

Akademik Erteleme Davranışının Geşalt Temas Biçimleri ile İlişkisi

Ayten Özipek Avcı

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık dalında Yüksek Lisans Tezi olarak
sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2016
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Mustafa Tümer
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür ve Vekili

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Zeki
Eğitim Fakültesi Bölüm Başkan Vekili

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

2. Doç. Dr. Sibel Dinçyürek

3. Yrd. Doç. Dr. Sertan Kağan

ABSTRACT

The main purpose of this research is to understanding the relationship between Gestalt contact figures and academic procrastination on T.R.N.C.'s high school last year students. The secondary aim is, define the differences between Gestalt contact figures scores, academic procrastination scores and students' sexuality, department, living area and parents' educational levels.

The study group of this research consists of 126 women, 149 men and totally 375 participants. The Gestalt contact figure – new edition forms and Academic procrastination forms are applied to all participants. The research results were analysed with the correlation, percentage analysis and one way ANOVA.

The results of research conducted have been found significant relationships between Gestalt contact figures and Academic procrastination on T.R.N.C's students. At the same time has been found significant differences between academic procrastination and Gestalt contact figure scores and demographic information.

Key Words: Procrastination behaviour, Academic procrastination behaviour, Gestalt therapy, Gestalt contact figure.

ÖZ

Bu araştırmanın birinci amacı, K.K.T.C'nin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan Genel Liselerine devam eden son sınıf öğrencilerinin Akademik erteleme davranışı ile Geştalt temas biçimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bir ikincil amacı ise, Geştalt temas biçimleri ve Akademik erteleme davranışı puanlarının cinsiyet, bölüm ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Araştırmanın örneklemini 126'sı kadın, 149'u erkek olan toplam 375 birey oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kişilere, kişisel bilgi formu, Geştalt temas biçimleri ölçeği yeniden düzenlenmiş formu ve Akademik erteleme davranışı forumları uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarına uygun düşecek şekilde korelasyon, yüzdellik Analizi ve tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda geştalt temas biçimleri ve akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmanın ikinci amacı olan cinsiyet bölüm ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Erteleme davranışı, Akademik erteleme davranışı, Geştalt terapi yaklaşımı, Geştalt temas biçimleri.

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu çalışmada bana vermiş olduğu desteklerden ve samimiyetinden dolayı tez danışmanın Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ'a. İlkokuldan başlayarak hayatımın birçok döneminde hocam olan, akademik hayatımın şekillenmesinde her zaman beni destekleyen ve bana yeni kapılar açan ve bu tezin yazımında da desteklerini esirgemeyen, çok değerli bir hoca, abi ve dost olan sevgili Yrd. Doç. Dr. Sertan Kağana'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu teze başlayıp devam etmemde ve yaşamımın tüm alanlarında beni tüm kalbiyle destekleyen sevgili aileme ve özellikle yüreği sonsuz güzelliklerle dolu hayatımın mimarı canım annem Serpil Özipek'e sonsuz teşekkürler.

Son olarak ona sayfalarca teşekkür etsem de az olan, varoluşuna her zaman hayran olduğum, beni yaşamımdaki her alanda sonuna kadar bıkmadan, yorulmadan gönülden destekleyen, olmayanı olduran ve bu tezin yazımında da yapabileceği tüm yardımları yapan, sevgili yol arkadaşım ve hayat arkadaşım eşim İsmail Avcı sen olmasaydın bu tez de olmazdı. Sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
KISALTMALAR	viii
TABLO LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Araştırmanın Önemi	10
1.4 Sayıtlılar	10
1.5 Sınırlılıklar	11
2 KONU İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1 Konu ile ilgili açıklamalar.....	12
2.1.1 Geşalt Psikolojisi	12
2.1.2 Geşalt Terapi Yaklaşımı	13
2.1.3 Erteleme Davranışı.....	51
2.1.4 Geşalt Terapi Yaklaşımı Açısından Akademik Erteleme Davranışı.....	66
2.2 İlgili Araştırmalar	78
2.2.1 Geşalt terapi yaklaşımı ile ilgili araştırmalar	78
2.2.2 Akademik Erteleme Davranışı ile ilgili araştırmalar	83
3 YÖNTEM.....	87

3.1 Araştırma Modeli	87
3.2 Evren ve Örneklemi	87
3.3 Veri Toplama Araçları	88
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	88
3.3.2 Akademik Erteleme Ölçeği	88
3.3.3 Geşalt Temas Biçimleri Ölçeği - Yeniden Düzenlenmiş Formu (GTBÖ- YDF)	90
3.4 Verilerin Analizi	93
4 BULGULAR	94
4.1 Akademik Erteleme davranışı düzeylerine ilişkin bulgular	94
4.2 Geşalt Temas Biçimleri Ölçek düzeylerine ilişkin bulgular	95
4.3 AED ve GTBÖ-YDF arasında ilişki olup olmadığına dair bulgular	96
4.4 AED ile GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve bölge, cinsiyet, bölüm ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında fark olup olmadığına dair bulgular	98
5 TARTIŞMA	122
5.1 Sonuç	128
5.2 Öneriler	131
KAYNAKÇA	133
EKLER	145
Ek-1	146
Ek-2	148
Ek-3	151

KISALTMALAR

AED	Akademik Erteleme Davranışı
GTBÖ-YDF	Geşalt Temas Biçimleri Ölçeği -Yeniden Düzenlenmiş Formu
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for the Social Science

TABLO LİSTESİ

Tablo 4.1 : Lise Öğrencilerinin AED alt ölçekleri Ders Çalışmaya Bahane Bulma ve Erteleme düzey puanlarının betimsel istatistik değerleri.....	95
Tablo 4.2 : Lise Öğrencilerinin GTBÖ-YDF alt ölçekleri Kendine Döndürme, Saptırma, Temas, İç içe Geçme, Duyarsızlaşma düzey puanlarının betimsel istatistik değerleri.....	95
Tablo 4.3.1 : Lise Öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF düzey puanlarının betimsel istatistik değerleri	96
Tablo 4.3.2 : Genel Lise son sınıf öğrencilerinin GTBÖ-YDF alt ölçekleri Kendine Döndürme, Saptırma, Temas, İç içe Geçme, Duyarsızlaşma ile AED alt ölçekleri Ders Çalışmaya Bahane Bulma ve Erteleme arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları	97
Tablo 4.4.1.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının bölgelere göre betimsel istatistik değerleri.....	100
Tablo 4.4.1.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının bölgelere göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 4.4.2.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistik değerleri	105
Tablo 4.4.2.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin GTBÖ-YDF ve AED alt ölçek puanlarının cinsiyete göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	106
Tablo 4.4.3.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının okudukları bölüme göre betimsel istatistik değerleri	108
Tablo 4.4.3.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının okudukları bölüme göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	110

Tablo 4.4.4.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının anne eğitim düzeyine göre betimsel istatistik değerleri	112
Tablo 4.4.4.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının anne eğitim düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	115
Tablo 4.4.5.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının baba eğitim düzeyine göre betimsel istatistik değerleri	117
Tablo 4.4.5.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin AE ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının baba eğitim düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	120

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 : Geşalt Temas Döngüsü (a).....	29
---	----

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Birçok kişinin hayatında ertelediği yapmaktan kaçındığı, günün sonunda ise biriktirdiği karşılanmayı bekleyen birçok ihtiyacı ortaya çıkabilmektedir. Erteleme davranışı zaman zaman isteksizlikten, zaman zaman ise kaygıdan ya da başka bir sebepten dolayı ortaya çıkabilmektedir. Erteleme davranışı kişi üzerinde bir takım olumsuz etkilere sebep olduğu görülmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme kişinin yaşamını zorlaştıran ve ihtiyaçlarını karşılamasını engelleyen bir süreçtir. Gestalt yaklaşımına göre ihtiyaçlarını karşılamayı uzun süre erteleyen kişilerde psikolojik sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Daş, 2006). Bu yüzden Gestalt terapi yaklaşımına göre erteleme ve akademik erteleme davranışı aşağıda incelenmiş ve Gestalt temas biçimleri ile ilişkisi anlaşılmaya çalışılmıştır.

Birçok araştırmacı erteleme davranışını çeşitli açılardan incelemeye çalışmıştır. Bu konuda alan yazın incelendiğinde Silver (1974) ertelemeyi hazzedilmeyen bir göreve verilen bir tepki olarak ele almaktadır. Erteleme durumunda kişi, bir göreve başlamak ya da görevi tamamlamak için yeterli olmayan bir teşvik ya da akılcı olmayan inançlara dayalı, performansla yönelik bir engel yaşamaktadır (Akt. Green, 1982). Ellis ve Knaus (1977) ertelemeyi “önceden belirlenmiş olan zamanda bir işe ya da faaliyete başlayamama ya da bunları tamamlayamama” olarak

tanımlamaktadırlar (Akt. Green, 1982). Solomon ve Rothblum'a (1984) göre erteleme, "görevleri öznel bir sıkıntı yaşanacak seviyeye gelene kadar gereksiz yere geciktirme eylemi"dir. Schraw, Wadkins ve Olafson ise (2007) ertelemeyi "tamamlanması gereken işi kasıtlı olarak sonraya bırakma" olarak tanımlamaktadırlar.

Erteleme üniversite öğrencileri arasında azımsanamayacak bir problemdir (Solomon & Rothblum, 1984). Pychyl ve arkadaşları (2000) ertelemenin öğrenciler arasında genellikle uyuma, oyun oynama ya da televizyon izleme yoluyla kendini gösterdiğini bildirmektedirler (Akt. Steel, 2007). Akademik açıdan ise, Senécal, Koestner ve Vallerand (1995) ertelemeyi "öğrencinin yapması gereken bir görev olduğunu bilmesi ve hatta yapmak istemesine rağmen beklenen ya da arzulanan zaman diliminde bu görevi yapamaması" olarak tanımlanmaktadır. Rothblum, Beswick ve Mann (1984) ise akademik ertelemeyi "neredeyse her zaman akademik görevleri geciktirme ve neredeyse her zaman bu geciktirme ile ilgili problem yaratacak düzeyde kaygı yaşama eğilimi" olarak tanımlanmaktadır (Akt. Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Yani bu görüşe göre, bir işi geciktirmenin erteleme sayılması için bu görevin tamamlama süresinin makul bir zaman diliminden çok daha uzun sürmesi ve aynı zamanda sık sık sonraya bırakmayı ve bununla ilgili yoğun bir kaygı yaşanmasını gerektirmektedir. Bu bakış açısına göre, erteleme ile tembellik arasında bir takım farklılıklar olduğu düşünülebilir. Tembellikte kişi zaten bir işi yapmayı istememektedir ya da yapmak için uğraşmamaktadır. Ancak ertelemede ise kişi işi yapmak istemekte fakat yapacağı zamanı geciktirmektedir. Aynı zamanda bir davranışın erteleme sayılabilmesi için kişinin erteleme davranışından dolayı kaygı yaşaması gerekmektedir. Tembellik yüzünden işlerini yapmayan kişi kaygı yaşamamaktadır.

Akademik açıdan erteleme davranışını inceleyen diğer çalışmalar ise (örn., Beswick ve ark., 1988) ertelemenin okul performansı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu bildirmektedir (Akt. Senécal ve ark., 1995). Benzer şekilde Rothblum ve arkadaşları da (1986) erteleme ile genel not ortalaması arasında olumsuz bir ilişki tespit etmiştir. Erteleme davranışının sonuçlarını inceleyen çalışmalar akademik erteleme davranışını, öğrenmenin süresini ve kalitesini düşürüp yaşanan stres düzeyini artırdığı için akademik başarının önündeki bir engel olarak görmektedirler (Akt. Schraw ve ark., 2007). Diğer çalışmalar da benzer şekilde ertelemenin ödevleri eksik ya da geç teslim etme (Lay & Schouwenburg, 1993; Akt. Wolters, 2003) zayıf notlar alma ve dersi bırakma (Semb, Glick & Spencer, 1979; Akt. Solomon & Rothblum, 1984) gibi sebepler yüzünden akademik performansa zarar verdiğini önermektedir. Özer ve Altun'un (2011) 2009-2010 öğrenim yılında Gazi Üniversitesinin farklı bölümlerde yaptıkları araştırmalar sonucunda, öğrencilerin içinde oldukları erteleme davranışının sebebini bireylerin düşük seviyedeki sorumluluk duygusuna, başaramayacaklarına dair inançlarına ve tembellikle bağlantılı olduğu sonucunu bulgulamışlardır. Balkıs ve Duru'nun (2010) çalışmasında ise akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişki öğrencilerin genel ve performans benlik saygısı düzeylerine bağlı olarak güçlendiği ve zayıfladığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalar ertelemenin akademik performans gibi bireylerin duygu durumu da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Schraw ve arkadaşlarına (2007) göre erteleme strese yol açmakta, sağlık ve iyilik hali üzerinde olumsuz etkilere sebep olmaktadır. Yapılan birçok çalışma (Tice ve Baumeister,1997;Beswick, Rothblum ve Mann,1998) ertelemenin kaygı ve depresyonu artırdığını bildirmişlerdir (Akt. Wolters, 2003). Akademik erteleme davranışının yaratmış olduğu olumsuz duygu durumu gestalt bakış açısına göre Temas döngüsünün kesintiye uğramasıdır.

Geşalt yaklaşımına göre bireyin yaşamındaki en önemli hedefi ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların karşılanmasıdır (Serok 2000:7, Akt. Daş,2006:67). Birey fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak ve kendi içindeki dengeye geri dönmek gibi bir dürtüyle yaşamını sürdürmektedir (Mackewn 1997) (Akt. Uluç & Erzan & Yıldırım, 2007:202). Belli bir ihtiyaç karşılanana kadar, kişinin duyuları, algısı, dikkati, enerjisi ve tecrübeleri var olan ihtiyacının çevresine göre şekillenmektedir. Kişinin ihtiyacı karşılandığı ve doyuma ulaştığı anda bu ihtiyaç şekil olmaktan çıkıp fona geçer. İhtiyacın fona geçmesi durumu bireyin yeni ihtiyaçlarının ortaya çıkabilmesine olanak sağlamaktadır. Herhangi bir ihtiyacın farkedilmesi ve tatmin edilerek doyurulması arasındaki bu sürekli döngü, birey ve bireyden ayrı olanlar arasındaki dinamik dengeleme (self-other regulation) olarak tanımlanmaktadır. Erteleme davranışı kişinin ihtiyaçlarını bilinmeyen bir sebepten dolayı ertelemesidir. Geşalt yaklaşımına göre bir ihtiyacın giderilmesi için duyum, farkına varma, harekete geçme, hareket, temas, doyum ve geri çekilme aşamalarından geçilerek “Temas döngüsünün” tamamlanması gerekmektedir (Daş, 2006: 73). Bu döngünün herhangi bir aşamasında tikanıklık yaşanması döngünün tamamlanamamasına ve kişinin ihtiyacının karşılanamamasına sebep olmaktadır (Bozkurt, 2004: 68). Kısacası erteleme davranışı kişinin ihtiyaç döngüsünü tamamlayamaması anlamına gelmektedir. İhtiyaçların giderilmesini engelleyen altı temel neden vardır, bunlar; ihtiyaçların yargılanması, ihtiyaçların düzenlenememesi, bitirilmemiş işler, başlanmamış işlerle ilgili olarak yaşanan kaygı, çevresel alternatiflerin kullanılamaması ve kendi ihtiyaçlarının sorumluluğunu üstlenememesidir (Daş, 2006:82-90). Sözü edilen nedenler her bireyde var olabilecek ve kişinin temas döngüsünü tamamlayamamasına sebep olabilecek niteliktedir.

Kişinin ihtiyaçlarını karşılaması temas sayesinde gerçekleşir. Temas sayesinde kişi dış dünyayla sağlıklı bir şekilde etkileşim kurma şansı yakalar (Polster & Polster, 1974:99-101). Her bireyde var olan Temas biçimlerini kendimizle ve çevremizle temas kurmayı engelleyecek şekilde kullanıyorsak ihtiyaçlarımızı karşılamayı da engelliyoruz demektir.

Her bireyin çevre ile temas ederken kullandığı 7 farklı temas biçimi bulunmaktadır. Bunlar;

İçe alma: bu temas biçimini, kişinin dünyayı nasıl algıladığını, kendini ve diğerlerini nasıl gördüğünü belirleyen, özellikle çocukluk döneminde öğrenilmiş ve özümsememiş bilgilerdir (Daş, 2006: 300).

Duyarsızlaşma: Duyarsızlaşma temas biçiminde kişiler kendi bedensel ihtiyaçlarının ve duygularının farkında olmadıkları gibi çevresel koşulların ve diğer insanların duygu ve ihtiyaçlarının da farkında değildirler (Daş, 2006: 301).

Saptırma: Saptırma temas biçimini kullanan biri çevreden gelen pozitif ya da negatif mesajları ya farketmeyerek ya da farketmemeye çalışarak anlamlandırmaktan kaçınır. (Daş, 2006: 302).

Yansıtma: Yansıtma temas biçimini kullanan kişi kendine ait özellikleri, duyguları, düşünceleri ve istekleri kendi dışında var olan, kişi, nesne ya da durumlara yönlendirerek kendisinde var olan özellikleri kabullenmemeye çalışır (Daş, 2006: 302).

Kendine Döndürme: Kendine Kendine döndürme temas biçimini kullanan kişiler ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıkan enerjilerini çevreye yönlendirmek yerine kendilerine yönlendirmektedirler. Yani ihtiyaçları için çevreyle temas kurmak yerine, çevreyle teması keserek bu ihtiyaçlarını kendi içlerinde karşılamaya çalışmaktadırlar (Daş, 2006: 173).

Kendini Seyretme: Kişinin kendisine dışarıdan bakması ve yaptıklarını sanki bir başkası yapıyormuş gibi kendisini izlemesidir (Daş, 2006: 117).

İç İçe Geçme: Kişinin bireysel sınırlarının kalmaması, bir başka kişi ya da çevre ile bir bütün olması anlamına gelir (Daş, 2006: 303).

Yukarıda bahsedildiği gibi Gestalt yaklaşımına göre kişi tüm ihtiyaçlarını temas ederek ve temas biçimleri yolu ile karşılamaktadır. Karşılanmak istenen ihtiyaçlar temas biçimlerinin işlevsiz kullanımından dolayı karşılanamayabilmektedir. Ya da kişi temas biçimlerinin işlevsiz kullanımından dolayı ihtiyacını fark edemeyebilir. Karşılanmayan ve fark edilmeyen ihtiyaçlar ise kişinin dengesini bozarak psikolojik sağlığını etkileyebilmektedir. Kişinin akademik erteleme davranışı yani akademik yeterlilik ihtiyacını ertelenmekte ve çeşitli olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Bu nedenle akademik erteleme davranışına sebep olan işlevsiz temas biçimlerinin belirlenmesi ve akademik erteleme davranışı ile ilişkisi incelenmesi araştırılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, K.K.T.C'nin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan Genel Liselerine devam eden son sınıf öğrencilerinin Akademik erteleme davranışı ile Gestalt temas biçimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemesidir. Ayrıca araştırmada bir diğer amaç ise Gestalt temas biçimleri ve Akademik erteleme davranışı puanlarının cinsiyet, bölüm ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya koymaktır.

Problemler

1.2.1 K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde Akademik erteleme davranışı düzeyleri nedir?

1.2.2 K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde Geştalt temas biçimleri alt ölçek puanları nedir?

1.2.3 K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde Akademik erteleme davranışı puanları ile Geştalt temas biçimleri ve alt ölçekleri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde Akademik erteleme davranışı puanları ile Kendine döndürme temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde Akademik erteleme davranışı puanları ile iç içe geçme temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde Akademik erteleme davranışı puanları ile duyarsızlaşma temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde Akademik erteleme davranışı puanları ile saptırma temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde Akademik erteleme davranışı puanları ile temas temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde Akademik erteleme davranışı ile Geştalt temas biçimleri, alt ölçekleri ve bölge, cinsiyet, bölüm ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin buldukları bölge ile Kendine döndürme temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin buldukları bölge ile İ içe geçme temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin buldukları bölge ile Duyarsızlaşma temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin buldukları bölge ile Saptırma temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin buldukları bölge ile Temas temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin cinsiyetleri ile Kendine döndürme biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin cinsiyetleri ile İ içe geçme temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin cinsiyetleri ile Duyarsızlaşma temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin cinsiyetleri ile Saptırma temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf oğrencilerinin cinsiyetleri ile Temas temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile Kendine döndürme biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile İç içe geçme temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile Duyarsızlaşma temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile Saptırma temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile Temas temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin okudukları bölüm ile Kendine döndürme biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin okudukları bölüm ile İç içe geçme temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin okudukları bölüm ile Duyarsızlaşma temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin okudukları bölüm ile Saptırma temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin okudukları bölüm ile Temas temas biçimi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Akademik erteleme davranışı bireylerde akademik başarısızlığa, duygudurum bozukluklarına ve kişilerin yoğun stres yaşamasına sebep olmaktadır (Tice ve Baumeister,1997;Beswick, Rothblum ve Mann,1998). Bu araştırma ile erteleme davranışına sebep olan temas biçimlerinin işlevsiz bir şekilde kullanılmasının tespit edilmesinin önem taşıdığı düşünölmektedir. Kişi eyleme geçerken tüm temas biçimlerini kullanır, fakat bunların arasında daha sık kullandığı işlevsel olmayan temas biçimleri vardır. Bu biçimlerin belirlenmesi kişiyi zorlayan davranışlarının sebeplerinin de ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca literatür taramalarında bu konuda K.K.T.C.'de herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması da araştırmanın önemini artırmaktadır. Türkiye'de hem akademik erteleme davranışı hem de geşalt temas biçimleri birçok değişken açısından incelenmiş olmasına rağmen bu iki konunun ilişkilendirildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan bu araştırma sonuçları, okullarda hizmet veren psikolojik danışmanlar ve öğretmenler için katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1.4 Sayıtlar

1. Bu araştırmada, çalışmaya katılacak olan bireylerin, uygulanacak olan "Kişisel Bilgi Formu", "Akademik Erteleme ölçeği" ve "Geşalt Temas Biçimleri ölçeği" samimi ve gerçekçi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Bu araştırmanın örneklemeden elde edilecek sonuçların, K.K.T.C'nin lise son sınıf öğrencilerine genellenebilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, K.K.T.C.'nin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan Liselerin son sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
2. Bu araştırma sonuçları araştırmada kullanılan ölçekler “Akademik Erteleme Ölçeği” ve “Geşalt Temas Biçimleri Ölçekleri” ile sınırlandırılmıştır.

Bölüm 2

KONU İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Konu ile ilgili açıklamalar

2.1.1 Geştalt Psikolojisi

İnsanlık tarihi boyunca birçok bilim adamı ve felsefeci insan davranışlarını anlamlandırmaya ve anlamaya çalışmıştır. Geştalt psikolojisi bu anlamda yapısalcılığa ve davranışçılara zıt bir görüş olarak 1912 yılında Wertheimer'in bir makalesi ile ortaya çıkmıştır. Bu yıllardan itibaren Köhler, Koffka ve Max Wertheimer öncülüğünde geliştirilmiştir (Senemoğlu,2013:245). Geştalt psikolojisi, ağırlıklı olarak algı konusunda yapılan deneylere dayanmaktadır (Sezgin, 2002:17). Geştalt yaklaşımı insan yaşamının ve eylemlerinin örgütsel bir düzenle, bütünsel bir özelliğinin olduğunu vurgulamaktadır. İnsanın davranışlarının ve bilişsel süreçlerinin de bütünsel bir çerçevede ele alınmasını çünkü toplamın kendi varlığı onu oluşturan diğer etmenlerden farklı olduğu belirtilmektedir. Bu farklılıkların anlaşılır hale gelebilmesi için farklı etmenler arasındaki organizasyonlardan ve sağlıklı temaslardan oluşur (Reber, 1985). Örneğin, bir senfoni orkestrasını dinlerken her müzisyeni ayrı ayrı dinleyip algılamak yerine bir bütün halinde dinleyip anlamlandırırız. Bütün olgusu, parçalar arasında statik olmayan, canlı yaşayan ilişkilerden oluşmuş bir biçim, bir şekil ve aynı zamanda da, parçaların toplamından bağımsız bir olgudur (Hill, 1990). Geştalt Psikolojisinin adından da anlaşılacağı gibi Geştalt sözcüğü Almanca olup, biçim, şekil, form, parçaların sadece toplamı değil, entegre olmuş bir bütün gibi

anlamları vardır (Senemoğlu, 2013:244). Geştalt psikoloji alan yazını incelendiğinde, bireyin algıladığı objenin ya da imajın herhangi bir anlam içerecek şekilde birleştirilmesi gerekir (Leahey, 2004). Psikoterapi alan yazında ise herhangi bir sonuca bağlanmamış yaşantıların bir anlam teşkil edecek biçimde anlamlanmasını ve bireyin parçalarını birleştirebilmesini ifade etmektedir (Balkaya, 2006).

2.1.2 Geştalt Terapi Yaklaşımı

1940'lı yıllarda dayanan Geştalt terapi yaklaşımı tarihi Fritz Perls ve Laura Perls tarafından geliştirilmeye başlanmıştır. Yaşamları boyunca karşılaştıkları ve etkilendikleri pek çok yaklaşım ve bakış açısını yeniden organize edip bütünlüştiren Geştalt terapi yaklaşımını oluşturmuşlardır. Etkilenmiş oldukları bakış açıları ve yaklaşım arasında; Geştalt psikolojisi, psikanaliz, varoluşçu yaklaşım, bütüncü yaklaşım, fenomenolojik yaklaşım, psikodrama ve Zen Budizmi yer almaktadır (Daş, 2006:10).

Varoluşçu bakış açısı, fenomenolojik bakış açısı ve holistik ilkelere dayanan Geştalt Terapi Yaklaşımı özünde bu bakış açılarının harmanlanmasından oluşmaktadır. Kısaca bu bakış açılarını ve Geştalt terapi yaklaşımı ile ilişkilendirilmesi aşağıda açıklanmıştır.

Varoluşçu bakış açısının temeli yaşam-ölüm, yaşamın anlamı, kaygı ve sorumluluk olarak özetlenebilir (Daş, 2006). Bireyin kendi yaşamına ve yaşadığı olaylara anlam verebilmesi sadece kişinin kendisine bağlıdır. Bu yüzden kişi, hem yaşadığı olaylardan hem de bu olaylar karşısında yaptığı seçimlere yüklediği anlamlardan sadece kendisi sorumludur. Geştalt yaklaşımına göre her birey duygularının, düşüncelerinin, duyumsadıklarının ve anlamlandıklarının farkına varabilecek potansiyelle dünyaya gelir. Kişinin yaşadığı tüm farkındalıklar ihtiyacını karşılayabilmek için değişime ya da farklı seçimlere bulmasını sağlar (Sills, Fish ve

Lapworth, 1998). Bu yüzden her insan, yaşamını sürdürdüğü toplumu, biyolojik genetiğini seçme lüksüne sahip olmasa da, bunlar hakkında nasıl hissedeceğini, neyi kabul edip, etmeyeceğini, nasıl düşünüp ve nasıl davranacağını seçebilir. Başka bir deyişle her zaman herkesin kendini yeniden ve farklı şekillerde var etme şansı vardır (Daş, 2006).

Bütüncül bakış açısına göre bütün, bütünün var olmasına sebep olan parçaların hepsinden daha fazladır ve parçaların birbiriyle uyum içerisinde organize olmasıyla sağlanır. Bu sebeple de algılanan tamlık, sadece ona etki eden etmenlerden ya da etmenlerin bire bir açıklanmasından öte, kişinin kendi sorumluluğunu alması ve kendisi ile diğer insanların varlığının ve bu varlığın şeklinin şimdi ve burada da farkında olması kişinin yaşamını belirler (Perls,1973, akt. Güloğ 2005:4).

Fenomenolojik bakış açısına göre kişinin o an, o koşullar ve o mekanda kendisi için taşıdığı anlam önemlidir. Bu yüzden gestalt terapi yaklaşımında yorumlara ve analizlere yer yoktur. Her durum, koşul ve duygunun anlamı kişiye özeldir. Gestalt terapi yaklaşımı fenomenoloji üzerine kurulu tek yaklaşımdır (Daş, 2006).

Birçok yaklaşım ve farklı görüşü bünyesinde birleştiren Gestalt yaklaşımının sayılıları aşağıda özetlenmiştir (Clarkson, 1989):

- İnsanın sahip olduğu vücut, duygular, düşünceler, duyumlar ve algılar insanı oluşturan bütünün parçalarıdır. Birey bunlara sahip değil, bunların bütünleşmesiyle var olmaktadır.
- Bireyi içinde bulunduğu çevreden ayırarak anlamak mümkün değildir. Birey ve çevre bir bütün olarak ele alınmalıdır.
- Bireyin çevresine verdiği tepkiler kendisi tarafından belirlenir. Gösterdikleri tepkilerin yaratıcısı kendileri olduğundan bu tepkilerin sorumluluğu da bireye aittir.

- Sağlıklı bir fizyolojik yapıyla dünyaya gelen tüm insanlar kendi duyum, düşünce, duygu ve anlamlandırdıklarının fark etme yeteneğine sahiptir.
- Sağlıklı bir fizyolojik yapıyla dünyaya gelen her insan kendi yaşamına şekil verecek ve kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek potansiyel ve kaynaklara sahiptir olarak varlığını sürdürür.
- Bireyin kendini tecrübe edebileceği tek zaman dimi şu andır.
- Geçmiş ve geleceğe dair tüm yansımalar ancak şimdiki an da tecrübe edilebilir.
- İnsanlar doğuştan iyi ya da kötü olarak dünyaya gelmezler her iki tarafa sahip olarak dünyada varlıklarını sürdürürler.

İhtiyaçlar

Geşalt yaklaşımına göre bireyin yaşamındaki en önemli hedefi ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların karşılanmasıdır (Serok 2000:7, Akt. Daş.2006:67). Bireyin fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak ve kendi içindeki dengeye geri dönmek gibi bir dürtüyle yaşamını sürdürmektedir (Mackewn 1997, Akt. Uluç & Erzan & Yıldırım. 2007:202). Her birimizin farklı ve benzer birçok ihtiyacı vardır. Bazı ihtiyaçlar ortak, bazı ihtiyaçlar kişiye özeldir. Örneğin, tuvalet ihtiyacı herkese ait bir ihtiyaçken, kitap okuma ihtiyacı kişiye özeldir. Bu ihtiyaçlardan bazıları hemen, bazıları ise daha sonra ve uzun sürede karşılanabilecek düzeydedir. Karşılanan ihtiyaçlar kişinin hayatında olumsuz bir etki yapmamakla beraber, ihtiyaçlarını uzun süre karşılayamayan kişilerin dengeleri bozulmaktadır. Karşılanmayı bekleyen birçok ihtiyaç vardır, bunlar yukarıda da bahsettiğimiz gibi fizyolojik, bilişsel veya duygusal olabilir. Karşılanmayan ihtiyaçlar organizmanın dengesini bozduğundan kişide hem fiziksel hem de psikolojik rahatsızlıklara neden olabilir (Daş, 2006: 67). Birey ihtiyaçlarını fark edebilme ve bunları tatmin edebilmek için gerekli kişisel ve çevresel düzenlemeleri yapabilecek

potansiyelle dünyaya gelirler (Mackewn 1997:17, akt. Daş, 2006:67). Organizmanın dengede ve huzurlu olabilmesi için var olan ihtiyaçların geciktirilmeden karşılanması gerekir. Bireyin ihtiyaçlarını farkederek, bu ihtiyaçları karşılamak üzere gerekli davranışları yapmasıyla organizmanın huzurunun tekrardan oluşmasına “insanın kendini regüle etmesi” adı verilir (Daş, 2006). Organizmanın ihtiyacının ortaya çıkışı, öncelik kazanması ve karşılanması şekil – fon ilişkisi ile açıklanmaktadır. Bu ilişki insanın ihtiyaçlarını ya da deneyimlerini bütünler halinde anlamlı kılmaya yönelik temel algısal ilkeye dayanmaktadır (Sezgin, 2002:18). Şekil, anlamlı parçaların bütününden oluşur. Bu biricik olan parçaların bütünleşmesi anlamlı bütünün özüdür (Fagan& Shepherd, 1970, akt. Serok 2000:62). Diğer bir deyişle kişinin algı sistemine giren dikkati çeken şeye şekil, arkada kalan yani kişinin algı sistemine girmeyen kısma ise fon adı verilir. Algılama sırasında şekil ve fon sürekli yer değiştirir. Bireyin farkındalık düzeyi ve ihtiyacının ne olduğu, kişi için hangi ihtiyacın fonda hangi ihtiyacın şekilde kalacağını belirleyen bir süreçtir (Daş, 2006: 70).

Tamamlanmamış İşler

Geştalt terapi yaklaşımında tamamlanmamış işler çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Geştalt psikologları tarafından ortaya atılan algılama yasaları (prognanz yasası) arasında bulunan tamamlanma yasasına göre; insan tamamlanmamış işleri, biçimleri, sesleri bütünleyerek anlamlandırma eğilimindedir (Senemoğlu 2013:250). “Zegarnik etkisi” olarak bilinen Zegarnik (1927) tarafından yapılmış deneysel çalışmalar sonucunda kişilerin tamamlanmamış formları tamamlananlara göre daha iyi hatırladığını ortaya konmuştur (Mazur, 1995). Tamamlanmamış işler kavramının Geştalt terapi yaklaşımı açısından önemi alan kuramının iki temel görüşü üzerine kurulu olmasındandır. Bu görüşlerin ilki kişilerin eksik olan şeyleri tamamlama eğiliminde olduklarıdır. İkincisi ise kişilerin farklı nesnelere birbirinden bağımsız

olarak değil bir bütün olarak algıladıklarıdır (Gülol, 2005; 7). İnsanların doğal bir biçimde tamamlama eğilimine sahip olmaları kişilerin tamamlayamadıkları işlerinden dolayı rahatsızlık duymalarına ve tamamlamak için güdülenmelerine sebep olmaktadır (Clarkson & Mackewn,1993). Algılama sırasında şekil ve fon sürekli yer değiştirmektedir. Başka bir deyişle kişinin ihtiyacına göre şekil ve fon yer değiştirerek neyin ön plana çıkacağı belirlenmektedir. Kişi ön plana çıkan yani şekle gelen ihtiyacını karşılar ve bu ihtiyaç fona geçer. Örneğin, su içme ihtiyacı olan birey, su içip doyuma ulaştıktan sonra bu ihtiyaç fona geçer. Ortaya çıkan şeklin sürekli olarak tamamlanamaması ve tamamlanmamış şekliyle fona itilmesi tamamlanmamış işlerin oluşmasına sebep olur.

Tamamlanmamış işler, insan yaşamının her alanında ortaya çıkabilecek potansiyele sahiptir. Bireyin yaşadığı olaylarda, kişiler arası etkileşimlerinde, kendisi ve başkaları hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarında ortaya çıkabilir. Kişinin yaşadığı olumsuz birçok duygu tam olarak ifade edilemediğinde kişinin fonunda varlığını sürdürmeye devam eder ve kişinin kendisi veya başkaları ile olan temaslarında zaman zaman ortaya çıkarak biçim haline gelirler. Tamamlanmamış işlerin iki şekilde etkisi görülmektedir. İlk olarak tamamlanmamış işler tamamlanmak üzere açık bırakılabilir ikincisi ise tamamlanmamış işin tatminkar bir şekilde tamamlanmadan kapatılmasıdır. Tamamlanmadan kapatılan Geşaltlar sabitleşmiş geşaltların oluşmasına sebep olur. Her iki koşulda da tamamlanmamış işler şimdiki anın yaşanmasını engeller şekilde varlığını sürdürür. Çünkü tamamlanmamış bir iş fonda durarak sekli şekle gelmeye ve tamamlanmaya çalışır. Çocuklar kendini koruma ve olumsuz duygularla baş etme konusunda yetişkinler kadar güçlü değildir. Çocukluk döneminde travmatik olaylarla ve zor yaşantılarla karşılaşan çocuklar bu duygulardan kurtulmak için bu duygulara sebep olan ihtiyaçtan vazgeçer. Başka bir deyişle “erken”

ya da “uygunsuz” bir şekilde kapatılan geştaltlar bireyin yaşadığı olumsuz duygular ile alakalıdır. Buna geştaltın sabitleşmesi denir (Dař, 2006). Doęal tepkilerin başka tepkilerle yer değiştirmesine yol ačan ve doğal tepkilerin engellenmesine sebep olan Őey Geştaltın sabitleşmesidir (Clarkson & Mackewn, 1993). İleriki yaşlarda kişinin ihtiyaçlarını karşılayamamasının en temel sebebi geçmişte edinmiş olduğu sabit geştaltıdır. Çünkü birey geçmişte sabitleşmiş olan yollarla ihtiyaçını gidermeye çalıştığından tamamlanmamış ihtiyaçının farkına varamaz. Sabitleřmiř geştaltlar zaman içerisinde alışılagermiş hale gelip buna bağlı olarak kişinin farkındalık düzeyine ket vurur. Tamamlanmamış işler sürekli olarak fonda kalıp Őekle gelip, tamamlanmaya çalışır, bu yüzden Őekil ve fon sürekli yer değiştirir (Clarkson, 1991). Kiřinin yaşadığı yetersizlik, yorgunluk ve gerginlik hissi tamamlanmamış işlerin sayısı ile doğru orantılıdır. Birey ne kadar çok tamamlanmamış iři biriktirirse yaşayacağı olumsuz duygular da o kadar fazla olacaktır (Dař, 2006). Bu sebeplerden dolay Geřtalt terapi yaklaşımında birçok teknikle, danışanların geçmişte tamamlayamadıkları bir çok konu ve yaşantı terapi sırasında Őimdiki ana getirilerek tamamlatılmaya çalışılmaktadır. Böylece tamamlanmamış işleri fonda tutabilmek için harcana enerji açığa çıkmakta ve Őu an kullanılabilir hale getirilmektedir (Clarkson & Mackewn,1993).

Kutuplar

Kutuplar kavramı Geştalt yaklaşımının bir diğer önemli kavramıdır. Kutup demek bir birine zıt, bir birinin tersi anlamını taşımaktadır. Kutuplar kavramının temeli Jung’un arkaik tipleri ve kollektif bilinç altına dayanmaktadır (Daş. 2006: 217). Jung (2012) (akt. Kudiaki, 2013:44), tarihsel geçmişe dayanan ve bugünkü kişiliğimizin mimarı olan arketiplerin bu günkü yapısını kollektif bilinçdişi olarak isimlendirmiştir. Bay - bayan, iyi - kötü, siyah - beyaz, bencil - fedakar ve vs. gibi özellikler arketiplere

örnek olarak düşünülebilir. Kişiliğin kutuplaşmasına yol açan bu zıtlıklar her bireyde var olmaktadır. Her bireyde var olan iki zıt kutup bir kişilik özelliğinin iki farklı ucudur. Aslında birey farkında olmasa da her iki özelliğe de sahip olarak dünyaya gelir (Fantz 1998:44). Aynı zamanda Doğu felsefelerinde de insanın içinde yin ve yang adı verilen birbirine zıt iki farklı enerjinin bulunduğuna inanılmaktadır (Daş, 2006:217). Aynı boyutun üzerinde yer alan bu iki özellik herhangi bir tarafta fazlasıyla kalındığında kişinin ihtiyaçlarını karşılamasını engelleyen bir özellik haline dönüşebilmektedir. Kişinin sıfır noktasında ve dengede durması her iki tarafa da ulaşabilmesini sağlayacağından kişinin davranışlarına esneklik kazandıracaktır (Daş, 2006:218). Sıfır noktasındayken ihtiyaç olduğunda fedakar, ihtiyaç olduğunda ise bencil özellikleri kullanabilmek kişinin çevresi ve kendisi ile olan temasını kolaylaştıracaktır. Kişinin esnek ve spontan yaşamasını sağlayabilmenin tek yolu mümkün olduğunca çok sayıda kutubun farkında olarak istenildiği zaman kullanabilme becerisine sahip olmaktır. Kişi zıtlıklarla dünyaya gelir. Bu zıtlıklar toplumsal kurallar ve çevreye göre iyi ya da kötü olarak kabul ve reddedilir. Ancak reddedilen kutuplar organizma içerisinde varlıklarını sürdürmeye devam etmektedir. Kişi bu özellikleri tanımadığı, geliştirmedeği ve nasıl kullanacağını bilmediğinden bu özellikler kişide korkuya neden olabilmektedir. Bastırılan bu özellikler ise her an en abartılı ve en ilkel biçimde ortaya çıkmayı beklemektedir (Daş, 2006:217). Bireyin yaşadığı içsel çatışmaların en önemli sebeplerinden birisi tek bir kutupta sıkışıp kalmalarından kaynaklanır. Tek kutupta sıkışan kişi kendisine ait olan bir parçayı tanıyamaz ve bütünlüğünün bir parçasına yabancı kalır (Balkaya, 2006:9). Kişi istemediği olumsuz olarak gördüğü özelliğini tanımaya çalışmak yerine onu bastırmak için çok fazla enerji harcar (Clarkson & Mackewn, 1993). Oysa ki Geşalt terapi yaklaşımının terapi sürecindeki bir amacı da kişinin davranışlarını kısıtlayan

kutupların tanıştırılması ve bu kutupların bütünleşmesidir. Dolayısıyla çatışmak için ortaya çıkan enerji kutuplar arasında zamana ve duruma göre rahatça gidip gelmeye harcanacaktır (Zinker, 1977).

Direnç

Direnç; genellikle kişinin bir parçası değişimi isterken, diğer tarafının istememesi durumunda ortaya çıkan bir duygu ikilemidir. Direnç kişinin hayatındaki değişimlerin yarattığı kaygıdan kaçma çabasıdır (Engle & Holiman 2002; 176). Başka bir deyişle Direnç, kişinin terapiye ve onunla sağlanabilecek değişime karşı kullandığı güçlerin tümüdür. Kişinin “sağlıklı” ve “sağduyulu” benliğine karşı olan ve nevrotik yaşam biçimini sürdüren her türlü içsel etken direnç'tir (Perls ve ark, 1951;283, aktaran: Özer, 2003;20). Perls ve arkadaşlarına göre (1973); kişi, direncini aştığında o zamana kadar dünyadaki sahip olduğu tüm silahları ve yönelimini kaybedeceği ve belki de açığa çıkan enerjinin hiçbir işine yaramayacağını, yeni deneyimler için kullanamayacağını düşünerek endişelenebilir. Bu yüzden gestalt bakış açısına göre direnç bir savunmadır. Kendi doğrularımızı bir başkasına kabul ettirmeye çalıştığımızda ortaya çıkar (Daş, 2006:233). Başka bir deyişle dışardan gelen be zorla kendisine kabul ettirilmeye çalışılan baskıya karşı kişinin kendi bütünlüğünü korumaya çalışmasına direnç denir (Zinker 1994:118). Dolayısıyla gestalt terapi yaklaşımında direnç yok edilmesi ya da kırılması gereken bir durum değil aksine anlaşılması, incelenmesi ve yaşanması gereken bir durumdur. Direnç kişinin bir parçasıdır, yani direnci gösteren de değişmek isteyen de kişinin kendisidir (Daş, 2006:233). Dolayısıyla terapide direnci kırmak ya da yok etmek, kendiliği kırmak yok etmek anlamına gelir (Kepner 1987:65).

Kördüğüm

Geşalt yaklaşımının psikoterapi alanına getirmiş olduğu yeniliklerden birisi de kördüğüm kavramıdır. Kişilerin kördüğümde olması tam anlamıyla içimizde var olan iki güçlü tarafın kavgası gibidir. Bir tarafta büyümek isteyen taraf diğer tarafta da direnen taraf vardır. Sabitleşmiş geşaltlar ve esnemeyen tarafların davranışları mevcuttur (Clarkson & Mackewn 1993:117). Aynı derecede güçlü olan değişme ve büyüme isteği ile sabitleşmiş davranış örüntülerine bağlı dirençlerin içinden çıkılmaz kavgası gibidir (Joyce & Sills 2003:131). Kördüğüm yaşayan birey aslında iki tarafın tam ortasında kalmış gibidir. Ne değişime giden yolu seçebilir ne de eskisi gibi kalabileceği yolu, bu durum kişiyi hareket edemez hale getirir. Yollardan birini seçmesi gerektiğini bilmesine rağmen harekete geçemez durumdadır (Daş, 2006:241). Kördüğümün özünde bilinmeyene karşı duyulan olumsuz ve negatif beklentiler vardır. (Korb ve ark. 1989:127). Birey hem değişmesi gerektiğini bilmekte ve bunu istemektedir hem de değişimden korkmaktadır. Değişimden korkmanın sebebi bilinmeyene giden bir yol olmasıdır. Kişi bilindik duruma memnun olmasa da alışmıştır, neleri hissedebileceğini, neleri yapabileceğini bilir. Ama değiştiği zaman ne ile karşılaşacağını, nasıl hissedip davranacağını bilmediğinden korkar ve değişime direnir (Daş, 2006:242). Bireyin yaşamındaki sorunlarıyla başa çıkamayacağına dair inancı, dış çevreden alabileceği desteğe ve kendi gücüne inanmayışı bireyin varoluşsal bir kördüğüm yaşaması ile alakalıdır (Perls, 1973, akt. Balkaya, 2006:11).

Kördüğüm diğer psikoterapi yaklaşımlarında olumsuz ve istenmeyen bir durum olarak görülürken geşalt terapi yaklaşımında farklı algılanır. Geşalt yaklaşımına göre kördüğüm yaratıcı bir gerilimin var olduğu ve sonuç olarak değişim potansiyelinin çok yoğun artış gösterdiği bir durumdur (Daş, 2006:242). Perls'e göre (1969:76) büyümenin temeli ve terapideki en önemli nokta kördüğümdür. Birey kördüğümünü farkettikçe bildiklerinden uzaklaşıp bilmediklerine doğru yaklaşmaya

başlamış demektir. Terapi uygulamalarında bireyin kördüğümü aşabilmesi için kördüğümü iyice anlaması, farketmesi ve yaşaması için cesaretlendirilir. Bu tür uygulamalarda hastanın takılmışlık duygusunu iyice hissetmesi, kafası karışmış bir şekilde yeterince kalması için teşvik edilir ve tüm bunları yaşadığı anda duygularını, düşüncelerini ve bedenini kısacası bütünüyle kendini fark etmesi için yardımcı olunur. Kördüğümü tüm boyutlarıyla fark eden danışanın içindeki enerji seviyesi o kadar yükselir ki danışan bunu içinde tutamaz ve enerjiyi kendi dışındakilere yönlendirir. Tüm bu yaşananlara gestalt yaklaşımında kördüğümün çözümlenmesi denir (Daş, 2006:243). Tıpkı denizin dibine vurmak ve tüm gücünüzle yere basıp yukarıya yükselmek gibidir.

Temas

Temas etmek, kontak kurmak, kendinden başka var olanlara dokunmak insan yaşamının temel ve vazgeçilmez bir parçasıdır (Sezgin, 2002:27). Gestalt terapi yaklaşımını diğer terapi yaklaşımlarından farklılaştıran en önemli kavramlardan birisi de temas kavramıdır (Daş, 2006:105). Polster ve Polster'a göre (1974) temas, bireyin dünyayla ilişkisini sağlayan ve bu yolla kişinin büyüüp gelişmesini sağlayan bir araç olduğunu belirtmektedir. Bireyin çevresi ve diğerleri ile olan teması gelişmesini ve büyümesini destekleyen bir süreçtir. Bütün temaslar yaratıcı ve dinamik olup her temas deneyimi çevre içindeki organizmanın yaratıcı uyumunu içerir (Perls, Hefferline ve Goodman, 1951/1996). Korb ve arkadaşlarına (1989) göre temas değişmek için gerekli olan enerjiyi yaratan ve insan yaşamının temelini oluşturan bir süreçtir. Temas bir taraftan büyüme ve gelişimin özünü oluştururken aynı zamanda sağlıklı kurulan temaslar kişinin psikolojik sorunlar yaşamasının sebebi olabilirler (Perls ve ark. 1951/1996).

Kişiyi çevresinden ayırmadan bir bütün şeklinde ele alan geştalt yaklaşımı bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmesinin ancak temas yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Dolayısıyla temas kuramayan bir organizma varlığını sürdüremez. İnsanoğlu tarihler boyu sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdürdü, bunun sebebi ise insanların hem fiziksel hem de psikolojik olarak yalnız kaldıklarında hayatta kalma becerilerinin zayıflaması ile alakalı olduğu savunulmaktadır (Perls,1973:25). Dolayısıyla diğer disiplinlerin aksine psikoloji bilmi ve sosyal bilimler bireyi çevresinden ayırmadan o çevrenin içindeki varoluğu ve ilişkileriyle değerlendirmeye almalıdır (Perls, 1973:17).

Temas Sınırı

Geştalt terapi yaklaşımına göre kişi ancak temas yoluyla büyüyüp değerime uğrayabilir, bu yüzden temas kavramı geştalt terapi yaklaşımında büyük bir önem taşır (Clarkson ve Mackewn 1993:55). Kişinin diğer insanlarla ve çevresi ile buluşmasına temas denir (Perls, 1951/1996:30). Başka bir deyişle kişi ve evre arasında olan her türlü ilişki temastır. Temas “ben” ile “ben olmayan” arasındaki ilişki ya da “ben” ile “sen” in ayırt edilmesidir (Daş, 2006:107). Kontağın kurulduğu alana kontak sınırı denir ve temas birey ve bireyinden olmayanlar arasındaki kontak sınırında oluşur. Başka bir deyişle temas sınırı, bireyin çevresinden etkilenerek çevresine yönelik bir davranışta bulunduğu ve bir alışverişin söz konusu olduğu yerdir (Perls, Hefferline ve Goodman, 1951/1996). Bu alış veriş hiçbir zaman statik değerildir. Aksine dinamik bir yapıya sahiptir. Çünkü çevredeki ya da kişi ve evre arasındaki ilişkilerdeki değerikliklerle an be an değerip farklılaşabilir (Perls ve ark. 1951/1996). Perls ve arkadaşlarına göre (1951/1996) temasın değerim ve büyümeye yol aabilmesi için kişinin yaratıcı ve aktif olması gerekir. Aksi takdirde kesintiye ya da engellenmeye uğrayan temas büyüme ve değerime de engel olacaktır.

Dinamik ve aktif bir sürecin sonunda birey kendisine uyan ve uymayanları ayırt edebilecek bir noktaya gelir. Sezgin (2002) Organizma çevrede var olan uyaranlar arasından tehlikeli ya da geliştirici olanları ayırt edip yararlı olanları özümseme yeteneğine sahiptir. Bu yeteneğin sebebi kişi bu aktif sürecin içerisindeyken uyanık olması ile alakalıdır. Çünkü organizma ve çevre arasındaki temas, hem bireyin kendine ait tecrübelerini hem de diğerlerine yönelik tecrübelerini, hem de her ikisi arasında yaşananları ayrıştırabilme yeteneğini gerektirir. Temas etmenin çelişkili değişim yapısı, bireyin bağlantı kurabilmesi ve ayrıştırabilmesi becerilerine bağlıdır (Korb ve ark., 1989).

Perls (1973) kişinin dünya üzerindeki varlığının anlaşılması için kişi ile çevresi arasındaki sınırdaki neler yaşandığının incelenmesi ile mümkün olduğunu öne sürmektedir. Psikolojik olarak yaşanan tüm olaylar bu temas sınırında oluşur. İyi bir kontak kurulabilmesi için bireyin kontak kurabilme becerilerinin gelişmiş, kontak sınırının da esneyebilen ve geçirgen bir yapıya sahip olması gereklidir. Kişinin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi temasa geçip geri çekilerek yakaladığı ritim sayesinde gerçekleşir. Tüm Temas biçimlerinin işlevsel bir şekilde kullanılabilir olması yaşanacak olan ritmin nasıl olacağını biçimlendirir (Daş, 2006:109). Bu bağlamda Gestalt terapi yaklaşımı kişinin kendisi, terapisti ve çevresi ile kurduğu temas sürecine önem verir (Balkaya, 2006:14).

Temas süreci

Kendilik sürekli şekil ve fon oluşturan hareket halindeki temas sınırındadır, daima kişinin iç duyularına ve var olduğu alana göre tepki verir ve böylece meydana gelen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak kendini ayarlar (Leung 2010: 26). Daha önce de belirtildiği gibi Gestalt yaklaşımında; organizma kendini doğal olarak ayarlayabilme gücüne sahiptir. Gestalt yaklaşımına göre ruh sağlığı, organizmanın

herhangi bir anda ihtiyaç ve isteklerini tanımlayıp karşılayabilme kapasitesi olarak tanımlar ve bunları 'yeterince iyi' ve 'temas kurarak karşılamak için gerekli yetenek ve esnekliğe vurgu yapar (Matzko 1997: 36). Bu esnekliğe sahip olan bireyler ihtiyaçlarını daha hızlı ve kolay karşılar. Temas süreci, bir ihtiyaç şekle gelmeye başladığı anda oluşmaya başlar ve ihtiyaç karşılandığında temas tamamlanır, yeni bir gestalt oluşturulur ve kişi geri çekilir. Yeni bir ihtiyaç ortaya çıkana kadar kişi dengesini korur. Temas sürecinin dinamiği yani yıkılıp tekrar oluşması ve doyurulması bir süreç içerisinde gerçekleşir (Daş, 2006).

Geştalt terapi yaklaşımında, temas süreci bir çok farklı isimle ifade edilmiştir. Bunlar “kontak döngüsü, kontak süreci, fark edebilme döngüsü, Geştaltın oluşması ve bozulması çemberi” gibi kavramlardır (Mackewn, 1999).

Geştalt terapi yaklaşımı var olan temas sürecini aşamalar halinde ayrıştırarak değerlendirir. Bir organizmanın fonunda, duyumlar, içsel dürtüler, çevresel özellikler kısacası tüm şekiller yani ihtiyaçlar bulunmaktadır. Farkındalık fonda var olan bazı farklılaşmış duyumları belirginleşmesi ile başlar, duyum belirgin hale gelir. Bunu bir su içme ihtiyacının ayrıştırarak incelemek gerekirse; boğazdaki ve ağızdaki kuruluk hissi beden duyumunun ortaya çıktığı yani temas döngüsünün başlangıcıdır. Daha sonra kişinin boğazındaki kuruluğun su içme ihtiyacından dolayı olduğunu anlamlandırdığı ve fark ettiği basamak farkındalık aşamasıdır. Bu aşamadan sonra her bireyde var olan tamamlanma güdüsü devreye girerek bireyi motive eder (Perls, 1973) ve birey hazırlıklara başlar, suyu nereden bulacağını ve kas sistemini ayarladığı ana harekete geçme aşaması denilir. Sonraki basamak ise hareket aşamasıdır. Kişi artık suya ulaşmak için yerinden kalkmış ve suyun olduğu yere doğru harekete geçmiştir. Kişinin suyla buluştuğu an temas aşaması, suyu içmesi ve doyuma ulaştığı an doyum aşaması ve bardağı yerine bırakıp yerine döndüğü an ise geri çekilme aşamasıdır

(Clarkson, 1991). Artık organizmanın fizyolojik olan su içme ihtiyacı bir dahaki sefere kadar fona geçmiştir. Bir organizmanın şeklinde bulunan ve bulunacak olan tüm ihtiyaçlar bu döngü çerçevesinde karşılanmaktadır. Fiziksel ihtiyaçların yanında, sevgi, başarı, heyecan, beğenilme gibi psikolojik ihtiyaçların da giderilmesi de aynı döngü şeklinde karşılanır. Psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında içe alınan bilgiler ve bu bilgilerin içselleştirilmesi fiziksel ihtiyaçların içselleştirilmelerinden daha farklı bir sürece sahip olmakla, bireyin gelişimine büyüüp olgunlaşmasına yol açarlar (Clarkson, 1991).

Temas döngüsündeki aşamaları yukarıdaki örnekle açıkladıktan sonra tüm aşamalar tek tek ele alınacaktır.

1. Aşama: Duyum

İlk aşama olan duyumsama aşamasında organizma, duyu organlarınca algılanan duyularla uyarılmaktadır. Bu uyarıcılar kişinin kendisinden ya da çevresinden gelmekte ve kişi bunlardan etkilenmektedir. Örneğin, kişinin görebildiği nesnelere ya da vücudundan gelen duyumsamalar bir münebbih olmaktadır (Sills ve ark. 1998). Periyodik olarak gerçekleşen ihtiyaçlar (açlık, susuzluk gibi) çok çabuk bir şekilde şekle gelmektedir (Perls ve ark. 1951/1996). Aynı şekilde, ani gelişen sarsıcı olaylar deprem ve ani gürültü gibi uyarılar ya da bedensel ağrı ve acılar gibi uyarılar da çok çabuk şekil haline gelmektedir.

2. Aşama: Farkındalık

İkinci basamak olan farkındalık aşamasında kişi hem içsel hem de dışsal uyarıların farkına varmaya, anlamlandırıp ayırt etmeye başlar (Daş 2006:75). Başka bir deyişle duyumsamaya başlanan şekli kognitif, hissi olarak ve aynı zamanda duyum yolu ile farkına varılma süreci olarak tanımlanır. Bu yolla şeklin anlamları hakkında yeni düşünceler ve farklı olan birçok taraf birlikte kavranmaktadır (Korb ve ark, 1989).

Bu duruma örnek olarak, bireyin göğsündeki daralma hissini sıkıntı ya da bunalma olarak nitelendirmesi, başka bir bireyin aynı daralma hissini üşümek ya da korkmak olarak nitelendirmesi verilebilir (Daş, 2006:75).

3. Aşama: Harekete geçme

Üçüncü basamak olan harekete geçme aşamasında kişi artık uyarıcının farkına varmış ve anlamlandırmıştır. Artık bu farkındalık için plan aşamasına geçmektedir. Örneğin, kişi telefon sesini duyduktan sonra telefonu yanıtlama kararı alır ve bu kararın sonucunda bedenler olarak birey harekete geçer (Sills ve ark. 1998). Bir uyarıcı bireyin aşına olmadığı, tanımadığı ve daha önce anlamlandıramadığı bir uyarıcı ise, bu uyarıcıyı tekrardan değerlendirmeye alarak anlamlandırma sürecini tekrar tekrar baştan başlatır (Korb ve ark, 1989).

4. Aşama: Hareket

Bireyin farkedebildiği uyaranlara karşı vereceği tepkileri değerlendirdikten sonra artık dördüncü basamak olan uygulama basamağına geçer. Kişi doyum aşamasını ulaşana dek seçeneklerini denemeye ve bir tanesini seçmeye karar verir (Korb ve ark, 1989).

5. Aşama: Temas

Beşinci aşama olan temas aşamasında kişi artık ne yapacağıının bilincindedir. Daha önce algısını ve dikkatini bozan tüm biçimler fona itilmiş ve ihtiyacını karşılayacağı tüm uyaranlar şekil haline gelmiştir. Bu durumu bir örnekle açıklamak gerekirse, karnı acıkmış olan kişi yemeğini yemeye başlamıştır ya da telefonu çalan kişi artık telefonda konuşmaya başlamıştır. Kişi istediğı ve ihtiyacı olan şeyle kontak kurmuştur (Sills ve ark, 1998).

6. Aşama: Doyum

Altıncı basamak olan doyum aşamasında kişi ihtiyacı için eylemde bulunmuş ve sonuçlarını değerlendirme aşamasındadır. Bu aşamada kişi davranışlarının sonucunda elde ettiği sonucun ihtiyacına karşılık gelip gelmediğini anlamlandırmaktadır. Bu aşama “yeniden anlamlandırma, tekrar anlamlandırma” olarak da isimlendirilebilir. Bu aşamada bireyin harekete geçmesini sağlayan ihtiyaç doyurulmazsa kişi tekrardan bir anlamlandırma sürecine girerek başka planlar yapacaktır (Korb ve ark, 1989).

7. Aşama: Geri çekilme

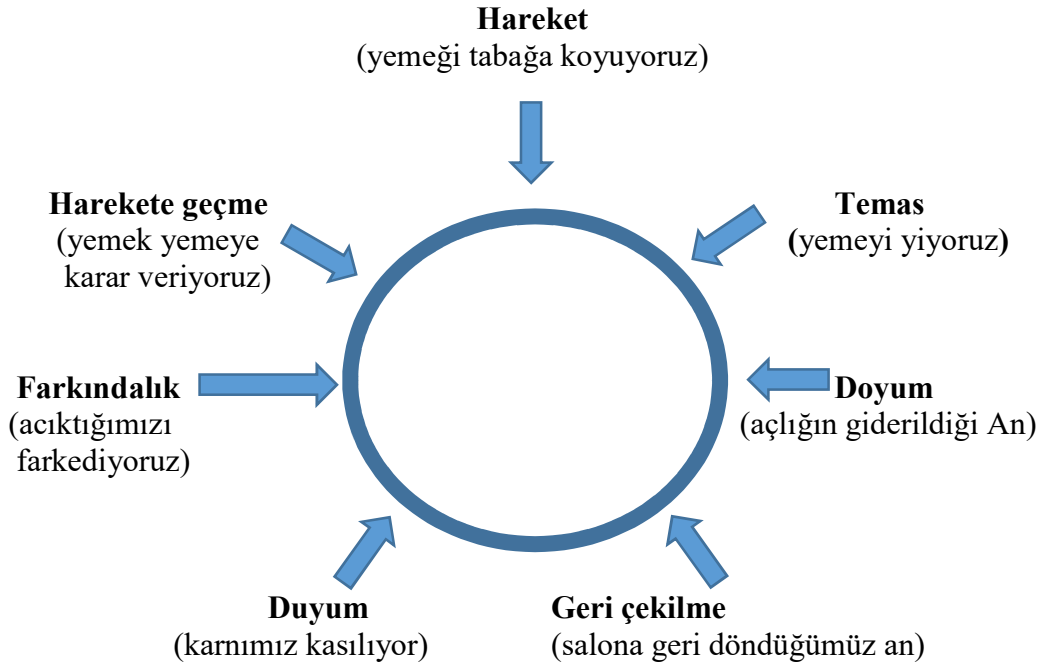
Yedinci aşama olan geri çekilme aşaması kişinin doyuma ulaştığı, ihtiyacın karşılandığı ve fona geçtiği aşamadır. Her şeyin başlangıcı ve sonucu olan geri çekilme aşamasında kişinin ihtiyacı doyurulmuş, bu ihtiyaçla ilgili süreç bitirilmiş ve ihtiyaç arka plana geçmiştir. Kişi başka bir ihtiyacı şekle gelene kadar dengeyi sağlamıştır ve bu basamakta kalmaktadır. Bu aşamada kişi her türlü uyarana, çevresel, bilişsel, fiziksel, duyguya ve duyuma açık hale gelmiştir. Yeni gelişmelerin oluşmasının ön koşulu geri çekilme aşamasıdır (Sills ve ark, 1998).

Temas döngüsünün tamamlanması her ihtiyaca göre farklılık gösterir. Bir takım ihtiyaçlar hemen karşılanabilecekken örneğin su içmek gibi, bir takım ihtiyaçların tamamlanması yıllar sürebilir, örneğin bir meslek dalında uzmanlaşmak gibi (Sills ve ark, 1998). Organizma her ihtiyacını hemen, her zaman ve tam olarak karşılayamaz. Karşılanmayan bu ihtiyaçlar temasın kesintiye uğramasıyla alakalı olup uyumsuzluğa yol açmaktadır (Gülol, 2005:16).

Temas döngüsünü basit bir deneyimle açıklamak gerekirse; salonda oturup televizyon izlerken birden konsantrasyonumuz bozuluyor ve karnımızın kasıldığını fark ediyoruz. Karnımızın acıktığını anlıyor ve bir şeyler yemek için mutfağa doğru harekete geçmemiz gerektiğine karar veriyoruz. Yerimizden kalkıp mutfağa doğru

harekete geçiyoruz. Dolaptan yemeği çıkarıp tabağa koyuyoruz ve yemeye başlıyoruz. yemeğin tadını duyumsuyor ve açlığımız geçene kadar yiyoruz. Tabağı yerine koyup tatmin olmuş bir şekilde daha önce yaptığımız işe geri dönebiliyoruz (Balkaya, 2004:117).

Yukarıdaki örnek aşağıda şekil-1 de gösterildiği gibidir.



Şekil 1: Geştalt Temas Döngüsü (a)

Duyumla başlayıp geri çekilme ile tamamlanan temas döngüsü bir bütündür. Yukarıdaki şekilde aşama aşama belirtilen kontak döngüsü devsmlılığı olan ve zaman zaman birbiri üzerine geçen bir döngüdür. Daha önce de belirtildiği gibi bazı ihtiyaçları karşılamak daha kolay bazıları ise daha zordur. Karşılanan bir ihtiyacın ardından başka bir ihtiyaç hemen su yüzüne çıkmaktadır (Sills ve ark. 1998). Tüm ihtiyaçlar ve temaslar yukarıdaki döngüdeki gibi gerçekleşir ve herhangi bir aşamadaki takılma döngünün tamamlanamamasına sebep olur.

Temasın Kesintiye Uğraması

Geşalt temas döngüsünün bozulması ve durdurulması bireyin ihtiyacı olan tüm isteklerini her zaman ve bir bütün halinde karşılanmaması ile alakalıdır. Döngünün kesintiye uğramasında organizmanın yanlış bir kaynaktan ihtiyacını karşılamaya çalışması, çevresel alternatiflerin yetersizliği ve organizmanın kendi kaynaklarının yetersizliği nedenler arasında sayılmaktadır (Balkaya, 2006:21). Geşalt yaklaşımına göre temas döngüsünde sürekli kesintilerin yaşanması “nevrotik ve duygusal sorunlara” yol açar (Mackewn, 1999). Dolayısıyla Geşalt terapistleri kişinin farkında olmayarak kendine koyduğu engellemeler ve döngüdeki alışkanlıklar üzerine odaklanmaktadır (Mackewn, 1999).

Her şeyin “şimdi ve burada” yaşandığını savunan geşalt yaklaşımı temas döngüsündeki kesintilerin kişinin anda yaşamasını engellediğini savunmaktadır (Meckewn, 1999). Bu yaklaşımda temasın kesintiye uğrama biçimleri aynı zamanda bir teşhis kategorisi olarak da değerlendirilmektedir.

Perls’e göre (1969) bireyin ihtiyaçlarını karşılayamaması döngüdeki takılmalarla alakalıdır. Bu takılmalara sebep olan süreçler ise yansıtma (projection), içe alma (introjection), iç içe geçme (interwine) ve kendine döndürme (retroreflection) olarak isimlendirilmiştir. Goodman (1971) ise bu temas biçimlerine ek olarak “kendini seyretme” temas biçimini eklemiştir. Daha sonra Polster ve Polster “saptırma” temas biçimini eklemiştir. Aşağıda sözü edilen mekanizmalar açıklanmaktadır.

Temas Döngüsündeki takılmaların Biçimleri

İçe alma (İntrojection)

İçe alma temas biçimi diğer tüm temas biçimlerinin temelini oluşturur (Daş,2006:121). Kişinin yaşadığı çevredeki kuralları, mesajları ve bilgileri sorgulamadan ve özümsemeden olduğu gibi yutmasına ve kabul etmesine içe alma

denir (Perls, 1973). İe alma temas biçimi farkında olunmadan ve gereğinden fazla kullanılmadığında bireylerin sağlıklı ve işlevsel temaslar kurmasını engelleyen en yaygın ve çocukluk dönemlerinde öğrenilen temas biçimidir (Sills ve ark. 1998). İe alma temas biçimini kavramsal olarak tanımlayan ilk kişi Fritz Perls'dür (Perls, 1992). İe alma kavramını açıklarken psikanalitik kuramda bahsedilen ie alma kavramının farklı olduğuna dikkati çekmiştir. Kişilik gelişiminin tamamlanmadığı, erken çocukluk dönemlerinde ie alma temas biçiminin sağlıklı taraflarını ortaya koymuştur. Bir çocuğun anne ve babasını model aldığı çocukluk dönemlerindeki ie almalar çocuğun gerek fiziksel, gerekse ruh sağlığını olumlu yönde etkilemektedir. Örneğın, kaldırımında yürümek gibi ya da sivri bir aletle zıplamamak gibi ie alınan bilgiler bu dönemlerde işlevsel ve faydalı bilgiler olarak kullanılır. Analitik kuram ie alma ve özümseme süreçlerini aynı kavramlarmış gibi kullanmaktadır fakat geştalt yaklaşımında bu kavramlar birbirinden oldukça farklı olarak kabul edilir (Perls, 1992). Özümseme süreci, organizmanın çevredeki şeyleri parçalara ayırma, yeniden organize edip yapılandırma, değıştirip organizmanın ihtiyaçlarına uygun hale getirip seçici biçimde ie alma anlamına geldiğini anlatır (Perls, 1992).

Perls ve arkadaşlarına göre (1996), benlik organizmanın kendisi ve çevresi ile temasları sonucunda oluşur. Organizmanın yaşamının ilk yıllarında daha henüz bebekken kurduğu ilk temaslarında çevrenin kuralları ve talepleri hakimdir. Bu ilk yıllarda çocuklar, başkaları ile ilişkide olmayı, diğerk kişiler ve içinde yaşadıkları sosyal çevrenin normlarını, ahlaki kuralları, farklı inanışları, tutumlarını ve daha pek çok farklı toplumsal bilgiyi içlerine almaktadır (Balkaya, 2006:24). Çocuklar ie aldıkları bu bilgileri en yakın çevrelerinde, oyuncakları, kendisi, anne – baba ve arkadaşları ile olan etkileşimlerde ortaya koymaktadırlar. Bu etkileşimler sonucu çocuklar deneyim kazandıkça ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklarını ve nasıl davranacaklarını öğrenmeye

başlarlar. Çocuğun benliği ile içe aldığı bilgiler arasında belirgin bir fark yoktur. Bu yüzden çocuklar kendilerini içe aldıkları bilgilerle tanımlarlar. Ancak çocukluktan yetişkinliğe geçiş başladığında, çevreden alınan bilgiler özümseme yeteneğini geliştiren bir olgu haline gelir (Balkaya, 2006:24).

Perls ve arkadaşları (1969) özümseme sürecini yemek yeme davranışını örnekleyerek anlatmaktadırlar. Perls'e göre yemek yemeye başlamanın ilk adımı besinlerin ağıza götürülmesi onları parçalara ayırmakla başlar, daha sonra besinler dişler sayesinde öğütülmeye başlar, yutaktan geçerek, sindirilmek için mideye gider ve vücut için önemli ve değerli olan kısımlar alınır, işe yaramaz kısımlar boşaltım sistemi tarafından vücuttan atılır. Buna özümseme süreci denir. Ağıza giren yiyeceklerin çiğnenmeden ve parçalanmadan yutulması mideye zarar verir, midede ağrısı, mide bulanması ya da hazım etme problemlerine sebep olur. Bu süreç bedende huzursuzluk yaratan ve kişi için tehlike arz edecek bir süreçtir.

Laura Perls (1992) birey için ısırma eyleminin özümseme sürecinde bir dönüm noktası olduğunu belirtmektedir. Bebek dünyaya geldiğinde seçme ve ona sunulanları içeri almamak gibi bir seçeneği yoktur. Dişlerin çıkması ile bebek ısırma edimini kazanırken aynı zamanda da istemediği besinleri seçme ve ona sunulan yiyecekleri parçalama yeteneğini de kazanmaktadır. Isırma aşamasında anne ve babası tarafından zorlanan çocuk ısırma eylemini olumsuz ve yapılmaması gereken bir eylem olarak anlamlandırabilir. Bir çocuğa onun isteği dışında dışarıdan zorlayarak bir şeyle yedirmeye çalışmanın çocuk üzerinde olumsuz bir çok etkisi olacaktır. Çocukluk döneminde kendini göstermeye başlayan iğrenme davranışı her sağlıklı insanın doğal kendi bedenini koruyabilmesi için var olan bir savunma biçimidir. Bu sayede çocuk kendisi için zararlı olabilecek herhangi bir şeyi vücuduna almayı reddederek kendini savunur ve korur. Çocukların dengeli beslenmeleri doğrultusunda istenmeyen

gıdaların zorla çocuklara dayatılması özümsemeyi başlatacak olan eylemin engellenmesi demektir. Bu süreçte kişi özümseme yeteneğinin işlevselliğini ve dolayısıyla kendi özelliklerini oluşturmadaki işlevselliğini yok etmektedir.

Yemek yeme davranışıyla anlatılan fizyolojik özümseme süreci, psikolojik süreçlerde de benzerlik göstermektedir (Perls,1969). Bu temas biçimini kullanan bireyler çevrenin sunmuş olduklarını parçalamadan yani çiğnemenen ve özümsemeden içlerine almaktadır. İçme alma temas biçimini sık kullanan bireyler başka kişilerin davranış örüntülerini, bilgilerini, değer yargılarını, inanışlarını hiçbir değişiklik yapmadan, herhangi bir süzgeçten geçirmeden olduğu gibi özümsemeden içe aldıklarından bu kuralları değiştiremeyen anayasalar olarak kabul etmektedirler. İçme alınan bilgilerin, bireyin kişilik özelliklerine uymayan taraflarını reddetmek yerine bütün olarak içme alması ve kişiliğın bir parçası haline getirmesi kişinin davranış özgürlüğünü kısıtlayan ve engelleyen bir sürecin başlamasına sebep olmaktadır (Korb ve ark. 1989). Shub'a (akt. Daş, 2006) göre içme alma iki koşuldan oluşmaktadır. Öncelikle bir bilginin içme alınabilmesi için olabildiğince sık tekrar edilmesi gerekir, daha sonra kişi içme aldığı bu bilgiler doğrultusunda yoğun duygular yaşamaması gerekir. İçme alınan bilgiler, daha çok özellikle savunmasız olunan çocukluk döneminde kazanılsa da yaşamın her döneminde ve her yaşta, farklı birçok referanstan öğrenilebilir.

İnsanların gelişimi açısından içme alma temas biçimi gerekli ve önemli bir temas biçimidir. İçinde bulunduğumuz gruptan, akademik çevreden, ailelerden, din, medya ve kültürden içme alınan bilgi ve kuralların olumlu taraflarını içme alabilmek sağlıklı gelişimi destekleyen bir süreçtir (Korb ve ark. 1989). Sürekli kullanılmayan gerektiğinde işlevsel bir biçimde kullanılan temas biçimi sağlıklı değildir. Örneğın, kırmızı ışıktaki geçilmemesi gerektiğini bilmek işlevsel bir bilgidir ya da karşıdan

karşıya nasıl geçileceğini içe almak hayat kurtaran bir içe almadır. Hiçbir normu, hiçbir bilgiyi içe almamak da sağlıklı bir davranış değildir. Tıpkı fiziksel ihtiyaçların giderilmesinde içe alma temas biçimi kullanılırken psikolojik ihtiyaçlar için de çevremizdeki insanların, bilgi, norm, değer yargıları, duygu ve düşüncelerine ihtiyacımız vardır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli şey dışarıda var olan bilgilerin bütününe içe alınmadan önce parçalara ayırıp, organizmanın yapısına uygun hale getirmek, özümsemesine ve böylece organizmanın bir parçası haline getirmeye ihtiyacı vardır. Özümseme sürecinden geçmeyen bir bilgi tıpkı size ait olmayan bir evin içinde yaşamak gibidir. Kişi kendine yabancı bir konuma gelir ve kendilik “diğerlerine” dönüşürmeye başlayarak onların bir parçası olur (Perls, Hefferline ve Goodman, 1951/1996).

İçe alma temas biçiminin sıklıkla kullanılması bir takım tehlikeler içermektedir. Öncelikle kişinin kişiliğinin değişmesi ve gelişmesi başkalarına uyum sağlama eğiliminden dolayı engellenir (Perls ve ark, 1996), başka bir tehlike ise kişiliğin bütünleşmesinin engellenmesidir. Çevrede bir biri ile zıt birçok bilgi vardır birey birbirine zıt olan bilgileri içe aldığı takdirde kişilik bütünleşemez (Perls ve ark, 1996). Örneğin, “başkalarına kötü davranma” ve “hayatta başarılı olmak için başkalarını ezmen gerekir” gibi birbirine zıt iki bilgiyi içe aldığı takdirde iki görüşü içinde bütünleştirmek mümkün olamaz (Daş, 2006). Sonuç olarak bütünleştirilemeyen zıt görüşler nevrotik belirtilerin ortaya çıkmasına sebep olur. Aynı zamanda bu durum bireyin hareketsiz bırakıp ve gelişmesine engel olur (Perls ve ark. 1996).

Kurumsal ve klinik çalışmalara göre belirli kişilik özelliklerinin oluşmasında içe alma temas biçiminin aşırı kullanılması büyük rol oynamaktadır. Bu kişilik özellikleri arasında ilk olarak bu kişilerin “kurala bağlı” bir yapısının olmasıdır. Bu kişiler düşüncelerini ve davranışlarını düzenlerken “-meli -malı” diye tanımlanan aşırı

katı kurallara topluma ait düşüncelere göre davranırlar. Başkaları tarafından ya da kendileri tarafından kuralların bozulmasından oldukça rahatsız olurlar (Kepner, 1994)

Otorite figürlerinin kolaylıkla etkisi altında kalan bu kişiler, kolaylıkla başkalarının istediklerine göre davranır ve kendisine ait olmayan sorumlulukları bile üstlenebilir. Spontan, pratik, sağduyulu ve yaratıcı olmak onlara ait özellikler arasında değildir. Aksine nasıl davranmaları gerektiği ile çok alakadar olduklarından, istekleri sorulduğunda cevap veremezler. Çünkü kendilerine ait istekler yerine başkalarının ne istediği onlar için daha önemlidir. Dolayısıyla kendi ihtiyaçlarını fark etmek ve yaşamlarını kendi ihtiyaçlarına göre düzenleyip organize etmekte oldukça zorlanırlar (Daş, 2006).

Bilgiyi işleme sürecinde pasif bir alıcı gibi davranan bu kişiler, çevreyi kendi ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemek yerine, başkalarına ait bilgileri olduğu gibi yutmayı tercih ederler. Yeniliklerden uzak durmayı tercih ederek başkalarının yarattıkları ile yetinmeyi tercih ederler. İçme almayı sık kullanan kişilerde yeme bozuklukları (aşırı yeme, bulumia, anoreksia, şişmanlık gibi) görülebilir (Kepner, 1994). Perls (1969) alkol bağımlılığının temelinde kişinin içerek tüm çevresini içme alma isteğinin var olduğunu belirtmektedir.

Perls (1969) gestalt terapi yaklaşımında içme alma temas biçimi ile çalışırken bireyin içme almalarının fark ettirilmesi ve bunlardan bireye uygun olmayanların kusulması gerektiğini belirtmektedir.

İçme alma temas biçimi tüm temas biçimlerinin özünü oluşturur, bu yüzden İçme alma temas biçimi, temas döngüsünün tüm basamaklarında temasın engellenmesine sebep olmaktadır (Perls ve ark. 1996).

Yansıtma (Projection)

En genel anlamıyla yansıtma kişinin kendi içinde var olan duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlere dayanarak çevresini, çevresindeki kişi obje ve olayları anlamlandırma sürecidir (Daş, 162). Perls ve arkadaşlarına göre (1996) yansıtma temas biçimi kişinin kabul etmek istemediği duygu, davranış ya da düşüncelerin çevresine yansıtılarak onlara aitmiş gibi algıladığı aslında kişinin kendine ait olan tutumların bütünüdür. Clarkson'a göre (1989) kişi çevresinde var olan kişilerin ihtiyaçlarını, inançlarını, değerlerini ve davranışlarını yok sayarak kendisine ait yargılarla karşıdakini anlamlandırır ve bu konu hakkında farkındalığı yok denecek kadar azdır.

Yansıtma farklı şekillerde yapılabilir. Örneğin birisine hediye almak istediğimizde o kişinin nelerden hoşlanacağını tahmin etmeye çalışır ve ona göre hediyemizi seçeriz. Satranç oynarken gelecek olan hamleleri ön görmeye çalışırız, resim, heykel ya da sanatın bir başka dalında üretilen ürünler yine sanatçının yansıtmaları ile alakalıdır. Bir kişinin neden öyle davrandığını, düşündüğünü ya da nasıl hissettiğini tahmin etmek de başka bir yansıtma örneğidir. Tüm ön yargılarımız, aşırı genellemelerimiz ve genellikle başkalarına karşı yaptığımız tüm suçlamalar yansıtma yaptığımız anlamına gelmektedir (Daş, 2006:161).

Görüldüğü gibi günlük yaşamın her alanında oldukça sık kullanılan yansıtma temas biçimi Polster ve Polster'e göre (1974:84) kişinin yaşamının merkezindedir ve kişi merkezinde olduğu bu yaşamı kendisi yaratır. Naranjo'ya göre (1995:142) yansıtma hem illüzyon hem de gerçektir. Illüzyondur çünkü başka bir objeye, kişiye ya da duruma yansıtılan şeyler onlara ait değildir. Gerçektir çünkü, bilmediği, yaşantısal olarak deneyimlemediği bir şeyi başkasına yansıtamaz, bu anlamda yansıtma içsel yaşantıların birer görüntüsüdür.

Diğer tüm temas biçimlerinde olduğu gibi yansıtma temas biçiminin işlevsiz bir şekilde ve alanda çoğunlukla kullanılması kişi için bir çok sorunun oluşmasına sebep olabilmektedir. Öncelikle kişinin, kendi kişiliğindeki önceden içe aldığı düşünce ve tutumlarla uyumlu olmayan özellikleri reddetmesi yansıtma temas biçimini sık kullanmanın sakıncaları arasındadır. Diğer bir sakınca ise sıklıkla kullanılan temas biçimi kişinin kabullenemediği taraflarına karşı kendisini savunma durumunda tutarak enerjisini tüketmektedir. Kendi adına kabullenmek istemediği özellikleri dışarıda tutmaya çalışan bireyin, var olan enerjisi savunma için kullanıldığından, istenmeyen özellikleri kabullenmek içselleştirmek ya da bütünleştirmek için kişinin kullanabileceği bir enerjisi kalmamaktadır. Bu yüzden kişinin çevresi ile olan teması bozulmaktadır (Kepner, 1982).

Perls (1969) özümsemeyerek içe alınan bilgiler kişinin benliğini bir savaş alanına çevirirken yansıtma temas biçimini sıklıkla kullanan bireylerin bu savaş alanını dünyaya yansıtıklarını belirtmektedir. Yansıtan kişi “kötü” olmayı kabul etmektense bunun başkasına ait bir özellik olduğunu kabul etmeyi tercih eder. Kişinin kendisiyle savaşmak için harcayacağı enerji bir başkası ile savaşırken harcayacağından daha az ve daha kolaydır. Öte yandan kişinin kendisiyle savaşı yalnız ve kaygı yaratan bir süreçken, başkası ile savaşmak ve başkasını suçlamak daha rahatlatıcıdır (Zinker, 1997:206). Diğer bir açıklamaya göre yansıtma temas biçimini sık kullanan bireyler ayna ile dolu olan bir odada yaşarlar ve her aynaya baktıklarında dünyayı gördüklerini zannedip aslında kişiliklerinde kabullenmedikleri parçaları görmektedirler.

Bu temas biçimini çoğunlukla kullanan birey kendisine ait olan olumsuz özelliklerin başkalarına ait olduğunu düşünür. Kişi kendi hata ve yanlışlıklarını bu yöntemle görünmez hale getirir. Bu sebeplerden dolayı bu kişiler suçlayıcı bir tarza sahiptir. Yansıtma temas biçimini sıklıkla kullanan kişiler hatayı başkalarının

yaptığına ve bu kişilerin hatalarını kabul etmek istemediğine inanırlar. Aslında bu inanç bireyin kendi yansıtmalarından başka bir şey değildir (Kepner, 1982).

Yansıtmanın sık ve işlevsiz bir şekilde kullanıldığı durumlarda karşıdakinin ne hissettiğine, ne düşündüğüne, davranışların nasıl olacağını bilindiğine inanılır. Kişilik abartılı, tepeden bakan, kibirli bir hal alır. Eğer bu durum uzun süre devam eder ve şiddeti artarsa paranoya ve psikotik delizyonlara neden olur (Kepner, 1982).

Bu kişiler ilişkilerinde genellikle gergin, tedbirli ve reddedilmeye oldukça duyarlı bir durum içindedir (Kepner, 1982).

Yansıtma temas biçimi temas döngüsünün her basamağında görülebilmektedir. Kişi karşıdakilerle temasa geçerken karşıdakini ön yargısız ve merak duygusu ile araştırmak ya da öğrenmeye çalışmak yerine kendi tahminlerini ve davranışlar hakkındaki atıflarına göre tepkide bulunur. Böylece kişi gerçek bir temas kurmak yerine kendi yarattığı sınırlı ve gerçek olmayan bir temas kurmaktadır (Sills ve ark. 1998).

Yansıtma yapan bireyler istemedikleri ya da kabul etmedikleri özellikleri başkasına atfederler. İstenmeyen özellikler başkalarına atfedilse de kişi mevcut durumdan kurtulamaz. Bu yüzden gestalt terapi sürecinin amacı yansıtılan, hoş gitmeyen ve kabul edilmeyen parçaların fark edilip ifade edilmesi, kabullenilmesi ve sorumluluğun alınıp bu kısımların kişiliğin içerisinde bütünleştirilmesini hedeflemektedir (Perls ve ark, 1951/1996:213).

Kendine döndürme (Retroflection)

Kendine döndürme temas biçiminin tanımları arasında “kendine karşı döndürme”, “yöneltme”, “yön değiştirme” yer almaktadır (Gülol, 2005:23). Gestalt temas biçimine göre kendine döndürme temas biçiminde ihtiyacı karşılamak için ortaya çıkan ve harekete geçmeyi sağlayan enerji çevreye yönelmek yerine kişinin

kendisine dönmektedir. Enerjisini kendine yönelten kişi çevre ile temasını keser, kendini geri çekerek hareketsiz bir duruma gelir (Sills ve ark. 1998:64). Kişi çevreyi kullanarak karşılayacağı ihtiyacını kendine dönerek iç kaynakları ile karşılamaya çalışır. Bu durumun sürekliliği sonucunda kişinin benliği ikiye bölünür. Bir tarafta yapan diğer tarafta da kendisine yapılan olmak üzere iki taraf oluşur (Perls, 1973). Var olan bu iki taraf arasında bireyin ihtiyacı olan enerji sıkışmış ve bireyi hareketsiz kılmaktadır (Kepner, 1993). Kısaca kişi ihtiyacını karşılamak için kullanacağı enerjiyi hem çevresine yönelten aynı zamanda da hemen geri alan kişi konumunda sıkışır kalır. Temasa aşamasındaki kişi temas için kullanacağı enerjiyi keserek kendisine döndürür. Bu sebepten dolayı kendine karşı döndürme temas biçimi temas döngüsünde hareket ve temas aşamalarında kendini göstermektedir (Sills ve ark. 1998).

Polster ve Polster'lara (1973) göre kendine yöneltilme temas biçiminin iki türü vardır. Bunlardan ilki kişi ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan enerjiyi temel amacına yöneltilmek yerine ya da hedefe yönelmenin yanlış olduğunu düşünerek enerjisini kendine döndürür. Başka bir deyişle başkalarına söylemek ve yapmak istediklerini kendine yapar. Örneğin, öfkesini söylemek yerine kendine öfkelenmeyi tercih eder. İkinci olarak, kişi kendine nasıl davranılmasını istiyorsa başkalarına da öyle davranır. Örneğin, beğenilme ihtiyacı olan kişi başkalarına iltifatlar ederek bu ihtiyacı gidermeye çalışır. Her iki durumda da kişinin ihtiyacı karşılanmaz (Balkaya, 2006:32).

Küçük yaşlarda ihtiyaçları görmezden gelinen, isteklerinden dolayı cezalandırılan çocuklar tekrarlanan girişimlerin başarısızlığa uğramasından dolayı bu temas biçimini geliştirmeye başlarlar. Çocuk cezalandırılmadan kaçınmak için, ihtiyaçlarını çevrenin istediği şekilde bastırmaya başlar ve enerji ikiye bölünmüş olur. İkiye bölünen enerjinin bir kısmı ihtiyacı karşılamaya çalışırken diğer kısmı ise

ihtiyacı bastırmak için harcanır (Daş, 2006). Önceleri çevre ve kişi arasında olan bu çatışma kişinin enerjiyi kendine döndürmesi ile kendi içinde yapmak ve tutmak istedikleri arasında bir savaşıma dönüşmüş olur (Perls, 1973). Bu savaş kişinin kendiliğinin doğru ifade edilmesini engeller. İçeride almada kişi “ben” diyorsa bunun anlamı “onlardır”. Yansıtma temas biçimini kullanan birey “onlar” derken aslında “ben”i kastetmektedir. Kendine yöneltme temas biçimini kullanan kişi ise “ben” derken esasta “kendisinin bile tanımadığı benliğinden” söz etmektedir (Clarkson, 1989, akt, Balkaya 2006).

Perls ve arkadaşlarına göre (1951/1996) ihtiyacın karşılanması için önce farkındalık daha sonra da harekete geçmek için heyecan duygusuna ihtiyaç vardır. Kendine döndürme temas biçimini sıklıkla kullanan kişilerde bu heyecan yerini anksiyeteye bırakır. Anksiyetenin temelini ise kişinin olumsuz içeride almaları, kendini destekleme sistemlerinin yetersizliği ve baş etme becerilerinin gelişmemiş olması oluşturur. Katastrofik beklentiler ve korkular duyguların bastırılmasına neden olur. Kendine döndürme temas biçimini sıklıkla kullanan kişiler duygu düşünce ve ihtiyaçlarını, korkular ve katastrofik beklentilerden dolayı kendilerine döndürürler. Dolayısıyla bu kişiler harekete geçme aşamasında kalarak ihtiyaçlarını karşılayamazlar (Daş, 2006).

Kendine yöneltme temas biçimini aşırı derecede kullanan bireylerin belirli kişilik özelliklerine sahip olduğunu bildirmektedir (Kepner, 1982). Koşullar ne olursa olsun kendine döndüren insanlar kendilerini suçlama eğilimindedirler. Sorunun kendisinin dışında, yani çevresinden kaynaklandığı durumlarda bile kişi çevresini suçlamak yerine kendisini suçlamaktadır. Hayatta kontrollü olmak onlar için çok önemlidir. Kontrolü bırakmak onlar için risk almak anlamına gelmektedir. Risk almaktan hoşlanmazlar. Kendi isteklerini başkalarından talep etmek, bu yapıdaki

kişileri için oldukça zordur. Bu yüzden temas etmekten kaçınırlar çünkü temas etmek bir alış verişi gerektirir. İsteklerini söyleyemediklerinden temas etmek onlar için korku veren bir süreç haline gelir. Ayrıca kendine döndüren kişiler kendilerini suçlamının yanında, kendilerine acıma duygusunu da yoğun bir şekilde yaşamaktadır. İhtiyaçlarını çevreden karşılamayı tercih etmediklerinden dolayı davranışlarını ve olası sonuçları planlamak için çok fazla enerji harcarlar. Bu durum onların temasını engelleyen başka bir sonuçtur.

Saptırma (Deflection)

Saptırma temas biçimi ilk kez Polster ve Polster tarafından ortaya çıkarılmıştır. Polster'lara (1974:71) göre saptırma, temasın yoğunluğunu azaltan, kişinin çevredeki durum, olay, obje veya kişilerle doğrudan temas etmemesini sağlayan bir mekanizmadır. Saptırma temas biçimini sık kullanan bir kişi çevreden gelen duyuların etkisini azaltarak hissedebileceği güçlü duygulardan uzaklaşır. Kişi enerjisini başka bir alana kanalize ederek temastan uzaklaşır (Sills ve ark, 1998). Başka bir şekilde açıklanacak olursa saptırma temas biçimi kendiliğinden gelen uyarıcının temas sınırına vurup geri dönmesini sağlayan ve bizi etkilemesini engelleyen mekanizmadır. Böylece kişi kendisine yöneltilen bir söz ya da hareketi izole olarak kendisine ulaşmasını engellemektedir (Philippon 2001:100).

Birçok farklı yollarla saptırma yapılabilir, bunlar arasında; göz temasından kaçınmak, çok fazla konuşmak, karşıdakini dinlememek, aşırı derecede şaka yapmak, söylenenleri gülerken geçiştirmek, sorulara somut cevaplar vermemek, esas konu yerine detaylarla ilgilenmek, şu an konuşmak yerine geçmişe odaklanmak, aşırı kibar ve stereotipik bir dil kullanmak gibi örnekler verilebilir (Polster ve Polster, 1974:90).

Tıpkı diğer temas biçimlerinde olduğu gibi saptırma temas biçimlerinin temelleride çocukluk dönemlerinde atılır. Duygu, düşünce ve istekleri önemsenmeyen

ve ayrıca bu istek duygu ve düşüncelerden dolayı suçlanıp utandırılan çocuk hissettiği olumsuz duyguları hissetmemek için saptırmaya başlar. Çocukların her türlü ihtiyacını karşılaması ebeveynlerin sorumluluğundadır. İhmal edilen çocuklar yaşadıkları ya da yaşayacakları olumsuz duygulardan kendilerini korumak için dışarıdan gelen tepkileri duymamaya başlarlar. Kişinin saptırma temas biçimini kullanması için çok fazla utandırılma ya da eleştirilmesine gerek yoktur. Yeterince olumlu geri bildirim almayan çocuklarda saptırma temas biçimini kullanabilirler. Hiç olumlu geri bildirim almayan çocuk bir süre sonra bu ihtiyacından vazgeçerek olumlu geri bildirimlere inanmaz hale gelebilir (Clarkson, 1989).

Saptırmanın sıklıkla görüldüğü ilişki çeşitleri arasında karı – koca ilişkileri yer almaktadır. Örneğin kadın sevgi ihtiyacını karşılamak için eşine “beni seviyor musun” sorusunu sorar. Burada beklenen cevap “tabi ki ya da her şeyden çok” cevabıdır. Fakat saptırma temas biçimini kullanan bir eşin cevabı şu olur “evliyiz ya”, bu durumda eşler arasında gerçek bir temas yaşanamaz ve bu şekilde verilen cevaplar saptırma olarak nitelendirilir (Daş, 2006:148).

Kepner’a (1994) göre çocukluk dönemlerinde öğrenilen saptırma temas biçimi diğer gelişim dönemlerinde de öğrenilebilir. Davranışlarından, yaşadıklarından, duygularında ya da ifade ettiği şeylerden dolayı sık sık olumsuz tepki alan birey konuları şakaya vurarak geçiştirmeyi ya da çok hızlı konuşarak konuları kapatmayı öğrenebilir. Benzer şekilde alınan tepkiler yaşamın başka diğer alanlarında örneğin, okul, iş ve kişilerarası ilişkilerde tekrar ettiği sürece saptırma temas biçimi giderek katı ve değişmez bir hal alabilmektedir.

Saptırma temas biçiminin yararlı ve zararlı olarak kullanıldığı farklı durumlar vardır. Zaman zaman bir olay karşısında yaşayacağımız olumsuz duygulara hazır olmadığımız anlar olabilir. Kendimizi yeterince hazır hissetmediğimiz zamanlarda

saptırma temas biçimi bizler için işlevsel bir biçim olur (Crocker 1999:101). Örneğin, anne ve babası arasında şiddetli kavgaların olduğu bir çocuk bunlara maruz kaldıkça yaşadığı ve hissettiği olumsuz duygularla (korku, üzüntü ve öfke gibi) baş edebilmek için olanlardan hiç söz etmeyerek saptırabilir (Clarkson, 1991:52).

Diğer taraftan farkında olunmadan sürekli olarak kullanılan saptırma temas biçimi kişinin yaşamını izole bir şekilde yaşamasına neden olabilmektedir. Çünkü sürekli olarak saptırmak kişiyi hem kendisinden hem de diğerlerinden uzaklaştırır bunun sonucunda kişi kimseyle temas kuramaz hale gelerek ciddi sorunlar yaşayabilir (Korb ve ark. 1989). Saptıran kişi ne kendi ihtiyaçlarının ne de çevrenin isteklerinin farkına varamaz. Hatta saptıran kişiler kendi fizyolojik ihtiyaçlarını bile dikkate almayacak şekilde kendilerinden uzaklaşmaktadırlar (Balkaya, 2006).

Geşalt temas döngüsünün her basamağında saptırma temas biçimini gözlemleyebilmek mümkün olmasına rağmen en çok farkındalık aşamasında kendini gösterir. Kişi var olan sorunun, rahatsız edici duygunun, ya da herhangi bir iç ya da dış etkinin farkına varmamak için saptırmaya başvurur (Sills ve ark. 1998). Saptırma temas biçimini sıklıkla kullanan kişinin temel amacı aslında kendini korumaktır, her ne kadar kendini koruyormuş gibi görünse de bu temas biçiminin farkında olunmadan sıklıkla kullanılması kişinin ihtiyacı olan sevgiyi, ilgiyi, takdiri ve hoşgörüyü alamamasına sebep olarak kişinin kendisini yalnız hissetmesine sebep olur (Joyce ve Sills, 2010:118).

Geşalt terapi yaklaşımında saptırma temas biçimi ile çalışırken, kişinin saptırma yaptığını fark etmesi ve sonrasında saptırmaya neden olan duygu, düşünce ve ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir. Kişi saptırmış olduğu duygu, düşünce ve ihtiyaçlarla yüzleşerek bunların sorumluluğunu almayı öğrenecektir. Dolayısıyla kişi saptırma yaptığının farkına vararak bu biçimi neden, nasıl ve ne zaman kullandığını

anlamlandırıp yaşamındaki olumsuz etkilerini azaltabilecektir (Polster ve Polster, 1974:90-92).

İç içe geçme (Confluence)

Geşalt yaklaşımına göre kişi ve çevre arasındaki sınırın yok olmasına, kişi ve diğerlerinin birbirinden ayırıştırılmaması durumuna iç içe geçme denir (Clarkson 1991:55). Sağlıklı bir temas için “ben” ve “ben olmayana” ihtiyaç vardır. “Ben” ve “ben olmayan” arasındaki sınır çok az da olsa olmalıdır, sağlıklı bir temas için sınır olması gereklidir. İç içe geçme temas biçimini baskın olarak kullanan kişilerde bu sınır ortadan kalkmıştır. Kişi çevrenin içine karışmış ya da çevrede kaybolmuştur (Sills ve ark, 1998). En sağlıklı temas sınırı kişiyi bağımsız kılacak kadar katı aynı zamanda da değişebilmesine olanak sağlayacak kadar geçirgen olmalıdır. İç içe geçmiş kişiler sınırları ortadan kaldırmış ve bağımsızlıklarını kaybetmiş kişilerdir (Sakarya, 2008:38). Kepner (1982) diğer temas biçimlerine göre iç içe geçme temas biçimini farketmek daha zordur. Polster ve Polster (1973) iç içe geçme temas biçimini karşıdakinin hissini anlayabilme ve empati kurabilme anından farklı olduğunu bildirmektedir. İç içe geçme anında kişi karşıdakinden kendini ayıramadığı için karşıdakinin de kendisinin de benliğini hissedemez, sınırlar olmadığından karşıdaki ile ne kadar empati kurup kurmayacağına karar veremez.

İç içe geçme temas biçimi temas döngüsünün her aşamasında görülebildiği gibi kendisini en çok geri çekilme aşamasında ortaya çıkarır. Çünkü kişi ben olarak temas etmediğinden doyuma ulaşsa da bunu fark edemez ve dolayısıyla geri de çekilemez. Her zaman temasta kalmaya çalışır (Balkaya,2006:39).

İç içe geçme temas biçiminin yaşamımızda hem yaralı hem de zararlı etkileri vardır. Yaralarını gözden geçirdiğimizde, özellikle sevdiğimiz kişilerle olan ilişkilerimizde iç içe geçme temas biçimi sıklıkla ortaya çıkar. Her türlü sevgi

ilişkisinde bu temas biçimini gözlemlemek mümkündür (Daş, 2006:200). İç içe geçme temas biçiminin kişide yarattığı olumlu hisler arasında “aidiyet” ve “güven” duyguları vardır (Polster ve Polster, 1974:95). Bir annenin bebeği ile iç içe geçmesi hem bebek hem de anne için sağlıklı ve geliştirici bir süreçtir (Daş, 2006). Clarkson (1989) yaratıcı eylemlerde bulunulan anlarda ya da kişinin kendi iç dünyasına yolculuğunu sağlayan meditasyon durumlarında çevre ve kendilik arasındaki sınırların kaybolmasının sağlıklı bir süreç olduğunu bildirmektedir. Ayrıca cinsel ilişki sırasında iki kişinin kendilik sınırlarının kaybolması ve hiçbir sınır olmadan iki kişinin bir süreliğine bütünleşebilmesi için iç içe geçme temas biçiminin kullanılması gerekmektedir (Sills ve ark. 1998). Diğer yandan kişinin empati kurabilmesi için iç içe geçip, ayrışması gerekmektedir. Kişi karşıdakinin ne hissettiğini, nasıl öyle düşündüğünü anlayabilmesi için karşıdaki ile iç içe geçmeli yani kendi benliğini bir kenara koyarak karşıdakine odaklanmalıdır, bu sürecin sonunda da kişi sağlıklı bir şekilde geri çekilerek ayrışmalıdır, iç içe geçme temas biçiminin sağlıklı bir işlevsellikte kullanılması kişinin empati gücünü artırmaktadır (Sills ve ark. 1998). İç içe geçme temas biçimi kişiyi varoluşsal kaygılar olan ölüm, yalnızlık ve boşluk gibi duygulardan da korumaktadır (Clarkson 1991). Gerçek bir temasta kişiler zaman zaman yakınlaşır, iç içe geçer ve ayrışır. Bu durum kişiye mutluluk verir, kısacası iç içe geçme temas biçimini sağlıklı bir şekilde kullanmak kişinin mutlu olabilmesi için önemlidir (Daş, 2006:200).

İç içe geçme temas biçiminin bilinçsiz, yani fark etmeden ve sıklıkla kullanıldığı durumlarda kişinin kişiler arası ilişkilerinde ve çevre ile olan temasında sorunlar yaşanmaktadır (Kepner 1982). Perls (1973) kronik bir şekilde kullanılan iç içe geçme sonucunda kişinin diğerlerini fark edemediğini bildirmektedir. Farkındalığın olmadığı bu durum aynı zaman da kişinin kendi kendiliğini fark etmesini

de engellemektedir. Kişi kendi ihtiyaçlarının farkında değildir, bireyselleşmenin olmadığı bağımlı bir ilişki yaşandığından kişi kendi ihtiyaçlarını karşılayamaz (Sills ve ark. 1998).

Diğer tüm temas biçimlerinde olduğu gibi iç içe geçme temas biçimini çoğunlukla kullanan kişilerin belirli kişilik özellikleri olduğu bildirilmektedir (Kepner, 1982). Bu kişiler aşırı derecede uyumlu, farklılıklardan ve anlaşmazlıklardan hemen kaçınan kişilerdir. Bu yüzden kendilerinin kararı olmasa da ya da alınan karar onlara uygun gelmese de uygunmuş gibi yaparak diğerleri ile birlikte hareket ederler. Bu kişiler olumsuz düşünce ve duygularını ya da kendilerine uygun olmayan kararları karşıdakine söylemekten endişe duyar ve karşıdaki kişiyi kırmamak adına uyum gösterirler. Buldukları ortamlarda herhangi bir gerginlik anında gerginliği azaltmaya ve eğlenceli görünmeye çalışırlar(Kepner, 1982).

“hayır” demek iç içe geçen insanlar için oldukça zordur. Bu kişiler başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı fakat kendi ihtiyaçlarına duyarsızdır. Bir durum karşısında önce durumun kendileri açısından nasıl olabileceğini organize etmektense kendilerini duruma göre organize etmeyi tercih ederler. Yalnız kalmakta oldukça zorlanırlar çünkü diğerlerinin ihtiyaçlarına bağımlıdırlar. Sürekli endişelerini giderecek ve onları onaylayacak kişilere ihtiyaç duyarlar. Kendi isteklerine sahip çıkmadıklarından, diğerlerinin isteklerine göre davranıp neden bu şekilde davrandıklarına anlam veremezler. Bu yüzden sürekli hayal kırıklığı, depresyon ve tatminsiz bir yaşam sürerler (Kepner, 1982). Nevrotik rahatsızlıklar arasında obsesif kompulsif bozukluklar ve psikosomatik hastalıklar, iç içe geçme temas biçiminin fazlasıyla kullanılmasından kaynaklanmaktadır (Korb ve ark, 1989).

Kendini Seyretme (Egotizm)

İlk kez Goodman tarafından sözü edilen kendini seyretme temas biçimi (Wheeler, 1998:82), kişinin içinde bulunduğu anı, durumu ve olayı yaşayamaması, bu anları yaşamak yerine kendini ve kendisi dışında olup bitenleri izlemesi olarak açıklanmıştır. Başka bir şekilde açıklamak gerekirse bireyin kendisini bir video çekimi izler gibi sürekli olarak izlemesidir (Sills ve ark., 1998).

Kendini seyretme temas biçimini kullanan kişi temas sınırında tek başınadır. Diğer insanlarla temas kurmak yerine temas kurmaya çalışan kendini gözlemlemektedir. Temas sınırı diğer organizmalarla buluşulan, temas edilen yer olarak düşünüldüğünde, kendini seyreden kişi için burada bulunduğu başka bir kişi yoktur. Kişi kendisiyle bir etkileşim halindedir. Çünkü sadece kendisiyle ilişki halindedir. Kendi düşünceleri, duyguları, davranışları, görüntüsü ile o kadar meşguldür ki, bulunduğu yerde başkalarının varlığından habersizdir (Daş, 2006:187). Başka bir deyişle kişi kendisinin çevre üzerindeki etkisi ile ilgilendiğinden, çevrede olan durum ve olayların farkında değildir. Kendisi ile olan meşguliyeti kendini beğenme, kendini takdir etme, kendine hayran olma gibi pozitif bir şekilde olabileceği gibi, kendini aşağılama, kendini eleştirme gibi negatif bir şekilde de olabilir (Joyce ve Sills 2003). Kişi sürekli olarak kendini yargılar durumdadır bu yargılar zaman zaman pozitif zaman zaman negatiftir.

Kendini seyretme tema biçimi kişinin sürekli tedbirli ve temkinli davranmasına neden olmaktadır. Kişi sağlıklı bir temasın şartı olan kendini bırakmayı başaramadığından çevresi ile olan teması da engellenir. Kendini bırakmak demek denetleyen, eleştiren gözlerin olmadığı ve spontan bir şekilde davranmayı başarmak demektir (Sills ve ark. 1998:68). Fakat kendini seyreden kişi, kendini devamlı kontrol etme ihtiyacıdadır. “komik duruma düşmemek”, “aptal gibi görünmemek”, “hata yapmamak” adına kendini hareketsiz bırakır. Aynı zamanda kendini hareketsiz

bırakan kişi diğer kişileri ve çevresini de kontrol etme ihtiyacı içindedir (Crocker 1999:94) (akt. Daş, 2006:188). Sonuç olarak kendini tutan yargılayan ve sürekli denetleyen bir davranış örüntüsü şeklinde hareket eder (Wheeler, 1998:82).

Aşırı derecede eleştirel bir ortamda büyüyen çocuklarda kendini seyretme temas biçimi sıklıkla görülmektedir. Bazı aileler çocuklarını sürekli takip etme ihtiyacında olup çocuğun her davranışı hakkında yorumlar yaparlar, bazı aileler de çocuğu takip etmeseler de çocuğun yanlış yaptığı her davranış üzerinde durup eleştiride ve olumsuz yorumlarda bulunurlar iki tip aile tutumu da çocuğun kendini seyretme temas biçimini kazanmasına neden olmaktadır (Daş, 2006:190). Bu temas biçimini kronik şekilde kullanan birey, kendine dönük, başkalarından utanan, gergin, kaygılı, kontrollü elden bırakmayan, başkalarından sürekli şüphelenen ve yavaş bir yapıya sahiptir. Bu kişiler spontan davranamazlar, kendilerine güvenleri azdır ve empati becerileri gelişmemiştir. Çevreye karşı olan aşırı hassasiyetlerinden dolayı başkalarının onlar hakkındaki düşünceleri çok önemlidir. Bu başkaları tanımadıkları kişiler olsa bile kendileri hakkında olumsuz düşünülmesini tolere edemezler. Başkalarının kendileri hakkında ne düşündüğü ile çok fazla ilgilendiklerinden soğuk ve samimiyetsiz ilişkiler kurarlar. Canlı, hareketli ve coşkulu değillerdir. Mükemmeliyetçi bir yapıda olduklarından yaptıkları ve yaşadıklarından doyum alamazlar. Kendi sahip oldukları kişilik özelliklerini kabullenmekte ve bütünleştirmekte oldukça zorlanırlar bunun sebebi sürekli “en iyi”, “en başarılı”, “en güzel” olma çabaları ile alakalıdır (Clarkson,1991). Kendini seyretme anksiyete bozukluğu, fobiler ve obsesif kompulsif bozukluklarda önemli bir rol oynar. Kronik olarak kullanılan kendini seyretme biçimi Narsisistik kişilik bozukluğunun da önemli bir özelliğidir (Yontef 1993:428).

Geşalt yaklaşımında sözü edilen tüm temas biçimlerinin kendilerine dair olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Kendini seyretme temas biçimini kullanmanın da olumlu ve olumsuz tarafları vardır. Zor koşulların daha kolay aşılabilmesi ve kişinin olgunlaşıp büyüebilmesi açısından kendini seyretme temas biçimi zorunlu bir süreçtir (Crocker 1999)(akt. Daş, 2006). Kendini seyretme kişinin yavaşlamasına sebep olduğundan, hızlı ve yanlış kara vermesini engellemektedir. Kişinin karşısına çıkabilecek zorluklara karşı kişiyi önceden hazırlayan bir süreçtir (Perls,Hefferline ve Goodman, 1951/1996). Kendini seyrteme temas biçimi, aynı zamanda kişinin hem kendine özen göstermesine, kendi öz bakımına ve kendi davranışlarını denetlemesine hem de başkalarının haklarına ve düşüncelerine saygı duymasına yol açmaktadır (Daş, 2006:189).

Duyarsızlaşma (Desensitisation)

En genel anlamıyla duyarsızlaşma hislerin uyuşturulmasıdır. Her birey doğal olarak kendi dünyasını hissetme becerisine sahiptir. Duyarsızlaşma temas biçimiyle bireyin bu becerisi zayıflar ve yetersizleşir (Sills ve ark., 1998). Bedensel olarak yaşanan rahatsızlık hislerinin ve dış dünyadan gelen bilgilerin göz ardı edilmesine duyarsızlaşma denir (Clarkson 1991:46). Kepner (1982) göre duygulara duyarsızlaşma 5 duyu organı ile algılanan duyumların donuklaşması ve fonunu bozulmasıdır. Duygusal olarak duyarsızlaşan bireyin fonu tanınmaz hale gelmektedir. Duyarsızlaşma iki şekilde ortaya çıkabilmektedir. Birincisi bedenden gelen duyumlara duyarsızlaşma ikincisi ise duygulara duyarsızlaşmadır (Daş, 2006). Temas döngüsünde ise duyarsızlaşma her aşamada görülebileceği gibi en çok duyum aşamasında ortaya çıkmaktadır(Sills ve ark., 1998).

Kişinin bedensel olarak duyarsızlaşması 5 duyu organı tarafından algılanan tüm duyumlara karşı tepki vermemesi ve hiçbir şey hissetmemesi demektir. Kişinin bu

hissizliği içsel ve dışsal tüm uyarılar için geçerlidir (Sills ve ark. 1998). Hatta kişi açlık, uykusuzluk, yorgunluk gibi temel ihtiyaçlarına bile duyarsızlaşabilir (Daş, 2006). Kişiyi bütünüyle değerlendiren geştalt yaklaşımına göre kişinin bedenine duyarsızlaşması kişinin bazı duygularını veya kişiliğinin bazı kısımlarını kabul edemediği anlamına gelebilir (Kepner, 1982:87).

Duygusal duyarsızlaşmada ise kişi yaşamış olduğu olaylar karşısında hissettiği ya da hissedebileceği olumsuz duyguları hissetmemeye çalışmaktadır (Daş, 2006:138). Clarkson'a (1991) göre kişinin olumsuz, acı veren, rahatsız edici duygulara duyarsızlaşması aynı zamanda hayatın güzel, olumlu, zevk ve mutluluk veren taraflarına da duyarsızlaşmasına neden olmaktadır.

Bilinçli bir şekilde kullanılan duyarsızlaşma kişilerin çevre ile uyumun kolaylaştıran bir durumdur. Örneğın, bir boksörün maç sırasında hissettiği acıya duyarsızlaşması maçı kazanmasına yardımcı olabilmektedir. Kepner (1982) kısa süreli olarak kullanılan duyarsızlaşmanın kişiyi aşırı derecede gelen acıya karşı koruduğunu belirtmektedir. Duyumlara yol açan ihtiyaçlar karşılanamadığı zamanlarda kişi yine duyarsızlaşma temas biçimini kullanarak karşılayamadığı ihtiyacının hissinden kurtulmaya çalışır (Kepner 1982). Örneğın, uzak bir yerdeyken özlediğımız ailemizle özlem ihtiyacımızı gideremediğımız zamanlarda duyarsızlaşma yolu ile o dönemi atlatabiliriz (Daş, 2006). Duyarsızlaşmanın ortaya çıktığı bir diğer durum da içe almalarla duyumlar arasındaki çatışmadır. Örneğın, “misafir olduğun yerde çok yemek yenmez” gibi bir içe alma ile açlık duyumu misafirlikte ortaya çıktığında kişi duyarsızlaşarak yemek istediği miktarı engeller ve açlığına duyarsızlaşır (Daş, 2006).

Duyarsızlaşma temas biçimini sıklıkla kullanan kişilerin belirli kişilik özellikleri vardır. Bedenlerinde hissizlik, cansızlık ve uyuşukluk hissettiklerinden şikâyet ederler. Fiziksel etkinlik ve yaşantılar yerine daha çok zihinsel etkinlik ve

fikirlerine önem verirler. Kendi duygum ve duygularına duyarsızlaştıkları gibi başka kişilerin duygu ve ihtiyaçlarına karşı duyarsızdırlar. Çevreleri tarafından samimi olmayan, duygusuz ve empati gösteremeyen kişiler olarak değerlendirilirler (Kepner, 1982).

2.1.3 Erteleme Davranışı

Erteleme Davranışının tanımı ve Genel Özellikleri

Hayatın birçok alanında ertelediğimiz yapmaktan kaçındığımız, günün sonunda ise biriktirdiğimiz karşılanmayı bekleyen birçok ihtiyacımız ortaya çıkabilmektedir. “şimdi dışarı çıkayım gelince evi toplarım, şu filmi izleyeyim sonra ödevi yaparım, bir kahve içtikten sonra yaparım” dediğimiz birçok an çoğumuzun hayatında sıkça yaşanmaktadır. Erteleme davranışı zaman zaman isteksizlikten, zaman zaman ise kaygıdan ya da başka bir sebepten dolayı ortaya çıkabilmektedir. Birçok araştırmacı erteleme davranışını çeşitli açılardan incelemeye çalışmıştır. Alan yazında farklı bakış açıları bulunmaktadır, Silver (1974) ertelemeyi hazzedilmeyen bir göreve verilen bir tepki olarak ele almaktadır. Erteleme durumunda kişi, bir göreve başlamak ya da görevi tamamlamak için yeterli olmayan bir teşvik ya da akılcı olmayan inançlara dayalı, performansa yönelik bir engel yaşamaktadır (Akt. Green, 1982). Ellis ve Knaus (1977) ertelemeyi “önceden belirlenmiş olan zamanda bir işe ya da faaliyete başlayamama ya da bunları tamamlayamama” olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Green, 1982). Knaus’a (1998) göre erteleme, önceliği olan ve zamanında yapılması gereken bir işi gereksiz yere geciktirme ya da son ana bırakma olarak tanımlamaktadır. Erteleme davranışı gösteren kişiler bu davranışın altında yatan mekanizmaların farkında olmamalarına rağmen erteleme davranışının farkında olduklarını belirtmektedir. Ayrıca erteleme sürecinin farklı düzeylerde ve farklı derecelerde ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Knaus (1998) kişinin erteleme davranışı

sonucu rahatsızlık duymasına rağmen bu durumu görmezden gelmesine ve hareketsizlik düzeyinde kişinin sorumluluklardan kaçınarak zarar görmesini kronik erteleme olarak tanımlamıştır. Solomon ve Rothblum'a (1984) göre erteleme, "görevleri öznel bir sıkıntı yaşanacak seviyeye gelene kadar gereksiz yere geciktirme eylemi"dir diye açıklamıştır. Schraw, Wadkins ve Olafson ise (2007) ertelemeyi "tamamlanması gereken işi kasıtlı olarak sonraya bırakma" olarak tanımlamaktadırlar. Erteleme için yapılan tanımlamalarda, bir görevi ya da kararı sonraya bırakma, oyalama, geciktirmenin söz konusu olduğunu görmekteyiz. Ertelemenin İngilizce anlamı olan "procrastination" kelimesinin kökenlerine bakıldığında, Latince olan "pro" kökünün "ileriye doğru, sonra" anlamını taşıdığı, "crastinus" kökünün ise "yarınki" anlamını taşıdığını görebiliriz (Steel, 2007). Geciktirme kriteri erteleme tanımı için gerekli olsa da, geciktirdiğimiz her davranış erteleme değildir. Örneğin, yeni bir işe başvurmak bizim çok istediğimiz bir şey olabilir. Tam böyle bir fırsat ortaya çıkmışken çocuğumuzun bir sağlık sorunu ortaya çıkarsa, bu durumda çocuğumuzla ilgilenmeyi tercih ettiğimiz için işe başvurma isteğimizi bir süre bekletebiliriz. Bu erteleme olarak değerlendirilmez, çünkü bu diğerine kıyasla daha önemli olduğunu düşündüğümüz başka bir şeyi bilinçli olarak seçmemizdir.

Oxford İngilizce Referans Sözlüğünde (1996) erteleme, "iyi bir sebep olmaksızın eylemi ağırdan almak" anlamını taşımaktadır (Akt. Steel, 2007). "İyi bir sebep olmaksızın" ifadesi ertelemenin birçok tanımında kendisini göstermektedir. Bir davranışı erteleme olarak değerlendirebilmemiz için iyi bir sebep olmadan eylemi geciktirmemiz gerekmektedir. Örneğin, derslerine çalışmak için niyetlenen bir öğrencinin ağır bir hastalık geçirmesi erteleme davranışına bir örnek değildir. Fakat bir başka öğrencinin ders çalışmak niyeti varken arkadaşları ile bilgisayar oyunu oynamayı tercih etmesi erteleme davranışına bir örnektir. Tüm bunlar bir araya

getirildiğinde, Steel, (2007) ertelemeyi “bunun kötü bir sonuç doğuracağını bilmemize rağmen niyetlenen bir eylemi gönüllü bir şekilde geciktirme” olarak tanımlamaktadır. . Lay de (1994) ertelemeyi “niyet ile davranış arasındaki tutarsızlık” olarak açıklamış ve kişi görevi tamamlamaya yönelik içten bir niyet duymadıkça davranışı geciktirmenin erteleme olmayacağını vurgulamıştır (Akt. Schraw ve ark., 2007). Bu görüşe göre, niyet ile davranış arasındaki fark arttıkça erteleme daha şiddetli olacaktır.

Ertelemenin olumsuz sonuçlarına değinen araştırmacılar olduğu gibi (örn. Solomon & Rothblum, 1984) bazı araştırmacılar da (örn. Schraw ve ark., 2007) ertelemenin işlevsel yönlerine odaklanmaktadır. Örneğin, Bernstein (1998) bazı durumlarda ertelememenin olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden bahsetmektedir. Bu görüşe göre, kişi hızlıca harekete geçtiği zaman, yeni bilgileri edinme ihtimalinden yoksun kalabilir (Akt. Steel, 2007). Bu görüşü savunan diğer araştırmacılar da (örn. Chu & Choi, 2005; Ferrari, 1993) ertelemeden işlevsel bir geciktirme ya da “acele etmekten kaçınma” olarak bahsetmektedirler (Akt. Steel, 2007).

Bazı çalışmalar ise (örn. Brinthaupt & Shin, 2001; Csikszentmihalyi, 1990; Sommer, 1990; Tullier, 2000) ertelemenin kişinin çalışma süresini daha etkin kullanıp bir çalışma akışı sağlamasına yol açacağı için işlevsel olabileceğini önermektedirler (Akt. Schraw ve ark., 2007).

Ertelemenin Yaygınlığı

Burka ve Yuen (1983) akademik görevleri kaygı yaşayacak düzeyde ertelemenin üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın olduğunu bildirmektedirler (Akt. Rothblum ve ark., 1986). Rothblum ve arkadaşlarına göre (1986) öğrencilerin %40’ından fazlası ciddi düzeyde kaygı yaşayana kadar erteleme davranışında bulunmaktadır. Diğer araştırmacılar ise bu oranın çok daha fazla olduğunu

vurgulamaktadırlar. Schowenburg ve arkadaşları (2004) üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70'inin akademik işlerini erteleme eğiliminde olduğunu (Akt. Díaz-Morales ve ark.), Ellis ve Knaus ise (1977) Amerikalı üniversite öğrencilerinin %95'inin erteleme davranışında bulunduğunu bildirmektedirler (Akt. Senécal ve ark., 1995).

Solomon ve Rothblum (1984) çeşitli akademik görevlere yönelik erteleme davranışlarının oranlarına bakmıştır. Buna göre, öğrencilerin %46'sı neredeyse her zaman dönem ödevlerini yazmayı ertelediklerini, %27,6'sı sınavlara çalışmayı ertelediklerini, %30,1'i haftalık okumalarını yapmayı ertelediklerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin %10,6'sı idari görevlerini ertelediklerini, %23'ü katılım gerektiren görevleri ertelediklerini ve %10,2'si genel okul faaliyetlerine katılmayı ertelediklerini bildirmişlerdir.

Harriott ve Ferrari (1996) erteleme oranının normal yetişkin popülasyonunda ise en az %20 olduğunu tahmin ettiğini bildirmişlerdir (Akt. Díaz-Morales ve ark., 2006). O'Brien ise (2002) erteleme davranışında bulunan kişilerin %95'inin bu davranışlarından kurtulmak istediğini bildirmektedir (Akt. Steel, 2007).

Cinsiyete, Yaşa ve Döneme göre Erteleme Davranışı

Erteleme davranışının cinsiyetler arasındaki dağılımına baktığımızda önemli bir fark göze çarpmamaktadır. Solomon ve Rothblum (1984) ne genel erteleme düzeyinde ne de akademik erteleme alanlarında cinsiyetler arası bir fark bulmamışlardır. Steel (2007) ise yaptığı derleme çalışmasında erkeklerin kadınlardan çok az da olsa daha fazla ertelediği bulgusuna ulaşmıştır.

Yaş açısından bakıldığında, Hill ve arkadaşları (1978) erteleme davranışının öğrencilerin üniversitede kalma süreleriyle orantılı olarak arttığını bildirmektedirler (Akt. Muszynski & Akamatsu, 1991). Benzer şekilde Semb ve arkadaşları da (1979)

öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça erteleme düzeylerinin de arttığını bildirmektedirler. Yani birinci sınıflar en az oranda erteleme davranışında bulunurken, en fazla ertelemeyen bulunanların son sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür (Akt. Solomon & Rothblum, 1984). Steel (2007) ise yaşla birlikte erteleme davranışının azalıyor olduğunu bildirmektedir. Steel'in (2007) bulgusuyla tutarlı olarak O'Donoghue ve Rabin de (1999) kişilerin zaman içinde ertelemeye başa çıkabilmek için şemalar geliştirebildiğini, bunun da ertelemeyi azaltabileceğini bildirmişlerdir (Akt. Steel, 2007). Benzer şekilde Ainslie (1992) ve Baumeister ve arkadaşları (1994) da kişilerin tekrarlı uygulamalar yoluyla daha az erteleme davranışında bulunabileceklerini önermektedirler (Akt. Steel, 2007).

Zaman içindeki erteleme davranışı oranlarına bakıldığında, Kachgal ve arkadaşları (2001) 2000'li yılların başlarında yaptıkları çalışmalarında erteleme davranışının günümüzde gitgide daha da çok yaygınlaşıyor olduğunu bildirmişlerdir (Akt. Steel, 2007). Araştırmacılara göre (örn. Griffiths & Parke, 2002; Sivy, 2000; Wadden, Brownell, & Foster, 2002) bu durum hayatlarımızın diğer alanlarındaki öz düzenleme yetersizliklerimizdeki artışla (örn. obezite, kumar, borç) paralellik göstermektedir (Akt. Steel, 2007).

Sonuç olarak, erteleme davranışında cinsiyet açısından önemli bir farklılık görülmemektedir. Yaş açısından bakıldığında, üniversite döneminde sınıf arttıkça erteleme davranışında artış yaşansa da, üniversite dönemi dışında yaşla birlikte erteleme davranışında azalma görülmektedir. Dönem açısından bakıldığında ise, zaman içinde erteleme davranışının gittikçe artıyor olduğu dikkati çekmektedir.

Ertelemenin İlişkili Olduğu Değişkenler ve Ertelemenin Sonuçları

Literatür incelendiği zaman, erteleme davranışının birçok değişkenle ilişkili olduğunu bildirmektedir. Örneğin birçok çalışma (örn. Egan, Wade ve Shafran, 2011;

Flett, Hewitt, Davis & Sherry, 2004) erteleme davranışının mükemmeliyetçilik ile ilişkili olduğunu bildirmektedir (Akt. Rice, Richardson & Clark, 2012). Bu araştırmacılara göre erteleme davranışı kişinin kendisine koyduğu aşırı yüksek standartlardan kaynaklanmaktadır. Diğer araştırmalar (örn. Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977) erteleme davranışında bulunan kişilerin engellenme toleranslarının düşük, onaylanma ihtiyaçlarının ise yüksek olduğunu bildirmektedirler (Akt. Muszynski & Akamatsu, 1991). Ferrari de (1991, 2001) erteleme davranışında bulunan kişilerin, diğer kişilerin üzerinde nasıl bir imaj oluşturduklarıyla aşırı ilgili olma eğiliminde olduklarını ve diğerleri tarafından sevilip onaylanmayı beklediklerini bildirmektedir (Akt. Ferrari, Barnes & Steel, 2009). Bu sebeple araştırmacılar (örn. Ferrari, Driscoll, & Diaz-Morales, 2007) erteleme davranışına sıklıkla başvuran kişilerin benlik imgelerinin de olumsuz olabileceği düşünmektedirler (Ferrari ve ark., 2009). Bu düşünceleri destekleyen araştırmalar (örn. Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977) erteleme davranışında bulunan kişilerin başarısız olmaya, başarılı olmaya ve ayrılmaya yönelik korkulara sahip olduklarını bildirmektedirler (Akt. Muszynski & Akamatsu, 1991). Diğer araştırmalar ise erteleme ile öz yeterlik (Wolters, 2003; Akt. Schraw ve ark., 2007), öz kontrol (örn. Ferrari, Ferrari & Pychyl, 2000; Akt. Díaz-Morales ve ark., 2006), sorumluluk (Schouwenburg, 1995; Akt. Schraw ve ark., 2007) arasında olumsuz yönde bir ilişki bildirmektedirler.

Erteleme davranışının kişilerin hayatındaki pişmanlıklarıyla ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında Ferrari ve arkadaşları (2009) erteleme davranışına sahip olmayan kişilerin erteleyen kişilere oranla çok daha az düzeyde pişmanlık yaşadıklarını bildirmektedirler. Bu çalışmaya göre, erteleme davranışına sahip olan kişilerin çok daha fazla pişmanlık yaşadığı alanların içinde eğitim, iş, ebeveynlik, aile ve arkadaş ilişkileri, sağlık ve finansal planlama gibi alanlar bulunmaktadır.

Akademik erteleme Davranışı

Akademik erteleme, ertelemenin bir türü olan durumsal erteleme başlığı altında yer almaktadır. Durumsal kişilik özelliği değil, bireyin sadece yaşamının tek bir alanında gösterdiği erteleme davranışdır. Durumsal ertelemenin oldukça yaygın ve sıklıkla çalışılan alt türü akademik ertelemedir (Blunt ve Pcyhyl, 1998).

Erteleme üniversite öğrencileri arasında azımsanamayacak bir problemdir (Solomon & Rothblum, 1984). Pcyhyl ve arkadaşları (2000) ertelemenin öğrenciler arasında genellikle uyuma, oyun oynama ya da televizyon izleme yoluyla kendini gösterdiğini bildirmektedirler (Akt. Steel, 2007). Akademik açıdan baktığımızda, Senécal, Koestner ve Vallerand (1995) ertelemeyi “öğrencinin yapması gereken bir görev olduğunu bilmesi ve hatta yapmak istemesine rağmen beklenen ya da arzulanan zaman diliminde bu görevi yapamaması” olarak tanımlanmaktadır. Rothblum, Beswick ve Mann (1984) ise akademik ertelemeyi “neredeyse her zaman akademik görevleri geciktirme ve neredeyse her zaman bu geciktirme ile ilgili problem yaratacak düzeyde kaygı yaşama eğilimi” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Yani bu görüşe göre, bir işi geciktirmenin erteleme sayılması için bu görevin tamamlama süresinin makul bir zaman diliminden çok daha uzun sürmesi ve aynı zamanda sık sık sonraya bırakmayı ve bununla ilgili yoğun bir kaygı yaşanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla akademik erteleme davranışı sadece yapılacak olan görevleri geciktirmeyi değil bu gecikme sonucunda yaşanacak kaygı, olumsuz duygu durumu ve stresi de kapsamaktadır. Birçok araştırma bulgusuna göre akademik başarının olumsuz yönde etkilenmesinde kaygı ve stres büyük rol oynamaktadır (Tice ve Baumeister,1997;Beswick, Rothblum ve Mann,1998). Bu bakış açılarından bakıldığında erteleme davranışının olumsuz duygulara sebep olduğunu görebiliriz dolayısıyla erteleme ile tembellik arasında bir takım farklılıklar olduğu

düşünmek yanlış olmayacaktır. Tembellikte kişi zaten bir işi yapmayı istememektedir ya da yapmak için uğraşmamaktadır. Ertelemede ise kişi işi yapmak istemekte fakat yapacağı zamanı geciktirmektedir. Aynı zamanda kişinin tembellik yüzünden işlerini yapmazken kaygı yaşaması gerekmezken, davranışın erteleme sayılabilmesi için kaygı yaşanması da gerekmektedir.

Akademik açıdan erteleme davranışını inceleyen çalışmalar ise (örn., Beswick ve ark., 1988) ertelemenin okul performansı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu bildirmektedir (Akt. Senécal ve ark., 1995). Benzer şekilde Rothblum ve arkadaşları da (1986) erteleme ile genel not ortalaması arasında olumsuz bir ilişki tespit etmiştir. Erteleme davranışının sonuçlarını inceleyen çalışmalar akademik erteleme davranışını, öğrenmenin süresini ve kalitesini düşürüp yaşanan stres düzeyini artırdığı için akademik başarının önündeki bir engel olarak görmektedirler (Akt. Schraw ve ark., 2007). Diğer çalışmalar da benzer şekilde ertelemenin ödevleri eksik ya da geç teslim etme (Lay & Schouwenburg, 1993; Akt. Wolters, 2003) zayıf notlar alma ve dersi bırakma (Semb, Glick & Spencer, 1979; Akt. Solomon & Rothblum, 1984) gibi sebepler yüzünden akademik performansa zarar verdiğini önermektedir. Özer ve Altun'un (2011) 2009-2010 öğrenim yılında Gazi Üniversitesinin farklı bölümlerde yaptıkları araştırmalar sonucunda, kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin, başarısızlık korkusu ve tembellik nedeni ile akademik çalışmalarını erteledikleri bulunmuştur. Balkıs ve Duru'nun (2010) çalışmasında ise akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişki öğrencilerin genel ve performans benlik saygısı düzeylerine bağlı olarak güçlendiği ve zayıfladığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalar ertelemenin akademik performans gibi duygu durumu da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Schraw ve arkadaşlarına (2007) göre

erteleme strese yol açmakta ve sağlık ve iyilik hali üzerinde olumsuz etkilere sebep olmaktadır. Yapılan birçok çalışma ertelemenin kaygı ve depresyonu artırdığını bildirmişlerdir (Akt. Wolters, 2003).

Akademik erteleme davranışının bir takım olumlu ya da işlevsel yönleri olduğunu savunan araştırmalar da göze çarpmaktadır. Lay ve arkadaşlarına (1989) göre de erteleme insanı kamçılayan bir durumdur ve erteleyen öğrenciler sınavlardan hemen önce çok yüksek bir performans gösterdikleri bildirilmiştir (Akt. Schraw ve ark., 2007). Sommer (1990) de erteleyen öğrencilerin kısa zamanda çok yoğun bir şekilde çalışma eğiliminde olduklarını ve en yüksek verime ulaşabilmek için çok çeşitli çalışma becerileri geliştirebildiklerini bildirmektedirler (Akt. Schraw ve ark., 2007). Yani erteleme, etkinliği, meydan okumayı ve akışkanlığı sağladığı için işlevseldir. Schraw ve arkadaşları da (2007) öğrencilerin işlevsel sebeplerle erteleme eğiliminde olabileceklerini ve ertelemenin ender olarak öğrenme üzerinde olumsuz bir etkisi olacağını önermişlerdir. Bu görüşe göre, öğrenciler ertelediklerinde ertelemedikleri durumlara kıyasla daha etkin bir şekilde öğrenmektedirler. Birçok öğrencinin düzenli bir şekilde erteleme davranışında bulunmalarının ve öz düzenleme becerileri artıkça daha fazla erteleme eğiliminde olmalarının (Ferrari, 1991; Sommer, 1990; Akt. Schraw ve ark., 2007) altında yatan sebep ise ertelemenin işlevsel yanıdır (Schraw ve ark., 2007). Yani öğrenciler erteleme sayesinde kendilerine stres ve heyecan katarak daha yüksek bir etkinlikte performans göstermelerini sağlamaktadırlar.

Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının Sebepleri

Ertelemenin neden ortaya çıktığı konusundan birden fazla görüş bulunmaktadır. Bu görüşler temelde ertelemenin bir kişilik özelliği mi olduğunu yoksa durumsal etkiler sayesinde mi ortaya çıktığını tartışmaktadır. İlk görüşe göre erteleme

bir ya da birden çok oldukça sabit kişilik özelliğinin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kişilerin erteleme davranışının zaman içinde ve durumdan duruma süreklilik taşıyıp taşımadığı sorusuna Steel (2007) farklı zaman dilimlerinde ve farklı durumlarda kişinin erteleme davranışının tutarlı olduğu cevabını vermektedir. Yani bu görüşe göre erteleme eğiliminde olan kişiler birçok farklı bağlam ve durumda bu davranışta bulunmaya devam ederler (Wolters, 2003). Kişilerin erteleme eğilimleriyle, altta yatan kişilik tarzı, mükemmeliyetçilik ve öz farkındalık gibi özellikler arasındaki ilişkileri gösteren çalışmalar da (örn. Berzonsky & Ferrari, 1996; Ferrari, 1992; Saddler & Sacks, 1993) bu görüşe destek sağlamaktadırlar (Akt. Wolters, 2003). Diğer görüşe göre ise (örn. Lay, 1992; Milgram ve ark., 1992; Saddler & Buley, 1999), erteleme nispeten daha az sabit olan fakat durumsal olarak belirlenen etkiler sonucu ortaya çıkmaktadır (Akt. Wolters, 2003). Bu görüş, erteleme davranışının örneğin, öğrencilerin başarısızlık korkusunu, değerlendirilme kaygısını, yetersizlik duygularını ya da yapmaları gereken görevi sevmemelerini tetikleyen, konuya özel etkenler sonucunda ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır (Wolters, 2003).

Ertelemeyi açıklamaya çalışan birçok görüş literatürde yer almaktadır. Bir görüş (Lay, 1986) ertelemenin heyecan arayışına yönelik bir deneyim olabileceğini önermektedir (Akt. Ferrari ve ark., 2009). Bu görüşe göre, kişi erteleme davranışında bulunarak uyarılma düzeyini artırmaktadır. Uyarılma düzeyi artan kişi de görevinde daha iyi bir performans gösterir. Yani bu görüşe göre, kişi en verimli şekilde baskı altındayken çalışabileceği için erteleme davranışına başvurmaktadır (Ferrari ve ark., 2009)

Diğer bir görüş, Covington (1992) tarafından sunulmuştur (Midgley, Arunkumar & Urdan, 1996). Covington'ın (1992) önerdiği öz-değerlilik kuramına göre, okullarda başarı elde etmeye yönelik davranışlar en iyi şekilde, öğrencilerin

olumlu bir benlik saygısını muhafaza etme çabalarına bakılarak anlaşılabilir (Akt. Midgley ve ark., 1996). Bu görüşe göre, okulda verilen mücadele “aptal” olarak değerlendirilmeme çabasıyla ilgilidir. Bu sebeple de öğrenciler “aptal” olarak değerlendirilmemek için ortaya çıkabilecek başarısızlıkları için başka sebepler bulmak durumunda kalır. Convington’a (1992) göre, erteleme de bu tarz bir yöntem olarak değerlendirilebilir (Akt. Midgley ve ark., 1996). Erteleme her iki durumda da öğrencinin kazançlı çıkmasına yol açar. Eğer başarısız olurlarsa, bunun sebebi olarak son ana kadar çalışmamış olmaları görülebilir. Ertelemelerine rağmen başarılı olurlarsa, bu durumda diğerleri onları “becerikli” olarak görme eğiliminde olabilir (Midgley ve ark., 1996).

Farklı Psikoterapi Yaklaşımlarına Göre Erteleme Davranışı

Psikanalitik Yaklaşım

Birçok davranışların psikanalitik açıklaması olduğu gibi erteleme davranışının da psikanalitik bir açıklaması vardır. Freud (1953) ertelemenin temelinde yatan kaçınma davranışını ele almıştır (Akt. Ferrari ve ark., 1995: 22). Kaçınma davranışındaki kaygı Freud (1953) tarafından rahatsız edici olabilecek bastırılmış bilinçaltı çatışmalarının egoya gönderdiği bir uyarı sinyali olarak değerlendirilmektedir (Akt. Ferrari ve ark., 1995: 22). Ego herhangi bir kaygı hissettiğinde, bir dizi savunmayı devreye sokmaktadır. Freud’a (1953) göre, bir işin tamamlanmamasının ya da o işten kaçınılmasının altında da egoyu tehdit eden bir durumun varlığı yatmaktadır (Akt. Ferrari ve ark., 1995: 22).

Missildine (1964) başarı yönünde aşırı baskıcı olan ve çocuklarına gerçekçi olmayan hedefler koyan ebeveynlerin, çocuklarına sevgiyi ve onayı hak etmenin yolunun bu başarılarla ulaşmak olduğu mesajını verdiklerini bildirmektedir (Akt. Ferrari ve ark., 1995: 22). Böyle bir ortamda büyüyen bir çocuk kaygı yaşama

eğiliminde olacak ve başaramadığı zamanlarda kendisini değersiz hissedecektir. Daha sonraki yıllarda ise bu kişi kendi becerilerinin ve değerinin değerlendirildiği bir görev karşısında geçmiş hislerini yeniden deneyimleyecektir (Ferrari ve ark., 1995: 22).

Erteleme aynı zamanda, baskın ebeveynlere yönelik olan öfkenin sosyal açıdan uygun bir gösterim şekli olarak da değerlendirilebilir (Ferrari ve ark., 1995: 25). Spock (1971) ebeveynleri tarafından verilen görevlerde başarısız olunca, bilinçaltındaki ebeveynlere yönelik öfkenin açığa çıktığını, kişinin de bu öfkeye amaca yönelik davranışları geciktirerek karşılık verdiğini önermektedir (Ferrari ve ark., 1995: 24). Bu şartlar altında büyüyen kişi, başarılması gereken bir görevle karşılaştığı zaman, bilinçaltında ebeveynleriyle yaşadığı çatışmayı hatırlayarak sanki ebeveynlerinin kendisine empoze ediyor olduğu göreve karşı çıkarmışçasına tepki vermektedir. Bu da kişinin görevleri bitirmesi önünde kronik bir engel teşkil eder (Ferrari ve ark., 1995: 24).

Psikanalitik bakış açısı, erteleme davranışını ebeveynlere yönelik öfkeyle ve bilinçaltı çatışmalarla açıklamaktadır.

Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma göre (Skinner, 1953), bir davranışın var olma sebebi ödüllendirilmiş olmasıdır (Akt. Ferrari, Johnson & MacCown, 1995: 26). Klasik öğrenme kuramına dayanarak ortaya çıkan bu yaklaşım, davranışın sürdürülmesinin ya da sürdürülmemesinin altında ödül ya da cezaların yer aldığını önerir (Ferrari ve ark., 1995: 26).

Davranışçı yaklaşıma göre, bir kişi erteleme davranışına sahipse, bu kişi daha önce erteleme davranışında bulunmuş ve olumlu bir sonuç almıştır. Ya da en azından yapması gereken görevin yerine daha ödüllendirici bir iş bulmuştur (Bijou, Morris & Parsons, 1976; Akt. Ferrari ve ark., 1995: 26). Yani ertelemeye davranışına sahip olmalarından dolayı yeterince cezalandırılmayan, hatta ödüllendirilen kişilerin sıklıkla

erteleme davranışında bulunmaları beklenir. Örneğin, ödevini son dakikaya bırakan bir öğrenci ödevini teslim etmesi gereken zamanda teslim edememiş olsa ya da teslim ettiği ödevden düşük bir not alsa bu davranışı yapma sıklığı azalacaktır. Fakat eğer öğrenci ertelemesine rağmen ödevini yetiştirmişse, ödevinden iyi bir not almışsa ve hatta ödev yapmadığı sürede eğlenceli vakit geçirdiyse, bu öğrencinin daha sonra da erteleme davranışında bulunma ihtimali yüksek olacaktır.

Erteleme sorunuyla davranışçı bir terapistte başvurmuş kişi, bir takım davranışçı müdahalelerle erteleme sorunuyla başa çıkmaya çalışacaktır. Davranışçı terapilerde, kişinin uygun görmediği tepkisi ile daha uygun görülen tepkilerin yer değiştirmesi hedeflenir. Davranışçı yaklaşıma göre, erteleme öğrenilmiş bir tepki olduğu için unutulması da mümkündür (Solomon & Rothblum, 1984).

Davranışçı yaklaşım erteleme problemiyle çalışırken (örn. Richards, 1975; Green, 1982) bir takım geleneksel müdahalelere başvurur (Akt. Rothblum ve ark., 1986). Bu yaklaşıma göre, çalışma becerilerinin geliştirilmesi ve davranışsal müdahaleler yoluyla erteleme sorununu giderilebilir. Richards (1975) terapistin erteleme davranışında bulunan kişilere öğrenim becerileri önerileri sunarak ve bu kişilerin öz kontrol becerilerini geliştirerek terapide yol alacağını ve böylelikle danışanların çalışma davranışlarını değiştireceğini önermektedir (Akt. Rothblum ve ark., 1986). Davranışsal terapide erteleme davranışında bulunan kişilerin davranışsal öz kontrollerini artırmak için zaman yönetimi ve çalışma becerilerini geliştirmesi hedeflenir (örn. Miller ve ark., 1974; Ziesat ve ark., 1978; Akt. Solomon & Rothblum, 1984). Green (1982) ise sosyal öğrenme prosedürlerinin üzerinde durarak, çalışma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra hedef koyma eksikliklerinin giderilmesiyle de ertelemenin önüne geçilebileceğini önermiştir. Green'e (1982) göre, terapide erteleme davranışında bulunan kişilerin kendini gözlem (self-monitoring) becerilerinin

artırılması ve bu kişilere çalışma önerileri sunulması erteleme sorunlarını giderecektir. Bazı araştırmacılar ise (örn. Keenan, Bono, & Hursh, 1978; Morris, Surber, & Bijou, 1978) çalışma kılavuzu hazırlanmasının ve süre sınırları koyulmasının ertelemeyi önleyebileceğini vurgulamıştır (Akt., Green, 1982). Ayrıca, davranışçı yaklaşıma sahip bazı araştırmacılar (örn. Miller, Weaver, & Semb, 1974) olumsuz pekiştireçlerin, bazı araştırmacılar ise (örn. Bristol & Sloane, 1974; Lu, 1976) olumlu pekiştireçlerin erteleme davranışını azaltmada faydalı olacağını önermişlerdir (Akt., Green, 1982). Yani davranışçı terapidaki tüm müdahaleler, erteleme sorunuyla çalışılırken, davranış değişikliklerinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) (Rational-Emotive Behavior Therapy: REBT)

Ellis (1974) tarafından önerilen Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT), bilişsel-davranışçı bir yaklaşıma sahip olup, psikolojik sorunların altında yatan temel faktörün kişinin bilişsel süreçleriyle ilgili olduğunu önermektedir (Akt. Froggatt, 2005). Bu yaklaşıma göre, kişilerin duygu ve davranışları, kişinin nasıl düşündüğüne, neyi varsayıdığına ve neye inandığına göre belirlenir. Yani duygu, düşünce ve davranışlar birbirlerinden bağımsız değildirler. Kişinin kendisiyle, diğerleriyle ve dış dünyayla ilgili inançlarındaki işlevsizlikler psikolojik sıkıntı yaşanmasına sebep olmaktadır. Duygusal rahatsızlıklar, bir olay hakkında mantıklı olmayan hatalı düşüncelerin bir ürünüdür (Froggatt, 2005).

Ellis'in (1974) önerdiği ABC modelinde "A" kişinin yaşadığı gerçek olayı ya da deneyimi ve kişinin neler olup bittiğine yönelik çıkarımını sembolize eder (Akt. Froggatt, 2005). "B" ise kişinin bu çıkarımlarına dayalı olarak oluşturduğu değerlendirmelerini ve inançlarını sembolize eder. "C" ise bu değerlendirme içeren inançlarının yol açtığı duygu ve davranışları temsil eder. Yani "A", "B"yi tetikler, "B"

de “C”yi tetikler. Bu durumda farklı duygu ve davranışlara yol açmak için bilişsel süreçlerin üzerinde çalışılması gerekmektedir. ADDT terapistinin kullandığı terapi teknikleri arasında; bilişsel yeniden yapılandırma, bilişsel ev ödevleri, bilişsel-duygusal hayat etme, dil örüntülerini değiştirme ve rol oynama bulunmaktadır (Froggatt, 2005).

Erteleme davranışı, Ellis’in (1974) önerdiği ABC modelinde, “C”deki kaçınma davranışı olarak görülmektedir (Dryden, 2000; Akt. Dryden, 2012). Sadece “C”ye odaklanmak ise erteleme davranışının değerlendirilmesini zorlaştırır. Bu sebeple, kişinin erteleme davranışı değerlendirilirken kişinin neden kaçınıyor olduğu ve duygusu anlaşılmalıdır. Bu yaklaşıma göre, kişi erteleme davranışı ile “A” durumundan kaçınmadığı takdirde bir dizi sağlıklı ve olumsuz duygu yaşayacaktır. Yani kişi bu duygularla karşılaşmamak için erteleme davranışını seçer. Terapistin görevi ise kişinin “A” durumundaki sağlıklı duygularını ve bu duygulara yol açan düşüncelerini incelemek ve bunları değiştirmektir.

ADDT’ye göre, kişi karşılaştığı durumla ilgili katı ve aşırı inançlara sahip olduğu için erteleme davranışında bulunur. Bu inançlar mutlak “meli” ve “malı”ları ve gerçekçi olmayan inançları içerir (Dryden, 2009; Akt. Dryden, 2012). Örneğin, “kaygılanmadan çalışmaya başlayamam”, “kaygı yaşayana kadar derse başlamamalıyım”, “ortalığı topladıktan sonra daha verimli çalışabilirim”, “yarın yaparım”, “sınıftaki en yüksek notu ben almalıyım”, “yapacağım iş çok beğenilmeli” gibi düşünceler erteleme davranışına yol açabileceği için bu düşüncelerin ele alınması önemli olacaktır. Yani ADDT yaklaşımını benimsemiş bir terapistin göre, erteleme davranışının sebebi kişinin işlevsel olmayan inançları ve bu inançlara yönelik yaşadıkları olumsuz duygulardır. Erteleme durumunun giderilmesi için de kişinin sahip olduğu işlevsel olmayan inançlarla çalışılması gerekmektedir.

2.1.4 Geştalt Terapi Yaklaşımı Açısından Akademik Erteleme Davranışı

Erteleme davranışının duyuşsal boyutunda bireyin bir işi geciktirme ya da sonraya bırakarak erteleme durumlarında kişinin yoğun baskı, stres ya da rahatsız edici duygular hissetmesi gerektiği savunulmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Kronik olmayan ve bu duyguların hissedilmediği durumlar erteleme davranışı olarak kabul edilmemektedir (Haycock, Mccarthy & Skay, 1998). Kişinin erteleme davranışı sonucunda yaşamış olduğu bu duygular kişinin geştalt yaklaşımına göre kördüğümde olduğunun bir göstergesidir. Kördüğümde olan kişi bir taraftan değışmek istemekte yani ertelemekten işlerini bitirmek istemekte, diğer taraftan ise bu isteğe direnmektedir. Geştalt yaklaşımına göre kişinin hedefleri doğrultusunda hareket etmesine yönelik her türlü içsel engellemeye direnç denir (Polster ve Polster, 1973: 51). Dolayısıyla kişinin hedefi olan proje teslimlerini geciktirmesi, çalışması gereken derslere çalışmaya başlamaması ya da buna benzer akademik hedeflerin ertelenmesi erteleme davranışı yani direnç olarak kişinin kendisini içsel olarak engellemesi anlamına gelebilmektedir. Ayrıca kişinin bilinmeyene direnmesi anlamına gelen direnç, aslında kişinin kendini savunma biçimi olarak değerlendirilir (Daş, 2006). Dolayısıyla direnç geştalt yaklaşımına göre ortadan kaldırılması gereken bir durum değil, içine girilerek direncin gücünden yararlanılması gereken bir durumdur (Kepner 1987). Kişinin akademik olarak başarılı olacağını bilmesine rağmen çalışmayı ertelemesi, ya da yüksek not alabileceğini bilmesine rağmen proje ya da ödevlerine başlamaması kişinin kendi iyiliği için olanları yapmaması anlamına gelmektedir. Bu davranışları ertelememek olumlu anlamlar içermesine rağmen ertelemenin altında yatan başka sebepler de olabilmektedir. Erteleme davranışı kişinin doğal tepkisi olan direnç olarak düşündüğümüzde yukarıdaki açıklamalar ışında ertelemenin yok edilmesi gereken bir durum değil içine girilerek anlaşılması ve gücünden yararlanılması gereken bir durum

olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bireyin neyi, neden ve nasıl ertelediğinin anlaşılabilmesi için kişinin direncinin kaynağı araştırılmalıdır (Clarkson 1989).

Direnç kavramı açısından erteleme davranışını açıkladıktan sonra, ertelemenin gündeme geldiği zamanlarda, görünürde olan, var olan görevi yerine getirme ihtiyacının yanı sıra, erteleme davranışına yol açan farklı ihtiyaçların olduğunu söylemek mümkündür. Perls ve arkadaşları (1951/1973: 294) insanların yaşamlarının her döneminde karşılanmak için bekleyen ihtiyaçlarının olduğunu ve eğer herhangi bir müdahale olmazsa insanların bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kendilerini ayarlama becerisine sahip olduğunu bildirmiştir (Akt. Clarkson ve Mackewn, 1993: 48). Hedefte var olan ihtiyacın örneğin akademik başarı ihtiyacının başka ihtiyaçları fark etmeyerek engellenmesi erteleme davranışının nedenleri arasında düşünülebilir. Örneğin, annesi babası tarafından desteklenmeyen ve farkedilmeyen bir çocuk akademik erteleme davranışı sonucunda başarısız olarak anne ve babasının dikkatini çekebilir. Yani çocuğun anne ve babası tarafından farkedilme ihtiyacı, akademik açıdan başarılı olma ihtiyacının önüne geçerek erteleme davranışını göstermesine sebep olabilir. Covington'ın (1992) önerdiği öz-değerlilik kuramına göre, çocukların akademik erteleme davranışlarının altında yatan sebep başarısızlığa bahane bulmaktır. Covington'a (1992) göre kişinin okul başarısının "aptal" olarak değerlendirilmeme çabası ile ilgili olduğu savunulmuştur. Kişi erteleme davranışı gösterdiğinde akademik başarısızlığı kişinin "aptallığı" ile alakalı değil aslında erteleme davranışı ile alakalıdır. Bir başka deyişle kişinin "aptal" gibi görünmeme ihtiyacı akademik başarı ihtiyacının önüne geçerek erteleme davranışına sebep olabilmektedir.

Geşalt yaklaşımına göre ihtiyacın karşılanmasını engelleyen 6 faktör vardır. Bunlar; başlanmamış işlerle ilgili olarak yaşanan kaygı, ihtiyaçların yargılanması, ihtiyaçların sıralanamaması, tamamlanmamış işler, çevresel alternatiflerin

kullanılmaması ve kendi ihtiyaçlarının sorumluluğunu üstlenememektir (Daş, 2006).

Bu faktörler erteleme davranışı açısından aşağıda tek tek açıklanmıştır.

Başlanmamış işlerle ilgili olarak yaşanan kaygı;

Geşalt yaklaşımına göre erteleme davranışının altında yatan mekanizmalar arasında başlanmamış işlerle ilgili kaygı yer almaktadır. Normal şartlarda kişinin bir ihtiyacı ortaya çıktığında, bununla birlikte o ihtiyacı karşılamaya yarayan bir enerji ortaya çıkar. Bu enerji kişinin ihtiyacını gidermek için harekete geçmesine yol açar (Daş, 2006: 87). Örneğin kişinin bir ödevi ya da projesi olduğu zaman, bunu yapabilmesi için bir enerji ortaya çıkar ve bu enerjiyle birlikte ödevi yapma konusunda bir heyecan yaşar. Fakat erteleme durumuna baktığımızda, kişinin enerjisinin bloke edildiğini ve kişinin bir türlü işine başlayamadığını ya da başladığı işe devam edemediğini görürüz. Ortaya çıkan enerjinin ve heyecanın bloke edilmesinin sebebi, kişinin bu işe yönelik yaşadığı kaygıdır. Kaygı, kişinin içinde bulunduğu anı yaşamak yerine gelecekle meşgul olmasının sonucunda ortaya çıkar. Erteleme durumuna baktığımızda, var olan anda kalıp enerjiyi ödevi yapmaya yönlendirmek yerine, kişi yapacağı ödevin sonuçlarıyla meşgul olmaktadır. “Ya iyi yapamazsam”, “ya kötü not alırsam”, “ya yetiştiremezsem” veya “mutlaka en yüksek notu almalıyım”, “ödevim çok beğenilmeli” gibi geleceğe yönelik düşünceler kişide kaygı yaratabilmektedir. Bu kaygı ise kişiyi durdurarak harekete geçmesine engel olur. Bu yüzden erteleme davranışına sebep olan kaygının anlamları anlaşılmalı ve bireye fark ettirilmelidir.

İhtiyaçların yargılanması

İhtiyaçların yargılanması kişinin ihtiyacını fark edememesinin en önemli sebepleri arasındadır. Birey güçlü içe almaları doğrultusunda ihtiyaçlarını yargılayarak onları fark etmemeye çalışır (Daş, 2006). Örneğin, dans etme ihtiyacı olan kişi bunun toplum tarafından hoş karşılanmayacağını düşünerek “böyle ihtiyaç mı olur”, “bu

saatten sonra dans mı öğrenilir”, gibi yargılamalarla ihtiyacını karşılamaktan vazgeçebilir. Erteleme davranışında ise birey akademik olarak başarılı olma ihtiyacını “ne gereği var bu kadar çalışmaya”, “hırslı olmak iyi değildir”, “ben çalışsam da mükemmel olamam ki” gibi içe almalarla engelleyebilir. Örnekteki içe almalar kişiden kişiye fark gösterebilmektedir. Yukarıdaki örnek iç almalar kişilerin fenomenolojilerine göre daha fazla olabilmektedir. Dolayısıyla kişinin akademik olarak başarılı olma ihtiyacı ihtiyaçların yargılanmasından dolayı erteleme davranışına sebebiyet verebilir. Bu yüzden erteleme davranışının altında yatan mekanizmalar araştırılmalıdır.

İhtiyaçların sıralanamaması;

Kişinin ihtiyaçlarını karşılayamamasının bir diğer sebebi ise kişinin ihtiyaçlarını sıralayamamasıdır. Uyandığımız andan itibaren tekrar uykuya geçene kadar gün içinde milyonlarca ihtiyacımız karşılanmayı bekler. Bu ihtiyaçlar kişinin kendi fenomenolojisine göre öncelik sırasına göre sıralanmalıdır. Sıralanmayan ihtiyaçlar bir birlerinin önüne geçerek karşılanmayı engellerler (Daş, 2006). Örneğin, karnı acıkan bir anne kahvaltısını yapmak için harekete geçer tam bu esnada çocuğu ağlamaya başlar ve annenin kahvaltı yapma ihtiyacı önemini kaybederek çocuğu ile ilgilenme ihtiyacı ortaya çıkar. Anne çocuğu ile ilgilendikten sonra tekrar kahvaltı yapma ihtiyacına yönelebilir. Örnekteki gibi kişi yaşamındaki ihtiyaçlarını çevresel faktörlere ve kendi önceliklerine göre karşılar (Serok, 2000:8). Akademik erteleme davranışına sebep olan faktörler arasında ihtiyaçlarının sıralanamamasını saymak yanlış olmayacaktır. Bireyin ders çalışma ihtiyacının önüne arkadaşları ile oyun oynama, uyuma, dışarıya çıkma ve benzeri ihtiyaçları geçebilir. Kişi ihtiyaçlarını sıralarken zor olan yerine daha eğlenceli ihtiyaçları karşılama eğiliminde olabilir. Bu nedenle kişi oyun oynamak, dışarıya çıkma ve eğlenmek için ödev yapmayı, ders

çalışmayı erteleyebilir. Bireyin ihtiyaçlarını neden sıralayamadığı bazı ihtiyaçları önem sırasına göre geciktirip geciktirmediği kişinin fark etmesi gereken bir süreçtir. Bu farkınladık sayesinde kişi erteleme davranışının önüne geçebilir.

Tamamlanmamış İşler;

İhtiyaçların karşılanmasını engelleyen bir diğer faktör de tamamlanmamış işlerdir. Perls (1976) Tamamlanmamış işleri karşılanmamış ve karşılanmayı bekleyen ihtiyaçlar olarak tanımlamıştır (akt.Sills, Fish & Lapworth. 1998:70). Hayat boyu birçok ihtiyacı karşılariken bazı ihtiyaçları hemen karşılamak mümkündür bazılarını ise hemen karşılamak o kadar da kolay değildir. Uzun süre karşılanmayan bu ihtiyaçlar ortadan kaybolmaz sadece fona geçer. Tamamlanmamış işler, yani uzun süre karşılanmamış bu ihtiyaçlar sürekli olarak kişiyi meşgul eder ve tamamlanmak için şikle gelir (Daş, 2006). Tamamlanmamış ihtiyaçların bir diğer olumsuz etkisi şimdiki zamanın yaşanmasına yani şimdiki ihtiyaçların karşılanmasına engel olmaktır. Bu bilgiler ışığında tamamlanmamış işlerin erteleme davranışının ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Örneğin, arkadaşı ile tartışmış bir öğrenci bu tartışma sonucunda uzlaşamamışsa bu kişi ile aralarında geçen diyalogu düşünme ve tamamlama ihtiyacı hissedecektir. Eğer bu ihtiyaç diğer tüm ihtiyaçların önüne geçerse kişinin ders çalışma, ya da projesini yapma ihtiyaçları tamamlanamayacaktır. Dolayısıyla kişinin tüm enerjisi tamamlanmamış işinde olduğundan erteleme davranışı ortaya çıkacaktır. Çünkü ödevleri yapmak için gerekli olan enerji tamamlanmamış işler için kullanılmaktadır. Bu nedenle erteleme davranışını incelerken kişinin tamamlanmamış işlerinin yoğunluğuna ve bunlarla ilgili ne yaptığına dikkat edilmelidir.

Çevresel alternatiflerin kullanılamaması;

Bireyler ihtiyaçlarını çevre ile temas ederek karşılayabilir. Organizmanın çevreyi organize edebilmesi, kendi ihtiyaçları doğrultusunda nasıl yararlanacağını

bilmesi kişinin destek sistemlerini güçlendiren bir süreçtir (Daş, 2006). Erteleme davranışının ortaya çıkışında birçok araştırma erteleme sebeplerini araştırmaktadır. Kişinin çevresel alternatiflerini kullanamaması da bu sebepler arasında düşünülebilir. Örneğin, ödevi olan bir öğrencinin bu ödevi yapmak için gerekli bilgileri anlamamış olması ve işe almalarından dolayı kimseden yardım almaması bireyin erteleme davranışına neden olabilir. Öte yandan çevresindeki arkadaşlarından yardım alarak, anlamadığı kısımları anlayan öğrencinin ödevi yapmayı ertelemek gibi bir ihtiyacı kalmaz. Dolayısıyla bireyin çevresel alternatifleri ne kadar kullandığının anlaşılması erteleme davranışının nedenleri hakkında bilgi verecektir.

Kendi ihtiyaçlarının sorumluluğunu üstlenememe;

Sağlıklı bir kişi kendi ihtiyaçlarının farkında olur, bunları kabullenir ve bunları karşılamak üzere harekete geçer (Korb ve ark.1989). Ancak bazı kişiler kendi ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermek yerine başkalarının karşılamasını beklerler. Erteleme davranışı ile ilişkilendirecek olursak örneğin, bir öğrencinin aldığı düşük not yüzünden öğretmenini suçlaması kişinin ihtiyacını karşılamak için yeterli sorumluluğu almadığı anlamına gelir. Birey sorumluluğunu almadığından ödevini yapmayı ertelemiş olabilir ve son dakikada yapılan ödevden alınan puan dolayısıyla düşük olacaktır. Fakat birey bunun sebebinin öğretmenin tutumuyla ilişkilendirir. Bu yüzden erteleme davranışında kişinin ne kadar sorumluluk alıp almadığı araştırılıp anlaşılmalıdır.

Özetle, gestalt yaklaşımında gerek kuramsal gerekse uygulama açısından ihtiyaçlar ve ihtiyaçların karşılanması çok önemlidir. Kişi ihtiyacının farkına varıp, sorumluluğunu alarak, gerekli koşulları kullanarak kişinin ihtiyacını karşılama becerisini, geliştirmek Gestalt yaklaşımının temel amaçları arasındadır.

Akademik erteleme davranışının yaratmış olduğu olumsuz duygu durumu geştalt bakış açısına göre ihtiyaç döngüsünün kesintiye uğramasıdır. Geştalt yaklaşımına göre yaşamın temeli ihtiyaçlar ve amacı da ihtiyaçları karşılamaktır (Serok 2000:7, Akt. Daş.2006:67). Belli bir ihtiyaç karşılanana kadar, kişinin duyuları, imgeleri, ilgileri, enerjisi ve deneyimleri bu ihtiyaç çevresinde organize olmaktadır. İhtiyaç bir kez karşılandığında, fona geri dönmekte ve yeni ihtiyaçların ortaya çıkabilmesine olanak sağlamaktadır. Erteleme davranışında ihtiyaç karşılanamaz, fona geçemeyen ihtiyaçlar ise kişiyi rahatsız etmeye ve olumsuz duygular hissetmesine sebep olmaktadır. Bir ihtiyacın ortaya çıkması ve doyurularak ortadan kalkması arasındaki bu sürekli döngü, kişi ve çevre arasındaki dinamik dengeleme (self-other regulation) olarak tanımlanmaktadır. Erteleme davranışı kişinin ihtiyaçlarını bilinmeyen bir sebepten dolayı ertelemesidir. Geştalt yaklaşımına göre bir ihtiyacın karşılanması için duyum, farkına varma, harekete geçme, hareket, temas, doyum ve geri çekilme aşamalarından geçilerek “temas döngüsünün” tamamlanması gerekmektedir (Daş, 2006: 73). Bu döngünün herhangi bir aşamasında tıkanıklık yaşanması döngünün tamamlanamamasına ve kişinin ihtiyacının karşılanamamasına sebep olmaktadır (Bozkurt, 2004: 68). Kısacası erteleme davranışı kişinin ihtiyaç döngüsünü tamamlayamaması anlamına gelmektedir. Yukarıda kişinin ihtiyaçlarını karşılayamamasına sebep olan faktörler açıklanmıştır. Bu faktörlere ek olarak ihtiyacın karşılanması ve döngünün tamamlanması temas sürecindeki ve temas sınırındaki aksaklıklarla da alakalıdır.

Kişinin ihtiyaçlarını karşılaması temas sayesinde gerçekleşir. Temas sayesinde kişi dış dünyayla sağlıklı bir şekilde etkileşim kurma şansı yakalar (Polster & Polster, 1974:99-101). Bireyin dış dünyayla temasa geçmesi temas biçimleri sayesinde gerçekleşmektedir. Temas biçimlerinin anlamları her birey için aynı

olmasına rağmen birey bu biçimlerden bazılarını daha fazla, bazılarını daha az kullanmaktadır. Dengeli ve esnek bir şekilde kullanılmayan temas biçimleri kişinin hayatını zorlaştırarak ihtiyaçlarını karşılamasını engellemektedir. Kişi Temas biçimlerini kendisiyle ve çevresiyle temas kurmayı engelleyecek kadar işlevsiz bir şekilde kullanıyorsa ihtiyaçlarını karşılamayı da engelliyor demektir. Kısaca temas biçimleri;

İçe alma: İçe alma temas biçimi, kişinin dünyayı nasıl algıladığını, kendini ve diğerlerini nasıl gördüğünü belirleyen, özellikle çocukluk döneminde öğrenilmiş ve özümsememiş bilgilerdir (Daş, 2006: 300).

Duyarsızlaşma: Duyarsızlaşma temas biçiminde kişiler kendi bedensel ihtiyaçlarının ve duygularının farkında olmadıkları gibi çevresel koşulların ve diğer insanların duygu ve ihtiyaçlarının da farkında değildirler (Daş, 2006: 301).

Saptırma: Saptırma temas biçimini sıklıkla kullanan birey çevreden gelen pozitif ya da negatif mesajları duyumsamayarak ya da duymazdan gelerek değerlendirmeye almaktadır (Daş, 2006: 302).

Yansıtma: Yansıtma yapan bireyler istemedikleri ya da kabul etmedikleri özellikleri başkasına ya da başka nesnelere atfederler (Daş, 2006: 302).

Kendine Döndürme: Kendine Kendine döndürme temas biçimini kullanan kişiler ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıkan enerjilerini çevreye yönlendirmek yerine kendilerine yönlendirmektedirler. Yani ihtiyaçları için çevreyle temas kurmak yerine, çevreyle teması keserek bu ihtiyaçlarını kendi içlerinde karşılamaya çalışmaktadırlar (Daş, 2006: 173).

Kendini Seyretme: Kişinin kendisine dışarıdan bakması ve yaptıklarını sanki bir başkası yapıyormuş gibi kendisini izlemesidir (Daş, 2006: 117).

İç İçe Geçme: Kişinin bireysel sınırlarının kalmaması, bir başka kişi ya da çevre ile bir bütün olması anlamına gelir (Daş, 2006: 303).

Burka ve Yuen (1983) erteleme davranışını açıklarken 7 aşamadan oluşan bir döngüden bahsetmektedir. Bu döngü erteleme davranışını kronik olarak kullanan kişilerde erteleme davranışın aşama aşama nasıl gerçekleştiğini açıklamaktadır. Aşağıda belirtilen döngü gestalt yaklaşımına göre ilişkilendirilerek anlatılmaya çalışılmıştır.

1- Döngünün ilk aşaması “bu kez çalışmaya önceden başlayacağım” ile başlar. Bireye verilen bir görev, ödev ya da sorumluluk ilk ortaya çıktığında birey bu görevin ilk verildiği andan itibaren programlı bir şekilde göreve başlayacağını ve bu görevi zamanında teslim edeceğine dair kendisine söz verir. Burka ve Yuen’in bu döngüsündeki birinci aşama gestalt temas döngüsünün geri çekilme aşamasında gerçekleşir. Birey bir önceki ihtiyacını tamamlamış ve artık geri çekilmiştir ve dengededir, sırada yeni gelecek olan ihtiyaç için hazır durumdadır. Böyle bir durumdayken yeni gelecek olan görev için herhangi bir kaygı duymamaktadır. Burk ve Yuen’in döngüsüne dönecek olursak bu aşamadaki kişi görevi aldıktan sonra yeterli başlama isteğini hissetmezler ve bu kişiler çalışmaya başlama sürecinin kendiliğinden gerçekleşeceğine inanırlar. Gestalt yaklaşımına göre bu kişiler temas döngüsünün duyum aşamasında ve duyarsızlaşma temas biçimini sıklıkla kullandıklarını söyleyebiliriz. Bireyin harekete geçecek enerjiyi bulamaması ihtiyacını duyumsamadığı ve duyarsızlaştığı anlamına gelir. Zaman geçtikçe kişinin beklentisi olan kendiliğinden başlama anı gelmedikçe kişinin kendine dair beklentileri yerini korku ve endişeye bırakmaya başlar (Burka ve Yuen, 1983).

- 2- Erteleme döngüsünün ikinci aşaması “derhal başlamalıyım” aşamasıdır. Bu aşamada kişi temas döngüsünde farkına varma ve harekete geçme aşamaları arasındadır. Kişi artık gecikmeye başladığını fark etmiş ve işe başlamak için bir şeyler yapması gerektiğini düşünmeye başlamıştır. Erteleme döngüsündeki bu aşamada yavaş yavaş kaygıyı hissetmeye başlar çalışmak için hissedilen baskı giderek artmaktadır. Zamanında başlayamamanın verdiği kaygı yerini zaman konusunda kaygılanmaya bırakır. Bu aşamada temas döngüsünde kişi kendini seyretme ve kendine döndürme temas biçimlerini kullanmaya başlamıştır. Kendi ihtiyacının sorumluluğunu alıp bir an önce çevresel alternatifleri kullanarak işe başlamak yerine zamanın kısılması ile ilgili kaygı yaşamaya ve kendini durdurmaya devam etmektedir.
- 3- “Ya başlayamazsam? ”, erteleme döngüsünün 3. Basamağıdır. Kişinin zamanı geçmektedir fakat kişi halen daha işe başlamamıştır. Bu durum geştalt temas döngüsünde hareket ve harekete geçme aşamalarına denk gelir. Kişi yavaş yavaş bir kördüğümün içine çekilmektedir. Bir yandan yapmak istemekte diğer yandan ise yapmamaktadır. Bu güçlü iki tarafın çekişmesi kişinin enerjisini tüketmektedir. Ertelele döngüsünün bu aşamasında kişi artık gelecek için de aşırı derecede kaygılanmaya başlar. Başlayamayacağına dair inancı güçlenir ve doğabilecek kötü sonuçlara ve kendini suçlamaya odaklanmıştır. Kafasından sırasıyla a- “daha önce başlamalıydım” bu cümle ile kişinin ihtiyacını karşılamak için harcayacağı enerjiyi tamamen kendine döndürdüğünü anlayabiliriz. Daha sonra ertelemeciler b- “her şeyi yapıyorum ancak...” çalışmak için yapılması gerekenlerin dışında diğer yapılması gereken işleri yapmaya başladıklarını belirtirler. Geştalt temas döngüsünde ise kişi bu aşamada kaygıdan dolayı saptırmaya ve ihtiyaçlarını artık sıralayamamaya başlamaktadır. Daha sonra c- “hiçbir şeyden hoşlanmıyorum”

duygusuyla erteleme döngüsündeki bu kişiler kendilerini keyif verici şeyler olan sinema, alışveriş gibi aktivitelere yönlendirirler. Yani kişi kaygının verdiği strese dayanamayıp tamamen saptırma temas biçimini kullanmaya başlamıştır. Fakat bu aşamada her ne kadar saptırmaya çalışsalar da, tamamlanmamış işler peşlerini bırakmaz. Keyifli işleri bir yandan yapmaya devam ederken suçluluk ve rahatsız edici duyguları hissetmeye devam ederler. Daha önce de belirtildiği gibi tamamlanmamış işler tamamlanana kadar fondan durup şekle gelmeye çalışır. Bu durum ise kişinin rahatsız ve huzursuz hissetmesine neden olmaktadır (Daş 2006).

d- “umarım kimse bir şey öğrenmez” kişi artık zamanın geçtiğinin ve hiçbir şey yapmadığının farkındadır ve bundan dolayı utanç yaşamaya başlamıştır. Yaşadıkları utançtan dolayı durumlarını herkesten saklama çabası içine girerler. Erteleme yapmamış her şey yolundaymış gibi konuşup çok yoğun olduklarını belirtirler. Bu aşamada kişi gestalt yaklaşımına göre kördüğümün en derin noktasındadır. Utanç duygusunun yoğun bir şekilde yaşanması kişinin kendisine döndürdüğü enerjiyi artık çevreye yöneltmesini sağlayacaktır. Utanç duygusunun altındaki mesaj “yok ol” mesajıdır (Balkaya 2006) kişinin daha fazla kaçabilecek bir yeri yoktur. Ya yok olacaktır, ya gücünü toplayarak enerjiyi ihtiyacını karşılamaya yöneltecektir.

- 4- Erteleme döngüsünün dördüncü aşamasına geldiğimizde buraya hakim olan düşünce “hala zaman var”. Kişi yaşadığı utançtan kurtulmaya çalışmaktadır ve çalışmalarını tamamlayabileceğine dair umutlarını sürdürmeye çalışır.
- 5- Beşinci aşamada ise kişi tamamen umutsuzluğa kapılmış olduğundan “bende yolunda gitmeyen bir şey var” düşüncesine sığınmaktadır. Yani yine enerjiyi kendine döndürmeye devam etmekte ve yapılması gerekenlerin sorumluluğunu

almak yerine saptırarak ertelemenin sebeplerini başka şeylere yüklemeye çalışmaktadır.

6- Ve sondan bir önceki durak “son seçim” aşamasıdır. Birey artık yapıp yapmayacağına karar verecektir. Bu aşamada iki seçenek vardır ya kişi hissedilen gerilime dayanamayıp artık bırakıp, bu işi yapmayacağına karar verir ya da işi tamamlamaya karar vererek hemen işe başlar. İş tamamlamaya karar veren kişiler kördüğüm noktasından kendi sorumluluklarını alarak temas döngüsündeki hareket aşamasına geçmiş olurlar. Kişi artık ihtiyacına temas etmiş ve işe başlamıştır. Yaşanan gerginliği yok etmenin tek yolu kendine döndürme temas biçimini kullanmaktan vaz geçip enerjiyi çevreye yöneltmektir. Kişi işe başladıktan sonra rahatlama hissederek ve aslında yapmış olduğu işin o kadar da zor ve kötü olmadığını düşünmeye başlayacaktır.

7- Yedinci aşama ise “bir daha asla ertelemeyeceğim” aşamasıdır. Bitirilmesi gereken iş tamamlandıktan sonra ya da bırakıldıktan sonra kişi gerginlik yerine huzur hissetmeye ve rahatlama başlar. Nihayet bu sıkıntılı süreç bitmiştir. Ve kişi bir daha kendisini böyle bir sıkıntının içerisine sokmamak için kendisine sözler vererek bir daha ertelemeyeceğini belirtir. Bu aşama gestalt döngüsünde doyum ve geri çekilme aşamalarına denk gelmektedir. Kişi ihtiyacını karşılamıştır ve bir doyuma ulaşmıştır. Dolayısıyla hem son hem de başlangıç olan geri çekilme aşamasına geçebilir.

Özetle yukarıdaki bilgiler ışığında hem erteleme döngüsü hem de temas döngüsü bir birleri arasında benzerlik göstermektedirler. Bireyin bu döngülerde hareket ve harekete geçme aşamalarında takılması kişinin hayatını zorlayan bir süreç haline gelmektedir. Bu yüzden döngüde temasın kesilmesine neden temas biçimleri ve ihtiyacın karşılanmasını engelleyen faktörler araştırılmaya değer olacaktır.

2.2 İlgili Araştırmalar

2.2.1 Geştalt terapi yaklaşımı ile ilgili araştırmalar

Geştalt terapi yaklaşımı ve Geştalt psikolojisi adına yapılmış olan çalışmalarda genellikle algı ve öğrenme konuları üzerinde yapılan deneysel çalışmalara (Wasserstein, 2002, Roney ve Trick, 2003; Herrmann ve ark.,2003) rastlanmaktadır. Diğer taraftan vaka (Engel ve Holiman, 2002; Siemens, 2000) çalışmaları hakkında yapılan çalışmalar bulgulanırken ,yeniden inceleme (Bauer ve Toman, 2003; Williams, 2001) çalışmalarına da rastlanmaktadır. Geştalt terapi yaklaşımı hakkında deneysel çalışmalar yapılmış olsa da bu çalışmalar alan için yeterli sayıda değildir. Bunun nedeni ise geştalt yaklaşımının insanı içinde bulunduğu çevrenin bir fonksiyonu olarak görmesinden bu yüzden modellemede ciddi sorunlar yaşaması ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Burley, 2001). Bunun yanında özellikle son yıllarda geştalt terapi yaklaşımını güçlü bir alanı olan ilişkisel alanda araştırma deseni çalışmalarında (Mackay, 2002; Martinez, 2002) artış görülmektedir.

Yurt dışında yapılmış çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Tudor (1990) çocuk gelişimi üzerinde yapılan çalışmalarda çocukların gelişimini destekleyen psikoterapi yaklaşımının Geştalt terapi yaklaşımı olduğu savunulmuştur. Yapılan çalışmalarda çocuklar arasında gruplar oluşturulmuş ve grup çalışmaları yapılmıştır. Çocuklarla yapılan atölye çalışmalarıyla çocukların yaşlarına göre temas döngüsünü nasıl yaşadıkları ve bu döngü sırasında kullanılan temas biçimleri belirtilmiştir. Çocuklarda yaşanan sorunların anlaşılmasında ve giderilmesinde temas döngüsünün kullanılması önerilmektedir.

Rondolph (1998), üniversite öğrencilerinin Geştalt temas biçimleri ile algılanan aile ortamı arasındaki ilişkiyi Geştalt Temas Biçimleri Ölçeği -Yeniden Düzenlenmiş Formunu kullanılarak incelemiştir. Yapılan araştırmaya 235 üniversite

öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, aile birlikteliğinin önemli olmadığına inanan bireylerin, duyarsızlaştırma puanlarının yüksek olduğu, ailelerini açık biçimde öfkeli ve agresif olarak tanımlayan bireylerin kendine döndürme puanlarının yüksek olduğu ve ailelerini sorumlu ve özenli olarak tanımlayan bireylerin ise iç döndürme puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir (akt. Balkaya, 2006).

Sides ve Arnfred (2012) Geştalt terapi yaklaşımının uzun yıllardır nevroitik danışanların tedavisinde kullanıldığını belirtmektedir. Son yıllarda yapılan vaka çalışmalarında ise geştalt terapinin psikotik danışanların tedavisinde de kullanılabilir olduğunu belirtmektedirler. 2012 yılında yayımladıkları makalelerinde ele aldıkları vaka çalışması ile şizofreni teşhisi almış kişilerin geştalt terapi yaklaşımı ile farkındalıklarının ve temas kapasitelerinin arttığını belirtmektedirler.

Perera-diltz, Laux ve Toman (2012) karma kültürlerin var olduğu ülkelerde travma sonrası stres bozukluğu üzerine yaptıkları araştırmada geştalt terapi yaklaşımına uygun atölye çalışmaları sonucunda geştalt terapi yaklaşımının tekniklerinin hem kültüre hem de travma sonrası stres bozukluğuna olumlu yönde etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Baalen (2010) ortalama 200 kişinin bipolar bozukluktan muzdarip olduğunu belirtmiştir. Bu kişilerin bir kısmı sadece ilaç tedavisi alırken bu ilaç tedavilerinin yeterli olmadığını belirtmektedir. Birçok psikoterapi yaklaşımı bipolar bozukluğun tedavisi üzerinde tartışmaktadır. Baalen 2010 yılında yapmış olduğu vaka çalışması ile bipolar bozukluklarda yaşanan iki taraf arasında bir denge sağlandığını ve kişinin bütünleştiğini belirtmektedir.

Williams (2010) da yayımlanan makalesinde kendine zarar veren ergenlerde uygulanan terapi yaklaşımlarında geştalt terapi yaklaşımı ile dialektik davranışsal modeli bütünleştirmeye çalışmıştır. Geştalt yaklaşımını merkez alarak diyalektik

davranışsal terapi modelinin farkındalık, bedensel farkındalık, duygusal düzenleme, kabul ve terapist/danışan ilişkisi gibi prensiplerini kendine zarar veren ergenlerin tedavisinde bütünleştirmiştir. Sonuç olarak geştalt terapistlerinin bütünleştirilen bu model sayesinde kişilerin büyümelerinde farkındalıklarının artmasında, temas süreçlerinin iyileşmesinde ve kendini düzenleme becerilerinin gelişmesinde katkıda bulunacağını belirtmiştir.

Türkiye de yapılan çalışmalar ise yurt dışındakilere göre daha az olduğu görülmektedir. Balkaya (2006) üniversite öğrencilerinde temas biçimlerinin öfke ve anksiyete ile ilişkisini araştırmıştır. Sonuçlara göre kendine döndürme temas biçimini sıklıkla kullanan kişilerin yoğun öfke durumunda intikam tepkilerini kendine döndürme temas biçimi ile bastırdıklarını, saptırma temas biçimini kullananlarda intikam tepkilerinde artışın olduğu, iç içe geçme temas biçiminde kişilerin öfkeyi içlerine atıp tepki vermekten kaçındıklarını, duyarsızlaşmayı kullanan kişilerin umursamaz tepkiler gösterdiğini, temas boyutunda ise pasif agresif tepkilerle anlamlı ve pozitif yönde ilişki görülmektedir. Anksiyete ile ilişkilisinde ise, kendine döndüren ve saptıran kişilerin daha çok anksiyete yaşadığını, temas ve duyarsızlaşma arttıkça anksiyetenin azaldığını tespit etmiştir.

Aktaş (2002), Geştalt Temas Biçimleri ölçeğini yeniden düzenlenmiş formun Türk örnekleminde faktör yapısı geçerliğini ve güvenilirliğini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, temas biçimlerinin alt ölçekleri Türk örnekleminde faktör yapısı geçerliği ve güvenilirliği uyumlu ve tutarlı çıkmıştır. Aktaş araştırmasında GTBÖ yeniden düzenlenmiş formun alt ölçekleri ile savunma mekanizmaları alt ölçekleri arasındaki ilişkiye bakmıştır sonuç olarak kendine döndürme temas biçimleri ile ilkeleştirme ve tersine döndürme ilkeleri arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Saptırma temas biçimi ile nesneye yöneltme ve kendine

döndürme savunma mekanizmaları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bir başka alt boyutunda GTBÖ yeniden düzenlenmiş Türk formu ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Sonuç olarak kendine döndürme ile iyimser ve sosyal destek arama tarzları arasında olumsuz yönde, çaresiz ve boyun eğici tarzları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Saptırma temas biçimi ile güvenli, iyimser ve sosyal destek arama tarzları arasında negatif yönde, çaresiz ve boyun eğici tarzları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Temas ile güvenli, iyimser ve sosyal destek arama tarzları arasında pozitif yönde, çaresiz ve boyun eğici tarzları arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Duyarsızlaşma temas biçimi ile güvenli, iyimser ve sosyal destek arama tarzları arasında pozitif yönde, çaresiz ve boyun eğici tarzları arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bir diğer alt ölçeği ise GTBÖ yeniden düzenlenmiş Türk formu alt ölçekleri ile savunma mekanizmaları alt ölçekleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Sonuçlar ise kendine döndürme temas biçimi ile ilkeleştirme ve tersine döndürme savunma mekanizmaları arasında negatif yönde, kendine döndürme savunma mekanizmasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Saptırma temas biçimi ile nesneye yöneltme ve kendine döndürme savunma mekanizmaları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Temas ve iç içe geçme alt boyutları ile hiçbir savunma mekanizması arasında bir ilişki bulunamadığını belirtmiştir. Duyarsızlaşma temas biçimi ile kendine döndürme ve tersine çevirme savunma mekanizmaları arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir.

Gülol (2005), kişisel gelişim odaklı gestalt temas biçimleri grup uygulaması etkinliği düzenleyerek uygulama sonucunda ön ve son test ölçümler arasında iç içe geçme, saptırma, kendine döndürme ve benlik şeması boyutlarında anlamlı farklar

bulunmuştur. Uygulama öncesi ve sonrasında temas biçimlerinin kullanımlarında azalma ve olumlu benlik şemasında artış olduğu görülmüştür. Bu uygulamalar ışığında Geştalt Temas Biçimleri Grup Terapi Paketi'nin temas biçimlerinin daha sağlıklı kullanılmasında ve benlik şemalarının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu bulgulanmıştır.

Sakarya (2008) alkolik babaların yetişkin çocukları: psikolojik sağlıkları, kendi ve annelerinin stresle başa çıkma ve yakın ilişki kurma tarzları açısından yapılan araştırmada, babaları alkolik olan yetişkinlerin kendine döndürme temas biçimini babaları alkolik olmayanalar göre daha fazla kullandıkları belirtilmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan tüm erkeklerin tüm kadınlara göre daha fazla duyarsızlaştıklarını ve babaları alkolik olan yetişkinlerin bu temas biçimlerini sık kullandıklarından dolayı psikolojik sorunlar açısından daha fazla risk altında oldukları belirtilmiştir.

Kudiaki (2013) migren ve gerilim tipi baş ağrısı olan ve olmayan kişilerin temas biçimlerinin, anksiyete ve öfke düzeyleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öfkeyi bedensel olarak daha çok yaşayan kişilerin Kendine döndürme ve saptırma temas biçimleri daha çok kullandıklarını bulgulanmıştır. Aynı zamanda bu kişilerin eleştiriden ve haksızlığa uğramaktan diğer insanlara göre daha hassas olduğu bulgulanmıştır. Aynı zamanda bu kişiler içinde yaşadıkları dünyaya, yaşantılarına ve diğerlerine yönelik negatif düşüncelerinde artışa rastlanarak ortaya çıkan öfkenin kaygılı davranışlar ve saldırgan bir tavırla ifade edildiği bulgulanmıştır. Kişinin kendisi ve çevresi ile teması kesildiğinde daha saldırgan davranışlarda bulunduğu, iç iç geçme temas biçimini kullanan kişilerde daha sakin ve içe dönük davranışların görüldüğü ve migreni olan bireylerin kendine döndürme ve saptırma temas biçimlerini sıklıkla kullandıkları belirtilmiştir.

2.2.2 Akademik Erteleme Davranışı ile ilgili araştırmalar

Milgram, Batori ve Movrer'ın (1993) (akt. akıcı, 2003) yaptıkları araştırma erteleme davranışının durumsal boyutu ile ilgili bulgular elde etmişlerdir. Öğrencilerin ana dillerinde aldıkları derslerde İngilizce olarak aldıkları derslerdeki erteleme davranışına bakılmış ve sonuç olarak aralarında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan, öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile olağan günlük yaşantıları ve genel erteleme davranışı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın sonucuna göre akademik erteleme davranışı durumsaldır ve kişinin görevin sıkıcılığından dolayı var olan görevden kaçınmasını sağlayan bir davranıştır.

Yukarıdaki araştırmanın aksine akademik erteleme davranışının durumsal değil kişilik özelliği olduğu ortaya atılmıştır. Araştırma Milgram, Mey-Tal ve Levinson (1998) tarafından İsraili üniversite öğrencilerinin anne ve babaları üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem öğrencilerin hem de anne ve babaların öğrencilik yıllarında akademik erteleme davranışı ve genel erteleme davranışı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmiştir.

Ferrari ve arkadaşları (1995) düşük öz saygı ile genel erteleme ve akademik erteleme davranışları arasında orta düzeyde olumsuz yönde bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

Ferrari (1992) 307 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada genel erteleme ve mükemmeliyetçilik arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulmuştur.

Flett ve Hewitt (1993) 178 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada mükemmeliyetçiliğin sosyal boyutu ile erteleme arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Erteleme ile mükemmeliyetçiliğin kişisel boyutu arasında ise olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda erteleme davranışını mükemmeliyetçiliğin kişisel ve sosyal boyutunun yordadığı bulunmuştur.

Wernicke (1999) erteleme ve mükemmeliyetçilik konulu tez çalışmasında, genel erteleme ve akademik erteleme ile özsaygı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulmuştur.

Johnson ve Bloom (1995) tarafından yapılan araştırma sonucunda bir kişilik özelliği olan sorumluluğun erteleme eğilimi ile negatif yönde bir ilişkisi olduğu bildirilmiştir.

Rothblum, Solomon ve Mukarami (1986) akademik erteleme davranışı olan öğrencilerin ve akademik erteleme davranışı olmayan öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve duygusal farklılıklarına ilişkin yaptıkları araştırmada, akademik erteleme ile dönem sonu genel not ortalamaları arasındaki ilişkiye de bakmışlardır Akademik erteleme ile genel not ortalaması arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Erteleme gösteren öğrencilerin genel not ortalamaları, erteleme göstermeyenlere göre daha düşük bulunmuştur.

Çakıcı'nın (2003) araştırmasına göre akademik erteleme ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır. Aynı zamanda cinsiyete göre anlamlı farklar bulunduğu belirtilmiştir. Lise öğrencilerinde erkekler kızlara göre akademik erteleme davranışını daha çok göstermektedir. Araştırmanın bir diğer boyutunda katılımcıların kendi değerlendirmeleri doğrultusunda anne-babalarının onları okul başarısı açısından değerlendirmeleri ile akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların genel not ortalamaları ile akademik erteleme davranışı arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Balkıs ve Duru (2010) akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerindeki etkisi öğrencilerin genel ve

benlik saygısı düzeylerine göre değişmektedir. Aşırı derecede görülen erteleme davranışı kişinin benlik saygısı ve performans benlik saygısını olumsuz yönde etkileyip düşürmektedir. Diğer taraftan düşük olan benlik saygısı ise kişinin erteleme eğilimini artırmaktadır.

Deniz, Traş ve Aydoğan (2009) Akademik erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi adında yayınladıkları araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile duygusal zeka yetenekleri alt boyutları (kişisel beceri, stresle başa çıkma, uyumluluk, genel ruh durumu) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kandemir (2002) 630 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile kişilik özellikleri, başarı eğilimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı düzeylerini bir model çerçevesinde incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sorumluluk arttıkça akademik ertelemenin azaldığını, mükemmeliyetçi düzen eğilimi arttıkça akademik erteleme eğiliminin azaldığını, öğrencilerin ailelerini mükemmeliyetçi olarak algılaması durumunda ise akademik erteleme davranışının arttığını bildirmiştir. Ayrıca akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi öğrenme yaklaşma başarı amacının üzerinden dolaylı bir şekilde yordadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin benlik saygıları açısından ise öğrenmeden kaçınma başarı amacı akademik ertelemeyi dolaylı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Çelikkaleli ve Akbay (2013) tarafından yapılan araştırma da eğitim fakültesi öğrencilerinde genel yetkinlik inancı ve sorumluluk düzeyi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin genel yetkinlik inançları, başkalarına ve kendilerine karşı sorumluluk düzeyleri ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerde

akademik erteleme davranışının yüksek kız öğrencilerde ise kendine karşı sorumluluk duygularının yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz kısmına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, araştırma modeli olarak betimsel araştırma modellerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. “Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2013:77). Bu çalışmada ise nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılıp, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü veya alınan örneklem üzerinde çalışılıp sonuçlar evrene genellenmiştir.

3.2 Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Genel Liselerinde 2015-2016 yılında öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme seçilirken, seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin, Milli Eğitim bakanlığına bağlı bulunan Genel liselerinde öğrenim gören lise son sınıf öğrencileri toplam sayıları 2135 kişiden 485 kişilik örneklem seçilmiştir (Ekiz.2009:104).

Araştırmada kullanılan Akademik Erteleme ölçeği, Geşalt Temas biçimleri ölçeği ve demografik bilgilerin bulunduğu sorular toplam 485 kişiye uygulanmış fakat eksik bırakılan cevap kağıtları değerlendirmeye alınmadığından 375 kişi analiz edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Deniz Çiğdem Çakıcı'nın geliştirdiği Akademik erteleme ölçeği ve James I. Kepner (1986) Türkiye Uyarlaması (Aktaş ve Daş. 2002) tarafından geliştirilen Geştalt Temas Biçimleri ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan Kişisel bilgi formu 6 sorudan oluşmaktadır. Sorular; kişilerin buldukları bölge, okudukları bölüm, anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyet bilgilerini elde edecek şekilde araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

3.3.2 Akademik Erteleme Ölçeği

Akademik erteleme davranışı açasından yapılan ilk ölçümler 1980'li yıllara dayanmaktadır. Öncelikle Avrupa üniversitelerinde öğrencilerin erteleme davranışı gösterenler ve göstermeyenler olarak ayırımını ortaya çıkarmak için Aitken erteleme envanteri kullanılmıştır (akt. Ferrari ve ark. 1995). Daha sonra Solomon ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilen Erteleme Değerlendirme Envanteri (Procrastination Assesment Scale -Student/PASS) üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin bilişsel ve davranışsal özelliklerini ölçmektedir. Tukman (1991) tarafından ise öğrencilerin öz-düzenleme yeteneklerinden kaynaklanan akademik erteleme olgusunu ölçmek amacı ile Tuckman Erteleme ölçeği (Tuckman Procrastination Scale) geliştirilmiştir.

Tükçe literatür araştırıldığında erteleme davranışını ölçmek amacı ile kullanılabilecek herhangi bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Bu nedenle Çakıcı (2003) literatürde akademik erteleme konusunda yapılan çalışmalar ve bu konuda geliştirilmiş ölçekleri inceleyerek Akademik Erteleme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde gerekli literatür çalışmaları yapıldıktan sonra 35 maddelik bir

deneme formu oluşturulmuştur. Formda öğrencilerin ödev/proje hazırlama, sınavlara çalışma, derslere düzenli olarak devam etme gibi okul yaşantılarında yapmaları beklenen görevleri zamanında yapıp yapmadıklarını içeren ifadeler yazılmıştır. Deneme formu farklı disiplinlere ait öğretim elemanlarına gönderilerek dil ve içerik düzenlemeleri yapılmıştır. Daha sonra 34 maddeden oluşan akademik erteleme ölçeği deneme formu, farklı lise türlerinde ve üniversitede farklı bölümlerde öğrenim gören 849 kişiden oluşan araştırma grubuna 2002-Aralık/ 2003-Mart ayları arasında uygulanmıştır. Daha sonra yapılan faktör analizleri sonucunda ölçekte belirlenen maddeler üzerinde madde analizleri yapılarak ölçeğe son biçimi verilmiştir.

Akademik Erteleme ölçeği Çakıcı (2003) tarafından, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri ne kadar ertelediklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin uygulama alanı Lise ve üniversite öğrencilerini kapsamakta ve öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtıyor”, “beni biraz yansıtıyor”, “beni çoğunlukla yansıtıyor”, “beni tamamen yansıtıyor” olmak üzere 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1’den 5’e kadar puan alacak şekilde tek yönlü puanlanır, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95 en düşük ise 15’tir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 1. Faktörü (erteleme) için hesaplanan Cronbach alpha katsayısı .89, 2. Faktör (ders çalışma alışkanlığı) içinse .87, 9 maddelik ikinci test içinse .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır.65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanan test-tekrar test güvenilirlik kat sayısı 1. Faktör için .80, 2. Faktör için .82’dir.

3.3.3 Geştalt Temas Biçimleri Ölçeği - Yeniden Düzenlenmiş Formu (GTBÖ-YDF)

Byrness Geştalt terapi yaklaşımında büyük katkıları sağlayarak temas biçimleri ölçeği ile ilgili ilk çalışmalara imza atmıştır (akt. Aktaş ve Daş, 2002). 72 maddeden oluşan ilk ölçek olan Geştalt Q Short (GQS) ölçeğinde kontak kurma, kendine döndürme, yansıtma ve iç içe geçme faktörlerini geliştirmiştir. Fakat ölçeğin çalışıldığı grup sınırlı olduğundan Ölçekte saptırma, duyarsızlaşma, kendini izleme gibi temas biçimlerini değerlendirecek maddelere yer verilmemiştir. Ölçeğin yetersizliğinden ve yaşanan sorunlardan dolayı ölçek Kepner tarafından 1982 yılında Geştalt Temas Biçimleri Ölçeği geliştirmiştir. Byrness'in ölçeğine ek olarak Kepner'ın geliştirdiği bu ölçeğğe ek maddeler eklenmiştir. Yapılan faktör analizi ile ölçeğteki boyutlar içe alma, yansıtma, kendine döndürme, iç içe geçme ve kendini izleme olarak adlandırılmıştır. Geliştirilen ölçekte saptırma temas biçiminin yer almaması ve içe alma, iç içe geçme temas boyutlarının iyi ölçülememesi sebebiyle ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bu ihtiyaçtan dolayı Woldt ve Kepner (1986) 24 madde daha ekleyerek "Geştalt Temas Biçimleri Ölçeği - Yeniden Düzenlenmiş Formunu (GTBÖ-YDF)" oluşturulmuşlardır. Ölçek 100 maddeden oluşmakta ve 517 kişiye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 6 faktörden oluştuğu bulgulanmıştır. Bu faktörler, yansıtma (projection), kendine yöneltme (retroflexion), içe alma (inclusion), iç içe geçme (intertwine) ve duyarsızlaşma (desensitization) temas biçimlerine olarak belirlenmiştir. Bu faktörlere ek olarak saptırma (distortion) temas biçimini de eklenmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması 2002 yılında Aktaş ve Daş tarafından yapılmıştır. Yapılan uyarlamanın örneklem grubu 18-58 yaş aralığında olan daha önce psikiyatrik yardım almayan 627 kişi tarafından belirlenmektedir. Çalışmanın

sonucunda ortaya çıkan bulguların faktör analizine göre ölçeğin Türkçe formunda beş faktör vardır. Bu faktörler kendine döndürme, iç içe geçme, saptırma, temas ve duygusal duyarsızlaşma olarak adlandırılmıştır. Faktörlerin açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

Kendine döndürme faktörünü belirleyen sorular: 2-7- 9- 11- 15- 19- 24- 25- 29- 32- 33- 35- 38- 48- 54- 58- 59- 60; $\alpha = .84$. fizyolojik gerilim, negatif olarak algılanan benlik algısı, eyleme geçememek, toplum içerisinde hissedilen olumsuz duygular, duygusal karışıklık ve çöküntü belirtileri ilgili maddeler yer almaktadır
Saptırma faktörünü belirleyen sorular: 1- 3- 6- 10- 13-26- 31- 37- 39- 43- 44- 55- 56; $\alpha = .72$. kontak kurmakta zorlanma, dikkati toplayamama, duyarsızlaşma, kararsızlıkla ilgili maddeler yer almaktadır.

İç içe geçme faktörünü belirleyen sorular: (5-12- 14- 20- 22- 27- 28- 34- 40- 41- 47- 52- 53; $\alpha = .60$. uyumsuz olmama, kolay yola gelen, başkılıklardan rahatsız olma, direkt iletişim yollarından kaçınma, gerilime tahammül edememeye ilişkin maddeler yer almaktadır.

Duygusal duyarsızlaşma faktörünü belirleyen sorular ise: 16- 18- 23- 36- 49- 57; $\alpha = .53$. diğerlerine sağlıklı tepkiler gösterme, kendini mantıksal olarak tanımlama ve hislerini açık etmekten çekinme maddeleri yer almaktadır.

Temas faktörünü belirleyen sorular: 4-8- 17- 21 - 30 – 42 – 45 – 46 – 50 – 51 - 61; $\alpha = .69$. diğer kişilerle ilişkilerinde kendine güvenme, kendini beğenme, atılımcı ve dominant olma, sorunlarla baş ederken çevresel alternatifleri kullanmaya ilişkin maddeler yer almaktadır.

GTBÖ-YDF 61 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler bir ve beş arası likert tipi puanlanmaktadır. Kişiler için en uygun maddelerin işaretlenmesi istenmektedir. Ölçeğin seçenekleri aşağıdaki gibidir.

“A: Bana oldukça uygun”, “B: Bana uygun”, “C: Kararsızım”, “D: Bana uygun değil”, “E: Bana hiç uygun değil” şeklinde verilmiştir. Ölçekteki maddeler bir ve beş puan aralığında değerlendirmekte ve 2 - 16 - 20 - 34 - 36 - 37 ve 57. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğe göre her alt boyut için ayrı puanlar elde edilirken, alınan yüksek puanlar ilgili temas biçimlerinin daha çok kullanıldığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, .58(duyarsızlaşma) ve .80(kendine döndürme arasındadır). Ölçeğin Türkiye uyarlamasında ise Cronbach Alfa katsayıları .53 (duyarsızlaşma) ve .84 (kendine döndürme) arasındadır.

GTBÖ-YDF'nun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Kısa Semptom Envanteri (KSE), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) ve Savunma Mekanizmaları Envanteri (SME) alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kendine döndürme temas biçimi ve saptırma temas biçimi ile Kısa Semptom Envanteri alt ölçekleri (anksiyete, depresyon, hostilite, olumsuz benlik ve somatizasyon) arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği; güvenli, iyimser, boyun eğici, çaresiz ve sosyal desteğe başvurma alt boyutları ile GTBÖ-YDF alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; kendine döndürme ve saptırma temas biçimleri ile güvenli, iyimser, sosyal destek arama şeklindeki başa çıkma yolları arasında ters yönde bir ilişki bulunmaktadır.

KSE alt ölçekleri ile temas puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Ancak SBTÖ güvenli, iyimser, sosyal destek arama başa çıkma tarzları arasında olumlu yönde, çaresiz ve boyun eğici başa çıkma tarzları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tüm bu veriler ışığında GTBÖ-YDF'nun araştırmalarda ve klinik uygulamalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Bu arařtırmada elde edilen veriler, arařtırmanın problem ve alt problemlerine uygun dūőecek Őekilde Corelasyon, yūzdelik Analizi ve tek yūnlū Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiŐtir. Arařtırma sūrecinde hata payı .05 olarak kabul edilmekle birlikte verilerin analizi iŐin SPSS 20 programı kullanılmıŐtır.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde yapılmış olan araştırmadan elde edilen bulgular, problem ve alt problemlerine göre incelenecektir. Elde edilen bulgular tablolar şeklinde sırasıyla verilecektir. Öncelikle K.K.T.C Milli Eğitim Bakanlığına bağlı genel liselerin son sınıf öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı düzeylerine ilişkin ve Geşalt Temas Biçimleri düzeylerine ilişkin betimsel istatistik tablosu verilmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme davranışı puanları ile Geşalt temas biçimleri puanları arasında ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aranarak perason momentler çarpımı korelasyon kat sayısı tablosuna yer verilmiştir. Daha sonra AED ile GTBÖ -YDF alt ölçekleri ile öğrencilerin bölge, cinsiyet, bölüm ve anne baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında fark olup olmadığına dair bulgular alt başlıklar halinde incelenmiş ve her bir değişken için betimsel istatistik tabloları ve tek yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

4.1 Akademik Erteleme davranışı düzeylerine ilişkin bulgular

Yapılan araştırmada akademik erteleme ölçeği kullanılarak genel liselerin son sınıf öğrencilerinde bulunan akademik erteleme davranışları olan, ders çalışmaya bahane bulma ve erteleme davranış düzey puanlarının betimsel istatistik değerleri aşağıdaki tablo 4.1 de verilmiştir.

Tablo 4.1 : Lise Öğrencilerinin AED alt ölçekleri Ders Çalışmaya Bahane Bulma ve Erteleme düzey puanlarının betimsel istatistik değerleri

	N	\bar{X}	SS	Min	Maks
Ders Çalışmaya Bahane Bulma	375	19,92	6,14	7	35
Erteleme	375	36,78	10,20	12	60

Tablo 4.1 incelendiğinde, ders çalışmaya bahane bulma davranışına göre ortalama değerler ve standart sapmaları ($\bar{X}=19,92$, $SS =6,14$), erteleme davranışına göre ise ($\bar{X}=36,78$, $SS =10,20$) dağılım göstermektedir. Tablo 4.1 incelendiğinde, ders çalışmaya bahane bulma davranışına göre, minimum değer 7 maksimum değer 35 olmakla beraber ortalama değer ise 19.92 bulunmuştur. Erteleme davranışına göre ise minimum değer 12, maksimum değer 60 olmakla beraber ortalama değer ise 36,78 olarak bulunmuştur.

4.2 Geşalt Temas Biçimleri Ölçek düzeylerine ilişkin bulgular

Yapılan araştırmada Geşalt Temas Biçimleri-Yeniden Düzenlenmiş Form ölçeği kullanılarak genel liselerin son sınıf öğrencilerinde bulunan GTBÖ-YDF alt ölçekleri Kendine Döndürme, Saptırma, Temas, İç içe Geçme ve Duyarsızlaşma düzey puanlarının betimsel istatistik değerleri aşağıdaki Tablo 4.2 de verilmiştir.

Tablo 4. 2 Lise Öğrencilerinin GTBÖ-YDF alt ölçekleri Kendine Döndürme, Saptırma, Temas, İç içe Geçme, Duyarsızlaşma düzey puanlarının betimsel istatistik değerleri

	N	\bar{X}	SS	Min	Maks
Kendine Döndürme	375	54,66	11,17	23	81
Saptırma	375	41,26	8,56	19	62
Temas	375	24,67	6,30	11	47
İç içe Geçme	375	35,42	6,05	21	60
Duyarsızlaşma	375	19,46	4,63	6	30

Tablo 4.2 incelendiğinde, GTBÖ-YDF puanlarına göre ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler sırasıyla kendine döndürme alt ölçeğinde ($\bar{X}=54,66$, $SS =11,17$), saptırma alt ölçeğinde ($\bar{X} =41,26$, $SS =8,56$), temas alt ölçeğinde ($\bar{X}= 24,67$, $SS =6,30$), iç içe geçme alt ölçeğinde ($\bar{X}=35,42$, $SS =6,05$) ve duyarsızlaşma alt ölçeğinde ($\bar{X}=19,46$, $SS =4,63$) dağılım göstermektedir.

4.3 AED ve GTBÖ-YDF arasında ilişki olup olmadığına dair

bulgular

Bu bölümde genel liselerin son sınıf öğrencilerinde Akademik Erteleme Ölçeği ve Geşalt Temas Biçimi Ölçeği arasında ilişki olup olmadığına dair yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.1 ve Tablo 4.3.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.3.1 : Lise Öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF düzey puanlarının betimsel istatistik değerleri

	N	X	SS	Min	Maks
Ders Çalışmaya Bahane Bulma	375	19,92	6,14	7	35
Erteleme	375	36,78	10,20	12	60
Kendine Döndürme	375	54,66	11,17	23	81
Saptırma	375	41,26	8,56	19	62
Temas	375	24,67	6,30	11	47
İç içe Geçme	375	35,42	6,05	21	60
Duyarsızlaşma	375	19,46	4,63	6	30

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, ders çalışmaya bahane bulma davranışına göre ortalama değerler ve standart sapmaları ($\bar{X}=19,92$, $SS =6,14$), erteleme davranışına göre ise ($\bar{X}=36,78$, $SS =10,20$) dağılım göstermektedir. Bulgular incelendiğinde ders çalışmaya bahane bulma davranışına göre, minimum değer 7 maksimum değer 35

olmakla beraber ortalama değer ise 19.92 bulgulanmıştır. Erteleme davranışına gore ise minumum değer 12, maksimum değer 60 olmakla beraber ortalama değer ise 36,78 olarak bulgulanmıştır. Lise ogrencilerinin GTBO-YDF puanlarına gore, kendine dondurme alt olceğinde (\bar{X} =54,66, SS =11,17), saptırma alt olceğinde (\bar{X} =41,26, SS =8,56), temas alt olceğinde (\bar{X} = 24,67, SS =6,30), iç içge geçme alt olceğinde (\bar{X} =35,42, SS =6,05) ve duyarsızlaşma alt olceğinde (\bar{X} =19,46, SS =4,63) dağılım gostermektedir.

Tablo 4.3.2 : Genel Lise son sınıf ogrencilerinin GTBO-YDF alt olçekleri Kendine Dondurme, Saptırma, Temas, İç içge Geçme, Duyarsızlaşma ile AED alt olçekleri Ders alışmaya Bahane Bulma ve Erteleme arasındaki ilişkileri belirlemek icin yapılan Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1 – KENDİNE DONDURME	1,00						
2 – SAPTIRMA	0,610**	1,00					
3 – TEMAS	-0,186**	-0,121*	1,00				
4 - İÇİÇE GEÇME	0,097	0,147**	0,227**	1,00			
5 – DUYARSIZLAşMA	-0,214**	-0,141**	-0,036	-0,361**	1,00		
6 - DERS ALIşMAYA BAHANE BULMA	0,164**	0,323**	-0,129*	-0,192**	0,083	1,00	
7 – ERTELEME	-0,157**	-0,250**	-0,025	0,065	-0,075	-0,585**	1,00

* . p<.05 ** .p<.01

Tablo 4.3.2. de gorolduğu uzere, lise ogrencilerinin GTBO-YDF alt olçeği Kendine Dondurme ile AED alt olçeği Ders alışmaya Bahane Bulma arasında (r = 0,164, p<0,01) anlamlı bir ilişki olduğu gozlemlenmiştir. Kendine Dondurme alt

ölçeği ile Erteleme arasında ($r = -0,157, p < 0,01$) anlamlı bir ters ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

GTBÖ-YDF alt ölçeği Saptırma ile AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma arasında ($r = 0,323, p < 0,01$) anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Saptırma alt ölçeği ile Erteleme arasında ($r = -0,250, p < 0,01$) anlamlı bir ters ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

GTBÖ-YDF alt ölçeği Temas ile AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma arasında ($r = -0,129, p < 0,05$) anlamlı bir ters ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Temas alt ölçeği ile Erteleme arasında ($r = -0,025, p > 0,05$) anlamlı bir ters ilişki olmadığı gözlemlenmiştir.

GTBÖ-YDF alt ölçeği İç içe Geçme ile AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma arasında ($r = -0,192, p < 0,01$) anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. İç içe geçme alt ölçeği ile Erteleme arasında ($r = 0,065, p > 0,05$) anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir.

GTBÖ-YDF alt ölçeği Duyarsızlaşma ile AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma arasında ($r = 0,083, p > 0,05$) anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir. Duyarsızlaşma alt ölçeği ile Erteleme arasında da ($r = -0,075, p > 0,05$) anlamlı bir ters ilişki olmadığı gözlemlenmiştir.

4.4 AED ile GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve bölge, cinsiyet, bölüm ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında fark olup olmadığına dair bulgular

Bu bölümde lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ile bölge, cinsiyet, bölüm ve anne-baba eğitim düzeyleri alt problemleri arasında fark olup olmadığına dair yapılan betimsel istatistik analizine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.4.1 AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve bölgeler arasında fark olup olmadığına dair bulgular

Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ile bölge arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair ortalama istatistik analizleri yapılmış ve bulgular Tablo 4.4.1.1 ve Tablo 4.4.1.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.4.1.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının bölgelere göre betimsel istatistik değerleri

Bölge	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Min	Maks
LEFKOŞA	Kendine Döndürme	167	54,76	11,65	23	81
	Saptırma	167	40,97	8,33	19	59
	Temas	167	25,31	6,52	12	47
	İç içe Geçme	167	35,78	6,32	21	60
	Duyarsızlaşma	167	19,53	4,70	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	167	19,97	6,06	7	35
	Erteleme	167	36,69	9,60	12	60
	MAĞUSA	Kendine Döndürme	106	55,09	10,48	23
Saptırma		106	41,58	8,32	19	62
Temas		106	24,11	5,54	12	41
İç içe Geçme		106	35,77	6,00	24	57
Duyarsızlaşma		106	19,47	4,87	7	28
Ders Çalışmaya Bahane Bulma		106	19,83	6,39	7	33
Erteleme		106	36,21	11,35	12	60
GİRNE		Kendine Döndürme	54	55,25	11,18	30
	Saptırma	54	44,05	8,86	21	61
	Temas	54	23,46	6,62	11	45
	İç içe Geçme	54	33,92	5,62	24	49
	Duyarsızlaşma	54	18,51	4,35	11	28
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	54	21,53	6,64	9	35
	Erteleme	54	35,90	11,25	12	54
	GÜZELYURT	Kendine Döndürme	48	52,72	11,06	28
Saptırma		48	38,41	8,80	23	56
Temas		48	25,06	6,57	11	44
İç içe Geçme		48	35,12	5,56	24	52
Duyarsızlaşma		48	20,25	4,07	11	29
Ders Çalışmaya Bahane Bulma		48	18,12	4,80	11	31
Erteleme		48	39,31	7,97	20	54
TOPLAM		Kendine Döndürme	375	54,66	11,17	23
	Saptırma	375	41,26	8,56	19	62
	Temas	375	24,67	6,30	11	47
	İç içe Geçme	375	35,42	6,05	21	60
	Duyarsızlaşma	375	19,46	4,63	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	375	19,92	6,14	7	35
	Erteleme	375	36,78	10,20	12	60

Tablo 4.4.1.1 incelendiğinde, bölgelere göre GTBÖ-YDF ve AED alt ölçekleri ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Lefkoşa bölgesinde lise öğrencilerinin, Kendine Döndürme alt ölçeğinde (\bar{X} =54.76, SS =11.65, Saptırma alt ölçeğinde (\bar{X} =40.97, SS =8.33), Temas alt ölçeğinde (\bar{X} =25.31, SS =6.52), İç içe Geçme alt ölçeğinde (\bar{X} =35.78, SS =6.32), Duyarsızlaşma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.53, SS =4.70), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.97, SS =6.06), Erteleme alt ölçeğinde ise (\bar{X} =36.69, SS =9.60) olarak dağılım göstermektedir.

Mağusa bölgesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin Kendine Döndürme alt ölçeğinde (\bar{X} =55.09, SS =10.48), Saptırma alt ölçeğinde (\bar{X} =41.58, SS=8.32), Temas alt ölçeğinde (\bar{X} =24.11, SS =5.54), İç içe Geçme alt ölçeğinde (\bar{X} =35.77, SS =6.00), Duyarsızlaşma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.47, SS =4.87), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.83, SS =6.39), Erteleme alt ölçeğinde ise (\bar{X} =36.21, SS =11.35) olarak dağılım göstermektedir.

Girne bölgesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin Kendine Döndürme alt ölçeğinde (\bar{X} =55.25, SS =11.18), Saptırma alt ölçeğinde (\bar{X} =44.05, SS =8.86), Temas alt ölçeğinde (\bar{X} =23.46, SS =6.62), İç içe Geçme alt ölçeğinde (\bar{X} =33.92, SS =5.62), Duyarsızlaşma alt ölçeğinde (\bar{X} =18.51, SS =4.35), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeğinde (\bar{X} =21.53, SS =6.64), Erteleme alt ölçeğinde ise (\bar{X} =35.90, SS =11.25) olarak dağılım göstermektedir.

Güzelyurt bölgesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin Kendine Döndürme alt ölçeğinde (\bar{X} =52.72, SS =11.06), Saptırma alt ölçeğinde (\bar{X} =38.41, SS=8.80), Temas alt ölçeğinde (\bar{X} =25.06, SS =6.57), İç içe Geçme alt ölçeğinde (\bar{X} =35.12, SS =5.56), Duyarsızlaşma alt ölçeğinde (\bar{X} =20.25, SS =4.07), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeğinde (\bar{X} =18.12, SS =4.80), Erteleme alt ölçeğinde ise (\bar{X} =39.31, SS =7.97) olarak dağılım göstermektedir.

Tablo 4.4.1.1 incelendiğinde bölgelere göre lise öğrencilerinin GTBÖ-YDF kendine döndürme temas biçimi ortalaması en yüksek Girne bölgesinde (55,25) ve en düşük Güzelyurt bölgesinde (52,72), saptırma temas biçimi ortalaması en yüksek Girne bölgesinde (44,05) ve en düşük Güzelyurt Bölgesinde (38,41), temas temas biçimi ortalaması en yüksek Lefkoşa bölgesinde (25,31) ve en düşük Girne bölgesinde (23,46), iç içe geçme temas biçimi ortalaması en yüksek Lefkoşa bölgesinde en düşük Girne bölgesinde (33,92) ve duyarsızlaşma temas biçimi ortalaması en yüksek Güzelyurt bölgesinde (20,25) ve en düşük Girne bölgesinde bulgulanmıştır

Lise öğrencilerinin AED ders çalışmaya bahane bulma alt ölçeği ortalaması en yüksek Girne bölgesinde (21,53) en düşük Güzelyurt bölgesinde (18,12) ve erteleme alt ölçeği ortalaması en yüksek Güzelyurt bölgesinde (39,31), en düşük ise Girne bölgesinde (35,90) bulgulanmıştır.

Tablo 4.4.1.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının bölgelere göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kendine Döndürme	Gruplararası	220,008	3	73,336	,585	,625
	Gruplariçi	46485,325	371	125,297		
	Toplam	46705,333	374			
Saptırma	Gruplararası	835,303	3	278,434	3,879	,009
	Gruplariçi	26631,086	371	71,782		
	Toplam	27466,389	374			
Temas	Gruplararası	187,621	3	62,540	1,583	,193
	Gruplariçi	14658,688	371	39,511		
	Toplam	14846,309	374			
İç İçe Geçme	Gruplararası	160,118	3	53,373	1,459	,225
	Gruplariçi	13571,759	371	36,582		
	Toplam	13731,877	374			
Duyarsızlaşma	Gruplararası	78,870	3	26,290	1,225	,300
	Gruplariçi	7960,394	371	21,457		
	Toplam	8039,264	374			
Ders Çalışmaya Bahane Bulma	Gruplararası	296,958	3	98,986	2,655	,048
	Gruplariçi	13829,800	371	37,277		
	Toplam	14126,757	374			
Erteleme	Gruplararası	383,785	3	127,928	1,231	,298
	Gruplariçi	38568,284	371	103,958		
	Toplam	38952,069	374			

Tablo 4.4.1.2 incelendiğinde lise öğrencilerinin kendine döndürme alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölgelere göre ($F_{3,371} = 0.585$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Temas alt ölçek puanları lise öğrencilerin okuduğu bölgelere göre ($F_{3,371} = 1.583$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. İç içe Geçme alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölgelere göre ($F_{3,371} = 1.459$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Duyarsızlaşma alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölgelere göre ($F_{3,371} = 1.225$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Erteleme alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölgelere göre ($F_{3,371} = 1.231$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

GTBÖ-YDF alt ölçeği Saptırma puanı öğrencilerin okuduğu bölgeye göre ($F_{3,371} = 3.879$, $p < 0.05$) anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Bu farkın nereden

kaynaklandığını bulmak için yapılan ikili gruplar için Tukey sonuçlarına göre Girne Bölgesinde okuyan öğrencilerin Saptırma alt ölçek ortalaması ($\bar{X}_{\text{Girne}} = 44.05$) Güzelyurt Bölgesinde okuyan öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Güzelyurt}} = 38.41$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma puanı öğrencilerin okuduğu bölgeye göre ($F_{3,371} = 2.655, p < 0.05$) anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için yapılan ikili gruplar için Tukey sonuçlarına göre Girne Bölgesinde okuyan öğrencilerin Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçek ortalaması ($\bar{X}_{\text{Girne}} = 21.53$) Güzelyurt Bölgesinde okuyan öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Güzelyurt}} = 18.12$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.4.2 Lise Öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve cinsiyet arasında fark olup olmadığına dair bulgular

Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair ortalama istatistik analizleri yapılmış ve bulgular Tablo 4.4.1.1 ve Tablo 4.4.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.4.2.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistik değerleri

Cinsiyet	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Min	Maks
ERKEK	Kendine Döndürme	149	55,97	11,08	23	81
	Saptırma	149	41,79	8,58	19	60
	Temas	149	25,75	6,50	14	47
	İç içe Geçme	149	35,70	6,11	21	60
	Duyarsızlaşma	149	17,52	3,82	8	29
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	149	19,45	6,20	7	35
	Erteleme	149	38,36	9,67	12	60
KIZ	Kendine Döndürme	226	53,80	11,17	23	80
	Saptırma	226	40,91	8,55	19	62
	Temas	226	23,96	6,07	11	44
	İç içe Geçme	226	35,24	6,02	24	57
	Duyarsızlaşma	226	20,74	4,68	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	226	20,23	6,09	7	35
	Erteleme	226	35,73	10,43	12	60
TOPLAM	Kendine Döndürme	375	54,66	11,17	23	81
	Saptırma	375	41,26	8,56	19	62
	Temas	375	24,67	6,30	11	47
	İç içe Geçme	375	35,42	6,05	21	60
	Duyarsızlaşma	375	19,46	4,63	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	375	19,92	6,14	7	35
	Erteleme	375	36,78	10,20	12	60

Tablo 4.4.2.1 incelendiğinde, cinsiyete göre GTBÖ-YDF ve AED alt ölçekleri ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Erkek öğrencilerde Kendine Döndürme alt ölçeği (\bar{X} =55.97, SS =11.08), Saptırma alt ölçeği (\bar{X} =41.79, SS =8.58), Temas alt ölçeği (\bar{X} =25.75, SS =6.50), İç içe Geçme alt ölçeği (\bar{X} =35.70, SS =6.11), Duyarsızlaşma alt ölçeği (\bar{X} =17.52, SS =3.82), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği (\bar{X} =19.45, SS =6.20), Erteleme alt ölçeği ise (\bar{X} =38.36, SS =9.67) olarak dağılım göstermektedir.

Kız öğrencilerde Kendine Döndürme alt ölçeği (\bar{X} =53.80, SS =11.17), Saptırma alt ölçeği (\bar{X} =40.91, SS =8.55), Temas alt ölçeği (\bar{X} =23.96, SS =6.07), İç içe Geçme alt ölçeği (\bar{X} =35.24, SS =6.02), Duyarsızlaşma alt ölçeği (\bar{X} =20.74, SS

=4.68), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği (\bar{X} =20.23, SS =6.09), Erteleme alt ölçeği ise (\bar{X} =35.73, SS =10.43) olarak dağılım göstermektedir.

Tablo 4.4.2.1 incelendiğinde cinsiyete göre lise öğrencilerinin GTBÖ-YDF kendine döndürme, saptırma, temas, iç içe geçme, temas biçimleri ortalamaları erkek öğrencilerde yüksek, kız öğrencilerde düşük, duyarsızlaşma temas biçimi ise kız öğrencilerde yüksek erkek öğrencilerde düşük olarak bulgulanmıştır.

Lise öğrencilerinin AED ders çalışmaya bahane bulma alt ölçeği ortalamaları kız öğrencilerde yüksek erkek öğrencilerde düşük, erteleme alt ölçeği ortalamaları erkek öğrencilerde yüksek kız öğrencilerde düşük olarak bulgulanmıştır.

Tablo 4.4.2.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin GTBÖ-YDF ve AED alt ölçek puanlarının cinsiyete göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kendine Döndürme	Gruplararası	422,007	1	422,007	3,401	,066
	Gruplariçi	46283,326	373	124,084		
	Toplam	46705,333	374			
Saptırma	Gruplararası	69,609	1	69,609	,948	,331
	Gruplariçi	27396,780	373	73,450		
	Toplam	27466,389	374			
Temas	Gruplararası	286,780	1	286,780	7,347	,007
	Gruplariçi	14559,529	373	39,034		
	Toplam	14846,309	374			
İç İçe Geçme	Gruplararası	18,747	1	18,747	,510	,476
	Gruplariçi	13713,131	373	36,764		
	Toplam	13731,877	374			
Duyarsızlaşma	Gruplararası	930,981	1	930,981	48,852	,000
	Gruplariçi	7108,283	373	19,057		
	Toplam	8039,264	374			
Ders Çalışmaya Bahane Bulma	Gruplararası	53,755	1	53,755	1,425	,233
	Gruplariçi	14073,002	373	37,729		
	Toplam	14126,757	374			
Erteleme	Gruplararası	623,301	1	623,301	6,066	,014
	Gruplariçi	38328,769	373	102,758		
	Toplam	38952,069	374			

Tablo 4.4.2.2 incelendiğinde lise öğrencilerinin GTBÖ-YDF Kendine Döndürme alt ölçek puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre ($F_{1,373} = 3.401, p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Saptırma alt ölçek puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre ($F_{1,373} = 0.948, p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. İç içe Geçme alt ölçek puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre ($F_{1,373} = 0.510, p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçek puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre ($F_{1,373} = 1.425, p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

GTBÖ-YDF Temas alt ölçek puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre ($F_{1,373} = 7.347, p < 0.05$) anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Temas alt ölçek ortalaması, erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Erkek}} = 25.75, SS = 6.50$) kız öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Kız}} = 23.96, SS = 6.07$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Duyarsızlaşma puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre ($F_{1,373} = 48.852, p < 0.05$) anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt ölçek ortalaması, kız öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kız}} = 20.74, SS = 4.68$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}} = 17.52, SS = 3.82$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

AED Erteleme alt ölçek puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre ($F_{1,373} = 6.066, p < 0.05$) anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Erteleme alt ölçek ortalaması, erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Erkek}} = 38.36, SS = 9.67$) kız öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Kız}} = 35.73, SS = 10.43$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.4.3 Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve okudukları bölüm arasında fark olup olmadığına dair bulgular

Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ile okudukları bölüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair ortalama istatistik analizleri yapılmış ve bulgular Tablo 4.4.3.1 ve Tablo 4.4.3.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.4.3.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının okudukları bölüme göre betimsel istatistik değerleri

Okul Bölümü	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Min	Maks
SAYISAL	Kendine Döndürme	239	55,12	11,37	23	81
	Saptırma	239	41,24	8,47	19	62
	Temas	239	24,89	6,11	11	45
	İç içe Geçme	239	35,01	5,43	24	57
	Duyarsızlaşma	239	19,48	4,67	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	239	20,09	5,97	7	35
	Erteleme	239	36,55	10,43	12	60
SÖZEL	Kendine Döndürme	63	54,80	10,29	30	73
	Saptırma	63	41,53	9,16	25	59
	Temas	63	24,60	6,78	11	47
	İç içe Geçme	63	36,68	6,89	21	50
	Duyarsızlaşma	63	19,19	3,99	9	27
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	63	19,42	5,93	7	31
	Erteleme	63	37,68	7,76	14	60
EŞİT AĞIRLIK	Kendine Döndürme	35	53,14	12,82	32	77
	Saptırma	35	41,08	8,05	28	55
	Temas	35	25,00	5,49	12	38
	İç içe Geçme	35	36,82	7,68	24	60
	Duyarsızlaşma	35	19,48	5,29	8	28
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	35	20,60	7,16	7	34
	Erteleme	35	36,68	11,35	16	56
DİL	Kendine Döndürme	38	52,92	9,70	30	76
	Saptırma	38	41,07	8,92	19	61
	Temas	38	23,13	7,29	12	45
	İç içe Geçme	38	34,65	6,40	24	56
	Duyarsızlaşma	38	19,76	4,87	7	29
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	38	19,05	6,66	7	33
	Erteleme	38	36,78	11,44	12	55
TOPLAM	Kendine Döndürme	375	54,66	11,17	23	81
	Saptırma	375	41,26	8,56	19	62
	Temas	375	24,67	6,30	11	47
	İç içe Geçme	375	35,42	6,05	21	60
	Duyarsızlaşma	375	19,46	4,63	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	375	19,92	6,14	7	35
	Erteleme	375	36,78	10,20	12	60

Tablo 4.4.3.1 incelendiğinde, lise öğrencilerinin okudukları bölüme göre GTBÖ-YDF ve AED alt ölçekleri ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Sayısal bölümde okuyan öğrencilerin Kendine Döndürme alt ölçeği (\bar{X} =55.12, SS =11.37), Saptırma alt ölçeği (\bar{X} =41.24, SS =8.47), Temas alt ölçeği (\bar{X} =24.89, SS =6.11), İç içe Geçme alt ölçeği (\bar{X} =35.01, SS =5.43), Duyarsızlaşma alt ölçeği (\bar{X} =19.53, SS =4.70), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği (\bar{X} =20.09, SS =5.97), Erteleme alt ölçeği ise (\bar{X} =36.55, SS =10.43) olarak dağılım göstermektedir.

Sözel bölümde okuyan öğrencilerin Kendine Döndürme alt ölçeği (\bar{X} =54.80, SS =10.29), Saptırma alt ölçeği (\bar{X} =41.53, SS=9.16), Temas alt ölçeği (\bar{X} =24.60, SS =6.78), İç içe Geçme alt ölçeği (\bar{X} =36.68, SS =6.89), Duyarsızlaşma alt ölçeği (\bar{X} =19.19, SS =3.99), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği (\bar{X} =19.42, SS =5.93), Erteleme alt ölçeği ise (\bar{X} =37.68, SS =7.76) olarak dağılım göstermektedir.

Eşit Ağırlık bölümünde okuyan öğrencilerin Kendine Döndürme alt ölçeği (\bar{X} =53.14, SS =12.82), Saptırma alt ölçeği (\bar{X} =41.08, SS =8.05), Temas alt ölçeği (\bar{X} =25.00, SS =5.49), İç içe Geçme alt ölçeği (\bar{X} =36.82, SS =7.68), Duyarsızlaşma alt ölçeği (\bar{X} =19.48, SS =5.29), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği (\bar{X} =20.60, SS =7.16), Erteleme alt ölçeği ise (\bar{X} =36.68, SS =11.35) olarak dağılım göstermektedir.

Dil Bölümünde okuyan öğrencilerin Kendine Döndürme alt ölçeği (\bar{X} =52.92, SS =9.70), Saptırma alt ölçeği (\bar{X} =41.07, SS=8.92), Temas alt ölçeği (\bar{X} =23.13, SS =7.29), İç içe Geçme alt ölçeği (\bar{X} =34.65, SS =6.40), Duyarsızlaşma alt ölçeği (\bar{X} =19.76, SS =4.87), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği (\bar{X} =19.05, SS =6.66), Erteleme alt ölçeği ise (\bar{X} =36.78, SS =11.44) olarak dağılım göstermektedir.

Tablo 4.4.3.1 incelendiğinde bölümlere göre lise öğrencilerinin GTBÖ-YDF kendine döndürme temas biçimi ortalaması en yüksek Sayısal ve en düşük Dil bölümünde, saptırma temas biçimi ortalaması en yüksek sözel bölümde ve en düşük dil bölümünde, temas temas biçimi ortalaması en yüksek eşit ağırlık ve en düşük dil

bölümünde, iç içe geçme temas biçimi ortalaması en yüksek eşit ağırlık en düşük dil bölümünde ve duyarsızlaşma temas biçimi ortalaması en yüksek dil bölümü ve en düşük sözel bölümde bulgulanmıştır.

Lise öğrencilerinin AED ders çalışmaya bahane bulma alt ölçeği ortalamaları eşit ağırlık bölümü en yüksek dil bölümünde ise düşük ve erteleme alt ölçeği ortalamaları sözel bölüm öğrencilerinde yüksek sayısal bölüm öğrencilerinde düşük olarak bulgulanmıştır.

Tablo 4.4.3.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının okudukları bölüme göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kendine Döndürme	Gruplararası	249,591	3	83,197	,664	,574
	Gruplariçi	46455,742	371	125,218		
	Toplam	46705,333	374			
Saptırma	Gruplararası	7,308	3	2,436	,033	,992
	Gruplariçi	27459,081	371	74,014		
	Toplam	27466,389	374			
Temas	Gruplararası	105,716	3	35,239	,887	,448
	Gruplariçi	14740,593	371	39,732		
	Toplam	14846,309	374			
İç İçe Geçme	Gruplararası	230,769	3	76,923	2,114	,098
	Gruplariçi	13501,108	371	36,391		
	Toplam	13731,877	374			
Duyarsızlaşma	Gruplararası	8,240	3	2,747	,127	,944
	Gruplariçi	8031,024	371	21,647		
	Toplam	8039,264	374			
Ders Çalışmaya Bahane Bulma	Gruplararası	67,059	3	22,353	,590	,622
	Gruplariçi	14059,698	371	37,897		
	Toplam	14126,757	374			
Erteleme	Gruplararası	63,572	3	21,191	,202	,895
	Gruplariçi	38888,497	371	104,821		
	Toplam	38952,069	374			

Tablo 4.4.3.2 incelendiğinde GTBÖ-YDF Kendine Döndürme alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölümlere göre ($F_{3,371} = 0.664$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Saptırma alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölümlere göre ($F_{3,371} = 0.033$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Temas alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölümlere göre ($F_{3,371} = 0.887$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. İç içe Geçme alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölümlere göre ($F_{3,371} = 2.114$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Duyarsızlaşma alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölümlere göre ($F_{3,371} = 0.127$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölümlere göre ($F_{3,371} = 0.590$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Erteleme alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölümlere göre ($F_{3,371} = 0.202$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

4.4.4 Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve anne eğitim düzeyi arasında fark olup olmadığına dair bulgular

Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair ortalama istatistik analizleri yapılmış ve bulgular 4.4.4.1 ve Tablo 4.4.4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.4.4.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının anne eğitim düzeyine göre betimsel istatistik değerleri

Anne Eğitim Durumu	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Min	Maks
İLKOKUL	Kendine Döndürme	106	52,65	10,37	28	80
	Saptırma	106	41,19	8,80	24	61
	Temas	106	25,37	5,95	11	45
	İç içe Geçme	106	35,30	6,67	21	60
	Duyarsızlaşma	106	19,44	4,57	8	29
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	106	20,01	6,32	7	35
	Erteleme	106	36,45	10,17	12	60
ORTAOKUL	Kendine Döndürme	46	54,84	10,49	35	76
	Saptırma	46	42,45	7,79	27	59
	Temas	46	24,58	6,02	15	47
	İç içe Geçme	46	34,34	5,41	24	47
	Duyarsızlaşma	46	20,17	4,59	12	28
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	46	20,10	6,38	9	33
	Erteleme	46	34,36	11,21	14	53
LİSE	Kendine Döndürme	157	54,84	11,09	23	81
	Saptırma	157	40,47	8,77	19	62
	Temas	157	24,32	6,68	11	44
	İç içe Geçme	157	35,63	5,92	24	57
	Duyarsızlaşma	157	19,56	4,43	7	29
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	157	19,12	6,11	7	34
	Erteleme	157	37,78	9,96	15	60
ÜNİVERSİTE	Kendine Döndürme	66	57,34	12,59	32	80
	Saptırma	66	42,39	8,17	25	59
	Temas	66	24,43	6,12	13	45
	İç içe Geçme	66	35,90	5,77	25	56
	Duyarsızlaşma	66	18,77	5,22	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	66	21,53	5,53	7	35
	Erteleme	66	36,60	9,98	12	55
TOPLAM	Kendine Döndürme	375	54,66	11,17	23	81
	Saptırma	375	41,26	8,56	19	62
	Temas	375	24,67	6,30	11	47
	İç içe Geçme	375	35,42	6,05	21	60
	Duyarsızlaşma	375	19,46	4,63	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	375	19,92	6,14	7	35
	Erteleme	375	36,78	10,20	12	60

Tablo 4.4.4.1 incelendiğinde, lise öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre GTBÖ-YDF ve AED alt ölçekleri ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Anne eğitim düzeyi İlkokul olan öğrencilerin ortalama ve standart sapma değerleri sırasıyla, GTBÖ-YDF Kendine Döndürme alt ölçeği ($\bar{X}=52.65$, $SS=10.37$), Saptırma alt ölçeği ($\bar{X}=41.19$, $SS=8.80$), Temas alt ölçeği ($\bar{X}=25.37$, $SS=5.95$), İç içe Geçme alt ölçeği ($\bar{X}=35.30$, $SS=6.67$) ve Duyarsızlaşma alt ölçeği ($\bar{X}=19.44$, $SS=4.57$) olarak dağılım göstermektedir. AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği ($\bar{X}=20.01$, $SS=6.32$) ve Erteleme alt ölçeği ise ($\bar{X}=36.45$, $SS=10.17$) olarak dağılım göstermektedir.

Anne eğitim düzeyi Ortaokul olan öğrencilerin ortalama ve standart sapma değerleri sırasıyla, GTBÖ-YDF Kendine Döndürme alt ölçeği ($\bar{X}=54.84$, $SS=10.49$), Saptırma alt ölçeği ($\bar{X}=42.45$, $SS=7.79$), Temas alt ölçeği ($\bar{X}=24.58$, $SS=6.02$), İç içe Geçme alt ölçeği ($\bar{X}=34.34$, $SS=5.41$) ve Duyarsızlaşma alt ölçeği ($\bar{X}=20.17$, $SS=4.59$) olarak dağılım göstermektedir. AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği ($\bar{X}=20.10$, $SS=6.38$) ve Erteleme alt ölçeği ise ($\bar{X}=34.36$, $SS=11.21$) olarak dağılım göstermektedir.

Anne eğitim düzeyi Lise olan öğrencilerin ortalama ve standart sapma değerleri sırasıyla, GTBÖ-YDF Kendine Döndürme alt ölçeği ($\bar{X}=54.84$, $SS=11.09$), Saptırma alt ölçeği ($\bar{X}=40.47$, $SS=8.77$), Temas alt ölçeği ($\bar{X}=24.32$, $SS=6.68$), İç içe Geçme alt ölçeği ($\bar{X}=35.63$, $SS=5.92$) ve Duyarsızlaşma alt ölçeği ($\bar{X}=19.56$, $SS=4.43$). AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği ($\bar{X}=19.12$, $SS=6.11$) ve Erteleme alt ölçeği ise ($\bar{X}=37.78$, $SS=9.96$) olarak dağılım göstermektedir.

Anne eğitim düzeyi Üniversite olan öğrencilerin ortalama ve standart sapma değerleri sırasıyla, GTBÖ-YDF Kendine Döndürme alt ölçeği ($\bar{X}=57.34$, $SS=12.59$), Saptırma alt ölçeği ($\bar{X}=42.39$, $SS=8.17$), Temas alt ölçeği ($\bar{X}=24.43$, $SS=6.12$), İç içe Geçme alt ölçeği ($\bar{X}=35.90$, $SS=5.77$) ve Duyarsızlaşma alt ölçeği ($\bar{X}=18.77$, SS

=5.22). AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeği (\bar{X} =21.53, SS =5.53) ve Erteleme alt ölçeği ise (\bar{X} =36.60, SS =9.98) olarak dağılım göstermektedir.

Tablo 4.4.4.1 incelendiğinde anne eğitim düzeylerine göre lise öğrencilerinin GTBÖ-YDF kendine döndürme temas biçimi ortalaması en yüksek üniversite ve en düşük ilkokul, saptırma temas biçimi ortalaması en yüksek orta okul ve en düşük lise, temas temas biçimi ortalaması en yüksek ilkokul ve en düşük lise, iç içe geçme temas biçimi ortalaması en yüksek üniversite en düşük ortaokul ve duyarsızlaşma temas biçimi ortalaması en yüksek ortaokul ve en düşük üniversite olarak bulgulanmıştır.

Lise öğrencilerinin AED ders çalışmaya bahane bulma alt ölçeği ortalamaları anne eğitim düzeylerine göre en yüksek üniversite, en düşük ise lise ve erteleme alt ölçeği ortalamaları anne eğitim düzeylerine göre, en yüksek lise ve düşük ortaokul olarak bulgulanmıştır.

Genel lise son sınıf öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının anne eğitim düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları aşağıdaki tablo 4.4.4.2 de verilmiştir.

Tablo 4.4.4.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının anne eğitim düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kendine Döndürme	Gruplararası	911,998	3	303,999	2,463	,062
	Gruplariçi	45793,336	371	123,432		
	Toplam	46705,333	374			
Saptırma	Gruplararası	247,207	3	82,402	1,123	,340
	Gruplariçi	27219,182	371	73,367		
	Toplam	27466,389	374			
Temas	Gruplararası	75,561	3	25,187	0,633	,594
	Gruplariçi	14770,749	371	39,813		
	Toplam	14846,309	374			
İç İçe Geçme	Gruplararası	77,075	3	25,692	0,698	,554
	Gruplariçi	13654,802	371	36,805		
	Toplam	13731,877	374			
Duyarsızlaşma	Gruplararası	56,229	3	18,743	0,871	,456
	Gruplariçi	7983,035	371	21,518		
	Toplam	8039,264	374			
Ders Çalışmaya Bahane Bulma	Gruplararası	272,447	3	90,816	2,432	,065
	Gruplariçi	13854,310	371	37,343		
	Toplam	14126,757	374			
Erteleme	Gruplararası	438,693	3	146,231	1,409	,240
	Gruplariçi	38513,376	371	103,810		
	Toplam	38952,069	374			

Tablo 4.4.4.2 incelendiğinde GTBÖ-YDF Kendine Döndürme alt ölçek puanları öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 2.463$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Saptırma alt ölçek puanları öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 1.123$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Temas alt ölçek puanları öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 0.633$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. İç içe Geçme alt ölçek puanları öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 0.698$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Duyarsızlaşma alt ölçek puanları öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 0.871$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma puanı öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 2.432$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Erteleme alt ölçek puanları öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 1.409$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

4.4.5 Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve baba eğitim düzeyi arasında fark olup olmadığına dair bulgular

Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçekleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair ortalama istatistik analizleri yapılmış ve bulgular Tablo 4.4.5.1 ve Tablo 4.4.5.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.4.5.1 : Lise öğrencilerinin AED ve GTBÖ-YDF alt ölçek düzey puanlarının baba eğitim düzeyine göre betimsel istatistik değerleri

	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Min	Maks
İLKOKUL	Kendine Döndürme	93	54,36	9,84	34	80
	Saptırma	93	41,13	8,05	22	59
	Temas	93	25,27	6,42	11	45
	İç içe Geçme	93	34,89	6,77	21	60
	Duyarsızlaşma	93	19,54	4,32	8	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	93	19,26	6,35	7	33
	Erteleme	93	36,37	10,78	12	56
ORTAOKUL	Kendine Döndürme	62	52,59	10,65	28	77
	Saptırma	62	40,40	9,00	19	59
	Temas	62	25,43	7,05	11	47
	İç içe Geçme	62	35,58	6,76	25	57
	Duyarsızlaşma	62	19,61	4,83	9	28
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	62	20,54	6,07	7	34
	Erteleme	62	36,35	9,74	18	59
LİSE	Kendine Döndürme	140	55,54	11,13	23	81
	Saptırma	140	41,88	8,46	21	61
	Temas	140	23,97	5,88	12	41
	İç içe Geçme	140	35,59	5,55	24	56
	Duyarsızlaşma	140	19,40	4,41	7	28
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	140	19,61	6,12	7	35
	Erteleme	140	36,77	10,15	12	60
ÜNİVERSİTE	Kendine Döndürme	80	55,08	12,93	23	81
	Saptırma	80	40,97	9,05	23	62
	Temas	80	24,60	6,22	14	44
	İç içe Geçme	80	35,65	5,50	25	50
	Duyarsızlaşma	80	19,35	5,24	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	80	20,73	5,96	7	35
	Erteleme	80	37,60	10,08	12	60
TOPLAM	Kendine Döndürme	375	54,66	11,17	23	81
	Saptırma	375	41,26	8,56	19	62
	Temas	375	24,67	6,30	11	47
	İç içe Geçme	375	35,42	6,05	21	60
	Duyarsızlaşma	375	19,46	4,63	6	30
	Ders Çalışmaya Bahane Bulma	375	19,92	6,14	7	35
	Erteleme	375	36,78	10,20	12	60

Tablo 4.4.5.1 incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre GTBÖ-YDF ve AED alt ölçekleri ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Baba eğitim düzeyi İlkokul olan öğrenciler Kendine Döndürme alt ölçeğinde (\bar{X} =54,36, SS =9.84), Saptırma alt ölçeğinde (\bar{X} =41.13, SS =8.05), Temas alt ölçeğinde (\bar{X} =25.27, SS =6.42), İç içe Geçme alt ölçeğinde (\bar{X} =34.89, SS =6.77), Duyarsızlaşma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.54, SS =4.32), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.26, SS =6.35), Erteleme alt ölçeğinde ise (\bar{X} =36.37, SS =10.78) olarak dağılım göstermektedir.

Baba eğitim düzeyi Ortaokul olan öğrenciler Kendine Döndürme alt ölçeğinde (\bar{X} =53.08, SS =11.92), Saptırma alt ölçeğinde (\bar{X} =40.40, SS =9.00), Temas alt ölçeğinde (\bar{X} =25.43, SS =7.05), İç içe Geçme alt ölçeğinde (\bar{X} =35.58, SS =6.76), Duyarsızlaşma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.61, SS =4.83), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeğinde (\bar{X} =20.54, SS =6.07), Erteleme alt ölçeğinde ise (\bar{X} =36.35, SS =9.74) olarak dağılım göstermektedir.

Baba eğitim düzeyi Lise olan öğrenciler Kendine Döndürme alt ölçeğinde (\bar{X} =55.54, SS =11.13), Saptırma alt ölçeğinde (\bar{X} =41.88, SS =8.46), Temas alt ölçeğinde (\bar{X} =23.97, SS =5.88), İç içe Geçme alt ölçeğinde (\bar{X} =35.59, SS =5.55), Duyarsızlaşma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.40, SS =4.41), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.61, SS =6.12), Erteleme alt ölçeğinde ise (\bar{X} =36.77, SS =10.15) olarak dağılım göstermektedir.

Baba eğitim düzeyi Üniversite olan öğrenciler Kendine Döndürme alt ölçeğinde (\bar{X} =55.08, SS =12.93), Saptırma alt ölçeğinde (\bar{X} =40.97, SS =9.05), Temas alt ölçeğinde (\bar{X} =24.60, SS =6.22), İç içe Geçme alt ölçeğinde (\bar{X} =35.65, SS =5.50), Duyarsızlaşma alt ölçeğinde (\bar{X} =19.35, SS =5.24), Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçeğinde (\bar{X} =20.73, SS =5.96), Erteleme alt ölçeğinde ise (\bar{X} =37.6, SS =10.08) olarak dağılım göstermektedir.

Tablo 4.4.5.1 incelendiğinde baba eğitim düzeylerine göre lise öğrencilerinin GTBÖ-YDF kendine döndürme temas biçimi ortalaması en yüksek lise ve en düşük ortaokul, saptırma temas biçimi ortalaması en yüksek lise ve en düşük ortaokul, temas temas biçimi ortalaması en yüksek ortaokul ve en düşük lise, iç içe geçme temas biçimi ortalaması en yüksek üniversite en düşük ilkököl ve duyarsızlaşma temas biçimi ortalaması en yüksek ortaokul ve en düşük üniversite olarak bulgulanmıştır.

Lise öğrencilerinin AED ders çalışmaya bahane bulma alt ölçeği ortalamaları baba eğitim düzeylerine göre en yüksek üniversite, en düşük ise ilkököl ve erteleme alt ölçeği ortalamaları babs eğitim düzeylerine göre, en yüksek üniversite ve en düşük ortaokul olarak bulgulanmıştır.

Genel lise son sınıf öğrencilerinin AE ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının baba eğitim düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları tablo 4.4.5.2 de verilmiştir.

Tablo 4.4.5.2 : Genel lise son sınıf öğrencilerinin AE ve GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarının baba eğitim düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kendine Döndürme	Gruplararası	395,714	3	131,905	1,057	,367
	Gruplariçi	46309,620	371	124,824		
	Toplam	46705,333	374			
Saptırma	Gruplararası	108,166	3	36,055	0,489	,690
	Gruplariçi	27358,224	371	73,742		
	Toplam	27466,389	374			
Temas	Gruplararası	138,201	3	46,067	1,162	,324
	Gruplariçi	14708,109	371	39,644		
	Toplam	14846,309	374			
İç İçe Geçme	Gruplararası	35,863	3	11,954	0,324	,808
	Gruplariçi	13696,014	371	36,916		
	Toplam	13731,877	374			
Duyarsızlaşma	Gruplararası	3,529	3	1,176	0,054	,983
	Gruplariçi	8035,735	371	21,660		
	Toplam	8039,264	374			
Ders Çalışmaya Bahane Bulma	Gruplararası	130,464	3	43,488	1,153	,328
	Gruplariçi	13996,293	371	37,726		
	Toplam	14126,757	374			
Erteleme	Gruplararası	80,162	3	26,721	,255	,858
	Gruplariçi	38871,907	371	104,776		
	Toplam	38952,069	374			

Tablo 4.4.5.2 incelendiğinde GTBÖ-YDF Kendine Döndürme alt ölçek puanları öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 1.057$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Saptırma alt ölçek puanları öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 0.489$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Temas alt ölçek puanları öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 1.162$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. İç içe Geçme alt ölçek puanları öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 0.324$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir. Duyarsızlaşma alt ölçek puanları öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 0.054$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçek puanları öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 1.153$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

Erteleme alt ölçek puanları öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ($F_{3,371} = 0.255$, $p > 0.05$) anlamlı bir fark göstermemektedir.

Bölüm 5

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre alan yazınla ilgili bilgiler, araştırmalar tartışılmış ve yorumlanmıştır.

K.K.T.C. Milli eğitim Bakanlığına bağlı Genel Lise son sınıf öğrencilerinin Akademik erteleme davranışı betimsel istatistik puanlarına göre öğrencilerin erteleme davranışı ve ders çalışmaya bahane bulma davranışı yüksek olarak tespit edilmiştir. Literatür araştırmalarına göre (Burka ve Yuen, 1983, Rothblum ve ark. 1986, Schowenburg ve ark. 2004) akademik görevleri ertelemenin üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın olduğunu bildirmektedirler, K.K.T.C’de yapılan araştırmanın sonuçları literatürü destekler niteliktedir.

Öğrencilerin gestalt temas biçimleri ölçeği yeniden düzenlenmiş formuna göre elde edilen bulgularda kendine döndürme temas biçimi, saptırma temas biçimi, yüksek bulunmuştur. Temas temas biçimi orta düzeyde yüksek, İçi içe geçme temas biçimi ve Duyarsızlaşma temas biçimleri ise yüksek bulunmuştur. Gestalt terapi yaklaşımına göre kısaca kendine döndürme temas biçimi, bireyin ihtiyacını karşılamak için kullanacağı enerjiyi dışarıya yönlendirmek yerine kendine yönlendirmesi anlamına gelmektedir (Daş, 2006). Enerjisini kendine yönelten kişi çevre ile temasını keser, kendini geri çekerek hareketsiz bir duruma gelir (Sills ve ark. 1998:64). Aynı hareketsiz durum Burka ve Yuen’in (1983) de belirttiği gibi erteleme davranışı için de geçerlidir. Erteleme yapan kişi hareketsiz kalır, kendine döndüren kişi de hareketsiz kalır. Araştırma sonuçlarına göre erteleme davranışı kendine döndürme temas

biçiminin sıklıkla kullanılması ile alakalı olabilir. Araştırmanın bulgularına göre kendine döndürme temas biçimi puanları yüksek olan öğrencilerin erteleme puanları düşüktür. Yukarıdaki alan yazın bilgileri göz önünde bulundurulduğunda birey erteleme davranışından uzaklaşıp kendine dönmektedir, hareketsiz kaldığı bu alanda erteleme davranışını doğal bir durum ya da davranış olarak kabul etmiş ve bunu değiştirmek ya da ertelememek için bir enerjisi kalmamış olabilir.

Diğer bir sonuç ise saptırma temas biçiminin yüksek olmasıdır. Saptırmak kişiyi hissettiği dayanılmaz acıdan uzaklaştıran, çevresi ve kendisi ile olan temasını engelleyen bir temas biçimidir (Daş, 2006). Başka bir deyişle çevreden gelen bir uyarıcının temas sınırından geri sekerek kişiyi etkilemesini engelleyen mekanizma saptırma temas biçimidir. Böylece kişi kendisine yöneltilen bir söz ya da hareketi izole olarak kendisine ulaşmasını engellemektedir (Philippson 2001:100). Saptırma temas biçimi bireyi dayanılmaz olan acılardan ve duygulardan koruma işlevi de göstermektedir. Saptırma temas biçimi ve erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi tartışmak gerekirse, erteleme davranışının yarattığı duygu kaygıdır Burka ve Yuen'in (1983) erteleme döngüsünde kişi aşırı derecede gerilimin ardından ya görevi yapmaktan vaz geçer ya da hiç vakit kaybetmeden tüm gücüyle görevi yapmaya başlar. Bu araştırmalar açısından saptırma temas biçimini kullanarak kişinin erteleme davranışının yarattığı gerilimden uzaklaştığı düşünülebilir. Bireyin erteleme davranışından dolayı yaşanan kaygıdan kendini koruma yöntemi saptırma temas biçimi olabilir çünkü organizma her koşulda kendi bütünlüğünü korumak durumundadır. Birey saptırarak yani görevi yapmaktan vaz geçerek kaygıdan uzaklaşabildiği gibi kaygı duygusunu saptırarak görevi yerine getirmek için enerjisini işlevsel olarak da kullanabilir. Araştırmanın sonuçları da yukarıdaki bilgileri destekler niteliktedir.

Araştırmanın duyarsızlaşma temas biçimi sonuçlarına göre yüksek bir puanın elde edilmesi yine benzer sebeplerden kaynaklanabilir. Duyarsızlaşmada kişi yaşamış olduğu olaylar karşısında hissettiği ya da hissedebileceği olumsuz duyguları hissetmemeye çalışmaktadır (Daş, 2006:138). Dolayısıyla kişinin erteleme davranışı sonucunda yaşadığı gerilimden uzaklaşmak için duyarsızlaşabileceğini söylemek mümkün olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi bireyin erteleme davranışı gösterebilmesi için bireyin erteleme davranışından dolayı yoğun kaygı hissetmesi gerekmektedir. Erteleme davranışından uzaklaşmaya çalışan birey aslında kaygısına duyarsızlaşmaktadır. Öte yandan kaygıya duyarsızlaştıkça erteleme davranışı düşüş göstermektedir. Bu ilk etapta olumlu gibi algılanan bir bulgu olabilir fakat aynı zamanda bu bulgu olumsuz olarak da değerlendirilebilir. Çünkü duyarsızlaşan birey ihtiyacına da duyarsızlaşmış olabilir. Kısacası erteleme davranışını duyarsızlaşarak azaltabileceği gibi aşırı duyarsızlaşarak tembellik boyutuna da geçebilir.

Diğer taraftan temas eden birey sorunu ile yani erteleme davranışı ile temas edeceğinden erteleme davranışını ortadan kaldırabilir. Temas temas biçiminin puanlarının yükselirken erteleme davranışı puanlarının düşmesi öğrencinin erteleme davranışına sebep olan nedenlere temas ettiğinin bir göstergesi olabilir.

K.K.T.C. Milli eğitim Bakanlığına bağlı Genel Lise son sınıf öğrencilerinin AED puanları ile GTBÖ-YDF puanları arasındaki ilişkiye göre GTBÖ-YDF alt ölçeği Kendine Döndürme ile AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Yani kendine döndürme temas biçimini sıklıkla kullanan bireylerin ders çalışmaya bahane bulma davranışları artış göstermektedir. Kendine Döndürme alt ölçeği ile Erteleme arasında anlamlı bir ters ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Kişinin kendine döndürme temas biçimini sıklıkla kullanmasından dolayı erteleme davranışında azalma görülmektedir. Birey ders

çalışmaya başlamak adına kullanacağı enerjiyi kendine döndürerek bahane bulmaya çalışır dolayısıyla erteleme davranışında azalma gözlemlendiği düşünülmektedir. Fakat ders çalışmaya bahane bulması erteleme yapmadığı anlamına gelmez. GTBÖ-YDF alt ölçeği Saptırma ile AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Saptırma alt ölçeği ile Erteleme arasında anlamlı bir ters ilişki olduğu bulgulanmıştır. Saptırma temas biçimini sıklıkla kullanan birey ders çalışmaya bahane bularak erteleme davranışının etkilerini azaltmaktadır. GTBÖ-YDF alt ölçeği Temas ile AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma arasında anlamlı bir ters ilişki olduğu bulgulanmıştır. Dolayısıyla birey ders çalışmamak için bahane bulmak yerine temas ederek nasıl ders çalışabileceği sonucuna varmaya çalışabilir. Temas alt ölçeği ile Erteleme arasında anlamlı bir ters ilişki olmadığı gözlemlenmiştir. Birey ders çalışma konusuna temas ettikçe yani sorunla ilgilendikçe hem bahane bulma hem de erteleme davranışında azalma gözlemlendiği düşünülmektedir. GTBÖ-YDF alt ölçeği İç içe Geçme ile AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma arasında anlamlı bir ters ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bireyin iç içe geçme temas biçimini sıklıkla kullanmasından dolayı ders çalışmaya bahane bulma davranışında azalma bulgulanmıştır. İç içe geçme alt ölçeği ile Erteleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır. GTBÖ-YDF alt ölçeği Duyarsızlaşma ile AED alt ölçeği Ders Çalışmaya Bahane Bulma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır. Duyarsızlaşma alt ölçeği ile Erteleme arasında da anlamlı bir ters ilişki olduğu bulgulanmıştır. Duyarsızlaşma temas biçimini sıklıkla kullanan birey erteleme davranışı hakkında yaşadığı kaygıya duyarsızlaşmaktadır. Bu yüzden erteleme davranışı ve duyarsızlaşma arasında ters bir ilişki olması doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

K.K.T.C. Milli eğitim Bakanlığına bağlı Genel Lise son sınıf öğrencilerinin GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve bölgeler arasındaki fark sonuçlarına göre Girne Bölgesinde okuyan öğrencilerin Saptırma alt ölçek ortalaması ile Güzelyurt Bölgesinde okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Lefkoşa, Mağusa bölgelerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. K.K.T.C. Milli eğitim Bakanlığına bağlı Genel Lise son sınıf öğrencilerinin AED alt ölçekleri ve bölgeler arasındaki fark sonuçlarına göre Girne Bölgesinde okuyan öğrencilerin Ders çalışmaya bahane bulma alt ölçek ortalaması ile Güzelyurt Bölgesinde okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Lefkoşa, Mağusa bölgelerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

K.K.T.C. Milli eğitim Bakanlığına bağlı Genel Lise son sınıf öğrencilerinin GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve cinsiyet arasındaki fark sonuçlarına göre saptırma, iç içe geçme ve kendine döndürme alt ölçeklerinde anlamlı bir fark yoktur. Ancak Temas ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde cinsiyetlere göre anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Temas alt ölçek ortalamalarında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, duyarsızlaşma da ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kısaca erkek öğrenciler Temas temas biçimini kızlara oranla daha sıklıkla kullanmaktadır. Duyarsızlaşma temas biçimi ise erkeklere oranla kızlar tarafından daha çok kullanılmaktadır. AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma alt ölçek puanlarında ise öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. AED alt ölçeği Erteleme puanı öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Erteleme alt ölçek ortalaması, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özetle erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha çok erteleme davranışı içerisinde. Daha önce de belirtildiği gibi erteleme davranışının kişi üzerinde olumsuz etkileri vardır. Mann (1984) akademik ertelemeyi “neredeyse her zaman akademik görevleri geciktirme ve

neredeşye her zaman bu geciktirme ile ilgili problem yaratacak düzeyde kaygı yaşama eğilimi” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Yaşanan kaygıyı durdurabilmenin tek yolu duyarsızlaşmaktır. Araştırmanın bulgularına göre duyarsızlaşma temas biçimi kız öğrencilerde daha yüksek orandadır. Bu yüzden kız öğrenciler erteleme davranışının yarattığı duygudan uzaklaştıkları için kız öğrencilerde erteleme davranışı bulgularının düşük çıkması doğal bir sonuç olarak düşünülebilir. Erkek öğrencilerde ise temas temas biçiminin yüksek seviyelerde bulunması erteleme davranışının yüksek bulgusuyla bağlantılı olduğu düşünülebilir. Alan yazında incelendiğinde erteleme davranışının cinsiyetler arasında herhangi bir fark olmadığı belirtilmektedir (Rothblum ve Solomon, 1986). K.K.T.C’de yapılan araştırma sonucunda kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

K.K.T.C. Milli eğitim Bakanlığına bağlı Genel Lise son sınıf öğrencilerinin GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve okudukları bölüm arasındaki fark sonuçlarına göre Kendine Döndürme, Saptırma, Temas, İç içe Geçme, Duyarsızlaşma alt ölçek puanları ve öğrencilerin okuduğu bölümlere göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

AED Ders Çalışmaya Bahane Bulma ve erteleme alt ölçek puanları öğrencilerin okuduğu bölümlere anlamlı bir fark göstermemektedir.

K.K.T.C. Milli eğitim Bakanlığına bağlı Genel Lise son sınıf öğrencilerinin GTBÖ-YDF alt ölçekleri ve anne eğitim düzeyi arasındaki fark sonuçlarına göre kendine döndürme temas biçimini kullanan öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer temas biçimleri açısından anlamlı bir farka rastlanamamıştır. AED Erteleme alt ölçek puanları öğrencilerin anne eğitim seviyelerine göre anlamlı bir fark göstermezken ders çalışmaya bahane bulma ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

K.K.T.C. Milli eğitim Bakanlığına bağlı Genel Lise son sınıf öğrencilerinin GTBÖ-YDF ve AED alt ölçekleri ve baba eğitim düzeyi arasındaki fark sonuçlarına göre hiçbir alt ölçek ve baba eğitim düzeyi arasında bir farka rastlanamamıştır.

5.1 Sonuç

Bu bölümde araştırmadan çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

1. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde AED düzeyleri yüksek bulgulanmıştır.
2. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde GTBÖ-YDF alt ölçek puanlarına göre kendine döndürme temas biçimi, saptırma temas biçimi, yüksek bulgulanmıştır. Temas temas biçimi orta düzeyde yüksek, İçi içe geçme temas biçimi ve Duyarsızlaşma temas biçimleri yüksek bulgulanmıştır.
3. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde AED puanları ile Kendine döndürme temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. AED ders çalışmaya bahane bulma ile anlamlı bir ilişki, AED erteleme ile anlamlı bir ters ilişki bulgulanmıştır.
4. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde AED ders çalışmaya bahane bulma puanları ile iç içe geçme temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. AED erteleme puanları ile anlamlı bir ilişki bulgulanmamıştır.
5. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde AED puanları ile duyarsızlaşma temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmamıştır. AED erteleme ile anlamlı bir ters ilişki bulgulanmıştır.
6. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde AED puanları ile saptırma temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ilişki

bulgulanmıştır. AED ders çalışmaya bahane bulma ile anlamlı bir ilişki, AED erteleme ile anlamlı bir ters ilişki bulgulanmıştır.

7. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinde AED ders çalışmaya bahane bulma puanları ile temas temas biçimi puanları arasında anlamlı bir ters ilişki bulgulanmıştır. AED erteleme puanları ile anlamlı bir ilişki bulgulanmamıştır.
8. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin buldukları bölge ile Kendine döndürme temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
9. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin buldukları bölge ile İç içe geçme temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
10. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin buldukları bölge ile Duyarsızlaşma temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
11. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin buldukları bölge ile Saptırma temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmıştır. Verilen sonuçlara göre Girne bölgesinde okuyan genel lise son sınıf öğrencileri saptırma temas biçimi düzeyleri Güzelyurt bölgesine göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.
12. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf öğrencilerinin buldukları bölge ile Temas temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.

13. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin cinsiyetleri ile Kendine döndürme biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
14. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin cinsiyetleri ile İç içe geçme temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
15. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin cinsiyetleri ile Duyarsızlaşma temas biçimi arasında anlamlı bir fark bulgulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin duyarsızlaşma temas biçimi düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
16. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin cinsiyetleri ile Saptırma temas biçimi arasında anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
17. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin cinsiyetleri ile Temas temas biçimi arasında anlamlı bir fark bulgulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre erkek öğrencilerin temas temas biçimi düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksektir.
18. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile Kendine döndürme biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
19. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile İç içe geçme temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
20. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile Duyarsızlaşma temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.

21. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile Saptırma temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
22. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile Temas temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
23. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin okudukları bölüm ile Kendine döndürme biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
24. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin okudukları bölüm ile İç içe geçme temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
25. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin okudukları bölüm ile Duyarsızlaşma temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
26. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin okudukları bölüm ile Saptırma temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.
27. K.K.T.C.'nin MEB'e bağlı bulunan Genel Liselerin son sınıf ğrencilerinin okudukları bölüm ile Temas temas biçimi arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır.

5.2 Öneriler

Bu bölümde araştırmadan çıkan sonuçlara ve bundan sonraki araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.2.1 Uygulamacılara yönelik öneriler

Akademik Erteleme davranışı gerek lise gerekse üniversite öğrencileri için önemli bir problem olarak görülmektedir. Erteleme davranışının psikolojik sağlığı olumsuz biçimde etkilemesi, üzerinde daha çok çalışmaya değer bir konu haline getirmektedir. Çalışmanın bulguları ışığında Geştalt temas biçimlerinin akademik erteleme davranışı açısından doğrudan bağlantılarının olması, akademik erteleme davranışının giderilmesinde Geştalt terapi yaklaşımının kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin akademik başarısızlıklarını gidermek amacı ile genellikle uygulanan teknikler davranışçı boyutlardadır. Sadece davranışı değiştirmeye yönelik çalışmalar maalesef yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden okul psikolojik danışmanlarının geştalt terapi yaklaşımı hakkında donanımlarının artırılması ve bu yaklaşımı kendi bireysel uygulamalarında ve okul grup danışmalarında kullanarak erteleme davranışının nedenleri ve giderilmesi için kullanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

5.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak araştırmacılar uygulama çalışmaları yaparak akademik erteleme davranışının giderilmesinde Geştalt uygulamalarının geçerliğini ve güvenilirliğini araştırabilir. Yapılmış olan araştırmaya ek olarak nitel ya da karma bir model kullanılarak araştırmanın daha da derinleştirilmesi ve daha kesin bilgilere ulaşılabilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda özellikle okulların rehberlik servislerinde etkili ders çalışma yöntemleri konusunda psikolojik danışmanlar tarafından bilgi verilirken öğrencilerin erteleme davranışlarının nedenleri bu bulgular ışığında araştırılabilirler.

KAYNAKÇA

- Aktaş, C. (2002). *Geşalt Temas Biçimleri ölçeği yeniden düzenlenmiş formun Türk örnekleminde faktör yapısı geçerliği ve güvenilirliği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baalen, D.V. (2010). Gestalt therapy and Bipolar Disorder. *Gestalt Review*, 14(1), 71-88.
- Balkaya, F. (2004). *Özgürlüğe uzanan yolda önemli bir rehber: Öfke*. Temas Geşalt terapi dergisi, 1(3), 109-126.
- Balkaya, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinde Temas Biçimlerinin Öfke ve Anksiyete ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkıs, M. & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Bauer, A. L., & Toman, S.A. (2003). A gestalt perspective of crisis depriefing: Working in the here and now when the here and now is unbearable. *Gestalt Review*, 7(1), 56-71.

- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24, 837-846.
- Bozkurt, S. (2004). Geştalt haritaları: Bir vaka formülasyonu. *Temas: Geştalt Terapi Dergisi*, 1(3), 59-82.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. New York: Addison-Wessley.
- Burley, T. (2001). The present status of Gestalt therapy. *Gestalt Review*, 5(1), 72-78.
- Clarkson, P. (1991). *Gestalt Counseling In Action*. London. Sage publication.
- Clarkson, P. & Mackewn, J. (1993). *Fritz Perls*. London. Sage Publication.
- Crocker, S.F.(1999). *A well-lived life: Essays in Gestalt therapy*. NJ: The Analytic Press. Hillside.
- Çakıcı, D.Ç. (2003). Lisans ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. & Akbay, S. E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı ve Sorumluluklarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.

- Daş, C. (2006). *Bütünleşmek ve büyümek: Gestalt terapi yaklaşımı*. HYB Yayıncılık. Ankara.
- Deniz, M.E., Traş, Z., & Aydoğan, D. (2009). Akademik Erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 9(2), 607-632.
- Díaz-Morales, J.F., Ferrari, J.R., Díaz, K. & Argumedo, D. (2006). Factorial structure of three procrastination scales with a Spanish adult population. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2),132–137.
- Dryden, W. (2012). Dealing with Procrastination: The REBT Approach and a Demonstration Session. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 264-281.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Engle, D. Holiman, M (2002). *A Gestalt-Experiential Perspective on Resistance*. Journal of Clinical Psychology is the property of John Wiley&Sons Inc Session 58: 175-183.
- Fantz, R.E. (1998). *The dreamer and the dream: Essays and reflection on Gestalt therapy*. Cambridge. GIC Press.

Ferrari, J.R., Barnes, K.L. & Steel, P. (2009). Life regrets by avoidant and arousal procrastinators: Why put off today what you will regret tomorrow? *Journal of Individual Differences*, 30(3), 163–168.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
Retrieved Febr, 2013, from
http://books.google.com.tr/books?id=Lu4r0H_wcVcC&pg=PA26&lpg=PA26&dq=behavioral+procrastination+reward+learned&source=bl&ots=f0av6DqlR&sig=vng0InU5sMX6z63_EqK4d2akYKI&hl=tr&sa=X&ei=nnEqUdGXCcyzhAfXgoHQBA&ved=0CD0Q6AEwAg#v=onepage&q=behavioral%20procrastination%20reward%20learned&f=false

Froggatt, W. (2005). A Brief Introduction To Rational Emotive Behaviour Therapy. 1-15. Retrieved Febr, 2013, from <http://www.rational.org.nz/prof-docs/Intro-REBT.pdf>.

Green, L. (1982). Minority students' self-control of procrastination. *Journal of Counseling Psychology*, 29(6), 636-644.

Gülol, Ç. (2005). *Kişisel Gelişim Odaklı Geşalt Temas Biçimleri Grup uygulaması ve Etkinliği*. Doktora tezi.Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bölümü.

Haycock, L.A., McCarthy, P., & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-325.

- Herrmann, C.S. Friederici, A. D., Oertel, U., Maess, B., Hahne, A., & Alter, K. (2003). The brain generates its own sentence melody: A Gestalt phenomenon in speech perception. *Brain and Language, 85(3), 396-401.*
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 102(1), 58-65.*
- Hill, W.F. (1990). *Learning: A Survey of Psychological Interpretations.* New York. Harper and Row.
- Joyce, P. ve Sills, C. (2010). *Skills in Gestalt counselling & psychotherapy* (2nd ed.). London: Sage.
- Johanson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factor of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18, 127-133.*
- Kandemir, M. (2014). Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı bir Model. *Pagern Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(3), 51-72.*
- Kepner, J.I. (1982). *Questionnaire Measurement of Personality Styles from the Theory of Gestalt Therapy.* Unpublished doctoral dissertation. Ohio. Kent State University.
- Kepner, J.I. (1987). *Body Process.* San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

Kepner, E. (1994). *Gestalt Group Process*. Bud Feder & Ruth Rondall (eds) *Beyond The Hot Seats. Gestalt Approaches to Groups*, s.25-37. New York. The Gestalt Journal Press.

Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit (Second edition)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Knaus, W. (2010). End procrastination now!: Get it done with a proven psychological approach. New York: McGraw Hill. Retrieved Febr, 2013, from <http://abiiid.files.wordpress.com/2011/01/end-procrastination-now.pdf>

Kudiaki, Ç. (2013). *Migren ve gerilim tipi baş ağrısı olan ve olmayan kişilerin temas biçimlerinin anksiyete ve öfke düzeyleri açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal bilimler Enstütüsü.

Korb, M.P., Gorrel, J., ve Van De Riet, V. (1989). *Gestalt Therapy: Practice and Theory* (2nd ed.). MA: Allyn and Bacon.

Leahey, T.H. (2004). *A history of psychology*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Leung, G. (2010). *A Gestalt Perspective on the Phenomenal World of Addiction*. Gestalt Journal of Australia and New Zeland. 6(2). 20-38.

Mackay, B. (2002). Effects of Gestalt therapy two chair dialouge on divorce decision making. *Geştalt review*, 6(3), 220-235.

- Mackewn, J. (1999). *Developing Gestalt Counseling*. London. Sage Publication.
- Martinez, M.E. (2002). Effectiveness of operationalized gestalt therapy role playing in the treatment of phobic behaviors. *Gestalt Review*, 6(2), 148-167.
- Matzko, G.H. (1997). *A Gestalt Therapy Treatment Approach for Addictions: "Multiphasic Transformation Process"*. *Gestalt Review*, 1(!): 34-56.
- Mazur, E. (1995). The Zeigarnik Effect and the Concept of Unfinish business Gestalt Therapy. *British Gestalt Journal*, 5(1), 18-23.
- Midgley, C., Arunkumar, R. & Urdan, T.C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levinson, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297- 316
- Muszynski, S.Y. & Akamatsu, T.J. (1991). Delay in completion of doctoral dissertations in clinical psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(2), 119-123.
- Naranjo, C.(1993). *Gestalt Therapy: The attitude and practice of an atheoretical Experientialism*. CA. Gateways/Idhhb, Inc.

- Özer, A. & Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 45-72.
- Özer, S. (2003). *Geşalt Terapi Yaklaşımı ve Direnç Kavramı*. Temas: Geşalt Terapi Dergisi. 1(2), 19-36.
- Perls, F. (1969). *Geşalt Therapy Verbatim*. Lafayette, Calif. Real People Press.
- Perls, F. (1973). *The Gestalt Approach and Eye Witness to Therapy*. USA. Science and Behaviour Books.
- Perls, L. (1992). *Living at the boundary*. A Gestalt Journal Publication.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F., ve Goodman, P. (1951/1996). *Gestalt therapy – excitement and growth in the human personality*. London: Souvenir Press
- Philippon, P.(2001). *Self in Relation*. London. Karnac Boks.
- Polster, E. & Polster, M. (1974). *Gestalt therapy integrated: Contours of theory and practice* Newyork: Vintage Books.
- Reber, A.S.(1985). *Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.

Rice, K.G., Richardson, C.M.E. & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–302.

Rothblum, E.D., Solomon, L.J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.

Roney, C., & Trick, L. (2003). Grouping and Gambling: A Gestalt approach to understanding the gambler's fallacy. *Canadian journal of experimental psychology*, 57(2), 69-75.

Sakarya, S. (2008). *Alkolik Babaların Yetişkin Çocukları: Psikolojik sağlıkları, kendi ve annelerinin stresle başa çıkma ve yakın ilişki kurma tarzları*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25.

Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R.J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5) 607-619.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara. Yargı yayınevi.

- Serok, S. (2000). *Innovative Applications of Gestalt therapy*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Sezgin, N. (2002). Geştalt psikoterapisi: Temas işlevleri ve temasın engellenmesi. *Temas Geştalt Terapi Dergisi*, 1(1), 15-42.
- Siemens, H. (2000). The gestalt approach: balancing hope and despair in persons with HIV/AIDS. *Geştalt Journal*, 23(2), 73-79.
- Sides, M.H. & Arnfred, M.D. (2012). Gestalt therapy for patients with Schizophrenia: A brief Review. *Gestalt Review*, 16(1), 53-68.
- Sills, C., Fish, S., ve Lapworth, P. (1998). *Gestalt Counseling*. UK: Winslow
- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.

- Tudors, K. (1990). Integrating Gestalt in Children's Group's. *The British Gestalt Journal* 1,21-27.
- Uluç S., Erzan T., Yıldırım G. (2007). Deneyimin Doğasına Gelişimsel Bir Bakış: Yetişkin Bağlanma Sınıflamaları ve Geşalt Temas Biçimleri Arasındaki ilişkinin incelenmesine Yönelik Bir Ön Çalışma. *Edebiyat Fakültesi dergisi*, 24 (2), 202-204.
- Wasserstein, J. (2002). Gestalt concept of closure: Aconstruct without closure. *Perceptual and motor skills*, 95(3),963-964.
- Wernicke, R. A. (1999). *Mediational test of the relationship between perfectionism and procrastination*. Unpublished master's thesis, American University, Washington D.C.
- Wheeler, G. (1998). *Gestalt reconsidered: A new approach to contact and resistance*. Ohio. The Gestalt İnstitute of Cleveland Press.
- Williams, B. (2001). The practice of Gestalt therapy within a brief therapy context. *Gestalt Journal*, 24 (1), 7-62.
- Williams, L. (2010). Making Contact with the Self-İnjurious Adolescent: Borderline Personality Disorder, Gestalt therapy and Dialectical Behavioral Therapy Interventions. *Gestalt Review*, 14(3),250-270.

Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187.

Woldt, A. L., ve Kepner, J. (1986). *Gestalt contact styles questionnaire-revised*.
Unpublished test.

Yontef, G.M. (1993). *Awareness, dialogue & process:Essays on Gestalt therapy*.
New York.The Gestalt Journal Press,Inc.

Zinker, J. (1977). *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York.Brunner/Mazel.

Zinker, J. (1994). *In Search of Good Form*. A Gestalt Institute of Cleveland
Publication. San Francisco.Jossey-Bass Publishers.

EKLER

Ek-1**Akademik Erteleme Ölçeği**

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

		Beni hiç Yansıtmıyor (1)	Beni çok az Yansıtmıyor (2)	Beni biraz Yansıtmıyor (3)	Beni çoğunlukla Yansıtmıyor (4)	Beni tamamen Yansıtmıyor (5)
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım					
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm					
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım					
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır					
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir					
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım					
7	Derslere hazırlanarak gelirim					
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım					
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim					
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm					
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim					

12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur					
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım					
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım					
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur					
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem					
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum					
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım					
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim					

Ek-2

Geşalt Temas Biçimleri Ölçeği-Yeniden Düzenlenmiş Formu (GTBÖ-YDF)

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her maddeyi okuduktan sonra sizin durumunuzu en iyi yansıtan harfin üzerine (X) işareti koyun. Maddeleri başkalarının sizden ne beklediğine nasıl olmak istediğinize göre değil, **gerçekten nasıl olduğunuza göre** yanıtlayınız. Maddeler üzerinde fazla düşünmeyin ve ilk aklınıza gelen seçeneği işaretleyin. Hiçbir maddenin doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur. Size en uygun gelen cevap doğru cevaptır. Aşağıda her harfin anlamı ile ilgili açıklamalar vardır.

A: Bana oldukça uygun

B: Bana uygun

C: Kararsızım

D: Bana uygun değil

E: Bana hiç uygun değil

1. Birbirine aykırı iki görüş arasında karar vermekte güçlük çekiyorum.	A	B	C	D	E
2. Problemlerimin çoğunun kaynağı diğer insanlardır.	A	B	C	D	E
3. İşleri ciddiye almak bana zor gelir.	A	B	C	D	E
4. Hoş sohbet biriyim.	A	B	C	D	E
5. Çok zor sinirlenirim.	A	B	C	D	E
6. Gerçekten ne hissettiğimi fark etmekte güçlük çekerim.	A	B	C	D	E
7. Beni rahatsız eden duyguları kafamdan atmakta zorluk çekiyorum.	A	B	C	D	E
8. Benim için sohbeti istediğim yöne çekmek kolaydır.	A	B	C	D	E
9. Sık sık bir sorunun olduğunu fark ediyorum.	A	B	C	D	E
10. Bazen, ortam gerginleştğinde gülmem tutar.	A	B	C	D	E
11. Kendimi donuk (durgun, hissiz) hissediyorum.	A	B	C	D	E
12. Sanki özür diliyormuş gibi konuşuyorum.	A	B	C	D	E
13. Ne söylemem gerektiğini düşünene kadar iş işten geçiyor.	A	B	C	D	E
14. Hareketlerim nazik ve yumuşaktır.	A	B	C	D	E
15. İnsanlar beni gerçekten tanısalardı, ne kadar gergin bir kişi olduğumu söylerlerdi.	A	B	C	D	E
16. Duyarlı bir insan olduğumu düşünüyorum.	A	B	C	D	E
17. Özel bir insan olduğumu düşünüyorum.	A	B	C	D	E
18. Duygularım kolay kolay incinmez.	A	B	C	D	E
19. Yapmak istediğim pek çok şey var ancak bir türlü harekete geçemiyorum.	A	B	C	D	E
20. Kolay kolay ikna olmam.	A	B	C	D	E
21. Gerçekten inandığım bir konuda sessiz kalmam.	A	B	C	D	E
22. Hemen herkesle iyi geçinirim.	A	B	C	D	E

23. Kendimi duygusal birinden çok mantıklı biri olarak tanımlarım.	A	B	C	D	E
24. Koşulların kurbanı olduğumu hissediyorum.	A	B	C	D	E
25. İhtiyacım olan ilgi ve sevgiyi alamıyorum.	A	B	C	D	E
26. İnsanlar beni tembellikle suçlarlar.	A	B	C	D	E
27. İnsanların birbirlerinin farklılıklarına hoşgörü ile yaklaşmalarını isterdim.	A	B	C	D	E
28. Ailemin beklentilerine uygun olarak yaşadım.	A	B	C	D	E
29. Konuşmayı başkalarının başlatmasını beklerim.	A	B	C	D	E
30. Yeni şeylerin bana gelmesini beklemektense, ben onlara ulaşmaya çalışırım.	A	B	C	D	E
31. Dikkatimi toplayamam.	A	B	C	D	E
32. Yorucu bir iş yapmasam bile çoğunlukla kaslarım ağrır.	A	B	C	D	E
33. Mide bulantısı ve karın ağrısı çekerim.	A	B	C	D	E
34. Birlikte olduğum insanlarla inatlaşmayı severim.	A	B	C	D	E
35. Utangaçlığım yüzünden yapmaktan vazgeçtiğim pek çok şey vardır.	A	B	C	D	E
36. İnsanlar benim duygusal biri olduğumu söylerler.	A	B	C	D	E
37. Zor bir konuyu anlamaktan vazgeçmek yerine genellikle, anlamak için uğraşırım.	A	B	C	D	E
38. Her şey hakkında çok düşünürüm.	A	B	C	D	E
39. Genellikle, gerçekten ne istediğimi bilmem.	A	B	C	D	E
40. Yakınlarıma “hayır” demekte zorluk çekerim.	A	B	C	D	E
41. Başkalarının isteklerine uyarım.	A	B	C	D	E
42. Renkli ve ilginç bir hayatım var.	A	B	C	D	E
43. Yapacaklarımı erteleme eğilimindeyim.	A	B	C	D	E
44. Diğer insanların neler söyleyeceklerini ya da nasıl davranacaklarını tahmin edemem.	A	B	C	D	E
45. Bedenime çok fazla dikkat etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	A	B	C	D	E
46. Başkalarını o kadar iyi anlarım ki, neredeyse onlarla aynı şeyleri hissedirim.	A	B	C	D	E
47. Bir şeye doğrudan tepki vermektense dolaylı yolları tercih ederim.	A	B	C	D	E
48. Genellikle kendimi suçlu ya da öfkeli hissedirim.	A	B	C	D	E
49. En kötü durumlarda bile soğukkanlılığımı koruyabilirim.	A	B	C	D	E

50. Kendimi seksi biri olarak görüyorum.	A	B	C	D	E
51. Eğer insanlar beni dinleyecek olsalar, daha iyi bir yaşam sürmeleri için neler yapmaları gerektiğini onlara anlatabilirim.	A	B	C	D	E
52. Kendimi kontrol etmek benim için önemlidir.	A	B	C	D	E
53. İnsanlar ciddileştiğinde, ortamı yumuşatmaya çalışırım.	A	B	C	D	E
54. Yaptıklarımın bir türlü tatmin olamıyorum.	A	B	C	D	E
55. İşleri bitirmekte güçlük çekerim.	A	B	C	D	E
56. Genellikle çoğu şeye geç kalırım.	A	B	C	D	E
57. Gerçekten üzgün olduğumda hıçkırma hıçkırma ağlarım.	A	B	C	D	E
58. Rahat biri değilim.	A	B	C	D	E
59. İnsanlar benim bakış açımı anlamakta zorluk çekerler.	A	B	C	D	E
60. Kendimi yaşamdan ve insanlardan oldukça uzak hissediyorum.	A	B	C	D	E
61. Kişisel problemlerimden kaçınmak için, sosyal ilişkilere girerim ve sosyal aktivitelere katılırım.	A	B	C	D	E

Ek-3

Kişisel Bilgi Formu

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz cevaplar gizlilik esasına göre araştırmacı tarafından korunacaktır. Bu sebepten dolayı kimlik belirten sorulara yer verilmemiştir.

1. OKULUNUZUN ADI:

.....

2. CİNSİYETİNİZ : ERKEK KIZ

3. OKUDUĞUNUZ BÖLÜM :

.....

4. ANNE BABANIN EĞİTİM DURUMU NEDİR?

ANNE : İLKOKUL ORTAOKUL LİSE ÜNİVERSİTE

BABA : İLKOKUL ORTAOKUL LİSE ÜNİVERSİTE

5. ÜNİVERSİTE OKUMAYI DÜŞÜNÜYOR MUSUNUZ? EVET HAYIR

6. OKUL HAYATINIZDA BAŞARILI OLMAK KİMİN İÇİN ÖNEMLİDİR?

BENİM İÇİN ANNE-BABAM İÇİN

ARKADAŞLARIM İÇİN ÖĞRETMENLERİM İÇİN

7. AKADEMİK BAŞARI BENİM İÇİN

İHTİYAÇTIR AMAÇTIR

ÖNEMLİDİR ÖNEMSİZDİR

