026 ve RMSEA=.032 olduğu bildirilmiştir. Ölçeğin yaşlılardan oluşan çalışma grubuna ait uyum iyiliği endekslerinin ise $\chi^2 = 5.293$, $\chi^2 / sd = 1.059$, IFI=.99, TLI=.99, CFI=.99, SRMR=.02 ve RMSEA=.022 olduğu bildirilmiştir.

Araştırma kapsamında ayrıca, belirtilen üç grup için eş zamanlı geçerlilik ve ayırtedici geçerlilik çalışmaları yürütülmüştür. Bu amaçla veri toplama aracı olarak YDÖ'nün yanı sıra Beck Depresyon Envanteri (BDE), Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ), Rosenberg Özsaygı Ölçeği (RÖÖ), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ), Kendini Sansürleme İsteği Ölçeği (KSİÖ), İnfaz Koruma Memurları İçin İş Stresi Ölçeği (İKMİSÖ), Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ve Geriatrik Depresyon Ölçeği (GDÖ) kullanılmıştır. Bu amaçla YDÖ'nün diğer

ölçeklerle olan korelasyonuna bakılmıştır. Üniversite öğrencileri için YDÖ'nün RÖÖ ile arasında $r=.40$, PNDÖ'nün Pozitif Duygu (PD) alt ölçeği ile arasında $r=.40$, algılanan aile desteği ile arasında $r=.29$, algılanan arkadaş desteği ile arasında $r=.26$ düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu; buna karşın BDE ile arasında $r=-.40$ ve PNDÖ'nün Negatif Duygu (ND) alt ölçeği ile arasında $r=-.29$ düzeyinde negatif bir ilişki olduğu bildirilmiştir. İnfaz koruma memurları için YDÖ'nün PD ile arasında $r=.26$ düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu; buna karşın ND ile arasında $r=-.39$, İKMİSÖ ile arasında $r=-.34$, MTÖ ile arasında $r=-.39$ ve BDE ile arasında $r=-.30$ düzeyinde negatif bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Yaşlılar için ise YDÖ'nün RÖÖ ile arasında $r=.20$ düzeyinde pozitif, GDÖ ile arasında ise $r=-.39$ düzeyinde negatif bir ilişki olduğu bildirilmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği'nin güvenirlik çalışmaları kapsamında, her üç grup için de ölçeğin Chronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı ve madde-toplam korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin üniversite öğrencileri için hesaplanan iç tutarlık katsayısının .81 olduğu, madde-toplam korelasyon katsayılarının ise .55 ile .63 arasında değiştiği bildirilmiştir. Ölçeğin infaz koruma memurları için hesaplanan iç tutarlık katsayısının .82 olduğu, madde-toplam korelasyon katsayılarının ise .55 ile .69 arasında değiştiği bildirilmiştir. Yaşlılardan oluşan grup için ise hesaplanan iç tutarlık katsayısının .89 olduğu, madde-toplam korelasyon katsayılarının ise .68 ile .78 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin üniversite öğrencileri, yetişkinler ve yaşlılar üzerinde kullanılabilecek güvenirlik ve geçerlik değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir (Durak ve diğerleri, 2010). Ölçeğe ait örnek maddeler Ek 2'de verilmiştir.

3.3.2. Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği

Kişilerde duygulanımla ilişkili olarak ölçüm yapabilmek amacıyla Watson ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilmiş 20 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir ve ölçeğin iki alt boyutunda pozitif duygu ve negatif duygu düzeyleri belirlenmektedir. Pozitif duygu alt ölçeğinden alınan puanlardaki artış kişinin yaşamdan keyif alma düzeyinde yükselme olduğunu, negatif duygu puanlarındaki artış ise kişinin yaşadığı stres düzeyindeki yükselmeyi göstermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma çalışması Gençöz (2000) tarafından 199 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında faktör analizi yapılmış, ölçeğin iki boyutlu yapısının faktör analizi

sonucunda doğrulandığı, ayrıca pozitif duygu alt ölçeği için madde yüklerinin .48 ile .74 arasında, negatif duygu alt ölçeği için ise madde yüklerinin .46 ile .76 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ayrıca ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları yürütülmüş, bu amaçla ölçeğin Beck Depresyon Envanteri (BDE) ve Beck Anksiyete Envanteri (BAE) ile korelasyonlarına bakılmıştır. Buna göre pozitif duygu alt ölçeği ile BDE arasında -.48 ve BAE ile -.22; negatif duygu alt ölçeği ile BDE arasında .51 ve BAE ile .47 düzeyinde korelasyon olduğu belirtilmiştir (Gençöz, 2000).

Ölçeğin güvenirlik düzeylerine ilişkin yapılan çalışma kapsamında Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmış, bu değer pozitif duygu alt ölçeği için .83 ve negatif duygu alt ölçeği için ise .86 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları pozitif duygu alt ölçeği için .40 ve negatif duygu alt ölçeği için .54 olarak bulunmuştur (Gençöz, 2000). Ölçek, Türkiye'de yetişkinlerle yürütülen birçok araştırmada kullanılmış bir ölçektir (Balkan, 2015; Çapar, 2016; Oğur, 2006; Özdevecioğlu, 2004; Temel, 2013; Zayim, 2015). Ölçeğe ait örnek maddeler Ek 3'te verilmiştir.

3.3.3. Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Eşici (2014) tarafından geliştirilen ölçek, 25 maddeden oluşan 5'li likert ("1" hiçbir zaman, "2" nadiren, "3" ara sıra, "4" genellikle, "5" her zaman) tipi bir ölçektir. Ölçek, Glasser'in (2003) Gerçeklik Terapisi kuramı temel alınarak hazırlanmıştır ve kuramsal temel ile tutarlı olarak sevmek ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence şeklinde dört psikolojik ihtiyacın ne ölçüde doyurulduğunu ölçmektedir. Ölçekte sevmek ve ait olma ihtiyacı 7, özgürlük ihtiyacı 5, güç ihtiyacı 5, eğlence ihtiyacı ise 8 madde ile ölçülmektedir ve ölçekten alınan yüksek puan, psikolojik ihtiyaçların karşılandığını göstermektedir (Eşici, 2014).

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla, Eşici (2014) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre KMO katsayısı .91, birinci faktör için açıklanan varyans %17.50, ikinci faktör için %9.13, üçüncü faktör için %9.28 ve dördüncü faktör için %12.30 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte 4 faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %48.21'dir. Faktörlere ait maddelerin faktör yükleri sevmek ve ait olma için .64 ile .75, güç için .38 ile .70, özgürlük için .55 ile .69 ve eğlence için .45 ile .65 arasında değişmektedir.

Ölçeğin tanımlanmış olan dört faktörlü yapısının geçerliğini test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda dört faktörlü ölçme modeli için uyum istatistikleri ($\chi^2=547.478$, $sd=269$, $\chi^2/sd= 2.03$, $p<.001$); uyum endeksi değeri RMSA: .05 ve uyum endeksleri ise RMR=.04, NFI=.83, CFI=.91, GFI=.90 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında yine Eşici (2014) tarafından Cronbach Alfa Katsayısı ve Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre faktörlere ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı değerleri sevmeye ve ait olma için .87, güç için .69, özgürlük için .66 ve özgürlük için .76 olarak bulunmuştur. 47 katılımcıya iki hafta arayla Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği uygulanması ile elde edilen korelasyon katsayıları ise sevmeye ve ait olma için .91, özgürlük için .66, güç için .82 ve eğlence için .70 olarak bulunmuştur.

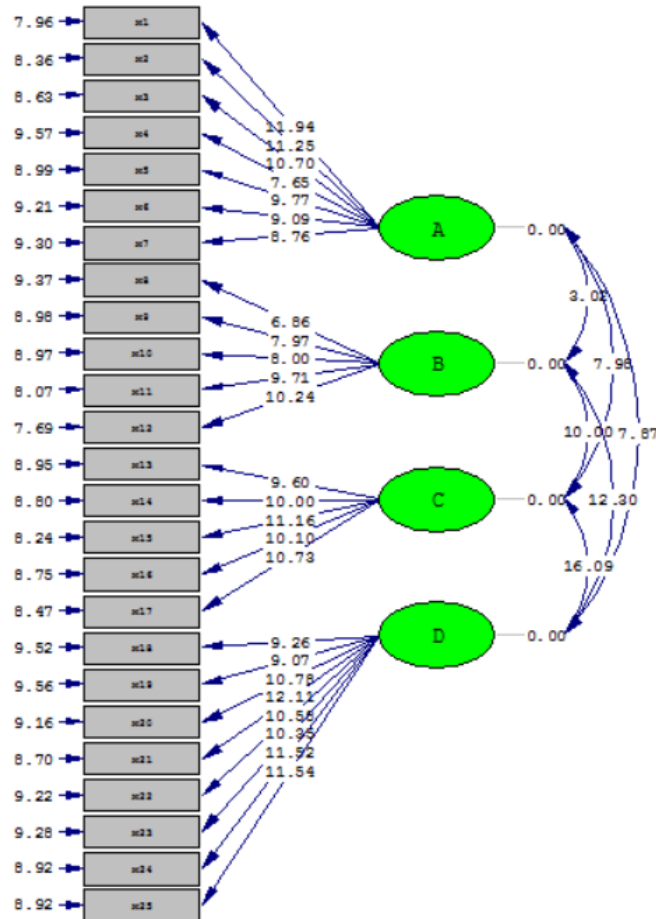
Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin Eşici (2014) tarafından yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde yürütüldüğünden, ölçeğin bu araştırmada çalışma grubu olarak belirlenen yetişkin grubu için güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla uygun örnekleme yöntemiyle (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012) ulaşılan 227'si öğretmen ve 23'ü araştırma görevlisi olmak üzere toplam 250 kişiye Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği uygulanmış, elde edilen veriler aracılığıyla ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, ayrıca ölçeğe ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçeğin tanımlanmış olan dört faktörlü yapısının çalışma grubu üzerinde geçerliliğinin test edilmesi için yapılan DFA'da, Lisrel87 programı kullanılmıştır. DFA için öncelikle normallik, çok değişkenli normallik, tek değişkenli uç değerlerin kontrolü, çok değişkenli uç değerlerin kontrolü ve çoklu doğrusallığın kontrolü varsayımları kontrol edilmiştir. Kontroller sonucunda varsayımları karşılayan 211 kişilik veri seti analiz edilmiş ve uyum iyiliği değerleri bulunmuştur.

Ölçeğin dört faktörlü ölçme modeli için uyum istatistikleri incelendiğinde Ki kare değerinin ($\chi^2 = 706.36$, $sd=269$, $\chi^2 /sd=2.63$, $p<.001$) anlamlı olduğu görülmüştür. Sümer (2000), χ^2/sd oranının 3'ün altında olmasının mükemmel uyuma işaret ettiğini söylemektedir. DFA sonucunda elde edilen χ^2/sd oranının 2.63 olması nedeniyle uyumun mükemmel olduğu söylenebilir. Uyum endeksi değeri ise RMSA=.088 olarak bulunmuştur. Her ne kadar iyi uyum için RMSA değerinin .08 altında olması beklense de (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008), elde edilen bu değer kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. DFA sonucunda elde edilen

uyum iyiliği değerleri ise $RMR=.027$, $CFI=.93$, $NFI=.89$ ve $GFI=.79$ olarak bulunmuştur. Brown (2015), RMR uyum değerinin .04 değerinin altında olmasının, uyumun mükemmel olduğu anlamına geldiğini belirtmektedir. Buna göre elde edilen .027 değerinin mükemmel uyuma işaret ettiği söylenebilir. Sümer (2000) CFI değerinin .90 ve üzeri olması durumunda bunun iyi uyuma işaret ettiğini ifade etmektedir, buna göre elde edilen .93'lük değer iyi uyumu gösterdiği ifade edilebilir. Sümer (2000) NFI değerinin .95 üzerinde olması durumunda mükemmel uyuma, .90-94 arası değerlerin ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiğini ifade etmiştir. Buradan elde edilen .89 değerinin kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir. Yine Sümer'in (2000) GFI değerinin .90 ve üzeri olmasının iyi uyum olarak kabul edildiğini bildirmesine karşın yapılan DFA'da bu değer .79 olarak bulunmuştur. Buna karşın uyum iyiliğine ilişkin veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin yetişkin grubu için uyum endekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, Eşici (2014) tarafından yapılan araştırmada elde edilen ve ölçeğin tek faktörlü olduğu şeklindeki sonucun, yetişkin grubu için de doğrulandığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerle yapılan ve ölçeğe ait birinci düzey DFA sonuçlarını gösteren path diagramı ve faktör yükleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'ne Ait DFA Sonuçları

Ölçeğin bu araştırmadaki çalışma grubu için hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları ise Sevme ve Ait Olma için .88, Özgürlük için .72, Güç için .78 ve Eğlence için .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yetişkin grubu için güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları bir bütün olarak dikkate alındığında, ölçeğin yetişkinlerde kullanılabilecek bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait örnek maddeler Ek 4'te verilmiştir.

3.3.4. Psikoeğitim Programını Değerlendirme Formu

Etkisi incelenen psikoeğitim programının deneysel işleme katılan deney grubu üyeleri tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemek amacıyla geliştirilen formdur (Ek 5). Form araştırmacı tarafından geliştirilerek tez izleme komitesinin değerlendirmesine sunulmuş, tez izleme komitesinin önerilerine göre forma son şekli verilmiştir.

3.4. Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi

Brown (2004), herhangi bir psikoeğitim programının bilgi toplama, hedef grupla ilgili kararlar verme ve hazırlık olmak üzere üç aşamada geliştirildiğini ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında öncelikle Seçim Kuramı, Gerçeklik Terapisi ve psikoeğitim programı ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak daha önceden hazırlanmış psikoeğitim programları incelenmiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışma grubu öğretmenlerden oluştuğu için, yetişkin eğitimi ve öğretmenler ile ilgili de alanyazın taraması yapılarak programın oluşturulmasında, kazanımlar ve içeriğin belirlenmesinde bu taramadan elde edilen bilgiler dikkate alınmıştır. Alanyazın taramasında öncelikli olarak Ankara Üniversitesi'nin üyesi olduğu elektronik veritabanlarından, YÖK Ulusal Tez Merkezi veritabanından, Google ve Google Akademik arama motorlarından yararlanılmış, bunun yanı sıra Ankara'da bulunan üniversitelerin kütüphanelerinde kaynak taraması yapılmıştır. Yapılan kaynak taramasında benzer araştırmalarda kullanılan programlar, programların felsefesi, kazanımları, içerik ve etkinlikleri incelenmiştir.

Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programının öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumu ve öznel oluş düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu araştırmada, altı oturumluk bir psikoeğitim programı tasarlanmıştır. Programın tasarlanma süreci Nazlı'nın (2016) önerdiği gibi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

3.4.1. Programın Altyapısının Hazırlanması

Bir programın altyapısının hazırlanması; programın felsefi ve kuramsal temellerinin belirlenmesi, çalışma yürütülecek grubun özelliklerinin belirlenmesi ve programın genel amacının belirlenmesi şeklinde üç aşamadan meydana gelmektedir (Nazlı, 2016). Bu bağlamda öncelikli olarak programa kaynaklık eden felsefi görüşlerin ve programın kuramsal temellerinin ne olacağına karar verilmiştir. Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi farklı felsefi temellerden beslenen bir kuram olarak değerlendirilmektedir (Fuller, 2015; Sharf, 2012). Gerçeklik Terapisi, insan doğasının özünde iyi olduğunu ve insanların gerekli becerileri kazanmaları durumunda sorumlu bir şekilde davranacaklarını öne sürer. Bu kurama göre en uyumsuz görünen davranışlar bile, bireyin yanlış öğrenmelerinin bir sonucudur buna karşın her insanın doğru davranmayı öğrenebilme potansiyeli de vardır. Bunun yanı sıra Gerçeklik Terapisi'nin uygulamalarında özellikle danışan-danışman ilişkisinin sağlıklı bir şekilde kurulmasına, danışanla empatik, saygıya dayalı bir ilişkinin kurularak bunun tüm danışma boyunca sürdürülmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu özelliklerinden dolayı Gerçeklik Terapisi'nin insancıl yaklaşımlar arasında kabul edilebileceği söylenebilir. Gerçeklik Terapisi'nin felsefi olarak beslendiği bir diğer kaynağın varoluşçu felsefe olduğu düşünülmektedir. Varoluşçu felsefe insanın yaşamını ve yaşamının anlamını kendisinin oluşturduğunu, insanın basit bir şekilde uyarıcılara tepkiler veren bir varlık olmadığını öne sürer (Yalom, 2000). Bu felsefeye göre insan kendi yaşamının öznesidir ve yaşamının nasıl olacağına, yaşadıkları karşısında ne gibi tepkiler vereceğine kendisi karar vermektedir. Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi de benzer bir şekilde insanın davranışlarını kendisinin seçtiğini öne sürer (Wubbolding, 2015). Ayrıca bireyin içinde yaşadığı zamanın şimdi olduğunun vurgulanması, varoluşçu felsefe ile Seçim Kuramı'nın bir diğer benzer özelliğidir. Gerçeklik Terapisi, insancıl felsefe ve varoluşçu felsefe arasında gözlenen bu benzer özelliklerden dolayı, psikoeğitim programının temelini insancıl ve varoluşçu felsefeye dayandırılmasına karar verilmiştir.

Programın geliştirilmesi sürecinde ikinci olarak programın uygulanacağı grup olan öğretmenlerin özellikleri ve bu grupla yürütülecek çalışmalarda dikkat edilmesi gereken konular araştırılmış, programın altyapısının hazırlanmasında yetişkin eğitiminin temel ilkeleri dikkate alınmıştır. Knowles (2013) yetişkin eğitiminin,

çocuk eğitiminden dört temel başlıkta farklılaştığını ifade etmektedir. Bunlardan birincisi benlik kavramıdır. Çocukların ve gençlerin benlik kavramları, yetişkinlere göre daha belirsizdir ve çocuklar yetişkinlere bağımlıdırlar. Onların uyacakları kurallar başkaları tarafından belirlenmektedir, doğal olarak öğrenme ortamlarında çoğunlukla edilgin bir pozisyonları vardır. Buna karşın yetişkinlerin benlik kavramları daha belirgin ve sabittir. Çocuğun yaşamda aldığı temel rol öğrencilik iken, yetişkinin anne-baba, çalışan, eş, arkadaş veya yurttaş gibi birçok farklı rolü vardır. Bu noktada yetişkin eğitime katılan yetişkinlerin kendi kararlarını verme, kendisine saygı gösterilmesi ve istemediği şeyleri reddetme gibi gereksinimleri vardır. Bunun yanı sıra yetişkinlerin benlik kavramları ve rolleri, çocuklara göre daha katı bir özellik göstermektedir ve bu nedenle yetişkinler değişime karşı daha dirençlidirler. Bu bilgiler çerçevesinde program yapılandırılırken katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak bir grup ortamı oluşturulmasına özen gösterilmiş, grup üyelerinin kendilerini rahat hissetmedikleri etkinliklere katılmayabilecekleri ya da paylaşmak istemedikleri konuları paylaşmayabilecekleri çalışma kitabının ilk sayfalarında ifade edilmiştir. Ayrıca birinci oturumda bu konu yeniden vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra çalışmalarda katılımcıların sürece aktif katılımlarının sağlanması için küçük grup tartışmalarına sıklıkla yer verilmiş, ayrıca üyelerin oturumlarda sürece katılmalarını hızlandırmak ve rol esnekliğini arttırmak için ilk beş oturumun başında ısınma oyunlarına yer verilmiştir.

Yetişkin eğitiminin çocuk eğitiminden ikinci farkı, yetişkinlerin ve çocukların farklı yaşantı zenginliklerine sahip olmalarıdır. Yetişkinlerin yaşam deneyimleri çocuklardan fazladır, bu nedenle başkalarının öğrenmesine daha fazla katkıda bulunabilirler. Ayrıca yetişkinlerin deneyimlerini paylaşma ve öğrendikleri bilgilerin günlük yaşamla ve kendi deneyimleriyle ilişkisini kurma ihtiyaçları da daha fazladır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde üyelerin sürece katılmalarını kolaylaştırmak için örnek olay yöntemi ve rol oynama gibi deneysel ve yetişkinlerin etkin katılımına olanak sağlayan tekniklere önem verilmesi, ayrıca katılımcıların öğrendikleri bilgilerle ilgili deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlanması gerekmektedir (Knowles, 2013). Bu bilgiler kapsamında program yapılandırılırken rol oynama ve küçük grup tartışmaları gibi tekniklere sıklıkla yer verilmiştir. Katılımcıların öğrendiklerini günlük yaşamları ile ilişkilendirebilmeleri için örneklerin, öğrencileriyle ilişkilerinde sıklıkla karşılaştıkları durumlarla ilişkili olmasına dikkat

edilmiştir. Ayrıca katılımcıların deneyimlerini paylaşımlarına uygun ortam oluşturmaya da özen gösterilmiştir.

Yetişkin eğitiminin çocuk eğitiminden üçüncü farkı öğrenmeye hazır bulunuşluktur. Yetişkinlerin herhangi bir konuyu öğrenmeye hazır bulunuşluklarının oluşması için, öğrenme konusunun yetişkinin mevcut durumu, statüsü, rolleri ve ihtiyaçları ile ilişkili olması gerekir. Örneğin ana babalık becerileri kazandırmaya yönelik eğitim yürütecek araştırmacının yeni anne baba olmuş ya da anne baba olmaya hazırlanan kişilerle çalışmasının, bekar olan ve yakın gündeminde evlilik bulunmayan kişilerle çalışmasından daha anlamlı olacağı söylenebilir.

Yetişkin eğitiminin çocuk eğitiminden dördüncü farkı ise öğrenme yönelimi ile ilgilidir. Yetişkinlerin öğrenme eğilimleri, uzun dönemli amaçları için herhangi bir bilgi ve beceri öğrenmek yerine, mevcut ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olabilecek bilgi ve becerileri öğrenme şeklindedir. Çocuklar ve gençler bu günkü ihtiyaçlarını karşılamayan, ancak gelecekte işlerine yarayacak şeyleri öğrenmeye karşı daha toleranslıyken, yetişkinler daha çok bu günkü ihtiyaçlarını karşılamalarına ve gündelik sorunlarını çözmelerine yardımcı olabilecek bilgi ve becerileri kazanmak için öğrenme eğilimindedirler. Bu bilgiler doğrultusunda katılımcıların öğrenmelerinin günlük yaşantıları ile ilişkili olmasına özen gösterilmiş, örneğin İYDP sistemiyle ilgili bilgi verilirken öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerinde en sık karşılaştıkları konuşma örüntüleri örnek olarak verilmiştir.

Programın altyapısının hazırlanmasında üçüncü olarak programın genel amaçları belirlenmiştir. Programın felsefi temelleri, kuramsal temelleri ve uygulama yürütülecek grubun özellikleri dikkate alınarak, psikoeğitim programına katılan öğretmenlere Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi ile ilgili bilgi vermek ve öğretmenlerin ele alınan konularla ilgili farkındalıklarını arttırmak şeklinde bir genel amaç belirlenmiştir.

3.4.2. Program Tasarımı Süreci

Nazlı (2016), program tasarımı aşamasını, tasarımın dört ana bileşeni olan kazanım, içerik, psikoeğitim süreci ve değerlendirme ile ilgili karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Ona göre kazanımlar bir programın ilk bileşenidir ve bu aşamada katılımcılara hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılacağı belirlenir. Bu bağlamda öncelikle psikoeğitim programının kazanımların neler olacağına karar verilmiş, bu amaçla Wellman ve Moore'un rehberlik hizmetlerine özgü olarak

geliştirdikleri (Gysbers ve Henderson, 2006; akt., Nazlı, 2016) taksonomi kullanılmıştır. Wellman ve Moore'un geliştirdikleri taksonomi, gelişimsel öğrenme sürecini *farkındalık ve algılama* (bilgi ve becerilerin kazanıldığı ilk düzey), *kavramlaştırma* (bilgi ve becerilerin davranışlara aktarıldığı ikinci düzey) ve *genelleme* (davranışsal istikrar ve etkililik) şeklinde basamaklandırmaktadır (Nazlı, 2016). Araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programında kazanımlar, psikoeğitim programının oturumlarının sayısı ve süreleri dikkate alınarak genellikle kavrama düzeyinde belirlenmiştir. Kazanımlar belirlenirken kazanımların programın genel amacına uygun olmasına, açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra birden fazla davranışı anlatan kazanımlar ayrı ayrı ifade edilmiş, kazanımların belirlenmesinde gereksiz anlatımlardan kaçınılmış ve kazanımların binişik değil bitişik olmasına özen gösterilmiştir.

Psikoeğitim programının kazanımları şu şekildedir:

1. Oturum:

1. Psikoeğitim programının genel amaçları, oturum yeri, süresi ve psikoeğitim programı yaşantısı hakkında bilgi edinir.
2. Grup yaşantısına ilişkin kişisel amaçlarını belirler.
3. Gerçeklik Terapisi ve Seçim Kuramı'na ilişkin giriş bilgilerini bilir ve bu kavramları ayırt eder.

2. Oturum:

1. Temel ihtiyaçların neler olduğunu bilir.
2. Temel ihtiyaçların önemini bilir.
3. Kendi ihtiyaçlarına, ihtiyaçlarının şiddetine ve bu ihtiyaçları karşılamak için gösterdiği davranışlara ilişkin farkındalık kazanır.

3. Oturum:

1. Kalite dünyası, algılanan dünya ve karşılaştırma bölgesi kavramlarını ayırt eder.
2. Kendi ihtiyaçlarına ilişkin kalite dünyası ile gerçek dünya arasındaki farkı bilir.
3. Kalite dünyası ile gerçek dünya arasındaki farkı azaltmak için yaptığı davranışları ve bu davranışların etkililiğini değerlendirir.

4. Oturum:

1. Toplam davranış, 7 ölümcül alışkanlık, 7 besleyici alışkanlık ve Gerçeklik Terapisi'nin 10 temel önermesi kavramlarını bilir.

2. Yedi ölümcül alışkanlık ve yedi olumlu alışkanlık davranışlarının iletişime nasıl etki ettiğini bilir.

5. Oturum:

1. İYDP sisteminin ne olduğunu bilir.
2. İYDP sistemini karşılaştığı problemlere uygular.
3. İyi bir planın özelliklerini bilir.

6. Oturum:

1. Sorumluluk ve sorumlu davranış kavramlarını ayırt eder.
2. Katıldığı psikoeğitim programına ilişkin değerlendirme yapar.

Program tasarım sürecinin ikinci bileşeni içeriktir. Bu bileşen kazanımların hangi içerikle yapılacağı konusunda verilen kararları içerir. Psikoeğitim programı kapsamında içeriğe karar verilirken Gerçeklik Terapisi'ne dayalı Türkiye'de ve diğer ülkelerde geliştirilmiş müdahale programları incelenmiş, programların Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'nin kullandığı psikolojik ihtiyaçlar, kalite dünyası ve gerçek dünya, toplam davranış, yedi ölümcül alışkanlık, yedi besleyici alışkanlık kavramlarının farklı oturumlarda ele alınmasına dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu programların bir kısmında yalnızca kavramlarla ilgili bilgi verilmişken (Holliman, 2000; Kianiapor ve Hoseini, 2012; Loyd, 2005), bir kısmında bilgi vermenin yanı sıra katılımcıların farkındalıklarını arttırmaya yönelik etkinliklere de yer verilmiştir (Çelik, 2014; Hale ve Maola, 2011; Kim, 2002, Kim, 2006; Tanrikulu, 2013, Yalçın, 2007). Program içeriğine karar verilirken uygulamalı araştırmaların yanı sıra, psikolojik danışma kuramları ile ilgili çeşitli kitaplar (Corey, 2008; Corey, 2012; Fuller, 2015; Murdock, 2013; Sharf, 2012) ve William Glasser Enstitüsünün Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi eğitimi için kullandığı iki çalışma kitabı da (Driscoll, 2015; Olver, 2010) dikkate alınmıştır. Alanyazın taramasından elde edilen sonuçlar ışığında Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'ne ait kavramlar oturumlara bölünerek programın içeriği şu şekilde belirlenmiştir:

1. *Oturum:* Tanışma, kişisel amaçları belirleme, Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi ile ilgili giriş bilgileri.
2. *Oturum:* Temel ihtiyaçlar.
3. *Oturum:* Kalite dünyası ve algılanan dünya.
4. *Oturum:* 7 ölümcül alışkanlık, 7 besleyici alışkanlık, 10 önerme.
5. *Oturum:* İYDP sistemi.
6. *Oturum:* Sorumluluk, sorumlu davranış, sevilen sorumlu kişi.

Program tasarımının bir diğer bileşeni, psikoeğitim sürecidir. Bu bölüm, psikoeğitim programının ne şekilde yürütüleceğinin tasarlandığı aşamadır. Bu amaç doğrultusunda daha önceden geliştirilmiş çeşitli programlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda bu programların oturum sürelerinin 90 ila 120 dakika arasında değiştiği, programların bir kısmının haftada bir oturum, bir kısmının ise haftada iki oturum olarak yapılandırıldığı, oturum sayılarının altı ile 12 arasında değiştiği, bunun yanı sıra birkaç günlük yoğun programların etkisini araştıran araştırmaların da olduğu görülmüştür. Alanyazın incelemesinden elde edilen bilgiler doğrultusunda daha önce hazırlanmış programlarla paralel olarak Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'ne ait kavramlar oturumlarda ele alınmış ve çoğunluğu kağıt-kalem etkinliklerinden oluşan grup çalışmaları aracılığıyla katılımcıların farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Her bir oturumda ele alınan kavramlar, önceki oturumlarda ele alınan kavramlarla ilişkilendirilerek, kuramın mantıksal bir bütünlük içinde öğretilmesine çalışılmıştır. Haftada bir oturum olmak üzere toplam 90 dakikalık altı oturum olarak planlanan psikoeğitim programı kapsamında bilgi verme, küçük grup çalışmaları, yaşantıya dayalı grup etkinlikleri, oyun oynama ve rol oynama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. İlk beş oturumda kavramlarla ilgili bilgi vermek amacıyla beş adet sunu oluşturulmuş, sunuların kısa olmasına (ortalama 17 slayt) ve büyük ölçüde görsel materyallerden oluşmasına dikkat edilmiştir. İlk beş oturumda oluşturulan sunular kullanılmış, oturumlarda kuramla ilgili bilgi verme süresinin en fazla 30 dakika olacak şekilde planlanmasına dikkat edilmiştir. Programda kullanılacak yazılı materyallerin kaybolmasını engellemek ve katılımcıların ilk oturumdan son oturuma kadar bütün çalışmalarını düzenli bir şekilde bir arada tutabilmelerini sağlayabilmek amacıyla, tüm yazılı etkinlikler ve okuma parçaları bir araya getirilerek ciltlenmiş ve bir çalışma kitabı oluşturulmuştur. Bu çalışma kitabı, deneysel işlem başlamadan bir hafta önce incelemeleri ve grup sürecine ısınmaları için deney grubuna dağıtılmış, üyelere bu çalışma kitaplarının kendilerine ait olduğu, çalışma tamamlandıktan sonra da kendilerinde kalacağı ifade edilmiştir. Böylelikle katılımcıların etkinliklere daha içten bir şekilde katılmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma kitabında ayrıca psikoeğitim programının ne olduğu, ne kadar süreceği, üyelerin kendileriyle ilgili paylaşmak istemedikleri bir şey olması durumunda ne yapacakları ve gruba devam gibi konularla ilgili bilgi verilerek, grup yaşantısına katılacak olmanın yaratabileceği kaygının azaltılması amaçlanmıştır.

Program tasarımının son aşaması, değerlendirme aşamasıdır. Programın değerlendirilmesi amacıyla Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (Eşici, 2014), Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener ve diğerleri, 1985) ve Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Watson ve diğerleri, 1988) kullanılmıştır.

Psikoeğitim programının amaçlarının, kazanımlarının, içeriğinin ve etkinliklerinin belirlenmesinden sonra program araştırmanın Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri ile paylaşarak geri bildirim alınmış, alınan geri bildirimlere göre program güncellenmiştir.

Programın güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili geri bildirim almak amacıyla öğretmenlere uygulama yapılmadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerine programla ilgili duyuru yapılmış, uygulamaya katılmaya gönüllü 18 öğrenci ile haftada bir oturum olmak üzere psikoeğitim programı uygulanmıştır. Her oturum sonunda pilot uygulama için oluşturulmuş ve "Isınma oyunu ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Çalışmalarla ilgili yönergeler ne derece açtı? Sunu ile ilgili değerlendirmeleriniz nelerdir? Liderin oturumu yönetme şekli ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?" gibi sorulardan oluşan formun katılımcılar tarafından doldurulması sağlanmıştır. Katılımcılara, kendilerini rahat ifade edebilmeleri için formlara isim yazmamaları söylenmiş ve elde edilen geri bildirimlere göre programa son şekli verilmiştir. Programın bazı bölümleri Ek 1'de verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada bağımsız değişkenin (Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programına katılma) iki bağımlı değişken (psikolojik ihtiyaç doyumu ve öznel iyilik) üzerindeki etkisi incelenmiştir. Her bir bağımlı değişkenin bağımsız değişkenden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık desenlerde uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satırsütun olarak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012). İstatistiksel analizlerde manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi için SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun psikolojik ihtiyaç doyumu düzeylerindeki değişimi test etmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarının psikolojik ihtiyaç doyumu ön test puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{(32)}=.023, p>.05, r=.04$). Daha sonra veri setinin, varyans analizinin varsayımları olan (Field, 2009) dağılımın normalliği, varyansların homojenliği, kovaryansların homojenliği ve küresellik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Dağılımın normalliği varsayımının sınanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri için Shapiro-Wilk Testi ($p>.05$) uygulanmış, her iki grubun tüm ölçümleri için veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Varyansların homojenliği varsayımının sınanması için yapılan Levene Testi, deney ve kontrol gruplarının psikolojik ihtiyaç doyumu ön test ($F_{(1,32)}=.005, p=.94$), son test ($F_{(1,32)}=.17, p=.68$) ve izleme testi ($F_{(1,32)}=.005, p=.94$) puanlarının varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box's M testi ile test edilmiş, yapılan test sonucunda grupların kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmüştür (Box's $M=13.42, F_{(6, 7419.17)}=2.01, p=.06$). Küresellik varsayımını test etmek için yapılan Mauchly's Küresellik Testi sonucunda ise küresellik varsayımının karşılandığı görülmüştür ($\chi^2(2)=.80, p=.67$).

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının öznel iyiliş düzeylerini incelemek için, öznel iyilişin boyutları olan yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif duygu boyutları ayrı ayrı incelenmiştir. Alanyazında öznel iyiliş düzeyinin, yaşam doyumu ve pozitif duygu puanlarının toplanarak bundan negatif duygu puanının çıkarılması yoluyla elde edildiği birçok araştırma bulunmaktadır (Erkoç, 2017; Eryılmaz, 2009; Kara, 2016; Reisoğlu, 2014). Bununla birlikte yaşam doyumu bireyin yaşamına ilişkin daha çok bilişsel değerlendirmelerini içerirken, pozitif ve negatif duygu boyutu daha çok duyuşsal bir yapıdır. Farklı karakterdeki iki yapıya ait puanların toplanarak ortaya tek faktörlü bir puan çıkarılmasının bilimsel olarak uygun olmadığı değerlendirildiğinden, katılımcıların öznel iyiliş düzeyleri yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif duygu puanlarının ayrı ayrı analiz edilmesi yoluyla incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun yaşam doyumu düzeylerindeki değişimi test etmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu ön test

puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu ön test puanları arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{(32)}=-1.24, p>.05, r=.21$). Daha sonra veri setinin varyans analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Dağılımın normalliği varsayımının sınanması için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri için Shapiro-Wilk Testi ($p>.05$) uygulanmış, her iki grubun tüm ölçümleri için veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Varyansların homojenliği varsayımının sınanması için yapılan Levene Testi, deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu ön test ($F_{(1,32)}=.15, p=.70$) son test ($F_{(1,32)}=4.24, p=.06$) ve izleme testi ($F_{(1,32)}=.3.54, p=.07$) puanlarının varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box's M testi ile test edilmiş, yapılan test sonucunda Box's $M=15.54, F_{(6, 7419.17)}=2.53, p=.03$ olarak bulunmuştur. Her ne kadar Box's M testinde manidarlık düzeyi için $p<.05$ olarak bulunsa da, Tabachnick ve Fidel (2013) Box's M Testinin tutucu bir test olduğunu, bu nedenle örneklem büyüklüklerinin eşit ve $p>.001$ olması durumunda varyans analizinin güçlü bir test olarak kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle Box's M testi için manidarlık düzeyi .001 olarak alınmış ve buna göre grupların kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmüştür. Küresellik varsayımını test etmek için yapılan Mauchly's Küresellik Testi sonucunda ise küresellik varsayımının karşılandığı görülmüştür ($\chi^2(2)=1.08, p=.58$).

Deney ve kontrol grubunun pozitif duygu düzeylerindeki değişimi test etmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarının pozitif duygu ön test puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının pozitif duygu ön test puanları arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{(32)}=-1.13, p>.05, r=.19$). Daha sonra veri setinin varyans analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Dağılımın normalliği varsayımının sınanması için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri için Shapiro-Wilk Testi ($p>.05$) uygulanmış, her iki grubun tüm ölçümleri için veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Varyansların homojenliği varsayımının sınanması için yapılan Levene Testi, deney ve kontrol gruplarının pozitif duygu ön test ($F_{(1,32)}=1.2, p=.28$), son test ($F_{(1,32)}=.084, p=.77$) ve izleme testi ($F_{(1,32)}=.007$,

$p=.93$) puanlarının varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box's M testi ile test edilmiş, yapılan test sonucunda Box's $M=7.65$, $F_{(6, 7419.17)}=1.14$, $p=.33$ olarak bulunmuş, buna göre grupların kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmüştür. Küresellik varsayımını test etmek için yapılan Mauchly's Küresellik Testi sonucunda ise küresellik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür ($\chi^2(2)=7.34$, $p=.02$). Field (2009), varyans analizinde veri setinin küresellik varsayımını karşılamaması durumunda Greenhouse-Gaiser ya da Huynh-Feldt düzeltmelerinin kullanılabileceğini, Greenhouse-Gaiser düzeltmesinin .75'ten büyük olması durumunda Huynh-Feldt düzeltmesinin daha güçlü bir test olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada Greenhouse-Gaiser düzeltmesi değeri .83 olarak bulunduğundan, yapılan varyans analizinde Huynh-Feldt düzeltmesi ($\epsilon=.89$) kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun negatif duygu düzeylerindeki değişimi test etmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarının negatif duygu ön test puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının negatif duygu ön test puanları arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{(32)}=.53$, $p>.05$, $r=.09$). Daha sonra veri setinin varyans analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Dağılımın normalliği varsayımının sınanması için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi ölçümleri için Shapiro-Wilk Testi ($p>.05$) uygulanmış, her iki grubun tüm ölçümleri için veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Varyansların homojenliği varsayımının sınanması için yapılan Levene Testi, deney ve kontrol gruplarının negatif duygu ön test ($F_{(1,32)}=.036$, $p=.85$), son test ($F_{(1,32)}=.1.74$, $p=.19$) ve izleme testi ($F_{(1,32)}=3.16$, $p=.07$) puanlarının varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir. Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box's M testi ile test edilmiş, yapılan test sonucunda Box's $M=9.13$, $F_{(6, 7419.17)}=1.86$, $p=.09$ olarak bulunmuş, buna göre grupların kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmüştür. Küresellik varsayımını test etmek için yapılan Mauchly's Küresellik Testi sonucunda ise küresellik varsayımının karşılandığı görülmüştür ($\chi^2(2)=3.22$, $p=.20$).

Yapılan ön analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunun psikolojik ihtiyaç doyumu ve öznel iyioluşun bileşenleri olan yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif

duygu düzeylerindeki değişimi test etmek üzere, veri setinin karışık ölçümler için varyans analizinin varsayımlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öncelikle deney ve kontrol gruplarının psikolojik ihtiyaç doyumu ve öznel iyioluş düzeylerine ilişkin yapılan analizlerde elde edilen bulgulara, daha sonra ise deney grubunun psikoeğitim programına yönelik değerlendirilmesine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların aktarılmasından sonra elde edilen bulgular ilgili alanyazın ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

4.1. Bulgular

Bu bölümde denenceleri test etmek üzere yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizlerine ait bulgulara ve çalışma grubunun psikoeğitim programını değerlendirme formu yanıtlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Psikolojik İhtiyaç Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubunun psikolojik ihtiyaç doyumu puanları arasında ön test, son test ve izleme testi ölçümleri boyunca gözlemlenen değişimler konusunda istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının psikolojik ihtiyaç doyumu puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Psikolojik İhtiyaç Doyumu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Psikolojik İhtiyaç Doyumu	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Ön test	Deney	17	104.71	7.94
	Kontrol	17	104.65	7.28
Son test	Deney	17	111.35	9.68
	Kontrol	17	104.24	8.09
İzleme testi	Deney	17	114.06	6.71
	Kontrol	17	105.35	7.45

Çizelge 3'te görüldüğü gibi deney grubunun psikolojik ihtiyaç doyumu son test puanında ön test puanına göre ortalama yedi puanlık bir artış olurken, kontrol grubunun son test puanında ön test puanına göre bir artış görülmemiştir. Aynı şekilde deney grubunun izleme testi puanında, son test puanına göre ortalama üç puanlık bir artış gözlenirken, kontrol grubunun izleme testi puanının son test puanına göre ortalama bir puan arttığı, buna karşın deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının psikolojik ihtiyaç doyumu puanlarına ilişkin yapılan varyans analizinin sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Psikolojik İhtiyaç Doyumu Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_k
Ölçüm	438.25	2	219.13	6.07	.004	.16
Grup	714.71	1	714.71	6.18	.018	.16
Ölçüm*Grup	360.18	2	180.09	4.99	.033	.13
Hata	2309.57	64	36.09			

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, yapılan varyans analizinde hem ölçüm temel etkisinin ($F_{(2,64)}=6.07, p<.05, \eta^2_k=.1$) hem de grup temel etkisinin ($F_{(1,64)}=6.18, p<.05, \eta^2_k=.16$) istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur. Ölçüm ve grup ortak etkisinin de ($F_{(2,64)}=4.99, p<.05, \eta^2_k=.13$) aynı şekilde manidar olduğu görülmüştür. Ölçüm*Grup ortak etkisinin manidar çıkması, psiko eğitim programının öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumlarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ölçüm*Grup ortak etkisinin etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla varyansın açıklanma düzeyini ifade etmede kullanışlı olduğu, farklı değerlere dönüştürülerek meta-analizlerde kullanılabildiği, elde edilen değerlerin yorumlanmasında net ölçütleri olduğu ve kısmi eta kare katsayısına göre hatalardan daha arınık olduğu için (Levine ve Hullett, 2002) eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. SPSS paket programı eta kare değerini otomatik olarak hesaplamadığından, $KT_{Toplam} = KT_{Ölçüm} + KT_{Ölçüm*Grup} + KT_{Hata}$ olmak üzere $\eta^2 = \frac{KT_{Ölçüm*Grup}}{KT_{Toplam}}$ formülüyle hesaplanmış, bu değer $\eta^2=.12$ olarak bulunmuştur.

Cohen'in (1998) kriterlerine göre bu değer orta düzey etki büyüklüğü anlamına gelmektedir (akt. Leech, Barret ve Morgan, 2015). Leech ve diğerleri (2015) etki büyüklüğünün, herhangi bir araştırmada belirlenen etkinin, davranış bilimlerinde yapılan diğer araştırmalarda sıklıkla rastlanan etkilerden ne ölçüde saptığını belirlemek için kullanıldığını ifade etmektedirler. Buna göre küçük etki büyüklüğü, sıklıkla karşılaşılan etkilerden daha az bir etki gözlemlendiğini; orta düzey etki büyüklüğü, sıklıkla karşılaşılan etkilere benzer bir etki büyüklüğü gözlemlendiğini; büyük etki büyüklüğü ise sıklıkla karşılaşılan etkilerden daha fazla bir etki gözlemlendiğini ifade etmektedir. Bu açıklamalar ışığında psikolojik ihtiyaç doyumu puanlarına ilişkin hesaplanan eta kare değerinin, deneysel işlemin deney grubu üzerinde davranış bilimleri araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan etkilere benzer bir etki gösterdiğine işaret ettiği söylenebilir.

Psikolojik ihtiyaç doyumuna ilişkin farkın kaynağını bulmak amacıyla Bonferroni Testi yapılmış, testin sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5.

Psikolojik İhtiyaç Doyumu Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

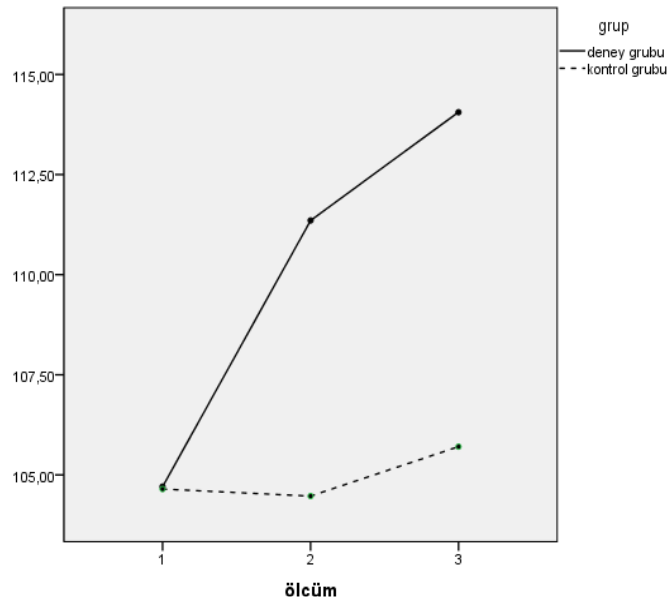
Gruplar	Ölçümler	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Deney	Ön test*Son test	-6.65	2.46	.048
	Son test*İzleme testi	2.71	2.40	.832
	Ön test*İzleme testi	-9.35	2.69	.010
Kontrol	Ön test*Son test	.41	1.14	1.000
	Son test*İzleme testi	-1.12	1.61	1.000
	Ön test*İzleme testi	.71	1.56	1.000

Bonferroni Testi sonuçları, deney grubunda bulunan öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında farkın manidar olduğunu ($q = -6.65, p < .05$), son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında farkın manidar olmadığını ($q = -2.71, p > .05$) göstermektedir. Ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, bu farkın da manidar olduğu ($q = -9.35, p < .05$) görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, deney grubunun psikolojik ihtiyaç doyumu puanının deneysel işlem sonunda arttığı, izleme ölçümünde ise aynı kaldığı söylenebilir.

Kontrol grubunun Bonferroni Testi sonuçları incelendiğinde, hem ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın ($q = .41; p > .05$), hem son test ve izleme

testi puan ortalamaları arasındaki farkın ($q=-1.12$; $p>.05$), hem de ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın ($q=.71$; $p>.05$) manidar olmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, kontrol grubunun psikolojik ihtiyaç doyumu puanlarının ön test, son test ve izleme testi boyunca aynı kaldığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumları puanlarının ön test, son test ve izleme testine göre değişimleri Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının İhtiyaç Doyumlarına İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları

Şekil 3 incelendiğinde deney grubunun psikolojik ihtiyaç doyumu son test puanında, ön teste göre artış olduğu, izleme testinde de son teste göre bir miktar artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise psikolojik ihtiyaç doyumu ön test ve son test puanları arasında fark yokken, izleme testi puanının son teste göre bir miktar yükseldiği görülmektedir.

4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öznel iyi oluş düzeyleri, Yaşam Doyumu Ölçeği, Pozitif Duygu alt ölçeği ve Negatif Duygu alt ölçeğiyle ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak sonuçlar, bu ölçeklerden elde edilen bulgulara göre ayrı ayrı verilmiştir. Deneysel işlemin deney grubu üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır.

4.2.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Yaşam Doyumu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaşam Doyumu	Grup	N	$\bar{X}$	ss
Ön test	Deney	17	21.29	1.19
	Kontrol	17	23.76	1.59
Son test	Deney	17	26.76	.84
	Kontrol	17	25.65	1.39
İzleme testi	Deney	17	28.76	.62
	Kontrol	17	24.12	1.22

Çizelge 6'da görüldüğü gibi deney grubunun son test puanında, ön test puanına göre ortalama beş puanlık bir artış olurken, kontrol grubunun son test puanında ön test puanına göre ortalama iki puanlık bir artış gerçekleşmiştir. Deney grubunun izleme testi puanında son test puanına göre iki puanlık bir artış gerçekleşmişken, kontrol grubunun izleme testi puanında son test puanına göre ortalama bir puanlık azalma gerçekleşmiştir. Tabloda ayrıca deney grubunun izleme testi puanının ön test puanına göre ortalama yedi puan artarken, kontrol grubunun izleme testi puanında ön test puanına göre yalnızca bir puanlık artış olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu puanlarına ilişkin yapılan varyans analizinin sonuçları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η_k^2
Ölçüm	327.24	2	163.62	14.16	.000	.31
Grup	30.74	1	30.74	.63	.043	.19
Ölçüm*Grup	215.31	2	107.66	9.32	.000	.22
Hata	739.45	64	11.54			

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, yapılan varyans analizinde hem ölçüm temel etkisinin ($F_{(2,64)} = 14.16, p < .05, \eta_k^2 = .31$) hem de grup temel etkisinin ($F_{(1,64)} = .63, p < .05, \eta_k^2 = .19$) istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur. Ölçüm ve grup ortak etkisinin de ($F_{(2,64)} = 9.32, p < .05, \eta_k^2 = .22$) aynı şekilde manidar olduğu görülmüştür. Ölçüm*Grup ortak etkisinin manidar olması, uygulanan psikoeğitimin, programa katılan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ölçüm*Grup ortak etkisinin etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta kare değeri hesaplanmış, bu değer $\eta^2 = .17$ olarak bulunmuştur. Cohen'in (1998) kriterlerine göre bu değer büyük etki büyüklüğü anlamına gelmektedir (akt. Leech ve diğerleri, 2015). Buna bağlı olarak, yaşam doyumu puanlarına ilişkin hesaplanan eta kare değerinin, deneysel işlemin deney grubu üzerinde davranış bilimleri araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan etkilerden daha büyük bir etki gösterdiğine işaret ettiği söylenebilir.

Yaşam doyumu puanlarına ilişkin farkın kaynağını bulmak amacıyla Bonferroni Testi yapılmış, testin sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8.

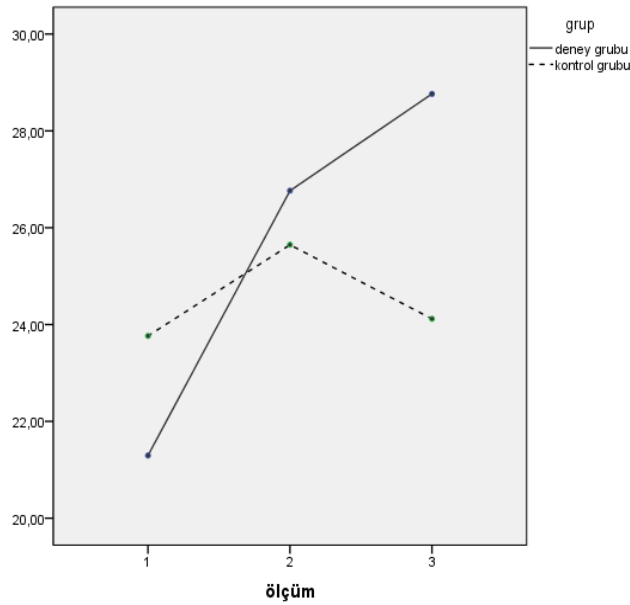
Yaşam Doyumu Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçümler	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Deney	Ön test*Son test	-5.71	1.27	.002
	Son test*İzleme testi	-2.00	1.10	.267
	Ön test*İzleme testi	-7.47	1.41	.000
Kontrol	Ön test*Son test	-1.88	1.00	.237
	Son test*İzleme testi	1.53	1.05	.51
	Ön test*İzleme testi	-.35	1.09	1.000

Bonferroni Testi sonuçları, deney grubunda bulunan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında farkın manidar olduğunu ($q = -5.71, p < .05$), son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında farkın ise manidar olmadığını ($q = -2.00, p > .05$) göstermektedir. Ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, bu farkın da manidar olduğu ($q = -7.47, p < .05$) görülmektedir. Bul bulgulardan hareketle, deney grubunun yaşam doyumu puanının deneysel işlem sonunda arttığı, izleme ölçümünde ise aynı kaldığı söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklar incelendiğinde, kontrol grubunun hem ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın ($q=-1.88$; $p>.05$), hem de son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın ($q=1.53$; $p>.05$) manidar olmadığı görülmüştür. Ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde ise, bu farkın da manidar olmadığı ($q =-.35$; $p>.05$) görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, kontrol grubunun yaşam doyumu puanının ön test, son test ve izleme testi boyunca aynı kaldığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının ön test, son test ve izleme testine göre değişimleri Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşam Doyumlarına İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları

Şekil 4 incelendiğinde deney grubunun ön test puanının başta kontrol grubuna oranla daha düşük olduğu, son test puanının ön test puanına göre, izleme testi puanının ise son test puanına göre bir miktar yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun puanının ise son testte ön teste göre arttığı, izleme ölçümünde ise son teste göre azaldığı görülmektedir.

4.2.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Pozitif Duygu Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının pozitif duygu puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Pozitif Duygu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Pozitif Duygu	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Ön test	Deney	17	30.29	1.39
	Kontrol	17	32.94	1.88
Son test	Deney	17	42.11	1.26
	Kontrol	17	37.41	1.38
İzleme testi	Deney	17	42.35	1.49
	Kontrol	17	32.29	1.61

Çizelge 7'de görüldüğü gibi deney grubunun son test puanında ön test puanına göre ortalama 12 puanlık bir artış görülürken kontrol grubunun son test puanında ön test puanına göre ortalama beş puanlık bir artış gözlenmiştir. Deney grubunun izleme testi puanı son test puanına göre değişmezken, kontrol grubunun izleme testi puanı son test puanına göre ortalama beş puan azalmıştır. Deney ve kontrol gruplarının pozitif duygu puanlarına ilişkin yapılan varyans analizinin sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Pozitif Duygu Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η_k^2
Ölçüm	1188.76	1.78	666.06	22.50	.000	.41
Grup	416.04	1	416.04	6.48	.006	.17
Ölçüm*Grup	691.78	1.78	387.60	13.09	.000	.29
Hata	1690.78	57.11	29.60			

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, yapılan varyans analizinde hem ölçüm temel etkisinin ($F_{(1.78,57.11)}=22.50, p<.05, \eta_k^2=.41$) hem de grup temel etkisinin ($F_{(1,57.11)}=6.48, p<.05, \eta_k^2=.17$) istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur. Ölçüm ve grup ortak etkisinin de ($F_{(1.78,57.11)}=6.48, p<.05, \eta_k^2=.29$) aynı şekilde manidar olduğu görülmüştür. Ölçüm*Grup ortak etkisinin manidar olması, psikoeğitim programının öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerini arttırmada etkili olduğunu

göstermektedir. Ölçüm*Grup ortak etkisinin etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta kare değeri hesaplanmış, bu değer $\eta^2=.19$ olarak bulunmuştur. Cohen'in (1998) kriterlerine göre bu değer büyük etki büyüklüğü anlamına gelmektedir (akt. Leech ve diğerleri, 2015). Buna bağlı olarak, pozitif duygu puanlarına ilişkin hesaplanan eta kare değerinin, deneysel işlemin deney grubu üzerinde davranış bilimleri araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan etkilerden daha büyük bir etki gösterdiğine işaret ettiği söylenebilir.

Pozitif Duygu puanlarına ilişkin farkın kaynağını bulmak amacıyla Bonferroni Testi yapılmış, testin sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9.

Pozitif Duygu Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçümler	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Deney	Ön test*Son test	-11.82	1.92	.000
	Son test*İzleme testi	-.23	1.32	1.000
	Ön test*İzleme testi	-12.06	2.19	.000
Kontrol	Ön test*Son test	-4.47	1.33	.012
	Son test*İzleme testi	5.12	1.57	.015
	Ön test*İzleme testi	.65	2.05	1.000

Bonferroni Testi sonuçları, deney grubunda bulunan öğretmenlerin pozitif duygu düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında farkın manidar olduğunu ($q = -11.82$, $p < .05$), son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında farkın ise manidar olmadığını ($q = -.23$, $p > .05$) göstermektedir. Ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, bu farkın da manidar olduğu ($q = 12.06$, $p < .05$) görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, deney grubunun pozitif duygu puanının deneysel işlem sonunda arttığı, izleme ölçümünde ise aynı kaldığı söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklar incelendiğinde, kontrol grubunun hem ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın ($q = -4.47$; $p < .05$), hem de son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın ($q = 5.12$; $p < .05$) manidar olduğu görülmüştür. Buna karşın kontrol grubunun ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı ($q = -.35$; $p > .05$) görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, kontrol grubunun pozitif duygu puanının son testte arttığı, izleme ölçümünde ise azaldığı söylenebilir.

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, gerek deney grubunun gerekse kontrol grubunun pozitif duygu son test puanları ön test puanlarına göre manidar bir şekilde artmıştır. Deney grubunun izleme testi puanı son test puanına göre bir farklılık göstermezken, kontrol grubunun izleme testi puanı son test puanına göre azalmıştır. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun son test puanının ön test puanına göre artması nedeniyle, deneysel işlemin deney grubu üzerindeki etkilerini daha iyi değerlendirebilmek için deney ve kontrol gruplarının aynı anda gerçekleşen ölçümleri arasındaki farka bakılmıştır. Bu amaçla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10.

Deney ve Kontrol Gruplarının Pozitif Duygu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçümler	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	r
Ön test	Deney	17	30.29	5.74	32	-1.13	.267	.19
	Kontrol	17	32.94	7.76				
Son test	Deney	17	42.12	5.18	32	2.51	.017	.41
	Kontrol	17	37.41	5.70				
İzleme testi	Deney	17	42.35	6.13	32	4.59	.000	.63
	Kontrol	17	32.29	6.63				

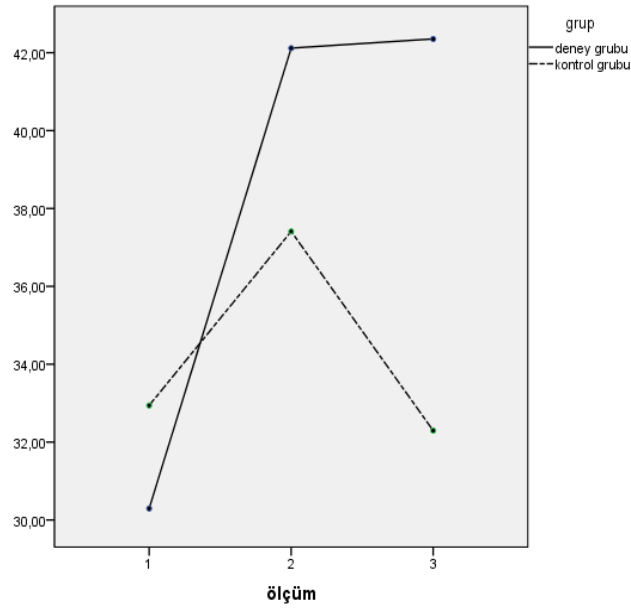
Çizelge 10'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının pozitif duygu ön test puanları arasında manidar bir fark yokken ($t_{(32)}=-1.13$, $p>.05$, $r=.19$), son test puanları arasında deney grubu lehine manidar bir fark vardır ($t_{(32)}=2.51$, $p<.05$, $r=.41$). Buna göre deney grubunun son test puanı, kontrol grubuna göre daha fazla yükseldiği söylenebilir. Aynı şekilde deney ve kontrol gruplarının izleme testi puanları arasında da deney grubu lehine fark vardır ($t_{(32)}=4.59$, $p<.05$, $r=.63$).

Deney ve kontrol gruplarının pozitif duygu ön test puanları arasında manidar bir fark yokken son test puanları arasında fark olması, deney grubunun pozitif duygu puanlarının deneysel işleme bağlı olarak kontrol grubuna göre daha fazla arttığını göstermektedir. Çizelge 10'da görüldüğü gibi deney grubunun son test puanında ön test puanına göre ortalama 12 puanlık bir artış vardır. Kontrol grubunun son test puanı ise ön test puanına göre ortalama beş puanlık bir artış göstermiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının izleme ölçümlerine yönelik yapılan t testi sonuçları, son

testte deney ve kontrol grupları arasında gözlenen farkın izleme ölçümünde de korunduğunu göstermektedir.

Yapılan varyans analizi ve bağımsız örneklem t testi sonuçlarına birlikte ele alındığında, deney grubunun pozitif duygu puanının deneysel işleme bağlı olarak kontrol grubuna göre daha fazla arttığı, bu artışın izleme ölçümünde de korunduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmenlerin pozitif duygu puanlarının ön test, son test ve izleme testine göre değişimleri Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Pozitif Duygularına İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları

Şekil 5 incelendiğinde deney grubunun pozitif duygu son test puanının ön test puanına göre arttığı, izleme testi puanının ise son test puanına göre değişmediği görülmektedir. Kontrol grubunun ise son test puanının ön test puanına göre arttığı, izleme testi puanının ise son test puanına göre azaldığı görülmektedir.

4.2.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Negatif Duygu Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının negatif duygu puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Negatif Duygu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Pozitif Duygu	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Ön test	Deney	17	21.35	1.50
	Kontrol	17	20.24	1.49
Son test	Deney	17	12.59	.54
	Kontrol	17	15.35	1.18
İzleme testi	Deney	17	14.71	.97
	Kontrol	17	21.29	1.88

Çizelge 11'de görüldüğü gibi deney grubunun son test puanında ön test puanına göre ortalama dokuz puanlık bir azalma görülürken kontrol grubunun son test puanında ön test puanına göre ortalama beş puanlık bir azalma gözlenmiştir. Deney grubunun izleme testi puanı son test puanına göre ortalama iki puan artarken, kontrol grubunun izleme testi puanının son test puanına göre ortalama altı puan arttığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının negatif duygu puanlarına ilişkin yapılan varyans analizinin sonuçları Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12.

Deney ve Kontrol Gruplarının Negatif Duygu Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η_k^2
Ölçüm	800.18	2	400.09	17.99	.000	.36
Grup	64.05	1	64.05	4.17	.049	.11
Ölçüm*Grup	252.37	2	126.18	5.68	.005	.15
Hata	1422.78	64	22.23			

Çizelge 12'de görüldüğü gibi, yapılan varyans analizinde hem ölçüm temel etkisinin ($F_{(2,64)}=17.99, p<.05, \eta_k^2=.36$) hem de grup temel etkisinin ($F_{(1,64)}=4.17, p<.05, \eta_k^2=.11$) istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur. Ölçüm ve grup ortak etkisinin de ($F_{(2,64)}=5.68, p<.05, \eta_k^2=.15$) aynı şekilde manidar olduğu görülmüştür. Ölçüm*Grup ortak etkisinin manidar olması, psikoeğitim programının öğretmenlerin negatif duygu düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Ölçüm*Grup ortak etkisinin etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta kare değeri hesaplanmış, bu değer $\eta^2=.11$ olarak bulunmuştur. Cohen'in (1998) kriterlerine göre bu değer orta etki büyüklüğü anlamına gelmektedir (akt. Leech ve diğerleri, 2015). Buna bağlı olarak, negatif duygu puanlarına ilişkin hesaplanan eta kare değerinin, deneysel işlemin deney grubu üzerinde davranış bilimleri araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan etkilere benzer bir etki gösterdiğine işaret ettiği söylenebilir.

Negatif duygu puanlarına ilişkin farkın kaynağını bulmak amacıyla Bonferroni Testi yapılmış, testin sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13.

Negatif Duygu Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçümler	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Deney	Ön test*Son test	8.76	1.72	.000
	Son test*İzleme testi	-2.12	1.20	.162
	Ön test*İzleme testi	6.65	1.82	.007
Kontrol	Ön test*Son test	4.88	1.30	.005
	Son test*İzleme testi	-5.94	1.77	.012
	Ön test*İzleme testi	-1.06	1.88	1.000

Bonferroni Testi sonuçları, deney grubunda bulunan öğretmenlerin negatif duygu düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında farkın manidar olduğunu ($q = 8.76$, $p < .05$), son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında farkın ise manidar olmadığını ($q = -2.12$, $p > .05$) göstermektedir. Ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, bu farkın da manidar olduğunu ($q = 6.65$, $p < .05$) görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, deney grubunun negatif duygu puanının deneysel işlem sonunda azaldığı, izleme ölçümünde ise aynı kaldığı söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklar incelendiğinde, kontrol grubunun hem ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın ($q = 4.88$; $p < .05$), hem de son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın ($q = -5.94$; $p < .05$) manidar olduğu görülmüştür. Buna karşın ön test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı ($q = -1.06$; $p > .05$) görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, kontrol grubunun negatif duygu puanının son testte azaldığı, izleme ölçümünde ise arttığı söylenebilir.

Görüldüğü gibi, gerek deney grubunun gerekse kontrol grubunun negatif duygu son test puanları ön test puanlarına göre manidar bir şekilde azalmıştır. Deney grubunun izleme testi puanı son test puanına göre bir farklılık göstermezken, kontrol grubunun izleme testi puanı son test puanına göre artmıştır. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre azalması nedeniyle, deneysel işlemin deney grubu üzerindeki etkilerini daha iyi değerlendirebilmek için deney ve kontrol gruplarının aynı anda gerçekleşen ölçümleri arasındaki farka bakılmıştır. Bu amaçla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14

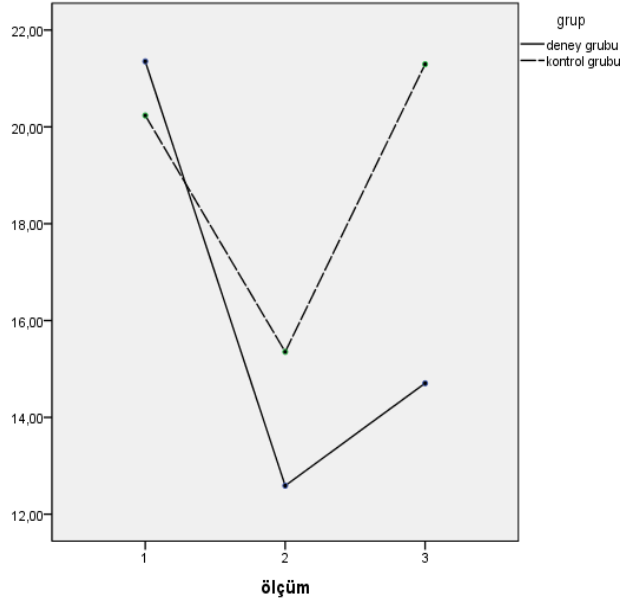
Deney ve Kontrol Gruplarının Negatif Duygu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçümler	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	r
Ön test	Deney	17	21.35	6.20	32	.53	.60	.09
	Kontrol	17	20.24	6.13				
Son test	Deney	17	12.59	2.21	32	-2.13	.041	.35
	Kontrol	17	15.35	4.87				
İzleme testi	Deney	17	14.71	3.99	32	-3.11	.004	.48
	Kontrol	17	21.29	7.77				

Çizelge 14'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında manidar bir fark yokken ($t_{(32)}=.53, p>.05, r=.09$), son test puanları arasında ($t_{(32)}=2.13, p<.05, r=.35$) ve izleme testi puanları arasında ($t_{(32)}=-3.11, p<.05, r=.48$) deney grubu lehine manidar bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarının negatif duygu ön test puanları arasında manidar bir fark yokken son test puanları arasında fark olması, deney grubunun negatif duygu puanlarının deneysel işleme bağlı olarak kontrol grubuna göre daha fazla azaldığını göstermektedir. Çizelge 14'te görüldüğü gibi deney grubunun son test puanında ön test puanına göre ortalama dokuz puanlık bir azalma gözlenmektedir. Kontrol grubunun son test puanı ise ön test puanına göre ortalama beş puanlık bir azalma göstermiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının izleme ölçümlerine yönelik t testi sonuçları, son testte deney ve kontrol grupları arasında gözlenen farkın izleme ölçümünde de devam ettiğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmenlerin negatif duygu puanlarının ön test, son test ve izleme testine göre değişimleri Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Negatif Duygularına İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanları

Şekil 6 incelendiğinde, deney grubunun negatif duygu son test puanının ön test puanına göre azaldığı, izleme testi puanının ise son test puanına göre bir miktar arttığı görülmektedir. Kontrol grubunun ise son test puanının ön test puanına göre azaldığı, izleme testi puanının ise son test puanına göre arttığı görülmektedir.

4.1.3. Deney Grubunun Psikoeğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Deney grubu üyelerinin psikoeğitim programına ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?" şeklindeki araştırma sorusunun cevabını bulmak amacıyla psikoeğitim programını değerlendirme formu uygulanmıştır. Deney grubu üyelerinin bu forma verdiği puanlara ait frekans ve aritmetik ortalamalar, en çok tam puan verilen maddelerden en az tam puan verilen maddelere göre sıralanarak Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15

Deney Grubunun Psikoeğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Programın Yapısı ve Liderlik							
Madde No	İfadeler	HİÇ 1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	TAM 5 (f)	$\bar{X}$
Sizce,							
1.	Liderin konulara hâkimiyetini ne ölçüde yeterli buldunuz?					17	5
2.	Liderin dinleme becerilerini ne ölçüde yeterli buldunuz?				1	16	4.94
3.	Liderin oturum yönetme becerilerini ne ölçüde yeterli buldunuz?				2	15	4.88
4.	Sunular ne ölçüde anlaşılırdı?				3	14	4.82
5.	Çalışma kitabı ne ölçüde anlaşılırdı?				4	13	4.76
6.	Oturumlar esnasında ne ölçüde sıkıldınız?	13	3		1		4.64
7.	Okuma parçaları ne ölçüde anlaşılırdı?	1	1		2	13	4.47
8.	Sunular ne ölçüde yeterliydi?				5	12	4.70
9.	Kendinizle ilgili paylaşımlarda bulunurken kendinizi ne ölçüde rahat hissettiniz?			3	4	10	4.41
10.	Isınma oyunları, üyelerin oturuma odaklanmalarına ne ölçüde katkıda bulundu?				8	9	4.52
11.	Isınma oyunları, grup üyelerinin iletişim kurmasına ne ölçüde katkıda bulundu?				8	9	4.52
12.	Etkinliklere katılırken kendinizi ne ölçüde rahat hissettiniz?			1	7	9	4.47
13.	Isınma oyunları ne ölçüde eğlenceliydi?				9	8	4.47
14.	Oturumları takip ederken ne ölçüde zorlandınız?	9	7	1			4.47
Bilgiler ve Bilgilerin Kullanışlılığı							
Oturumlarda, ne ölçüde yeni bilgiler edindiniz?		HİÇ 1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	TAM 5 (f)	$\bar{X}$
15.	Toplam Davranış				5	12	4.71
16.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme				5	12	4.71
17.	İYDP Sistemi				5	12	4.71
18.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya			1	4	12	4.65
19.	Temel İhtiyaçlar			2	4	11	4.35
Öğrendiğiniz bilgiler, kendinizi anlama ve farkındalık açısından ne ölçüde işinize yaradı?		HİÇ 1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	TAM 5 (f)	$\bar{X}$
20.	İYDP Sistemi				4	13	4.76
21.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya				5	12	4.71
22.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme				5	12	4.71
23.	Temel İhtiyaçlar		1	1	3	12	4.53
24.	Toplam Davranış				6	11	4.68

(devam ediyor)

Çizelge 15 (devam)

Deney Grubunun Psikoeğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Öğrendiğiniz bilgilerin, başkalarını anlama ve onlarla daha iyi ilişkiler kurma konusunda ne ölçüde işinize yarayacağını düşünüyorsunuz?		HİÇ 1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	TAM 5 (f)	$\bar{X}$
25.	İYDP Sistemi				5	12	4.71
26.	Temel İhtiyaçlar			1	4	12	4.65
27.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya				6	11	4.65
28.	Toplam Davranış				6	11	4.65
29.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme				7	10	4.59
Öğrendiğiniz bilgilerin, iş yaşamınızda ve öğrencilerinizle ilişkilerinizde ne ölçüde işinize yarayacağını düşünüyorsunuz?		HİÇ 1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	TAM 5 (f)	$\bar{X}$
30.	İYDP Sistemi				5	12	4.71
31.	Temel İhtiyaçlar			1	4	12	4.65
32.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya				6	11	4.65
33.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme				6	11	4.65
34.	Toplam Davranış				7	10	4.59
Öğrendiğiniz bilgilerin kimlerle ilişkilerinizde işe yarayacağını düşünüyorsunuz?		Eşim	Çocuklarım	Öğrencilerim	Arkadaşlarım	Akrabalarım	
35.	Temel İhtiyaçlar	13	12	16	16	13	
36.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya	11	11	15	14	12	
37.	Toplam Davranış	12	10	15	15	13	
38.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme	11	11	15	15	12	
39.	İYDP Sistemi	11	11	16	15	10	
TOPLAM		58	55	77	75	60	
Psikoeğitim programından edindiğiniz bilgileri yaşamınızda ne ölçüde kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?		HİÇ 1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	TAM 5 (f)	$\bar{X}$
				2	7	8	4.35

Çizelge 15'te görüldüğü gibi, deneysel işleme katılan grubun gerek psikoeğitim programının yapısı ve liderlik, gerekse bilgiler ve bilgilerin kullanılışlığı boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Programın yapısı ve liderlik boyutuyla ilgili olarak deney grubunun tam puan (5) verme kriterine göre en olumlu değerlendirmeyi, liderin konulara hâkimiyeti (f=17), liderin dinleme becerileri (f=16) ve liderin oturumu yönetme becerileri (f=15) boyutlarına ilişkin yaptığı söylenebilir. Programın yapısı ve liderlik boyutunda katılımcılar en olumsuz değerlendirmeyi ise ısınma oyunlarının ne ölçüde eğlenceli olduğuna yönelik (f=8) yaptığı söylenebilir.

Bilgiler ve bilgilerin kullanılışlığı boyutunda, deney grubu üyelerinin yeni öğrendikleri şeylere bakıldığında ilk üç sırada toplam davranış, yedi ölümcül ve yedi besleyici alışkanlık, 10 önerme ve İYDP sistemi yer almaktadır. Katılımcılar kendini

anlama ve farkındalık kazanma boyutlarında İYDP sistemi, kalite dünyası, algılanan dünya, yedi ölümcül alışkanlık, yedi besleyici alışkanlık ve 10 önerme ile ilgili bilgilerin işlerine yaradığını ifade etmişlerdir.

Deney grubunun, öğrendikleri hangi bilgilerin başkalarını anlama ve onlarla daha iyi ilişkiler kurma konusunda işlerine yarayacağına ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında, ilk üç sırada İYDP sistemi, temel ihtiyaçlar, kalite dünyası ve algılanan dünya ile ilgili bilgiler olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğrendikleri bilgilerin iş yaşamlarında ve öğrencileriyle ilişkilerinde ne ölçüde işlerine yarayacağına ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında ilk üç sırada yine İYDP sistemi, temel ihtiyaçlar, kalite dünyası ve algılanan dünya ile ilgili bilgiler olduğu görülmektedir. Tabloda dikkat çeken bir diğer konu, katılımcıların programda öğrendikleri bilgileri kimlerle ilişkilerinde kullanabileceklerine ilişkin düşünceleridir. Katılımcıların, öğrendikleri bilgileri özellikle öğrencileri (f=77) ve arkadaşları ile (f=75) ilişkilerinde kullanabileceklerini düşündükleri söylenebilir. Katılımcıların öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında ne ölçüde kullanabileceklerine ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında ise, sekiz üyenin beş, yedi üyenin ise dört puan verdiği görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların yeni edindikleri bilgileri büyük ölçüde kullanışlı bilgiler olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

4.2. Yorumlar

Bu bölümde denenceleri test etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları ve psikoeğitim programını değerlendirme formu sonucunda elde edilen sonuçlar alanyazın ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

4.2.1. Psikolojik İhtiyaç Doyumu Bulgularına İlişkin Yorumlar

Araştırmanın psikolojik ihtiyaç doyumu bulgularına göre birinci denence doğrulanmıştır, yani deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların deney grubu lehine farklılaştığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim programının deney grubundaki öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumlarının artmasını sağladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra deneysel işlem sonunda gözlenen artışın beş ay sonra yapılan değerlendirmede de korunduğu belirlenmiştir. Hazırlanan psikoeğitim programının, deney grubundaki öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamasında etkili olduğu söylenebilir.

Gerek Türkiye'deki, gerekse diğer ülkelerdeki alanyazın incelendiğinde, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak gerçekleştirilmiş müdahalenin doğrudan ihtiyaç doyumu üzerine etkilerini inceleyen yalnızca bir araştırma olduğu görülmektedir. Lloyd (2005) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programının lise öğrencilerinin ihtiyaç doyumlarını artırma konusunda olumlu etkisi olduğu, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programına katılan grubun program sonunda psikolojik ihtiyaçlarını daha doyurucu bir şekilde karşılamaya başladıkları bildirilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen psikoeğitim programının öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumlarını arttırdığı şeklinde bulgunun, Lloyd'un (2005) araştırmasının sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yurt dışı alanyazında Gerçeklik Terapisi'ne dayalı bir müdahalenin ruh sağlığıyla ilişkili başka değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalar olduğu da görülmektedir. Örneğin Cullinane (1994) Gerçeklik Terapisi eğitiminin kişiler arası ilişki tarzlarını geliştirme ve öz güven boyutları üzerinde; Kim (2002) Gerçeklik Terapisi eğitiminin ilköğrencilerinin içsel denetim ve sorumluluk düzeyleri üzerinde, Lawrance (2003) gelişim bozukluğu olan yetişkinlerin öz düzenleme ve öz farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu bildirmişlerdir. Bu bağlamda Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programının öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumu düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklindeki araştırma bulgusunun, yukarıda ifade edilen diğer araştırma bulguları ile de tutarlı olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki alanyazında Gerçeklik Terapisi'ne dayalı gerçekleştirilmiş müdahalenin ihtiyaç doyumu üzerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır, buna karşın böyle bir müdahalenin ruh sağlığı ile ilişkili çeşitli değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Palancı (2004), Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programının üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin azaltılması konusunda, Özmen (2004) Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programın üniversite öğrencilerinin öfke düzeylerinin azaltılması konusunda, Yalçın (2007) ise Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programın ilköğretim öğrencilerinde başarı kimliği geliştirme ve sorumluluk düzeylerinin artırılması konusunda olumlu etkileri olduğunu bildirmişlerdir. Ruh sağlığı ile doğrudan ilişkili bu araştırmaların yanı sıra, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı programın mesleki gelecekle ilgili problemlerin azaltılması (Gül, 1996), okula bağlanma ve okula devamın artırılması (Bellici, 2012) ve öğrencilerin siber zorbalığa maruz

kalma düzeylerinin azaltılması (Tanrıkulu, 2013) gibi konularda da olumlu etkileri olduğunu bildiren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun, yukarıda bahsedilen diğer araştırma sonuçları ile de tutarlı olduğu söylenebilir.

Glasser (2003) psikolojik ihtiyaç doyumunun geliştirilmesi için, bireylerin kendi ihtiyaçlarının doğasıyla ilgili bilgi edinmesi, hangi ihtiyaçlarını karşılayıp hangilerini yeterince karşılayamadığı ile ilgili farkındalık kazanmalarının önemini vurgular. Ona göre insanların, karşılanmayan ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılayabilmeleri için yeni ve sorumlu davranışlar kazanmaları gerekir. İnsanlar, kendi yaşamlarıyla ilgili eksiklikleri fark etmeleri durumunda bu eksiklikleri gidermek için girişimde bulunacak ve ihtiyaçlarını karşılamak için daha etkili davranışlar göstereceklerdir. Araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programında, Glasser'in bu önermeleriyle tutarlı olarak katılımcıların psikolojik ihtiyaçlarıyla ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasına odaklanılmıştır. İçeriğin ve etkinliklerin belirlenmesinde ihtiyaç doyumu birincil konu olarak belirlenmiştir. Örneğin ikinci oturumda psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilgili bilgi verildikten sonra, yapmaktan keyif aldıkları ve kendilerine mutluluk veren etkinliklerin neler olduğu, ne sıklıkta bu etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve bunu tek başlarına mı, başkaları ile beraber mi yaptıkları gibi konuları ortaya çıkarmaya yönelik etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik sonunda gerçekleştirilen paylaşım aşamasında üyelerden biri, en sevdiği şeyin sinemaya gitmek olmasına rağmen çok uzun zamandır sinemaya gitmediğini ifade etmiştir. Bir başka üye hep az para harcamasını gerektiren etkinliklere katıldığını ve bunun nedeninin ev almasından sonra yaşadığı ekonomik sıkıntı olduğunu, bir başkası ise sürekli tek başına katıldığı etkinlikleri yaptığını, ama bunun kendisini mutlu etmediğini fark ettiğini söylemiştir. Ayrıca bir sonraki oturumda, bir önceki oturuma ilişkin yaşantılarını paylaşmak isteyen olup olmadığı sorulduğunda, bir katılımcı, bir önceki oturumda sürekli evde zaman geçirdiğini fark ettiği için bir hafta boyunca sıklıkla dışarı çıktığını ve kendisini iyi hissettiğini, bir başkası ise uzun zamandır yapmak istediği gibi bir önceki hafta sinemaya gittiğini, bundan mutluluk duyduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle, psikoeğitim programına katılan üyelerin ihtiyaç kavramını ve ihtiyaçların karşılanmasının mutluluk açısından önemini öğrenmelerinde, ihtiyaç doyumlarını engelleyen durumların farkına varmalarında ve bunun sonucunda ihtiyaçlarını daha

doğurucu bir şekilde karşılaşmalarına olanak sağlayacak davranışlar seçmelerinde psikoeğitim programının katkısı olduğu söylenebilir.

Psikoeğitim programına katılan üyelerin psikolojik ihtiyaç doyumunun artmasında etken olan diğer etkenin, üyelerin kalite dünyaları ile algılanan dünyaları arasındaki farkın ortaya çıkarılmasının olduğu düşünülmektedir. Glasser (1965), kalite dünyası ile algılanan dünya arasındaki farkın insanların temel güdüleyicileri olduğunu ve bu iki dünya arasında belirgin bir fark olmasının bireyleri mutsuz ettiğini ifade eder. Ona göre insanlar kalite dünyaları ile algılanan dünyaları arasındaki farkı hissetmeleri durumunda, bu farkı kapatmaya yönelik harekete geçeceklerdir. Bu bilgiyle paralel olarak üçüncü oturumda yapılan etkinlikteki temel amaç, katılımcıların kalite dünyaları ile algılanan dünyaları arasındaki farkı ortaya çıkarmak, böylelikle onların ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılaşmalarına olanak sağlayacak yeni davranışlar seçmelerinin önünü açmaktır. Bu etkinlik sonrasında yapılan paylaşımda üyelerden biri, güç ihtiyacına ilişkin olarak kalite dünyasında öğrencilerini etkili bir şekilde yöneten, onlara sözlerini dinletebilen bir öğretmen olmak istediğini, buna karşın kendisini öğrencilerini yönetme konusunda beceriksiz bir öğretmen olarak algıladığını fark ettiğini ifade etmiştir. Bir başka üye ise sevmeye ve ait olma ihtiyacına ilişkin olarak, şu anda ergenlik döneminde olan çocuğu ile ilişkisine dair kalite dünyasında sıcak ve yakın bir anne-çocuk ilişkisi resminin bulunduğunu, buna karşın gerçekte çocuğuyla sürekli tartıştıklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bir sonraki oturumda katılımcılara bir önceki oturumla ilgili yaşantılarını paylaşmak isteyen olup olmadığı sorulduğunda, katılımcıların birçoğu belirli ihtiyaçlarını karşılamak için yeterince zaman ve emek harcamadıklarını, bu durumun kendilerini mutsuz ettiğini ise bir önceki oturumdaki etkinlik sayesinde fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin üyelerden biri, çok mutlu olduğu üniversite döneminde eğlenceye çok zaman ayırdığını, ancak son yıllarda neredeyse tümüyle sorumluluklarına odaklanarak eğlenmeyi hep ertelediğini, bunu fark etmesinden sonra ise bir hafta boyunca eğlenmeye çok daha fazla zaman ayırdığını ve bunun kendisini mutlu ettiğini ifade etmiştir. Bir başka üye ise özgürlük ihtiyacının karşılanmadığını ve sürekli olarak eşinin isteklerine göre hareket ettiğini fark etmesinden sonra bir hobi kursuna yazıldığını ve kendini daha iyi hissettiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, üyelerin kalite dünyaları ile algılanan dünyaları arasındaki farkın ortaya çıkarılmasında grup yaşantısının etkili olduğu, bunun sonucunda da

üyelerin yeni ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha etkili davranışlar seçmelerinin psikolojik ihtiyaç doyumlarının artmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Deney grubunun psikolojik ihtiyaç doyumunun artmasına etki eden bir diğer etkenin, grup yaşantısının kendisi olduğu düşünülmektedir. Glasser, Gerçeklik Terapisi uygulamalarında bireylerin kendilerini rahat hissedecekleri, saygı ve sıcak ilgiye dayalı ortamın önemli olduğunu vurgular. Ona göre Gerçeklik Terapisi ile ilgili müdahalelerin işe yaramasının birinci koşulu, danışanla danışman arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulmasıdır. Bunun yanı sıra Gerçeklik Terapisi'nin grup uygulamalarında grup lideri, grup üyelerinin bir biri ile ilişkisinde saygıya, empatiye ve ilgiye dayalı ilişkiler kurmasında da önemli rol oynar (Corey, 2012). Her ne kadar bu araştırma kapsamında geliştirilen program grupla Gerçeklik Terapisi uygulaması değil bir psikoeğitim programı olsa da, Gerçeklik Terapisi uygulamalarına dair yukarıda ifade edilen ilkeler dikkate alınmış, psikoeğitim yaşantısı boyunca grup içinde saygıya dayalı ilişkilerin geliştirilmesine dikkat edilmiştir. Üyelerin kendilerini eleştirilmeyeceklerini, suçlanmayacaklarını, konuşmak istemedikleri konular hakkında konuşmaya zorlanmayacaklarını ya da paylaşmak istedikleri konular için kendilerine yeterli zaman ayrılacağını hissettikleri bir grup ortamının oluşmasına özen gösterilmiştir. Bu konuda psikoeğitim çalışma kitabının başında yer alan "Başlangıç soruları ve cevaplar." ve "Grup Kontratı" isimli bölümler birinci oturumda üyelerle paylaşılarak üzerinde önemle durulmuş, üyelerin grup kurallarını içselleştirmeleri için bu konuya yeterli zaman ayrılmasına özen gösterilmiş ve üyelerin kontratı imzalamaları sağlanmıştır. Ayrıca grup üyelerinin süreç boyunca grup kurallarını zorlayacak ya da diğer üyelerin kendilerini kötü hissetmelerine neden olabilecek söz, tavır ve davranışlardan kaçındığı gözlenmiş, bunda grup sürecinin yapılandırılması kadar üyelerin yaşlarının, yaşam deneyimlerinin, eğitim düzeylerinin ve mesleklerinin de etkisi olduğu düşünülmüştür. Tüm bu bahsedilen etkenler bağlamında, üyelerin kendilerini yeterince rahat, özgür ve iyi hissettikleri, bunun da katılımcıların grup yaşantısı içinde psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Nitekim üyelerin psikoeğitim programını değerlendirme formunun programın yapısı ve liderlik kısmıyla ilgili değerlendirmelerine bakıldığında, programla ilgili değerlendirmelerin büyük ölçüde olumlu olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öznel İyi Oluş Düzeyi Bulgularına İlişkin Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarının öznel iyioluşun boyutları olan yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif duygu puanları ile ilgili yapılan varyans analizleri ve bağımsız örneklem t testleri sonucunda, öznel iyioluşla ilgili denencelerde öngörüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların birbirinden anlamlı şekilde farklılaştığı, yani deney grubunun yaşam doyumu ve pozitif duygu düzeylerinde artma, negatif duygu düzeylerinde ise azalma olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun bu üç ölçüme ilişkin sonuçlarında ise bir değişiklik olmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif duygu puanlarına ilişkin yapılan analizlerin sonuçları bir bütün olarak ele alındığında, psikoeğitim programına katılan deney grubunun öznel iyioluş düzeyinin anlamlı şekilde arttığı, bu değişimin izleme testinde de korunduğu söylenebilir.

Gerek Türkiye'deki, gerekse diğer ülkelerdeki alanyazın incelendiğinde Nematzadeh ve Sary (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın, bu araştırma ile en fazla benzerlik gösteren araştırma olduğu görülmektedir. Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak yapılan grupla psikolojik danışmanın, öğretmenlerin mutlulukları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu araştırma sonucunda, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın deney grubunda yer alan öğretmenlerin mutlulukları, yaşam doyumları ve öz-yeterlilik algıları üzerinde olumlu etkileri olduğu bildirilmiştir. Bu araştırma kapsamında çalışma grubunun öznel iyioluş düzeyi ile ilgili elde edilen bulgunun, Nematzadeh ve Sary'nin (2014) araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir. Bu araştırma ile benzerlik gösteren bir diğer araştırma, Lee (2015) tarafından gerçekleştirilen ve Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programının hemşirelik öğrencilerinin öznel iyioluş düzeyi üzerindeki etkisi incelendiği araştırmadır. Araştırma sonucunda, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programının hemşirelik öğrencilerinin öznel iyioluş düzeylerinin artırılmasında olumlu etkisi olduğu bildirilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgunun, Lee'nin (2015) araştırma sonuçları ile de tutarlı olduğu söylenebilir.

Öznel iyioluş, bireyin yaşamını bilişsel ve duyuşsal olarak değerlendirmesidir (Diener, 2000). Bu değerlendirme iki ana başlık altında ele alınır. Bunlardan birincisi bilişsel değerlendirmedir ve öznel iyioluşta bu durum, bireyin yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmelerini, yani yaşam doyumunu içerir. Bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmeleri olumluysa ve birey yaşamından memnunsa, yaşam doyumu

yüksektir. Bunun aksine bireyin yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmelerinin olumsuz ise yaşam doyumu da düşük olacaktır. Duyuşsal değerlendirme ise, bireyin yaşamındaki olumlu duyguların fazlalığı ve olumsuz duyguların azlığı şeklinde ele alınır. Öznel iyioluşu yüksek kişiler günlük yaşamlarında olumlu duygular daha fazla yaşarken, olumsuz duyguları daha az yaşamaktadırlar (Cihangir-Çankaya, 2008). Bu bağlamda ele alındığında deney grubunun öznel iyioluş düzeyinin yükselmesinin, deney grubu üyelerinin yaşam doyumu düzeylerinin ve olumlu duygularının artarak, olumsuz duygularının azaldığı şeklinde yorumlanabileceği söylenebilir.

Deney grubunda gözlenen bu değişimin nedenlerinden birinin, psikoeğitim programının deney grubunun duygusal farkındalık düzeylerinin artmasına yardımcı olması olduğu düşünülmektedir. Duygusal zekânın bir bileşeni olan duygusal farkındalık (emotional awareness), bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma ve tanımlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kurt, Kızıldağ, Zorbaz ve Özer, 2015). Buradaki tanıma kavramı, bireyin kendisinin ve başkalarının yaşadığı duyguları hissedebilme, duyguları bir birinden ayırt edebilme, göreceli olarak gizli olan duyguları bile fark edebilme becerisi olarak ele alınmaktadır. Duyguları tanımlayabilme ise daha çok bilişsel bir beceridir ve duygular ile duyguların ortaya çıkmasına neden olan etkenlerin ilişkisinin kurulması anlamına gelmektedir. Bireyin duyguları ayırt etme ve bunları ortaya çıkaran etkenlerle ilişkisini kurma durumu, duygusal farkındalık olarak tanımlanır ve bireyin bu farkındalığı kazanabilmesi için hem aktif bir şekilde duygularına odaklanması, hem de duygularının nedenlerini ortaya çıkarmasına olanak sağlayacak yaşantılar geçirmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Kurt ve diğerleri, 2015). Alanyazın incelendiğinde duygusal farkındalığın artmasının bireylerin iyioluş düzeylerini arttırdığına ilişkin çeşitli araştırma bulguları olduğu görülmektedir (Gallagher ve Brodrick, 2008; Koydemir ve Schütz, 2011; Kuyumcu, 2012; Shutte, ve Malouff, 2011).

Bu araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programının iki temel amacından birincisi Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi ile ilgili bilgi vermek, ikincisi ise katılımcıların verilen bilgiler doğrultusunda yaşantılarını değerlendirmelerine liderlik ederek yaşantıları ve duyguları hakkında farkındalıklarını arttırmaktır. Oturumlar esnasında birçok üye, kişisel yaşantıları ve duyguları ile ilgili farkındalıklarını grup ile paylaşmıştır. Örneğin bir üye, sorumluluklarına ve ailesine fazlasıyla zaman ayırması nedeniyle katılmaktan

hoşlandığı etkinliklere neredeyse hiç katılmadığını, bundan dolayı kendini kötü hissettiğini fark ettiğini, bunu fark etmesinden sonra ise kendi istediklerini yapmaya daha fazla zaman ayırdığını ifade etmiştir. Bir başka üye ise Seçim Kuramı'nın 10 önermesinin çalışıldığı oturumda, "Davranışlarını değiştirebileceğimiz tek kişi kendimiziz." şeklindeki önermenin kendisine çok iyi geldiğini, öğrencilerini sürekli kontrol etmeye çalıştığını, bunun da kendisinde stres yarattığını çalışma sırasında fark ettiğini ifade etmiştir. Bir başka üye ise kişisel yaşamında olumsuz duygularını değiştirmekte çok başarılı olmadığını, ancak toplam davranış arabası metaforunun kendisine iyi geldiğini, artık düşüncelerine odaklanarak duygularını daha kolay değiştirebileceğini fark etmesinin kendisini mutlu ettiğini ifade etmiştir. Tüm bu örneklerden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, psikoeğitim programı yaşantısının katılımcıların duygusal farkındalıklarını arttırarak yaşadıkları olumlu duyguların artmasına ve olumsuz duyguların azalmasına, bunun da öznel iyioluş düzeylerinin artmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Deney grubunun öznel iyioluş düzeyinin artmasına neden olan etmenlerden bir diğerrinin, deney grubu üyelerinin psikolojik ihtiyaç doyumunun artması olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın psikolojik ihtiyaç doyumuna ilişkin bulgularının tartışıldığı bölümde de ifade edildiği gibi, katılımcıların duyguları, kalite dünyaları ve seçimleri ile ilgili farkındalıklarının artması sonucunda ihtiyaçlarını daha doyurucu bir şekilde karşılayabilmek için yeni davranışlar seçmelerinin psikolojik ihtiyaç doyumlarını arttırdığı düşünülmektedir. Psikolojik ihtiyaç doyumunu, öznel iyioluşun önemli bileşenlerinden biridir ve ihtiyaçlarını sağlıklı ve doyurucu bir şekilde karşılayabilen bireylerin öznel iyioluş düzeylerinin daha yüksek olduğuna dair alanyazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Chen ve diğerrleri, 2015; Church ve diğerrleri, 2013; Cihangir-Çankaya, 2009). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, deney grubunun katıldığı psikoeğitim programının, katılımcıların psikolojik ihtiyaç doyumlarını arttırması aracılığıyla deney grubunun öznel iyioluş düzeyinin artmasında dolaylı bir etkisi olabileceği söylenebilir.

Son olarak, deney grubunun öznel iyioluş düzeyinin artmasında, psikoeğitim programı yaşantısının yapısının etkili olduğu söylenebilir. Yalom ve Leszcz (2005), grup psikoterapisinde umut aşılama, kişilerin yalnız olmadığını hissetmesi, bilgi verme, kişiler arası öğrenme, sağlıklı kişiler arası ilişkiler geliştirme ve içgörü kazanma gibi faktörleri terapötik faktörler olarak adlandırırılar. Onlara göre grup psikoterapisinde bu öğelerin bulunmasının hem bireylerin iyileşmesinde, hem de

iyi oluşlarının artmasında önemli etkileri vardır. Glasser'in Gerçeklik Terapisi uygulamalarına ilişkin görüşleri de, bu düşüncelere paralel olarak saygıya dayalı destekleyici danışma ortamının önemini vurgular. Araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programı her ne kadar bir grup psikoterapisi ya da grupla psikolojik danışma olmasa da, oturumlarda bireysel farklılıklara saygıya dayalı ve destekleyici bir grup ortamının oluşmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca katılımcıların da, başkalarının kendilerini kötü hissetmelerine neden olabilecek söz, tavır ve davranışlardan kaçındıkları ve sürece olumlu katkı sunabilmek için çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Tüm bu bahsedilen etkenlerin, katılımcıların grup yaşantısı içinde yaşadıkları olumlu duyguların artmasına, olumsuz duyguların ise azalmasına yardımcı olduğu, bunun da öznel iyi oluş düzeyinin artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma grubunun öznel iyi oluş puanlarında iki bulgu daha dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamasına rağmen bu grubun pozitif duygu son test puanının ön test puanına göre manidar şekilde artması, izleme testi puanının ise son test puanına göre manidar şekilde azalmasıdır. İkinci bulgu ise kontrol grubunun negatif duygu son test puanının ön test puanına göre manidar şekilde azalması, izleme testi puanının ise son test puanına göre manidar şekilde artmasıdır. Bu bulgular, açıklanması gereken bulgular olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik, meslek elemanlarının yoğun şekilde stres yaşadıkları bir meslek grubu olarak kabul edilir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Demjaha, Bislimovska ve Mijakoski, 2015; Fisher, 2011; Özdemir, Sezgin, Kaya, Recepoğlu, 2011). Kalabalık sınıflarda eğitim verme, disiplin sorunları, çoğunlukla güdülenmesi düşük öğrencilerle çalışma, zaman baskısı, iş yükü, mesleki rollerdeki belirsizlik, başkaları tarafından değerlendirilme, kişisel ve mesleki rollerin zaman zaman birbiriyle çatışması gibi etkenler öğretmenlerin yaşadıkları iş stresinin önemli kaynaklarından (Günbayı, Tokel, Yörük ve Özçetin, 2014). Öğretmenlerin yaşadıkları bu stres öğretmenler üzerinde baskı yaratır ve sıklıkla öfke, kaygı, yılgınlık ve çaresizlik gibi çeşitli olumsuz duygulara yol açar (Kyriacou, 2001). Eğitim-öğretim yılının son dönemine denk gelen mayıs ayı ve haziran ayının ilk iki haftası, öğretmenlerin normalden daha fazla stres yaşadıkları bir dönem olarak kabul edilebilir. Bu dönem, öğrencilerin son sınavlarının yapılması, sene sonu gösterileri, mezuniyet törenleri, sene sonu ders kesim raporlarının hazırlanması ya da eksik

evrak, belge ve işlemlerin tamamlanması gibi iş yükünü arttıran birçok etkenin, öğretmenlerin günlük olarak yaşadığı strese eklendiği bir dönemdir. Buna karşın öğrencilerin yaz tatiline çıktığı, okulların boşaldığı ve öğretmenlerin birçok sorumluluğunu yerine getirmiş olarak yaz tatiline hazırlandığı haziran ayının son haftası, öğretmenlerin yaşadığı stresin azaldığı bir dönemdir. Bu araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına yönelik ön test uygulaması öğretmenlerin stresinin görece olarak yüksek olduğu mayıs ayının ilk haftası gerçekleştirilmişken son test uygulaması, öğretmenlerin stresinin, görev ve sorumluluklarının azaldığı haziran ayının son haftasında gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamasına karşın son test ölçümünde pozitif duygu puanının artarak negatif duygu puanının azalmasının, öğretmenlerin yaşadıkları stresin azalması ile ilişkili olabileceği söylenebilir. İzleme ölçümünde pozitif duygu puanının azalarak negatif duygu puanının artması ise, izleme testinin uygulandığı aralık ayında öğretmenlerin yaşadıkları stresin yeniden artması ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Nitekim stresin artmasının bireylerin pozitif duygularını azaltarak negatif duygularını arttırdığına ilişkin birçok araştırma bulgusu mevcuttur (Coyle, 2010; Green, Decourville ve Sadava, 2012; Hamama, Ronen, Shachar ve Rosenbaum, 2013; Liao ve Wei, 2014; Qian, Yarnal ve Almeida, 2014).

4.2.3. Psikoeğitim Programını Değerlendirme Formu Bulgularına İlişkin Yorumlar

Psikoeğitim programını değerlendirme formundan elde edilen bulgular, her ne kadar bir anket formu olması nedeniyle kapsamlı ve nesnel bir istatistiksel değerlendirme yapmaya uygun olmasa da, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programına katılan deney grubu üyelerinin psikoeğitim programına ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubunun öğrendikleri bilgileri özellikle öğrencileri ve arkadaşları ile ilişkilerinde kullanabileceğine ilişkin değerlendirme yaptıkları, anket formundan elde edilen bir diğer bulgu olarak kabul edilebilir. Deney grubunun psikoeğitim programını değerlendirme formunda yer alan "Programla ilgili belirtmek istediğiniz düşüncelerinizi yazınız." şeklindeki ifadeye verdikleri yanıtlar, grubun programa ilişkin değerlendirmeleri hakkında önemli bilgiler vermektedir. Toplam 10 kişinin yanıtladığı bu maddeye ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Eğlenceli, farkındalık yaratan verimli bir programdı. Gerek kendimizle ilgili, gerekse çevremizde olan insanlarla olan ilişkimizi gözden geçirmemizi sağladı."

"Programa başlarken düşüncelerimle, program bittikten sonraki düşüncelerim tamamen değişti. İYDP için de ayrıca bir program hazırlanırsa katılmak isterim."

"Hem bireysel olarak hem de öğretmen olarak farkındalık kazanmamda çok yardımcı olduğunu düşünüyorum. Güzel bir çalışma oldu, eksikliklerimizi fark etmemizde bize yardımcı olduğunu düşünüyorum. Bu programa katıldığım için çok mutluyum. Teşekkürler."

"İYDP sistemini hayatıma uygulamak için çalışmalar istiyorum."

"Güzel ve etkili bir eğitimdi."

"Farkındalığımı arttırdı. Uygulamada ayrıntılı bilgi alış-verişine ihtiyaç var."

"Programın olumlu yönde bana katkı sağladığını düşünüyorum. Kalite dünyamla algılanan dünyanın benzeşmesi beni mutlu etti. Değişen çağımızda bizim de yeniliklere açık olup öğrencilerin de bireysel farklılıkları olduğunu düşünerek kendimizi geliştirmemiz gerekir."

"Program, nelerin beni mutlu ettiği ile ilgili daha gerçekçi düşünmemi sağladı. Öğrencilerimle ilişkilerimde, iletişim konusunda da daha önce öğrendiğim rehberlik ilkelerinden daha işlevsel ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum."

"Kendimi daha iyi tanımamı sağladı. Önceliklerimi gözden geçirmem gerektiğini anladım. Her şey için teşekkürler."

"Hayatıma yeni bir bakış açısı açtı. Farkındalığımı arttırdı. Mutlu oldum. Kalite ve algı dünyam arasında uçurum olmamasının beni mutlu ettiğini gördüm. Öğrencilerime daha fazla katkıda bulunacağım kanısına vardım."

Psikoeğitim programını değerlendirme formuna ilişkin katılımcıların sayısal değerlendirmeleri ve yukarıdaki ifadeler bir bütün olarak ele alındığında, katılımcıların psikoeğitim programını yararlı ve olumlu olarak değerlendirdikleri, buna karşın özellikle İYDP sistemini daha etkin kullanabilmek için ek bir programa ihtiyaç duydukları söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılabilecek genel sonuçlara yer verilmiş, ardından bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın birinci denencesini test etmek üzere yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim programının öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumu üzerinde olumlu etkisi olduğu, psikoeğitim grubu yaşantısına katılan öğretmenlerin psikolojik ihtiyaç doyumlarının arttığı görülmüştür. Deney grubunun psikolojik ihtiyaç doyumunun artmasına karşın kontrol grubunun psikolojik ihtiyaç doyumunda, ön test, son test ve izleme testi puanlarına göre herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci denencesini test etmek üzere yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, Gerçeklik Terapisi'ne dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim programının, deneysel işleme katılan öğretmenlerin yaşam doyumunu ve pozitif duygularını arttırmada, negatif duygularını ise azaltmada olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun yaşam doyumu puanları ölçümler boyunca aynı kalmış, farklılık göstermemiştir. Kontrol grubunun pozitif duygu puanı son testte yükselmiş, izleme ölçümünde ise azalmıştır. Kontrol grubunun negatif duygu puanı son testte azalmış, izleme ölçümünde ise artmıştır. Yapılan analizler, deney grubunun pozitif duygu ve negatif duygu puanlarındaki değişimin kontrol grubundan fazla olduğunu göstermektedir. Yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif duygu ile ilgili bulgular bir bütün olarak ele alındığında, psikoeğitim programının öğretmenlerin öznel iyioluş düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın, deneysel işleme katılan üyelerin psikoeğitim programını nasıl değerlendirdiğine yönelik araştırma sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, deneysel işleme katılanların psikoeğitim programını genel olarak olumlu şekilde değerlendirdikleri, buna karşın bu programdaki bazı konuların daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmasını sağlayacak yeni programlara ihtiyaç duydukları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak uygulayıcılara ve benzer konularda araştırma yapacak araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin Gerçeklik Terapisi'ne dayalı psikoeğitim programından faydalanma düzeylerinin çalıştıkları kurumlara, bransa, cinsiyete ve meslekteki görev süresine bağlı olarak değişip değişmediğine ilişkin bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu alanda daha sonra çalışma yürütecek araştırmacıların bu ya da buna benzer psikoeğitim programlarının hangi alt gruplar üzerinde daha etkili olduğunu ortaya çıkaracak çalışmalar yapmalarının, alana önemli bir bilimsel katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Bu araştırma kapsamında öğretmenlere yönelik hazırlanan psikoeğitim programının öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerine ne şekilde yansıdığına bakılmamıştır. Bundan sonra benzer bir araştırma yürütecek araştırmacıların, öğretmenlere yönelik hazırladıkları uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisini ele almalarının, bu amaçla öğrencilerin öğretmenlerine yönelik algılarına ne şekilde etki ettiğini araştırmalarının alana önemli bir bilimsel katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Bu araştırma, Glasser'in öğretmenlerin Gerçeklik Terapisi ilkelerini öğrenme ve bunu uygulama becerilerinin onların mutluluklarını arttıracığı şeklindeki önermesini test etmek üzere gerçekleştirilmiş, araştırma sonucunda Glasser'in bu önermesinin bu araştırma bulguları doğrultusunda desteklendiği görülmüştür. Glasser'in bir diğer önemli önermesi ise, kurum yöneticilerinin Gerçeklik Terapisi ilkelerini öğrenme ve uygulama becerilerinin, eğitim kurumlarının işleyişini ve verimliliğini arttıracığı şeklindedir. Bundan sonra bu alanla ilgili çalışma yürütmeyi düşünen araştırmacıların, eğitim yöneticilerine yönelik hazırlanacak bir programın etkilerini araştırmasının ve Glasser'in bu yöndeki önermesini test etmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Bu araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programı, yetişkin öğretmenlere uygulanmak üzere geliştirildiğinden, katılımcıların farklı rolleri ve sorumlulukları olduğu ve daha uzun süreli oturumlara katılmalarının yaratabileceği sıkıntılar göz önüne alınarak oturum sayısı altı ile sınırlandırılmıştır. Daha fazla oturum içeren programların öğretmenler üzerindeki etkisini inceleyecek araştırmaların faydalı olabileceği düşünülmektedir.

5. Öğretmenlerin her eğitim-öğretim yılının haziran ve eylül aylarında iki haftalık seminer dönemleri bulunmaktadır. Bu seminer dönemlerinde verilmek üzere araştırma kapsamında geliştirilen programın ya da yeni geliştirilecek bir programın etkisini inceleyecek araştırmaların faydalı olabileceği düşünülmektedir.

6. Araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programında Gerçeklik Terapisi'nin uygulamaya dönük boyutu olan İYDP sistemi yalnızca bir oturumda ele alınabilmiş, bu oturumda konuyla ilgili bilgi ve örnek verilerek rol oynama yaptırılmıştır. Buna karşın İYDP sisteminin öğretmenler açısından son derece işlevsel bilgi ve beceriler içerdiği düşünülmektedir. İYDP sisteminin becerilerini öğretmenlere kazandırmaya yönelik daha geniş kapsamlı çeşitli programların geliştirilmesinin, gerek öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri, gerekse öğrencilerinin gelişimleri açısından gerekli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

7. Gelecekte bu programın içeriği genişletilerek bazı oturumların internet aracılığıyla gerçekleştirilebileceği, bunun için de Facebook ya da WhatsApp gibi uygulamalarda yer alan öğretmen gruplarından yararlanılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Altınay, D. (2015). *Psikodrama 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknikler*. İstanbul: Epsilon.
- Aydın, O. (1993). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045–2068.
- Bakker, A.B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior* 66, 26–44.
- Balkan, E.S. (2015). *Testing the Vulnerability-Stress-Adaptation Model in Turkey: A dyadic model*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459–1473.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107.
- Beausoleil, A. (2012). *An examination of the unmet psychological needs on mental health and physical health* (Doctoral dissertation, University of Ottawa). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V. & Ranelluci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Bellici, N. (2012). *Gerçeklik Terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Betoret, F.D. (2013). Teacher psychological needs, locus of control and engagement. *Spanish Journal of Psychology*, 16(29), 1-13.
- Betoret, F.D., Segura, S.L. & Artiga, A.G. (2015). Teacher support resources, need satisfaction and well being. *Spanish Journal of Psychology*, 18(6), 1-12.
- Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140.
- Brien, M., Hass, C. & Savoie, A. (2012). Psychological health as a mediator between need satisfaction at work and teachers' self perceptions of performance. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(4), 288-299.

- Brown, E.,L. (2011). *Emotion matters: exploring the emotional labor of teaching*. (Doctoral Dissertation, University of Pitsburg). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3471910)
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational groups: Process and practice*. New York: Brunner-Routledge.
- Brown, T.A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Burdenski, T.K. & Wubbolding, R.E. (2011). Extending Reality Therapy with focusing: A humanistic road for the Choice Theory total behavior car. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 31 (1), 14-30.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara:PEGEM.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara:PEGEM.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:PEGEM.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D.E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Deer, J.L.V.K., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Muraatidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Soenens, B., Petegem, S.V., & Veystuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216–236.
- Church, A.T., Katigbak, M.S., Locke, K.D., Zhang, H., Shen, J., Flores, J.J.V., Reyes, J.I., Matsumi, J.T., Curtis, G.J., Cabrera, H.F., Mastor, K.A., Alvarez, J.M., Ortiz, F.A., Simon, J.Y.R. & Ching, C.M. (2013). Need satisfacton and well-being: Testing self-determination theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (4), 507-534
- Cihangir-Çankaya, Z. (2008). Bazı insanlar neden daha mutludur? Öznel iyi olma sürecinde psikolojik ihtiyaçların rolü. *Aile ve Toplum*,(13), 29-36.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.
- Cohen, L. Manion, L & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Tuncay Ergene Çev.). Ankara: Mentis. (2005).
- Corey, G. (2012). *Theory and practise of group counseling*. Belmont: Brooks/Cole.
- Corey, M.S., Corey, G. & Corey, C. (2014). *Groups: Process and practise*. Belmont: Brooks/Cole.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*,78(1), 113-143.

- Coyle, L.D. (2010). *The effects of uncontrollable stress on subjective well-being and coping behavior in urban adolescents*. (Doctoral dissertation, Loyola University). Retrieved from http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=luc_diss
- Cullinane, D. (1994). *Glasser's Control Theory and Reality Therapy on educators: A case study*. (Doctoral dissertation, University of San Diego). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 9543806)
- Çapar, T. (2016). *1999 Marmara depremlerinin etkilerinin travma sonrası gelişim modeli çerçevesinde değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Ç.B. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve Gerçeklik Terapisi'ne dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Day, C. & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. P.A. Schutz ve M. Zembylas, (Ed.). *Advances in teacher emotion research* (s. 15-33). New York: Springer.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. Marlène Gagne (Ed.). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (s.13-32). New York:Oxford University Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Denovan, A. & Macaskill, A. (2016). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, doi:10.1007/s10902-016-9736-y
- Demjaha, T.A., Bislimovska, J.K. & Mijakoski, D. (2015). Level of work related stress among teachers in elementary schools. *Open Access Macedonian Journal of Medical Science*, 15(3), 484-488.
- Demir, A. ve Koydemir, S. (Ed.) (2011). *Grupla psikolojik danışma*. Ankara: PEGEM
- Deveci, H. (2007). *Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Deveci, H. (2011). Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(388), 37-44.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective-well being. *American Psychologist*, 55, 34-39.

- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(4), 71-75.
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-409.
- Diener, E. & Scollon, C.N. (2014). The what, why, when, and how of teaching the science of subjective well-being. *Teaching of Psychology*, 41 (2), 175-183.
- Driscoll, P. (2015). Glasser quality school: Learning and teaching Choice Theory. Retrieved from: www.peterdriscoll.net/pdfs/training_and_resource_guide.pdf
- Durak, M., Senol-Durak, E. & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of The Satisfaction With Life Scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research*, 99 (3), 413-429.
- Durmaz, M. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin (10. sınıf) temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmışlık düzeyleri, motivasyon ve matematik kaygısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dürü, Ç. (1998). *Anxiety and depression: Searching the distinctive and overlapping features*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ellsworth, L. (2007). *Chosing to heal: Using Reality Therapy in the treatment of sexually abused children*. New York: Routledge
- Erkoç, R. (2017). *Öz-eleştirisinin öznel iyiliş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz duyarlık*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eryılmaz, A. (2009). *Başaçıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen znel iyilişu arasındaki aracı rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eşici, H. (2014). *Romantik ilişki kalitesinin erken dönem uyumsuz şemalar, bağlanma ve psikolojik ihtiyaçlar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Far, N.S., Sheikhi, H. & Pour, Z.J. (2013). Effectiveness of group reality therapy in increasing the students' happiness. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 2(2), 65-70.
- Faulkner, M., Gersenblatt, P., Lee, A., Vallejo, V. & Travis, D. (2016). Childcare providers: Work stress and personal well-being. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 280--293.
- Ferrand, C., Martinent, G. & Charry, A. (2015). Satisfaction of basic psychological needs, depressive symptoms and apathy among hospitalized elderly people. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(1):59-67)
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS*. London: SAGE
- Filak, V.F. & Sheldon, K.M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23 (3), 235-247.
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1).

- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frenzel, A.C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R.E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Fuller, G.B. (2015). Reality Therapy approaches. H.T. Prout ve A.L.Fedewa (Ed.). *Counseling with children and adolescents*. (217-279). New Jersey: Wiley&Sons.
- Gallagher, E.M. & Brodick, A.V. (2008). Social support, emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551-1561.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46),19-26.
- Glasser, W. (1965). *Reality Therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (1999a). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi* (Müge İzmirli Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları. (1998).
- Glasser, W. (1999b). *Okulda kaliteli eğitim* (Ulaş Kaplan Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları. (1990).
- Glasser, W. (1999c). *Başarısızlığın olmadığı okul* (Kıvılcım Teksöz Çev.). Ankara: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (2000a). *Kaliteli eğitimde öğretmen* (Ulaş Kaplan Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları. (1992).
- Glasser, W. (2000b). *Reality Therapy in action*: New York: HarperCollins.
- Glasser, W. (2003). *Warning: Psychiatry can be hazardous to your mental health*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2004). A new vision for counseling. *The Family Journal: Counseling And Therapy For Couples and Families*. 12 (4).339-341.
- Glasser, W. & Glasser, C. (2007). *Eight lessons for a happier marriage*. New York: Harper Collins e-books.
- Green, M., Decourville, N. & Sadava, S. (2012). Positive affect, negative affect, stress, and social support as mediators of the forgiveness-health relationship. *The Journal of Social Psychology*, 152(3), 288-307.
- Griffiths, C. (2006). The theories, mechanisms, benefits, and practical delivery of psychosocial educational interventions for people with mental health disorders. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 11 (1), 21-28.
- Gold, Y. & Roth, R. A. (2005). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London: The Palmer Press.
- Guardia, J.G.L., Ryan, R.M., Couchman, C.E. & Deci, E.L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfilment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384.

- Günbayı, İ., Tokel, A., Yörük, T. ve Özçetin, S. (2014). Ortaöğretim branş öğretmenlerinin yöneticilerle olan ilişkilerinden kaynaklanan stres. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 219-233.
- Gül, Ş. (1996). *Gerçeklik Terapisi grup uygulamasının lise öğrencilerinin mesleki gelecekle ilgili problemlerini çözümlemedeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Hale, J., V. & Maola, J. (2011). Achievement among second grade students who received instruction from either teachers trained in Choice Theory/Reality Therapy or teachers who were not so trained. *Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 31 (1), 109-126.
- Hamama, L., Ronen, T. Shachar, K. & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies*, 14, 731-751.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Heppner, W. L., Kernis, M. H., Nezlek, J. B., Foster, J., Lakey, C. E. & Goldman, B. M. (2008). Within-person relationships among daily self-esteem, need satisfaction, and authenticity. *Psychological Science*, 19, 1140-1145.
- Holliman, E. C. (2000). *Self-management: Instruction and training in Choice Theory and Reality Therapy as measured by the adult Nowicki-Strickland Locus of Control Scale*. (Doctoral dissertation, University of Sarasota). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 9978583)
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hovardaoğlu S. (1994). *Davranış bilimleri için istatistik*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Howes, A., Davies, S.M.B. & Fox, S. (2009). *Improving the context for inclusion: Personalising teacher development through collaborative action research*. London: Routledge.
- Hu, L. & Bentler, P. (2000). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyiliğe üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 109-118.
- Janke, S., Nitsche, S. & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching ve Teacher Education*, 47, 184-194.
- Kaner, S. (1991). *Gerçeklik Terapisi'nin ve psikodramanın antisosyal davranış gösteren gençlerin benlik algıları ve empati düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kara, D.Ö. (2016). *Gelişimsel yetersizlik ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin aile yaşam kalitesi, evlilik uyumu ve öznel iyilişlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Karakaş, A.C. (2014). *Gerçeklik Terapisi yönelimli dini başa çıkma psikoeğitim programının affetme esnekliği, empati ve stresle başa çıkma üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kasser, T. (2009). Psychological need satisfaction, personal well-being, and ecological sustainability. *Ecopsychology*, 1(4), 175-180.
- Kermen, U ve Sarı, T. (2014). Üniversite öğrencilerinde ihtiyaç doyumu ve öznel iyiliş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 175 - 185
- Kianipour, O. & Hoseini, B. (2012). Effectiveness of training the Choice Theory of Glasser to teachers on improvement of students' academic qualification. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2 (2), 117-123.
- Kim, K. (2002). The effect of a Reality Therapy Program on the responsibility for elementary school children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 30-33.
- Kim, J.U. (2006). The effect of a bullying prevention program on responsibility and victimization of bullied children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 26 (1), 4-8.
- Klassen, R.M., Perry, N.E. & Frenzel, A.C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150-165.
- Knowles, M. (2013). Androgoji: Yetişkinlere öğrenme konusunda yeni bir teknoloji (Serap Ayhan Çev.). A. Yıldız ve M. Uysal (Der.). *Yetişkin Eğitimi* (s. 127-145). İstanbul: Kalkedon.
- Koydemir, S. & Schütz, A. (2011). Emotional intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two country study using self and informant reports. *The Journal of Positive Psychology*, 7(2), 107-118.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, D.G., Kızıldağ, S., Zorbaz, S.D ve Özer, A. (2015). Psikolojik danışman adaylarının duygusal farkındalık Düzeylerinin belirleyicileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 15-24.
- Kuyumcu, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri ile psikolojik iyilişları: Kültürlerarası bir karşılaştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Direction for the future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

- Lawrance, D.H. (2003). *The effect of Reality Therapy group counseling on the self-determination of persons with developmental disabilities*. (Doctoral dissertation, Wayne State University). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3161388)
- Lee, E.S. (2015). Effects of a happiness choice program based on Reality Therapy on subjective well-being and interpersonal relations in nursing students. *Journal of Korean Public Health Nursing*, 29 (3), 503-514.
- Lee, J.S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340.
- Leech, N.L., Barret, K.C. & Morgan, G.A. (2015). *IBM SPSS for intermediate statistics*. New York: Routledge.
- Levine, T. R. & Hullett, C. R. (2002). Eta square, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- Liao, K.Y.H. & Wei, M. Academic stress and positive affect: Asian value and self-worth contingency as moderators among Chinese international students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 107-115.
- Loyd, B.D. (2005). *The effect of Choice Theory Reality Therapy principles on high school students' perception of needs satisfaction and behavioral change*. (Doctoral dissertation, Walden University). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3086446)
- Milyavskaya, M., Philippe, F.L. & Koestner, R. (2013). Psychological need satisfaction across levels of experience: Their organization and contribution to general well-being. *Journal of Research in Personality*, 47, 41-51.
- Molina, B.L., Williamson, A.A., Pulido, R. & Albéniz, A.P. (2015). Effects of teacher–student relationships on peer harassment: A multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298-315.
- Monnot, M. J. & Beehr, T.A. (2014). Subjective wellbeing at work: Disentangling source effects of stress and support on enthusiasm, contentment, and meaningfulness. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 204-218.
- Morse, W. C. (2004). Psychoeducational perspective overview. University of Michigan; Transcript of spoken commentary. Retrieved from: <http://vrcbd.missouri.edu/pdf/Program1/Program1-PsychoeducationalPerspective.pdf>
- Mottet, T.P. & Beebe, S.A. (2000). *Emotional contagion in the classroom: An examination of how teacher and student emotions are related*. Annual Meeting of the National Communication Association'da sunulan bildiri. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447522.pdf>
- Murdock, N.L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (Füsün Akkoyun Çev.Ed.). Ankara: Nobel. (2009).
- Narainsamy, K. & Westhuizen, S.V.D. (2013). Work related well-being: Burnout, work engagement, occupational stress and job satisfaction within a medical laboratory setting. *Journal of Psychology in Africa*, 23(3). 467-474.

- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. Ankara:Anı.
- Nematzadeh, A. & Sary, H.S. (2014). Effectiveness of group Reality Therapy in increasing the teachers' happiness. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, 907-912.
- Obsuth, I., Murray, A.L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2016). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher–student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth Adolescence*, DOI 10.1007/s10964-016-0534-y
- OECD (2005). *Teacher matter: Attracting, developing and retaining effective teacher education and training policy*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First result from TALIS*. Paris: OECD.
- Oğur, S. (2006). *Exploration of spousal accuracy, frequency, emotional impact and importance of positive and negative marital behavior in distressed and nondistressed couples*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Olver, K. (2010). *Reality Therapy Workbook*. Retrieved from <http://www.mcssl.com/SecureCart/ViewCart.aspx?mid=D3CF42D4-01F7-4217-B824-08BA22E9C7BE&sctoken=22b6f00f40f741059931280ea279879a&bhim=1&bhq=1>
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z. ve Recepoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(5), 405-428.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Duygusal olaylar teorisi çerçevesinde pozitif ve negatif duygusallığın algılanan örgütsel adalet üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59(3), 181-202.
- Özmen, A. (2004). *Seçim Kuramına ve Gerçeklik Terapine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitimi programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik Gerçeklik Terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survivor manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Crows Nest: Allen&Unwin.
- Peterson, A.V., Chang, C. & Collins, P.L. (1998). The effects of Reality Therapy and Choice Theory training on self concept among Taiwanese university students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 79-83.
- Petra, J.R. (2000). *The effects of a Choice Theory and Reality Therapy parenting program on children's behavior*. (Doctoral dissertation, The Union Institute Graduate College). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 9989078)

- Qian, X., L., Yarnal, C.M. & Almeida, D.M. (2014). Does leisure time moderate or mediate the effect of daily stress on positive affect? *Journal of Leisure Research*, 46(1), 106-124.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyilişlerini yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Roeser, R.W., Midgley, C. & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Roorda, D.L., Koomen, M.Y., Split, J.L. & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Sharf, R.S. (2012). *Theories of psychotherapy and counseling: Concepts and cases*. Belmont:Brooks/Cole.
- Shutte, N.S. & Malouff, J.M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50 (7), 1116-1119.
- Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y. & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325-339.
- Sheldon, K. M. & Gunz, A. (2009). Psychological needs as basic motives, not just experiential requirements. *Journal of Personality*, 77, 1467–1492.
- Smith, G.D. & Yang, F. (2016). Stress, resilience and psychological wellbeing in Chinese undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 49, 90-95.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6):74-79.
- Tabachnick, B.G. & Fidel, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tanrıkulu, T. (2013). *Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve Gerçeklik Terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbaca davranışlar üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tavşancıl, E. (2002), *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tay, L. & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354-365.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C.M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 99-120.
- Temel, E.D. (2013). *Mediating role of marital satisfaction in the types of infidelity-forgiveness, trait positive affect forgiveness and coping-forgiveness relationships in married men and women.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tong, E.M.W., Bishop, G.D., Enkelmann, H.C., Diong, S.M., Why, Y.P., Khader, M. & Ang, J. (2009). Emotion and appraisal profiles of the needs for competence and relatedness. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(2), 218-225.
- Türkdoğan, T. (2015). Gerçeklik Terapisi müdahalelerinin okullardaki etkililiği: İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (1), 81-105.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012). Üniversite Öğrencileri Temel İhtiyaçlar Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 81-91.
- UNESCO (2013). *Global report on adult learning and education: Rethinking Literacy*. Hamburg: UNESCO.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 3, 263–280.
- Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
- Wei, M. Shaffer, A. Young, S.K. & Zakalik, R.A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 591-601.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287-301.
- Wubbolding, R.E.(2007). Glasser Quality School. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practise*.11(4), 253-261.
- Wubbolding, R.E.(2012). Reality Therapy. J. Frew ve M.D. Spiegler (Ed.). *Contemporary psychotherapies for a diverse world*. (339-373). New York: Routledge.
- Wubbolding, R.E. (2015). The voice of William Glasser: Accesssing to continuing evaluation of Reality Therapy. *Journal of Mental Health Counseling*. 37(3), 189-205.
- Wubbolding, R.E., Brickell, J., Imhof, L., Kim, R.I. & Al-Rashidi, B. (2004). Reality Therapy: A global perspective. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26 (3), 219-228.

- Wubbolding, R.E. & Robey, P.A. (2012). Introduction to Choice Theory and Reality Therapy. P.A.Robey, R.E.Wubbolding and J. Carlson (Ed.). *Contemporary issues in couples counseling*. (3-18). New York:Routledge.
- Yalçın, A.F. (2007). *Başarı kimliği geliştirme programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yalom, I. (2000). *Varoluşçu psikoterapi*. (Zaliha İyidoğan Babayiğit Çev.). İstanbul:Kabalıcı.
- Yalom, I. & Leszcz, M. (2005). *Theory and practise of group psychotherapy*. New York:Basic Books.
- Zayim, M. (2015). *Modeling public school teachers' change implementation behaviors: Interrelations among change antecedents, change-related affect, commitment to change, and job satisfaction*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

EKLER

Ek 1. Psikoeğitim Programı

1.Oturum

Kazanımlar:

1. Psikoeğitim programının genel amaçları, oturum yeri, süresi ve psikoeğitim programı yaşantısı hakkında bilgi edinir.
2. Grup yaşantısına ilişkin kişisel amaçlarını belirler.
3. Gerçeklik Terapisi ve Seçim Kuramı'na ilişkin giriş bilgilerini kavrar.

Kullanılan Materyaller:

1. Üyeler için hazırlanmış yaka kartları.
2. Grup kontratı.
3. Ağaç resmi çizilmiş karton, kişisel amaçların yazılabilmesi için renkli kâğıtlar, küçük zarflar.
4. Powerpoint Sunusu.
5. Okuma Parçası 1.

Süre: 90 dakika

Uygulama:

1. Grubun amaçları, grup oturumlarının nasıl gerçekleştirileceği, ne kadar süreceği, grupta kendilerinden beklentiler gibi konularda üyelere bilgi verilir.

2. Üyelere, oda içinde serbest bir şekilde dolaşmaları söylenir. Bir süre dolaştıktan sonra, aynı meyveyi sevenlerin bir araya gelmeleri istenir, ancak bunu nasıl yapacakları kendilerine bırakılır. Gruplar oluştuktan sonra tekrar serbestçe dolaşmaları yönergesi verilir, bu defa aynı takımı tutanların bir araya gelmeleri söylenir. Daha sonra; en sevdiği renk, en sevdiği içecek, girişken olup olmama, utangaç olup olmama gibi değişkenler üzerinden küçük grupların oluşması sağlanır. Küçük grupların oluşturulması süreci tamamlandıktan sonra üyelere, kendileri ile hiç aynı grupta olmayanlar ya da en az karşılaştıkları biri ile birbirlerini tanımaya yönelik beş dakika konuşmaları, daha sonra arkadaşlarının yerine geçerek kendilerini gruba tanıtacakları söylenir. Konuşma ve diğerini tanıtırma aşaması tamamlandıktan sonra paylaşım aşamasına geçilir ve üyelerin paylaşımları alınır.

3. Grup kontratının üyeler tarafından okunması sağlanır, kurallarla ilgili paylaşımda bulunmak isteyen olup olmadığı sorulur. Kurallar ele alındıktan sonra üyelere kontratı imzalamaları istenir.

4. Üyelerin kişisel amaçlarını belirlemeleri için, önceden hazırlanan karton ağaç duvara asılır ve gruba neden geldikleri ile ilgili amaçlarını kâğıtlara yazarak zarfa koymaları ve zarfları ağaca asmaları söylenir.

5. Üyelerin amaçlarını grupla paylaşımları ve kişisel amaçları ile ilgili hazırladıkları zarfları grup ağacına asmaları sağlanır.

6. Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi'ne ilişkin giriş bilgilerinin yer aldığı powerpoint sunusu açılarak üyelere Gerçeklik Terapisi ile ilgili giriş bilgileri verilir.

7. Bir sonraki oturuma kadar Okuma Parçası 1'in okunması istenerek oturum sonlandırılır.

2. Oturum

Kazanımlar:

1. Temel ihtiyaçların neler olduğunu kavrar.
2. Temel ihtiyaçların önemini kavrar.
3. Kendi ihtiyaçlarına, ihtiyaçlarının şiddetine ve bu ihtiyaçları karşılamak için gösterdiği davranışlara ilişkin farkındalık kazanır.

Kullanılan Materyaller:

1. Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Formu-PİDF.
2. Powerpoint Sunusu.
3. Okuma Parçası 2.

Süre: 90 dakika

Uygulama:

1. Isınma oyunu ile oturum başlatılır. Üyelerden gözlerini kapamaları ve gevşemeleri, küçük bir yaprak olduklarını hayal etmeleri ve bedenlerinde gezintiye çıkmaları istenir. Gezi bittikten sonra gezilerinin nasıl geçtiği, nerelere gittikleri, nereye gitmekten çekindikleri, hangi noktaların sorunlu olduğu, bedenlerinin, organlarının kendilerine neler söylediği gibi sorular sorularak paylaşım yapılır.

2. Bir önceki oturum kısaca özetlenir. Üyelere, paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur. Üyelerin paylaşmak istedikleri şeyleri paylaşımları sağlanır.

3. Temel ihtiyaçlara ilişkin bilgilerin yer aldığı powerpoint sunusu açılarak üyelere bilgi verilir, anlaşılmayan noktalar açıklığa kavuşturulur.

4. Üyelere, çalışma kitaplarındaki Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Formunu (PİDF) nasıl dolduracakları ile ilgili bilgi verilir, üyelerin PİDF'yi doldurmaları sağlanır.

5. PİDF'yi değerlendirmek amacıyla herkesin, kendisine en yakın gördüğü üç kişi ile alt grup oluşturması, kendi formları ve grup arkadaşlarının formlarını ile ilgili beş dakikalık konuşma yapmaları istenir. Üyelerin kendi aralarında konuşmaları sağlandıktan sonra paylaşım aşamasına geçilir ve şu sorular sorularak paylaşım yapılır:

- *Küçük grup tartışması esnasında kendi ihtiyaçlarınız ile ilgili neleri fark ettiniz?*
- *En çok sevdiğiniz beş etkinliği sıralarken neler yaşadınız?*
- *Doyum elde ettiğiniz etkinliklerin dikkatinizi çeken ortak bir özelliği var mı?*
- *İhtiyaçlarınızla ilgili en şaşırtıcı bulduğunuz şey neydi?*
- *Formunuzda gördüğünüz ve canınızı sıkan bir şey oldu mu?*
- *Formunuzda en çok neyi görmekten mutlu oldunuz?*
- *Küçük grup arkadaşlarınızın ihtiyaçları ile ilgili en çok dikkatinizi çeken şey neydi?*
- *Sizin ihtiyaçlarınızla arkadaşlarınızın ihtiyaçları arasında ne gibi benzerlikler vardı?*
- *Sizin ihtiyaçlarınızla arkadaşlarınızın ihtiyaçları arasında ne gibi farklılıklar vardı?*
- *Küçük grup tartışmasından sonra yapmaya karar verdiğiniz bir şey oldu mu?*
- *Elinizde sihirli bir değnek olsaydı ve PİDF'de yer alan bir şeyi değiştirme şansınız olsaydı neyi değiştirirdiniz?*

6. Paylaşım aşaması tamamlandıktan sonra bir sonraki oturuma kadar Okuma Parçası 2'nin okunması istenerek oturum sonlandırılır.

3. Oturum

Kazanımlar:

1. Kalite dünyası, algılanan dünya ve karşılaştırma bölgesi kavramlarını anlar.
2. Kendi ihtiyaçlarına ilişkin kalite dünyası ile gerçek dünya arasındaki farkı kavrar.

3. Kalite dünyası ile gerçek dünya arasındaki farkı azaltmak için yaptığı davranışları ve bu davranışların etkililiğini değerlendirir.

Süre: 90 dakika

Kullanılan Materyaller:

1. Powerpoint Sunusu.
2. Form-3.
3. Form-4.
4. Okuma Parçası 3.

Uygulama:

1. Isınma oyunu ile oturma başlatılır. Üyelerden ayağa kalkmaları ve omuzları bir birine değecek şekilde bir daire oluşturmaları istenir. Şu yönerge verilir:

"Arkadaşlar şimdi sizlerle bir oyun oynayacağız. Önce hepimiz kendi bedenimize odaklanıp bedenimizi dinleyeceğiz. Bedeniniz size ne söylüyor? Neye ihtiyacı var? Ne gibi sıkıntıları var? Sonra ortaya geçip sizin bedeninize ilişkin fark ettiklerinizi grupta paylaşın, grup üyeleri de sizin hareketinizi tekrar etmesini sağlayacaksınız."

2. Her bir üyenin kendisine iyi gelecek hareketi yapması, diğer üyelerin de bu hareketi hep birlikte tekrar etmesi sağlanır. Etkinlik tamamlandıktan sonra üyeler yerlerine oturduktan sonra bir önceki oturum kısaca özetlenir, üyelere paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur. Bir önceki oturumda yapılan etkinlikle ilgili üyelerin farkındalıkları kendilerini nasıl hissettikleri, grupta paylaşılır.

3. Kalite dünyası, algılanan dünya ve karşılaştırma bölgesi konularına ilişkin bilgilerin yer aldığı powerpoint sunusu açılarak üyelere bilgi verilir, üyeler tarafından anlaşılmayan konular açıklığa kavuşturulur.

4. Üyelerin her bir psikolojik ihtiyacına ilişkin kalite dünyasındaki resimleri ve algılanan dünyada var olan durumu değerlendirmesi amacıyla çalışma kitaplarında yer alan Form-4 ve Form-5'in nasıl tamamlayacakları açıklanır. Formlar tamamlandıktan sonra üyelerden kendilerine en yakın gelen üç kişi ile alt gruplar oluşturmaları ve kendi formlarını arkadaşları ile paylaşmaları istenir.

5. Küçük grup tartışması bittikten sonra aşağıdaki sorular sorularak paylaşım aşamasına geçilir ve üyelere şu sorular sorulur:

- *Etkinlikle ilgili paylaşımında bulunmak isteyen var mı?*
- *Etkinlikte neleri fark ettiniz?*

- *Grup tartışmasını yürüttüğünüz arkadaşlarınızın ihtiyaçları ile sizin ihtiyaçlarınız arasında ne gibi benzerlikler vardı?*
- *Grup tartışmasını yürüttüğünüz arkadaşlarınızın ihtiyaçları ile sizin ihtiyaçlarınız arasında ne gibi farklılıklar vardı?*
- *Hayatınızda en mutlu olduğunuz dönemle bu dönem arasında ne gibi benzerlikler ya da farklılıklar vardı?*
- *Arkadaşlarınızın paylaşımlarında en çok dikkatinizi çeken ya da sizi şaşırtan ne oldu?*
- *Bu etkinlikte sizi en çok şaşırtan ne oldu?*

6. Paylaşım tamamlandıktan sonra bir sonraki oturuma kadar Okuma Parçası 3'ün okunması istenerek oturum sonlandırılır.

4. Oturum

Kazanımlar:

1. Toplam davranış, 7 ölümcül alışkanlık, 7 besleyici alışkanlık ve Gerçeklik Terapisi'nin 10 temel önermesi kavramlarını anlar.
2. Yedi ölümcül alışkanlık ve yedi olumlu alışkanlık davranışlarının iletişime nasıl etki ettiğini kavrar.

Süre: 90 dakika

Kullanılan Materyaller:

1. 7 ölümcül alışkanlığın yazılı olduğu kâğıtlar.
2. Form 5.
3. Powerpoint Sunusu.
4. Okuma Parçası 4.

Uygulama:

1. Ayna (Altınay, 2015) isimli ısınma oyunu ile oturum başlatılır. Her üyeden kendine bir eş seçmesi ve seçtiği kişi ile karşı karşıya durması istenir, karşı karşıya duran üyelerden birinin, diğer kişinin aynası rolünü oynayacağı, doğal olarak onun yaptığı tüm davranışları taklit edeceği söylenir. Beş dakikalık uygulamanın sonunda üyelerin rol değiştirmesi sağlanır.

2. Bir önceki oturum kısaca özetlenir, üyelere bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur.

3. Etkinlik için grup iki alt gruba ayrılır. Bir grup çalışma odasından çıkarılarak kendilerine 7 ölümcül alışkanlıktan birinin yazılı olduğu kâğıtlardan biri verilir ve üyelere birazdan içeriye girerek eşleşecekleri birisiyle yapacakları beş dakikalık konuşmada bu davranış kalıbını yoğun bir şekilde kullanmaları söylenir. Grup içeriye alınarak diğer üyelerle eşleşmeleri ve konuşmaları sağlanır.

4. Etkinlik tamamlandıktan sonra paylaşım aşamasına geçilir, üyelere neler yaşadıkları sorulur ve paylaşım yapılır.

5. Toplam davranış, 7 ölümcül alışkanlık ve 7 besleyici alışkanlık kavramlarını tanıtıcı powerpoint sunusu açılarak üyelere konuyla ilgili bilgi verilir, öğretmenlerin mesleki rolleri nedeniyle bu ölümcül alışkanlıkları oldukça sık kullandıkları vurgulanır.

6. Üyeler ayağa kaldırıldı ve arkaları dönük bir şekilde daire oluşturulur. Sonra tüm üyelere bir ellerini geriye doğru atarak iki el daha yakalamaları istenir, böylelikle üçer kişilik alt grupların oluşturulması sağlanır. Üçer kişilik alt grupların bir araya gelmesinden sonra üyelere çalışma kitabında yer alan Form 5'iaçmaları istenir. Her bir grubun öncelikle kendilerine bir isim bulacağı, sonra da kendilerini temsil edecek bir resim çizeceği söylenir. Daha sonra ise formda yer alan Gerçeklik Terapisi önermelerini tek tek ele alarak tartışacakları ve grup olarak bu önermelere katılıp katılmadıklarına ilişkin karar alacakları ifade edilir.

7. Yirmi dakikalık küçük grup tartışmasından sonra, gruplara kendi içlerinden bir sözcü seçmeleri ve önermelere ilişkin kendi gruplarının kararlarını paylaşacakları söylenir. Her bir önerme tek tek ele alınır ve grupların önermelere ilişkin tartışmaları ve kararları grupla paylaşılır.

8. Özetleme yapılır. Okuma Parçası 4'ün okunması söylenerek oturum sonlandırılır.

5.Oturum

Kazanımlar:

1. İYDP sisteminin ne olduğunu kavrar.
2. İYDP sistemini karşılaştığı problemlerde nasıl uygulayabileceğini kavrar.
3. İyi bir planın özelliklerini kavrar.

Süre: 90 dakika

Kullanılan Materyaller:

1. Powerpoint Sunusu.
2. Okuma Parçası 5.

Uygulama:

1. Isınma oyunu ile oturum başlatılır. Bunun için üyelere şu yönerge verilir:

"Şimdi gözlerinizi kapatın ve bir balonda olduğunuzu hayal edin. Bu balon, sizlerin bulunduğunuz noktadan alarak çok daha mutlu olduğunuz bir yere taşıyacak. Ancak balonunuzun sepetinde, sizin havalanmanızı engelleyen çeşitli alışkanlıklarınızdan, ilişkilerinizden ya da problemlerinizden oluşan yükler var. Bu yüklere odaklanın ve balonunuzun yükselmesi için bunları teker teker balondan atın. Bu yükler neler? En büyüğü hangisi? Atması en zor olan hangisi? Attığınızda neler hissediyorsunuz? Gittiğiniz yerden geldiğiniz yere baktığınızda neler görüyorsunuz? Gittiğiniz yer nasıl bir yer?"

2. Hayal kurma etkinliği tamamlandıktan sonra üyelerin yaşantıları paylaşılır. Bir önceki oturum kısaca özetlenir, üyelere bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur.

3. Grup lideri tarafından İYDP sistemi ve iyi bir planda yer alması gereken özellikler hakkındaki sunu üyelerle paylaşılır, örnekler sunulur.

4. Üyelerin İYDP uygulaması pratiği yapabilmesi için grup etkinliği yapılır. Bu amaçla grup üçer kişilik alt gruplara ayrılarak her alt gruptan bir kişinin öğrenci, bir kişinin öğretmen ve bir kişinin de gözlemci olarak görev yapacağı söylenir. Senaryoya göre öğrencilerin öğretmenlerden bir problemleri ile ilgili yardım isteyecekleri, öğretmen rolündekilerin, İYDP sistemini kullanarak öğrencilere yardım etmeye çalışacakları, gözlemcilerin ise öğretmen-öğrenci iletişimini gözleyecekleri söylenir. Beş dakikalık konuşma tamamlandıktan sonra üyelere rolleri değiştirmeleri söylenerek her bir alt grup üyesinin tüm rollere girmesi sağlanır.

5. Rol oynama etkinliği tamamlandıktan sonra üyelere aşağıdaki sorular sorularak paylaşım aşamasına geçilir:

- *İYDP sistemini nasıl buldunuz?*
- *Hangi rollerde zorlandınız?*
- *Gözetmen durumundayken neleri fark ettiniz?*
- *Sizce İYDP sistemi, herhangi bir öğrencinizin sorunlarına yardım etme konusunda kullanılabilir mi?*
- *Neyi daha farklı yapmak isterdiniz?*

- *Buradaki iletişim tarzı, günlük hayatta kullandığınız iletişimden ne gibi farklılıklar gösteriyor?*
- *Bu iletişim tarzında en çok hoşunuza giden şey ne oldu?*
- *Plan yapma aşamasında öğretmen rolü oynayan kişiler neye dikkat ettiler?*

8. Özetleme yapılır, üyelere bir sonraki oturuma kadar çocukları ya da tanıdıkları bir başka kişinin problemine yardımcı olmaları gerekirse İYDP sistemini denemeleri ödevi verilir. Okuma Parçası 5'inokunması söylenerek oturum sonlandırılır.

6. Oturum

Kazanımlar

1. Sorumluluk ve sorumlu davranış kavramlarını kavrar.
2. Katıldığı psikoeğitim programına ilişkin değerlendirme yapar.

*Süre:*90 dakika

Kullanılan Materyaller:

1. Yapışkan Kâğıtlar.
2. Üzerinde "*Sorumluluk, Sorumlu Kişi, Benzer Yönlerim, Farklı Yönlerim*" yazılı renkli büyük kartonlar.

Uygulama:

1. Oturum öncesinde hazırlık yapılarak üzerinde "*Sorumluluk, Sorumlu Kişi, Benzer Yönlerim, Farklı Yönlerim*" yazılı renkli büyük kartonlar, çalışma salonuna yan yana gelecek şekilde asılır.
2. Bir önceki oturum kısaca özetlenir, önceki oturumda verilen ev ödevini kimlerin yaptığı soruldu.
3. Üyelere renkli kartonlar ve yapışkan kağıtlar gösterilerek şu açıklama yapılır:

"Arkadaşlar gördüğünüz gibi sınıfımızın şu bölümünde duvarlara asılmış renkli kartonlar var ve bu kartonların üzerinde sorumluluk, sorumlu kişi, benzer yönlerim ve farklı yönlerim başlıkları bulunmakta. Sizlere beş farklı kâğıt dağıtacağım. Bunlardan birinci kâğıda sizin için sorumluluk nedir, sorumlu davranış nedir sorularının yanıtlarını; ikinci kâğıda hayatınızda gördüğünüz en sorumluluk sahibi insan kimdi ve bu kişi nasıl bir kişiydi sorusunun yanıtını; üçüncü kâğıda sizin bu kişi ile benzer yönleriniz

nelerdir sorusunun yanıtını; dördüncü kâğıda ise sizin bu kişi ile farklı yönleriniz nelerdir sorusunun yanıtını yazmanızı istiyorum. Yazma işlemi tamamlanınca, bu kâğıtları kartonların önüne getirmenizi ve kâğıtlara yazdıklarınızı bizlerle paylaşarak kartonlara yapıştırmanızı isteyeceğim.

4. Üyelere 10 dakika verilerek konu ile ilgili düşüncelerini yapışkan kâğıtlara yazmaları sağlanır, her bir üyenin teker teker renkli kartonların önüne gelmesi ve yazdıklarını grupla paylaştıktan sonra yapışkan kâğıdı ilgili kartona yapıştırması sağlanır.

5. Paylaşım aşaması tamamlandıktan sonra sonlandırma aşamasına geçilir. Üyelere bu oturumun son oturum olması nedeniyle, çalışmaya ilişkin bir değerlendirme yapacakları söylenir. Üyelere, çalışma ile ilgili duyguları ve düşünceleri sorulur. Üyelerden, kişisel amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarını değerlendirebilmeleri amacıyla ilk oturumda grup ağacına astıkları amaçlarını grup ağacından almaları, sonra sırasıyla grup yaşantısından beklediklerini ve bulduklarını grupla paylaşmaları istenir. Üyelerin tamamının paylaşımları alındıktan sonra her bir üyenin gruba bir hayali bir hediye vermesi ve gruptan bir hediye alması söylenir. Etkinlik tamamlandıktan sonra oturum sonlandırılır.

Ek 2. Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) Örnek Maddeleri

[1=bu ifade bana kesinlikle uygun değil] [7=bu ifade bana tümüyle uygun]

Yaşamım, birçok açıdan idealimdekine yakın.	1	2	3	4	5	6	7
Yaşamımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
Şu ana kadar, yaşamdan istediğim önemli şeyleri elde ettim.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 3. Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ) Örnek Maddeleri

1. Çok az veya hiç
2. Biraz
3. Ortalama
4. Oldukça
5. Çok fazla

İlgili	1	2	3	4	5
Güçlü	1	2	3	4	5
Mutsuz	1	2	3	4	5
Ürkmüş	1	2	3	4	5

Ek 4.Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (PİÖ) Örnek Maddeleri

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Ailem bana her fırsatta beni sevdiğini hissettirir.	1	2	3	4	5
Ailem benimle vakit geçirmekten hoşlanır.	1	2	3	4	5
Arkadaşlarımın fikirlerini alsam da son kararı ben veririm.	1	2	3	4	5
Tatil veya gezilerde hoşça vakit geçirebilirim.	1	2	3	4	5
Hayatta başarılı bir insan olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5

Ek 5. Psikoeğitim Programını Değerlendirme Formu

Değerli Katılımcı, Aşağıda “Psikoeğitim Programı”nı değerlendirmenizle ilgili ifadeler yer almaktadır. Programın Yapısıyla ve Liderlikle ilgili ifadeleri kendi görüşlerinize göre “Hiç”ten, “TAM”a doğru çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen her ifadeyi yanıtlayınız, boş ifade bırakmayınız.						
Madde No	İfadeler	Hiç 1	2	3	4	TAM 5
Sizce,						
1.	Isınma oyunları ne ölçüde eğlenceliydi?					
2.	Isınma oyunları, üyelerin oturuma odaklanmalarına ne ölçüde katkıda bulundu?					
3.	Isınma oyunları, grup üyelerinin iletişim kurmasına ne ölçüde katkıda bulundu?					
4.	Sunular ne ölçüde anlaşılırdı?					
5.	Sunular ne ölçüde yeterliydi?					
6.	Çalışma kitabı ne ölçüde anlaşılırdı?					
7.	Okuma parçaları ne ölçüde anlaşılırdı?					
8.	Oturumları takip ederken ne ölçüde zorlandınız?					
9.	Oturumlar esnasında ne ölçüde sıkıldınız?					
10.	Etkinliklere katılırken kendinizi ne ölçüde rahat hissettiniz?					
11.	Kendinizle ilgili paylaşımlarda bulunurken kendinizi ne ölçüde rahat hissettiniz?					
12.	Liderin oturum yönetme becerilerini ne ölçüde yeterli buldunuz?					
13.	Liderin konulara hâkimiyetini ne ölçüde yeterli buldunuz?					
14.	Liderin dinleme becerilerini ne ölçüde yeterli buldunuz?					
Değerli Katılımcı, Aşağıda “Psikoeğitim Programı”nı değerlendirmenizle ilgili ifadeler yer almaktadır. Kazanılan Bilgiler ve Bilgilerin Kullanışlılığı ile ilgili ifadeleri kendi görüşlerinize göre “Hiç”ten, “TAM”a doğru çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen her ifadeyi yanıtlayınız, boş ifade bırakmayınız.						
Oturumlarda, ne ölçüde yeni bilgiler edindiniz?		Hiç 1	2	3	4	TAM 5
15.	Temel İhtiyaçlar					
16.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya					
17.	Toplam Davranış					
18.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme					
19.	İYDP Sistemi					
Öğrendiğiniz bilgiler, kendinizi anlama ve farkındalık açısından ne ölçüde işinize yaradı?		Hiç 1	2	3	4	TAM 5
20.	Temel İhtiyaçlar					
21.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya					
22.	Toplam Davranış					
23.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme					
24.	İYDP Sistemi					

Öğrendiğiniz bilgilerin, başkalarını anlama ve onlarla daha iyi ilişkiler kurma konusunda ne ölçüde işinize yarayacağını düşünüyorsunuz?		Hiç 1	2	3	4	TAM 5
25.	Temel İhtiyaçlar					
26.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya					
27.	Toplam Davranış					
28.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme					
29.	İYDP Sistemi					
Öğrendiğiniz bilgilerin, iş yaşamınızda ve öğrencilerinizle ilişkilerinizde ne ölçüde işinize yarayacağını düşünüyorsunuz?		Hiç 1	2	3	4	TAM 5
30.	Temel İhtiyaçlar					
31.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya					
32.	Toplam Davranış					
33.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme					
34.	İYDP Sistemi					
Öğrendiğiniz bilgilerin kimlerle ilişkilerinizde işe yarayacağını düşünüyorsunuz?		Eşim	Çocuklarım	Öğrencilerim	Arkadaşlarım	Akrabalarım
35.	Temel İhtiyaçlar					
36.	Kalite Dünyası ve Algılanan Dünya					
37.	Toplam Davranış					
38.	7 Ölümcül, 7 Besleyici Alışkanlık ve 10 Önerme					
39.	İYDP Sistemi					
Psikoeğitim programından edindiğiniz bilgileri yaşamınızda ne ölçüde kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?		Hiç 1	2	3	4	TAM 5
Programla ilgili belirtmek istediğiniz düşüncelerinizi lütfen yazınız.						

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : İbrahim DENİZ

Doğum Tarihi : 18.01.1979

İletişim Bilgileri : Atıfbey Mah. Altındağ Cad. 96/A A1 Blok No:38
Altındağ/ANKARA

E-Posta Adresi : ibrahimdenizim@gmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2017
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Gazi Üniversitesi	2004
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Hacettepe Üniversitesi	2000

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Rehber Öğretmen	Ankara Telsizler İlkokulu	Ağustos 2012-Halen
Rehber Öğretmen	İzmir Torbalı Anadolu Lisesi	Ağustos 2007-Ağustos 2012
Rehber Öğretmen	Kırıkkale 50.Yıl İlkokulu	Ekim 2000-Ağustos 2007