

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**AKADEMİK TEMELLİ TRAVMATİK YAŞANTILARI OLAN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DÜZENLEMELİ
ÖĞRENMEYİ ARTIRMAYA YÖNELİK EMDR ODAKLI
MÜDAHALE PROGRAMININ ÖZ DÜZENLEME VE TRAVMA
BELİRTİLERİ ÜZERİNDE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Zeynep ZAT ÇİFTÇİ

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zeynep Zat Çiftçi tarafından hazırlanan “Akademik Temelli Travmatik Yaşantıları Olan Üniversite Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik Emdr Odaklı Müdahale Programı’nın Öz Düzenleme ve Travma Belirtileri Üzerinde Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı bu tez, 12/10/2018 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

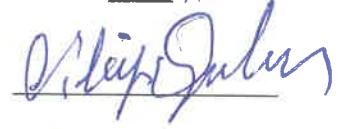
Görevi

Unvanı Adı SOYADI

İmza

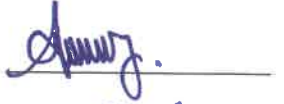
Jüri Başkanı :

Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI



Danışman:

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ



Üye:

Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN



Üye:

Dr. Öğretim Üyesi Fatma SAPMAZ



Üye:

Dr. Öğretim Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Akademik Temelli Travmatik Yaşantıları Olan Üniversite Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın Öz Düzenleme ve Travma Belirtileri Üzerinde Etkililiğinin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

12/10/2018

Zeynep ZAT ÇİFTÇİ

ve kâlelen



Teşekkür

Doktora tezim süresince psikolojik desteğini hiç esirgemeyen, bilgisi ve deneyimi ile yol gösteren, her zaman çözüm odaklı yaklaşımı ile yardımcı olan çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ali Eryılmaz başta olmak üzere,

Doktoranın ilk günü itibari ile beni bu okulda tutan en büyük sebep olan, aile terapisi ile ilgiliengin bilgi ve deneyimlerini bizlerle paylaşan, tüm doktora yıllarım boyunca desteklerini esirgemeyen, çok saydığım ve çok sevdiğim Prof. Dr. Nilüfer Özabacı'ya,

Tez jürime teşrif ederek tezimin gelişimine destek olan değerli hocalarım Doç. Dr. Bahtiyar Eraslan, Dr. Öğr. Üyesi Fatma Sapmaz, Dr. Öğr. Üyesi Zerrin Macit Bölükbaşı ve Prof. Dr. Engin Karadağ'a,

Doktora öğrenimi yolculuğuna çıkmamda öncü olan, kendisi de Eskişehir ve Türkiye'nin ilk kadın mühendislerinden olan, eğitime, bilime, ahlaklı okuyup çalışmaya her zaman önem veren, doktora yılları boyunca maddi manevi her türlü desteği elinden gelenin en sonuna kadar veren, sonsuz şefkati ve sabrı ile yüreklendiren, her zaman önümde örnek olan biricik annem Gönül Zat'a,

Doktora öğrenimim boyunca benimle bu yolculuğa eşlik eden, saatlerce dersim bitsin diye okulun kapısında bekleyen, motoru Karakaçan ile sonbahardan ilkbahara beni okula taşıyan, başımızda dağ gibi duran biricik babam İsmail Zat'a,

Doktora öğrenimim boyunca dahiyane fikirleri ile yolu ışılatan, zor zamanları neşelendiren, ne zaman ihtiyacım olsa destek olan biricik ağabeyim Engin Zat'a,

Tez döneminde elinden gelen desteği veren, saygıyla, sabırla, aşkla, şefkatle ve sevgiyle yanımda olan eşim Altuğ Çiftçi'ye,

İstanbul'dan yıllar boyu her hafta Eskişehir'e gelmeme izin veren çok sevdiğim ve çok saydığım patronum Emre Konuk'a, çalışmadığım dönemde beni sabırla bekleyen ve anlayış gösteren adını burada asla sayamayacağım değerli danışanlarıma,

Doktoraya başlamam ile birlikte öğrenimim süresince bana eşlik eden, sevgisini ve desteğini sunan, zaman zaman olmayışlarıma sabır ve tahammül gösteren, değer verdiğini hissettiren ismini sayamadığım herkese çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	i
Tablolar Listesi	v
Şekiller Listesi.....	vii
Özet	1
Abstract	1
BİRİNCİ BÖLÜM	3
1. Giriş.....	3
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.2.1. Hipotezler	13
1.2.1.1. Öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik hipotezler.....	13
1.2.1.2. Travma sonrası stres semptomlarına yönelik hipotezler....	14
1.3. Araştırmanın Önemi	14
1.4. Varsayımlar	16
1.5. Sınırlılıklar	16
1.6. Tanımlar	16
1.7. Kısaltmalar	17
İKİNCİ BÖLÜM.....	18
2. Kavramsal Çerçeve	18
2.1. Travma Kavramı	18
2.1.1. Travmatik deneyimlerin öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri	21
2.1.2. İlgili araştırmalar	23
2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Kavramının Tanımlanması	26
2.2.1. Öz düzenlemeli öğrenme modelleri	30
2.2.1.1. Borkowski'nin süreç odaklı biliş-üstü modeli	30
2.2.1.2. Winne ve Hadwin'in dört aşamalı öz-düzenlemeli öğrenme modeli	31
2.2.1.3. Boekaert'ın uyarlanabilir öz düzenlemeli öğrenme modeli	32
2.2.1.4. Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modeli	33
2.2.1.5. Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli	35

2.2.2. Öz düzenlemeli öğrenme modellerinin karşılaştırılması.....	40
2.2.3. Travmanın öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri ...	42
2.2.3.1. Öngörü aşaması ve travmanın etkileri	45
2.2.3.2. Performans aşaması ve travmanın etkileri	46
2.2.3.3. Öz yansıtma aşaması ve travmanın etkileri	47
2.2.4. Öz düzenlemeli öğrenme müdahaleleri ve ilgili araştırmalar	49
2.3. EMDR ve Öz Düzenlemeli Öğrenme	53
2.3.1. EMDR	53
2.3.2. Öz düzenlemeli öğrenme ve EMDR	58
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	60
3. Yöntem.....	60
3.1. Araştırma Deseni.....	60
3.2. Çalışma Grubu	61
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Travma tarama listesi	64
3.3.2. Öz düzenlemeli öğrenme ölçeği.....	64
3.3.3. Olayların etkisi ölçeği (IES-R).....	66
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler	68
3.4.1. Deney öncesinde gerçekleştirilen işlemler.....	68
3.4.1.1. Müdahale programının oluşturulması için ön hazırlıklar... 68	
3.4.1.2. Geliştirilen programın dayanakları	69
3.4.1.3. Katılımcıların belirlenmesi ve grupların oluşturulması	73
3.4.2. Deney uygulaması sürecinde gerçekleştirilen işlemler	74
3.4.3. Deney sonrasında gerçekleştirilen işlemler.....	77
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	79
4. Bulgular.....	79
4.1. Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin bulgular	79
4.1.1. Öz düzenlemeli öğrenme düzeylerine ilişkin grup içi karşılaştırmalardan elde edilen bulgular	83
4.1.1.1. Deney grubunun ön-test ve son-test öz düzenlemeli öğrenme alt aşamalarına ilişkin puanlarının hesaplanması.....	83
4.1.1.2. Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması.....	85
4.1.2. Gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin bulgular.....	85

4.1.2.1.	Deney ve kontrol gruplarının öngörü aşaması puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	86
4.1.2.2.	Deney ve kontrol gruplarının performans aşaması puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	87
4.1.2.3.	Deney ve kontrol gruplarının öz yansıtma aşaması puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	87
4.2.	Travma Sonrası Stres Semptomlarına İlişkin Bulgular.....	88
4.2.1.	Travma sonrası stres semptomları düzeylerine ilişkin grup içi karşılaştırmalardan elde edilen bulgular	93
4.2.1.1.	Deney grubunun ön-test ve son-test Olayların Etkisi Ölçeği toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının karşılaştırılması.....	93
4.2.1.2.	Kontrol grubunun ön-test ve son-test Olayların Etkisi Ölçeği toplam ve alt boyutlarının karşılaştırılması.....	94
4.2.2.	Gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin bulgular.....	94
4.2.2.1.	Deney ve kontrol gruplarının olayların etkisi ölçeği toplam ve alt boyutları son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	95
BEŞİNCİ BÖLÜM.....		98
5.	Sonuç, Tartışma ve Öneriler	98
5.1.	Sonuç.....	98
5.1.1.	Öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmaya yönelik EMDR odaklı Müdahale Programı'nın öz düzenlemeli öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma aşamaları üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar	98
5.1.2.	Öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmaya yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres semptomları üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar.....	99
5.2.	Tartışma.....	100
5.2.1.	Öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmaya yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme öngörü, performans ve öz yansıtma aşamaları üzerindeki etkisine ilişkin tartışma	101
5.2.1.1.	Birinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması	101
5.2.1.2.	İkinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması	102

5.2.1.3.	Üçüncü hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması	103
5.2.1.4.	Dördüncü hipoteze ilişkin sonuçların Tartışılması	104
5.2.2.	Travma sonrası stres semptomlarına ilişkin tartışma	105
5.2.2.1.	Beşinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması.....	105
5.2.2.2.	Altıncı hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması	106
5.2.2.3.	Yedinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması	106
5.2.2.4.	Sekizinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması.....	107
5.3.	Öneriler	107
5.3.1.	Uygulamaya yönelik öneriler	107
5.3.2.	Araştırmacılara yönelik öneriler	109
KAYNAKÇA.....		111
EKLER.....		120
ÖZGEÇMİŞ		169

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması	40
3.1	Yarı Deneysel Araştırma Deseni	60
3.2	Grupların Cinsiyete Göre Dağılımları Ve Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	63
3.3	Grupların Bölüm Ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımları	63
3.4	Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelinde EMDR Terapisi	71
4.1	Deney Grubu Katılımcılarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Ve Alt Aşamalarına İlişkin Ön-Test Ve Son-Test Puanları	79
4.2	Kontrol Grubu Katılımcıların Öz Düzenlemeli Öğrenme Alt Aşamalarına İlişkin Ön-Test Ve Son-Test Puanları	81
4.3	Deney Grubunun Öz Düzenlemeli Öğrenme Alt Aşamalarının Ön-Test Ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi Sonuçları	83
4.4	Kontrol Grubunun Öz Düzenlemeli Öğrenme Alt Ölçeklerinin Ön-Test Ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi	85
4.5	Deney Ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Öngörü Aşaması Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	86
4.6	Deney Ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Performans Aşaması Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	87
4.7	Deney Ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yansıtma Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	88
4.8	Deney Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam Ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön-Test Ve Son-Test	89

	Puanları	
4.9	Kontrol Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam Ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön-Test Ve Son-Test	91
	Puanları	
4.10	Deney Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Puanlarının Ön-Test Ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralamalar	93
	Testi Sonuçları	
4.11	Kontrol Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Puanlarının Ön-Test Ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	94
4.12	Deney Ve Kontrol Gruplarının Olayların Etkisi Ölçeği Yeniden Yaşama Alt Boyutu Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	95
4.13	Deney Ve Kontrol Gruplarının Olayların Etkisi Ölçeği Kaçınma Alt Boyutu Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	95
4.14	Deney Ve Kontrol Gruplarının Olayların Etkisi Ölçeği Aşırı Uyarılma Alt Boyutu Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	96
4.15	Deney Ve Kontrol Gruplarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları	96
5.1	Öz Düzenlemeli Öğrenme Hakkındaki Bulgulara İlişkin Özet Tablo	98
5.2	Travma Sonrası Stres Semptomları Hakkındaki Bulgulara İlişkin Özet Tablo	99

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.1	Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	5
1.2	Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	6
2.1	Winne ve Hadwin'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	31
2.2	Davranış, Biliş Ve Dış Çevre Arasındaki İlişki	36
2.3	Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli –Döngüsel Gösterimi	37
2.4	Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	45
4.1	Deney Grubu Katılımcılarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Alt Aşamalarına İlişkin Ön-test Ve Son-test Puanları	80
4.2	Kontrol Grubu Katılımcılarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Alt Aşamalarına İlişkin Ön-Test Ve Son-Test Puanları	82
4.3	Deney Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Ölçeklerine İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları	89
4.4.	Kontrol Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön-test Ve Son-test Puanları	91

Özet

Akademik Temelli Travmatik Yaşantıları Olan Üniversite Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın Öz Düzenleme ve Travma Belirtileri Üzerinde Etkililiğinin İncelenmesi

Zeynep Zat ÇİFTÇİ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Ekim 2018

Amaç: Akademik Temelli Travmatik Yaşantıları Olan Üniversite Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu çalışma ön-test son-test deney ve kontrol gruplu desende yürütülmüştür. Deney grubu, bu çalışmada geliştirilen 15 haftalık Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nı almıştır. Çalışmada, programın etkililiğini ölçmek için Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği (Eryılmaz ve Mamadov, 2017, s. 93) ve Olayların Etkisi Ölçeği (IES-R) (Çorapçıoğlu, Yargıç, Geyran, Kocabaşoğlu, 2006, s. 16) kullanılmıştır. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarında programın etkililiği istatistiki tekniklerden ANCOVA ve Wilcoxon İşaretli Diziler testleri ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Çalışmanın bulgularına göre, deney grubunun ön-test ve son-test ölçümlerinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin öngörü ($Z=-2,124$, $p<0,05$), performans ($Z=-2,366$, $p<0,05$) ve öz yansıtma ($Z=-2,207$, $p<0,05$) alt aşamalarının tümünde istatistiksel olarak anlamlı derecede artış olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu ön ve son testleri arasında Olayların Etkisi Ölçeği'nin yeniden yaşama ($Z=-2,371$, $p<0,05$), aşırı uyarılma ($Z=-2,201$, $p<0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanlarında ($Z=-2,371$, $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı düşüş olduğu görülürken, kaçınma alt boyutunda ($Z=-1,682$, $p>0,05$) farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, deney ve kontrol grubunun son test puanlarında Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin öngörü alt aşamasında ($F_{1;11}= 2,242$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken,

performans ($F_{1;11} = 5.081$ $p < .05$) ve öz yansıtma ($F_{1;11} = 17.162$ $p < .01$) alt aşamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Olayların Etkisi Ölçeği'nin deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında kaçınma ($F_{1;11} = 3.916$, $p > .05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, yeniden yaşama ($F_{1;11} = 133.648$, $p < .001$), aşırı uyarılma ($F_{1;11} = 42.11$, $p < .001$) alt boyutları ve toplam puanlar ($F_{1;11} = 54.255$, $p < .001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmada geliştirilen Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmede performans ve öz yansıtma düzeylerinin artmasında etkili olurken, öngörü düzeyinin artmasında etkili olmadığı görülmüştür. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres semptomlarını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Gelecek çalışmalarda bu programın öngörü aşaması ile ilgili müdahalelerinin geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öz düzenlemeli öğrenme, Travma, Travma sonrası stres

Abstract

Investigation the Effectiveness of EMDR Focused Intervention Program for Increasing Self-Regulated Learning on Self-Regulated Learning and Trauma Symptoms of University Students with Traumatic Experiences Related to Academic Life

Zeynep ZAT ÇİFTÇİ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Psychological Counselling and Guidance

Advisor: Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

October 2018

Objective: Investigate the effectiveness of EMDR focused intervention program for increasing self-regulated learning of university students with past traumatic experience related to academic life.

Methodology: This study was conducted as experimental and control group pre and post test design. Experimental Group received 15-week EMDR focused intervention program for increasing self-regulated learning which was developed for this study. In order to investigate the effectiveness of the program Self-Regulated Learning Scale (Eryilmaz and Mamadov, 2017, s. 93) and Impact of Events Scale-Revised (Çorapçıoğlu, Yargıç, Geyran, Kocabaşoğlu, 2006, s. 16) were used. The effectiveness of the program for experimental and control groups were analyzed utilizing ANCOVA and Wilcoxon Signed Rank Tests.

Findings: Experimental group post-test scores are significantly higher than the pre-test scores on subscales named as forethought ($Z=-2,124$, $p<0,05$), performance ($Z=-2,366$, $p<0,05$) and self-reflection ($Z=-2,207$, $p<0,05$) of the Self-Regulated Learning Scale. Experimental Group for Impact-of-Event Scale showed statistically significant decrease for re-experiencing ($Z=-2,371$, $p<0,05$), arousal ($Z=-2,201$, $p<0,05$), and general total ($Z=-2,371$, $p<0,05$) between pre-test and post-test; however in term of avoidance subscale no change was observed ($Z=-1,682$, $p>0,05$). On the other hand, there is statistically significant difference between the post-tests of experimental and control groups on performance ($F_{1;11}= 5.081$ $p<.05$) and self-reflection ($F_{1;11}= 17.162$ $p<.01$) subscales of Self-Regulated Learning Scale, however there is no statistically significant different between the post-tests of experimental and control groups on forethought subscale ($F_{1;11}= 2,242$, $p>.05$). In terms of Impacts of Event

Scale re-experiencing ($F_{1;11}= 133.648$, $p<.001$), arousal ($F_{1;11}= 42,11$, $p<.001$) subscales and total ($F_{1;11}= 54.255$, $p<.001$) post test scores of experimental group is lower than post test scores of control group, however there is no statistically significant difference in terms of avoidance subscale ($F_{1;11}= 3.916$, $p>.05$).

Results and Conclusions: Newly developed EMDR focused intervention program for increasing self-regulated learning of university students seems to be effective to increase the level of performance and self-reflection sub stages of self-regulated learning in experimental group. It seems that the programme also effective to decrease post-traumatic stress symptoms for the experimental group. For the future studies, the researchers are advised to increase the number of interventions for the forethought substage of self-regulated learning.

Key Words: Self-regulated learning, Trauma, Post traumatic stress.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlıkları ile çalışmada yer alan tanımlar ve kısaltmalara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Travma kavramı geçmişte yalnızca bedensel bütünlüğü tehdit eden unsurları kapsarken, 19. yüzyılda psiko-analitik yaklaşım ile psikolojik boyuttaki travmaları da kapsayacak şekilde kullanılmaya başlamıştır (Jones, 2007, s. 165). Günümüzde, bireyin ruhsal varlığını çok çeşitli şekillerde inciten veya yaralayan her türlü olayı adlandırmak için travma kavramı kullanılmaktadır (Özen, 2017, s. 106). Çocukluk dönemindeki travmatik deneyimler genel olarak duygusal, fiziksel, cinsel istismar ve ihmal olarak sınıflanmaktadır. Bu travmatik deneyimler bakım veren kimseler, öğretmen, akran, akraba gibi yetişkinlerin etkisi ile meydana gelmektedir (Middlebrooks ve Audage, 2008, s. 5).

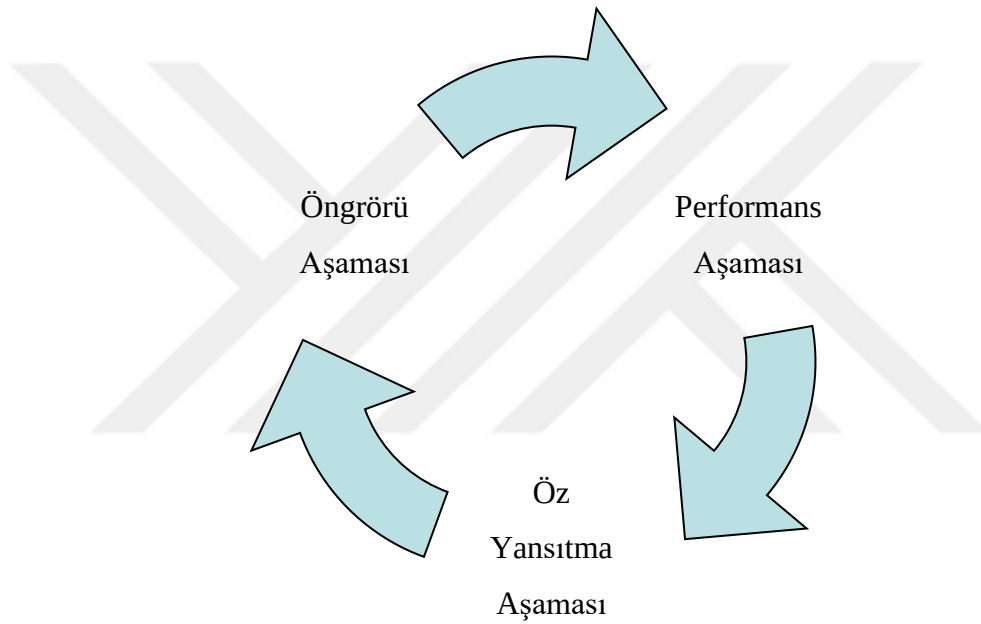
Bireyin doğup büyüdüğü aile hayatından sonra toplum ile ilk tanıştığı yer eğitim kurumları olmaktadır. Günümüzde üniversite öğrenimini tamamlayan bireyin uzun yılları akademik yaşam ile geçmektedir. Bu süreçte, akademik yaşamda bireyin ilerlemesi ve gelişmesi kadar travmatik yaşantıları da olabilmektedir. Akademik yaşamdaki travmatik deneyimlerin oluşmasında öğrencinin kişisel başarısızlık deneyimleri kadar öğretmenleri, akranları ve ebeveynlerinin olumsuz yaklaşımı da etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin ve okul çalışanlarının ilgisiz, cesaret kırıcı ve adaletsiz algılanması, duygusal, fiziksel veya cinsel şiddet içeren okul atmosferi, zayıf disiplin anlayışının problemli davranışları ortadan kaldıramaması gibi durumlar öğrencilerin başarısızlık yaşamasından okul bırakmalarına dek uzanan yıkıcı etkiler oluşturan travmatik deneyimler olabilmektedir (Taylı, 2008, s. 93). Ayrıca, öğrencilerin akranları ile yaşadıkları bedensel, sözel, duygusal veya cinsel olarak akran zorbalığına (Kapçı, 2004, s. 3), ad takmak, alay edilmek, cinsellik içeren aşağılayıcı sözlere maruz kalmak (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2006, s. 194), akran reddi ve yalnızlık gibi yaşantılar

da öğrencilerin akademik yaşamlarındaki travmaları arasında sayılmakta ve öğrencilerin akademik yaşamları üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır (Uludağlı ve Uçanok, 2005, s. 78). Son olarak, öğrencilerin başarısız oldukları durumlarda ebeveynlerin eleştirel tutumları, ceza vermeleri, öğrenciye sağlayabildikleri duygusal ve bilişsel uyaran ve desteğin yetersiz olması da öğrenciler için travmatik olabilmektedir. Geçmişte yaşanan travmatik yaşantılar ise ileriki yıllarda gelişen hiperaktivite, zeka geriliği, öğrenme güçlüğü ile önemli ilişki içerisindedir (Okutan, Cin ve Arı, 2017, s. 83). Tüm bu travmatik deneyimler ise, öğrencinin öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir.

Aydın ve Demir'e göre (2014, s. önsöz), günümüz eğitim sisteminin amacı, kendi öğrenmesinin ve yeteneklerinin bilincinde olan, bilgiyi yapılandıran, öğrenme sürecine aktif olarak katılan ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilen bireyler yetiştirmektir. Bu nitelikleri geliştiren öğrenciler öğrenme süreçlerinde öz düzenleme becerisine sahip başarılı öğrenciler olmaktadırlar “Bu açıdan son yüzyılda özellikle üzerinde durulan öz-düzenlemeli öğrenme ve bu kapsamda motivasyonel süreçler öğrenmede ön plana çıkmaktadır” (Aydın ve Demir, 2014, s. önsöz). “Öz düzenleme becerileri, akademik başarının önemli bir belirleyicisi olmanın yanı sıra, bireylerin hayat boyu öğrenmelerine katkı sağlayan önemli etkenlerdendir” (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 139). Öz düzenlemeli öğrenme kuramcıları arasında en yaygın olarak kabul edilen yaklaşım Zimmerman (1989, s. 329) tarafından ortaya konulmuştur. Zimmerman'a göre (2000, s. 15), öz düzenlemeli öğrenen öğrencilerin akademik öğrenmeleri kendi kapasitelerine duydukları inanca bağlı olarak kendilerinin başlattıkları, öğrenmek için çeşitli stratejiler kullandıkları ve kendilerini değerlendirdikleri bir süreçten oluşmaktadır (Zimmerman, 2000, s. 13). Bu süreç sabit bir öğeden ziyade, çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler arasında öğrencinin yaşadığı travmatik deneyimler, başarılı ve başarısız öğrenme deneyimlerinin kendisi, öğrencinin stratejileri öğrenmesi, geliştirmesi, kullanması ve değerlendirmeler neticesindeki çıkarsamaları bulunmaktadır (Zimmerman, 1989, s. 34). Öz düzenlemeli öğrenen bireyler akademik başarılar elde etmek için kendilerini bir numaralı sorumlu olarak görmektedirler ve bu sorumluluğu üstlenebilecek yeterliliğe sahip olduklarına inanmaktadırlar (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990, s. 55).

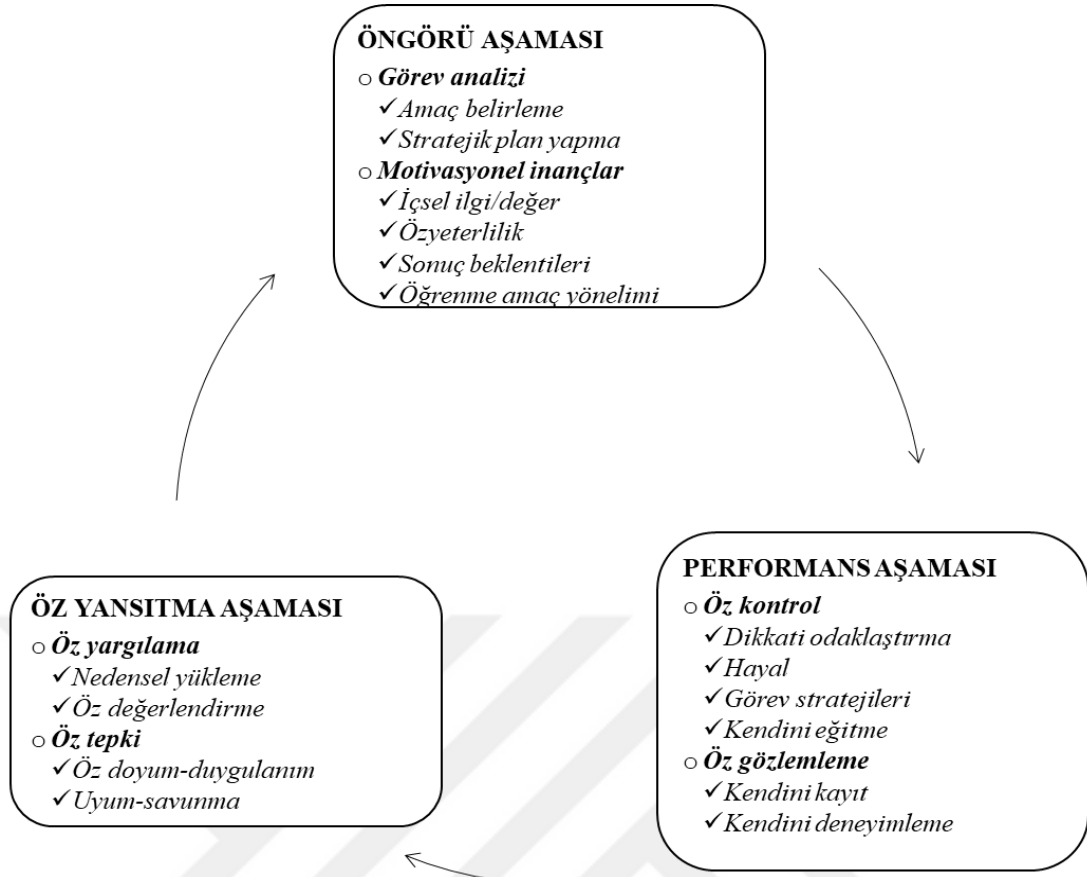
Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorsisi'nden etkilenecek ortaya çıkmış olan Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ne göre (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 142), öz düzenlemeli öğrenme döngüsel bir süreç ile gerçekleşmektedir (Zimmerman,

2000, s. 28). Geçmişte öğrencinin deneyimlemiş olduğu performanstan elde edilen geri bildirimler, içinde bulunulan andaki girişimlerin nasıl olacağı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Tortop ve Efer, 2014, s. 25). Bu deneyimler öğrencinin bugün öz düzenlemeli öğrenme süreçlerindeki inançlarını ve strateji kullanımları için önemlidir (Zimmerman, 2004, s. 24). Zimmerman (1996, s. 307) geliştirdiği öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde öz düzenlemenin döngüsel bir doğası aşağıdaki Şekil 1.1’de görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme öngörü (ilişkin hedefleri belirlemesi), performans (öğrenme stratejilerinin seçimi ve uygulanması) ve öz yansıtma (bu sürecin ve neticelerinin değerlendirilmesi) gibi birbirini takip eden döngüsel bir süreç olarak ifade edilmektedir (Zimmerman, 1996, s. 308).



Şekil 1.1. Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli –(Zimmerman, 1983, s. 3)

Şekil 1.1’de görüldüğü gibi Öz düzenlemeli öğrenme üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; öngörü aşaması, performans aşaması ve öz yansıtma aşamasından oluşmaktadır. Bu aşamaların içerikleri detaylı şekilde Şekil 1.2’de sunulmuştur.



Şekil 1.2. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli (Eryılmaz ve Mamadov, 2017, s. 81)

Şekil 1.2'deki öz düzenlemeli öğrenme aşamalarının içerikleri şu şekildedir:

1. Öngörü Aşaması: Öğrenme hedefleri, öğrenme ortamı, öğrenme çabasının planlanması gibi öğrenme öncesi hazırlık faaliyetlerini içeren süreçleri ifade etmektedir. Bu aşamada iki tür süreçten bahsedilmektedir.

a. Görev Analizi: Amaç belirleme ve stratejik plan yapmayı kapsamaktadır. Örneğin, öğrencinin elektrik akımı konusunu öğrenmeyi amaçlaması ve bunun için öncelikle, atomun yapısındaki elektron, proton ve nötronları öğrenmeyi bir stratejisi olarak belirlemesi bu aşamanın ilk basamağı olmaktadır. (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 142). Öğrenci ayrıca bu bilgileri öğrenirken ne gibi öğrenme teknik ve metotları kullanacağı üzerine de plan yapmaktadır.

b. Motivasyonel İnançlar: Öğrencilerin öğrenmeye karşı öz-yeterlilik inançları, sonuç beklentileri, içsel ilgilerini (değerlerini) ve öğrenme amaçlarını belirleme becerilerini kapsamaktadır. “Örneğin, üslü sayılarda çarpma işlemi yapabilme konusunda öz-yeterlilik inancı yüksek olan ya da fen dersini ilginç ve eğlenceli bulan

öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme yöntemiyle öğrenmeye karşı motivasyonunun daha yüksek” olabilmektedir (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 142).

2. Performans Aşaması: Davranışsal uygulama sırasındaki süreçleri ifade etmektedir. Zimmerman’a göre (2000, s. 20), bu aşama, öğrencinin görevi ve performansı üzerine dikkatini yoğunlaştırdığı ve öğrenmek için aktif davranışsal ve bilişsel çaba gösterdiği aşamadır. Öğrenciler, görevleri üzerine odaklanmakta, yoğunlaşarak öğrenmek için en iyi şekilde gayret göstermektedirler. Bu aşama iki süreçten oluşmaktadır:

a. Öz-kontrol: Öngörü aşamasında seçilen metot ya da stratejileri uygulamaktır. Bu uygulamada, hayal, kendini eğitime, dikkati odaklaştırma stratejileri ve görev stratejileri ile sağlanabilmektedir. Bu işlevleri yerine getirerek öz kontrolü sağlayan öğrenciler hedeflerine konsantre olmakta ve öğrenme çabalarını en iyi şekilde kullanmaktadırlar. “Örneğin, bir öğrenci kalbin vücuttaki en önemli görevini öğrenirken bir pompa hayal edebilir, “kalp kanı pompalar” cümlesiyle kendisine kendini eğitebilir, gürültüden uzak bir yerde çalışmaya odaklanabilir ve kalbin birlikte çalıştığı yapıları gruplayabilirse, öz-kontrolü sağlamış olmaktadır” (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 142).

b. Öz-gözlemleme: Kişinin kendisiyle ilgili olaylar hakkında kayıt tutması ve bu olayların sebeplerini bulmak için deney yapmasını kapsamaktadır. “Örneğin, bir öğrenci, tarih öğretmenin verdiği ödevleri bilgisayarda daha hızlı yazdığını fark etmiş olabilir. Bu hipotezini test etmek için, bir deney düzenler ve bu deney sırasında ödevini eliyle ve bilgisayarıyla yazması sırasında geçen zamanı tutar ve hipotezini yorumlarsa, bu öğrenci, öz-gözlemleme yapabiliyor demektir” (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 142).

Öz yansıtma aşamasında öğrenciler gösterdikleri çabaya tepki gösterirler ve öz değerlendirme yaparlar. (Zimmerman ve Schunk, 2012, s. 124). Bu aşamada, süreç sonunda edinilen yaşantıların, öğrenmelerin ve deneyimlerin, bireysel değerlendirilmesini ifade eden öz değerlendirme ve öğrencinin öğrenme çıktıları ve öğrenme sürecinin sonunda kendisinin oluşturduğu kendi kendine tepki verme olmak üzere önemli görülen iki farklı evre yer alır.

3. Öz Yansıtma Aşaması: Her öğrenme çabasından sonra gerçekleşen süreçleri içermektedir. Bu aşamada iki tür süreçten bahsedilebilmektedir:

a. Öz-yargılama: Bir öğrenme çabası gösterdikten sonra öğrencinin kendisini yargılaması anlamına gelmektedir. Öğrenci, kendi performansını bir akranının performansı ya da herhangi bir standart ile karşılaştırarak öz-değerlendirmesini yapmaktadır. “Örneğin, sınav notunu herhangi bir arkadaşının notuyla, sınıf ortalamasıyla ya da geçer not ile karşılaştırarak değerlendirebilmektedir” (Sarı ve

Akinoğlu, 2009, s. 142). Öz-yargılamadaki bir diğer süreç ise nedensel yüklemedir. Öğrencinin sergilemiş olduğu performanstaki kendi hataları ya da başarısını nasıl açıkladığı ile ilgili inançlarına dair nedensel atıflarını içermektedir. Sarı ve Akinoğlu'na göre (2009, s. 142) örneğin, bir öğrenci, deneme sınavının sonucunda sıralamada gerilediğini öğrendiğinde, bu gerilemenin nedenini “Türkçe, matematik ve fen bilimlerinde yetersiz olması” olarak görürse, öz yeterliliği ile ilgili olumsuz bir inanca sahip olmaktadır), öğrenci, bunun yerine, “Bu deneme sınavında hatalı çözüm yollarından gitmiş olması” gibi bir neden seçerse, öz yeterlilik inancı dolayısı ile de bir dahaki deneme sınavı için çalışma motivasyonu düşmemektedir. Çünkü, öz-yargılamasının neticesinde öğrencinin direkt kendisi yerine kullandığı stratejiler ile ilgili bir neden ile hata yaptığına vardığında, bu durum için bir çözüm üretebilecek, bu da motivasyonunun yok olmasını engelleyecektir.

b. Öz-tepki: Öğrencinin bir öğrenme çabasının ardından öz yargılamasını yaptıktan sonra geliştirdiği duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkileri içermektedir. İlk olarak öğrenci öz yargılamasının ardından kendi öğrenme sürecinden memnuniyet ya da memnuniyetsizlik bir diğer değiş ile doyum ya da doyumsuzluk duymaktadır. Buna göre de öğrenci öz tepki vermektedir. Bu öz tepki uyum ya da savunma tepkileri verebilmektedir. Uyumlu öz tepki, öğrencinin bir sonraki öğrenme görevi karşısında uyumlu davranması gerekenleri analiz edip yerine getirecek uyumu göstermesi anlamına gelmektedir. Savunması öz tepki ise, öğrencinin bir daha öğrenme sürecinden kaçınması veya gereken uyumu ve becerileri sergileyememesi anlamına gelmektedir. Eğer ki öğrenci, öğrenme sürecinin sonucunda öz doyum duyar ise, sonraki öğrenme çabaları için motivasyonunu ve öz yeterlilik inançları artırmaktadır (Sarı ve Akinoğlu, 2009, s. 143); bunun tam tersi olarak öğrencinin doyumsuzluk duyduğu durumda savunmacı öz tepki verdiği görülmektedir. Örneğin, ders çalışma programının etkililiğinden memnun olmayıp bu saatleri kendine göre düzenlemeye çalışan bir öğrenci ise uyumlu öz tepki gösterirken, laboratuvar sınavına zaman olduğu halde çalışmamayı tercih eden bir öğrenci savunmacı öz-tepki göstermektedir.

Aydın ve Demir'e göre, (2014, s. 7) öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler, yukarıda aktarılan amaçlar belirleme, öğrenme stratejilerini kullanma ve öz değerlendirme yapma gibi aşamaları uygulamak suretiyle öz düzenlemeli öğrenme süreçlerini kullanan; böylece kendi öğrenme süreçlerini kendileri düzenleyebilen bireyler olmaktadır. Bu becerileri geliştirebilen öğrenciler başarılı bireyler haline gelebilmektedir. Bu öğrenciler, üst bilişsel açıdan, hedefler belirleyebilmekte, planlar yapabilmekte,

kendilerini organize edebilmekte ve öz değerlendirme yapabilmektedirler. Motivasyonel açıdan, başarı ve başarısızlığın sorumluluğunu alabilmekte, göreve ilgi duymakta ve yüksek öz-yeterliğe sahip olmaktadır. Davranışsal açıdan, yardım ve tavsiye aramakta, uygun öğrenme ortamı oluşturmakta, kendi öğrenme stratejilerini uygulayarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler (Gaskill ve Woolfolk Hoy, 2002, s. 194). Fakat öğrenciler arasında kişisel inançlar ve kullanılan metotlar açısından farklılıklar bulunmaktadır.

Zimmerman'ın (1998, s. 329) öz düzenlemeye dayalı öğrenme döngüsü aşamaları ölçüt alınarak öz düzenleme süreçleri açısından değerlendirilme yapıldığında düşük öz-düzenleme düzeyine sahip öğrenenlerin yüksek öz-düzenlemeye sahip öğrenenlerin özellikleri karşılaştırılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler başlangıçta yüksek öz yeterlilik algısı gösteren, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine sahip olan, kendisine öğrenme hedefleri belirleyen, bu hedefleri gerçekleştirmek için öğrenme amaçlarına odaklanan, kendi öğrenme stratejilerini seçen, kullanan, öğrenme sürecini denetleyen, öğrenme gayretinin sonuçlarını değerlendiren ve bir sonraki öğrenme için uyumlu tepkiler geliştiren bireylerdir. Öte yandan, başlangıçta düşük öz yeterlilik becerisine sahip bireyler ise, yalnızca performansa dair ve belirsiz amaçlar edinen, ilgisiz, öğrenme sürecine odaklanamayan, öğrenme etkinliklerini ve aktivitelerini dikkatini vererek oluşturamayan, öz denetimden kaçınan, performansı sonucunda memnuniyetsiz olan ve bir sonraki öğrenme girişimi için savunması tepkiler oluşturan bireyler oldukları görülmektedir. Bu durumun öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulamaya başlamadan önce öz yeterlilik inancının olduğuna dikkat çekmektedir (Tortop ve Eker, 2014, s. 27-28).

Travmanın öz düzenlemeli öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır (Perry, 1998, s. 34). Travmanın öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkileri öz düzenlemeli öğrenmenin üç aşamasında da görülebilmektedir. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na (1999, s. 28) göre geçmişteki olumsuz deneyimler öz düzenlemeli öğrenmenin ilk aşaması olan öngörü aşamasındaki motivasyonel inançların düşmesine neden olabilmektedir. Bandura'ya göre (2002, s. 274), geçmişte yaşanan başarısızlık deneyimi, öğretmen, ebeveyn ve arkadaşlardan alınan olumsuz geri bildirimler bireyin motivasyonel inançlarının zayıf olmasına neden olmaktadır. Öğretmeni ile olumlu ilişkisi olmayan, öğretmeninden akademik ve duygusal destek görmeyen öğrencilerin öğrenmek ile ilgili motivasyonel inançları düşmektedir (Berklin, 1974, s. 130). Ayrıca, sosyal bilişsel öğrenme kuramcılarının öngörü aşamasında yer

alan öz yeterlilik inançlarını “*bireyin, belirli durumsal amaçlara ulaşmak için gerekli motivasyon, bilişsel kaynaklar ve hareket tarzlarını oluşturma kapasitesine olan inanışları*” olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1977, s. 4). Bandura’ya göre (1999, s. 26) öz yeterlilik inançlarının düşük olmasının nedenleri arasında bireyin geçmişteki yetersizlik, başarısızlık, mağlubiyet gibi deneyimler bulunmaktadır. Başarısızlık nedeni ile akranlar tarafından alay konusu olmak, dışlanmak, ebeveynler tarafından duygusal ve fiziksel olarak cezalandırılmak gibi olumsuz deneyimler de öz yeterlilik inançlarının sağlıklı şekilde gelişmesini engellemektedir. Öz yeterlilik ve motivasyonel inançların düşük olması ile öğrencinin etkili öğrenme aktivitelerini seçememesi (Thomas, Iventosch, ve Rohwer, 1987, s. 345), beceri edinmemesi (Schunk, 1989, s. 100) ve akademik başarısızlık (Thomas vd., 1987, s. 350) arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Zimmerman ve Ringle, 1981, s. 485). Bu açıdan öngörü aşamasının travmatik deneyimlerin olumsuz etkisinde olması öz düzenlemeli öğrenme süreci açısından da olumsuz bir etki yaratmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenen bireyler performans aşamasında öğrenmelerini artırmak için öğrenme stratejileri kullanmaktadır (Boer, Berstra, Konstons, 2012, s. 9). Öğrenci bu aşamada hedeflenen amaca ulaşmak için bilinçli şekilde öğrenme stratejilerini seçmek ve kullanmaktadır (Alexander, Graham, Harris, 1998, s. 130). Bu aşamada öğrencinin geçmiş bilgi ile yeni gelen bilgileri ilişkilendirmek, bilgilerin uzun süreli hafızaya geçmesi için odaklanarak tekrar yapmak, öğreneceği materyali imajine etmek gibi bilişsel stratejiler uygulaması beklenmektedir. İnsan beyni bu kompleks zihinsel işlemleri yapma kapasitesine sahiptir. Fakat, travmatik deneyimler yaşamış bireyler bu fonksiyonları kullanmakta ciddi problemler yaşamaktadır (Van der Kolk, 2000, s. 10). Bu travmatik deneyimler, uzun yıllar hafızada saklanmakta ve herhangi bir hatırlatıcı uyaran tarafından tetiklenerek geri gelmektedir. Travmatik anı geri geldiğinde ise, birey o anıyı gerçeği kadar canlı bir şekilde tekrar yaşamaktadır. Bu durum da bireyin bilişsel kapasitesini etkili bir şekilde kullanmasını, akıl yürütmesini, düşünmesini, anlamasını, başka bir bilgiyi hatırlamasını ve yeni bilgiyi öğrenmesini engellemektedir (Lank, 1985, s. 300). Öğrenciler öğrenme anında öğrenme ortamında bulunan herhangi bir uyaran geçmiş akademik travmaları tetikleyebilmektedir. Örneğin, kızgın görünen bir öğretmen, çözmekte zorlandığı bir soru ya da sınıftaki bir perde öğrencinin geçmişteki travmatik deneyimini tetikleyebilmektedir. Öğrenci içinde bulunduğu öğrenme ortamında, zaman ve mekân oryantasyonunda güçlük yaşamakta, dikkati odaklaştırma, hafıza, kendini düzenleme ve kavrama gibi becerileri öz düzenlemeli öğrenmenin

performans aşamasında gerekli olan işlevleri yerine getirememektedir (Streeck-Fischer ve Kolk, 2000, s. 913).

Öz düzenlemeli öğrenmenin üçüncü aşaması olan yansıtma aşamasında da öğrenciden kendi öğrenme performansını değerlendirmesi beklenmektedir. Fakat, geçmiş akademik travmatik deneyimler öğrencinin bu deneyimine odaklanmasını, anlamlandırmasını ve analiz etmesini engellemektedir (Van der Kolk, 2000, s. 19). Bireyin travmanın ardından sahip olduğu olumsuz duygulanım, olumsuz değerlendirme, karamsarlık, düşük benlik saygısı ve değersizlik duyguları bireyin öz doyum yaşamasını engellerken, benliğine olumsuz nedensel atıflar yapmasına neden olabilmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmenin tüm bu alt aşamaları, öğrencilerin yaşadıkları akademik travmalardan olumsuz etkilenmektedir (Cole vd., 2005, s. 5).

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme aşamalarının önünde engel teşkil eden travma ile ilgili güçlüklerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması için uygun müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Zimmerman (1989 s. 329), öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini artırmak için eğitimcilerin yalnızca öğrenme stratejileri ile ilgili belirli alt başlıkların etkililiğini incelemeye odaklandığını belirtmiştir. Zimmerman, öz düzenlemeli öğrenme düzeyini artırmak için öğrenme stratejilerinin yanı sıra öğrencinin motivasyonel inançlarının yüksek olması gerektiğinin altını çizmektedir. Literatürde, öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmeye yönelik programlar (Dignath ve Büttner, 2008, s. 264; Graham ve Perin, 2007, s. 445) incelendiğinde, öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmek için portfolyo kullanımı (Strijbos, Meeus ve Libotton, 2007, s. 1), öğrenme günlükleri, ders günlükleri, çalışma günlükleri (Güvenç, 2010, s. 208), bilgisayar ve web destekli müdahale programları (Dabbagh ve Kitsantas, 2011, s. 1) kullanıldığı görülmüştür. Fakat, özellikle akademik temelli travmatik deneyimleri olan bireyler için öz düzenlemeli öğrenmenin hem psikolojik hem öğrenme stratejileri uygulamalarını kapsayacak bir müdahale programına rastlanamamıştır. Ayrıca, ülkemizde öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirme amacı ile üniversite düzeyinde araştırma olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Öğrenciler yaş grubu açısından değerlendirildiğinde, üniversite döneminde yaşadıkları problemleri çözmelerinde aile ve arkadaş gibi faktörlerinde yanında okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisleri de önemli rol oynamaktadır. Çünkü üniversite öğrencileri hem mezun olabilme hem de iş amacı ile farklı sınavlara girmek durumunda kalabilmektedir. Ayrıca, üniversite öğrencileri öğrenim hayatlarını devam ettirirken, pek çok alanda sorun yaşamaktadırlar. Örneğin, Türküm, Kızıлтаş ve Sarıyer

(2004, s. 15) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin ekonomik sınırlılıklar, aile özlemi, gelecek kaygısı, ders çalışmama, yanlış yeme alışkanlıkları gibi sorunları yaşadıklarını bulmuşlardır. Üniversite öğrencileri bu akademik problemlerin yanında; cinsel/fiziksel istismar, intiharla ilgili düşünceler, madde bağımlılığı, cinsel taciz, özgüven, depresyon, yeme bozuklukları, cinsel uyum ile ilgili psikolojik problemler de yaşamaktadırlar. Ancak, üniversite öğrencileri okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerinden aile ve arkadaşlara oranla daha az yararlanmaktadırlar.

EMDR Terapisi, travmatik deneyimler ile ilgili yapılacak psikolojik müdahalelerde Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2013, s. 24) tarafından ilk sırada önerilen psikoterapi yaklaşımlarından biridir. Bu nedenle öğrencilerin geçmişte yaşadıkları akademik travmaların bugünkü öz düzenlemeli öğrenme süreçleri üzerindeki olumsuz etkileri ile ilgili çalışma yapmak amacı ile bu müdahale programının içinde yer alması anlamlı bulunmaktadır. EMDR Terapisi'nin bireyin duygusal boyutta rahat ve sakin hissetmesi, bilişsel boyutta dikkatini odaklaştırması, plan yapma gibi üst bilişsel işlevleri kullanması, bireyin kendisi ile ilgili algılarını olumlu yönde güçlendirmesi ve davranışsal boyutta bireyin yapması gereken davranışları herhangi bir tedirginlik duymadan yapması konularında olumlu etkisi bulunmaktadır (Oren ve Solomon, 2012, s. 201, s. 200). Bu açıdan öz düzenlemeli öğrenmeyi arttırmaya yönelik müdahale programı kapsamına alınması öğrenciler için yararlı olabileceği düşünülmüştür.

Son olarak günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramı ile öğrenmenin tüm yaşam boyu sürdüğü vurgulanmaktadır. Fakat, bu süreçte üniversitenin son yılları eğitim yaşamının birçok öğrenci için başarı ile tamamlanması ve bir sonraki adım için hazırlık yapılması gereken en stresli dönemlerden bir tanesi olarak görülmektedir. Bu dönemde öğrencilerin, ülkemizde, genellikle Kamu Personel Seçme Sınavı'na ya da yüksek lisans ile ilgili sınavlara hazırladığı gözlenmektedir. Bu çerçevede, üniversitenin son yıllarındaki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine oldukça ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki olumsuz etkiler oluşturan yaşantıların olumsuz etkilerinin giderilmesi ve öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini korumak ve geliştirmek için psikolojik destek programı almaları önemli ve gereklidir (Perry, 1998, s. 33). Zimmerman (2015, s. 543), ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin geliştirebilmesi için öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve psikolojik destek boyutlarının her ikisini de içeren programların yetersiz olduğu ve bu programların etkililiğinin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ihtiyaçlar gözetilerek, bu çalışmada geçmişte okul ile

ilgili olumsuz deneyimleri olan üniversite öğrencileri için EMDR ve öz düzenleme temelli bir müdahale programı geliştirmek ve bu programın öz düzenlemeli öğrenme, travma sonrası stres semptomları ve depresyon üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Geçmiş yaşamlarında okul ile ilgili olumsuz deneyimleri bir diğer değişle travmatik deneyimleri olan üniversite öğrencileri için EMDR ve öz düzenleme temelli bir müdahale programı geliştirmek ve geliştirilen bu programın öz düzenlemeli öğrenme düzeyi ve travma sonrası stres semptomları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla öncelikle 15 oturumluk ‘EMDR Odaklı Öz Düzenlemeli Öğrenme Programı’ geliştirilmiş ve ardından bu programın üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi deney ve kontrol gruplu ön-test ve son-test ölçümlü yarı deneysel desen kullanılarak sınanmıştır.

EMDR Odaklı Öz Düzenlemeli Öğrenme Programı’nın üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve travma sonrası stres semptomları düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik araştırma hipotezleri şu şekildedir:

1.2.1. Hipotezler

1.2.1.1. Öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik hipotezler

EMDR Odaklı Öz Düzenlemeli Öğrenme Programı’nın üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme (öz düzenlemeli öğrenmeyi oluşturan öngörü, performans, öz yansıtma) düzeylerini artırmada etkili olup olmadığını sınamak için şu hipotezler test edilmiştir:

Hipotez 1: Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun tüm alt aşamalarının ilişkin aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Hipotez 2: Kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun tüm alt aşamalarına ilişkin aldıkları ön-test ve son-test puanlarının ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Hipotez 3: Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme

durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Hipotez 4: Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun performans aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun performans aşamasına ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Hipotez 5: Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öz yansıtma aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öz yansıtma aşamasına ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.2.1.2. Travma sonrası stres semptomlarına yönelik hipotezler

EMDR Odaklı Öz Düzenlemeli Öğrenme Programı'nın üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres semptomları düzeylerini düşürmede etkili olup olmadığını sınamak için şu hipotezler test edilmiştir:

Hipotez 6: Deney grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Hipotez 7: Kontrol grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları ile ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 8: Deney grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları kontrol grubunun travma sonrası stres semptomları ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencinin akademik yaşamda maruz kaldığı travmatik yaşantılar nörobiyolojik, duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişim üzerinde kalıcı bozulmalara yol açmaktadır (De Bellis, Hooper ve Sapia, 2005, s. 273). Öğrenciler akademik yaşamda stres verici travmatik deneyimler yaşadıklarında dikkat, konsantrasyonu sürdürme, hayal kurma, muhakeme gibi öz düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen bilişsel becerilerde güçlük yaşamaktadırlar (De Bellis, Hall, Boring, Frustaci, ve Moritz, 2001, s. 308). Welsh (2013, s. 1), çocuklukta akademik yaşamda travmatik deneyimleri olan çocukların ileriki yaşlarda öz düzenlemeli öğrenme kapasitesi geliştirmesinin daha fazla risk altında olduğunu belirtmektedir. Bu çocukların gelişimsel gerilik ile birlikte bilişsel yetilerin bozulduğu ve akademik açıdan öğrenme becerilerinin zarar görmesi ile

başarısızlık deneyimleri yaşadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002, s. 130). Banyard ve Cantor (2004, s. 207) travmatik deneyimler yaşamış öğrencilerin öğrenme gücünü yaşayabildiğini, tekrar eden başarısızlıkların ardından okulu bırakma davranışı gösterebildiğini ortaya koymaktadırlar. Araştırmalar, özellikle üniversite öğrencileri arasında öz düzenlemeli öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyinin yüksek, depresyon, stres ve hastalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin, 2005, s. 1). Bayrakçı'ya (2007, s. 210) göre, öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri düşük olan kimseler hedefleri önündeki engelleri tehdit olarak görebilmekte, kendi kapasitelerinden şüphe etmekte ve öğrenme hedeflerine odaklanmak yerine eğitim ve öğrenim sürecinden kaçma isteği duymaktadırlar. Bu kişilerin ulaşmak istedikleri hedefler konusunda ilgi, istek ve motivasyonları düşmekte; eğer yine de bu hedeflerine ulaşmak için öğrenme sürecine başlar ve başarısız olurlarsa öğrenme süreçlerine devam etme eğilimleri düşmektedir (Bandura, 1999, s. 27).

Eğitimin nihai amacı bireyi yaşam boyu kendi kendine öğrenebilir konuma getirmektir. Öz düzenlemeli öğrenme ise, hayat boyu öğrenme süreçleri için anahtar yeterlik olarak görülmektedir (Dignath, Buettner ve Langfeldt, 2008, s. 129). Koç'a (2014, s. 140) göre, bireylerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini iyi derece uygulamasının; birey, aile ve toplum için önemli sonuçları bulunmaktadır. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri düşük oldukça öğrenme süreçlerinden uzaklaşmaları toplumsal olarak da eğitim adına olumsuz bir durumdur. Örneğin, öz yeterlilik inancı düşük bireyler bu toplum için herhangi bir ilerleme kaydetmekte güçlük çekmektedirler. Öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri düşük olan kimseler hem akademik yaşamlarında hem de hayatlarının ileriki yıllarında etkili bir şekilde öğrenmek için gerekli olan becerilerden mahrum kalmaktadırlar. Sonuç olarak, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini arttırmaya yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması çok büyük önem kazanmaktadır. Bu bilgiler çerçevesinde, öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin gelişmesine katkıda bulunacak müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması bireyin kendi gelişimi, eğitim sistemi ve toplumun gelişmesi açısından oldukça önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. On beş oturumluk EMDR Odaklı Öz Düzenlemeli Öğrenme Programı'nın öngörü, performans, öz yansıtma aşamaları çerçevesinde modelin tüm özelliklerini kapsayan bir içeriğe sahiptir.

2. Deney ve kontrol gruplarına katılan öğrencilerin araştırma süresince deney dışı çevresel etkenler öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ve travma sonrası stres semptomlarını anlamlı düzeyde etkilememiştir.

3. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler öz bildirim ölçeklerini yanıtlarken dikkatle okuyarak ve dürüst cevaplar vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen bulgular, çalışma grubu olan 2016-2017 öğrenim yılı ikinci yarı yılında Osmangazi Üniversitesi'nde öğrenim gören ve çalışmaya gönüllülük esaslı katılmayı kabul eden üniversite öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Gönüllü olan öğrencilerin ağırlıklı olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim gören öğrenciler olması ile sınırlıdır.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerine ilişkin bilgiler “Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği”nin; travma sonrası stres semptomları düzeylerine ilişkin bilgiler ise “Olayların Etkisi Ölçeği”nin kapsadığı bilgiler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz Düzenlemeli Öğrenme: Bireyin hedeflerine ulaşmak için kullandığı üst bilişsel bilgi ve becerileri; duygusal ve davranışsal süreçleri ve bu süreci kontrol etmek için dayanıklı bir öz yeterlilik inancının toplamıdır. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Modeli'nde bu birbirine bağlı olan süreçler tepkiler ve inançlar birbirini takip eden üç aşama olarak tarif edilmiştir. Bunlar ön göre, performans ve öz yansıtma (Zimmerman, 2000, s.,34).

Travma Sonrası Stres Semptomları: Travmatik bir olaya maruz kalmanın ardından zaman içerisinde bireyde görülen yeniden yaşantılama, kaçınma ve aşırı uyarılmışlık belirtileri ile kendini gösteren bir sendromdur (Bilgiç, 2011, s. 1).

EMDR Terapisi: Birey rahatsızlık veren travmatik anıya odaklanırken bireye verilen çift yönlü uyarım ile bu anının sağlıklı bir şekilde işlenmesi ve bireye rahatsızlık

veren duygu, düşünce ve beden duyumlarının azalmasını ve ortadan kalkmasını sağlayan psikolojik terapi yöntemidir (Shapiro, 1989, s. 200).

EMDR Odaklı Öz Düzenlemeli Öğrenme Programı: EMDR Terapisi'nden yararlanarak öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin gelişmesi için tasarlanmış olan programdır.

1.7. Kısaltmalar

TSSB: Travma Sonrası Stres Semptomları

EMDR: Eye Movement Desensitization and Reprocessing



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde öz düzenlemeli öğrenme, öz yeterlilik, travma, Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'na detaylı şekilde yer verilmektedir.

2.1. Travma Kavramı

`Travma` kavramı 19. ve 20. yüzyılın başlarında ağırlıklı olarak fiziksel durumlar için (Jones, 2007, s. 164) “bedene dış bir etmen tarafından bir zarar gelmesi” anlamında kullanılmaktadır (Kocatürk, 2005). Travmatik olayların psikolojik etkileri ise yeterince önemsenmemiştir (Çolak, Kokurcan ve Özsan, 2000, s. 20). İlk kez 1870 yılındaki Fransa ve Prusya savaşının ardından travmatik olayların fiziksel zarar dışında da güçlülere neden olabileceği fikri oluşmaya başlamıştır. Bu fikir, II. Dünya Savaşı döneminde de sürmüş ve travmanın insan psikolojisi üzerindeki olumsuz etkilerine yapılan vurgu giderek artmıştır (Jones, 2007). Takip eden yıllar içerisinde yürütülen araştırmalarda travmatik deneyimlerin psikolojik etkileri önemli bir konu haline gelmiştir (Yehuda ve McFarlane, 1995, s. 1705).

`Zorlu yaşam olaylarının “travma” olarak adlandırılması ilk kez DSM-III ile gerçekleşmiştir (Amerikan Psikiyatri Derneği: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, 1980, s. 236). DSM-IV'e göre, kişinin bizzat maruz kaldığı, tanık olduğu veya yakınındaki bireylerden duyduğu ölüm, kaza, yaralanma ve cinsel şiddet gibi olumsuz olayların kişi üzerindeki olumsuz etkileri travma kapsamına girmektedir. Geçmişte kişinin fiziksel bütünlüğüne tehdit oluşturması ibaresi bulunurken, bugün bu ibareye yer verilmemektedir. Travmatik olay kişide korku, dehşet hisleri ve çaresizlik inançları oluşturan; kişinin yaşadığı olayı ve durumları şu andaki yaşama da entegre etme kapasitesini düşüren; kontrol hissini bozucu etki yapan rahatsız edici olaylar olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Derneği: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, 2013, s. 271). Literatür `travma` dendiğinde genellikle kişilerin savaş, doğal afet, fiziksel ve cinsel istismara maruz kalmak, terör gibi katastrofik olayları düşündüğüne işaret etmektedir. Oysaki fiziksel bütünlüğü tehdit etmeyen, duygusal olarak olumsuz etkiler yaratan “günlük yaşamdaki” olaylar da

travmatik olabilmektedir (Barbash, 2017, s. 2). Bu gibi yaşantılara `küçük t` adı verilmekte ve küçük t travmalar kişinin genellikle bir takım travma tepki semptomları geliştirmesine sebep olabilmektedir. Küçük t travmalar, evde aile içi ilişkilerde, sosyal çevredeki ilişkilerde olduğu kadar okulda öğretmen ve akranlar ile olan ilişkilerde de yaşanabilmektedir.

Travmatik yaşantı belirli özellikler taşımaktadır (Herman, 1997, s. 24) ve bir insan davranışının, bir doğa olayının ya da tesadüfi bir kazanın sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Fail amaçlı olarak veya kazara travmatik olayı işlemektedir. Travmatik olay doğrudan yaşanmış, tanık olunmuş veya sözel olarak işitilmiş olabilmektedir. Travmanın şartlarının sonsuz varyasyonları olduğu görülse de tüm bu üzücü olayları tek bir başlıkta birleştiren şey, olayı denetimleyen, tanık olan, duyan kişilerde bu olayların derin korku, dehşet ya da çaresizlik hisleri uyandırmasıdır ve bireylerin baş etme yetilerini aşmasıdır. Travmaya maruz kalma oranları çocukların yaşına, coğrafi bölgesine, travmanın türüne, sosyal değişkenlere göre farklılık göstermek ile birlikte travmatik yaşantı çocuklar için istisna değil normdur. Travma bir kişiyi, aileyi veya bir toplumu etkileyebilmektedir. Özetle, travmaya maruz kalma terimi sonsuz sayıda senaryo, olay ve şartı içermektedir. Bunlardan biri de akademik yaşamda öğrencilerin yaşadığı travmatik deneyimler olmaktadır.

Okullar öğrencilerin çok erken yaşlardan başlayarak uzun yıllar günlerinin önemli bir bölümünün geçtiği ortamlar olmaktadır. Okul bir çocuğun akademik ve ruhsal gelişiminde çok önemli yer tutmaktadır. Aktan'a göre (2015, s. 110) nitelikli eğitim-öğretim hizmetleri, öğrencilerin hem akademik başarısı hem de psikososyal iyilik hali bakımından oldukça önemlidir. Fakat eğitimin sunumu ve öğretim faaliyetleri, her zaman olması gerektiği gibi sağlıklı şekilde uygulanamayabilmektedir. Bunun bir nedeni de okul (öğretmen, yönetim, akranlar) olabilmektedir.

Okul atmosferinde olumlu deneyimler kadar olumsuz deneyimler de sıklıkla yaşanmaktadır. Travmatik deneyimlerin öğrenciler tarafından oldukça sık yaşandığı kaydedilmektedir. Bu yıllarda öğretmen ve akranları ile kurduğu ilişkilerde yaşanan ve yetersizlik, değersizlik hissettiren deneyimler öğrencilerin akademik yaşamları için travmatik deneyimler arasında sayılmaktadır. Bu deneyimler, öğrencinin önemli ölçüde beceriksiz, yetersiz olduğuna dair inançlar geliştirmesine sebep olması ve travma anında öğrenciyi çaresizlik hisleri içinde bırakarak `egoyu tehdit etmesi` dolayısı ile travmatik olarak nitelendirilmektedir (Barbash, 2017, s. 2).

Berklin'e (1974, s. 146) göre, öğrencinin ilkokuldan ortaokula ortaokuldan liseye liseden üniversiteye geçiş süreçlerinde yaşanan uyumsuzluk, başarısızlık, okuldan kaçma vb. durumların temelinde, öğrencinin arkadaşlarından ve öğretmeninden ayrılmak zorunda kaldığı ani değişiklik yatmaktadır. Özellikle okulda öğretmen ile olumlu ilişkisi olmayan, öğretmeninden destek göremeyen ve öğretmeni ile çatışan öğrencilerde uzun vadede önemli problemler geliştiği görülmektedir. Ayrıca yaşadıkları güçlükleri öğretmenleri ile paylaşacak güveni bulamamak da öğrenci için zor bir durum yaratmaktadır (Aktan, 2005, s. 110).

Aktan'a göre, okullarda bazı travmalar ve bu travmaların olumsuz etkileri mevcuttur (2005, s. 114). Okullardaki şiddet olayları da okul ile ilgili yaşanan travmalar arasında görülmektedir. Şiddet gösteren ve gören öğrenciler daha sonra depresyon, madde kullanımı gibi semptomlar göstermektedir. Bir diğer sorun kaynağı ise okullarda çeteleşme ve öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri olmaktadır. Çeteleşmenin temelinde bir anlamda 'sahipsiz bırakılma' ve 'amaçsız/hedefsiz kalma' gibi yine duygusal ihtiyaçların gerek okul gerek ebeveynler tarafından karşılanmamasını görmektedir. Çeteleşme devamsızlık, okuldan uzaklaşma ve okul terki gibi sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Sonuç itibarıyla çeteler arası gruplaşmalar, gençlerin güvenlik, korunma ve sosyalleşme gereksinimlerinin gerektiği gibi karşılanamamasından ileri gelen bir olgudur. Akademik yaşamda görülen ve öğrenciler üzerinde yıkıcı etkileri bulunan sorunlardan bir diğeri de zorbalıktır (Aktan, 2005, s. 11). Zorbalık, isim takma, vurma, iteme, sarsma gibi fiziksel tehdit, korkutma, şantaj, iftira, gruptan dışlama gibi ilişkisel, fiziksel, sözel ya da tepkisel boyutta zorbalık yaygındır (Smokowski ve Kopasz, 2005, s. 101). Okulda zorbalığa maruz kalanların üçte birinin ileriiki yıllarda öğrenme süreçlerine olan ilgisi azalırken, agresyon ve öfke dolu saldırgan davranışlarının arttığı görülmektedir.

Akademik yaşamdaki travmatik deneyimler kişinin yaşantısını uzun vadede olumsuz etkileyebilmektedir. Kişi sıkıntı ve endişe yaşamakta ve hayattaki çeşitli alanlarda performansında düşüşler yaşamaktadır. Ayrıca bu travmaların olumsuz etkileri okulda zayıf performans göstermek, düşük notlar, okulda agresif davranışlar sergilemek ve okul bırakmaya kadar uzanabilmektedir (Costello, Erkanlı, Fairbank ve Angold, 2002, s. 100). Dünya Sağlık Örgütü'nün (2013, s. 1) bildirilerine göre travmanın en sık görülen olumsuz etkileri arasında 'travma sonrası stres bozukluğu' (TSSB) ve depresyon bulunmaktadır. Buna rağmen eğitimciler, okul psikolojik danışmanları

öğrencilerin okula kendi görünmez sırt çantaları ile geldiklerini görmeyebilmektedir. Bu nedenle akademik travmanın öğrenme üzerindeki etkileri ele alınacaktır.

2.1.1. Travmatik deneyimlerin öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri

Çocuğun eğitim ortamında kendisini eksik, yetersiz, beceriksiz, aşağılanmış veya başarısız hissettiği deneyim kendisi için `travmatik` olabilmektedir. Sınıfta akranların içerisinde öğretmen tarafından akademik bir yanlış karşısında cezalandırılmak, tek ayak üzerinde tahtada bekletilmek, eleştirilmek, akranlar ile kıyaslanmak, itilmek, elle veya cetvel gibi araç gereçler ile vurma, tokat atma, saç çekme fiziksel veya duygusal istismara maruz kalmak anlamına gelmektedir (Paccione-Dyszlewski, 2016, s. 8). Bu deneyim yaşandığı anda çocuğun beyninde bir tepki kaydı oluşmaktadır. Eğer ki bu olumsuz deneyim tekrarlanırsa tepki kalıbı da tekrarlanmaktadır. İlerleyen zamanda ise aşırı uyarılmış çocuklar travmayı hatırlatan sözel ve sözel olmayan uyaranlara hem daha açık hale gelmekte (duyarlılaşmakta) hem de bu uyaranları olumsuz yorumlama eğiliminde olmaktadır. Örneğin geçmişte sınıf içinde öğretmen bir soru sormuş ve öğrencilerden birini seçerek ondan bu soruyu yanıtlamasını istemiştir. Öğrenci ayağa kalkmış fakat soruyu yanıtlayamamıştır. Öğretmen eğer öğrenciyi ayakta bekletmeye devam ederse, öğrenciye gözlerini dikerse, öğrenciye sesini yükseltirse, 'nasıl bilemediğini' sorgulayan cümleler kurarsa, sınıf arkadaşları öğrenci ile alay ederse, öğrenci bu deneyimi okuldan sonra ebeveynlerine anlattığında ebeveynleri tarafından eleştirilirse öğrencinin akademik yaşamda kendisi ile ilgili olumsuz kayıtları zihninde oluşmaya başlayacaktır. Bu öğrenci gelecek zamanlarda bir başka öğretmenin göz temasına duyarlı hale gelebilmekte ve herhangi bir göz temasını tehdit olarak yorumlayabilmektedir (Perry, 1998, s. 10). Bu olumsuz kayıtlar neticesinde de öğrenci kendini korumak için kaçınma, geri çekilme gibi öğrenme süreçlerinin gelişmesini engelleyecek tepkiler verebilmektedir. Öğrenci akademik ortamda maruz kaldığı bu olumsuz davranışlar nedeni ile hata yapmaktan ve eleştirilmekten korku duymakta, öğrenmeye dair içsel motivasyonunu kaybetmekte ve odaklanmakta güçlük yaşamaktadır. Öğrenme süreçlerinde yaşanan travmalar neticesinde olumlu duygulanımda görülen düşüşler, bilişsel süreçleri de olumsuz etkilemekte; karar verme ve problem çözme becerilerinde bozulmayı beraberinde getirmektedir (Cole, vd., 2005, s. 41). Bu duygulanımların, bilişsel ve davranışsal sonuçlarına ek olarak sosyal gelişim açısından da olumsuz sonuçları olmaktadır. Bu öğrenciler 'zaten başarısız', 'kayıp çocuk' ve 'zayıf öğrenci' gibi etiketler almaktadır.

Kendilerine eğitim yaşamları, akranları ve aileleri tarafından bu etikete göre davranılmaya başlandığında ise öğrenme becerilerini geliştirebilecek ortam bulma olasılıkları giderek azalmaktadır.

Holmbeck, Devine ve Bruno`ya (2010, s. 28) göre travma, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. De Bellis ve Zisk`e (2014, s. 185) göre, travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon, ortaokul öğrencilerinin akranları ile pozitif ilişkiler geliştirmesini engellemekte ve onların adaptif şekilde duygu düzenlemesi yapabilme yetisini ciddi şekilde bozmaktadır. Konsantrasyon güçlüğü akademik becerilerini ileride etkileyebilmektedir. Travmaya maruz kalan öğrenciler, okulda artan talepler ile diğer üst seviye bilişsel becerilerini dengelemekte zorluk çekmektedirler. Santiago, Raviv, Jaycox`a göre (2018, s. 22), travma ve ilgili semptomlar akademik performansı da olumsuz yönde etkilemektedir. Uzun vadede, travma öğrencinin zekâsını, okuma becerisini etkileyebilmekte ve sınıf tekrarı yapmasına sebep olabilmektedir. Öğrenme ortamında kendisine korku ve yetersizlik hisleri veren bir duruma maruz kalma ihtimalini düşünmeyi bırakamamak, uykuya dalmakta güçlük çekmek, sınıftaki ani vurma ve yüksek seslerden endişeye kapılmak gibi TSSB semptomları da öğrencilerin okuma becerisi üzerinde bozucu etki yapmaktadır. Bu da uzun vadede okul performansında olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

Akademik ortamda yaşanan travmatik deneyimler öğrencilerin öğrenme süreçlerini kitlemektedir (Holmbeck vd.,2010, s. 29). Bu durumun sebebinin açıklayan kavramlardan biri Lacoe`un (2013, s. 2), `öğrenmek için çok korkmuş durumda olmak` kavramıdır. Bu kavram yukarıdaki gibi bir travmaya maruz kalan öğrencinin içinde bulunduğu akademik ortama, öğretmen ve arkadaşlarına güven duygusunu zedelenmektedir. Öğrenci bu ortamdayken sürekli olarak düşük düzeyde kaygı ve tedirginlik hissetmektedir. Bu durum öğrencinin dersteki konulara odaklanmasında da engelleyici bir faktör teşkil etmektedir (Perry, 1989, s. 22). Öğrenci, arkadaşlarından ve öğretmeninden gelen sözel olan ve olmayan ipuçlarını sağlıklı şekilde yorumlayamamakta ve genellikle tehdit olarak algılamaktadır. Öğrenciler bu algıladıkları tehditler karşısında geri çekilme eğilimi gösterebilmekte, geri çekilmenin ileri boyutlarına gelebilmekte ve okulu terk edebilmektedir. Travmanın öğrenme süreçlerindeki olumsuz etkilerinin önemli sebeplerinden biri de travmanın beyin gelişimini olumsuz etkilemesidir. Bu durum da düşünce süreçlerini, davranışları, motivasyonu ve `öz`ü regule etmeye bağlı ağlar üzerinde bozucu etki yapabilmektedir.

Netice olarak, öğrenciler travmaya maruz kaldıklarında travma sonrası stres semptomları, depresyon, anksiyete, okulda zayıf performans, okulda anksiyete ya da korku, somatik şikayetler, kaçınma davranışları ve/ya davranış değişiklikleri geliştirebilmektedirler (National Child Traumatic Stress Network Schools Committee, 2008, s. 9). Travmanın ardından öğrenciler semptomlar ile mücadele ederken kimlik gelişimi ve akran ilişkileri de olumsuz etkilenmektedir.

Bu problemleri çözmek için okulların psikoloji servisleri ve öğretmenlerin travmanın kompleks dinamiklerinin farkında olması zaruret olmaktadır. Eğitimciler ve okuldaki psikolojik danışmanlar bir travmadan sonra öğrencinin akademik gidişatı üzerinde hızla ortaya çıkan etkileri fark edebilmektedir. Fakat bazen bu etkilerin açığa çıkması zaman almaktadır. Bir travma deneyiminden sonra öğrenci okula veya görevlerine daha az katılım gösterebilmekte, ev ödevleri ve testlerde daha az başarılı olabilmekte ve öğrencilerin sözel becerileri ve okuma becerileri düşebilmektedir (Bethell, Newacheck, Hawes ve Halfon, 2014, s. 2107).

2.1.2. İlgili araştırmalar

Araştırmalar, okulda yaşanan travmaların beyin ve beynin gelişimi üzerinde bozucu etkiler yaratabildiğini aydınlatan çalışmalar ile olumsuz yaşantıların etkisinin önemini ortaya koymuşlardır (Teicher, vd., 2003, s. 33). Stres hormonları tekrarlayan şekilde beyinde salındığında, çok çeşitli beyin işlevleri üzerinde olumsuz etkileri mevcuttur. Bu salgılar; çocuğun konsantrasyonunu düşürmekte, dilin işleyişini yavaşlatmakta, bilginin sıralanmasını karıştırmaktadır. Karar alma süreçleri zarar görmekte, hafıza üzerinde olumsuz etkiler meydana gelmektedir. Aynı zamanda araştırmalar göstermektedir ki çocuklar esnek beyin yapıları sayesinde dayanıklı olabilmektedir. Bu nedenle, uygun müdahaleler geliştirilirse, travma semptomlarının şiddeti düşürülebilmektedir.

Bu alanda Fry ve arkadaşları (2018, s. 7) tarafından yürütülmüş olan araştırma, 21 ülkeden 43 çalışmanın incelenmesi ile yürütülmüştür. Çalışmada, çocuklukta yaşanan şiddet ile eğitim yaşamında elde edilenler arasındaki ilişki incelenmektedir. Şiddet kavramı başarısızlık nedeniyle duygusal ve fiziksel şiddet görmek, akran zorbalığı, ergen ilişkilerinde görülen duygusal, cinsel ve fiziksel şiddeti de içeren çeşitli şiddet davranışları ile tanımlanmıştır. Sonuçlar, bu gibi deneyimlerin çocuğun ileriki akademik yaşantısı üzerinde önemli negatif etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çocukların %13'u okuldan mezun olamamaktadır (Fry vd., 2018, s. 7).

Depresyon ve kaygının birlikte görüldüğü durumlar, yüksek öğretim için zararlıdır. Depresyon ve kaygı eş zamanlı görüldüğünde öğrencilerin okulu bırakma oranları oldukça yüksektir (Eisenberg, Golberstein ve Hunt, 2009, s. 38).

Bir diğer çalışmaya göre çocuklukta cinsel istismarın belirtileri, istismar sona erdiğinde sona ermemektedir. Bunun yerine semptomlar ve etkileri, mağdurun tüm yaşam dönemlerinde, eğitim yaşamını da içeren şekilde devam etmektedir. 260 kişi ile yürütülen bu geçmişe dönük çalışmada travma semptomları ile anksiyete, depresyon, disosiyasyon, uyku problemleri ve yüksek öğrenim almama arasında yüksek derece pozitif ilişki bulunmuştur (Hardner, Wolf ve Rinfrette, 2017, s. 5).

Öte yandan 2015 yılında Amerika'nın Güney California eyaletindeki okul bölgesinde görülen davalarda, davacıların tümünün lise öğrencisi ve travmatik olaylara maruz kalmış kişiler olduğu tespit edilmiştir. Bu genç insanlar genellikle istismar öyküleri, ihmal, şiddete maruz kalma gibi olumsuzluklar yaşamıştır. Bu öğrencilerin diğerleri (bu gibi travmalara maruz kalmamış) ile aynı haklara sahip olması ve korunması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle, fiziksel, duygusal sorunları ve öğrenme güçlükleri göz önüne alınarak 1990 Amerikan Engelli Hakları kapsamında ele alınmalarına karar verilmiştir. Bu mahkemede en çok şikâyet, okulların bu gibi öğrencilerin travmaya maruz kalmaktan dolayı ortaya çıkan eğitimsel ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayamaması olmuştur. Bu öğrenciler sınıfta `sorun çıkaran, derse odaklanamayan, kolayca öfkelenen, çoğu zaman sebepsiz yere korkuya kapılan ve dikkatini kaybeden, başka bir şey ile ilgileniyormuş gibi görünen, arkadaşları ile iletişimde güçlük çeken, zaman zaman öğretmenlerine karşı tepki geliştiren öğrenciler olarak algılanmaktadırlar. Öğrencilere, yaşadıkları akademik güçlükler ve sergiledikleri olumsuz davranışlar sonrası psikolojik destek hizmeti sunmak yerine, okulların onları cezalandırdığı ve disipline gönderdiği rapor edilmiştir. Bu gibi durumlar da öğrencilerin okula devamı için engelleyici ve yıkıcı olmaktadır.

Öğrenci birden fazla travmaya maruz kaldığında öğrenme ve akademik performans alanlarında daha fazla güçlük çekebilmektedir (Perfect vd., 2016, s. 42). Travmaya tekrarlayan şekilde maruz kalan öğrenciler ise temel dikkati sağlamak ve problem çözme becerilerinde sorunlar yaşayabilmektedir.

Örneğin aile içinde okul ile ilgili duygusal, fiziksel şiddet ve istismara maruz kalan gençlerde travmaya maruz kalmamış gençlere göre dikkat, hafıza ve işleme süresi daha zayıftır (De Prince, Weinzierl ve Combs, 2009, s. 353). Bu eksiklik önce günden güne öğrenmeyi ve en sonunda uzun vadede akademik başarı ve zekayı

etkilemektedir. Ergenlerden oluşan bir örneklemede çoklu travmalara maruz kalmak düşük zekâ seviyesi ile ilişkili bulunmuştur. Bu bağlantıyı da TSSB ile ilgili olan yeniden yaşama ve uyarılma belirtileri açıklamaktadır (Kira, Lewandowski, Somers, Yoon ve Chiodo, 2012, s. 138).

Travmaya maruz kalmış gençlerde görülen disosiyasyon semptomları (hafıza problemleri, tepkisizlik, flashbackler) okula ait hissetme, akademik yeterlilik, standardize edilmiş testler ve performans için engelleyici olmaktadır (Perzow vd., 2013, s. 310). Bu nedenle travma yaşadktan sonra öğrenciler olay tekrar yaşanıyormuşçasına gergin, hassas ve rahatsız olmuş hissedebilmektedirler. Tüm bunlar yeni bir bilgi ya da beceri almayı ve buna konsantre olmayı özetle öz düzenlemeli öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.

Araştırmalar göstermektedir ki bazı çocuklar dayanıklıdır ve travmadan önceki hallerine geri dönmektedirler. Bazıları travma sonrası büyüme olarak adlandırılan pozitif gelişmeler gösterebilmektedir (Kilmer, 2014, s. 506). Fakat sağlıklı gelişimsel, psikolojik ve akademik işlevsellik gösterebilmek için psikolojik müdahaleye ihtiyacı olan çocuklar da mevcuttur.

Alinyazın incelendiğinde öğrencilerin travmaya maruz kalma ve mağdur olma oranları göstermektedir ki travma deneyimi öğrenciler arasında oldukça sık yaşanmaktadır. Bu sebeptendir ki okullardaki psikolojik danışmanların öğrenciler ile çalışırken travmaya maruz kalma ihtimallerini her zaman göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (De Carlo, Tali ve Lisa, 2018, s. 30). Öğrencilerin duygusal düzenleme süreçleri sağlıklı duygusal, sosyal, akademik gelişim için esas teşkil etmektedir. Bu nedenle, öğrenciler ile çalışırken tek hedef semptomları azaltmak değildir. Bunun yanı sıra onların temel gelişim görevlerine ulaşabilmeleri ve başarı ile yerine getirebilmeleri için çaba sarf edilmelidir.

Kurt Lewin (1951, s. 409)' göre "Teori kadar pratik de önemlidir. Teorinin pratiğe dönüşebilme olasılığı da müdahaleler yapabilmekten geçmektedir. Bu nedenle, öğrenme anlamında 'öz' e yapılacak müdahalelere ihtiyaç vardır. Bu alanda psikolojik müdahalelerin sayısı azdır. Geliştirilecek yeni müdahaleler psikoloji danışma alanında çok değerli ve gereklidir" (1951, s. 169). Bütün bu bilgiler ışığında bu çalışmada öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili bir müdahale programı geliştirilmiştir. Aşağıda programın bileşenlerine ve dayanaklarına yer verilecektir.

2.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Kavramının Tanımlanması

Öz düzenleme becerisi insanoğlunun hayatta kalması için önemli bir yaşamsal görev olarak görülmektedir (Zimmerman, 2000, s. 13). Bireyin sosyal ilişkilerinden mesleki gelişimine maneviyattan öz bakımını yapmaya kadar yaşamının çeşitli boyutlarını yürütürken kullandığı beceri öz düzenleme becerisidir (Sweeney ve Witmer, 1991, s. 527). Öz düzenleme bu alanlarda önemli bir belirleyici olduğu gibi bireyin akademik başarısının da önemli bir yordayıcısıdır (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 139).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu tespit etmeye çalışan araştırmalarda, geçmişte, öğrenme atmosferi ve öğretmenlerin yeterliliği gibi etmenlerin incelendiğini gözlemleyen Zimmerman (1989, s. 330) son yıllarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin kendi öğrenme pratiklerini kendilerinin başlatmaları, duruma uygun şekilde adapte etmeleri ve çaba sarf ederek sürdürmeleri gibi öğrencilerin kendileri ile ilgili faktörlerin öğrenme sürecinde etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu becerileri sayesinde kendi öğrenme süreçlerinin hakimi olarak gören Zimmerman (1989, s. 335) Öz Düzenlemeli Öğrenme kavramını ilk kez tanımlamıştır. Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996, s. 2) tarafından akademik öz-düzenleme olarak ifade edilen öz-düzenlemeli öğrenme, bir sınava hazırlanma ya da bir yazı yazma gibi eğitim amaçlarına ulaşmak için planlanan hareketler ve bireyin ilgili düşünce ve hisleri olarak tanımlanmıştır.

Zimmerman (1986, s. 308), öz düzenlemeli öğrenen bireyleri gözlemlediğini ve buna bağlı olarak bu bireylerin öğrenme ile ilgili görevlere kendilerinin öz yeterlilik inançları yüksek bir şekilde yaklaşan, özenle ve sabrederek çalışan, kaynakları olan kişiler olduğunu belirtmektedir. Zimmerman'a (2015, s. 20) göre öz düzenlemeli öğrenen bireyler bir gerçeği bildiklerinin veya bilmediklerinin; bir beceriye sahip olduklarının veya olmadıklarının farkında olmaktadır. Pasif olmamakta, yeni bir bilgiye ihtiyaç duyduklarında onu önceden aramaya koyulmakta ve o konuda uzmanlaşmak için gerekli adımları atmaktadırlar. Zorluklar ile karşılaştıklarında, örneğin kafa karıştıran bir öğretmen ile karşılaştıklarında, başarılı olmak için bir yol bulmaktadırlar. Öz düzenlemeli öğrenciler bir bilgiyi edinmeyi sistematik ve kontrol edilebilir bir süreç olarak görmektedirler. Öz düzenlemesi yüksek olan öğrenciler; plan yapan, amaç belirleyen, bu amaç doğrultusunda davranışlarda bulunan, kendisini izleyen ve değerlendiren kimseler haline gelmektedirler (Corno, 1989, s. 345). Öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler hedefledikleri akademik sonuca ulaşmak için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini seçmekte ve kullanmaktadırlar. Bunu yaparken de

becerilerinin ve öğrenmelerinin etkililiğine dair aldıkları geri bildirimle göre kendilerini yeniden düzenleyebilmektedirler (Zimmerman, 1990, s. 200).

Alanyazın, bu öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde etkili olan faktörler ve bu faktörlerin bilimsel olarak analiz edilmesine odaklanmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmek için bireyin geçmişteki sosyal yaşamında yer alan ebeveyn ve öğretmen gibi figürlerin etkili olduğu düşünülmektedir (Zimmerman, 2000, s. 13). Özellikle de öğrenmenin ilk yıllarında bu figürler ile ilişki öz düzenlemeli becerilerin gelişmesi oldukça önemlidir. Geçmişteki olumlu deneyimler öz düzenlemeli öğrenme üzerinde olumlu etkiler yaratırken, yukarıda işaret edildiği gibi travmatik deneyimlerin öz düzenlemeli öğrenme üzerinde olumsuz etkileri görülmektedir. Travma ile öz düzenlemeli öğrenme ilişkisine geçmeden önce bu bölümde öz düzenlemeli öğrenmenin tanımı ve modelleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunulacaktır.

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılmış olan çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Kauffman'a (2004, s. 142) göre öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kompleks öğrenme görevlerini yönetmek ve kontrol etmek üzere etkin çaba göstermesidir. Pintrich'e göre (2000a, s. 451) sınıfta ya da bir öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme olayının bireysel olarak düzenlenmesidir. Bireyin öğrenme ile ilgili amaçlar belirlemesi bu amaçları başarmasına yardım edecek stratejiler seçmesi, bu stratejileri uygulaması ve amaçlarına yönelik tüm süreçleri gözlemleyip takip etmesidir (Schunk, 1981, s. 93). Diğer teorisyenlerin açıklamalarını da bir araya getirerek yoğunlaştırılmış özet bir tanım Pintrich tarafından yapılmıştır. Pintrich (2000a, s. 453)'in tanımına göre; *“Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde kendileri aktif olarak hedef belirleyen, bu hedef doğrultusunda, kendilerini düzenleyen, gözlemleyen, kendi inançlarını motivasyon, davranışlarını kontrol eden kişilerdir. Bu yapılandırılmış süreci takip ederken, öğrenme hedefleri ve öğrenme ortamlarından etkilenmektedirler. Öz düzenlemeli öğrenme aktiviteleri de kişinin çevresi ve genel olarak öğrenme sürecinin neticesinde elde ettikleri arasında bir aracı rol oynamaktadır.”* Pintrich (2000a, s. 452) öz düzenlemeli öğrenmeyi, öğrencilerin öğrenme hedeflerini, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını kendilerinin düzenledikleri, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Zimmerman'a (2000, s. 15) göre ise öz düzenlemeli öğrenme, öğrencinin yalnızca bilişsel yetenek ve akademik başarısından ziyade, bilişsel yeteneklerini akademik hedefleri doğrultusunda uygulayabilmesi için motivasyonel süreçleri de içeren bir modeldir. Bu açıdan, öz düzenlemeli öğrenme var ya da yok gibi kişisel bir

durum olarak değil değişken bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman'a (1986, s. 309) göre öz düzenlemeli öğrenme, bilgi ve beceri kazanmak üzere öğrenciler tarafından yürütülen, amaçlı, işe yarayan, davranış ve süreçlerden oluşmaktadır.

Kökleri Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'nden doğan öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı, bireyi bağımlı öğrenenden bağımsız öğrenen konumuna taşımaktadır (Ayfin ve Atalay, 2015, s. 4). Bu perspektife göre, öz düzenlemeli öğrenme süreci çeşitli alt boyutlardan oluşmaktadır. Bu aşamaları kuşkusuz bütün öğrenciler bir dereceye kadar kullanmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenenler, öz düzenleme aşamaları ile başarıları arasındaki ilişkinin farkındadırlar (Zimmerman, 1989, s. 329). Bandura'ya göre bu boyutlardan ilki, bireyin bir öğrenme hedefinin olması ve bu hedefine ulaşabileceğine dair inancının ve motivasyonunun olmasıdır. Kişinin başlangıçtaki motivasyonu ve kendi yeterliliğine olan inancı ne kadar yüksek ise öğrenme sürecinde o kadar azimli olacağı düşünülmektedir. İkinci aşamada birey, öğreneceği materyali öğrenmek için uygun bilişsel ve davranışsal stratejiler seçmekte ve kullanmaktadır. Bu aşamadaki bilişsel ve davranışsal stratejiler öğrenmeye odaklanmak; ezber yapmak; öğrenme malzemesini konulara bölmek; yüksek sesle arkadaşına anlatmak gibi öğrenmeyi düzenleyecek etkili stratejiler kullanmak; kütüphane, eğitimciler gibi kaynakları etkili kullanmak; öğrenme süreci boyunca kendi performansını izlemek ve yönetmek gibi öğrencinin gösterdiği aktif çabayı kapsamaktadır (Pintrich, 2000a, s. 453). Üçüncü aşamada ise birey sergilediği bu öğrenme performansını ve sonuçlarını değerlendirmekte, bir geri bildirim almakta ve buna göre öğrenme ile ilgili kendi bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini düzenlemektedir (Bandura, 1999, s. 30). Bu tepkiler de gelecekteki öğrenme süreci üzerinde belirleyici olacak bir döngüsellik sağlamaktadır (Zimmerman, 2000, s. 15). Burada görüldüğü gibi öz düzenlemeli öğrenmenin çeşitli alt aşamaları mevcuttur.

Alanyazında çeşitli kuramcılar öz düzenlemeli öğrenme kavramını çeşitli açılardan incelemiştir. Corno (1986, s. 335) öz düzenlemeli öğrenmeyi incelerken çalışmalarında bilişsel süreçlere, özellikle de öğrenme anında öğrencinin dikkati ve iradesinin çeşitli değişkenlerden etkilenmekte olduğuna dikkat çekmiştir. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde dikkat ve irade alt başlıklarına odaklanarak çalışan Corno (1986, s. 337), bu öğrenme sürecinde dikkat ve iradenin akranlar ile yaşanan güçlükler, baskılar ve rekabet gibi faktörlerden etkilenebildiğinin altını çizmektedir. Corno (1986, s. 340), öğrenme anındaki dikkat ve irade gibi bilişsel süreçlerin içsel

veya dışsal uyaranlardan kaynaklanan duygusal süreçler ile etkileşim halinde olduğunu ortaya koymuştur.

Kuhl (2000, s. 670) ise duygusal ve bilişsel bileşenlerin, insanın mental yapısının doğası gereği dinamik bir ilişkide olduklarını ortaya koymaktadır. Kuhl'un Kişilik Sistemleri Etkileşimleri Kuramı'na göre, temel bilişsel sistemler ile ilişki içinde bulunan duygulanımların herhangi bir etki altında kalarak önyargıya dnuşmesi ile bilişsel kapasite ve öz düzenlemeli öğrenme olumsuz etkilenebilmektedir. Yaşanan deneyimler; önyargılı hale gelen duygular, bilişsel yapı ve öz düzenleme üzerinde etkili ve yönetici olmaktadır. Kuhl'a (2000, s. 671) göre pozitif duygular baskılanmış olduğunda, kişi zor görünen hedeflere doğru adım atmakta güçlük çekecektir. Olumlu duygulanım üzerindeki baskının kalkması durumunda ise bilişsel sistemler etkinleşmektedir. PSI Teorisi'ne göre öz düzenlemeli öğrenme ve bunun için gerekli bilişsel süreçleri değiştirmenin yolu, kişinin kendi duygu regülasyonunu sağlamasından geçmektedir. Kuhl (2000, s. 673) hedefe ulaşmak için yapılması gereken davranışın kontrol edilmesi, bunun için rutinler oluşturulup uygulanması ve gelecekte yapılacak hedeflerin açık temsillerini içeren kayıtların oluşturulmasını beyninin hafıza ile ilgili bölümlerinin sorumluluğunda görmektedir.

z düzenlemeli öğrenme çeşitli kuramlar tarafından da incelenmiştir. Fenomenolojik teoriler, öz düzenlemeli öğrenmenin birbirini takip eden üç alt aşamasında öz yeterlilik inancının önemli olduğunu vurgulamıştır. Fenomenolojik yaklaşıma göre öz düzenlemeli öğrenmenin üçüncü aşamasında öğrencinin aldığı geri bildirimler öz yeterlilik inancını olumlu etkiler ise öğrencinin tekrar gelecekte öz yeterlilik inancının yüksek olacağına bunun da öz düzenlemeli öğrenme sürecine olumlu bir katkı sağlayacağına işaret etmektedir. Sosyal ğrenme teorisyenleri (Bandura, 1986, s. 20) ise öz düzenlemeli öğrenmeyi, öğrencinin üçüncü aşamada yalnızca negatif geri bildirim gelmesi durumlarına karşı tedbir alınmasının gerekliliği ve önemi açısından ele almaktadır. Çünkü Bandura'ya (1993, s. 120) göre olumlu geribildirimler kişinin hedefi ile ona ulaşması arasındaki ilişkiyi glendirebilirken olumsuz geribildirimler kişinin hedef koyması ve bu hedefe ulaşması arasındaki bağı zayıflatabilmektedir. Özetle, ğrencinin geçmiş öğrenme deneyimleri gelecekteki öğrenme deneyimleri için belirleyicidir.

z düzenlemeli öğrenmenin tanımlanmasına, öz düzenlemeli öğrenenlerin özelliklerine, öz düzenlemeli öğrenmenin alt aşamalarına, öz düzenlemeyi ele almış olan kuramcı ve kuramlara kısaca değinilmiştir. z-düzenlemeli öğrenmenin farklı

araştırmacılar tarafından farklı tanımlanması, öz düzenlemeli öğrenme sürecine ilişkin farklı modeller ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 142). Aşağıda öz düzenlemeli öğrenme kavramının ilk ortaya atıldığı 1980’li yıllardan bugüne kadar oluşturulan öz düzenlemeli öğrenme modelleri sunulacaktır.

2.2.1. Öz düzenlemeli öğrenme modelleri

Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin araştırmacıların ilgilerinin artması ile birlikte öz düzenlemeli öğrenme alanında yapılan araştırmalar da artmıştır. Bu çerçevede, araştırmacılar; öz düzenlemeli öğrenmenin ne olduğunu, hangi aşamalardan oluştuğunu, öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmak için neler yapılabileceğini daha sistematik bir şekilde incelemeye başlamışlardır. Bu sistematik bakış açısının neticesi olarak da öz düzenlemeli öğrenme modelleri çıkmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme modellerinin ilki Zimmerman tarafından ortaya konmuş daha sonra farklı araştırmacılar öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yeni modeller geliştirmiştir. Bu başlık altında öncelikle alanyazındaki öz düzenlemeli öğrenme modelleri daha sonra da modellerin birbiri ile karşılaştırılmalarına yer verilecektir.

2.2.1.1. Borkowski’nin süreç odaklı biliş-üstü modeli

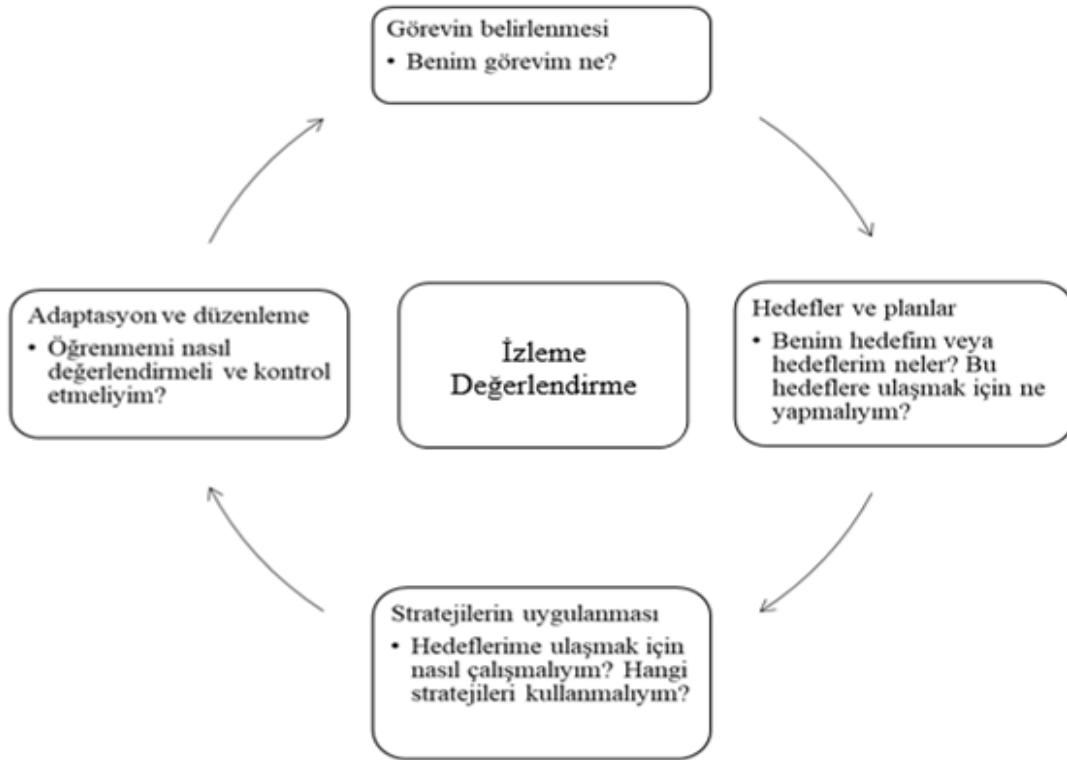
Flavell’in (1979, s. 906) ‘üstbiliş’ kuramına dayanan Borkowski’nin (1992, s. 255) modelinin en temel vurgusu bireyin öğrenme stratejileri seçimidir. Bu model ağırlıklı olarak öğrencinin bilişsel süreçlerinin öz düzenlemeli öğrenmede belirleyici faktör olarak görmektedir. Borkowski (1992, s. 257), modeli geliştirirken bilgiyi işlemekte, öğrenme stratejisi seçmekte ve kullanmakta başarılı olan ve işe yarayan öğrenme stratejilerine sahip olan öğrencilerin niteliklerini belirlemiştir. Bu nitelikler incelendiğinde başarılı bir bilgi işlem sürecinin altındaki bilişsel, motivasyonel, bireysel ve durumsal bileşenler bulunduğu görülmektedir.

Borkowski’ye göre (Borkowski, 1996, s. 400) öz düzenlemeli öğrenme; öğrencinin uygun öğrenme stratejisi seçme yeteneğini geliştirmesi, bu stratejiyi uygulaması, ortaya koyduğu performansı gözlemlemesi ve değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Öğrenci bu değerlendirme neticesinde bir geri bildirim almaktadır. Aldığı geri bildirim doğrultusunda da öğrencinin öz yeterlilik inancı ve motivasyonu artmaktadır. Borkowski, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmek için onlara öğrenme stratejilerini tanıtmak ve bu stratejileri nasıl uygulayacaklarını öğretmek gerektiğini savunmaktadır (Borkowski, 1996, s. 401).

2.2.1.2. Winne ve Hadwin'in dört aşamalı öz-düzenlemeli öğrenme modeli

Bu model, öz düzenlemeli öğrenmeyi dört aşamada açıklamaktadır. Winne ve Hadwin'e göre (1998, s. 285) öz düzenlemeli öğrenme; görevin belirlenmesi, hedeflerin belirlenmesi ve bunlarla ilgili planların yapılması, taktik ve stratejilerin uygulanması, adaptasyon ve üst bilişin düzenlenmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Winne ve Hadwin'in modeline göre öz düzenlemeli öğrenme döngüsel bir yapıdadır. Bununla birlikte her bir aşamada öğrenci kendisini izlemekte ve değerlendirmektedir. Bu değerlendirmelere göre de bir içsel bir geri bildirim edinmektedir. Öğrencinin her bir adımdaki geri bildirimi bir diğer adıma ışık tutmaktadır (Butler ve Winne, 1995, s. 250). Bu modele göre aşamalardan ilki görevin belirlenmesidir. Öğrenci bu aşamada öğrenme ile ilgili görevini belirlemektedir. Öğrenci ilk aşamada 'Benim görevim nedir?' sorusuna ayrıntılı olarak yanıt verecek gerekli bilgileri edinmektedir. Modele göre ikinci aşamada, hedeflerini belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmak için plan yapmaktadır. Öğrenci ikinci aşamada 'Benim hedeflerim neler? Bu hedeflere ulaşmak için ne yapmalıyım?' sorusunu yanıtlamaktadır.



Şekil 2.1. Winne ve Hadwin'in öz düzenlemeli öğrenme modeli (Winne ve Hadwin, 1998, s. 283)

Modelin üçüncü aşamasında öğrenci bu hedefleri için uygun stratejileri belirlemekte ve kullanmaktadır. Bu stratejiler öğrenme süreci için gereken bilişsel ve

üst bilişsel stratejileri içermektedir. Modele göre dördüncü aşama uyum ve düzenleme aşamasıdır. Öğrenci bu aşamada tüm öğrenme sürecindeki kendini değerlendirmektedir. Öğrenci değerlendirmenin sonuçlarına göre kendi uyguladığı stratejileri tekrar düzenleyerek öğrenme sürecindeki kontrolü elinde tutmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi için öğrencinin kendini gözlemleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmesi ve yukarıda verilen dört aşamada gelişim sağlaması gerekmektedir. Özellikle görev belirlemek, hedef belirlemek, öğrenme stratejilerini uygulamak, gerekli adaptasyon ve düzenlemeleri yapmak için bilişsel süreçleri geliştirmek gerekmektedir.

2.2.1.3. Boekaert’ın uyarlanabilir öz düzenlemeli öğrenme modeli

Boekaert’a göre (1996, s. 103), öz düzenlemeli öğrenme sürecinin en önemli aşaması hazırlık aşamasıdır. Bu hazırlık aşamasında öğrenci değerlendirme yapmaktadır. Öğrenci üst bilişsel bilgilerine, motivasyonuna ve bunlar arasındaki ilişkiye bakmaktadır. Değerlendirme sonucunda eğer sahip olduğu bilgi ve becerileri geliştirecek kaynakları artırmak üzere adım atarsa bu ‘olumlu’ değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Fakat öğrenci değerlendirme sonucunda öğrenme sürecinden mutsuzluk duymakla birlikte kendi egosunu korumak pahasına öğrenme ile ilgili kaynaklarını kaybetmek yönünde adımlar atarsa bu ‘olumsuz’ değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Boekaert (1997, s. 163) ‘uyarlanabilir öğrenme’nin bu iki değerlendirme arasında sağlanan denge ile gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu modele göre uyarlamanın yapılması için de biliş üstü, motivasyonel ve duygusal alanlarda kontrol sahibi olmak ve bu bileşenler arasında etkileşim sağlanmak gerekmektedir. Öğrencinin öz düzenlemeli öğrenmeyi kendiliğinden ya da tesadüfen değil bilinçli ve düşünerek yapan kişi olarak görülmektedir (Boekaerts ve Niemivirta, 2000, s. 50). Ayrıca bu modele göre öğrenme ortamı öz düzenlemeli öğrenme için uygun olmalıdır (Boekaert ve Niemivirta, 2005, s. 420).

Boekaert (1997, s. 185) öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme sürecinin her zaman gelişim içinde olduğunu belirtmektedir. Bu gelişimi sağlaman için de değerlendirmelerde olumlu ya da olumsuz uçta değil dengede olmanın yollarını öğrenmek gerektiğini vurgulamaktadır.

2.2.1.4. Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modeli

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı (1977) Pintrich'in (2000a) Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ne dayanak oluşturmaktadır. Pintrich'in (2000a, s. 453), öz düzenlemeli öğrenme tanımına göre, “öğrenenlerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri aktif, yapılandırmacı olarak bulundukları daha sonra çevrelerinin yapısal özellikleri ve hedefleri ile birlikte, bilişlerini izledikleri, kontrol ettikleri ve düzenledikleri, motivasyon ve davranışlarına rehberlik ettikleri bir süreç”tir. Pintrich (2005), öz düzenlemeli öğrenmeyi dört alt aşamada ele almaktadır. Bu aşamalar, öngörü, izleme, kontrol, tepki ve yansıtmadır.

Pintrich (2005, s. 453), her bir aşamayı bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve yapı/içerik boyutlarında ele almıştır. Pintrich'e göre (2005, s. 454), birey öz düzenlemeli öğrenmenin ilk aşaması olan öngörü aşamasının bilişsel boyutunda öğrenme hedeflerini belirlemekte ve öğrenme süreci ile ilgili planlama yapmaktadır. Birey geçmişte edindiği bilgileri hafızasına tekrar geri çağırabilmekte ve hatırlama, plan yapma, muhakeme yapma gibi ileri düzey bilişsel becerilerini harekete geçirmektedir. Birey öngörü aşamasının motivasyonel boyutunda belirlediği öğrenme hedefine konsantre olmaktadır. Bu hedefe ulaşmak için yeterli olup olmadığına dair öz yeterlilik inançlarını değerlendirmektedir. Hedeflediği bilgileri öğrenmeye karar vermektedir. Bu görevi yerinde getirmenin kendisi için ne kadar zorlayıcı olacağı sorusunun cevabını değerlendirmektedir. Öğrenci, öğrenmeyi hedeflediği konuya ne kadar ilgi duyduğunu değerlendirmektedir. Tüm bu adımlar, hedefe ulaşmak için gereken motivasyonu oluşturmaktadır. Öngörü aşamasının davranışsal boyutunda birey hedefine ulaşmak için sahip olduğu zamanı ve bu zamanda ne kadar çabayı hangi zamanda harcayacağını planlamaktadır. Bu plana uygun olarak takvim oluşturabilmekte, planını yazıya dökülebilmektedir. Öğrenci öngörü aşamasının yapı boyutunda, davranışlarını nasıl gözlemleyeceğini ve takip edeceğini (öz izlemesini) planlamaktadır.

Pintrich (2005, s. 455) öz düzenlemeli öğrenme modelinde ikinci aşama izleme aşaması olarak adlandırılmaktadır. İzleme aşamasının bilişsel boyutunda, öğrenci öğrendiğini hissetmekte ve öğrendiğine emin olmaktadır. Bir diğer deyişle, öğrenci üzerine odaklandığı bir konunun hangi kısımlarını öğrenip hangi kısımlarını öğrenemediğini açıklamaktadır. Öğrencinin deneyimleri bu değerlendirmeyi yapmasını sağlamaktadır. Eğer ki öğrenci, geçmişte herhangi bir konuyu öğrenmekte başarılı olmuşsa bu başarılı deneyimin kendisinde nasıl bir his uyandırdığını hatırlamaktadır. Öğrenci bu başarıyı ne zaman ve nasıl elde ettiğini bilmektedir. Öğrenci bu geçmiş

deneyimleri referans olarak kullanarak halihazırda üzerine odaklandığı konuyu ne kadar öğrendiğine karar vermektedir. Öğrenci izleme aşamasının motivasyon boyutunda öğrenme sürecindeki öz yeterlilik, değer, kaygı ve ilgilerinin ne düzeyde olduğunun bilincinde olmaktadır. İzleme aşamasının davranışsal boyutunda öğrenci öğrenme sürecinde göstereceği çabayı ve zamanını etkili şekilde kullanmak üzere davranışlarını düzenlemekte ve bu düzenlemenin etkili olup olmadığını değerlendirmektedir. Öğrenci bu değerlendirmenin neticesinde daha etkili olabilecek davranışlarda bulunmayı seçebilmektedir. Örneğin yardım alması gerektiğine kanaat getirerek yardım almaktadır. İzleme aşamasının içerik boyutunda, öğrenmekte olduğu içeriği izlemektedir. Öğrenci içerikte herhangi bir değişiklik yapmanın gerekli olduğuna karar verirse içerik ile ilgili değişiklikleri yapmaktadır (Pintrich, 2000b, s. 544). Ayrıca görev şartlarının değişip değişmediğini de gözden geçirmektedir. Örneğin, gireceği sınavın toplam notuna etkisinin düşük olduğunu öğrendiğinde toplam notuna yüksek etkisi olan sınavlarına dair öğrenmelere odaklanmaktadır. İzleme aşamasının bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve içerik boyutlarında öğrenci kendi kendisini takip etmektedir.

Pintrich'in (2005, s. 457) Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ndeki üçüncü aşama kontrol aşamasıdır. Kontrol aşamasında birey görevini tamamlayarak hedefine ulaşmak için kendisini düzenleme ve kontrol etme stratejilerini uygulamaktadır. Bir diğer deyişle kontrol aşamasında öğrenci öğrenmek için gerekli stratejilerini seçmek ve uygun şekilde uygulamaktadır. Kontrol aşamasının bilişsel boyutunda öğrenci kendi bilişlerini değiştirmek ve adapte etmek için bilişsel ve bilişüstü etkinliklerde bulunmaktadır. Örneğin, öğrenmek için dikkatini öğreneceği konuya vermek, ezberlemek için çağrışım yapan kelimeler kullanmak gibi... Kontrol aşamasının motivasyonel boyutunda öğrenci kendi kendisine 'yapabilirim' ifadesini tekrar etmektedir. Bu sayede motivasyonunu artırmaktadır. Kontrol aşamasının davranışsal boyutunda birey öğrenmek için ısrarcı davranmaktadır, öğrenmeye çabalamaktadır, yardım gerektiğinde yardım istemektedir. Bu aşamada, "içerik kontrolü konunun daha etkili öğrenilmesi için görevde gerekli değişiklikleri ve yeniden yapılan düzenlemeleri içermektedir" (akt. Kır, 2016, s. 20 kayn. Pintrich, 2000).

Modele göre, öz düzenlemeli öğrenmenin dördüncü aşaması tepki ve yansıtma aşamasıdır. Bu aşamada bilişsel boyutta, bireyler öğrenmek için sergiledikleri davranışsal, motivasyonel ve içeriksel performanslarını değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeler öğrencilerin yine motivasyon, davranış ve içeriksel anlamda gelecekte kendileri için bir geribildirim oluşturmaktadır. Tepki ve yansıtma aşamasının

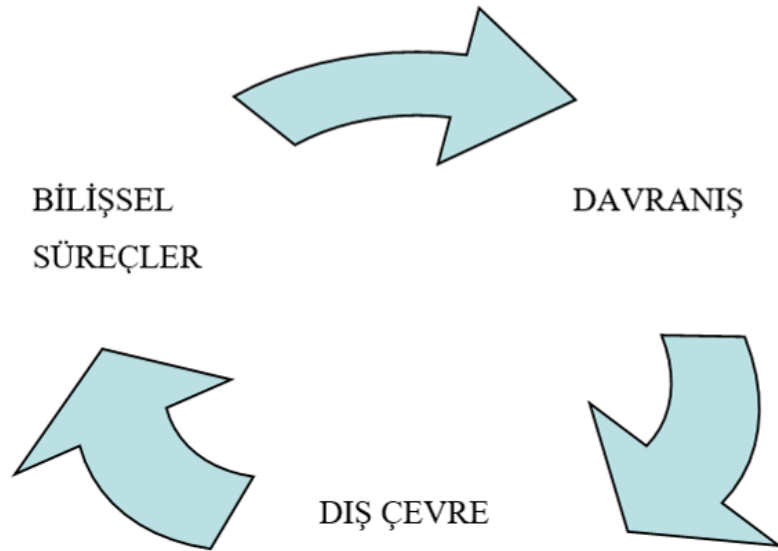
motivasyonel boyutunda öğrenciler değerlendirmeleri neticesinde motivasyonlarının azaldığını tespit ederler ise motivasyonlarını artırmak için çaba göstermektedirler. Bu aşama, davranışsal boyutta kişinin zamanını ve çabasını etkili şekilde kullanıp kullanmadığı ile ilgili öz değerlendirmelerini içermektedir. İçeriksel tepki ve yansıtma, görev taleplerinin ve öğrenme sürecinin içeriğini değerlendirmeyi içermektedir. Öğrencilerin iyi bir öz-düzenlemeli öğrenme süreci, görevlerini yerine getirmeleri, çevrelerini öğrenme için uyumlu hale getirmeleri, daha iyi öğrenmeler için gerekli değişimleri yaptıkları koşulda gerçekleşmektedir. Öğrenciler tepki ve yansıtma aşamasında içeriksel değerlendirme yaparken kendilerini bu ölçüte göre değerlendirmektedir (Pintrich, 2000a, s. 457).

Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ne göre öğrenme aşamaları belirli bir hiyerarşide birbirini izleyen bir yapı göstermemektedir. Modeldeki aşamalar öğrenci tarafından önceden düşünülerek planlanmamaktadır. Çoğu zaman öğrenci farkında olmaksızın bu aşamaları düşünmektedir. Örneğin öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir aşaması olan planlama bilinçli bir şekilde davranışsal boyutta tam bir takvim oluşturma yanı sıra yalnızca zihinsel bir düşünme ile de gerçekleştirilebilmektedir.

Pintrich, öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesi için öğrencinin bu dört aşamada ve tüm boyutlarda çaba göstermesini gerekli görmektedir. Sürekli olarak aldığı geribildirimler ile öğrencinin motivasyon, biliş, davranış ve içerik bakımından kendini geliştirmesi gerekmektedir.

2.2.1.5. Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli

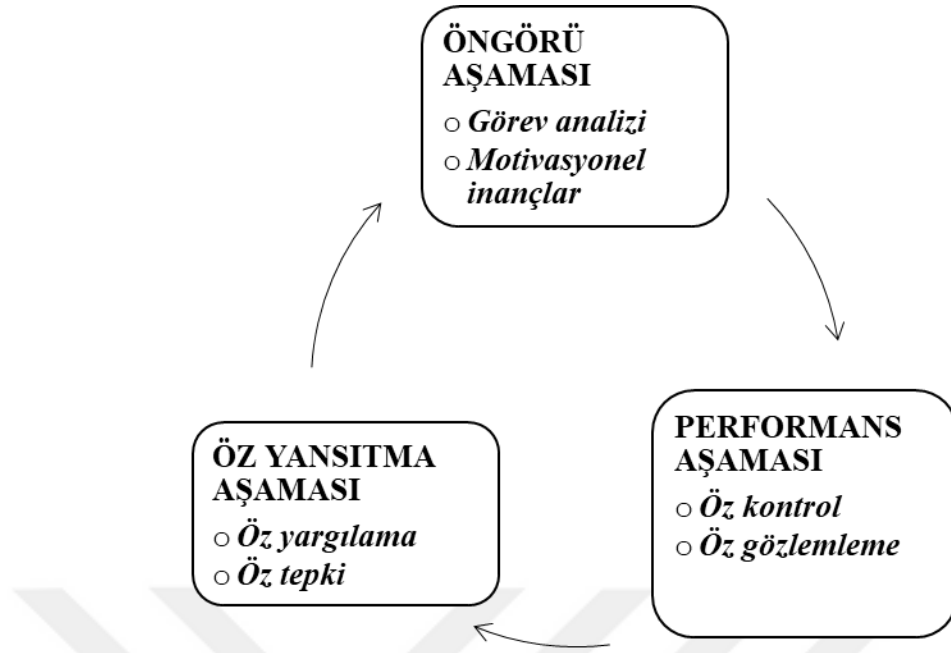
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, öz düzenlemeli öğrenmeyi bireyin elde etmek istediği amaçlar doğrultusunda içinde bulunduğu şartlara göre duygusal, motivasyonel, bilişsel ve davranışsal olarak yapılması gerekenleri yapabilmesi olarak tanımlamaktadır. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, psikolojik fonksiyonların karşılıklı neden sonuç ilişkisi içinde oluştuğunu ileri sürmektedir. Bandura, öğrenme süreçlerini determinist bir model çerçevesinde çevresel olaylar, biliş ve davranışların birbiri ile etkileşimine dayandırmaktadır. Çevrenin de etkisi ile bilişsel ve davranışsal yeterlilikler gelişmektedir, buna bağlı olarak da motivasyon artmaktadır (Wood ve Bandura, 1989, s. 43).



Şekil 2.2. Davranış, Biliş ve Dış Çevre Arasındaki İlişki

Zimmerman (2000, s. 14), karşılıklı determinizm modeline dayanan Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre öz düzenlemenin erken yaşlarda oluşmasında çevredeki öğretmen, ebeveyn ve akranların etkili olduğunu belirtmektedir. Bu kişiler ile sosyal ilişkiler sırasında olumlu öz düzenleme davranışları var ise çocuk tarafından gözlenmektedir. Ancak bu sosyal çevre yetersiz, öz düzenlemeli öğrenme açısından elverişsiz ise veya ihmal ve istismar gibi travmatik deneyimler varsa öz düzenlemeli öğrenmenin olumsuz etkileneceği düşünülmektedir. Birey çevresel etkenler ile geliştirdiği bu bilişsel ve davranışsal süreçleri uygulayabilmekte ve değiştirebilmektedir.

Zimmerman (1989, s. 329) da Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na dayanarak Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ni ortaya koymuştur. Bu sebeple bu modelin ismi bazı kaynaklarda Sosyal Bilişsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli olarak da geçmektedir (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 142). Zimmerman (1989, s. 329), öz düzenlemeli öğrenenleri kendi öğrenme sürecinin bir numaralı sorumlusu ve üç temel aşamayı döngüsel olarak aktif şekilde takip eden bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu sürecin üç temel aşamasında öğrenen aktif olarak yer almaktadır (Şekil 2). Bu aşamalar öngörü, performans ve öz yansıtma aşamalarıdır (Zimmerman, 1989, s. 329). Aşağıda bu üç aşamaya ilişkin detaylı bilgiler sunulacaktır.



Şekil 2.3 Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli – Döngüsel Gösterimi

Öz düzenlemeli öğrenmenin ilk aşaması “öngörü” aşamasıdır. Öngörü aşaması öğrencinin öğrenmeye dair çabalarından önceki inançları ve süreçleri içermektedir (Eryılmaz ve Mamadov, 2017). Aşağıda Zimmerman'ın (2014, s. 67-68) öz düzenlemeli öğrenme alt aşamaları açıklanacaktır.

1. Öngörü aşaması, öğrenme süreci başlamadan görevi tam olarak tanımlamak ve analiz etmektir. İki alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar görev analizi yapmak ve öz motivasyon inançlarına sahip olmaktadır.

1.1. Görev analizi yapmak, kendi içinde amaç belirleme ve stratejik planlama yapma adımlarını içermektedir.

1.1.1. Amaç belirlemek, öğrenme amaçlarının tanımlanmasıdır.

1.1.2. Stratejik plan yapmak, belirlenen amaca ulaşmak için bireyin önündeki süreci planlamasıdır.

Örneğin dönem ödevini bitirmeyi amaç olarak belirleyen öğrenci bu amaca ulaşmak için bireysel çalışmasından, kullanacağı kitap ve insan gibi kaynaklara ve zamanlamaya dair bir stratejik plan çıkarmaktadır. Öğrenci yıllık, aylık, haftalık ve günlük planlayıcılara ödev, sınav ve çalışma amaçlarını yazabilmektedir.

1.2. Motivasyonel inançlar, öğrencilerin öğrenmeye yönelik inançları içermektedir. **İçsel ilgi,** öğrencinin göreve ve hedefine başarı ile ulaşırsa elde edeceği şeye verdiği anlamı temsil etmektedir.

1.2.2. Öz yeterlik inancı, öğrencinin öğrenme kapasitesine dair inançlarını ifade etmektedir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan bireyler, kendilerini `yapabilir, öz yeterli ve otonom` olarak algılamaktadırlar (Bandura, 1999, s28).

1.2.3. Sonuç-beklentileri ise öğrencinin öğrenmesinin kişisel sonuçlarına dair beklentileri anlamına gelmektedir.

1.2.4. Öğrenme amaçları ise öğrencinin neden öğrenme davranışında bulunduğunu ifade etmektedir.

Örneğin, fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, fen bilgisi dersine karşı ilgi duyan, fen bilgisini anlayabileceğine ve soruları çözebileceğine inanan, girdiği sınavı geçmek isteyen ve bu başarısı ile ileride öğrencilerine iyi bir öğretmen olmak için donanım kazanmayı amaçlayan bir öğrencinin motivasyonel inançlarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Motivasyonel inançlar; öz düzenlemeli öğrenmeyi başlatmak, sürdürmek, öğrenme sürecinde bireyin önüne çıkan engellerle baş etmek için gereken azim ve kararlılığın temelleri olarak görülmektedir (Zimmerman, 2000).

Zimmerman'a (2006) göre öz düzenleyerek öğrenmenin ikinci aşaması ise performans aşamasıdır.

2. Performans aşaması öğrenme sürecinin gerçekleştiği aşamadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi, öz kontrol ve öz gözlem ile olmaktadır. Öğrenci bir önceki aşama olan öngörü aşamasında belirlediği öğrenme stratejilerini uygularken (öz kontrol), eş zamanlı olarak öz gözlem de yapmaktadır. Öğrenme süreci boyunca eğer bir öğrenme stratejisinin işe yaramadığını deneyimler ise onun yerine yeni bir öğrenme stratejisi seçip onu uygulamaktadır.

2.1. Öz kontrol, bir önceki aşama olan öngörü aşamasında öğrencinin kendi seçmiş olduğu öğrenme ile ilgili özel stratejileri uygulaması anlamına gelmektedir. Öz düzenlemeli öğrenen bir öğrenci, performans aşamasında öğrenme çabalarını optimize etmek için aşağıdaki adımları kullanmaktadır.

2.1.1. İmgelem ile öğrenci yabancı dilde bir kelimeyi öğrenirken onun imgesini zihninde canlandırabilmektedir.

2.1.2. Kendini eğitme ile öğrenci kendi yapması gereken stratejileri kendisine söyleyebilmektedir. Ayrıca bir konuyu öğrenirken kendi kendine sorular sormak ve yanıtlamak da bu başlık altında yer almaktadır.

2.1.3. Dikkati odaklaştırma ile öğrenci öğrenme sürecinde öğreneceği bilgiye konsantre olmakta ve bu konsantrasyonu sürdürmektedir. Öğrenci, öz düzenlemeli öğrenme yapmak için öğrenme ortamında konsantrasyonunu dağıtacak obje, ses ve insanları öğrenme ortamından çıkarmaktadır.

2.1.4. Görev stratejileri, öz düzenlemeli öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğrencinin öğreneceği konuya ve kendi öğrenme şekline uygun bir öğrenme stratejisini seçmesi ve kullanmasını içermektedir. Örneğin sözel bir dersi yüksek sesle anlatırken, sayısal bir dersi yalnızca yazarak çalışmayı tercih edebilmektedir.

2.2. Öz gözlem ise, öğrencinin öğrenme süreci boyunca kişisel performansını kaydetmesi anlamına gelmektedir. Bu aşamada ise

2.2.1. Öz kayıt öğrencinin uyguladığı stratejileri ve öğrenme düzeyini kayıt altına almasıdır.

2.2.2. Kendini deneyimleme, öğrencinin belirlediği bir strateji ile öğrenmenin kendisini ve öğrenme sürecini nasıl etkilediğini deneyimlemesidir. Eğer ki bu deneyimden memnun ise bu stratejiyi kullanmaya devam etmektedir. Fakat deneyimleyip kayıt ettiği bu stratejiyi uygulamaktan memnun değil ise görev stratejilerine geri dönüp gerekli strateji değişikliğini yapmaktadır.

Zimmerman`a (2012) göre, öz düzenleyerek öğrenmenin üçüncü aşaması ise öz yansıtma aşaması olmaktadır.

3. Öz yansıtma aşaması, öz yargılama ve öz tepki olmak üzere iki alt aşamadan oluşmaktadır.

3.1. Öz yargılama aşamasında öğrenci, öğrenme sürecini göz önüne alarak kendisini yargılamakta ve performansına yönelik nedensel yüklemeler yapmaktadır.

3.1.1. Nedensel Yüklemede öğrenci tüm öğrenme sürecini değerlendirerek elde ettiği sonuca bakmaktadır. Bu sonucu hedefine göre değerlendirmektedir. Örneğin fen bilgisini seven öğrenci sınavı geçmeyi hedeflemiş ve geçmiş ise bunun nedenine dair atıflarda bulunmaktadır. Öğrenci, başarısını öğrenme stratejilerini kullanmış ve motivasyonunu sağlamış olmasına atfedebilmektedir.

3.1.2. Öz Değerlendirmede öğrenci bütün bu öğrenme süreci, sonucu ve başarı ya da başarısızlığın nedenlerini değerlendirmekte ve çıkarımlarda bulunmaktadır.

3.2. Öz tepki aşamasında ise öğrenci öz doyum ve olumlu duygular ya da kaçınıcı ve yaklaşmacı tepkiler göstermektedir (Eryılmaz ve Mamadov, 2017).

3.2.1. Öz doyum-duygulanım öğrenci yaptığı değerlendirmelerin neticesinde kendi öğrenme performansından memnun olmakta ya da olmamaktadır.

3.2.2. Uyum-savunma öğrenci öz düzenlemeli öğrenme çabasının neticesinde hedeflerine ulaştığı, başarısını kendi yeterlilik ve becerileri ile açıkladığı ve memnuniyet duyduğu durumlarda uyum tepkisi göstermektedir. Öz yeterlilik inancı yükselmektedir. Gelecekteki öğrenme süreçlerine olumlu yaklaşım göstermektedir. Eğer ki öğrenci, öğrenme girişiminin neticesinde hedeflerine ulaşamaz ve bu durumu kendi yetersizliğine atfeder ise memnuniyetsizlik yaşamaktadır. Zimmerman (2014, s. 68) öğrencilerin bu durumda genellikle geri çekilme davranışı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu olumsuz tepkiler gelecekteki öğrenme durumlarında kaçınma tepkisi vermeleri, hedef koymamak ve öz yeterliliğinin düşük olduğuna inanmak şeklinde görülmektedir.

2.2.2. Öz düzenlemeli öğrenme modellerinin karşılaştırılması

Alanyazında en sık kullanılan öz düzenlemeli öğrenme modelleri incelendiğinde aralarında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Modellerin karşılaştırılmasını bir çerçevede yapmak amacı ile alt aşamalara göre karşılaştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2.1

Öz Düzenlemeli Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

Yazarlar	Hazırlık Aşaması	Uygulama Aşaması	Değerlendirme Aşaması
Boekaers	Ayırt etme/tanıma, yorumlama birincil ve ikincil değerlendirme, hedef belirleme	Hedef mücadelesi	Performansa geribildirim

Borkowski	Görev analizi, strateji seçimi	Strateji kullanımı, strateji gözden geçirme, stratejileri izleme	Performansa geribildirim
Pintrich	Öngörü, planlama, harekete geçme	İzleme, kontrol	Cevap verme ve yansıtma
Winnie	Görev tanımlaması, hedef belirleme, planlama	Strateji ve taktiklerin uygulanması	Biliş-üstüne uygulama, uyarlama
Zimmerman	Öngörü (görev analizi, öz motivasyon)	Performans (öz kontrol ve öz izleme)	Kendini yansıtma (kendi kendine karar verme, cevap verme)

Yukarıdaki tabloda öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğrenme modelleri öğrenme sürecinin aşamalarında sahip oldukları öğeler açısından karşılaştırılmışlardır. Zimmerman'ın modeli üç aşamadan oluşurken Winne ve Howard ve Pintrich'in modelleri dört aşamadan oluşmaktadır. Tüm modellerin benzer şekilde öngörü aşaması bulunmaktadır. Yine tüm modellerde benzer olarak öngörü aşaması bulunmaktadır ve bu aşamada hedef belirleme ile bu hedefe ulaşmak için strateji planlama yapılmaktadır. Zimmerman'ın modelinde performans aşaması, Winne ve Howard'ın stratejileri uygulama, Pintrich'in kontrol ve izleme aşamaları birbirine oldukça benzemektedir. Zimmerman öğrencinin öğrenmek için strateji kullanması ve bu anlamda kendini kayıt ederek izlemesini gerekli gördüğü takdirde de seçmiş olduğu stratejiyi değiştirmesini performans başlığı altında toplamıştır. Pintrich ise öğrencinin öğrenmek için stratejileri seçmesi ve kullanması ile kendini izlemesini iki ayrı aşama olarak görmüştür. Üçüncü aşama olan öğrencinin kendi performansını değerlendirdiği aşama Zimmerman'ın modelinde öz yansıtma, Winne ve Howard'da adaptasyon ve düzeltme, Pintrich'in modelinde ise tepki ve yansıtma başlığı ile ele alınmaktadır. Bu aşama da tüm modellerde benzerlik göstermektedir. Bu aşamada, öğrenci öğrenme sürecindeki zaman ve çabasını nasıl yönettiği ile ilgili kendisini değerlendirmektedir. Winne ve Zimmerman'dan farklı olarak Pintrich alt aşamaların her birini de bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve içeriksel olarak dört ayrı boyutta açıklamaktadır.

Modeller arasındaki en temel farklılık, dayandıkları öğrenme kuramlarıdır. Buna göre, Zimmerman'ın (1990, s. 174) ve Pintrich'in (2000a, s. 455) modelleri Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır. Fakat, Borkowski'nin (1996) Modeli'nin, Flavell'in (1979, s. 906) üstbiliş teorisine daha yakın bir temeli olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle öz düzenlemeli öğrenme için

öğrenme stratejilerini öğrenmek ve uygulamak gibi bilişsel süreçlere vurgu yapmaktadır. Öte yandan sosyal bilişsel öğrenme yaklaşımına göre bireylerin geçmişte yaşadığı deneyimlerin sonuçları bugün ve gelecekteki öğrenme üzerinde belirleyici olmaktadır. Bir başka şekilde ifade edilecek olursa öğrencinin geçmiş deneyimlerinin olumlu ya da olumsuz olması bugün ve gelecekteki öğrenme süreçleri üzerinde benzer bir etkiye sahiptir. Bu açıdan bakıldığında yalnızca öğrenme stratejilerini vurgulamak eksik kalmaktadır (Zimmerman, 1986, s. 310). Çünkü öz düzenlemeli öğrenme her ne kadar öğrenme stratejilerini içerse de motivasyonel süreçlerden bağımsız değildir.

Öz düzenlemeli öğrenme modelleri öz düzenlemeyi benzer şekilde tarif etmekle birlikte öz düzenleme sürecindeki bileşenlere yaptıkları vurgu açısından farklılaşmaktadırlar. Puestinen ve Pulkkinen (2001) öz düzenleme tanımlarını hedef odaklı ve üst bilişsel işlem ve stratejilere odaklı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Boekaerts'ın (1999, s. 446), Pintrich'in (2000a, s. 453) ve Zimmerman'ın (1986, s. 311) öz düzenlemeli öğrenme tanımlamalarının hedef odaklı olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle, öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler bilişsel boyutta etkin olmanın yanı sıra, bireyin öğrenmek ile ilgili bir hedef belirleyen, bunun kendisi için anlamını bulan, motivasyonel inançlarından öğrenme sürecinde etkilenen kişiler olmaktadır. Bu açıdan da Zimmerman, Pintrich ve Boekaerts'in hedef odaklı yaklaşımları daha kapsamlı bir yapıya sahip olmaktadır.

Zimmerman'ın yaklaşımı alanyazında öz düzenlemeli öğrenme kavramını ilk ortaya koyan model olarak önemli bir yer tutmakta tutmaktadır. Modelin eğitimciler ve araştırmacılar arasında diğer modellere göre daha yaygın olduğu görülmektedir. Ayrıca Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Modeli'ne dayanması sebebiyle öğrenme üzerinde sosyal deneyimlerin etkisini de kapsamaktadır. Bu sosyal deneyimlerin öğrencinin öğrenme deneyimleri üzerinde bıraktığı olumlu ve olumsuz duygulanımlar da psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanına girmektedir. Tüm bu nitelikleri göz önünde bulundurularak bu çalışmada Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli temel alınmıştır.

2.2.3. Travmanın öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri

Bu bölümde bir öğrencinin akademik yaşamda maruz kaldığı herhangi bir travmatik deneyimin neden ve nasıl öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği incelenecektir. Bu çerçevede nörobiyolojik katılımın rolünü anlamak önemlidir (Singer, 1995). Travmatik deneyim de bir öğrenme deneyimidir, öz düzenlemeli öğrenme de bir

öğrenme yaşantısıdır. Öz düzenlemeli öğrenme de beyinde meydana gelmektedir. Travma ve travmanın olumsuz etkileri de beyinde cereyan etmektedir. Bu nedenle travmanın öz düzenleme üzerinde neden etkili olduğu beyindeki aktivasyon çerçevesinde açıklanmaktadır. Perry'e (1998, s. 33) göre travmatik bir anı, önce duyumsanmaktadır. Duyumlar, duyumsama nöronlarını aktive etmektedir. Dışarıdan ve içeriden gelen duyumsal bu girdinin ilk durağı beyin 'düzenleyici' kısmı olan beyin sapı ve orta beyin olmaktadır. Duyumsal bilgi beyin sapı ve orta beyine gelir gelmez, daha önce bir etkileşim paterni var ise bu etkileşime benzer bir etkileşim daha meydana gelmektedir. Eğer bu duyum ile ilgili daha önce bir etkileşim olmamış ise bir diğer deyiş ile tanınmıyor ise veya geçmiş bir tehdit ile eşleşiyorsa alarm tepkisinin ilk adımları başlamaktadır (Aston-Jones, Ennis, Pieribone, Nickel, Shipley, 1986, 735). Örneğin, geçmişte uzun boylu erkek bir öğretmenden şiddet görmüş olan bir öğrenci ileriki yıllarda uzun boylu erkek bir öğretmen ile karşılaştığında bu duyumsama geçmiş tehdit ile eşleştiğinden öğrenci korku tepkisi vermektedir. Bu alarm tepkisi, korku duygusunu üretmekte ve beyin her yerine yayılmış (kortikal, limbik, orta beyin ve beyin sapına dayanan) çeşitli sistemlerin aktivasyonunu başlatmaktadır (Gorman, Liebowitz, Fyer, Stein, 1989, s. 162). Beyin potansiyel tehlikeye tepki ile cevap vermektedir. Bu tepki kaç-savaş-don tepkisidir. Verilen örnekten devam edilecek olursa öğrenci uzun boylu erkek öğretmeni gördüğünde oradan uzaklaşabilmekte, öğretmene karşı daha savunmacı ve saldırgan bir tutum takınabilmekte veya kendini ifade edemeyecek şekilde donup kalabilmektedir. Beynin daha ilkel bölümleri tehdit ile ilgili olan duyumsal nöral paternleri 'depolamak zorundadır' ve bunlar 'depolanan, saklanan, kayıtlı' anılar halini almaktadırlar. Bu anılar kötü bir deneyim ile alakalı daha önce duyumsal girdilerin olduğu anılar haline gelmektedir. Böylece travmanın bilişsel, duygusal, sosyal, davranışsal ve fizyolojik izleri depolanarak kişiyi yıllarca hatta bir hayat boyu etkileyebilmektedir.

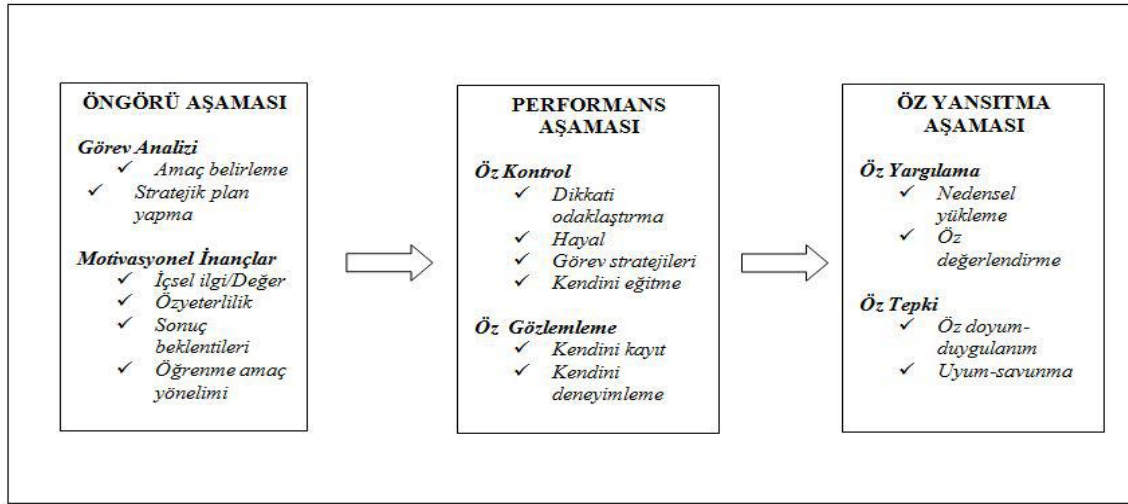
Beynin yaşantılara bağlı gelişimi ve buna tepki olarak beyin organizasyonunun toplamına 'anı' denmektedir. Anılar, gelişen bir çocuğun kolektif deneyimlerinin depolanmış temsilleri olmaktadır. Bu süreçte, bu alanların her birinde, bilişsel, motor, duygusal ve durumsal regülasyon yönetilerek travmatik anının elementleri depolanmaktadır. Travmanın anıları yaratılmaktadır (Terrasi ve Galarce, 2017,s. 40).

Örneğin, sınıfta bağırarak bir öğretmen gören çocuk irkilebilmektedir. Travma sonrasında, bağırarak öğretmen limbik sistem tarafından yönetilen duyguya bağlı olarak kaygı ve korku hissi doğurabilmektedir. Öğrencinin üniversitedeki sınıfının görüntüsü

ilkokulda öğretmeni tarafından tokatlandığı sınıfın görüntüsüne benzemesi sebebiyle, kortikal alan tarafından yönetilen görüntüler (bir görüntüyü potansiyel olarak tehdit edici olarak yorumlamak ya da geçmişteki olayın imajinasyonunu çağrıştırması) limbik sistemde aktive olduğunda beyin sapı veya orta beyin bölgeleri de aktivasyona dahil olmaktadır. Böylece alarm sistemi aktive olabilmektedir. Alarm sisteminin aktive olması demek, öğrencinin kaçma-savaşma ya da donma tepkilerinden birini vermesi anlamına gelmektedir. Öğrenci, sınıfı terk edebilmektedir, saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir ya da donakalmaktadır. Tüm bu tepkiler öğretmen ve sınıf arkadaşları tarafından uygunsuz bulunmaya ve öğrencinin bugünkü öğrenme süreçleri için ciddi bir olumsuzluğa sebep olmaktadır.

Kronik ve tekrarlayan stresörlere maruz kalmak duygusal ve davranışsal işlevler ile ilgili beyin sapında fizyolojik değişimler meydana getirmektedir (Perry, 1994). Bu ilke, diğer sosyal ve duygusal öğrenmelere de genişletilmektedir. Travmatize çocuk sıklıkla sosyal, duygusal, bilişsel, motivasyonel ve öğrenme gibi işlevlerinde önemli bozukluklara sahip olmaktadır (Perry, Southwick, Giller, 1990). Bu travmatik deneyimler erken yıllarda meydana geldiğinde, çocuğun gelişen kalıcı değişimlere neden olabilmektedir. Bu kalıcı değişimler de yaşam boyu depresyon, aşırı uyarılma, bilişsel ve öğrenme sürecinde bozulmalara neden olabilmektedir (Perry, 1998, s. 24).

Travmanın beyindeki etkilerini ve öğrenme ortamındaki neticelerini ele aldıktan sonra öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini sunmak hedeflenmektedir. Travmanın öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini bir çerçevede sunmak için Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'nin alt aşamalarının her birinde travmanın etkilerini incelemenin yararlı olabileceği düşünülmüştür. Zimmerman'ın sunduğu model döngüsel bir model olduğu için her bir aşama bir diğer aşama ile ilişki içinde olmaktadır.



Şekil 2.4. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

2.2.3.1. Öngörü aşaması ve travmanın etkileri

Bu bölümde öngörü aşamasına ait özellikler kısaca tanıtılacak ve ardından travmanın bu aşamadaki olumsuz etkileri aktarılacaktır.

Motivasyonel süreçlerde bu öğrenciler yüksek düzeyde öz yeterlilik inancına sahip olmakta, öz yükleme yapmakta ve öğrenme görevine içsel ilgi duymaktadırlar (Zimmerman, 2011, s. 21). Yapılan gözlemler, bu öğrencilerin öğrenme sürecini kendilerinin başlattıkları, sıra dışı bir çaba sarf ederek sebat ile devam edebildiklerini göstermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme teorilerinin bir diğer ortak ve önemli bakış açısı da öğrencinin motivasyonu ve öğrenmesinin birbirinden ayrı olarak anlaşılacak karşılıklı ilişki içerisinde bir süreç olmasıdır. Örneğin, öğrencinin öz yeterlilik algısı hem bir öğrenme motivasyonu hem de öğrenme girişiminin bir sonucudur (Schunk, 1989, s. 101). Operant teorisyenler, öğrencilerin ödül ve cezalara göre motive olduklarını düşünürken, fenomenolojik teorisyenler öz yeterlilik inançlarının motivasyon kaynağı olduğunu öngörmektedir. Bu içsel ve dışsal etkenlerden oluşan iki uçlu süreklilikte, diğer teorisyenler, kişinin motivasyon kaynağını öz yeterlilik inancı ve başarıyı elde edebilmek olarak görmektedir.

Travma sonrasında bireyin motivasyonu, içsel ilgisi ve görevinin anlamında düşüş olmakta ve birey depresif belirtiler göstermektedir. Bu tablo, kaygı bozukluğu veya madde kullanım bozukluğuna kadar ilerleyebilmektedir. Yapılan araştırmada (n=128) travma sonrasında bireyler depresif semptomlar göstermiş ve söz konusu bireylerin sözel bellek performanslarının da düştüğü saptanmıştır. Dolayısıyla araştırmacılar travma sonrasında bellek bozukluğunun duygusal güçlükler ile de ilişkili

olabileceği ve bunun psikolojik müdahale için büyük önem taşıdığı sonucuna varmaktadır.

Ayrıca, Bandura'ya göre (1986, s. 45), öz yeterlilik inancı geçmişte yaşanan başarısızlık deneyimi veya sınıf içinde öğrencinin verdiği yanlış cevaba karşılık öğretmen ve akranlardan alınan ve yetersizlik inancı geliştirmeye neden olan olumsuz tepkiler ile gelişmektedir. Bu durum da öğrencinin öz yeterlilik inancı ve motivasyonel inançlarının düşmesine neden olmaktadır.

2.2.3.2. Performans aşaması ve travmanın etkileri

Öncelikle performans aşamasında öz düzenlemeli öğrenebilen öğrencilerin özelliklerin kısaca sunulacak daha sonra travmanın bu alandaki olumsuz etkilerine yer verilecektir.

Performans aşamasında üst bilişsel süreçleri kullanarak öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler, plan yapmakta, hedef koymakta, organize olmakta, bilgiyi elde etmenin farklı süreçlerinde öz gözlem yapmakta ve öz değerlendirme yapmaktadırlar (Ghatala, 1986, s. 45). Davranışsal süreçlerde, öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler öğrenmelerini optimize eden çevreleri seçen, oluşturan ve yapılandıran kişiler olmaktadır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986, s.52). Organize etme; bilgiyi dönüştürme, çıkarım yapma, bilgi arama, prova yapma, ezberleme yöntemleri kullanma gibi metotlar içermektedir. (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986, s. 53). Bilişsel görevlerin yerine getirilmesi gerektiğinde öz düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu durumla daha iyi baş edebildikleri (Lane ve Lane, 2001, s. 693), üstün hedeflerinin peşinden gidebildikleri (Hsieh, Sullivan, ve Guerra, 2007, s. 456), öğrenme görevlerini ilgi çekici ve değerli buldukları ve anlamlı öğrenme stratejileri (Greene, Miller, Crownson, Duke, ve Akey, 2004, s. 482) kullandıkları için daha iyi performans gösteriyor olabilecekleri düşünülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme yapan öğrenciler, çalışmak ve tekrar etmek için belirli bir takvim belirledikleri, aktif olarak içsel ve dışsal kaynaklarını yönettikleri, elde etmek istedikleri niyetleri açıkça ortaya koydukları, gereken çabanın miktarını belirledikleri, kimden yardım isteyeceklerini bilerek öz düzenlemeli öğrenme becerilerini kullandıklarında öz düzenlemeli öğrenmeleri de yükselmektedir (Pintrich, 2004). Bu adımlar onların kendilerinin farkında olmalarını, bilgili olmalarını ve öğrenme süreçleri ile ilgili karar alabilmelerini mümkün kılmaktadır. Fakat öğrenci akademik yaşantısının erken zamanları itibari ile akademik

yaşamda travmalara maruz kaldığında öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin gelişmediği görülmektedir.

Araştırmalar travmaya maruz kalan bireylerin travmaya maruz kalmayan bireylere kıyasla travmatik yaşantıdan sonra dikkat ve sözel belleklerinde bozulma olduğunu ortaya koymaktadır (Beers ve De Bellis 2002, s. 484; Bremner, Randall, Scott, Capelli, Delaney, McCarthy, Charney, 1995, s. 97; Yehuda ve McFarlane, 1995, s.1706). Travmanın şiddeti arttıkça, kısa dönem belleğin daha da bozulduğu saptanmıştır (Bremner vd., 1995). Araştırmalar travmadan sonra öz düzenlemeli öğrenme performans aşamasında kullanılan öğrenme stratejileri ile bilgi edinme, depolama ve geri çağırma süreçlerini içine alacak şekilde, bilgi işleme sürecinin birçok basamağında geniş tabanlı bir bozukluğa işaret ettiği sonucuna varmışlardır (Koçak ve Kılıç, 2017, s. 125).

Travmaya maruz kalan bireylerin bellek performansları travmaya maruz kalmamış bireyler ile karşılaştırıldığında, travmaya maruz kaldıktan sonra bireylerin öğrenecekleri konu ile ilgili uyarınları daha az hatırladığı, ancak travmayla ilişkili veya tehdit içeren uyarınları daha iyi hatırladığı bildirilmiştir (Paunovi vd., 2002, Vrana 1995).

2.2.3.3. Öz yansıtma aşaması ve travmanın etkileri

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerinin nasıl geliştiği literatürde daha önce sorulmuştur. Teorilerin çoğu, küçük yaştaki öğrencilerin formel anlamda kendi öğrenmelerini düzenleyemediğini göstermektedir. Küçük çocuklar, okul yaşantılarında öz gözlem ve öz tepki aşamalarını kontrol etme becerisine sahip olmamaktadır (Ghatala, 1986). Paris ve Byrnes'in (1989) bakış açısına göre, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme geliştirmeleri öğrenme ile ilgili deneyimlerine bağlı olmaktadır. Öğrenciler sınıfta, bir görevde başarılı olup olumlu geri bildirim aldıklarında ya da olumsuz geribildirim aldıklarında kendilerinin yeterliliğine dair bir inanç geliştirmektedir. Bir daha benzer bir görevi üstlenmek, bir soruya yanıt vermek ise bu deneyimde kendini yeterli görmesine bağlı olmaktadır. Zimmerman'a (2006) göre öz düzenlemeli öğrenme döngüsel bir modeldir. Bu model dinamik; hiyerarşik ya da lineer olmayan, tam aksine birbirine sarılmış üç aşamadan meydana gelmektedir.

Üçüncü aşama öğrencinin kendisi üzerine çıkarımlar yapmak için muhakeme gibi bilişsel alanda yürütücü işlevleri kullandığı aşamadır. Fakat araştırma sonuçları travmaya maruz kalmış bireylerin öz düzenleme, sosyal davranışlar ve öğrenmelerinde

öz düzenleme, düşünme, muhakeme, hafıza, karar verme ve kişilikten sorumlu olan prefrontal işlevlerinde bozukluk meydana geldiğini ortaya koymaktadır (Koçak ve Kılıç, 2017, s. 128). Bu da öğrencinin öz yansıtma aşamasında nedensel atıfları sağlıklı bir şekilde yapmasını ve öğrencinin değerlendirmeleri neticesinde işlevsel olan uyum mekanizmasını seçmesini engelleyebilmektedir.

Araştırmacıların teorik oryantasyonuna göre alt bileşenler içeren öz düzenlemeli öğrenmenin tanımı değişiklik gösterebilirken öğrenciler söz konusu olduğunda genel bir kavramsallaştırmaya gidilebilmektedir. Bu tanım ve özelliklere bakıldığında, öz düzenlemeli öğrenen öğrencilerde çeşitli temel alt bileşenlerden oluşan süreçler görülmektedir. Buna göre, öz düzenlemeli öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinin üst bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcısıdır (Zimmerman, 1986). Öz düzenlemeli öğrenme tanımlarının üç genel özelliği olduğuna dikkat çekilmektedir. Bunlardan ilki, Zimmerman'a göre, öz düzenlemeli öğrenmeyi tanımlarken öz düzenleme süreçleri arasında ayırım yapmaktır. Kişinin öz yeterlilik algısı ve öz düzenlemeli öğrenmeyi optimize etmek üzere kullandığı öğrenme stratejileri birbirinden farklı süreçlerdir (Boer, Bergtr's ve Kostons, 2012, s. 8). Öz düzenlemeli öğrenme tanımlarının ikinci dikkat çeken özelliği, 'öze odaklı (self-oriented) geri bildirim' döngüsüdür (Carver ve Scheier, 1981, s.166; Zimmerman,1989). Bu döngü, öğrencinin öğrenmek için kullandığı stratejileri ve öğrenme metotlarının etkili olup olmadığını gözlemlediğini ve aldığı geri bildirim'e göre öğrenme stratejilerini yeniden düzenleyebilmesini içermektedir. Bu süreçte alınan olumlu ve olumsuz geri bildirimler öğrencinin kendisini nasıl algıladığını etkilemektedir. Öğrencilerin bu algıları da davranışlarını etkilemektedir. Öz düzenlemeli öğrenme tanımının üçüncü özelliği ise öğrencilerin öğrenmek için strateji belirlerken ve aldıkları geribildirim karşısındaki tepkilerini ortaya koyarken hangi yolu neye göre seçtikleri olmaktadır.

En zayıf, çaresiz öğrenciler bile işlevsellikleri üzerinde kontrol kazanma girişiminde bulunmaktadırlar. Fakat stratejilerinin niteliği ve sürekliliği düşük olmaktadır. Bu nitelik ve süreklilik ise öğrenme ve performansı etkileyen duygu ve düşünceler tarafından belirlenmektedir (Zimmerman, 2015).

Öngörü aşamasındaki motivasyonel inançlar ile erteleme davranışının ilişkili olduğu görülmektedir (Wäschle, Allgaier, Lachner, Nückles, 2013).

Öğrencilerin zayıf performansı ve erteleme davranışı, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini bilmediğinden değil bu stratejileri uygulamaya başlamak ve görevleri

tamamlamak için kendilerinin yeterli olduğuna dair inanç duymamalarından kaynaklanabilmektedir (Klassen, Krawchuk, ve Rajani, 2008).

Başarılı oldukları bir deneyimi yaşayan öğrencilerin bir dahaki testte ya da sınavda başarmaya dair duydukları ihtiyaç artmaktadır (Ergün, 2004, s. 10). Bir öğrenci kendi öğrenme başarısını sınıf arkadaşlarının eşliğinde sergilerse, bu başarısı arkadaşları tarafından kabul ve takdir ile karşılanırsa `başarı` bu öğrenci için olumlu bir deneyim yolu ile anlamlı hale gelmektedir. Bu durumda, öğrencinin gelecekte bir öğrenme görevi karşısındaki öngörü aşamasında planları, stratejileri, motivasyonu olumlu şekilde etkilenmektedir (Ültanır,1997).

Zimmerman`a göre (2015), özellikle öğrenme süreçlerinde yeni olan öğrenciler öngörü aşamasının hedef belirleme ve güçlü öğrenme stratejileri geliştirmek gibi alt basamaklarını etkili şekilde kullanamamaktadır. Başarısızlık neticesinde öğrenci bu başarısızlığın nedenini görmek, o konuda kendisi için geribildirim alıp bu yönünü geliştirmek için çaba sarf eder ise bu yapıcı bir strateji olmaktadır. Fakat öğrenci bunu ilk seferde ve erken yaşta kendisi gerçekleştirmeyebilmektedir. Başarısızlık, sınıf içinde aşağılanma, küçük düşürülme, alay edilme, ebeveyn, öğretmen ve akranlar tarafından eleştirilme, yetersiz sosyal destek gibi olumsuz deneyimler ise öğrencinin öz değerlendirmelerinde olumsuz duygulanımları tetiklemektedir. Bu durumda öğrenciler, bu başarısızlık ile ilgili daha tepkisel olmakta ve kaçınmayı tercih ettiğinde, gelecekte benzer bir öğrenme deneyimi karşısında istekli davranmamaktadır. Dolayısı ile ilk başarısızlık deneyiminin izleri ileriki öğrenme deneyimleri için belirleyici olabilmektedir. Bu açıdan bir sonraki bölümde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olabilen (Zimmerman, 2012) travma ve etkileri ele alınacaktır.

2.2.4. Öz düzenlemeli öğrenme müdahaleleri ve ilgili araştırmalar

Öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmek için çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu bölümde bu alandaki çeşitli çalışmalara yer verilmiştir.

Okul rehberlik servisleri eğitimciler ve ebeveynler, öz düzenlemeli öğrenmede öğrencilere destek vermek için cesaretlendirme ve pozitif geri bildirim kullanabilmektedir (Feltz ve Lirgg, 1993, s. 350). Öğrencilerin kayıp ya da başarısızlık ile ilgili adaptif atıflar geliştirmelerine yardımcı olabilmektedirler. Örneğin bir spor müsabakasının ardından koçun genç oyunculara tekrarlayan şekilde, `kötü oynadık çünkü biz kötüyüz` demek yerine `Çok kötü oynadık çünkü yeterince pratik

yapamamıştık' demesi, öz yansıtma, öngörü ve performans aşamasında sporcuyla güçlendirmektedir. Bir başka araştırmada, spor yarışını kaybeden gençlerin bas etmelerine yardımcı olmak üzere uygulanan öz düzenleme müdahalelerinin etkililiği araştırılmıştır. Futbol oynayan 111 gencin duygulanımı yarışmadan önce ve sonra pozitif Duygulanım Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Yarışı kaybetmenin ardından, gençler, deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan gençler uygulama alırken, kontrol grubundaki gençlere uygulama yapılmamıştır. Son ölçümlerde deney grubu katılımcıları kontrol grubuna göre pozitif Duygulanım Ölçeği üzerinde öz yeterlilikleri ile uyumlu daha yüksek sayıda olumlu ifade seçmiştir. Kontrol grubunun ise pozitif duygulanımının düştüğü gözlenmiştir. Bu durum da öğrencinin başarısızlık ile ilgili nedensel atıflarını ve gelecek müsabakalar ile ilgili motivasyonel inançlarını etkilemektedir. Benzer şekilde Velten (1968, s. 473), pozitif duygulanımı düşürüp artırmak için inançları kullanmıştır. Arathon ve Malouff (2004, s. 229) hokey oyuncusu kadın yarışmacılardan öz düzenlemelerini yükseltmek için 2 dakika süre ile kendi seçtikleri pozitif inançlardan 6 tanesine veya bas etme inançlarına odaklanmalarını istemiştir. Bir başarısızlık deneyiminin ardından bu duruma dair negatif duygulanımını azaltarak öz düzenlemesini artırmak için kişinin geçmişte başarılı olduğu inançlara inanması istenir. Bu inançlar genellikle kişinin ya da grubun süreç boyunca başarılı olduğu bir andan seçilmektedir. İnançların duygulanımı ve öz düzenleme davranışını etkilediği pek çok araştırmada görülmüştür (Brewer, Dughtie ve Lubin 1980,s. 215).

Öz düzenlemeli öğrenme becerileri kazandıracak çeşitli programlar, çeşitli popülasyon ve yaş gruplarından gelen öğrenciler üzerinde uygulanmaktadır. Bu müdahaleler, ders çalışma becerileri, strateji geliştirme, kişisel eğitim hizmetleri ve danışmanlık servisleri gibi çeşitli formatlardan oluşmaktadır. Birçok araştırmanın neticelerine göre, bir başarısızlık ya da yenilgiden sonra olumlu duygulanımı artırma yollarından biri öz düzenlemeli öğrenmeyi yükseltmektir (Heimpel, Wood, Marshall ve Brown, 2002, s.147).

En sistematik çaba, yazma ile ilgili öz düzenlemeli öğrenme süreçlerini öğreten bir program uygulayan Graham ve Perin (2007, s. 445) tarafından yürütülen çalışmada görülmektedir. Program, orta okuldan liseye dek çeşitli eğitim seviyelerindeki özürlü çocuklara yazma becerileri kazandırmak üzere tasarlanmış Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Programı'dır. Bu yönlendirmeye dayalı yaklaşım, hedef belirleme, öz gözlem, öz değerlendirme, öz bildirim, öz ödüllendirme gibi bilişsel süreçlerden

oluşmaktadır. Bu model ile 40'tan fazla deneysel ve yarı deneysel çalışma yürütülmüştür. Bu eğitim programının etki derecesinin yüksek olduğu meta analizlerde ortaya konmaktadır (Graham ve Perin, 2007, s. 476). Dignath, Büttner ve Langfeldt (2008), ilkokul öğrencileri ve ortaokul öğrencileri üzerinde bu programları uygulayarak programların etkililiklerini sınamıştır. Her iki grupta da üst bilişsel stratejiler öğrettiği programının öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmekte etkili olduğunu tespit etmiştir. Üst bilişsel eğitimin etkililiğini test ederken, motivasyonel eğitimin etkilerini katılımcı sayısı kısıtlılığı nedeniyle inceleyememiştir.

Konuyla ilgili bir meta analiz Sitzmann ve Ely (2011) tarafından yürütülmüştür. Lise öğrencileri ve çalışanlardan oluşan katılımcıların sayısı 369'dur. Katılımcılara çalışma kapsamında, iş ya da eğitim ile ilgili bilgi ve beceri eğitimi verilmiştir. Bu araştırmada, 16 öz düzenleme alt aşamasından 9 tanesinin lise öğrencilerinin başarısında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu alanların hedef seviyeleri, öz yeterlilik inançları, üst bilişsel stratejiler, dikkat, zaman yönetimi, çevresel yapılandırmalar, motivasyon, çaba ve atıflar olduğu kaydedilmiştir. Bir öğrenmenin neticesinin en iyi öngörücüleri ise hedef belirleme, çaba ve öz yeterlilik inançları olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin başarılarının %17'sini bu üç etmen birlikte açıklamaktadır (Sitzmann and Ely, 2011).

48 çalışmadan oluşan bir diğer meta-analiz de ilkokul öğrencileriyle, sınıf öğretmenlerinin ve deney öğretmenlerinin katıldığı bir ortamda yürütülmüştür. Bu program neticesinde akademik performansın, strateji geliştirmenin ve motivasyonun arttığı gözlenmiştir. Bu alanlardaki akademik çıktıların etki derecesi orta düzeydedir. Kontrol, gözlemlleme, düzenleme ve öz tepki aşamalarını içerecek şekilde tasarlanmış ve üst bilişsel eğitim verilmiş olan programların etki düzeyi yüksek bulunmaktadır. Stratejik öğrenmelerine ithafen motivasyonel geribildirim verilen uygulamaların da etki derecesi yüksek çıkmaktadır. Ayrıca meta analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenmelerini artırmak üzere deney için gelen eğitimcilerin öğretmenlerden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. En yüksek etki derecesi ise üst bilişsel ve motivasyonel eğitimlerin kombinasyonunu içeren müdahale programlarından alınmaktadır (Donker de Boer, Kostons, van Ewijk ve van der Werf, 2014). Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmak için motivasyonel müdahaleler içeren müdahale programları geniş etki derecesi göstermektedir. Benzer şekilde üst bilişsel ve motivasyonun artması için öğeler içeren müdahaleler de çok geniş bir etki derecesi göstermektedir.

Literatürdeki bu öneri göz önüne alınarak bu çalışmada hem motivasyonel inançlar hem üst bilişsel çalışmaların olduğu bir müdahale programı geliştirilmesi

hedeflenmiştir. Üst bilişsel yöntemler aşikâr olduğundan, öncelikle motivasyonel inançlar kavramının yakından incelenmesi ve daha sonra müdahalenin ne olabileceğinin tasarlanması gerekmektedir (Bandura, 1999, s. 28)

Üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri için genel olarak üst bilişsel becerilere sahip olduğu varsayılmaktadır. Yüksek düzeyde öz düzenlemeli öğrenen öğrencilerin düşük düzeyde öz düzenlemeli öğrenme becerileri olan ve kendi öğrenme süreçlerini düzenleyemeyen öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmektedir(Heikkilä ve Lonka, 2006).

Öz düzenlemeli öğrenme becerileri kullanılan programların uygulandığı, ilk ve ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeli becerilerinin arttığı ve zorlayıcı derslere kayıt olmayı tercih ettikleri görülmüştür (Lynch, 2006). Çalışma sonuçları, öz yeterlilik inançları yüksek olan öğrencilerin zorlayıcı görevler yapmayı ve yeni şeyler öğrenmeyi gerektiren akademik hedefleri seçmeye ve iyi notlar almaya daha eğilimli olduğunu göstermektedir. Tam tersi şekilde düşük yeterlilik inançları olan öğrenciler, lisedeki başarıları ile ilgili kendilerine güven duymamaktadır. Bu öğrenciler, genellikle zekalarının belirli bir düzeyde olduğunu, bunu değiştiremeyeceklerini; performans göstermeye ve yüksek hedeflere daha az motive olduklarını belirtmektedirler.

Özetle Zimmerman`a (2015) göre araştırmacılar, teorik tarafta ve pratik tarafta öğrencilerin öz düzenlemeli süreçlerini artırmak istediklerinde sıklıkla `apati ve çaresizlik` ile karşılaşmakta ve tam bu durum ile baş etmek için uygulanabilir metotlara ihtiyaç duymaktadırlar. Son yıllarda önemli ölçüde dikkat çeken vurgu ise motivasyon, duygulanım içeren psikolojik boyut ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin kazanılması boyutlarının her ikisini de kapsayacak modeller geliştirmesi gerekliliği üzerindedir (Zimmerman, 2016).

Travmanın ardından gençler semptomlar ile mücadele ederken kimlik gelişimi ve akran ilişkileri de olumsuz etkilenmektedir. En önemlisi, travma beyin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Düşünce süreçlerini, davranışları, motivasyonu ve `öz` ü (sense of self) regule etmeye bağlı ağlar üzerinde bozucu etki yapabilmektedir (De Bellis ve Zisk, 2014). Öz düzenlemeli öğrenme tanımlarının ikinci dikkat çeken özelliği olan `öze odaklı (self-oriented) geri bildirim` döngüsü ile travmanın olumsuz etkileri benzetilmektedir (Zimmerman, 1989, s. 330). Bu döngü, öğrencinin öğrenmek için kullandığı stratejileri ve öğrenme metotlarının etkili olup olmadığını gözlemlediğini ve aldığı geri bildirime göre öğrenme stratejilerini yeniden düzenleyebilmesini içerir. Bu

süreçte alınan negatif geri bildirimler öğrencinin kendisini nasıl algıladığını etkilemektedir. Bu da öz düzenlemeli davranışlarını etkilemektedir.

2.3. EMDR ve Öz Düzenlemeli Öğrenme

Geçmişteki akademik yaşam ile ilgili travmatik deneyimler bireyin gelecekteki öğrenme kapasitesini engellemektedir (Perry, 2006, s. 21). Öğrencinin öğrenme sürecinde öz düzenlemeli öğrenme kapasitesinin artırılmasına yönelik olarak bu araştırmada geliştirilen programda geçmiş travmatik deneyimlerin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmayı amacı ile EMDR Terapisi kullanılmaktadır. Bu çerçevede bu bölümde öncelikle EMDR Terapisi ve dayandığı Adaptif Bilgi İşleme Modeli ve daha sonra Öz Düzenlemeli Öğrenme Yaklaşımı ve EMDR'a yer verilecektir.

2.3.1. EMDR

Orijinal ismi Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) olan terapi yaklaşımı Türkçeye Göz Hareketleri ile Yeniden İşleme ve Duyarsızlaştırma Terapisi olarak çevrilmiştir. Shapiro'ya göre (2001, s. 10) EMDR da beyinin esasında kendi yapısında olan bilgi işleme sistemi ve anıların nasıl depolandığına vurgu yapan bir yaklaşımdır. Kişinin yaşamında şu anda yaşadığı tüm güçlüklerin geçmişte yaşanmış ve uygun şekilde işlenememiş olan deneyimlerden kaynaklandığı öngörülmektedir. Bu anılar yaşandıkları andaki disfonksiyonel (işlevsiz/zararlı) hali ile beyne kaydedilmektedir. EMDR'in esası, bu disfonksiyonel şekilde kaydedilmiş deneyimlerin kişinin ruh sağlığına katkıda bulunacak adaptif bir çözüme dönüştürmektir.

EMDR Adaptif Bilgi İşleme Modeli'ne (AIP) dayanmaktadır. AIP Modeli ise çeşitli ilkelere ve varsayımlara dayanmaktadır. Bu ilke ve varsayımlar da değişimin çeşitli potansiyel etkenlerini içermektedir. AIP Modeli ilkelerinin kapsamlı incelemeleri yapılmıştır (Shapiro 2001 s. 12). EMDR kompleks bir yaklaşım olduğundan, göz hareketleri ve diğer çift yönlü uyarılara ek olarak değişimin muhtemel etkenleri aşağıda açıklanacaktır.

Shapiro'nun (2001, s. 7) ortaya koyduğu AIP Modeli, bugün kişinin yaşadığı güçlüklerin temelini açıklamaktadır; örneğin öğrenci bugün öz düzenleme ile ilgili bir güçlük yaşıyorsa, bu güçlük geçmişte yaşadığı olumsuz bir yaşantıya dayanmaktadır.

Buchanon'a (2007, s. 762) göre öğrenme teorileri ile uyumlu olarak AIP Modeli, sürekli olarak yeni deneyimleri, halihazırda var olan anı ağlarına özümseten bir bilgi

işleme sisteminin varlığını önermektedir. Şu anki durumun nasıl algılandığı otomatik olarak geçmiş anı ağları ile birebir ilişki içerisinde, bağlantılıdır. Bu anılar, algıların, tutumların ve davranışın temelidir.

Örneğin, kişi daha önce Türkçe okuma deneyimleri nedeniyle şu anda Türkçe okuduğu bir cümleyi anlamlandırabilmektedir. Benzer şekilde eğer bir öğrenci bir öğretmen tarafından azarlandıysa ya da düşük not nedeniyle duygusal veya fiziksel şiddet gördüyse bu anı, eğitim yaşamındaki `potansiyel duygusal ve fiziksel acılar ve tehlikeler` ile ilgili anı ağlarına gitmektedir.

Shapiro'ya (2001, s. 31) göre oyun arkadaşı ile “önce ben” temalı bir çatışma ve onun çözümü paylaşabiliriz, bu deneyim ilişkiler ile ilgili anı ağlarına yerleşmekte ve özümsemektedir. Bu öğrenme, hafızaya kişilerarası ilişkiler ve çatışma çözümüne dair ulaşılabilir bir bilgiye dayalı temel eklemektedir.

Doğru ve sağlıklı şekilde çalışan doğuştan var olan bilgi işleme sistemi bu yeni deneyimi `metabolize etmekte`, `sindirmektedir`. Gelen duymasal algılar entegre olmakta ve hali hazırda anı ağı içerisinde bulunan ilgili bilgilere bağlanmaktadır. Bu da yaşadığımız deneyimi anlamlandırmamızı sağlamaktadır. Yararlı olan şey öğrenilmekte, anı ağlarında uygun duygular ve gelecekte kişiye rehberlik etmek üzere depolanmaktadır (Shapiro, 2001, s. 43). Burası tam da Bandura'nın kişinin kendi deneyimleri ile, model alma ve sözlü ikna gibi deneyimler yolu ile kendisine dair bir öz yeterlilik inancını oluşturan görüşüne tekabül etmektedir. Zimmerman'ın döngüsel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'nde öğrencinin hedefleri belirlediği, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini öğrendiği ve sonuçlarını değerlendirerek yararlı bilgileri -örneğin hangi öğrenme stratejisinin işe yaradığını- alıp bilgi sistemine uygun duygular ile kaydetmesini açıklamaktadır.

AIP Modeli'ne göre psikolojik güçlükler, deneyim uygunsuz şekilde işlendiğinde doğmaktadır. Shapiro'nun (2001, s. 52) AIP Modeli'ne göre özellikle stres veren üzücü bir olay, o anda olduğu haliyle depolanmaktadır. Bu, olayın olumlu bilgiye sahip diğer anı ağları ile bağlantı kuramadığı, yaşandığı zamandaki kendi normal ağlarında donup kaldığı anlamına gelmektedir.

Shapiro'a göre (2001, s35), bir anı, acı ve üzüntü veren duruma özgü formunda eksitator/uyarıcı şekilde kaydolduğunda, orijinal algılar çok çeşitli içsel ve dışsal uyaranlar tarafından tetiklenebilmektedir. Bu durum da oldukça uygunsuz duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler ve semptomlar (kaygı, kâbus, kontrolsüzce gelen düşünceler) ile neticelenebilmektedir.

Yine öz düzenlemeli öğrenme açısından ele alınacak olursa, ilkokul günlerinde öğretmeni soru sorduğunda heves ile parmak kaldıran ve yanlış yanıt veren öğrenci, o an öğretmeninden küçümseyici veya aşağılayıcı bir geri bildirim alırsa, bir dahaki soruda yanıt vermekten kaçınma eğilimi gösterebilmektedir.

İşlevsiz olarak depolanan anıların, gelecekteki uygunsuz tepkilerin (erteleme, kaçınma, okul bırakma, herhangi bir göreve başlamama, hedef koymama, engeller çıktığında kaçma/kaçınma) temelinde yattığı anlaşılmaktadır. Çünkü şu anki duruma dair algılar otomatik olarak ilgili anı ağları ile bağlantıdadır. Çocukluk olayları da yetişkin halimiz için uygun olmayan (fazlaca korkmak, mantıklı olduğunu bilse de bir riske girişmemek) tehlikeye dair duygular ile birlikte hayatta kalma mekanizmaları ile kodlanmıştır. Fakat geçmiş olaylar gücünü korur ve sürdürürler çünkü zaman içinde adaptif anı ağlarında uygun şekilde özümsememişlerdir. AIP Modeli'ne göre tüm negatif davranışlar ve kişilik özellikleri, işlevsiz olarak tutulan bilgilerden kaynaklanmaktadır (Shapiro, 2001, s. 96).

Bu perspektiften 'Ben yetersizim, yapamam, yeterince iyi değilim' gibi olumsuz inançlar, şu andaki bir bozukluğun nedeni olarak görülmemektedir. Geçmişte yaşanmış, bu duyguyu ve perspektifi içeren ve işlenmemiş hayat deneyimlerinin bir semptomu olarak anlaşılmaktadır (Solomon ve Shapiro, 2008, s. 320). Benzer şekilde, bugün öz düzenlemeli öğrenmeye karşı olan tutumlar, duygular ve duyumlar, geçmişte olmuş olan bir olay basit birer tepki olarak görülmemekte; hafızada fizyolojik olarak depolanmış algıların belirtileri ve bunlara karşı tepkiler olarak görülmektedirler.

Özetle, AIP Modeli'ne göre ruh sağlığının temelinde işlenmiş ve işlenmemiş anılar yatmaktadır (Shapiro, 2001, s. 14). EMDR Protokolleri, işlevsiz olarak depolanmış anılara nasıl ulaşılacağını göstermekte; standart protokoller ve prosedürler (çift yönlü uyarım) ile beynin kendiliğinden sahip olduğu işleme sistemini etkin kılmaktadır. Adaptif anı ağlarına dinamik bağlantıları kurmayı kolaylaştırmakta, böylece de anı, adaptif bir çözüme doğru dönüştükçe anının özellikleri de değişmektedir.

Seans transkripsiyonları göstermektedir ki seansta intrapsişik/iç ruhsal bağlantıların hızlı ilerlemesi ile duygular, iç görüler, duyumlar ve anılar yüzeye gelmekte; her bir çift yönlü uyarım setinde değişimler ortaya çıkmakta ve bu şekilde işleme oluşmaktadır (Shapiro, 2001, s. 56).

Başarılı bir oturumun neticesinde, anının artık izole olmadığı; daha geniş bir anı ağına entegre edildiği görülmektedir. Sonuç olarak işleme, yeni bağlantı ve

çağrışımların hafıza ile öğrenmeyi mümkün kılmakta ve bunların yeniden adaptif bir formda depolanmasını içermektedir.

AIP Modeli önceki nörobiyolojik teoriler ile örtüşmektedir. Son çalışmalar göstermektedir ki EMDR terapisi gelecek olaylara genelleme etkisine sahiptir. Nörobiyolojik çalışmalar da bu bilgi ile tutarlı şekilde, EMDR'in yok etme mekanizmasına değil yeniden inşa etme (reconsolidation/yeniden bir araya getirme) mekanizmasına dayandığını göstermektedir.

EMDR kişinin dayanıklılığını besleyip güçlenmesine yardım etmekte ve kişinin benzer bir travma ile karşılaştığında tekrar aynı şikayetleri yaşamasını (relaps) önlemektedir. Bu da diğer yaklaşımlar yerine EMDR 'in Öz düzenlemeli öğrenme programına eklenmesine bir sebep teşkil etmektedir.

Adaptif bilgi işlemeyi azami hale getirmek için sunulan problemin altında yattığı görünen işlevsiz olarak depolanmış anıların belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, danışman ilgili ani ağında pozitif ve/veya adaptif bilgilerin bulunduğundan emin olmalıdır. Danışman zaman zaman kişinin negatif deneyimlerini çalışırken zaman zaman da pozitif deneyimlerini gündeme getirerek işleme süresince uygun bağlantılar kurulmasını sağlamaktadır. Yapılandırılmış bir protokol; danışanı hazırlamak, üzüntü ve stres veren anıları etraflıca aktive etmek, işlevsiz olarak depolanmış bilginin ilgili yanlarını ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Shapiro, 2010, s. 39).

EMDR çıkış noktası olarak TSSB tedavisinde kullanıldığından, literatürde özellikle TSSB için kullanılacağı gibi bir algı doğmuştur. Günümüzde pek çok araştırma EMDR Terapisi'nin travma ile çalışarak pek çok psikolojik güçlük için etkili olabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu kartela, beden dismorfik bozukluktan kronik ağrılara, depresyondan fobilere, anksiyeteden performans yükseltmeye kadar çeşitlilik göstermektedir.

EMDR Terapisi'ni grup olarak da uygulamak mümkündür (Jarero, Artigas, Montero, Lena, 2008). Bu amaçla, AIP Modeli'ne dayanan EMDR Terapisi'nin güçlü ve derinlikli protokolü ile oldukça yapılandırılmış bir grup terapisi oluşturmuştur (Shapiro, 2010). Çocuklar, ergenler ve üniversite öğrencileri ile yürütülen EMDR Grup çalışmalarının etkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Jarero ve Artigas, 2009). Çalışmada geliştirilen müdahalenin okul gibi öğrenci sayısının yüksek olduğu kurumlarda, az zamanda daha fazla sayıda öğrenciye destek olabilmek için grup terapisi formatı tercih edilmesi planlanmıştır. Literatürde EMDR Terapisi'nin gruplar ile uygulanmasını mümkün kılan standardize edilmiş iki protokol bulunmaktadır. Bu grup

protokollerinden kronolojik olarak ilk geliştirilen EMDR Entegratif Grup Tedavisi Protokolü (EMDR-IGTP)'dir. Bu protokol, Meksika Krizlerde Ruh Sağlığı Desteği Derneği (AMAMECRISIS) üyeleri tarafından geliştirilmiştir. Bu versiyon küçük yaştaki çocuklara, krizden hemen sonra müdahale etmek üzere geliştirilmiştir; bu nedenle de bu çalışmada kullanılamamıştır. IGTP Oaxaca ve Guerrero sahillerinde 1997 yılında meydana gelen kasırgadan etkilenen çocuklar için kapsamlı bir danışma hizmeti gerektiği zaman, kısa zamanda çok sayıda çocuk ile çalışmaya elverişli olması hedefi ile geliştirilmiştir (Jarero ve Artigas, 2009). Grup formatı doğal afet gibi büyük travmaların ardından uygulanmış ve etkililiği sınanmıştır. Jarero, Artigas, Montero ve Lena (2008) EMDR-IGTP'nin etkililiğini Meksika'da insanların provokasyonu ile çıkan felakette 16 çocuk üzerinde 2006 yılında sınamıştır. Danışmanlık sürecinin ardından, Çocukların Travmatik Olaylara Tepkisi'ni değerlendiren Olay Etki Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüşler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar 3 ay sonraki takip seanslarında da korunmuştur. Bu protokolün orijinal sürümü ve kültürel durumlara uyumlanmış adaptasyonları dünyanın pek çok yerinde uygulanmıştır (Maxfield, 2008, s. 78). Bu uygulamaların insan eliyle ve doğal olarak oluşmuş felaketlerden çıkmış kadar ağır durumlarda dahi olumlu etkiler ortaya çıkardığı görülmüştür (Jarero ve Artigas, 2009).

EMDR'in gruplar ile uygulanan diğer protokol olan G-Tep, Elan Shapiro tarafından geliştirilmiştir. Shapiro (2010), AIP Modeli'ne dayanan EMDR Terapisinin güçlü ve derinlikli protokolünü içeren oldukça yapılandırılmış bir grup terapisi oluşturmuştur. Bu terapi, bireysel olarak uygulanan EMDR Protokolü'ne oldukça yakındır. Yetişkinler, gençler ve ergenler ile uygulanabilmektedir (Shapiro, 2018). Bu terapide yakın zamanda yaşanmış travmalar üzerine çalışılabileceği gibi şu anki şikayetlerin altında yatan geçmiş zamandaki olaylar üzerine de çalışılabilir. İkinci protokol olan G-Tep Protokolü bu araştırmada katılımcıların yaş ortalaması gözetilerek tercih edilmiştir. EMDR- IGTP'nin kültürlere göre adapte edilmesi gerektiğini gözlemleyen Shapiro, G-Tep'i kültürden bağımsız olabilecek şekilde tasarlamıştır. İngilizce, Türkçe, Almanca ve Arapçası orijinal haline sadık kalınarak çevrilmiştir. Daha önce mülteciler ile yürütülen çalışmada GTEP'in travma sonrası stres belirtilerini, kaygı ve depresif belirtileri düşürmedeki etkililiği görülmüştür (Yurtsever vd., 2018, 22).

2.3.2. Öz düzenlemeli öğrenme ve EMDR

Alanyazında EMDR'ın bilişsel boyutta bireyin konsantrasyon, hafıza, plan yapabilme gibi kapasitelerini artırmak, duygusal boyutta motivasyonel inançları güçlendirmek ve davranışsal boyutta adaptif tepkileri arttırdığı pek çok çalışma bulunmaktadır (Shapiro, 2001). Bu olumlu sonuçlar öz düzenlemeli öğrenmenin alt aşamalarında EMDR'ın yararlı olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca alanyazında doğrudan EMDR'ın eğitim ortamında akademik problemler için kullanıldığı vakalara rastlanmaktadır. Bu bölümde, psikolojik müdahale tekniklerini daha yakından incelemek amacı ile bu vaka çalışmasına ilişkin bilgiler sunulacaktır. Atkinson, Corban, ve Templeton (2011, s. 20) eğitim ortamlarında çalışan EMDR terapistlerinin vakalara hangi terapötik müdahalelerde bulunduklarını anlatmaktadırlar. Bu vakalardan biri olan Jenny, okulda davranış problemleri yaşayan, fiziksel ve sözel öfke gösteren ve kendini düzenleyemeyen bir öğrencidir. Çok zekidir fakat derslerdeki başarısızlıkları ve okuldakiler ile anlaşmazlıklara sebep olan olumsuz davranışları dolayısıyla okuldan atılmak üzeredir. Danışmanlık oturumlarında, nefes egzersizleri, gevşeme egzersizleri, kaynak yükleme ve EMDR ile rahatsız edici geçmiş kaynak olabilecek anıları çalışılmıştır.

Kendisinin 'yapamayacağına, başaramayacağına, bu durumdan çıkıp önüne gelen zorluklar ile baş edemeyeceğine inandığını ve pozitif değişim göstereceğine inanmadığını' söyleyen Jenny, danışmanlık oturumlarına alınmıştır. Kaynak yerleştirme uygulaması, Jenny'e geçmişte kendisini zor bir durumda dışarıdan yardım almadan düzenleyebildiği bir anı hatırlatmış ve yüreklendirmiştir.

Jenny'den bu olayın görüntüsünü canlandırması, sesleri duyması, oradaki keyfi, gururu, yeterliliği, başarıyı tekrar hatırlaması istenmiştir. Bunların şu anda bedeninde uyandırdığı fiziksel hislere ve pozitif duygulara odaklanması istenmiştir. Bu anı yavaş yavaş birkaç set çift yönlü uyarım ile 'yerleştirilmiştir'. Bu uyarımların eklenmesi çok etkili olmuş, pozitif anıların şu andaki bilinç düzeyine gelmesine yardım etmiş, bununla birlikte öz yeterlilik inancı güçlenmiştir. Kişinin kendi yapabileceklerine ve kapasitesine dair inancı artmıştır. EMDR Terapisi'nin kişilere sunduğu en temel kaynaklar, kendi kendini sakinleştirebilme ve öz yeterlilik inancının artmasıdır. Jenny birkaç kaynak yerleştirme çalışması daha yapmıştır. Ayrıca, öz yetersizlik olumsuz inançlarının oluştuğu olumsuz yaşam olayları belirlenip onlar üzerine çalışma yapılmıştır. Toplam 14 görüşme EMDR Terapisinin ardından Jenny'nin sakin, okulu bırakma/atılmadan kurtulacak akademik başarı, öz düzenleme becerilerini kullanabilir

ve mutlu olduğunu rapor edilmektedir (Danışanın ismi değiştirilmiştir). Bu vaka örneği EMDR müdahalelerinin akademik yaşamla ilgili problemlerin çözümünde öğrencilere yardımcı olduğuna işaret etmektedir. Fakat, gerek EMDR (Shapiro, 2001) gerekse öz düzenlemeli öğrenme (Zimmerman, 2012) görece yeni yaklaşımlardır. Alanyazın taramasında doğrudan EMDR terapisi'nin öz düzenlemeli öğrenmeye odaklı çalışmasına ilişkin bilgilere ulusal ve uluslararası yayımlarda rastlanamamıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlemesine değinilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırmacı tarafından travmatik deneyimleri olan öğrenciler için hazırlanan ‘Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Müdahale Programı’nın ‘öz düzenlemeli öğrenme’ ve ‘travma sonrası stres semptomları’ düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırmada deney ve kontrol gruplu ön test ve son test ölçümlü 2x2’lik yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, araştırmacının bir hipotezi test etmesi ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi sağlayan deneysel desenlerin bir türüdür (Frankel, Wallen, Hyun 2012, s. 264; Köksal, 2017, s. 192). Araştırma deseni Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Yarı Deneysel Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney	Ölçüm 1.1	Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı (15 oturum)	1.2
Kontrol	Ölçüm 2.1	İşlem yapılmamıştır	2.2

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları araştırmacı tarafından tek tek aranmış ve deneysel işlemde bir hafta önce ön-test kapsamında Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği (ÖDÖÖ) ve Olayların Etkisi Ölçeği (IES-R) uygulanmıştır. İşlem aşamasında deney grubuna araştırmacı tarafından 15 haftalık Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu 15 haftalık süre içerisinde işlem yapılmamıştır. Deneysel işlemde bir hafta sonra deney ve kontrol gruplarına ulaşan araştırmacı son-test ölçümler kapsamında Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği (ÖDÖÖ) ve Olayların Etkisi Ölçeği’ni (IES-R) katılımcılara uygulamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin örgün eğitim veren Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, Özel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerinden random olarak seçilmiş 312 katılımcıya Travma Tarama Listesi verilmiştir. Öğrencilerin bu listedeki olumsuz deneyimleri yaşayıp yaşamadıklarını 'evet' ve 'hayır' seçenekleri üzerinde yanıtlamaları istenmiştir. Travma Tarama Listesi Ek 1'de görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniğine göre seçilmiştir (Franklen ve Wallen, 1993).

Ölçütler şunlardır:

1- Yalnızca akademik yaşamı ile ilgili travmatik deneyim yaşamış olmak,

Nedeni - Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri travma sonrası stres semptomları ve öz düzenlemeli öğrenme düzeyi olduğu için katılımcıları da yalnızca akademik yaşamları ile ilgili olumsuz yaşantıları olan öğrenciler arasından seçmenin çalışmayı etkileyebilecek faktörleri en aza indirmek açısından anlamlı olacağı düşünülmüştür.

2- Bu çalışma süresince herhangi başka bir psikolojik destek almamak,

Nedeni – Deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının araştırma dışında alacağı psikolojik destekler bağımlı değişkenlerdeki değişimin ne kadarının bu araştırmada uygulanan programdan kaynaklandığı noktasında karıştırıcı bir etkiye sebep olmaktadır. Bu nedenle katılımcıların psikolojik destek alması gerekiyor ise çalışmaya dahil edilmemesi uygun bulunmuştur.

3- 3. veya 4. sınıf öğrencisi olmak,

Nedeni- Ülkemizde üniversite öğrencilerinin dört yıllık üniversite öğrenimlerinin son iki yılında hem derslerinde başarı göstermeleri hem akademik çalışmanın yanı sıra staj deneyimi edinmeleri hem de üniversiteden sonraki akademik veya çalışma yaşamlarına hazırlanmaları gerekmektedir. Ülkemizde öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversite mezuniyetinden sonra Kamu Personel Seçme Sınavı'na girerek resmi makamlarda iş bulmaları ya da lisans üstü eğitime giriş sınavlarına hazırlanarak akademik yaşamlarına devam etmektedir. Bu durum da üniversite yıllarının özellikle bu döneminde öz düzenlemeli öğrencilerin akademik yaşamları ile ilgili stresleri fazla iken öz düzenlemeli öğrenme becerilerini de yoğun olarak kullanmaları beklenen bir dönem olmaktadır. Bu sebeplerle araştırmadaki uygulanan programın etkililiğini sınamak için hem geçmiş travmatik yaşantılarına dair tetikleyicilerin daha fazla olduğu hem de öz

düzenlemeli öğrenmeyi aktif olarak kullanmak durumunda kalan bu grup ile çalışma planlanmıştır.

4- Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak,

Nedeni - Katılımcıların araştırmada gerek deney gerek kontrol grubu olarak bulunmaları gönüllülük esaslı olmaktadır.

Katılımcıların çalışmaya dahil edilme kriteri 'yalnızca akademik yaşamları ile ilgili olumsuz deneyimleri olan' öğrenciler olarak belirlenirken, 'okul ile ilgili olmayan herhangi bir negatif yaşantısı olan' öğrencilerin dışarıda bırakılması hariç bırakma kriteri olarak belirlenmiştir. Bu sebeple, Travma Tarama Listesi'nde yalnızca akademik yaşam ile ilgili travmatik deneyimleri olduğunu işaretlemiş olan öğrencilerin bu çalışmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Bu amaçla 312 öğrencinin Travma Tarama Listesi sonuçları taranmıştır. 312 öğrenciden 20'sinin yalnızca akademik yaşamı ile ilgili travmatik deneyimleri olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken yalnızca akademik yaşamı ile ilgili travmatik deneyimleri olduğunu beyan etmiş olan 20 öğrenci araştırmaya dahil edilirken, diğer 292 öğrenci bu çalışmanın dışında bırakılmıştır. Çalışmanın tüm katılımcıları araştırmacı tarafından tek tek aranmış katılımcıların gönüllülük esaslı bu çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Dahil edilme kriterlerine uygun olan 4 katılımcı ders yoğunluğunun fazla olduğunu söyleyerek araştırmaya katılamayacaklarını; 2'si ise çalışmaya katılmaya devam etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, araştırmaya dahil olma kriterlerine uyan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 14 üniversite öğrencisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrenciler deney ve kontrol grubuna random (seçkisiz) atama yolu ile atanmıştır. Seçkisiz atama yapmak için 14 öğrencinin Travma Tarama Listesi'ndeki numaraları alınarak her biri ayrı ayrı kağıtlara yazılmıştır. Bu kağıtlar rakamlar görünmeyecek şekilde katlanarak bir torbaya atılmıştır. Torbadaki kağıtlar içinden rastgele bir kâğıt seçilmiş ve bu kâğıt torbaya geri atılarak tekrar torbadan bir kâğıt (öğrenci ismi) seçilmiştir. Kura ile teker teker torbadan seçilen isimler kura ile deney ve kontrol grubuna atanarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Bu araştırmada çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılı bahar yarısında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören, yalnızca okul yaşantıları ile ilgili olumsuz yaşantıları bulunduğunu beyan etmiş, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve bu çalışma süresince başka bir psikolojik destek almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubunda 7 kontrol grubunda 7 katılımcı

bulunmaktadır. Grupların cinsiyet dağılımı ve yaşlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Grupların Cinsiyete göre Dağılımları ve Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Cinsiyet				Yaş					
	Kadın		Erkek		20		21		22	
	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde
Deney Grubu	6	85,70%	4	57,10%	0	0,00%	7	100,00%	0	0,00%
Kontrol Grubu	4	14,30%	3	42,90%	1	14,30%	5	71,40%	1	14,30%

Tablo 3.2. incelendiğinde, katılımcıların yaş aralıklarının 20-22 olduğu görülmüştür. Hem deney hem kontrol grubunda kadın katılımcıların sayısının erkek katılımcılara göre fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında deney ve kontrol grubundaki katılımcıların yaş ortalamalarının aynı olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenim görmekte oldukları bölüm ve sınıf düzeylerine göre dağılımları ise Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3.

Grupların Bölüm ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımları

	Bölüm		Sınıf Düzeyi	
	Eğitim Bilimleri Bölümü	Özel Eğitim Bölümü	3. Sınıf*	4. Sınıf
	N	N	N	N
Deney Grubu	7	0	1	6
Kontrol Grubu	6	1	1	6

Tablo 3.3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de eğitim bilimleri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde hem deney hem kontrol grubundaki katılımcıların 4. sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. Bu çerçevede gruplara benzer profillere sahip öğrencilerin katıldığı görülmüştür.

Çalışmaya dahil edilme kriteri olarak üniversitenin ikinci yarısında olan öğrenciler seçilmiştir.

*Çalışma grubundaki 3. sınıf öğrenciler Erasmus Programı’na katıldıkları için hem yurt dışında oldukları dönemdeki hem de hali hazırda olmaları gereken dönemdeki dersleri vermekle yükümlü olduklarını beyan etmişlerdir. Aynı zamanda yine üniversite mezuniyetine yaklaşmış bulundukları için üniversiteden sonrası için de yüksek lisans ve Kamu Personel Seçme Sınavı’na hazırlanmakta olduklarını beyan etmişlerdir. Bu nedenle bu öğrenciler de öz düzenlemeli öğrenmeyi aktif olarak kullanmak durumunda oldukları bir dönemde oldukları için çalışmaya dahil edilmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların travmatik deneyimlerinin özelliklerini belirlemek için ‘Travma Tarama Listesi’, öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini ölçmek için ‘Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’ ve travma sonrası stres semptomlarını ölçmek için ‘Olayların Etkisi Ölçeği (IES-R)’ kullanılmıştır. Araştırma grubunda yer alan bireylere uygulanan ölçeklerin psikometrik özellikleri aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Travma tarama listesi

Bu liste araştırma kapsamında katılımcıların travmatik yaşantılarının özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır. 16 sorudan oluşan liste ile araştırmaya katılacak katılımcıların geçmişte akademik yaşamları ile ilgili travmatik bir deneyim yaşayıp yaşamadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Travma Tarama Listesi’nde aile içinde veya tanımadık kişiler tarafından uygulanan fiziksel, duygusal, cinsel istismar, ihmal, fiziksel tehdit oluşturan ve oluşturmayan travmalar, insan eli ile yapılan ve doğadan gelen travmalara akademik yaşam ile ilgili öğretmen, ebeveyn ve arkadaşlar ile yaşanan travmalar yer almaktadır. Travma Tarama Listesi oluşturulurken alanyazındaki verilerden yararlanılmıştır (Fellitti, 2009, s. 131).

3.3.2. Öz düzenlemeli öğrenme ölçeği

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Eryılmaz ve Mamadov (2017) geliştirilmiştir. Ölçek, Zimmerman’ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme durumunu ölçebilecek bir ölçek aracı olarak geliştirilmiştir (Eryılmaz ve Mamadov, 2017). Toplam 47 maddeden oluşan ölçek, ertipindedir ve 1–4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekte (1) “hiç uygun değil”, (2) “uygun değil”, (3) “uygun”, (4) “çok uygun” anlamına gelmektedir. Aşağıda Eryılmaz ve Mamadov (2017) tarafından elde edilmiş olan sonuçlar sunulmuştur: Ölçeğin ne denli iyi işlediğini anlamak için yürütülen madde analizi alt-üst %27’lik gruplar üzerinde yapılmış olup bağımsız gruplar için t-testi neticesinde madde t değerlerinin -2,64 ile -13,26 ($p < .01$) arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları 0,17 ile 0,62 arasında ve Cronbach Alpha değeri 0,96’dir. Analiz neticeleri, maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi, Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'nin ilk aşaması olan 'Öngörü Aşaması'nın kendi içinde de 'Görev Analizi' ve 'Motivasyonel İnançlar' olarak iki ana aşamadan oluştuğunu göstermektedir. 'Öngörü Aşaması'nın 'Görev Analizi' alt aşaması, 'amaç belirleme' ve 'stratejik plan yapma' aşamalarından oluşmaktadır. 'Görev Analizi' maddelerinde ait Bartlett's Test of Sphericity y'nin 414,943 ($p < .01$) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin ise 0,75 olduğu tespit edilmiştir. 'Öngörü Aşaması'nın diğer alt aşaması olan "Motivasyonel İnançlar" ise 'içsel ilgi/değer', 'öz yeterlilik', 'sonuç beklentileri', 'öğrenme amaç yönelimi' alt aşamalarının toplamından oluşmaktadır. 'Motivasyonel İnançlar' alt ölçeği KaiserMeyer-Olkin (KMO) değeri 0,78 iken, Bartlett's Test of Sphericity değeri 364,536 ($p < .01$)'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'nin ikinci aşaması ise 'Performans Aşaması'dır. 'Performans Aşaması'nın alt aşamaları ise 'Öz Kontrol' ve 'Kendini Gözlemleme'dir. 'Öz Kontrol' aşaması KMO değeri 0,79, Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 1002,748 ($p < .01$)'dir. 'Performans Aşaması'nın diğer alt aşaması olan 'Kendini Gözlemleme' alt aşaması KMO değeri .72 Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 495,310 ($p < .01$) olarak tespit edilmiştir. Bu alt boyuttaki maddelerin yük değerleri 0,72 - 0,89 arasında değişirken, bu alt boyuta giren maddeler toplam varyansın %70'inin açıklamaktadırlar. Öz düzenlemeli öğrenme modelinin üçüncü aşaması olan 'Öz Yansıtma' aşaması, 'Öz Yargılama' ve 'Öz Tepki' alt başlıklarından oluşmaktadır. 'Öz Yargılama' alt aşamasındaki maddelere ait KMO değeri 0,78, Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 552,967 ($p < .01$) olarak tespit edilmiştir. Bu alt boyuttaki madde yük değerleri, 0,50 ve 0,85 arasında değişirken, maddeler toplam varyansın %55,92'sini açıklamaktadır. 'Öz Tepki' aşaması ise 'Öz doyum' ve 'Uyum' alt aşamalarından oluşmaktadır. Öz tepki aşamasındaki maddelerin KMO değeri 0,80, Bartlett's Test of Sphericity ise 425,324 ($p < .01$)'dir. Öz Tepki boyutundaki maddelerin yük değeri 0,67 ile 0,86 arasında değişirken, maddeler toplam varyansın %66,34'ünü açıklamaktadır.

Öz Düzenlemeli Öğrenme Durumu Ölçeği'nin güvenilirliği her bir alt aşaması için güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlık tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları ölçeğin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Turan (2009) tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Zimmerman Modeli Temelli Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ile Öz Düzenlemeli Öğrenme Durumu Ölçeği'nin uyum geçerliliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile incelenmiştir. Analiz neticesinde

0,62 değerinde anlamlı ve olumlu ilişki bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulamayı faktör analizi ile incelenmiş, uyum indekslerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin yapısal eşitlik analizi de aşamalar arasında değerlerin yüksek bulunduğu modeli bir daha doğrulamıştır (Eryılmaz ve Mamadov, 2017).

3.3.3. Olayların etkisi leği (IES-R)

Ölçeğin orijinali Horowitz, Wilner ve Alvarez (1979) tarafından geliştirilmiştir. Horowitz ve arkadaşlarına (1979) göre, kişinin bugünkü travmatik bir olaya verdiği tepkilerin izini sürmekte yararlıdır. Kişinin bu tepkileri, üzerinden çok uzun zaman geçmiş olmasına rağmen geçmişteki psikolojik travma sorulduğunda kolayca tekrar canlanabilir ve kişiler bu duruma tepki vermeye devam edebilir. Olayların Etkisi leği (IES-R) de bu tepkilerin ölçülmesi için geliştirilmiştir. Olayların Etkisi leği'nin orijinal versiyonunda yalnızca iki alt ölçek bulunmaktadır. Bunlar, 'kaçınma' ve 'yeniden yaşama'dır (Horowitz vd., 1979). Ölçek, travmaların ardından kişilerin yaşayabileceği stres semptomlarını değerlendirmek için dünya literatüründe en sık kullanılan ölçeklerden biridir (Çorapçioğlu, Yargıç, Geyran ve Kocabaşoğlu, 2006, s. 15).

Yapılan alışmalar, kişilerin geçmişte yaşadıkları travmatik olayların ardından yaşadıkları ve gösterdikleri psikolojik stres tepkisini ölçmedeki başarısının altını çizmektedir (Weiss ve Marmar, 1997).

15 maddeden oluşan ölçeğin orijinaline travma sonrası stres bozukluğunun aşırı uyarılma semptomları ile ilgili 7 madde daha eklemek koşulu ile tüm travma sonrası stres bozukluğu semptomlarını sorgulayacak nitelikte leği revize eden Weiss ve Marmar (1996), 'Olayların Etkisi leği' Değiştirilmiş/Gözden geçirilmiş varyasyonunu geliştirmiştir. Bu araştırmada Olayların Etkisi leği Değiştirilmiş/Gözden geçirilmiş versiyonu kullanılmıştır. Maddelerin DSM-IV'te tanımlanan TSSB semptomlarının 17'sinden 14'ne direkt karşılık geldiği tespit edilmiştir (Weiss ve Marmar, 1996). "Olayların Etkisi leği"nin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ise Çorapçioğlu ve arkadaşları (2006) tarafından yapılmıştır.

Ölçekte, katılımcıdan, 'stres veren belirli bir olay belirlemesi ve son 7 gün içinde listedeki zorlukları ne sıklıkla hissettiklerini/rahatsızlık duyduklarını' belirtmeleri istenir. 22 sorudan oluşan ölçekte; en düşük puan 0 en yüksek puan 88 olurken; belirtilerin şiddeti 0 ile 5 arasında 0 asla, 1 biraz, 2 az çok, 3 oldukça, 4 aşırı anlamına

gelen rakamlar üzerinden puanlanmaktadır (Weiss ve Marmar, 1996). 3 alt ölçeğin birleşiminden oluşan ölçekte, 1, 2, 3, 6, 9, 14, 16, 20. sorular `Yeniden Yaşama`, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 17, 22. sorular `Kaçınma` ve 4, 10, 15, 18, 19, 21. sorular `Aşırı Uyarılma` alt ölçeklerine aittir (Deville, 2001). Yeniden yaşama alt ölçeği 7 soru ile olay ve konu ile ilgili kediliğinden akla gelen inançlar, duygular, görüntüler, hayaller ve kabuslar; kaçınma alt ölçeği 8 soru ile tepki verirken hissizlik, olay ve konuya benzer durumlardan, inançlarda, duygulardan kaçınma (Briere, 1997, s.170); aşırı uyarılma alt ölçeği ise 7 soru ile konu ve durumla tekrar karşılaştığında tedirgin ve rahatsız hissetme, uykuya dalma ve konsantrasyon güçlüğü gibi alanları sorgular.

Ölçeğin geçerliliğini analiz etmek için ölçek ve alt ölçeklerin, Spearman analizi kullanılarak, TSSB için altın standart kabul edilen CAPS ölçek ve alt ölçek puanları ile korelasyonu incelenerek korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçek ve tüm alt ölçekler istatistiksel olarak anlamlı düzeyde, toplam puan ($r=0,705$, $p<0,001$), yeniden yaşama puanı ($r=0,693$, $p<0,001$), aşırı uyarılma puanı ($r=0,639$, $p<0,001$), kaçınma puanı ($r=0,491$, $p<0,001$) olarak tespit edilmiştir (Çorapçioğlu vd., 2006).

Ölçeğin güvenilirlik analizi için ise, iç tutarlılık analizi yapılarak Cronbach katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı tüm grup için 0,937 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının çok iyi derecede ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçekteki her sorunun ölçek toplam puanı ile güçlü derece korele olduğu ve soru çıkarıldığında ölçek Cronbach değerinin tüm sorular için 0,937'den yüksek olduğu bulunmuştur (Çorapçioğlu vd., 2006). IES-R'nin duyarlılık değerleri %92,2 ile %74,0 arasında, özgüllük değerleri %70,7 ile %81,0 arasında olduğunda, travma sonrası stres bozukluğu tanısını koymaya izin verecek puanlar .24 ile .33 arasındadır. Çorapçioğlu ve arkadaşları (2006), analiz neticelerine dayanarak, Türk katılımcılar ile Olayların Etkisi Ölçeği'nin, geçmişte yaşanmış olan olumsuz yaşantıların bugün kişilere verdiği stresin belirlenmesinde ulusal ve uluslararası çalışmalarda kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Özet olarak, Corcoran ve Ficher (1994), ölçeğin herhangi bir yaşam olayının şimdiki zamanda kişiye ne kadar stres verdiğini değerlendirmek için çok çeşitli alanlarda kullanılabilecek bir öz bildirim ölçeği olduğunu ve kişilerin psikolojik müdahaleler ile gelişimlerini izlemek üzere tekrarlı şekilde kullanılabilecek bir ölçek olduğunu kaydetmiştir. Genel olarak bu ölçek bir TSSB tanı ölçeği olarak kullanılmamaktadır: fakat literatürde, TSSB on tanısı için kesme puanı olarak

alintılanmaktadır (Horowitz vd., 1979). Yaşamlarında olumsuz deneyimler yaşamış kişilerin ölçek uygulandığı andaki olayla ilgili stres düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçek, geliştirildiği ilk araştırmalardan bugüne travmatik olayların bugün yarattığı stres düzeyini ölmek üzere kabul edilmiş ve yaygın şekilde kullanılmaktadır (Cusack ve Spates 1999; Pfefferbaum vd., 2000).

Olayların Etkisi Ölçeği'nin bu çalışma için güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa ile hesaplanmıştır. Sonuçlar her bir alt boyut için şöyledir: aşırı uyarılma .92; kaçınma .68; yeniden yaşama .94.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan İşlemler

Araştırmanın öncesinde EMDR Grup ile Müdahale Protokolü'nü geliştiren Elan Shapiro ile iletişime geçilerek EMDR Odaklı Grup Terapisi olarak uygulanacak bir müdahale programının geliştirilmesi konusunda fikir alış-verişinde bulunulmuştur. Ayrıca, Türkiye'deki ilk EMDR Eğitmeni olan Emre Konuk ile iletişime geçerek iki programın entegrasyonu ile ilgili fikir alışverişinde bulunulmuştur. Her iki uzman ile süreç içerisinde süpervizyon almak için mutabık kalınmıştır.

Ardından Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nı geliştirmeye yönelik bir müdahale programının oluşturulması ve etkililiğinin sınanması sürecine geçilmiştir. Bu çerçevede sırasıyla deney öncesinde, deney sürecinde ve deney sonrasında gerçekleştirilen işlemler aşağıda sunulmuştur.

3.4.1. Deney öncesinde gerçekleştirilen işlemler

Deney öncesi işlemde, programın oluşturulmasına ilişkin ön hazırlık, programın oluşturulması, katılımcıların belirlenmesi, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamaları izlenmiştir. Bu adımlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.1.1. Müdahale programının oluşturulması için ön hazırlıklar

1) Programın oluşturulmasına hazırlık amacıyla öncelikle öz düzenlemeli öğrenme modelleri, bu modellerin psikolojik danışma oturumları olarak uygulanıp uygulanmadığı, öz düzenlemeli öğrenmeyi konu edinen ilişkisel ve deneysel çalışmalar kapsamlı şekilde incelenmiş ve alanyazın taranmıştır.

2) Katılımcıların kimler olacağını belirlemek ve çalışma grubunu oluşturmak için gerekli kriterlere karar vermek için literatür taranmıştır. Travma kavramı ve alt

türlerinin neler olduğu alanyazından kapsamlı şekilde araştırılmıştır. Bu tarama neticesinde bireyin yaşayabileceği farklı türdeki travmalar belirlenmeye çalışılmıştır.

3) Travma Tarama Listesi oluştururken ulusal ve uluslararası travma listeleri esas alınmıştır. Bu listelerde yer alan duygusal, fiziksel, cinsel istismarın, bunların kimler tarafından gerçekleştirildiğinin olaylar bazında ifade edildiği görülmüştür. Akademik yaşamda öğrencilerin sık karşılaştığı olumsuz deneyimler alanyazından derlenmiştir. Tez danışmanı ile birlikte Travma Tarama Listesi oluşturulmuştur. Tarama Listesi ile araştırmacının temel hedefi yalnızca akademik travması olan bireyleri belirlemektir. Dolayısı ile evet ve hayır cevabından oluşan ve öğrencilerin öz bildirimine dayanan bu liste ile çalışma grubunun yalnızca akademik travmaları olan öğrencilerden oluşması hedeflenmiştir. Bu öneri tez hazırlık sürecinde değerli hocam Prof. Dr. Nilüfer Özabacı tarafından getirilmiş olup çalışma grubunun iç geçerliliğin korunması hedefi (Karasar, 2018, s. 143) ile uygulanmıştır.

4) Bu çalışmada yer alacak ölçekler alanyazın taranarak belirlenmiştir. Olayların Etkisi Ölçeği'nin travma sonrası stres semptomlarını değerlendirmede en sık kullanılan ölçek olduğu görülmüştür. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin de Zimmerman'ın Modeli ile oldukça uyumlu olduğu görülmüştür. Bu iki nicel ölçek üzerinde karar kılınmıştır.

5) Araştırma için geliştirilecek program için EMDR Grup Terapisi ve Öz Düzenlemeli Öğrenme ile ilgili alanyazındaki bilgiler detaylı şekilde araştırıldıktan sonra öz düzenlemeli öğrenme modeli ve bir psikoterapi yaklaşımını birleştiren bir uygulama programı olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle de tez danışmanına danışılmıştır. Fikir alış-verişinde bulunulmuştur. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ni temel alarak EMDR Müdahaleleri'nin programa uygun şekilde eklenmesine karar verilmiştir. EMDR'ın uygun şekilde eklenmesi için Elan Shapiro ve Emre Konuk'a danışılmıştır. Yapılan görüşmeler üzerine uygulanacak program son şeklini almıştır.

3.4.1.2. Geliştirilen programın dayanakları

Zimmerman'ın (2002) kendi geliştirdiği modelin eğitim ve öğrenme stratejilerinin yanı sıra öğrencinin öğrenme motivasyonunun yüksek olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin uygulanabilmesi için öncelikle öğrencinin kendisinin psikolojik boyutta da öğrenmeye hazır, istekli ve yeterli hissetmesi önemli olmaktadır. Bandura (1977) motivasyonel inancı düşük olan öğrencilere geçmiş başarılarını düşünmelerini önermektedir. Arathon

ve Malouff'a (2004, s. 220) göre ise, öz düzenlemeli öğrenmeyi yükseltmek için herhangi bir müdahale programının odak noktası, geçmişteki başarısızlık anlarına odaklanarak oradan gelen düşük pozitif duygulanım ve negatif inançların giderilmesinin yanı sıra öz yeterlilik inancının yükseltilmesi anahtar noktası olmalıdır. Alanyazında öz düzenlemeli öğrenmenin psikolojik müdahale boyutuna ihtiyaç olduğu belirtilse de yapılandırılmış müdahale modellerine ulaşamamıştır. Ancak yukarıda müdahale örnekleri incelendiğinde, bu örneklerdeki ortak noktanın öğrencinin olumsuz duygulanım ve inançlarını olumluları ile değiştirmek olduğu görülmektedir. Bu gözleme dayanarak psikolojik danışma yaklaşımlarından hangisi hangi sebeple entegre etmenin doğru olacağı değerlendirilmiştir. Sonuç olarak EMDR Terapisi'ne karar verilmiştir. Bunun sebepleri

- 1- Grup ile uygulanabilmekte
- 2- Standart bir manueli var, tekrar eden araştırmalarda rahatlıkla kullanılır.
- 3- Öz düzenlemeli öğrenme gibi EMDR'da AIP Modeli'ne dayandığı için özünde bir öğrenme teorisine ait bir modele dayanmaktadır.
- 4- Okul şartları ve belirli zaman içinde uygulanabilmektedir.
- 5- Standart manueli üniversite öğrencileri için de geçerlidir.

Tüm bu maddeler sebebi VE EMDR'ın olumsuz inanç ve duyguları olumluya dönüştürebilme etkisini gözeterek, öz düzenlemeli öğrenme müdahalelerine EMDR eklenmesine karar verilmiştir. Tablo 3.4'te de öz düzenlemeli öğrenme modeline EMDR'ın nasıl adapte edildiği daha detaylı görülmektedir.

Tablo 3.4.

Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli 'nde EMDR Terapisi

ONGORU			PERFORMANS OLUMSUZ		PERFORMANS OLUMLU				OZ YANSITMA
1.Travmatik Deneyim	2.Negatif Kognisyon	3.Tetikleyici	4.Travmatik Deneyimden Kaynaklanan Stres Semptomları	5.Travmatik Deneyimin Olumsuz Sonucu	6.EMDR Terapisi ve Öz Düzenleme Odaklı Müdahale Programı	EMDR Terapisi ve Öz Düzenleme Odaklı Müdahale Programı	8.Semptomların Azalması veya Ortadan Kalkması	9.Kaynak	10.Gelecek
Kendini kayıt	/Öz yeterlik	Değer	Dikkati odaklaştırma	Olumsuz Öz Değerlendirme	Olumlu Değer	Olumlu Değer	Dikkati odaklaştırma	Kendini Eğitme	Nedensel yükleme
	İçsel İlgi	İçsel İlgi/Öz yeterlik	Hayal	Olumsuz Nedensel Yükleme	Olumlu İçsel İlgi/Öz yeterlik	Olumlu İçsel İlgi/Öz yeterlik	Hayal	Planlama	Öz Değerlendirme
	Sonuç beklentileri	Sonuç beklentileri	Görev Stratejileri	Olumsuz duygulanım	Olumlu Sonuç beklentileri	Olumlu Sonuç beklentileri	Görev Stratejileri	Görev stratejileri	Öz Doyum
	Öğrenme amaç yönelimi; performans kaçınma	Öğrenme amaç yönelimi; performans kaçınma	Kendini Eğitemiyor	Öz doyumsuzluk	Olumlu Öğrenme amaç yönelimi; öğrenme yaklaşma	Olumlu Öğrenme amaç yönelimi; öğrenme yaklaşma	Kendini Eğitiyor	Dikkati Odaklaştırma	Uyum
			Olumsuz kendini kayıt	Savunma			Olumlu kendini kayıt	Kendini kayıt	
			Olumsuz kendini deneyimleme				Olumlu kendini deneyimleme		

Aşağıda, adımlar ve anlamları yer almaktadır:

1- Bireyin geçmişte yaşadığı akademik travmalar zihninde ve bedeninde kayıt olmuştur.

2- Geçmişte yaşanan bu travmatik deneyim, bireyde ‘yetersizim’ gibi bir inanç oluşmasına neden olmuştur. Buna eşlik eden korku, kaygı, tedirginlik gibi duygulanımlar olmaktadır. Birey bugün öğrenmek ile ilgili kendisinden iyi sonuçlar bekleyemeyeceğine inanmaktadır. Yeni bir sınav ya da öğrenme süreci karşısında davranışsal boyutta kaçınma tepkisi vermektedir.

3- Öğrenci tekrar bir öğrenme durumu ya da sınav ile karşı karşıya kaldığında bu geçmiş kayıtlar tetiklenmektedir. Bununla beraber ‘ben yapamam’ gibi negatif inançlar, korku kaygı tepkileri gelmektedir. Öğrenci bu sınava girmek ya da öğrenme sürecine başlamak istememektedir. Davranışsal boyutta kaçınmaktadır.

4 ve 5. adımda öğrenci, kendisine ilişkin olumsuz inançlara sahip ve olumsuz duygulanımlara sahiptir. Motivasyonel inançları düşüktür. Öğrenci, bu durumda öğrenme stratejilerini de etkili bir şekilde kullanamamaktadır. Davranışsal boyutta kaçınmacı tepkiler vermektedir. Ayrıca, bir defa daha olumsuz bir durumu deneyimlemekte ve buna dair kayıtlar oluşturmaktadır.

Bu sebeple 1. maddedeki travmatik kayıt EMDR ile çalışılır. EMDR Terapisi bu çalışma esnasında bireye duygusal, bilişsel ve davranışsal değişim meydana getirmektedir. Dolayısı ile ayrı ayrı bu boyutlarda bireye müdahale yapmak ya da ödev vermek gerekmemektedir.

6- Başarılı bir EMDR çalışmasının ardından öğrenci tekrar bir sınav ya da öğrenme görevi ile karşılaştığında motivasyonel inançları daha yüksek olmaktadır. Ayrıca, kendisini daha sakin hissetmektedir. Davranışsal boyutta bu öğrenme sürecine uyumlu adımlar atmaktadır. Kendinden başarılı olmakla ilgili beklentilerde bulunabilmektedir. Tekrar ilgi alanlarını keşfedebilmekte, bu öğreneceği konu içinde sevdiği bir taraf bulabilmektedir.

EMDR çalışması birkaç oturum sürdüğü için 6 ve 7. kolon EMDR çalışması yapmak ve ardından gelen olumlu değişimleri gözlemek anlamına gelmektedir.

8- Öğrenci motivasyonel inançlarının artması ile bu öğrenci stratejilerini öğrenebilir ve uygulayabilir bir hale gelmektedir.

9- Öğrencinin öğrenme stratejilerini uygulayabildiği her durum bir kaynak olarak görülmektedir. Bu noktada EMDR ile bu beceriler kaynak olarak görülür ve pekiştirilir.

10- Öğrenci gelecekte de yeni bir öğrenme karşısında motivasyonel inançları açısından olumlu, duygusal olarak rahat ve davranışsal olarak da uyumlu ve çaba gösteren bir tutum sergileyeceğini imajine etmektedir.

3.4.1.3. Katılımcıların belirlenmesi ve grupların oluşturulması

1- Çalışma grubunu belirlemek için 2015-2016 öğretim yılı güz yarısında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde bulunan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, Özel Eğitim Bölümü gibi bölümlerdeki öğrencilerden üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan ve random olarak belirlenen toplam 312 öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilere araştırmacı tarafından araştırmanın amacına ilişkin bilgiler açıklanmıştır. Daha sonra Travma Tarama Listesi'nin yanıtlamaya gönüllü olan öğrencilere Travma Tarama Listesi sunulmuştur. Öğrencilerin bu listede kendilerinde olan travmatik yaşantıları ve telefon numaralarını belirtmeleri istenmiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerine listenin verilme sebebi çalışma grubu dahil edilme kriterleridir. Deneysel uygulamanın yapılması 2016-2017 öğretim yılında planlanmıştır. 2015-2016 öğretim yılında verilen Travma Tarama Listeleri'nin alan öğrencilerin uygulama sırasında üniversitenin son yarısında olması dahil edilme kriteri olarak belirlenmiştir. Travma Tarama Listesi'nin verildiği öğrencilerin gelecek yıl dördüncü sınıfa geçmeleri geçemezler ise de en az üçüncü sınıfta olacakları düşünülmüştür. Bu sayede de araştırmanın dahil etme kriterlerine uygun şekilde seçim yapılması sağlanmıştır.

2- Toplanan datalar, tez danışmanı tanıklığında araştırmacı tarafından yalnızca akademik yaşam ile ilgili başlığı altında her alan son beş sorudan biri veya birkaçına evet demiş olan öğrenciler belirlenmiştir. Toplam katılımcı sayısının 20 olduğu görülmüştür. Daha sonra bu öğrencilerin araştırmacı tarafından tek tek aranarak uygulanacak çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, çalışmanın gönüllülük esası belirtilmiştir. Bu öğrencilerden 14'ü çalışmaya katılacaklarını belirtmiştir.

3- Araştırma öncesi, süresi ve son testler için Grupla Görüşme Odası kullanılmıştır. Tüm bireyler ile görüşmeler burada gerçekleştirilmiştir.

4- Çalışmaya katılacağını belirten 14 kişi ile birebir görüşme ayarlanmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere, araştırmacı, araştırma, etik haklar hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin herhangi bir psikiyatrik tanısının olup olmadığı, ilaç kullanıp kullanmadığı, bir başka psikolojik destek alıp almadığı sorulmuştur. Neticede, 14

öğrencinin de herhangi bir psikiyatrik tanısı, ilaç kullanımı ve psikolojik destek alma sürecinde olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ön test uygulaması yapılmıştır.

5- Ön görüşmelerin ardından katılımcılar deney ve kontrol grubunda 7'şer kişi olacak şekilde yansız olarak atanmıştır.

6- Bu öğrenciler ile araştırmacı tekrar birebir görüşmeler sağlamıştır. Deney ve kontrol grubu bilgisi paylaşılmıştır. Tüm katılımcılardan Öğrencilerden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır.

7- Deney grubu öğrencilerinin her birinden takvimlerine uygun haftada 2 saatin ne zaman olacağı sorulmuştur. Öğrencilerin, araştırmacının ve grupla danışmanlık odasının ortak uygun saati pazartesi 12.00-14.00 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacı her hafta bu vakitte İstanbul'dan Eskişehir'e gelerek grup sürecini yürütmüştür.

3.4.2. Deney uygulaması sürecinde gerçekleştirilen işlemler

Grup uygulamaları 2016-2017 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda Osmangazi Üniversitesi Grupla Danışma Odası'nda gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen işlemler şu şekildedir;

a. Deney grubu için hazırlanmış olan Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı her hafta bir oturum olmak üzere 15 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu programın içeriğine dair bilgiler aşağıdaki gibidir.

Oturumlar

1. Oturum

Bu oturumda grup lideri ve üyelerin birbirini tanımalar, grup çalışması süresince uyulacak grup ilkelerinin oluşturulması, travmanın ve öz düzenlemeli öğrenmenin tanımlanması ve nasıl ilişkilendiğinin rasyonelinin açıklanması amaçlanmıştır. Grup lideri ve üyelerin birbirini tanınması için kaynaşma oyunu oynanmıştır. Bu açıdan yumuşak küçük bir topun kullanıldığı tanışma etkinliği, Grup İlkeleri Formu aracılığı ile ilkelerin oluşturulması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara travma perspektifinden öz düzenlemeli öğrenme sözel olarak anlatılmıştır.

2. Oturum

Bu oturumda katılımcıların içinde bulundukları dönemde akademik yaşamda ulaşmak istedikleri amaçların belirlemesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere yıl sonunda akademik olarak varmak istedikleri hedefleri soran ve öğrencilerin yazı ve çizimler ile doldurmasına alan bırakan Amaç Belirleme Formu verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu hedeflere ulaşma isteklerini kendilerine hatırlatacak bir objeyi grup

çalışmasındaki sanat malzemeleri ile yapımları ve bunu çalışma masalarında bulundurmaları istenmiştir.

3. Oturum

Bu oturumda öğrencilerin belirlemiş oldukları amaca ulaşmak için kendilerinin yapımları gereken görevleri davranışsal, düşünce ve duygu boyutunda belirlemeleri ve amaçlarına ulaşmak için gerekli stratejileri belirlemeleri amaçlanmıştır. Bu amaca Görev Analizi Formu kullanılmıştır. Öğrencilerden bu aşamada bilişsel düzeyde zamanı planlamak, zamanlara göre konuları bölmek, parçalara ayırmak ve tüm konuları nasıl çalışacağını planlamak gibi kullanmakta olduğu birtakım stratejileri paylaşması ve planlaması istenmiştir.

Öğrencilerin geçmişte başarı ile bu kaynakları uyguladıkları zamanlar EMDR ile güçlendirilmek için Kaynak Yerleştirme Protokolü Formu üzerinden grup çalışması yapılmıştır.

4. Oturum

Bu oturumda öğrencilerin geçmişte yaşadıkları akademik yaşam ile ilgili travmatik deneyimleri belirlemeleri hedeflenmiştir. Bu amaçla öğrencilerden geriye dönük akademik travmalarını listelemeleri istenmiştir. Hedef Sıralama Formu üzerinde yazmaları talep edilmiştir. Bu oturumda ayrıca gelecekte yapılacak travma çalışmalarına hazırlık olması için Güvenli Yer Uygulaması Formu ile bir rahatlama egzersizi öğretilmiş ve uygulanmıştır.

5., 6. ve 7. Oturumlar

4. oturumda belirlenmiş olan anılardan kronolojik olarak en eski tarihli akademik travmanın işlenmesi hedeflenmiştir. EMDR Grup Terapisi (G-TEP) Manueli'ndeki yönergeler okunarak öğrencinin GTEP Uygulama Kağıdı üzerinde çalışması istenmiştir. Travma çalışmasına kalındığı yerden aynı şekilde devam edilmiştir.

8 ve 9. Oturumlar

Akademik yaşamdaki en rahatsızlık veren anının işlenmesi hedeflenmiştir. EMDR Grup Terapisi (G-TEP) Manueli'ndeki yönergeler okunarak öğrencinin GTEP Uygulama Kağıdı üzerinde çalışması istenmiştir.

Akademik yaşamdaki en rahatsızlık veren anının işlenmesi hedeflenmiştir. EMDR Grup Terapisi (G-TEP) Manueli'ndeki yönergeler okunarak öğrencinin GTEP Uygulama Kağıdı üzerinden rahatsızlık veren anının çalışması kaldığı yerden devam etmiştir.

10. Oturum

Öğrencilerin bu hedefine ulaşmanın neticesinde ne elde edeceğine bunun kendisi için ne anlam ifade ettiğine dair bir görüşe sahip olması hedeflenmiştir.

11. Oturum

Öğrencilerin kullanmakta oldukları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini (kendini eğitme, dikkati odaklaştırma gibi) fark etmeleri ve geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu amaçla kullanmakta oldukları stratejilerin listesini Strateji Listesi Formu'na işlemeleri istenmiştir. Bu formda yer alan stratejileri kullanırken uyguladıkları bilişsel, duygusal ve davranışsal becerileri de ekleyerek farkındalıkları artırılmak üzere çalışılmıştır. Bu stratejiler EMDR Kaynak Yükleme Protokolü ile pekiştirilmiştir. Grup paylaşımı ile her öğrenci stratejilerini ve nasıl uyguladığını paylaşması sureti ile birbirlerinden yeni stratejiler ödünç almışlardır. Öğrencilere hem kendi kaynaklarını hem de arkadaşlarından aldıkları bir kaynağı hafta içinde bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları ile uygulaması ödevi verilmiştir.

12. Oturum

Öğrencinin kendi sergilediği öz düzenlemeli öğrenme becerilerini deneyimlerken fark etmeyi, kendini gözlemlemeyi, bu gözlemlerini kayda dökme becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Öğrencilere geçen hafta verilen ödev üzerine derinlemesine düşünerek hangi stratejileri kullandıkları (örneğin, araştırma, soru çözme, altını çizme, prova yapma, ezberleme, tekrar yapma, anlatma, kodlama, çağrışımsa hikayeler yazma, arkadaştan, ebeveynden, öğretmenden yardım isteme, notları, metinleri ve testleri tekrar gözden geçirme gibi) ve bunları nasıl yaptıklarını adeta filmini çekercesine detaylı bir şekilde Kayıt Formu'na yazmaları istenmiştir. Daha sonra bu yazdıkları üzerinde paylaşımlarda bulunulmuştur. Öğrencilerin burada bu kayıtları almasını ve kendini adeta bir bu filmin oyuncusu düşünerek analiz etmesi istenmektedir. Öğrencinin burada kullandığı beceriler Kaynak Yerleştirme Protokolü Formu ile pekiştirilmiştir.

13. Oturum

Öğrenciler dönemin sonuna doğru yaklaşırken kendi öğrenme performanslarını kendilerini değerlendirme ve sonuçların nedensel yüklemelerini yapmayı ve gelecekte buradan aldıkları dersler ile öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmeyi öğrenmeleri hedeflenmiştir. Öğrencinin gecen oturumdaki kendi üzerinde düşünerek oluşturduğu Kayıt Formu kullanılarak öğrencinin sürecin başından bugüne dek sergilediği performans ve sonuçları açısından kendisini nasıl değerlendirdiği sorulmaktadır.

Aldıkları neticelerin nedenlerini ne ile açıkladıkları sorulmaktadır. Öz Yargılama Formu'na not etmesi istenir. Öğrencinin bu forma bakarak gelecekte daha iyi baş etmek istediği durum, kişi veya konular varsa not etmeleri istenmektedir. Bu noktalar üzerinde Gelecek Şablonu Formu ile çalışılmaktadır.

14. Oturum

Öğrencilerin genel olarak öz düzenlemeli öğrenme performanslarını değerlendirmek ve gelecekte hedeflerine ulaşmak için kendi tepkilerini sağlıklı şekilde organize etmeyi öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin 0 ile 10 üzerinde ne kadar kendi öğrenme çabalarından memnun olduğu Değerlendirme Formu uygulanmaktadır.

Hedeflerine ulaşmak için bu oturumlardan kendilerine yarar sağlayan duygusal, davranışsal ve bilişsel becerilerin neler olduğunu da Değerlendirme Formu'na işlemeleri istenmektedir. Son olarak, Gelecek Şablonu Formu ile gelecekte öğrencilerin tüm bu becerileri sağlıklı şekilde kullanırken kendilerini imajine etmeleri üzerine çalışılmaktadır.

15. Oturum

Bu oturumun hedefi sağlıklı şekilde bu çalışmanın kapanışını yapmaktır. Prof. Dr. Nilüfer Özabacı'nın eklemeleri ile katılımcıların kapanış ile ilgili duyguları alınmaktadır. Prof. Dr. Nilüfer Özabacı'nın önerileri ile üyelerin, kendilerini ve birbirlerini ve süreci değerlendirmeleri istenmektedir. Bu çalışmadan 'Ne ile ağrıdığı' burada 'ne öğrendikleri' sorulmaktadır. Ayrıca uygulayıcı eğer bire bir desteğe ihtiyacı olan öğrenciler tespit ederse bu öğrenciler bireysel görüşmelere yönlendirmektedir.

b. Deney grubu ile gerçekleştirilen oturumlar tam olarak iki saat sürmüştür. Grup süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi Ekler'de görülmektedir.

c. Kontrol grubu herhangi bir müdahale almamıştır. Son-testler için kontrol grubu ile son-testlerden bir hafta önce randevulaşmıştır. Araştırmacı her bir katılımcı ile tek tek bir araya gelerek son-test uygulamasını da yapmıştır. Deney grubu da aynı hafta bir diğer değişle grup çalışmasını takip eden hafta son-test ölçümlerini uygulamıştır.

3.4.3. Deney sonrasında gerçekleştirilen işlemler

Deney sonrasında Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres düzeyi ve

öz düzenlemeli öğrenme düzeyi üzerindeki etkililiğini incelemek için nicel veriler analiz edilmiştir. Bu süreçte izlenen yol aşağıdaki gibidir.

a. Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam sayısı 14'tür. Araştırmadaki katılımcı sayısı 30'dan düşük olduğunda parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır (Karasar, 2018, s. 257). Bu sebeple araştırmanın verilerinin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu çalışmada deney ve kontrol grubu son testlerinin farkını tespit etmek için ANCOVA Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun kendi içindeki ön-test ve son-test farklılığını değerlendirmek için ise Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi kullanılmıştır. Çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesi, SPSS 16 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) ve EQS 6.1 paket programları ile bilgisayarda yapılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümünde, EMDR Odaklı Öz Düzenlemeli Öğrenme Müdahale Programı'nın (EOÖDÖ) üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres semptomları ve öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik olarak elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle öz düzenlemeli öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular daha sonra ise travma sonrası stres semptomları düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin bulgular

Bu başlık altında Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmenin üç alt aşaması üzerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen analizlere yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın ilk beş hipotezinin test edilmesiyle elde edilen bulgular grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalara dayalı olarak sunulmuştur. Bu karşılaştırmalara geçmeden önce ise grupların ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği puanlar gözde geçirilmiştir. Buna göre deney grubu katılımcılarının öz düzenlemeli öğrenme alt aşamalarına ilişkin ön-test ve son-test puanları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

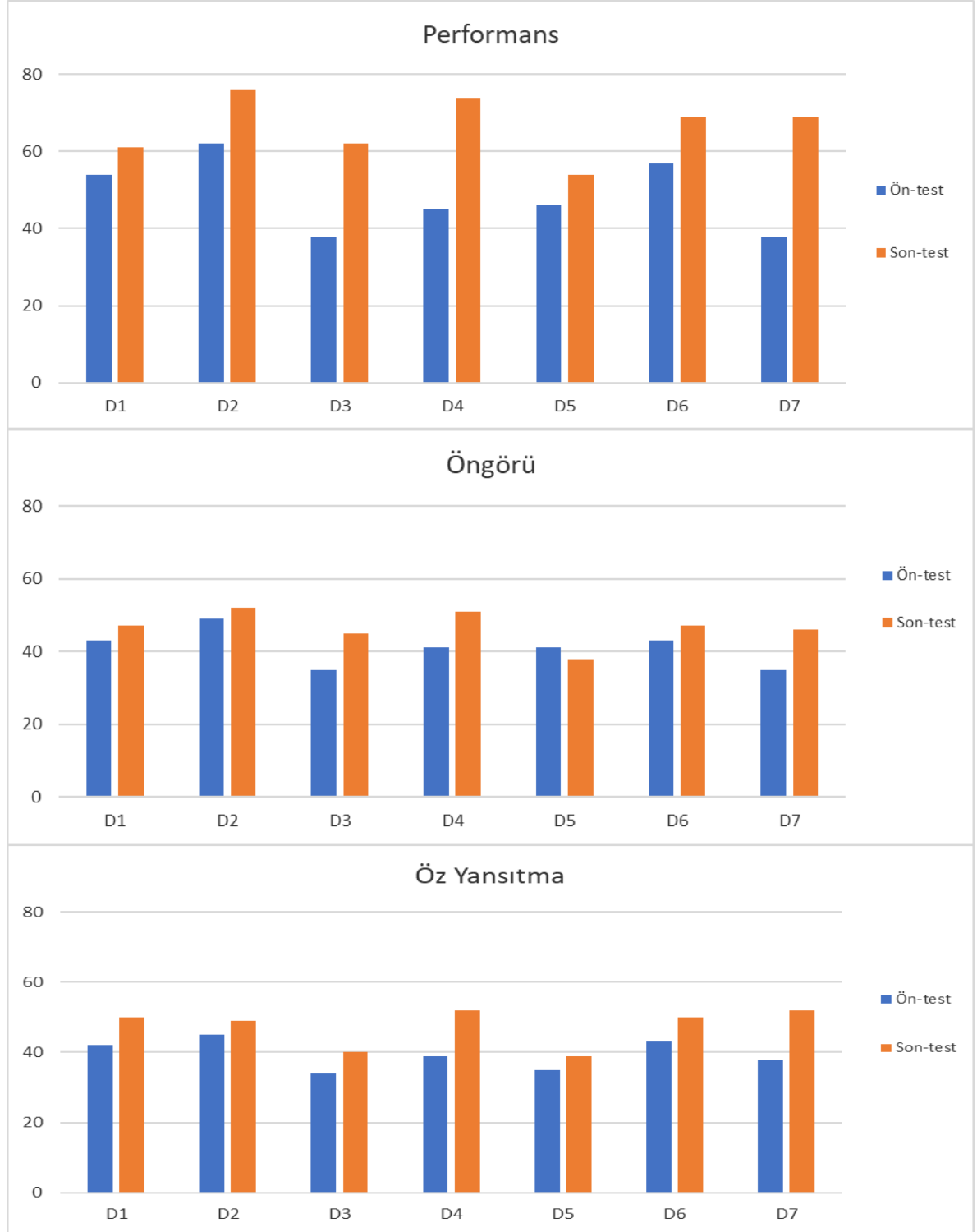
Tablo 4.1.

Deney Grubu Katılımcılarının Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Alt Aşamalarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları

Deney Grubu	Öngörü		Performans		Öz Yansıtma	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
D1	43	47	54	61	42	50
D2	49	52	62	76	45	49
D3	35	45	38	62	34	40
D4	41	51	45	74	39	52
D5	41	38	46	54	35	39
D6	43	47	57	69	43	50
D7	35	46	38	69	38	52
$\bar{x}$	41	46,5	48,5	66,4	39,4	47,4
ss	4,5	4,2	8,6	7,2	3,8	5,1

Not: $\bar{x}$: ortalama; ss: standart sapma; ön = ön test; son = son test

Tablo 4.1’de yer alan öz düzenlemeli öğrenme puanların daha kolay gözlemlenebilmesi için bu puanlar kullanılarak histogram grafik oluşturulmuştur. Buna göre, deney grubu katılımcılarının öz düzenlemeli öğrenme puanlarının grafik gösterimi Şekil 4.1’deki gibidir.



Şekil 4.1. Deney Grubu Katılımcılarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Alt Aşamalarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları

Tablo 4.1 ve şekil 4.1 incelendiğinde *öz düzenlemeli öğrenme* puanları bakımından deney grubu katılımcılarının tamamında artış olduğu görülmüştür. Özellikle puanlarında artış görülen bun katılımcılardan üçündeki artış dikkate değer olarak değerlendirilmiştir.

Deney grubu katılımcılarının öngörü aşamasına ilişkin Tablo 4.1'deki puanları incelendiğinde ise altı öğrencinin puanlarında artış olurken bir öğrencinin puanlarında az miktarda düşüş olduğu kaydedilmiştir. Performans aşamasına ilişkin puanlar incelendiğinde tüm katılımcıların puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Öz Yansıtma aşamasına ilişkin puanlar incelendiğinde, tüm katılımcıların puanlarında artış olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin Tablo 4.1'deki tüm puanlar genel olarak değerlendirildiğinde gelişim gösteren katılımcıların daha çok olmakla birlikte göreceli olarak diğerlerine göre daha az gelişim gösteren bireylerin bulunduğu dikkat çekmektedir.

Kontrol grubuna katılan katılımcıların *öz düzenlemeli öğrenme* ve *öz düzenlemeli öğrenme* alt boyutlarına ilişkin ön-test ve son-test puanlarının Tablo 4.2'de verilmiştir.

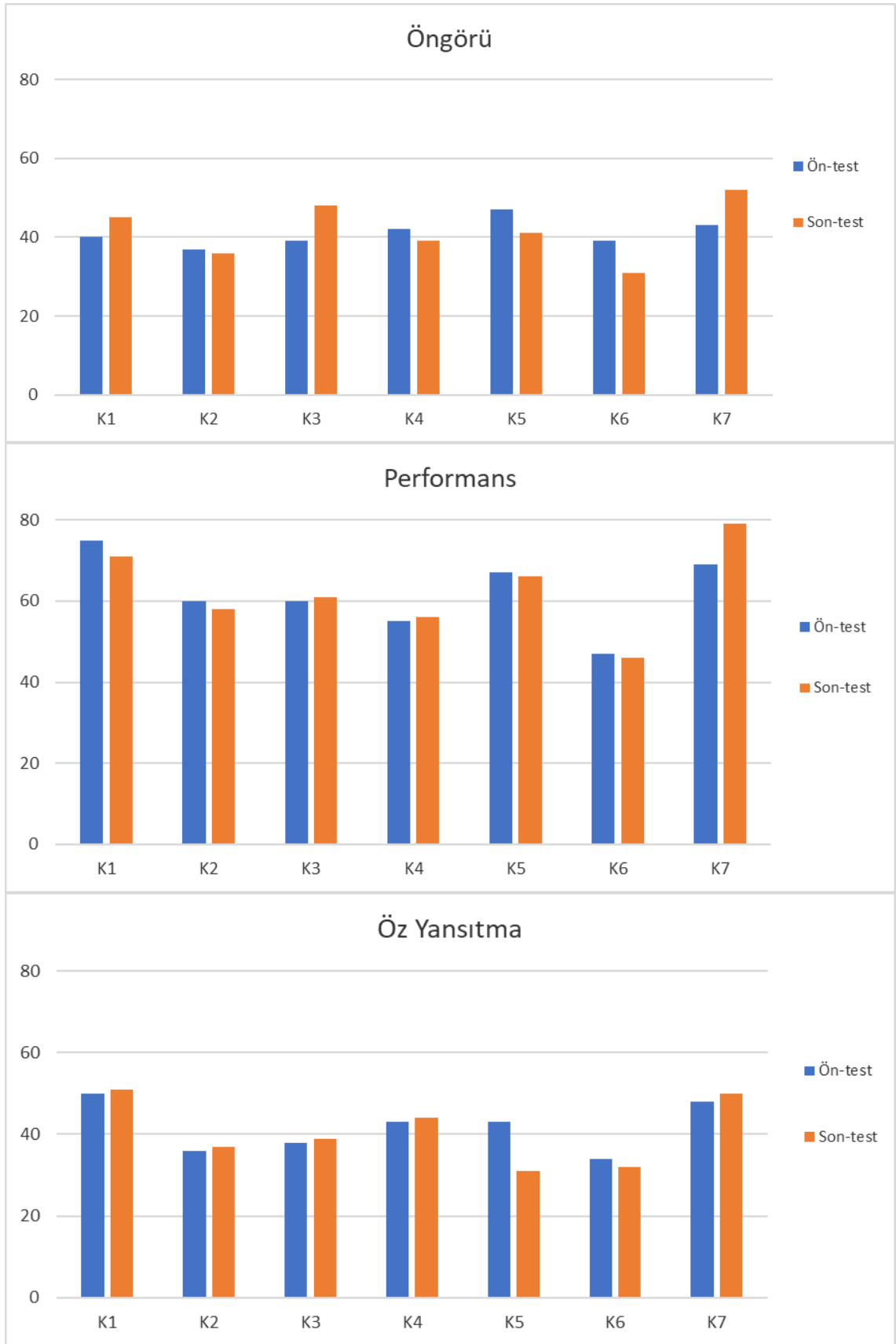
Tablo 4.2.

Kontrol Grubu Katılımcılarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Alt Aşamalarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları

Kontrol Grubu	Öngörü		Performans		Öz Yansıtma	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test
K1	40	45	75	71	50	51
K2	37	36	60	58	36	37
K3	39	48	60	61	38	39
K4	42	39	55	56	43	44
K5	47	41	67	66	43	31
K6	39	31	47	46	34	32
K7	43	52	69	79	48	50
$\bar{x}$	41	42	62	62	42	41
ss	3,1	6,7	8,7	10,0	5,6	7,5

Not: $\bar{x}$: ortalama; ss: standart sapma; ön = ön test; son = son test

Tablo 4.3'te yer alan *öz düzenlemeli öğrenme* puanlarındaki değişimlerin daha kolay gözlemlenebilmesi için bu puanlar kullanılarak histogram grafik oluşturulmuştur. Buna göre kontrol grubu katılımcılarının *öz düzenlemeli öğrenme* puanlarının grafiksel gösterimi şekil 4.3'teki gibidir.



Şekil 4.2. Kontrol Grubu Katılımcılarının Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Alt Aşamalarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları

Sonuç olarak Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği alt aşamalarında deney grubu katılımcılarının performans ve öz yansıtma alt aşamalarında dikkat çeker düzeyde olmak ile birlikte tüm alt ölçek puanlarında artışlar olduğu görülmüştür. Deney grubu katılımcılarının hiçbirinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği alt aşamalarında aldıkları puanlarda düşme görülmemiştir. Kontrol grubu katılımcıları ile Öz Düzenlemeli Öğrenme alt ölçeklerinden aldıkları puanlarda, artış ve düşüş göstermişlerdir. Bu çerçevede, söz konusu değişimlerin anlamlılığını test etmek için grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.1.1. Öz düzenlemeli öğrenme düzeylerine ilişkin grup içi karşılaştırmalardan elde edilen bulgular

Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarının her birinin kendi içlerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı aracılığı ile ön-test ve son-testinden elde edilen öz düzenlemeli öğrenme alt aşamaları (öngörü, performans, öz yansıtma) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarına ilişkin grup içi karşılaştırmalar çerçevesinde gerçekleştirilen analizler sırası ile sunulmuştur.

4.1.1.1. Deney grubunun ön-test ve son-test öz düzenlemeli öğrenme alt aşamalarına ilişkin puanlarının hesaplanması

Araştırmanın birinci hipotezi olan ‘Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun alt aşamalarına ilişkin aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ Hipotezinin analiz edilmesi ile elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Deney Grubunun Öz Düzenlemeli Öğrenme Alt Aşamalarının Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	n	Z	p
Öngörü Aşaması	Negatif	7	-2,124	0,034*
	Pozitif	7		
Performans Aşaması	Negatif	7	-2,366	0,018*
	Pozitif	7		
Öz Yansıtma Aşaması	Negatif	7	-2,371	0,018*
	Pozitif	7		

Not: n: örneklem büyüklüğü; Z: Z değeri; *p<.05

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre deney grubunun Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği öngörü aşaması ($Z = -2,124, p < .05$), performans ($Z = -2,366, p < .01$) ve öz tepki ($Z = -2,371, p < .05$) alt aşamalarından aldıkları toplam puanları son-testte ve ön-teste göre istatistiksel olarak anlamlı derecede artmıştır.

Daha önce bahsedildiği gibi bu çalışmada kullanılan Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin Zimmerman'ın Modeli ile tutarlı şekilde alt aşamaların oluşturan başlıkları bulunmaktadır. Alt aşamaları oluşturan bu öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin sayısı çok yüksek olduğu için sonuçların sunumunda karıştırıcı bir faktör olabilmektedir. Bu nedenle bu sonuçlar yalnızca yazılı olarak paylaşılacaktır.

Deney grubunun ön-test ve son-testlerinde öngörü aşamasını oluşturan görev analizi ($Z=-0,271, p<0,05$) alanını oluşturan amaç belirleme ($Z = -1,063, p > 0,05$), stratejik plan yapma ($Z=-0,738, p > 0,05$), içsel ilgi ($Z=-1,761, p>0,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubunun motivasyonel inançlar ($Z=-2,371, p<0,05$) alanını oluşturan öz yeterlilik ($Z=-2,379, p<0,05$) puanları son-testte ön-teste göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yükselmiştir.

Performans aşamasının öz kontrol ($Z=-2,371, p<0,05$) alanını oluşturan hayal ($Z=-2,375, p<0,05$), dikkati odaklaştırma ($Z=-2,032, p<0,05$), görev stratejileri ($Z=-2,197, p<0,05$), kendini deneyimleme ($Z=-2,214, p<0,05$) puanlarında deney grubu ön ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat, performans aşamasının öz gözlemlleme ($Z=-2,384, p>0,05$) alanını oluşturan kendine yönerge ($Z=-1,445, p>0,05$) ve kendini kayıt ($Z=-1,826, p>0,05$) puanlarının deney grubu ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öz yansıtma aşamasının öz yargılama ($Z=-2,207, p<0,05$) alanını oluşturan öz değerlendirme ($Z= -2,217, p<0,05$), nedensel yükleme ($Z=-2,392, p<0,05$), öz doyum ($Z=-1,741, p>0,05$) ve uyum savunma ($Z=-2,06, p<0,05$) puanlarının deney grubu ön ve son test puanlarının anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak araştırmanın birinci hipotezine ilişkin istatistiksel analiz sonuçları dikkate alındığında deney grubunun 15 haftalık Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı sonrasında öz düzenlemeli öğrenmede öngörü düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı derecede arttığı bulunmuştur. Bir diğer değişle araştırmanın birinci hipotezi doğrulanmıştır.

4.1.1.2. Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci hipotezi olan ‘Kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun tüm alt aşamalarına ilişkin aldıkları ön-test ve son-test puanlarının ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.’ Hipotezinin analiz edilmesi ile elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Kontrol Grubunun Öz Düzenlemeli Öğrenme Alt Ölçeklerinin Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	n	Z	p
Öngörü Aşaması	Negatif	7	-0,339	0,735
	Pozitif	7		
Performans Aşaması	Negatif	7	-0,344	0,731
	Pozitif	7		
Öz yansıtma	Negatif	7	-0,259	0,796
	Pozitif	7		

Not: n: örneklem büyüklüğü; Z: Z değeri, $p > .05$

Tablo 4.4’te görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenmenin öngörü aşaması ($Z = -0,339$, $p > 0,05$), performans aşaması ($Z = -0,344$, $p > 0,05$) ve öz tepki aşaması ($Z = -0,259$, $p > 0,05$) ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Dolayısı ile kontrol grubuna katılan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin öngörü, performans ve öz yansıtma aşamalarında 15 haftalık deneysel süreç boyunca anlamlı bir değişimin olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak bu çalışmanın ikinci hipotezine ilişkin yapılan analizler dikkate alındığında kontrol grubunun deney süresince öz düzenlemeli öğrenme alt aşamaların açısından anlamlı bir değişik göstermediği tespit edilmiştir. Bir diğer değişle, yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular neticesinde araştırmanın ikinci hipotezi doğrulanmıştır.

4.1.2. Gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin bulgular

Bu başlık altında araştırma kapsamında gerçekleştirilen ölçümlerin gruplar arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının son-test ölçümleri karşılaştırılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere katılımcı Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nden toplam bir puan değil alt aşamalara dair toplam puanlar almaktadır. Her bir alt aşamada Zimmerman’ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli’nde sunduğu çeşitli öz düzenlemeli öğrenme becerilerini

kapsamaktadır. Ölçeğin bu niteliği gözetilerek ve analizlerin sonucunda elde edilen bulguların bir çerçevede sunulması için sonuçlar öngörü, performans ve öz yansıtma aşamaları ayrı ayrı ve sıra ile sunulacaktır.

4.1.2.1. Deney ve kontrol gruplarının öngörü aşaması puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi olan ‘Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ hipotezinin analiz edilmesi ile elde edilen ANCOVA Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Öngörü Aşaması Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Öngörü Aşaması	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Doğrulanmış Model	146,635(a)	2	73,318	2,162	.162
	Öngörü Aşaması	64,064	1	64,064	1,889	.197
	Grup	76,055	1	76,055	2,242	.162
	Hata	373,079	11	33,916		
	Doğrulanmış Toplam	519,714	13			

Not: sd: serbestlik derecesi; F: F değeri; p > .05

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının öngörü aşamasına yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{1,11} = 2,242$, $p > .05$). Bu bulgu, uygulanan Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı’nın öngörü aşaması puanlarında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının 15 haftalık Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı’na katıldıkları süreç sonunda Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nin öngörü aşamasında aldıkları puanlar ile bu müdahale programını almamış olan kontrol grubu katılımcılarının aynı süre sonunda öngörü aşamasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bir diğer deyişle, araştırmanın üçüncü hipotezi doğrulanmamıştır.

4.1.2.2. Deney ve kontrol gruplarının performans aşaması puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi olan ‘Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun performans aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun performans aşamasına ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ hipotezinin analiz edilmesi ile elde edilen ANCOVA Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.6’te sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği Performans Aşaması Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Performans Aşaması	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Doğrulanmış Model	561,884(a)	2	280,942	5,583	.021*
	Performans Aşaması	505,884	1	505,884	10,053	.009**
	Grup	255,686	1	255,686	5,081	.046*
	Hata	553,545	11	50,322		
	Doğrulanmış Toplam	1115,429	13			

Not: sd: serbestlik derecesi; F: F değeri; **p<.01; *p<.05

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının performans aşamasına yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{1;11} = 5.081$ $p < .05$). Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin performans aşaması puanlarında bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının 15 haftalık Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı’na katıldıkları süre sonunda Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nin performans aşamasında aldıkları puanlar ile bu müdahale programını almamış olan kontrol grubu katılımcılarının aynı süre sonunda performans aşamasından aldıkları puanlardan anlamlı derecede yüksektir. Bir diğer değişle, araştırmanın dördüncü hipotezi doğrulanmıştır.

4.1.2.3. Deney ve kontrol gruplarının öz yansıtma aşaması puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezi olan ‘Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son-test

puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ hipotezinin analiz edilmesi ile elde edilen ANCOVA Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yansıtma Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Öz Yansıtma	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama sı	F	p
	Doğrulanmış Model	505,748(a)	2	252,874	11,977	.002**
	Öz Yansıtma	341,177	1	341,177	16,159	.002**
	Grup	362,357	1	362,357	17,162	.002**
	Hata	232,252	11	21,114		
	Doğrulanmış Toplam	738,000	13			

Not: sd: serbestlik derecesi; F: F değeri; **p<.01;

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının tepkiye yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{1,11} = 17.162$ $p < .01$). Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin tepki puanlarında bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının 15 haftalık Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı’na katıldıkları süre sonunda Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nin öz yansıtma aşamasında aldıkları puanlar ile bu müdahale programını almamış olan kontrol grubu katılımcılarının aynı süre sonunda öz yansıtma aşamasından aldıkları puanlardan anlamlı derecede yüksektir. Bir diğer değişle, araştırmanın beşinci hipotezi doğrulanmıştır.

4.2. Travma Sonrası Stres Semptomlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı’nın üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres semptom düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen analizlere yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın altıncı ve yedinci hipotezlerinin test edilmesiyle elde edilen bulgular grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalara dayalı olarak sırası ile sunulmuştur. Bu karşılaştırmalara geçmeden önce ise grupların ön-test ve son-test ölçümlerinden elde edilen Olayların Etkisi Ölçeği puanları incelenmiştir. Buna göre, deney grubu katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin ön ve son-test puanları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

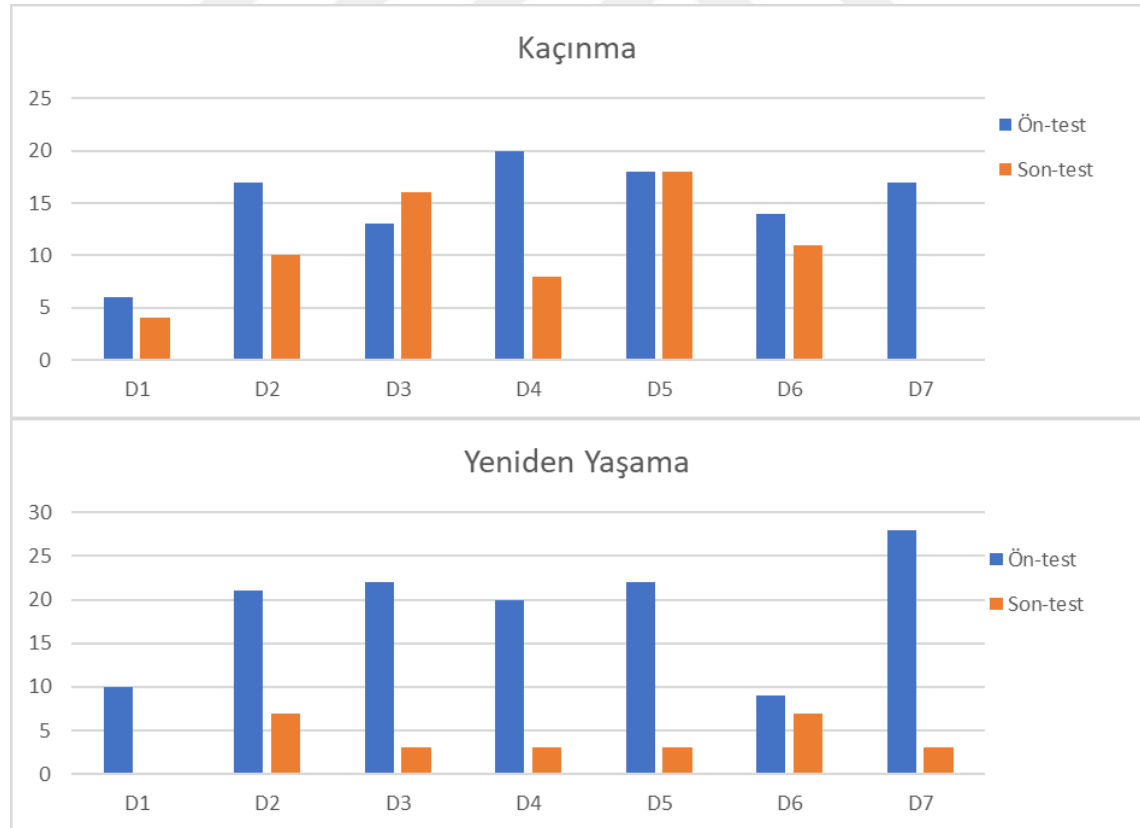
Tablo 4.8.

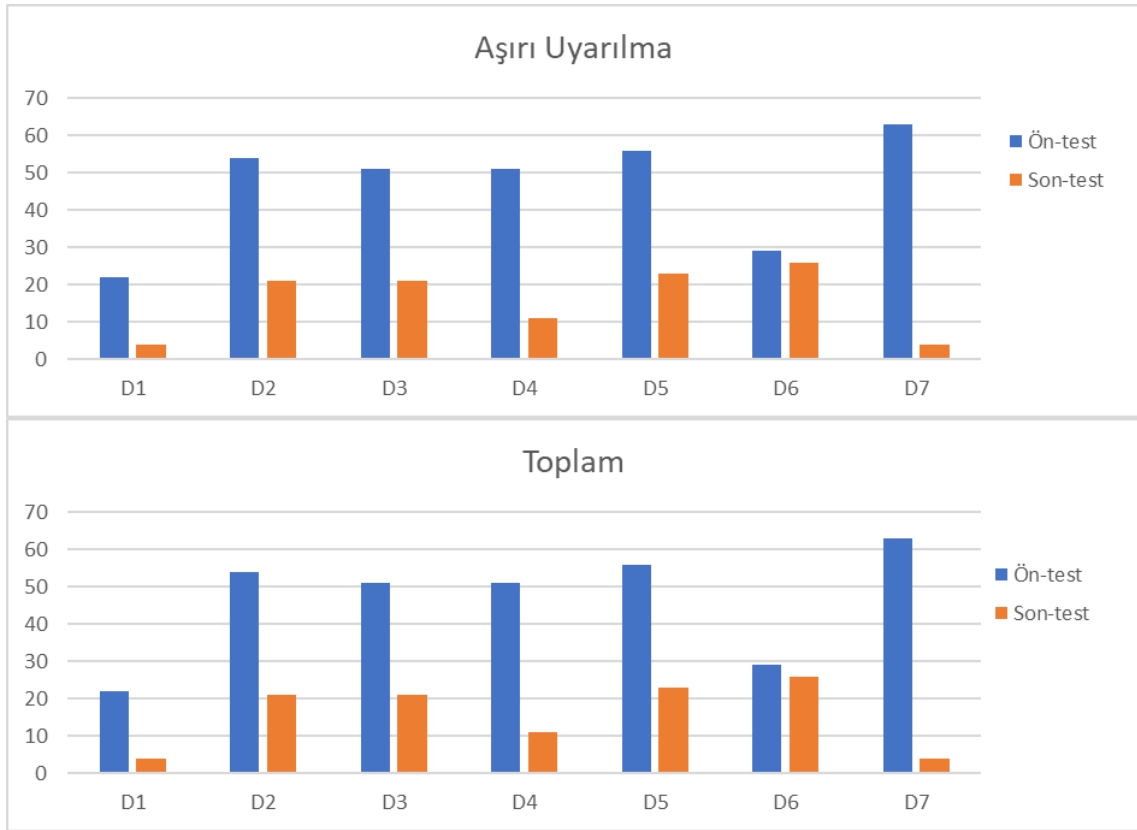
Deney Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları

Deney Grubu	Yeniden Yaşama		Kaçınma		Aşırı Uyarılma		Toplam	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
D1	10	0	6	4	6	0	22	4
D2	21	7	17	10	16	4	54	21
D3	22	3	13	16	16	2	51	21
D4	20	3	20	8	11	0	51	11
D5	22	3	18	18	16	2	56	23
D6	9	7	14	11	6	8	29	26
D7	28	3	17	0	18	1	63	4
$\bar{x}$	18,86	3,71	15,00	9,58	12,71	2,43	46,57	15,71
ss	6,38	2,31	4,28	5,85	4,68	2,61	13,97	8,55

Not: $\bar{x}$: ortalama; ss: standart sapma; ön = ön test; son = son test

Tablo 4.8’de yer alan Olayların Etkisi Ölçeği puanlarındaki değişimlerin daha kolay gözlemlenebilmesi için bu puanlar kullanılarak histogram grafik oluşturulmuştur. Buna göre, deney grubu katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği toplam ve alt puanlarının grafiksel gösterimi Şekil 4.3’teki gibidir.





Şekil 4.3. Deney Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Ölçeklerine İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları

Tablo 4.8 ve Şekil 4.3 incelendiğinde Olayların Etkisi Ölçeği Toplam puanları bakımından deney grubu katılımcılarının tamamında düşüş olduğu görülmüştür. Bu düşüş yalnız bir katılımcıda az miktarda iken diğer altı deney grubu katılımcısında dikkate değer bir düşüş olduğu kaydedilmiştir.

Deney grubu katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği kaçınma alt boyutuna ilişkin Şekil 4.3'deki puanlar incelendiğinde beş öğrencinin puanlarında düşüş meydana gelirken, puanında düşüş olan katılımcının kaçınma semptomlarının tamamen ortadan kalktığını beyan ettiği görülmüştür. Bir öğrencinin puanının değişmediği bir diğer öğrencinin ise puanında artış olduğu gözlenmiştir.

Deney grubu katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği yeniden yaşama ve aşırı uyarılma alt boyutunda altı katılımcının puanlarında dikkate değer bir düşüş görülürken yalnız bir katılımcının puanlarında az miktarda düşüş olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak deney grubu katılımcılarının travma sonrası stres semptomlarının düşmesi açısından uygulanan program sonrasında dikkate değer bir gelişim gösterdikleri düşünülmüştür.

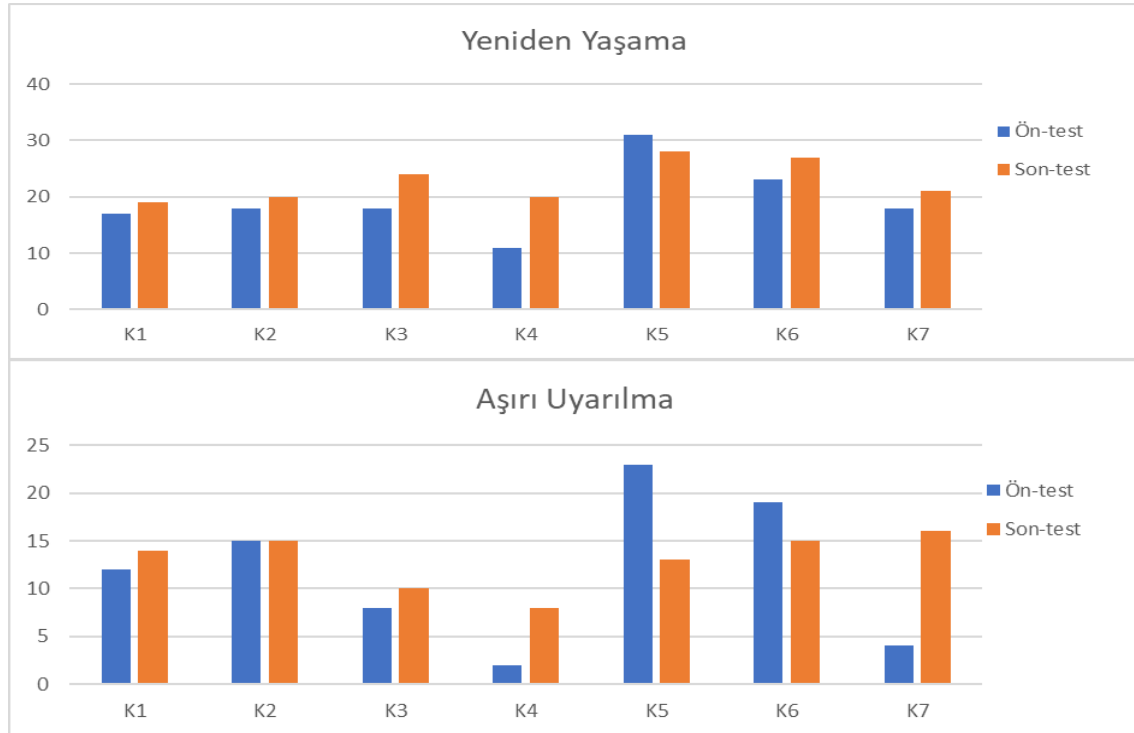
Kontrol grubuna katılan öğrencilerin Olayların Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

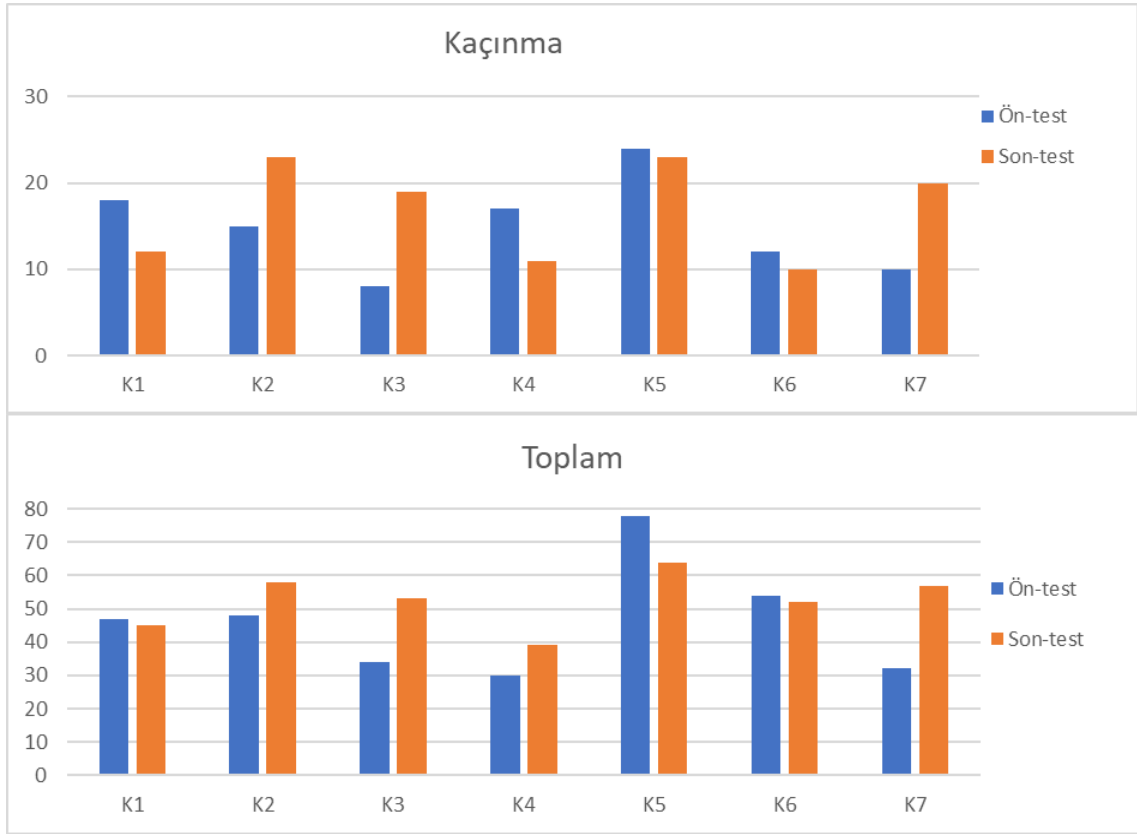
Tablo 4.9.

Kontrol Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları

Kontrol Grubu	Yeniden Yaşama		Kaçınma		Aşırı Uyarılma		Toplam	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
K1	17	19	18	12	12	14	47	45
K2	18	20	15	23	15	15	48	58
K3	18	24	8	19	8	10	34	53
K4	11	20	17	11	2	8	30	39
K5	31	28	24	23	23	13	78	64
K6	23	27	12	10	19	15	54	52
K7	18	21	10	20	4	16	32	57
$\bar{x}$	19,43	22,71	14,86	16,86	11,86	13,00	46,14	52,57
ss	5,73	3,37	5,03	5,28	7,16	2,73	15,53	7,76

Tablo 4.9’da yer alan Olayların Etkisi Ölçeği’ndeki toplam ve alt boyutlarındaki puanlara ilişkin değişimlerin daha kolay gözlemlenebilmesi için bu puanlar kullanılarak histogram grafik oluşturulmuştur. Bu bağlamda kontrol grubu katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği toplam ve alt boyutlarının grafiksel gösterimi Şekil 4.4’teki gibidir.





Şekil 4.4. Kontrol Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön-test ve Son-test Puanları

Tablo 4.9 ve Şekil 4.4 incelendiğinde Olayların Etkisi Ölçeği Toplam puanları bakımından kontrol grubu katılımcılarının dördünün puanları yükselirken, üçünde düşüş görülmüştür. Bu yükseliş özellikle bir katılımcı da oldukça dikkat çekici düzeydedir.

Kontrol grubu katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği kaçınma alt boyutuna ilişkin Şekil 4.4'teki puanlar incelendiğinde altı katılımcının puanlarında artış meydana geldiği görülmüştür. Bir öğrencinin puanının düştüğü gözlenmiştir.

Kontrol grubu katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği yeniden yaşama alt boyutunda dört katılımcının puanlarında artış görülürken yalnız bir katılımcının puanlarının sabit kaldığı görülmüştür. Kontrol grubunun Olayların Etkisi Ölçeği aşırı uyarılma alt boyutunda dört katılımcının puanları dikkate değer şekilde yükselirken, diğerlerinkinde düşüş gözlenmiştir.

Sonuç olarak kontrol grubu katılımcılarının travma sonrası stres semptomlarının deney grubuna uygulanan program süresi sonrasında dikkate değer bir gelişme göstermedikleri düşünülmüştür.

4.2.1. Travma sonrası stres semptomları düzeylerine ilişkin grup içi karşılaştırmalardan elde edilen bulgular

Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarının her birinin kendi içlerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı aracılığı ile ön-test ve son-testlerinden elde edilen Olayların Etkisi Ölçeği toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılması suretiyle yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarına ilişkin grup içi karşılaştırmalar çerçevesinde gerçekleştirilen analizler sırası ile sunulmuştur.

4.2.1.1. Deney grubunun ön-test ve son-test Olayların Etkisi Ölçeği toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının karşılaştırılması

Araştırmanın altıncı hipotezi olan ‘Deney grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.’ Hipotezinin analiz edilmesi ile elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Deney Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Puanlarının Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Ölçüm	Sıra	Z	p
Yeniden Yaşama	Negatif	7	-2,371	0,018*
	Pozitif	0		
Kaçınma	Negatif	7	-1,682	0,093
	Pozitif	7		
Aşırı Uyarılma	Negatif	7	-2,201	0,028*
	Pozitif	7		
Toplam	Negatif	7	-2,371	0,018*
	Pozitif	7		

Not: Z: Z değeri; *p < .05

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere deney grubu Olayların Etki Ölçeği ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralamaları Testi ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara göre, yeniden yaşama (Z = -2,371, p < 0,05), aşırı uyarılma (Z= -2,201, p < 0,05) alt ölçekleri ve toplam (Z = -2,371, p < 0,05) puanlarda deney grubunun ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülürken, kaçınma (Z = -1,682, p > 0,05) alt boyutunda fark bulunmamıştır. Sonuç olarak araştırmanın altıncı hipotezi kaçınma alt boyutu dışında doğrulanmıştır.

4.2.1.2. Kontrol grubunun ön-test ve son-test Olayların Etkisi Ölçeği toplam ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Araştırmanın yedinci hipotezi olan ‘Kontrol grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları ile ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.’ Hipotezinin analiz edilmesi ile elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Kontrol Grubu Katılımcılarının Olayların Etkisi Ölçeği Puanlarının Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Ölçüm	n	SS	Z	p
Yeniden Yaşama	Negatif	7	6,18	-1,781	0,075
	Pozitif	7	3,63		
Kaçınma	Negatif	7	5,42	-0,677	0,498
	Pozitif	7	5,69		
Aşırı Uyarılma	Negatif	7	7,73	-0,526	0,599
	Pozitif	7	2,94		
Toplam	Negatif	7	16,77	-1,016	0,310
	Pozitif	7	8,38		

Not: Z: Z değeri; $p > .05$

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere kontrol grubunun Olayların Etki Ölçeği üzerinde ön ve son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi yürütülmüştür. Analiz neticesinde elde edilen bulgular, kontrol grubunun Olayların Etkisi Ölçeği’nin yeniden yaşama ($Z = -1,781$, $p > 0,05$), kaçınma ($Z = -0,677$, $p > 0,05$), aşırı uyarılma ($Z = -0,526$, $p < 0,05$) alt ölçekleri ve toplam puanlarının ($Z = -1,016$, $p > 0,05$) ön ve son test farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Bir diğer değiş ile yedinci hipotez doğrulanmıştır.

4.2.2. Gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin bulgular

Bu başlık altınca araştırma kapsamında gerçekleştirilen ölçümlerin gruplar arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması sunulmuştur.

4.2.2.1. Deney ve kontrol gruplarının olayların etkisi ölçeği toplam ve alt boyutları son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın sekizinci hipotezi olan ‘Deney grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları kontrol grubunun travma sonrası stres semptomları ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ Hipotezinin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular rahat görülebilmesi için bir çerçeve dahilinde verilmiştir. Buna göre Olayların Etkisi Ölçeği’nin alt boyutları ve toplam puanları sırası ile sunulmuştur. Hipotezin analiz edilmesi ile elde edilen ANCOVA Testi’ne ilişkin bulguların yeniden yaşama alt boyutu Tablo 4.12, kaçınma alt boyutu Tablo 4.13’te, aşırı uyarılma alt boyutu Tablo 4.13’te ve toplam puanların karşılaştırılması Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.12

Deney ve Kontrol Gruplarının Olayların Etkisi Ölçeği Yeniden Yaşama Alt Boyutu Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yeniden yaşama	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Model	1275,563(a)	2	637,781	66,946	.000***
	Yeniden yaşama	12,063	1	12,063	1,266	.284
	Grup	1273,235	1	1273,235	133,648	.000***
	Hata	104,794	11	9,527		
	Düzeltilmiş Toplam	3825,000	14			

Not: sd: serbestlik derecesi; F: F değeri; ***p<.001

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının yeniden yaşamaya yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{1,11} = 133.648$, $p < .001$). Bu bulgu uygulanan müdahale programının yeniden yaşama puanlarında bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Tablo 4.13

Deney ve Kontrol Gruplarının Olayların Etkisi Ölçeği Kaçınma Alt Boyutu Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kaçınma	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Model	199,480(a)	2	99,740	2,607	,118
	Kaçınma	13,694	1	13,694	,358	,562
	Grup	149,825	1	149,825	3,916	,073
	Hata	420,877	11	38,262		
	Düzeltilmiş Toplam	3065,000	14			

Not: sd: serbestlik derecesi; F: F değeri; $p > .05$

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının kaçınmaya yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{1;11} = 3.916$, $p > .05$). Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin kaçınma puanlarında bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Tablo 4.14

Deney ve Kontrol Gruplarının Olayların Etkisi Ölçeği Aşırı Uyarılma Alt Boyutu Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Aşırı Uyarılma	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Model		391,188(a)	2	195,594	21,587	.000***
Aşırı Uyarılma		,045	1	,045	,005	.945
Grup		381,589	1	381,589	42,114	.000***
Hata		99,670	11	9,061		
Düzeltilmiş Toplam		1324,000	14			

Not: sd: serbestlik derecesi; F: F değeri; *** $p < .001$

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının aşırı uyarılmaya yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{1;11} = 42,11$, $p < .001$). Bu bulgu uygulanan müdahale programının aşırı uyarılma puanlarında bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Tablo 4.15

Deney ve Kontrol Gruplarının Olayların Etkisi Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	IES-R toplam	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Model		4754,599(a)	2	2377,300	28,025	.000***
IES-R toplam		,028	1	,028	,000	.986
Grup		4602,412	1	4602,412	54,255	.000***
Hata		933,115	11	84,829		
Düzeltilmiş Toplam		5687,714	13			

Not: sd: serbestlik derecesi; F: F değeri; *** $p < .001$

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının IES-R toplama yönelik ön teste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{1;11} = 54.255$, $p < .001$). Bu bulgu uygulanan deneysel işlemin IES-R toplam puanlarında bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada uygulanan müdahale programı Olayların Etkisi Ölçeği toplam puanları son-test ölçümü deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı derece farklılaşmaktadır. Uygulanan program neticesinde deney

grubunun travma sonrası semptomlarının düzeyinde kontrol grubuna göre anlamlı bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Olayların Etkisi Ölçeği yeniden yaşama ve aşırı uyarılma alt boyutlarına ilişkin son-test puanları açısından karşılaştırıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşük semptom seviyesine sahip olduğu görülmüştür. Fakat, kaçınma alt boyutunda deney grubu kontrol grubuna kıyasla daha düşük semptom düzeyine sahip olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı görünmemektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın sekizinci hipotezinin kısmen doğrulandığı düşünülmüştür.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve travma sonrası stres semptomları üzerindeki etkisine ilişkin araştırmada elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş olup, bu sonuçlar çerçevesinde araştırmacı ve uygulayıcılara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar araştırmanın hipotezleri çerçevesinde sıra ile sunulacaktır.

5.1.1. Öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmaya yönelik EMDR odaklı Müdahale Programı'nın öz düzenlemeli öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma aşamaları üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar

Araştırmada Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin öngörü, performans ve öz yansıtma aşamaları üzerindeki etkilerinin sınanması amacıyla beş hipotez test edilmiştir. Söz konusu araştırma hipotezlerinin test edilmesiyle elde edilen bulgulara ilişkin özet Tablo 5.1'de verilmiştir.

Tablo 5.1.

Öz Düzenlemeli Öğrenme Hakkındaki Bulgulara İlişkin Özet Tablo

GRUP İÇİ	Öngörü Aşaması	Performans Aşaması	Öz Yansıtma Aşaması
Deney	ön-test < son test	ön-test < son test	ön-test < son test
Kontrol	ön-test = son test	ön-test = son test	ön-test = son test
GRUPLAR ARASI			
Deney-Kontrol		deney son > kontrol son	deney son > kontrol son

Tablo 5.1 incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenmeye ile ilgili beş hipotezden yalnızca üçüncü hipotez dışında tüm hipotezlerin doğrulandığı görülmüştür. Hipotezler çerçevesinde sonuçlar sırası ile sunulacaktır. Bu araştırmanın birinci hipotezi olan 'Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun tüm alt aşamalarının ilişkin aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.' Hipotezi

doğrulanmıştır. Araştırmanın ikinci hipotezi, olan ‘Kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun tüm alt aşamalarına ilişkin aldıkları ön-test ve son-test puanlarının ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.’ hipotezi doğrulanmıştır.

Üçüncü ve dördüncü hipotezlerin test edilmesinin sonuçlarına geçmeden önce Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nin toplam puan sunmadığını alt aşamaların her birinin toplam puanı düzeyinde sonuçların incelenebileceğini tekrar vurgulamanın sonuçlar incelerken yararlı olacağı düşünülmektedir. Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği üzerinde deney ve kontrol gruplarının son test ölçümleri arasındaki farklılıkları daha rahat inceleyebilmek amacı ile bu nokta ile ilgili üç ayrı hipotez kurulmuştur. Araştırmanın üçüncü hipotezi olan ‘Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ hipotezi doğrulanmamıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubunun araştırmada geliştirilen müdahale programını almış olmasına karşın son test ölçümlerinde bu müdahale programını almamış olan kontrol grubu ile öngörü aşamasında benzer sonuçlar aldığı görülmüştür. Araştırmanın dördüncü ve beşinci hipotezleri ise doğrulanmıştır. Bir diğer değişle Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nin performans ve öz yansıtma aşamalarında deney grubunun son-test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.2. Öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmaya yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı’nın üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres semptomları üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar

Araştırmada Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı’nın üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres semptomları üzerindeki etkilerinin sınanması amacıyla Olayların Etkisi Ölçeği tercih edilmiştir. Bu ölçek yeniden yaşama, kaçınma, aşırı uyarılma alt boyutları ve toplam puanları ile araştırmada geliştirilen müdahale programının travma sonrası stres semptomları üzerindeki etkililiğini analiz etmekte kullanılmıştır. Bu amaçla üç hipotez test edilmiştir. Söz konusu araştırma hipotezlerinin test edilmesiyle elde edilen bulgulara ilişkin özet Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2

Travma Sonrası Stres Semptomları Hakkındaki Bulgulara İlişkin Özet Tablo

Olayların Etkisi Ölçeği				
GRUP İÇİ	Yeniden Yaşama	Kaçınma	Aşırı Uyarılma	Toplam
Deney	ön < son		ön < son	ön < son
Kontrol	ön = son	ön = son	ön = son	ön = son
GRUPLAR ARASI				
Deney-Kontrol	Deney son < Kontrol son		Deney son < Kontrol son	Deney son < Kontrol son

Not: ön=ön-test; son=son-test

Tablo 5.2 incelendiğinde araştırmanın altıncı hipotezi olan ‘Deney grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.’ Hipotezi tam olarak doğrulanamamıştır. Deney grubu son-test puanları Olayların Etkisi Ölçeği üzerinde toplam puan, yeniden yaşama ve aşırı uyarılma alt boyutlarında ön-puanlarından düşük olması açısından hipotez doğrulanmıştır. Fakat ölçek üzerinde kaçınma alt boyutunda deney grubu son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Tablo 5.2’de görüldüğü üzere araştırmanın yedinci hipotezi olan ‘Kontrol grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları ile ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.’ hipotezi tamamen doğrulanmıştır. Son olarak araştırmanın sekizinci hipotezi olan ‘Deney grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları kontrol grubunun travma sonrası stres semptomları ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ hipotezi de tam olarak doğrulanamamıştır. Olayların Etkisi Ölçeği üzerinde toplam puan, yeniden yaşama ve aşırı uyarılma alt boyutlarında deney grubunun son-test puanları kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı derecede düşükken kaçınma alt boyutunda grupların son-test puanları arasında fark bulunmamıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları araştırmanın hipotezleri çerçevesinde sıra ile tartışılacaktır.

5.2.1. Öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmaya yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı'nın üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme öngörü, performans ve öz yansıtma aşamaları üzerindeki etkisine ilişkin tartışma

Araştırmada, akademik temelli travmatik deneyimleri olan üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmelerini artırmaya yönelik EMDR odaklı müdahale programının öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkililiğini incelemek üzere dört ayrı hipotez test edilmiştir. Bu çerçevede hipotezlerin test edilmesi sonucu elde edilen bulgulara dair tartışmalar bu başlık altında sunulmuştur.

5.2.1.1. Birinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması

Araştırmanın ilk hipotezi 'Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun tüm alt aşamalarının ilişkin aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.' Şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotez kurulurken, öz düzenlemeli öğrenmeyi Zimmerman'ın Modeli'nden ve aynı zamanda deneysel araştırma sonuçlarından hareket edilmiştir. Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modelinde, öngörü, performans ve öz yansıtma aşamalarının döngüsel bir şekilde birbirini izlediği ve birbiri ile etkileşim halinde olduğuna vurgu yapılmıştır (Zimmerman, 1998, s. 1). Zimmerman (1986) öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmek için uygulanacak programların öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin artacağını vurgulamıştır. Zimmerman'ın buna ek olarak alanyazında sıklıkla yalnız öğrenme stratejilerini öğretmek veya geliştirmek ile sınırlı kaldığı, bunun doğru fakat eksik kalacağı, bunun yerine hem motivasyonel inançları artıracak hem de öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğretileceği programların öğrencilerin daha başarılı öz düzenlemeli öğrenme düzeyine ulaşması için gerekli ve önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada geliştirilen program motivasyonel inançların artırılması için bu inançların düşmesine sebep olmuş olabileceği düşünülen travmatik yaşantıların olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması ile motivasyonel inançların yükselebileceği düşünülmüştür. Nitekim, deney grubu katılımcılarının motivasyonel inançları müdahale programını aldıktan sonra almadan önceki duruma göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca, deney grubunun performans ve öz yansıtma aşamalarında da bilişsel ve üst bilişsel öz düzenlemeli öğrenme becerilerini kullanmakta da uygulama sonrasında öncesine göre daha başarılı bir sonuç ortaya koyduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Zimmerman'ın ortaya koyduğu gibi hem motivasyonel inançları artırmak hem

de öz düzenlemeli öğrenme stratejileri içeren bir programın öz düzenlemeli öğrenme düzeyini artıracığı görüşü ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, alanyazında yürütülmüş olan meta-analiz çalışmalarında, öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin artırılmasında motivasyonel inançlar ve bilişsel ve üstbilişsel öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin birbirinden daha az olmamak kaydı ile birlikte kullanılmasının etkili olduğunu ortaya koyulmuştur (Boer, Bergstra ve Kostons, 2012, s. 42). Özetle, deney grubunun müdahale programını aldıktan sonra tüm alt aşamalarda ön teste göre anlamlı derece artış elde etmesi alanyazındaki öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmek için hazırlanan programlarda motivasyonel inançlara ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerine dair müdahalelerin bulunmasının yararlı olabileceği görüşü ile tutarlı bir çerçeve sunmaktadır.

5.2.1.2. İkinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması

Bu araştırmanın ikinci hipotezi ‘Kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun tüm alt aşamalarına ilişkin aldıkları ön-test ve son-test puanlarının ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.’ bu çalışmada doğrulanmıştır. Deney grubu araştırma kapsamında geliştirilen müdahale programını alırken çalışma kapsamındaki kontrol grubu herhangi bir müdahale almamıştır. Ön-test ve son-test ölçümleri arasında da herhangi bir farklılık bulunmaması müdahale programı dışındaki etki olan zamanı düşündürmektedir. Kontrol grubu geçen 15 haftalık sürede öz düzenlemeli öğrenmenin öngörü, performans ve öz yansıtma aşamalarında ilerleme veya gerileme kaydetmemiş ve öz düzenlemeli öğrenmeyi devam etmişlerdir. Bu durum da müdahale programı olmadığı durumlarda öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Öz düzenlemeli öğrenme becerileri, bireyin bilinçli olarak kullandığı, öz deneyimleme, öz kayıt, öz gözlem, öz yargılama gibi bireyin kendi öğrenme performansını değerlendirip geri bildirim vererek dikkate değer bir şekilde kendi öğrenme süreçleri üzerinde emek ve çaba harcadığı bir yapı olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 2006). Öz düzenleme becerilerini tüm öğrenenler bir şekilde kullanmaktadır, fakat bu öğrencilerden öz düzenlemeli öğrenenleri ayıran nitelik, öz düzenlemeli öğrenenler bunu yaptıklarının, kullandıkları aşamaların farkında ve iyileşmesi için destek arayan kimseler olarak ayrılmaktadır. Dolayısı ile kontrol grubunun sadece zaman etkisi altında öz düzenlemeli becerilerini kullanmaya devam etmesi fakat iyileştirememesi alanyazın ile tutarlılık göstermektedir.

5.2.1.3. Üçüncü hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması

Araştırmanın üçüncü hipotezi ‘Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öngörü aşamasına ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ olarak ifade edilmiştir. Bu hipotez doğrulanamamıştır. Fakat, Zimmerman’ın Modeli’ne göre (1998, s. 1) öngörü aşamasında birey görev analizi yapmakta ve motivasyonel inançlarını değerlendirmektedir. Bu çalışmanın neticesinde deney grubu son test puanları motivasyonel inançlar üzerinde kontrol grubu son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derece yüksektir. Bu bulgu da araştırmada uygulanan müdahale programının alanyazındaki bilgiler ile tutarlı olarak motivasyonel inançların yükselmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede Bandura’nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı’na göre motivasyonel inançlar özellikle sosyal deneyimlerin etkisi ile oluşmakta ve gelişmektedir. Bandura’ya göre (1989), bireyin kendi başarı deneyimleri ve çevresinden olumlu geri bildirimler alması gibi faktörler ile motivasyonel inançların oluşturmakta ve artırmaktadır. Bu çalışma çerçevesinde de geçmişte motivasyonel inançların olumlu şekilde gelişebileceği bu sosyal ilişkilerde olumlu ilişkiler yerine istismar veya ihmal gibi travmatik yaşantılar olduğu durumlarda Adaptif Bilgi İşleme Modeli’ne göre (Shapiro, 2001) bu olayların ilerideki akademik yaşamda da olumsuz etkiler bırakabileceğine dikkat çekilmiştir. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı perspektifinden başarısızlık deneyimi veya olumsuz geri bildirim almak anlamına gelirken (Bandura, 1999, s. 26), bu durumlar Adaptif Bilgi İşleme Modeli perspektifinden travmatik yaşantı anlamına gelmektedir (Shapiro, 2010). Adaptif Bilgi İşleme Modeli’ne göre, travmatik deneyimler yaşandığı andaki olumsuz şekli ile kaydedilmektedir ve gelecekte bu anıyı çağrıştıran herhangi bir kişi, obje veya durumdan tetiklenerek tekrar aktif hale gelmektedir. Bu aktif durum da yoğun korku, tedirginlik, kaygı ile belirlidir ve bireyin öğrenme süreçleri önünde önemli bir engel olarak görülmektedir. Nitekim, çalışmada uygulanan Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı ile motivasyonel inançların yükselmesinde, bu inançların daha iyi gelişmesini engelleyen travmatik deneyimlerin olumsuz etkilerinin EMDR Terapisi ile ortadan kaldırılması veya azaltılmasının da etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. EMDR terapisinin geçmişteki travmatik deneyimlerin olumsuz etkilerini azaltmakta etkili olduğu ve bunun neticesinde de motivasyonu ve öz yeterlilik inançlarını arttırmakta etkili olduğunu gösteren çalışmalar

mevcuttur (Kusumowardhani, 2014). EMDR öğrenme ve performans göstermede, örneğin bir sınavı geçmek gibi, öz yeterlilik inancını artırmak, fonksiyonelliği artırmak, beceri gerektiren bir performansı sergileyebilme kapasitesini artırmak ve kaygıyı düşürmekte etkilidir (Foster, 2012, s. 213). Bunun yanı sıra, EMDR Terapisi'nin travma sonrası stres semptomları, depresyon ve anksiyete semptomları gibi psikolojik güçlüklerin de azaldığı veya ortadan kalktığı çok sayıda araştırma mevcuttur (Chen, Hung, Tsai, Chu, Chung, Chen, Chou, 2014, s. 1). Bu araştırmada da bu bilgi ve bulgulara dayanarak EMDR Terapisi'nden yararlanılmıştır. Sonuçlar da bu çalışmada geliştirilen programın motivasyonel inançları arttırmakta etkili olduğunu göstermektedir.

5.2.1.4. Dördüncü hipoteze ilişkin sonuçların Tartışılması

Bu araştırmanın dördüncü hipotezi olan 'Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun performans aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun performans aşamasına ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.' Hipotezi doğrulanmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri bu program kapsamında bilişsel olarak öğrenciler ile paylaşılmış, duygusal olarak EMDR ile pekiştirilmiş ev davranışsal olarak ev ödevleri ile uygulamaya dökülmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre öz düzenlemeli öğrenme performansı anlamında daha iyi sonuçlar alması çalışmada geliştirilen programın bu bağlamdaki etkililiğini göstermektedir. Alanyazında da öz düzenlemeli öğrenme programlarının bu alandaki öğrencilerin daha başarılı performanslar gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmaların ağırlıklı olarak üst bilişsel, bilişsel öğrenme stratejilerini içerdiği görülerek çalışmaya performans aşamasında hayal, dikkati odaklaştırma, görev stratejileri ve kendini eğitime gibi öğrencinin öz kontrolü ile uyguladığı stratejiler bu program kapsamına alınmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerin bir önceki hipotezde bahsedildiği gibi motivasyonel inançları kontrol grubuna göre anlamlı derece yüksektir. Alanyazındaki çalışmalar motivasyonel inançların hedefe odaklanma ve ulaşma çabasını beraberinde getirdiğini göstermektedir (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ve Thrash, 2002, s. 647). Bu da program kapsamında verilen stratejilerin uygulanması bağlamında öğrencilerin motivasyonel inançlarının yüksek

olmasının yardımcı ve kolaylaştırıcı bir etken olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma grubu olarak da öz düzenlemeli öğrenme becerilerini aktif olarak kullanmak durumunda olan ve çeşitli sınavlara girmekte olan dolayısı ile stres altındaki bir grup seçilmiştir. Bu öğrenci grubu verilen öz düzenlemeli öğrenme becerilerini davranışsal boyutta hızla denemişlerdir. Bu durum da performans aşamasının deney grubu lehine sonuçlanmasına neden olmuş olabilir.

Boer, Bergstra ve Kostons (2012 s., 42), dikkati odaklaştırmak, parçalara bölmek, ezberlemek için renklendirmek, çağrışım bağları kurmak gibi çeşitli öğrenme stratejilerinin alanyazında öz düzenlemeli öğrenme alanında geliştirilen programlarda ağırlıklı olarak bulunduğunu yürüttükleri meta-analiz çalışmasında sunmuşlardır. Bu araştırma kapsamında da öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin program süresince bilişsek, duygusal ve davranışsal boyutlarda öğrenciler ile uygulanmasının öz düzenlemeli öğrenmenin performans aşamasında etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2.2. Travma sonrası stres semptomlarına ilişkin tartışma

Araştırmada, akademik temelli travmatik deneyimleri olan üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmelerini arttırmaya yönelik EMDR odaklı müdahale programının travma sonrası stres semptomları üzerindeki etkililiğini incelemek üzere dört ayrı hipotez test edilmiştir. Bu çerçevede hipotezlerin test edilmesi sonucu elde edilen bulgulara dair tartışmalar bu başlık altında sunulmuştur.

5.2.2.1. Beşinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması

Bu araştırmanın beşinci hipotezi olan ‘Deney grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öz yansıtma aşamasına ilişkin aldıkları son test puanları kontrol grubunun öz düzenlemeli öğrenme durumunun öz yansıtma aşamasına ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ hipotezi doğrulanmıştır. EMDR Terapisi geçmiş travmaların olumsuz etkilerini ortadan kaldırdıkça beyinin prefrontal alandaki muhakeme, değerlendirme, yargılama, açıklama ve tepki üretme gibi fonksiyonlarının daha sağlıklı çalıştığı ortaya konmuştur (Perry, 1998). Bu durumun öz yansıtma aşamasındaki öz yargılama, öz değerlendirme, nedensel yükleme ve öz tepki geliştirme gibi görevlerini rahatlıkla yapmasını sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler ile bu aşamadaki stratejilerin programa dahil edilmiş olması da programın etkililiğine katkı sağlamış olabilir.

5.2.2.2. Altıncı hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması

Bu araştırmanın altıncı hipotezi olan ‘Deney grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.’ Olayların Etkisi Ölçeği kaçınma alt boyutu dışında, yeniden yaşama, aşırı uyarılma ve toplam puanlar açısından doğrulanmıştır. EMDR Terapisi’nin alanyazında ilk ortaya atıldığı dönemden başlayarak travma sonrası stres semptomlarını azaltmaktaki etkililiği çeşitli araştırmalarda kanıtlanmıştır. Chen ve arkadaşları (2014, s. 1) 26 randomize kontrollü çalışma ile yürüttükleri meta analiz çalışması sonucunda travma sonrası stres semptomlarını azaltmada bu araştırmaların %95’i olumlu sonuç verdiğini göstermiştir. Bu bilgi ve bulgular da çalışma neticesi ile tutarlıdır.

Çalışma üniversitenin son iki yılda olan ve yalnız okuldaki derslerin dışında yüksek lisansa hazırlanmak, staj yapmak ve Kamu Personel Seçme Sınavı’na hazırlanmak gibi görevleri olan bir diğer değişle aktif olarak öğrenme süreçlerini kullanmak zorunda olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrenme ile ilgili stres veren durumlar olsa da bu durumlardan bu şartlar altında kaçınma şansı olmadığı görülmektedir. Grup çalışması sırasında bu durum öğrencilerin dile getirdiği bir durum olmuştur. Duygusal olarak akademik yaşamdaki görevlerinden kaçınmak isteseler de davranışsal olarak kaçınma şansının olmadığı bu dönemin dışsal bir etki olarak (Karasar, 2017, s. 145) kaçınma boyutunda hipotezin doğrulanamamasını açıkladığı düşünülmektedir.

5.2.2.3. Yedinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması

Bu araştırmanın yedinci hipotezi olan ‘Kontrol grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları ile ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.’ Hipotezi doğrulanmıştır. Tıpkı araştırmanın ikinci hipotezinde olduğu gibi bu durum, deney ve kontrol gruplu çalışmalarda müdahale programını almayan kontrol grubu olarak zamanla bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim görülmemesi ile ilişkilendirilmektedir. Zaman etkisi ile azalmayan travma sonrası stres semptomları alanyazında yer alan travma sonrası semptomlara yol açan travmatik yaşantıların sağlıklı şekilde çözüme ulaşması için travma odaklı bir terapötik yaklaşımdan yardım alınması gerektiğine işaret ediyor olarak yorumlanabilir (WHO, 2013).

5.2.2.4. Sekizinci hipoteze ilişkin sonuçların tartışılması

Bu araştırmanın sekizinci hipotezi olan ‘Deney grubunun travma sonrası stres semptomlarına ilişkin aldıkları son-test puanları kontrol grubunun travma sonrası stres semptomları ilişkin aldıkları son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.’ Hipotezi kaçınma alt ölçeği haricinde doğrulanmıştır. Bir diğer değiş ile geliştirilen program Olayların Etkisi Ölçeği toplam puanlar açısından değerlendirildiğinde travma sonrası stres semptomları düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı derecede etkili bulunmuştur. Bu durumun da öğrenmenin önündeki engellerden birinin ortadan kaldırarak da öz düzenlemeli öğrenme süreçleri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Kaçınma alt boyutunda hipotezin doğrulanamamasının sebebi, gerek deney gerek kontrol grubunun bu çalışma süresince kendilerine stres verseler de akademik görevlerini yerinde getirmek durumunda olan bireyler olması ile açıklanmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen buluşa çerçevesinde psikolojik danışma alanındaki uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle uygulamaya yönelik öneriler daha sonra ise yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler sıralanmıştır.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmada geliştirilen program üniversite öğrencileri ile uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerini dışında öğrenmeye başlamış diğer gruplar ile de gerekirse adaptasyonlar yapılarak da kullanılabilir. Örneğin, okul öncesi dönemden başlayarak yaşam boyu öğrenme anlayışı ile yaşlılara kadar uygulanabilir. Böyle bir durumda çocuklar ve yaşlılar için farklı adaptasyonların yapılması önerilmektedir.
2. Araştırmada geliştirilen program ile duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarda program bütününde katılımcılar ile çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Gelecekte program tekrar düzenlenir ise, her bir oturumda her bilişsel, davranışsal ve duygusal boyuttaki müdahale ve uygulamalar ayrı ayrı belirtilebilir.

3. Geliştirilen programda öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile EMDR Terapisi ağırlıklı olarak yer almaktadır. Gelecekte uygulanacak programda çözüm odaklı yaklaşım ya da bilişsel davranışçı terapi gibi yaklaşımlar ihtiyaca göre eklenerek program zenginleştirilebilir.
4. Program 15 haftadır. Uygulanabilirlik ve zaman açısından program tekrar gözden geçirilerek kısaltılabilir ve ülkemizde 14 hafta süren eğitim öğretim dönemine ön ve son değerlendirmeler ile sığacak şekilde 10 veya 12 hafta olarak tekrar düzenlenebilir.
5. Uygulayıcılar programdan sonra katılımcılar ile nitel görüşme yaparak bu program ile ilgili geri bildirim almaya dikkate değer bir zaman ayırabilir. Bunu programı farklı yaş grupları ile uygulayarak yaş gruplarının kendine özgü ihtiyaçlarını gözeterek programı iyileştirebilir.
6. Bu program patolojik olmayan ve günlük işlevselliği oldukça yüksek bir grup ile uygulanmıştır. Programı öğrenme güçlüğü, disleksi gibi ya da özel eğitime ihtiyaç duyan diğer bireyler veya gruplar ile uygulamak ve sonuçları değerlendirmek suretiyle program normal dışı gruplar ile uygulanabilir hale getirilebilir.
7. Öğrenmeyi öğretmek, eğitim öğretimin temel amacıdır. Fakat bu ve benzeri programlar okul müfredatında pek de sık olan uygulamalar olarak karşımıza çıkmamıştır. Bu program, farklı eğitim kademelerine göre düzenlenebilir ve okul öncesi dönemden başlanarak eğitim müfredatına dahil edilebilir. Bunun kişisel ve ulusal anlamda değerli olabileceği ve uzun vadede (ek ders almak durumunda kalmak gibi) çeşitli masrafların azalmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.
8. Bu program için uygulayıcının EMDR Temel Eğitimleri'ni alması ve devam eden eğitim süreci ile bilgilerini taze tutması gerekmektedir. Uygulayıcının kişisel ve mesleki gelişiminin gereğini yapması önerilir. Bir diğer açıdan da program EMDR gibi temel eğitim gerektirmeyen bir yaklaşım ile tekrar düzenlenebilir.
9. Programı uygulamadan önce bir pilot grup çalışması yapılarak uygulayıcının kendisini de bu süreçte görmesi ve varsa süpervizyon almak veya program üzerinde çalışmak ihtiyacı bunu yerine getirmesi önerilir.
10. Uygulayıcıların program ile ilgili detaylı bilgilere program ve eklerden ulaşarak incelemesi önerilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde yapılacak olan yeni araştırmalara ilişkin öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Bu program ve araştırma araştırmacı tarafından geliştirilmesi ile son derece özgün ve yeni bir çalışmadır. Dolayısı ile programın kullanıldığı yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırmacılar yapacakları yeni çalışmada bu programdan yararlanabilirler.
2. Bu araştırma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş deneysel bir araştırmadır. Üniversite dışındaki gruplar ile de uygulamalar yapılması önerilir.
3. Bu araştırmaya programın etikliğini, katılımcıya nelerin iyi geldiğini sözel olarak öğrenmek için nitel görüşmeler eklenebilir.
4. Bu çalışma da izleme testi bulunmamaktadır. Geliştirilen çalışmanın uzun vadedeki etkileri ve kalıcılığını görmek için izleme testleri eklenebilir.
5. Gerek EMDR gerek öz düzenlemeli öğrenme görece yeni konulardır. Travma ve öğrenme arasındaki ilişkileri inceleyen ölçekler geliştirilerek ileride tekrarlanacak çalışmalara eklenebilir.
6. Eğer çalışma psikolojik problemlerin olduğu gruplar ile tekrarlanırsa bu durumların da nicel ve nitel ölçümlerinin yapılması önerilir. Böylece programın etkililiği daha detaylı incelenebilir.
7. Araştırmacılar erken dönemden başlayarak ‘öğrenmeyi öğretmek’ amacı ile bu programı kullanabilirler. Uzun süreli tekrarlı ölçümler ile etkililiğini test edebilirler. Ayrıca, öğrenciye hangi aralıklar ile bu becerilerin hatırlatılması ve geçen zamanda travmatik deneyim yaşandıysa onun çözülmesinin yararlı olup olmadığı gözlenebilir. Bu çalışmaya öğrenme ve travma sonrası semptomların yanı sıra bu programı alan ve almayan öğrencilerin akademik, duygusal ve kişisel gelişimi kıyaslanabilir. Ayrıca her iki grubun uzun vadedeki eğitim masrafları karşılaştırılabilir. Bu çalışmaların sonucunda öğrenmeyi erken yaşta öğrenmek tıpkı sağlık kontrolü gibi belirli aralıklar ile tekrar hatırlamak veya travmaların olumsuz etkilerinden kurtulmak yararlı bir çaba olarak bulunursa, müfredat programlarına eklenmesi için gerekli ve uygun araştırmalar yapılabilir.

8. Araştırma, EMDR'ın temellerine ve esaslarına uygun standart manueeller ile yapılmalıdır.
9. Programı uygulamadan önce bir pilot grup çalışması yapılarak araştırmacının çalışmada nelerin iyi gidebileceği ne gibi aksaklıklar olabileceği ile ilgili deneyim kazanması esas yürütülecek araştırma için geliştirici olması açısından önerilir.
10. Bu çalışmayı tekrar etmek isteyecek olursa araştırmacılar araştırmanın yapılması süreci ve uygulama sürecini tezden veya eklerden ayrıntılı olarak öğrenebilir.



KAYNAKÇA

- Amerikan Psikiyatri Derneği. (1980). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve istatistiksel el kitabı*. Üçüncü baskı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Derneği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve istatistiksel el kitabı*. Beşinci baskı, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arathon, S. M. & Malouff, J.M (2004). The effectiveness of a brief cognitive intervention to help athletes to cope with competition loss. *Journal of Sport Behaviour*, 27(3), s. 213-229.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood. Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), s. 117-148.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Psychology*, (2), s. 21-41.
- Banyard, V. L., & Cantor, E. N. (2004). Adjustment to college among trauma survivors: An exploratory study of resilience. *Journal of College Student Development*, 45(2), s. 207-221.
- Barbash (2017). Different types of trauma: Small 't' versus large 'T'. (n.d.) <https://www.psychologytoday.com/us/blog/trauma-and-hope/201703/different-types-trauma-small-t-versus-large-t> adresinden erişilmiştir.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(10), s. 198-210.
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E. & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health affairs*, 33(12), s. 2106-2115.
- Berklin, C. T. (1974). *Öğrenci problemleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Bilgiç, S. (2011) *Travma sonrası stres bozukluğu ve akut stres bozukluğu ile uyum bozukluğunun klinik açıdan karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Boekaerts, M. (1997). Self regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educator, teacher, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), s. 161-186.

- Boekaerts, M. and Niemivirta, M. (2000). Self regulation: With a focus on the self regulation of motivation and effort. W.Damon & R. Lerner (Series Eds.) & I.E. Sigel & K.A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology* içinde, Vol. 4, Child psychology in practice (6th Ed.). New York: Wiley.
- Boekaerts, M. and Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. M. Boekarters, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self Regulation* içinde, (s. 417-450). San Diego: Academic.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills, *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), s. 253-257.
- Brewer, D., Doughtie, E. B., & Lubin, B. (1980). Induction of mood and mood shift. *Journal of Clinical Psychology*, (36), s. 215-225.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Education Research*, 65(3), s. 245-281.
- Cole, S. F., Greenwald O'Brien, J., Gadd, G., Ristuccia, J., Wallace, L., & Gregory, M. (2005). *Helping traumatized children learn*. Boston: Massachusetts Advocates for Children.
- Corcoran, K. J., & Fischer, J. (1987). *Measures for clinical practice: A sourcebook*. New York: Simon and Schuster.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), s. 333-346. doi: 10.1016/0361-476x(86)90029-9.
- Cusack, K., & Spates, C. R. (1999). The cognitive dismantling of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) treatment of posttraumatic stress disorder (PTSD). *Journal of Anxiety Disorders*, 13(1-2), s. 87-99.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Bellis, & Zisk A. (2014). The biological effects of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America Journal*, 23(2), s. 185-222, doi: [10.1016/j.chc.2014.01.002](https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.01.002).
- De Bellis, M. D., Boring, H. J., Frustaci, K., & Moritz, G. (2001). A pilot longitudinal study of hippocampal volumes in pediatric maltreatment-related posttraumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, (50), s. 305-309. doi: 10.1016/S00006-3223(01)01105-2. S. 308.

- De Bellis, M. D., Hooper, S. R. & Sapia, J. L. (2005). Early trauma exposure and the brain. J. Vasterling and C. Brewin (Eds.) *Neuropsychology of PTSD: Biological, cognitive, and clinical perspectives* içinde (s. 271-291). New York: The Guilford.
- De Carlo, C., Tali, R. & Lisa H. (2018). *Creating healing school communities: School-based interventions for students exposed to trauma*. Washington, DC, US: American Psychological Association, s. 1-140.
- De Prince, A. P., Weinzierl, K. M., & Combs, M. D. (2009). Executive function performance and trauma exposure in a community sample of children. *Child Abuse & Neglect*, 33(6), s. 353–361.
- Deville, G.J. (2001) *Assessment devices, the University of Melbourne, forensic psychology & victim services*, <http://www.criminology.unimelb.edu.au/victims/resources/assessment/assessment.html> adresinden erişilmiştir
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), s. 101-129.
- Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., van Ewijk, C. D. & van der Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, (11), s. 1-26.
- DSM-IV-TR. (2001). *Tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (Çev: E. Köroğlu) Dördüncü baskı, Ankara: HYB.
- DSM-V-TR (2013). *Tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (Çev: E. Köroğlu) Beşinci baskı, Ankara: HYB.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2013). *Stres ile ilgili durumların yönetimi için rehber*. Genova: WHO.
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1). s. 1-40.
- Eryılmaz, A. Ve Mammadov, M. (2017). Zimmerman'ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Inesjournal*, (10), s. 79-93.
- Feltz, D. L., & Lirgg, C. D. (2001). Self-efficacy beliefs on athletes, teams and coaches. R.N. Singer, H.A. Hausenblas & C. M. Janelle (Ed). *Handbook of sports psychology* içinde, s. 340-361. New York: Willey.

- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), s. 1-6.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, (34), s. 906-911.
- Frankel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc-Graw Hill.
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, (75) , s. 6-28.
- Ghatala, E. (1986). Strategy-monitoring training enables young learners to select effective strategies. *Educational Psychologist*, 21(1), s. 43-54. doi:10.1207/s15326985 ep2101&2_3.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), s. 445
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z. ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihtmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler, *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), s. 128-134.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), s. 99-117.
- Herman, J. L. (1997). *Travma ve iyileşme*. İstanbul: Literatür.
- Holmbeck, G. N., Devine, K. A., & Bruno, E. F. (2010). Developmental issues and considerations in research and practice. J. R. Weisz, & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* içinde (s. 28-39). New York: Guilford.
- Horowitz, M., Wilner, N., & Alvarez, W. (1979). Impact of event scale: A measure of subjective stress. *Psychosomatic Medicine*, 41(3), s. 209-218.
- Jarero, I., Artigas, L., Montero, M., & Lena, L. (2008). The EMDR integrative group treatment protocol: Application with child victims of a mass disaster. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2(2), s. 97-105.
- Jarero, I., & Artigas, L. (2009). EMDR integrative group treatment protocol. *Journal of EMDR Practice and Research*, 3(4), s. 287-288.

- Jones, E. (2007). A Paradigm shift in the conceptualization of psychological trauma in the 20th century. *Journal of Anxiety Disorders*, (21), s. 64-175.
- Kilmer, R. P. (2014). "Posttraumatic growth in children and youth: Clinical implications of an emerging research literature". *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(5), p. 506-518.
- Kira, I., Lewandowski, L., Somers, C. L., Yoon, J. S., & Chiodo, L. (2012). The effects of trauma types, cumulative trauma, and PTSD on IQ in two highly traumatized adolescent groups. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 128-139.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), s. 915-931.
- Kocatürk U, (2005) *Açıklamalı Tıp Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Nobel Tıp.
- Koç, C. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50). s. 139-160.
- Köksal, O. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim.
- Lacoe, J. (2013). Too scared to learn? The academic consequences of feeling unsafe at school. Working Paper #02-13. *Institute for Education and Social Policy*.
- Lane, J., & Lane A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29 (7), s. 687-694. doi:10.2224/sbp.2001.29.7.687.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social science: Selected theoretical papers., *The Social Service Review*, 25(3).
- National Child Traumatic Stress Network Schools Committee. (2008). *Child Trauma Toolkit for Educators*. Los Angeles, CA & Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress.
- Okutan, B. S., Cin, F. M. ve Arı, E. (2017). Riskli davranış gösteren ergenlerde, çocukluk çağı travmaları ile ruhsal durum arasındaki ilişki, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), s. 81-93.
- Oren, E., & Solomon, R. (2012) EMDR therapy: An overview of its development and mechanisms of action, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 62(4), s. 197–203, doi: 10.1016/j.erap.2012.08.005.
- Paccione-Dyszlewski, M. R. (2016). Trauma-informed schools: A must. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 32(7), s. 8-16.

- Paris, S. G.ve Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. *Self-regulated learning and academic achievement* içinde. s. 169-200. New York: Springer.
- Perry, B. (1989). The memories of states: How the brain stores and retrieves traumatic experience. J. Goodwin & R. Attias (Eds.), *Splintered reflections: Images of the body in trauma* içinde (s. 9-38). New York: Basic Books.
- Perry, B. D. (1998). Homeostasis, stress, trauma and adaptation: A neurodevelopmental view of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North*, (7), s. 33-51.
- Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics.
- Perzow, S. E. D., Petrenko, C. L. M., Garrido, E. F., Combs, M. D., Culhane, S. E., Taussig H.N. (2013). Dissociative symptoms and academic functioning in maltreated children: A preliminary study, *Journal of Trauma & Dissociation*, 14(3), s. 302-311, doi: 10.1080/15299732.2012.736928.
- Pfefferbaum, B., Seale, T. W., McDonald, N. B., Brandt Jr, E. N., Rainwater, S. M., Maynard, B. T., & Miller, P. D. (2000). Posttraumatic stress two years after the Oklahoma City bombing in youths geographically distant from the explosion. *Psychiatry*, 63(4), s. 358-370.
- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation: Theory, research and applications* içinde, (s. 451-502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 540-560.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), s. 385-407.
- Pintrich, P.R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. M.Boekaerts, P.R.Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 451-502). San Diego: Academic.
- Santiago, C. D., Raviv, T., & Jaycox, L. H. (2018). Impact of trauma exposure on children. C. D. Santiago, T. Raviv, & L. H. Jaycox, (Eds.), *Concise guides on*

- trauma care series. Creating healing school communities: School-based interventions for students exposed to trauma* içinde(s. 17-26). Washington DC: American Psychological Association.
- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), s. 139-154.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of educational psychology*, 73(1), s. 93-105.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* içinde (s. 83-110). New York: Springer-Verlag.
- Shapiro, F. (1989). Efficacy of the eye movement desensitization procedure in the treatment of traumatic memories. *Journal of Traumatic Stress*, 2(2), s. 199-223. <http://doi.wiley.com/10.1002/jts.2490020207>
- Shapiro, F. (2001). *Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR): Basic principles, protocols, and procedures*. New York, Guilford.
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), s. 421-442.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27(2), s. 101-109.
- Solomon, R. M., & Shapiro, F. (2008). EMDR and the adaptive information processing model: potential mechanisms of change. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2(4), s. 315-325.
- Streeck-Fischer & Kolk, (2000). Down Will Come Baby, Cradle and All: Diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, (34), s. 903-918.
- Strijbos, J., Meeus, W., & Libotton, A. (2007). Portfolio assignments in teacher education: A tool for self-regulating the learning process? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), s. 1-16.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), s. 91-104.

- Teicher, M. H., Andersen, S. L., Polcari, A., Anderson, C. M., Navalta, C. P., & Kim, D. M. (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 27(1), s. 33-44.
- Terrasi, S., & de Galarce, P. C. (2017). Trauma and learning in America's classrooms. *Phi Delta Kappan*, 98(6), s. 35-41.
- Türküm, A., Kızıldaş, A. ve Sarıyer A. (2004). Anadolu üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezinin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), s. 15-24.
- Uludağlı, N. P. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranışı türleri, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), s. 77-92.
- Van der Kolk, B. (2000). Posttraumatic stress disorder and the nature of trauma. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 2(1), s. 7-22.
- Velten E. (1968). A laboratory for induction of mood states. *Behavior, Research and Therapy*, (6), s. 473-482.
- Winne, P. H. and Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* içinde (s. 279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yehuda, R. & McFarlane, A.C. (1995). Conflict between current knowledge about posttraumatic stress disorder & its original conceptual basis. *American Journal of Psychiatry*. 152(12), s. 1705-1713.
- Zimmerman, B. J, & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), s. 51-59. doi: 10.1037//0022-0663.82.1.51
- Zimmerman, B. J, & Schunk, D. (2012). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York, A.B.D: Routledge.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer Science & Business Media.
- Zimmerman, B. J. (1983). *Social learning theory: A contextualist account of cognitive functioning*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), s. 307-313.

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), s. 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), s. 173-201. doi: 10.1007/bf01322178.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of Self-Regulation*, s. 13-39.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance: graduate center of city university of New York. *Handbook of self-regulation of learning and performance* içinde (s. 63-78). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2015). *Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes*. Oxford: Elsevier.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Deney Grubu ile Uygulanan Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı	127
EK 2	GTEP Çalışma Kağıdı	166
EK 3	Onam Formu	167
EK 4	Travma Tarama Listesi	169
EK 5	Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği	170
EK 6	Olayların Etkisi Ölçeği	172

EK 1

Deney Grubu İle Uygulanan Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Artırmaya Yönelik EMDR Odaklı Müdahale Programı

1. OTURUM

Amaç Bu oturumda grup çalışmasının başlatılması, grup üyelerinin arasındaki güven ilişkisinin kurulması ve öz düzenlemeli öğrenme ile travmatik süreçler arasındaki ilişkilerin öğrencilere aktarılmasıdır.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin lider ve birbirleri ile tanışmasını sağlamak
2. Grup ilkeleri oluşturmak
3. Üyeler arasında güven ilişkisinin kurulmasını sağlamak
4. Üyelerin bu grupta olmak ile ilgili beklentilerini duymak
5. Öz düzenlemeli öğrenme modelini tanıtmak
6. Travmayı tanımlamak
7. Öz düzenlemeli öğrenme ile travma arasındaki ilişkinin rasyonelinin öğrencilere kazandırmak
8. Üyelerin kendi öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve travmatik yaşantıları ile ilgili iç görü kazanması

Kazanımlar

1. Üyeler yeni grup arkadaşları ile tanışır
2. Üyeler grup ilkelerini kendileri belirler
3. Üyeler gruptaki diğer üyeler ile güven ilişkisi geliştirir
4. Üyeler öz düzenlemeli öğrenme ve alt aşamalarını kavrar
5. Üyeler travma ile öz düzenleme ilişkisini kavrar
6. Üyeler kendi öz düzenlemeli öğrenme süreçleri, travmatik deneyimleri ve bunların ilişkisi ile ilgili iç görü edinmeye başlar

Materyaller

1. Grup İlkeleri Formu

İçerik

1. Tanışma etkinlikleri
2. Güven oyunu
3. Grup ilkeleri formu
4. Grup etkileşimi

Süreç

Tanışma Etkinlikleri

‘Öncelikle hoş geldiniz. Daha önceli görüşmelerimizde birebir tanıştık ve ilk kez grup olarak bir araya geldik. Şu an ilk oturumumuzu açıyoruz. Bu nedenle birbirimizi tanımaya ihtiyacımı var. Bunun için bir tanışma oyunu oynayacağız. Elimde gördüğünüz bu topu tutarken ismimi ve kendim ile ilgili bir bilgiyi söyleyerek içinizden birine atacağım. Kendisinin de aynı işlemi yapmasını isteyeceğim. Hepimiz birbirimizin adını öğrenene kadar oyun devam edecek.’ diyerek açılış yapılır ve top oyunu oynanır. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra güven oyununa oluşturmaya geçilmektedir.

Güven Oyunu

Bu oyunda, grup ile danışma odasına masalar, sandalye, yazı tahtası ve cop kutusu gibi eşyalar sınıfa dağıtılır. Sıra ile ikişerli gruplar halinde oynanır. Yönerge olarak ‘Eşlerden biri gözlerini kapatırken, eşlerden diğeri gözleri kapalı olan üyeyi sınıfın içerisinde hiçbir eşyaya çarpmadan gezdirmek ile görevlidir. Gözleri kapalı olan es de gözlerini açmamak ile yükümlüdür. Her katılımcı birbiri ile eş olarak bu oyunu tamamlayacak.’ denir ve oyun oynanır.

Grup Sürecinin Yapılandırılması ve Grup İlkeleri

‘Bugün itibari ile 15 haftalık grup çalışmasına başlıyoruz. Çalışmamız her hafta düzenli olarak yapılarak her oturum 2 saat sürecektir. Her oturuma gelmeniz hem benim hem de grubumuz için önemlidir. Eğer gelemeyecek olursanız en geç bir gün önce öncesinde haber vermelisiniz. Her hafta bugün bu saatte burada buluşacağız. Grubun en temel kurallarından biri de gizlilik. Herkesin gizlilik ilkesine uymak zorunda olduğunu ve grupta konuşulanların dışarıdaki yaşamda grup üyeleri arasında da paylaşılmaması gerektiği hatırlatmak isterim. Grubun amacı öz düzenlemeli öğrenme becerilerinizi geliştirmek olacak. Birazdan bununla ilgili bilgi vereceğim. Bütün bu ilkelerde hemfikirsek sizlerin ekleyeceklerini de duymak isterim. Grup İlkeleri Formu kullanarak bu grup süresince hepimizin uymasını istediğiniz kuralları yazınız. Tamamlayınca hepimiz imzalayacağız.’ şeklinde yönerge verilir.

Grup Etkileşimi ile Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Travma

Tüm etkinlikler tamamlandıktan sonra tüm üyeler ile etkileşime geçecek şekilde grup halinde konuşmaya geçilir. ‘Öz düzenlemeli öğrenme öngörü, performans ve öz yansıtma aşamalarından oluşan bilinçli bir şekilde öğrenmeyi hedefleyip bunun için stratejiler kullanıp kendimizi gözlemleyip değerlendirdiğimiz bir süreci kapsamaktadır.

Bunları zaman içinde, içinde bulunduğumuz sosyal çevrelerde öğreniriz. Örneğin, İngilizce kelimeleri nasıl ezberleyeceğimizi babamız ya da bir büyüğümüz bize akılda kalıcı kelimeler ile eşleştirerek öğrenmeyi öğretebilir. Daha sonra biz bu işlemi kendimiz yapabiliriz. Böylece öz düzenlemeli öğrenme düzeyimiz yükselecektir. Fakat, bazı zamanlarda da sınıfta bir soruyu bilemediğimizde öğretmenimiz tarafından azarlanabilir, arkadaşlarımızca dalga geçilebilir, düşük not aldığımız için ceza alabiliriz. İşte böyle durumlarda hem öğrenme becerilerimizi bir diğer deyişle stratejilerimizi geliştirmemizi hem de duygusal olarak öğrenmeye karşı motivasyonumuzu kaybetmemize neden olabilmektedir. Bu gibi olumsuz durumlara da travma denmektedir. Özetle geçmiş travmalar bugünkü öğrenme ile ilişkimizi belirlemektedir. Sizlerin de böyle deneyimleri var mı?’ diye sorulur.



Grup İlkeleri Formu

Gruptaki lider dahil tüm üyelerin uymak ile yükümlü olduğu grup ilkelerini aşağıda belirtiniz.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



Tarih

Tüm grup üyelerinde imzalanacaktır.

2. OTURUM

Amaç Bu oturumda öğrencilerin grup çalışmasının bittiği ve içinde bulundukları öğretim yılını sonuna geldiklerinde ulaşmak istedikleri akademik hedefleri belirlemeleri amaçlanmaktadır.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin içinde bulundukları yarıyıldaki akademik hedeflerine odaklanmalarını sağlamak
2. Bu dönem tamamlandığında hangi akademik başarıları elde etmek istediklerine ilişkin farkındalıklarını sağlamak
3. Üyelerin bu amaçlarını dönem boyu hatırlamalarını sağlamak

Kazanımlar

1. Üyeler yarıyıl sonunda ulaşmak istedikleri hedefi bilir
2. Üyeler bu hedeflerini kendilerine hatırlatacak bir hatırlatıcı ile dönem boyu bu hedeflerine odaklanır

Materyaller

1. Amaç Belirleme Formu
2. Sanat malzemeleri

İçerik

1. Grup etkileşimi
2. Amaç Belirleme Formu üzerinde çalışma
3. Sanat malzemeleri ile obje yapma

Süreç

Hedef Belirleme

‘Bu yarıyılın başındayız. Sizleri bu haftalardan başlayarak yoğun bir dönem bekliyor biliyorum. Kendini düzenleyerek öğrenme modeli ilk adımı gelecekte kendinizi görmek istediği yeri belirlemek üzere hedef koyabilmelidir. Bu nedenle sizlerden 'amaçlarını belirlemek' üzerine bir oturum gerçekleştireceğiz. Şimdi Amaç Belirleme Formlarınıza “Bu dönemin sonunda akademik olarak nasıl bir başarı elde etmeyi istersiniz? Eğer dönemi başardım diyerek kapatıyor olsanız nasıl bir siz görürsünüz? Bu oturumlar neticesinde eğitim hayatınız ile ilgili ne gibi neticelere ulaşmayı hedefliyorsunuz?” Sorularının yanıtlarını forma yazın daha sonrada sanat malzemelerini de kullanarak kağıdın altındaki boşluğa çizin. ` denir ve katılımcılara

ihtiyaç duydukları kadar rahat bir süre verilir. Bu süre bu uygulamada yaklaşık 45 dakika almıştır. Daha sonra üyelere, ‘Bu yakın dönemdeki hedefinizi size hatırlatacak bir uyarı ne olurdu?’ diye sorarak yine sanat malzemeleri ke bir obje tasarımları istenir. Öğrenciler görevi tamamladıklarında, bu objeyi oturumdan sonra çalışma ortamlarında bulundurmaları istenir.



Amaç Belirleme Formu

‘İçinde bulunduğumuz öğretim yarı yılınız tamamladığınızda ulaşmak istediğiniz akademik hedefler nelerdir?’

-
-
-
-
-

Kendinizi bu akademik hedeflere ulaşmış versiyonunu aşağıdaki boşluğa çizer misiniz? Acaba oradaki siz neleri başarmış?



3. Oturum

Amaç Bu oturumda öğrencilerin ilk oturumda belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmak için görev analizi yapmaları amaçlanmaktadır.

Alt Amaçlar

1. Üyeler hedeflerinin farkında olmalarını sağlamak
2. Bu hedeflerine ulaşmak için ellerinde olan zaman, çaba, bilgi, becerileri tanımlamalarını sağlamak
3. Bu hedef için yardım analizi yapmaları ve eğer yardıma ihtiyaçları varsa yardım istemeyi öğrenmek

Kazanımlar

1. Üyeler hedeflerine ulaşmak için güçlü ve zayıf yanlarına dair farkındalık kazanır
2. Üyeler hedefleri için zaman ve çabalarını maksimum fayda da nasıl kullanacağını planlar

Materyaller

1. Görev Analizi Formu
2. Kaynak Yerleştirme Protokolü Formu

İçerik

1. Görev analizi yapma
2. Kaynak Yerleştirme Çalışması

Süreç

Görev Analizi

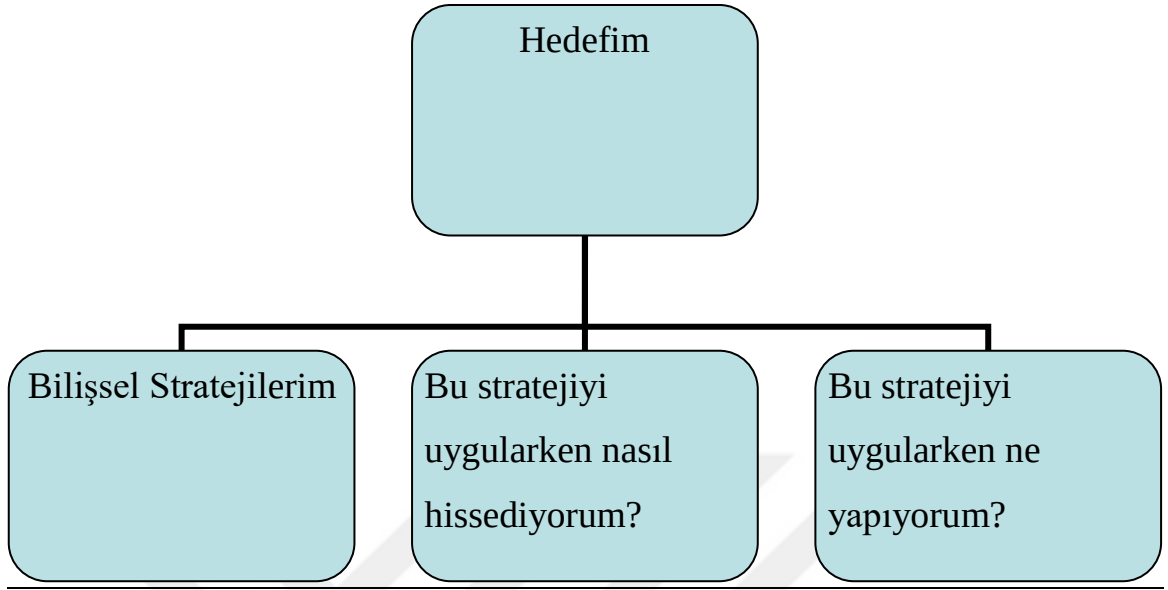
‘Geçtiğimiz hafta akademik olarak hedeflerinizi belirlemiştiniz. Öz düzenlemeli öğrenmenin öngörü aşamasında bir sonraki yaptığımız işlem bu hedefe nasıl ulaşacağınıza dair bir görev analizi yapmaktır. Bu hedefe ulaşmak için duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak ne gibi stratejiler uygulamalısınız, bunun üzerine düşünmenizi ve Görev Analizi Formu’na işlemenizi istiyorum. Şimdi size öz düzenlemeli öğrenme sırasında kullanılan bazı bilişsel strateji örnekleri sunacağım. Bir konuyu öğrenirken zamanı planlamak bir öz düzenlemeli öğrenme stratejisidir. Bu strateji ile zamanlara göre konuları bölmek, parçalara ayırmak ve tüm konuları nasıl çalışacağını planlamak mümkün olur. Sizlerin de eminim kullandığınız buna benzer bir takı stratejileriniz var. Öncelikle bu hedefinize ulaşmak için gerekli stratejileri bu stratejileri uygularken nasıl hissederseniz daha iyi uyguluyorsunuz ve bu stratejileri uygularken ne yapıyor oluyorsunuz, sorularının yanıtlarını forma yazın.’ denir. Öğrenciler bu işlemi

bitirdiğinde ‘gibi kullanmakta olduğu birtakım stratejileri paylaşması ve planlaması istenmiştir.

EMDR Müdahaleleri

Öğrencilerin geçmişte başarı ile bu kaynakları uyguladıkları zamanlar EMDR ile güçlendirilmek için Kaynak Yerleştirme Protokolü Formu üzerinden grup çalışması yapılır. ‘Şimdi bu uyguladığınız stratejilerden beş tanesine odaklanmanızı ve en iyi uyguladığınız stratejiyi seçmenizi istiyorum. En zayıf olduğunuza doğru sıralayın. Şimdi en güçlü hissettiğinizden başlayarak sıra ile bu kaynakları yani stratejileri iyi şekilde uyguladığınız zamanlar bugün sizin için ‘kaynak’ oluşturur. Bu nedenle bu stratejileri daha da güçlendirmek ve pekiştirmek için onların üzerine çalışacağız.’ Daha sonra uygulamacı her bir kaynak için Kaynak Geliştirme Protokolü Formu’nu bu formu okuyarak uygular.

Görev Analizi Formu



1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

KAYNAK GELİŞTİRME VE YÜKLEME

1) Terapist danışandan güncel bir zorluk veya bloke eden bir inanca odaklanmasını ister.

2) Terapist danışanla birlikte bu problemle daha etkili bir biçimde başa çıkmak için danışanın hangi içsel kaynağa ihtiyacı olduğunu belirler.

*“Bu problemle daha iyi başa çıkabilmek için nasıl bir **içsel kaynağa** ihtiyacınız var?”*

Kaynaklarla ilgili örnek vererek danışana yardım edebilirsiniz.

KAYNAK: _____

a. Ana Kaynak – Terapist danışandan daha önce bu kaynağa sahip olduğu bir anısını bulmasını ister (Kısmen de olsa). Danışanın böyle bir anısı yoksa b’ye geçiniz.

b. İlişkili Kaynak – Terapist danışandan bu kaynağa sahip olduğunu bildiği bir kişiyi düşünmesini ve bu kaynağı o kişide gözlemlediği bir anıyı bulmasını ister. Danışanın tanıdığı böyle bir kişi veya anısı yoksa c’ye geçiniz.

c. Sembolik Kaynak – Kaynağı temsil eden doğa, sanat, müzik, din, rüya, film kahramanı, kitap, sembol ile ilgili nesne belirlenir. Danışan bu sembolün veya sembolik kişinin yukarıdaki kaynağıyla ilişkisini tasvir eder.

3) Terapist danışandan ilgili **duygu** ve **duyumlarla** birlikte **anıyı** detaylıca anlatmasını ister.

4) “Şimdi bu anıyı, hissettirdiği duygu ve duyumlara yoğunlaşın ve elimi takip edin.”

“Şimdi neler geliyor?” (Ne fark ediyorsunuz?, Ne var?)

[4-6 Kısa ve yavaş göz hareketi yapın, olumlu değişim devam ettiği sürece setlere devam edin] (Olumsuz çağrışımlar gelirse terapist danışandan başka bir anı bulmasını ister).

5) **İpucu Kelime:** “Kaynağınızla ilgili anınızı temsil eden bir kelime var mı?”

“(Bu kelimeyi) _____ düşünün ve hissettirdiği olumlu duyguları fark edin.”

“Şimdi bu duygulara, bedeninizde hissettirdiklerine ve ipucu kelimeye yoğunlaşın ve parmaklarınızı takip edin.”

(4-6 göz hareketi, olumlu malzeme geldiği sürece setlere devam edin. Artık değişmediğinde veya hiçbir şey gelmediğinde çalışmayı tamamlayabilirsiniz).

7) Süreç farklı kaynaklar için tekrarlanabilir. Kaynak çalışması ayrıca gelecek şablonu çalışması ile birlikte de kullanılabilir.



DANIŞAN İÇİN EV ÖDEVİ

Kendi Kendine İpucu: “Şimdi içinizden bu kelimeyi söylemenizi ve nasıl hissettiğinizi fark etmenizi istiyorum.”

Egzersiz: “Şu andan, bir sonraki seansımıza kadar, kaynağınızı ne zaman ihtiyaç duyarsanız kullanabilirsiniz. İpucu kelimenizi hatırlayın ve kaynak anınızı düşünün. Kelebek vuruşu ile bunu güçlendirebilirsiniz. İşleyişin nasıl olduğuna dair notlar alırsanız, bir sonraki görüşmemizde bunlarla ilgili konuşabiliriz.”

4. Oturum

Amaç Öğrencilerin motivasyonel inançlarını ve öz yeterlilik inançlarını değerlendirmeleri ve motivasyonlarını düşüren yaşantılarını belirlemeleri amaçlanmaktadır.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin hedeflerini ve görevlerini bilseler dahi psikolojik olarak zorlanabileceklerini fark etmelerini sağlamak
2. Psikolojik olarak zorlanmalarına dair iç görü edindirmek
3. Geçmiş travmatik yaşantıları tespit etmek
4. Rahatlama egzersizi öğrenmek

Kazanımlar

1. Üyeler psikolojik olarak motivasyonlarının düşük olduğunu ya da kendilerinin yeterli olduğuna inanmadıklarını tanımlar
2. Motivasyonel inançlarının düşük olması öğrenmelerini nasıl etkilediğini fark eder
3. Geçmişte yaşanmış olan ve bugün motivasyonel inançlarının düşük olmasına neden olmuş olabilecek inançları ve anıları bulur.
4. Rahatlama egzersizi uyulmayı öğrenir

Materyaller

1. Kağıt ve kalem
2. Güvenli Yer Formu

İçerik

1. Anlatım* Motivasyonel inançlar ve travmalar
2. Travmatik yaşantıları tespit etmek
3. Güvenli Yer Egzersizi

Süreç

Motivasyonel İnançlar

‘Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli, Bandura’nın öz yeterlilik kavramına vurgu yaptığı Sosyal Bilişsel Kuram’a dayanmaktadır. Bireyin öğrenme kapasitesine yönelik inançlarını ifade etmektedir. Bandura’nın bu kuramda altını çizdiği öz yeterlilik kavramı çok önem taşımaktadır. Çünkü öğrenciye hedeflediği amaca ulaşabilmek için kendini yeterli/yapabilir görmesinin önemli ve belirleyici bir faktör olduğunu söylemektedir. Öz düzenleme perspektifinden bakıldığında öğrencinin hedefine ulaşmak için motivasyonel inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Bazen bir konuyu öğrenmeye çok motivasyonumuz olduğunu hissederiz. Bazen de bir türlü öğrenme sürecine başlayamayız. Zaman zaman erteleriz. Veyahut çok istesek de örneğin yeni bir dili öğrenmeye hiç girişmeyiz. Bu gibi durumlar motivasyonumuzun düşük olduğu durumlardır. Bandura’nın perspektifinden ise motivasyonel inançların düşmesinde geçmişte yaşadığımız başarısızlıklar veya aldığımız negatif geribildirimler etkili olabilir. Bu anlattıklarım size nasıl geliyor?’ diyerek öğrencilerin perspektifi dinlenir. Öğrencilerin aklına takılan soru varsa yanıtlanır. Bu uygulamada öğrenciler, derhal kendi yaşantılarını gözeterek örnekler vermeye başlamıştır.

EMDR Müdahaleleri

Öğrenciler dinlendikten sonra şöyle devam edilir ‘Bandura’nın ortaya koyduğu ‘öz yeterlilik’ kavramı ‘kişinin kendini bir işi yapabileceğine dair inancıdır. EMDR bakış açısında ise bu kişi için kişinin kendi ile ilgili önemli bir inançtır. Buna kişinin kendisi ile ilgili ‘pozitif inancı’ denebilir. Eğer kişinin bu inancı düşürse bu negatif bir anlam taşıyabilir. Bir başka deyişle kişi, ‘yeterliyim’ ya da ‘yapabilirim’ yerine ‘ben yetersizim’ ya da ‘yapamam’ gibi bir negatif inanca sahiptir anlamına gelebilmektedir. Bu durumda kişinin bu inançlarının oluştuğu ve bugün kendisi ile ilgili bu negatif inançları taşımasına neden olan bir etken de geçmiş travmatik deneyimler olabilir. Şimdi sizlerden akademik alanda bir öğrenme sürecine motivasyonunuzu sağlayamadığınız en son zamanlarda yaşadığınız ve sizi zorlayan bir ana odaklanmanızı istiyorum. Şu an oradaki size odaklandığınızda oradaki sizle ilgili ‘olumsuz inançlarınız’ neler oluyor?’ denir. Öğrencilerin yanıtı beklenir. ‘Genel olarak ‘yapamam, yetersizim’ temasını vermiştir. ‘Şimdi de sizden bu inanca odaklanarak imajinasyon tekniğini kullanarak geçmişte erken dönemlerde akademik hayatınız ile ilgili bu inançları yaşadığınız tüm deneyimleri ‘Hedef Sıralama Formu’na’ yazın. Burada altını çizeceğim nokta şu arkadaşlar, lütfen anıyı detaylı hatırlamaya ve yazmaya çalışmayın. Sadece bir kelime ile dahi ne olduğunu yazsanız yeterli.’ denir

böylece öğrenciler travmanın detaylarına girmeden bu olumsuz anıları kronolojik olarak sıralamışlardır. Bu anıların su anda (2017 Şubat) kendilerini 0-10 arası bir ölçekte -0 bakıp sakin kalıyorum, 10 bakıp çok rahatsız oluyorum- ne kadar rahatsız ettiğini puanlamıştır. Katılımcılar ile hangi anilerinin bugün öğrenmek kapasitelerine inanma engel olabileceğini, bugünkü yeterlilik inancının düşük olmasına katkıda bulunmuş olabileceği sorulmuştur. Bu anının hangi anı olduğu sorulmuştur. Tüm katılımcılar kronolojik olarak ilk anılarının buna sebep olmuş olabileceğini belirtmiştir. ‘Grup olarak travmatik deneyimleri hatırlamış olduğunuzu biliyorum. Biraz sakinleşme egzersizi yaparak grubu kapatmanın bu anlamda yararlı olacağına inanıyorum.’ Diyerek güvenli yer çalışması yapılır. Bu çalışmayı uygulamacı Güvenli Yer Çalışması Formu’ndan okur.



Akademik Yaşam ile ilgili Travmatik Anılar Listesi

	Travma Listesi		
	Tarih	Anı	Rahatsızlık düzeyi
1			
2			
3			
4			

GÜVENLİ YER OLUŞTURMAK

Danışan için uygunsa başka bir etki de kullanılabilir
(Ör: Sakin, rahat, kontrollü hissettiği yer gibi)

GÜVENLİ YERİN DETAYLARI

Resim-İmaj: “Şimdi sizden kendinizi güvende ve sakın hissettiğiniz bir yer düşünmenizi istiyorum. Burası daha önceden bulunduğunuz gerçek ya da hayali bir yer, bir durum olabilir. Bir sahilde ya da güzel bir ormanda olmak da olabilir.” [bekleyin] “Nerede olmak isterdiniz?”

Duyumlar: “Bu güvenli yeri düşündüğünüzde, şu anda neler görüyorsunuz? Ne duyuyorsunuz? Burnunuza hangi kokular geliyor? Bu yerin teninizde hissettirdiği duyumlar nedir? Isısı nasıl? Ağzınızda bir tat fark ediyor musunuz? [bekleyin] “Neler fark ediyorsunuz?” (Danışana 5 duyusunu kullanarak bu yeri anlattırın).

Duygular: Bu yeri düşündüğünüzde şu anda hangi duyguları hissediyorsunuz?

Beden: Bu yeri düşündüğünüzde şu anda bedeninizde neler fark ediyorsunuz?

GÜÇLENDİRME

Göz Hareketleri: “Şimdi bu yeri düşünün. Bedeninizde iyi, güzel duyumları nerede hissettiğinize, duygularınıza yoğunlaşın ve kendinizi bırakıp bunlardan keyif alın. Parmaklarımı takip edin.”

“Şimdi neler geliyor?” (Ne fark ediyorsunuz?, Ne var?)

[4-6 Kısa ve yavaş göz hareketi yapın, olumlu değişim devam ettiği sürece setlere devam edin]

İpucu Kelime: “Güvenli yerinizi temsil eden bir kelime ya da ifade var mı?”

“(Bu kelimeyi) _____ düşünün ve hissettirdiği olumlu duyguları fark edin.”

“Şimdi bu duygulara, bedeninizde hissettirdiklerine ve ipucu kelimeye yoğunlaşın ve parmaklarınızı takip edin.”

(4-6 göz hareketi, olumlu malzeme geldiği sürece setlere devam edin. Artık değişmediğinde veya hiçbir şey gelmediğinde çalışmayı tamamlayabilirsiniz).

DANIŞAN İÇİN EV ÖDEVİ

Kendi Kendine İpucu: “Şimdi içinizden bu kelimeyi söylemenizi ve nasıl hissettiğinizi fark etmenizi istiyorum.”

Egzersiz: “Şu andan, bir sonraki seansımıza kadar, sizden herhangi bir kızgınlık, sıkıntı hissettiğiniz anlarda, güvenli yerinize gitmenizi istiyorum. İşleyişin nasıl olduğuna dair notlar alırsanız, bir sonraki görüşmemizde bunlarla ilgili konuşabiliriz.”

5-9. Oturum

Amaç Üyelerin kronolojik olarak ilk yaşadığı akademik yaşamla ilgili travmatik deneyimin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak

Alt Amaçlar

1. Üyelerin travmatik deneyimin olumsuz etkilerini bugün yaşamaması
2. Motivasyonel inançların artması

Kazanımlar

1. Geçmişteki başarısızlık deneyimi ya da olumsuz geribildirim alma anıların bireyde bıraktığı olumsuz etkilerin EMDR ile duygu, beden, düşünce ve zihinsel boyutta ortadan kalkması
2. Üyelerin bugünkü akademik hedeflerine ulaşmak için motivasyonlarının kontrolünü kazanması

Materyaller

1. GTEP Çalışma Kağıdı
2. Kalem
3. G-TEP Manueli

İçerik

1. EMDR Terapisi

Süreç

Geçmiş oturumda üyeler akademik yaşamlarındaki olumsuz deneyimlerini sıralamış ve kronolojik olarak ilk anılarını belirlemiştir. Bu oturumda bu anı ile EMDR Terapisi yapılır. Bir anıyı tamamen çalışmak yaklaşık üç oturum sürmüştür. Bu nedenle 5. oturumdan başlanarak gelecek 6. ve 7. oturumlarda da kronolojik olarak ilk anıları üzerine EMDR ile çalışmaya devam edilmiştir. Bu süreçte gerek EMDR'ı en doğru şekilde uygulamak gerekse araştırmanın standardizasyonu gözetilerek Uygulayıcı EMDR G-TEP Manueli'ndeki yönergeleri birebir okuyarak grubu yönetmiştir. Bu nedenle, anı seçildikten sonra GTEP Manueli uygulamacı tarafından okunmaya başlanır. Oturumun son 15 dakikasına kadar çalışma yapılır. Her nereye gelindiye orada durulur ve tekrar Manuel'de yer alan 4 element egzersizi yapılır.

Yeni oturuma başlanırken geçen oturumda kalan yerden devam edilir.

8. ve 9. oturumlarda ise GTEP Manueli aynı şekilde öğrenciyi belirlemiş olduğu travmalar içinde şu anda en çok rahatsız eden anı için uygulanır. En rahatsız edici anıyı belirlemek için şu soru sorulur. 'Arkadaşlar, çok iyi bir iş çıkardınız ve ilk anıyı EMDR ile çalıştınız. Şimdi sizden anı listenize tekrar odaklanmanızı istiyorum. Şu anda o anıların her birini 0- bakıp rahat kalıyorum ile 10-bakıp çok rahatsız oluyorum anlamına gelen ölçekte puanlamanızı istiyorum.' denir. Tekrar manuel takip edilerek anı çalışılır.

G-TEP MANUELİ

Bu manuel psikolojik destek çalışmalarında

G-TEP Grup Protokolünün uygulanmasını kolaylaştırmak amacıyla, Elan Shapiro'nun 2013 EMDR Konferansı'ndaki prezentasyonuna ve manuelin dayanarak çevrilerek hazırlanmıştır.

AÇIKLAMA

Grup çalışmalarına başlarken aşağıdaki gibi bir açıklama yapılabilir:

- Hepiniz çok zor olaylar yaşadınız ve hepiniz yaşadıklarınızdan farklı şekillerde etkilendiniz. Değişsin istediğiniz bazı şeyler değişmeyecek olabilir. Değiştiremediğinizi sandığınız bazı şeyler ise aslında değişebilir. Bugün yapacağımız bu çalışmada bu iki durum arasındaki farkı anlamınıza yardımcı olacağız. Değişmeyecek olan şeyleri kabul etme gücünü bulmanızı amaçlıyoruz. Değiştirebileceğiniz şeyleri ise değiştirme gücünü kazanmanızı hedefliyoruz.
- Bu çalışma tahminen 2 saat civarında sürecek.
- Bu süreçte hiçbir şeyi paylaşmak zorunda değilsiniz.
- Çalışmanın genel sonuçları bilimsel ortamlarda kullanılabilir ancak kimsenin kişisel bilgileri açıklanmaz (gerekliyse).

1. BÖLÜM: HAZIRLIK VE TARAMA

Önce size kendinizi daha sakin, kontrollü hissetmenize yardım edecek bir egzersiz öğreteceğiz. Bu nedenle lütfen sürekli taktığınız yüzük, saat gibi bir takınıza bakın veya bileğinizdeki bir noktayı seçip parmağınızla bastırın.

Bunu yaparken şu an ne kadar gergin olduğunuzu, 0: Hiç gergin değilim, 10: çok gerginim ölçeğinde belirlemeye çalışın. Bu değeri 1. Kutudaki önce yazan haneye not edin (GÖSTERİN).

Şimdi lütfen etrafınıza bakın. Daha önce fark etmediğiniz 3 şeyi fark edin.

Şimdi sesleri dinleyin. Neler duyuyorsunuz? Fark edin.

Şimdi lütfen koltuğunuza rahat bir şekilde yerleşin. Gözlerinizi dilerseniz kapatabilirsiniz veya bir noktaya sabitleyebilirsiniz. Ayaklarınız yere bassın, dikkatinizi ayaklarınıza verin. Yeri-zemini hissedin, yerin ayaklarınızla temasını hissedin.

Sandalyenizde rahat rahat otururken, sandalyenizin sizi nasıl desteklediğini, nasıl taşıdığını far kedin. Çok iyi. Şu an yerden aldığınız güçle güvendesiniz, sakinsiniz, rahatsınız. Bunu hissedin. Bu güveni, rahatlığı yaşayın.

Şimdi sizden ayaklarınız yerde, koltuğunuzda rahat, güvenli ve dik bir şekilde otururken nefesinize odaklanmanızı istiyorum. Lütfen 4 saniye boyunca nefes alın. İçinizden 1-2-3-4- diye sayarak derin nefes alırken havanın burnunuzdan midenize kadar ulaştığını hissedin. Nefesinizi 2 saniye tutun. Şimdi yine 4 saniyede nefesinizi verin. Güzel. Şimdi bedeninizin merkezindesiniz. Sağlıklı ve dengelisiniz. Ayaklarınız yerde ve güvende iken bu denge halini, merkezinizde olma halini fark edin.

(6 kez nefes alıp verme yaptırın)

Çok iyi. Şimdi biraz daha yukarı çıkalım. Dikkatinizi ağızınıza vermenizi istiyorum. Ağızınızın içi nemli mi? Kaygılı ve stresliysek ağızımız kurur. Rahatsak ağızımız nemlidir. Sevdiğiniz bir yiyeceği hayal edin ve ağızınızı daha da sulandırın. Bir süre daha fazla tükürük üretin. Ağızınız ıslandıkça bedeninizi, düşüncelerinizi çok daha iyi kontrol edebiliyorsunuz. Bunu far kedin. Sakinliğinizi, huzurunuzu hissedin.

Harika. Ayaklarınız yere basarak güvende, derin nefes alıp vererek dengede, ağızınızı ıslatarak kontroldesiniz. Şimdi kendinizi güvende, huzurlu hissettiğiniz bir yer veya bir durum hayal edin. İster gerçek ister hayali bir yer veya durum olabilir. Bu yer veya durum şu an hatırladığınızda, hayal ettiğinizde size güven ve huzur veriyor olsun. Bir sahil, bir dağın tepesi, çimenlik bir alan, her yer olabilir. Seçim sizin.

Lütfen 1. Kutudaki boşluğa bu yeri hatırlatacak bir şey çizin, eğer çizemiyorsanız birkaç kelime yazın. Bu yerde olmak, gördükleriniz, kokular, sesler size neler hissettiriyor, bedeninizde ne gibi olumlu etkileri oluyor, fark edin.

(KELEBEK KUCAKLAMASI GÖSTER)

Şimdi bir yandan kelebek kucaklaması yaparken (12'lik set) bir yandan 1. kutudaki güvenli, huzurlu yerinize odaklanın, size yaşattığı duyguları, bedeninizdeki duyumları fark edin.

Şimdi güvenli-huzurlu yerinize bir isim verin. 1. Kutudaki alana bu ismi yazın. Bu yerin yaşattığı duyguları, vücudunuzdaki değişiklikleri fark etmeye devam edin.

Şimdi bir yandan kelebek kucaklaması yaparken (12'lik SET) bir yandan içinizden güvenli yerinizin adını söyleyin ve o yere odaklanın, size yaşattığı duyguları, bedeninizdeki duyumları fark edin.

Şimdi tekrar takınıza bakın veya bileğinizdeki aynı yere basın. 0: Hiç gergin değilim, 10: Çok gerginim ölçeğinde şu anki durumunuza puan verin ve 1. Kutudaki sonra hanesine bu puanı yazın.

Güvenli yerini paylaşmak isteyen kimse var mı?

Bu egzersizi günde yaklaşık 10 kez uygularsanız, her seferinde takınıza bakar veya bileğinizde aynı noktayı bastırarak gerginlik seviyenizi ölçerseniz, en azından bir-iki puan oranında rahatlama sağlarsanız. İki hafta kadar sonra sadece takınıza bakarak veya bileğinizdeki aynı noktaya bastırarak bile stres seviyenizin azaldığını görebilirsiniz.

Herkesin stres seviyesi azaldı mı? (Azalmayanları bireysel müdahaleye yönlendirin).

1. ADIM:

2. Kutuya BÜYÜK RAKAMLARLA bugünün tarihini atalım.

AÇIKLAMA:

Bundan sonra yapacaklarımız sizin bu zor olay ve sonrasında yaşadığınız süreçte sizi hala rahatsız eden noktaları sindirmenize, yeniden dengeyi kazanmanıza yardımcı olacak. Bugün burada şu anda güvende iken, yaşadığınız anılarla ilgili olarak zihninizden ne geçerse fark edin; imaj, düşünce, duygu, bedeninizde bazı duyumlar, ne gelirse sadece fark edin. Böylece geçmişin bugünüze etkisi azalacak, kendinizi daha sakin, huzurlu, güvenli, kontrollü hissedeceksiniz.

2. ADIM: GEÇMİŞ: OLAYIN BAŞLADIĞI AN

Şimdi 2. Kutuda en alttaki o günün tarihi bölümüne bu olayın ya da sorunların başladığı tarihi-net değilse yaklaşık olarak- yazalım. Olayın başladığı tarih olayın olduğu tarihle aynı olmayabilir. Önemli olan sizin olayı hangi tarihten itibaren rahatsız edici bulduğunuzdur.

Başlık bölümüne yaşadığınız o olayı hatırlatan bir başlık yazalım ve/veya altına temsil eden bir şey veya sembol çizelim.

Olay ve ardından yaşananların şu an size verdiği rahatsızlığı, 0=Rahatsız olmadan hatırlayabiliyorum ve 10 çok rahatsızım ölçeğinde saptayıp 2. Kutudaki EPİZOD SUD hanesine yazalım.

3. ADIM: GEÇMİŞTEN OLUMLU KAYNAK

Şimdi geçmişte kendinizi iyi hissettiğiniz ve şu anda hatırladığınızda da iyi hissettiren bir anınızı hatırlayın. Dilerseniz gözlerinizi kapatabilirsiniz.

Duygularınızı, bedeninizdeki değişimleri fark edin.

Lütfen bu anıyı temsil eden bir şey çizin veya yazın. Neler hissettiğinizi fark edin.

Şimdi kelebek kucaklaması yaparken (12 set) anıya odaklanın ve anının sizde yarattığı olumlu duyguları, bedeninizdeki etkileri fark edin.

Lütfen bu anıyı temsil eden bir isim seçin ve yazın. Neler hissettiğinizi fark edin.

Şimdi kelebek kucaklaması yaparken anıya odaklanın ve anıya verdiğiniz ismi içinizden tekrarlayın. Anının sizde yarattığı olumlu duyguları, bedeninizdeki etkileri fark edin.

Anısını paylaşmak isteyen var mı?

4. ADIM: ARZU EDİLEN GELECEK

4. Adımda bazı düşünceler listelenmiş. Siz kendinizle ilgili hangisini düşünmek istersiniz. Size cazip gelen bir veya daha fazla seçeneğin altını çizebilirsiniz.

Dilerseniz başka yazılı satıra kendinizle ilgili farklı bir düşüncüyü yazabilirsiniz (MUTLAKA KONTROL EDİN. YANLIŞ KOGNİSYONLAR YAZMALARINI ÖNLEYİN). Ya da gelecekte kendinizi nasıl görmek istiyorsanız onun resmini çizebilirsiniz.

Paylaşmak isteyen var mı?

5.6,7. ADIMLAR:

Belirlemiş olduğunuz anıyı sol alt kutuya çizin.

Kutu 5, PoD 1 hanesine bu noktanın sizde yarattığı rahatsızlık derecesini yine 0-10 ölçeğinde, 0: bu noktayı düşündüğümde sakin kalabiliyorum, 10 çok rahatsız oluyorum anlamına gelmek üzere belirleyip yazacaksınız. Ayrıca rahatsızlık veren noktayı temsil eden bir şey çizecek ve/veya yazacaksınız.

a- PoD 1:

Hazır mısınız? Başlıyoruz. Lütfen benim ritmime uygun olarak önce O GÜNÜN TARİHİ, SONRA BUGÜNÜN TARİHİ arasında elimizi hareket ettirelim, başımızı sabit tutarken gözlerimizle elimizi takip edelim. Rahatsız eden bir nokta ile karşılaşana kadar devam edelim.

(HERKES BİTİRENE KADAR BEKLİYORUZ, SUD YAZDIKLARINI KONTROL EDİYORUZ)

Sanırım herkes buldu ve rahatsızlık derecesini yazdı. Temsil eden bir şey çizdi ve/veya yazdı.

ŞİMDİ LÜTFEN BURNUMUZ ARADAKİ ÇİZGİ HİZASINDA OLACAK ŞEKİLDE ÇALIŞMA KAĞIDIMIZI YERLEŞTİRELİM. Önce rahatsızlık veren noktaya dokunun ve odaklanın, ne düşündüğünüzü, hissettiğinizi, bedeninizdeki etkileri fark edin Şimdi PoD 1 ile bugünün tarihi, güvenli yerim kutusu arasında yine elimizle vurarak gider gelirken gözlerimizle elimizi takip edeceğiz. Size ritim vereceğim. Başlıyoruz. (20'lik set)

Derin nefes alalım. Şimdi aklınızdan geçenlerle ilgili not alabilirsiniz veya çizebilirsiniz.

2. Tekrar: Yine çizgiyi ortalayın. Elinizi size rahatsızlık veren 1. Nokta (PoD1) kutusuna koyun. Son fark ettiğiniz şeye odaklanın. Sonra POD 1 kutusu ile bugünün tarihi, güvenli yerim kutusu arasında yine elimizle vurarak gider gelirken gözlerimizle elimizi takip edeceğiz. Zihninizi serbest bırakın. Neler geçiyor, fark edin (20'lik set). Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

3. Tekrar son fark ettiğiniz şeye odaklanın. Neler geçiyor, fark edin (20'lik set).

Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

Şimdi yeniden rahatsızlık veren noktaya odaklanın ve bu noktanın sizde yarattığı rahatsızlık derecesini yine 0-10 ölçeğinde, 0: bu noktayı düşündüğümde sakin kalabiliyorum, 10 çok rahatsız oluyorum anlamına gelmek üzere belirleyip Kutu 5, Set 3 hanesinin yanına yazın.

Tekrar rahatsızlık veren noktaya (PoD1) odaklanın ve başlıyoruz.

20'lik set: Derin nefes. Şimdi aklınızdan geçenlerle ilgili not alabilirsiniz veya çizebilirsiniz.

2. Tekrar: Son fark ettiğiniz şeye odaklanın. Neler geçiyor, fark edin. (20'lik set). Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

3. Tekrar: Son fark ettiğiniz şeye odaklanın. Neler geçiyor, fark edin. (20'lik set). Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

Şimdi rahatsızlık seviyenizi tekrar 0-10 ölçeğinde, 0: bu noktayı (PoD1) düşündüğümde sakin kalabiliyorum, 10 çok rahatsız oluyorum anlamına gelmek üzere belirleyip Kutu 5, Set 6 hanesinin yanına not edin.

b- PoD 2:

Şimdi tekrar olayın başlangıcından bugüne yaşadıklarımızın taramasını yapacağız. Lütfen zihninizi serbest bırakın. İmajlar, düşünceler, duygular, bedenle ilgili hisler, sesler akıp geçecek. Bunlardan herhangi biri rahatsızlık verdiğinde durun.

Kutu 6, PoD 2 hanesine bu noktanın sizde yarattığı rahatsızlık derecesini yine 0-10, 10 en yüksek rahatsızlık ölçeğinde belirleyip yazacaksınız. Ayrıca rahatsızlık veren noktayı temsil eden bir şey çizecek ve/veya yazacaksınız.

Çalışma kağıdımızı ortalayalım. Hazır mısınız? Elimiz O GÜNÜN TARİHİ üzerinde. Başlıyoruz. Lütfen benim ritmime uygun olarak önce O GÜNÜN TARİHİ, SONRA BUGÜNÜN TARİHİ arasında elimizi hareket ettirelim, başımızı sabit tutarken gözlerimizle elimizi takip edelim. Rahatsız eden bir nokta ile karşılaşana kadar devam edelim.

Sanırım herkes buldu ve rahatsızlık derecesini yazdı. Temsil eden bir şey çizdi ve/veya yazdı (KONTROL EDİN).

Şimdi PoD 2 ile BUGÜNÜN TARİHİ/GÜVENLİ YERİM kutusu arasında yine elimizle vurarak gider gelirken gözlerimizle elimizi takip edeceğiz. Burnumuzu çizgi hizasına getirelim. Rahatsızlık veren noktaya (PoD2) dokunun ve odaklanın, ne düşündüğünüzü, hissettiğinizi, bedeninizdeki etkileri fark edin. Sonra elinizi gözünüzle takip ederek güvenli yerinizdeki bugünün tarihine dokunun ve başlıyoruz.

20'lik set: Derin nefes alın. Şimdi aklınızdan geçenlerle ilgili not alabilirsiniz veya çizebilirsiniz.

2. Tekrar: Son fark ettiğiniz şeye odaklanın. 20'lik set. Neler geçiyor, fark edin. Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

3. Tekrar son fark ettiğiniz şeye odaklanın. 20'lik set. Neler geçiyor, fark edin. Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

Şimdi rahatsızlık seviyenizi tekrar 0-10 ölçeğinde değerlendirip Kutu 6, Set 3 hanesinin yanına not edin. 0: o noktaya baktığınızda sakın kalabiliyorsunuz demek, 10 ise en yüksek rahatsızlık seviyesi demek.

Tekrar rahatsızlık veren noktaya - PoD2 dokunun ve odaklanın, ne düşündüğünüzü, hissettiğinizi, bedeninizdeki etkileri fark edin. Sonra elinizi gözünüzle takip ederek bugünün tarihi/güvenli yerim kutusuna dokunun ve başlıyoruz.

20'lik set: Derin nefes. Şimdi aklınızdan geçenlerle ilgili not alabilirsiniz.

2. Tekrar: Yine son fark ettiğiniz şeye odaklanın. 20'lik set. Neler geçiyor, fark edin. Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

3. Tekrar son fark ettiğiniz şeye odaklanın. 20'lik set. Neler geçiyor, fark edin. Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

Şimdi rahatsızlık seviyenizi tekrar 0-10 ölçeğinde değerlendirip Kutu 6, set 6 hanesinin yanına not edin. 0: o noktaya (POD2) baktığınızda sakın kalabiliyorsunuz demek, 10 ise en yüksek rahatsızlık seviyesi demek.

c- PoD 3:

Şimdi tekrar olayın başlangıcından bugüne taraması yapacağız. Lütfen zihninizi serbest bırakın. İmajlar, düşünceler, duygular, bedenle ilgili hisler, sesler akıp geçecek. Bunlardan herhangi biri rahatsızlık verdiğinde durun.

Yine O GÜNÜN TARİHİ ile başlıyoruz, BUGÜNÜN TARİHİNE geliyoruz ve yeni bir rahatsızlık veren nokta ile karşılaşana kadar devam ediyoruz.

Bulunca, Kutu 7 , PoD 3 hanesine bu noktanın sizde yarattığı rahatsızlık derecesini yine 0-10 ölçeğinde belirleyip yazacaksınız. Ayrıca rahatsızlık veren noktayı temsil eden bir şey çizecek ve/veya yazacaksınız.

Çalışma kağıdımızı ortalayalım. Hazır mısınız? Başlıyoruz. Bulana kadar devam edin lütfen (seti başlatın).

Sanırım herkes buldu ve rahatsızlık derecesini yazdı. Temsil eden bir şey çizdi ve/veya yazdı (KONTROL EDİN).

Şimdi PoD 3 ile BUGÜNÜN TARİHİ/GÜVENLİ YERİM KUTUSU arasında yine elimizle vurarak gider gelirken gözlerimizle elimizi takip edeceğiz. Burnumuzu çizgi hizasına getirelim. Rahatsızlık veren noktaya dokunun ve odaklanın, ne

düşündüğünüzü, hissettiğinizi, bedeninizdeki etkileri fark edin. Sonra elinizi gözünüzle takip ederek güvenli yerinizdeki bugünün tarihine dokununuz ve başlıyoruz

(20'lik set)

Derin nefes alın. Şimdi aklınızdan geçenlerle ilgili not alabilirsiniz veya çizebilirsiniz.

2. Tekrar: Son fark ettiğiniz şeye odaklanın. Neler geçiyor, fark edin (20'lik set). Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

3. Tekrar: Son fark ettiğiniz şeye odaklanın. Neler geçiyor, fark edin (20'lik set). Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

Şimdi rahatsızlık seviyenizi tekrar 0-10 ölçeğinde değerlendirip Kutu 7, set 3 hanesinin yanına not edin. 0, o noktaya odaklandığınızda sakın kalabiliyorsunuz demek, 10 ise en yüksek rahatsızlık seviyesi demek.

Tekrar rahatsızlık veren noktaya (PoD3) odaklanın, ne düşündüğünüzü, hissettiğinizi, bedeninizdeki etkileri fark edin ve başlıyoruz (20'lik set).

Derin nefes alın. Şimdi aklınızdan geçenlerle ilgili not alabilirsiniz.

2. Tekrar: Son fark ettiğiniz şeye odaklanın. Neler geçiyor, fark edin (20'lik set). Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

3. Tekrar: Son fark ettiğiniz şeye odaklanın. Neler geçiyor, fark edin (20'lik set). Derin nefes alın. Dilerseniz not alın veya çizin.

Şimdi rahatsızlık seviyenizi tekrar 0-10 ölçeğinde değerlendirip Kutu 7, set 6 hanesinin yanına not edin. 0 o noktaya odaklandığınızda sakın kalabiliyorsunuz demek, 10 ise en yüksek rahatsızlık seviyesi demek.

6. ADIM/EPİZOD SUD VE POZİTİF KOGNİSYON YERLEŞTİRME

a- Epizod SUD:

Şimdi başlangıcından bugüne bu olayın bütününe düşündüğünüzde, 0= Sakin kalarak düşünebiliyorum, 10= En yüksek düzeyde rahatsızlık yaşıyorum ölçeğinde rahatsızlık seviyenizi belirleyiniz.

Lütfen bu değeri 4. Kutuda epizod SUD hanesine yazınız.

DİKKAT: SUD 6 DAN BÜYÜKSE YENİDEN GTEP'e DAVET. YERLEŞTİRME YAPMIYORUZ!!! Yeni bir G-TEP seansına davet ediyoruz.

b- Pozitif Kognisyon Yerleştirme:

Başlangıcından bugüne olayın bütününe baktığınız zaman ne öğrendiniz? Şimdi tüm süreçle ilgili nasıl düşünüyorsunuz?

Bunlardan şu anki durumunuzu en iyi ifade edeni seçin. Veya başlangıçta seçtiğiniz düşüncelerden herhangi biri şu anki durumunuza en uygun olansa onu seçin ve EPİZOD PC hanesine yazın (KENDİLERİ POZİTİF KOGNİSYON OLUŞTURMUŞSA DOĞRULUĞUNU KONTROL EDİN).

Şimdi yine çalışma kağıdını ortalayalım. Bir yandan SEÇTİĞİMİZ İFADEYİ DÜŞÜNÜRKEN başımızı sabit tutup elimizi gözümüzle takip ederek, önce 3. Kutuya, sonra 4. kutuya dokunalım. Bunu yaparken bedeninizi nasıl hissettiğinizi fark edin.

Haydi başlayalım (20'lik set).

Tekrar: 3. kutuya ve 4. kutuya sırayla dokunurken bedeninizi nasıl hissettiğinizi fark edin (20'lik set).

Son kez, 3. kutudan başlıyoruz. 4. Kutuya... ,devam. Bedeninizi nasıl hissettiğinizi fark edin (20'lik set).

Deneyimini ya da gelecekle ilgili pozitif düşüncelerini paylaşmak isteyen varmı?

7. ADIM: KAPANIŞ

Başlarken yaptığımız 4 element egzersizini tekrarlayacağız. Koltuklarımıza rahatça yerleşelim. Ayaklarımız yerde. Ayaklarımızın yerle temasını hissedelim. Zemin/toprak bizi taşıyor. Şu an güvendeyiz. Rahatız.

Şimdi 4 saniye boyunca derin nefes alalım. Havanın burnumuzdan midemize doğru akışına odaklanalım. İki saniye tutalım. 4 saniyede geri verelim. Güzel. Şimdi bedeninizin merkezindesiniz. Dengedesiniz. Devam. Bir yandan ayaklarımız yerde. Güvendeyiz. Diğer yandan nefesimize odaklanıyoruz. Dengedeyiz.

Şimdi ayaklarımız yerde, derin nefes alırken ağzımızı sulandıracak bir yiyecek hayal edelim. Ağzımız ıslandıkça daha sakin olduğumuzu, bedenimizin kontrolümüz altında olduğunu fark edelim.

Ve güvenli yerimizde olduğumuzu hayal edelim. Getirdiği iyi güzel duyguları, bedenimizdeki rahatlamayı fark edelim.

Güvendeyim. Dengedeyim. Kontrol bende ve sakin ve huzurluyum.

Şimdi takınıza bakın veya bileğinizdeki noktaya bastırın. 0: Hiç gergin değilim, 10: Çok gerginim ölçeğinde şu anki durumunuza puan verin.

GERİ BİLDİRİM

Görüşlerini paylaşmak isteyen var mı?

* Tüm EMDR Materyalleri EMDR TÜRKİYE (Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme Derneği) izni ile alınmıştır.



10. Oturum

Amaç Öz düzenlemeli öğrenmenin performans aşamasını kazandırmak

Alt Amaçlar

1. Üyelerin sonuç beklentilerini oluşturmalarını sağlamak
2. Üyelerin öğrenme amaçlarını ortaya koymasını sağlamak

Kazanımlar

1. Üyeler bu hedeflerine ulaştıklarında kendileri için psikolojik olarak ne anlama gelen bir başarı elde etmiş olacaklarını keşfederler

Materyaller

1. Güç bilekliği
2. Kağıt ve renkli kuru boya kalemli

İçerik

1. Anlatım
2. Kaynak Yerleştirme Protokolü
4. Güç bilekliği uygulaması
- 3.

Süreç

a. Sonuç Beklentileri Üzerine Paylaşım

‘Kendini düzenleyerek öğrenme modeli kişinin kendi performansının neticesinde ne elde edeceğine bunun kendisi için ne anlam ifade ettiğine dair bir görüşe sahip olmalıdır. Bu onun motivasyon ve çabasını artırır. Bu nedenle sizler belirlediğiniz hedefe ulaştığınızda bunun sizin için ne değer ifade ettiğini paylaşır mısınız?’ denir ve yanıtlar dinlenir.

b. İlgi/Değer Bulma Üzerine Paylaşım

‘Öğrencinin üzerinde balistiği konu kendi ilgi alanına giriyorsa, değerli buluyorsa bu öğrencinin kendini düzenleyerek öğrenme motivasyonunu artırır. Peki sizler, şu an çalıştığınız konuların ilgi alanına girdiğini düşünüyor musunuz? İlgi alanınıza girenler ile girmeyenlere çalışırken ne şekilde farklı stratejiler kullanıyorsunuz?’ soruların yanıtları paylaşılır.

c. Öğrenme Amaçları

‘Öğrenci için üzerinde balistiği konuyu öğrenmesi neden gerekli konusunda kendi değerlerine uygun bir cevap bulabiliyorsa bu da kendini düzenleyerek öğrenme

motivasyonunu artıran bir etken olabiliyor. Sizler şu anda üzerine çalıştıklarınızı neden öğrenmek istiyorsunuz?’ Örneğin, katılımcılardan biri ‘mesleğimi yaparken gerçekten bilgili ve donanımlı olmak istiyorum, bu nedenle şu an buradaki her cümleyi içselleştirmek istiyorum’ demiştir.

EMDR Müdahaleleri

a. Sonuç beklentisi- Kaynak Yükleme

Katılımcılara, öğrenmeleri neticesinde ne sonuç alacakları sorusu sorulmuştur. Bu sahnenin imajine edilmesi istenmiştir. Detaylı bir görselinin çizilmesi istenmiştir. Buna baktığında nasıl hissettiği sorulmuştur. Katılımcıların daha önce yine böyle sonuçlar almak isteyip alabildikleri anları getirmeleri istenmiştir. Bu olumlu anılar EMDR gözünden kaynaklar olarak değerlendirilmiştir. Bu olumlu anılara odaklanarak nasıl sonuç alabildiklerini ve sonucu kaynak yerleştirme yapılması istenmiştir. Yakın hedef sorusuna; yüksek lisansa girebilecek şartları sağlamak, mezun olmak için tüm dersleri vermiş olmak gibi hedefler koyan katılımcılar: bu sorunun cevabında ‘yüksek lisans için dil sınavını geçmiş olurum’: ‘mezuniyet için en zor derslerden xx olanı vermiş olurum’ gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu dersleri geçmiş olduklarını hayal ettiklerinde ‘rahatlamış, basarmış, gurur duyulabilecek, tamamlamış’ kişiler olarak hissedeceklerinden bahsettiler. Geçmişte dersleri geçmek için azim gösterdikleri olumlu bir anıyı bulup Kaynak Yerleştirme Protokolü ile yüklemişlerdir.

b. İlgi alanı/Değer bulmak

Katılımcılardan üzerinde çalıştıklarını konuya dair ilgilerini çeken şeyler sorulmuştur. Bu yöne odaklanarak konuyu öğrenme sürecinde olumlu hissetmesini sağlayan bir an getirmesi istenmiştir. Bu an kaynak olarak yüklenmiştir. Öğrencinin geçmişte ilgi alanına giren bir konuda çok iyi bir dikkat ve odaklanma performansı gösterdiği bir anı getirmesi istenir. Bu anı bir spor müsabakası, bir satranç oyunu, bir bilgisayar oyunu ya da Jenga oyunu gibi ders dışı ya da çok odaklanabildiği bir ders performansı olabilir. Öğrencilere lider tarafından birer bileklik dağıtılır. Böyle bir andaki dikkatine ve bu ‘güç bilekliği’ ne eş zamanlı odaklanırken kelebek kucaklaması (EMDR çift yönlü uyarımı) ile pekiştirilerek öğrencinin her ne zaman odaklanmaya ihtiyacı olursa o anda bu güç bilekliği ile dikkatini odaklama egzersizi yapması istenir. Katılımcılar alanları ile ilgili yeni şeyler öğrenmeyi çok sevdiklerini belirtmişlerdir. İngilizce sınavına hazırlanan öğrenci dil öğrenmeyi sevdiğini belirtmiştir. Konu ile ilgili sevdiği bir şey

bulamadıklarında sabır etme yönlerinin gelişmesine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu olumlu anlar kaynak olarak yüklenmiştir.

c. Öğrenme Amaçları

Gelecek şablonu ile gelecekteki sonucu almak üzere bu kaymaları nasıl kullandığını hayal ederek gelecek şablonu çalışması yapılır. Bu oturumda da öğrenciler son sınavlar için gerekli öğrenmeleri nasıl gerçekleştirdiklerini EMDR Gelecek şablonu ile çalışmışlardır.

GELECEK ŞABLONU

Danışan yakın veya uzak gelecekte kendisini bekleyen (muhtemelen daha önce üzerinde çalışılmakta olan konu ile ilgili) daha iyi başa çıkmak istediği durumu belirler. Terapist bu durumun nasıl gerçekleşeceğiyle ilgili kısaca danışandan bilgi alır. Ufak bir senaryo oluşturulur.

Terapist danışana o gün kaynağını da yanına aldığını hatırlatır. Terapist yavaş bir şekilde bu senaryoyu danışana sözel olarak anlatırken, danışan da zihninde bu senaryoyu çekmeye başlar. Terapist mümkün olduğunca yorumdan uzak ve nötr bir senaryo anlatır (Dikkat: Çift yönlü uyarım YOK).

Danışan zihninde bu senaryonun filmini çekerken herhangi bir noktada olumsuz bir duygu, düşünce, anı, sahne veya beden duyumu gelirse elini kaldırarak terapisti durdurur.

Uzun çift yönlü uyarım setleri ile bu rahatsızlık işlenir. Ortadan kalktığında durulur.

Terapist filmi baştan itibaren yeniden anlatmaya ve danışan da zihninde bunu çekmeye devam eder (Yine herhangi bir rahatsızlık gelirse danışan durdurur ve terapist çift yönlü uyarımla bunu işler).

Film hiçbir rahatsızlık olmadan bittiğinde çalışma tamamlanmış olur.

NOT: Eğer danışanın endişe seviyesi çok yüksek ise veya daha önce geçmiş ve şimdiki zaman tetikleyicileri ile yeterince çalışılamamışsa ‘Film Çekme’ yöntemi yerine normal protokol uygulanır. Travma protokolünden tek farkı sahnenin gelecekteki durumla ilgili en rahatsız edici sahne olmasıdır yani hayali bir sahne olur. Bunun haricinde Resim, NC, PC, VOC, Duygu, SUD, Beden belirlenir ve normal EMDR çalışması gibi işlenir. SUD: 0, VOC:7 olduğunda çalışma tamamlanır.

11. Oturum

Amaç Üyelerin öz düzenlemeli öğrenmenin performans aşamasında kendini kontrol becerilerini geliştirerek öğrenme stratejilerini uygulaması amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin hayal, kendini eğitime, görev stratejilerini uygulama ve dikkati odaklaştırma becerilerini geliştirmelerini sağlamak

Kazanım

1. Üyelerin performans aşaması hakkında bilgi ve beceri kazanması beklenir.

Materyaller

İçerik

Performans Aşaması Üzerine Paylaşım

a. Hayal

‘Bugün, öz düzenlemeli öğrenmenin performans aşaması yani öğrenmenin gerçekleştiği aşamadan neler yaptığımıza bakacağız. Bir bilgiyi öğrenme anında bazı stratejiler kullanırız. Bunlardan bir tanesi imajinasyon tekniğidir. Örneğin, yabancı dilde bir kelimeyi öğrenirken o kelimeyi hayal etmek gibi. Siz de bu tekniği kullanıyor musunuz kullanıyorsanız nasıl paylaşıyor mısınız?’

b. Kendi Eğitime:

‘Şimdi size kendini eğitmeden bahsedeceğim. Kişinin öğrenme sürecinde kendi kendisine konuşarak kendine rehberlik ederek davranışları üzerinde kontrol kazanmasıdır. Zaman içerisinde bu konuşma kendiliğinden bir hal alır. Örnek olarak kendi kendimize ‘Freud’un topografik yaklaşımı neydi?’ der ve cevap verirse bu bir kendi kendini eğitmedir. Siz de bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce, öğrenirken ve öğrendikten sonra kendiniz ile konuşma yapar mısınız, yaparsanız nasıl bir konuşma olur?’ Paylaşımlar dinlenir.

c. Dikkatini Odaklaştırma:

‘Şimdi size dikkati odaklandırmadan bahsedeceğim. Kişinin dikkatini daha iyi öğreneceği şeye odaklaması/konsantrasyonunu sağlaması için masasını gürültüden uzak bir yere koyması, telefonunu kapatması gibi davranışları sergilemesidir. Siz dikkatinizi odaklamak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?’

d. Görev Stratejileri:

‘Şimdi size öğrenmek için görev stratejilerinden bahsedeceğim. Kişinin öğrenme anında stratejilerini geliştirmesi ve uygulamasıdır. Örneğin, bir yazı yazmak için öncelikli aklındaki tüm fikirleri bir kâğıda dökmek, bir akis seması çıkarmak, önce nereden başlayacağını belirlemek gibi. Gerekirse yardım istemeyi planlamak gibi. Siz hedefe

ulaşmak için kendinize ne gibi görevleri ne gibi zamanlamalar ile verirsiniz?’ cevaplar dinlenir.

Öğrencilerden burada paylaştıkları tüm stratejileri ‘Strateji Listesi’ne yazmaları istenir. Bunu yaparken her bir bilişsek stratejiye eşlik eden duygu ve davranışı da not etmeleri istenir. Böylece ğrencinin farkındalık geliştirmesi desteklenir.

EMDR Müdahaleleri

Performans aşamasındaki, imajınaysan yaparak, kendi ile konuşarak, dikkatini odaklayarak öğrenebildiği tüm anılar Emdir Kaynak Yükleme Protokolü ile yüklenir. Uygulayıcı bu formu okuyarak yönergelerini verir.

Bu oturumda katılımcılar bu oturumda, hali hazırda kullandıkları ve olumlu sonuç aldıkları yönleri ile temas etmiş oldular. Birbirlerinin performans aşamasında ne yaptıklarını öğrendiler. İzin isteyerek onları da repertuvarlarına katacaklarını belirttiler. Kendini düzenleyerek öğrenmenin performans aşamasında neler yapıyor ve yapacak olduklarına dair zenginleştiklerini belirttiler.

Strateji Listesi

	z düzenlemeli öğrenmede kullandığım bilişsel stratejiler	Eşlik Eden Duygum	Eşlik Eden Davranışım
1			
2			
3			
4			
5			

12. Oturum

Amaç z düzenlemeli öğrenme performans aşamasında üyelerin kendini gözlemlemeyi öğrenmesi ve uygulaması amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin kendini gözlemlemeyi ğrenmesi

2. Üyelerin kendini kayıt etmeyi öğrenmesi

Kazanımlar

1. Üyeler performans aşamasında kendini gözlemlene ve kayıt etme becerisi geliştirir

Materyaller

1. Kağıt ve kalem

İçerik

1. Anlatım ve paylaşım

Süreç

Kendini Gözlem

‘Hepimiz öğrenirken çeşitli beceriler kullanırız. Fakat çok az zaman ne yaptık da işe yaradı sorusuna yanıt bulmak için yaptıklarımızı ve sonuçlarını kayıt etmek ve takip etmek gerekir. İşte bu oturumda bu beceriyi geliştirmek amacı ile kendini kayıt ve kendi üzerinde deney yapmaya bakacağız. **Kendini kayıt**, öğrenme sürecinde kendi davranışlarını kayıt altına almaktır. **Kendine Deney Yapma ise** öğrenme sürecindeki sonuçların nedenlerini bulmak üzere deneyler yapmaktır. Bu aşamada Zimmerman öğrenme sürecinde performans aşamasında kişinin stratejilerini kullanmasından bahsetmektedir. Bunlardan bazıları, araştırma, soru çözme, altını çizme, prova yapma, ezberleme, tekrar yapma, anlatma, kodlama, çağrışımsa hikayeler yazma, arkadaştan, ebeveyninden, öğretmenden yardım isteme, notları, metinleri ve testleri tekrar gözden geçirme gibi stratejilerdir. Siz de şimdi stratejiler listenizde olan stratejilerinize bakın. Bu stratejileri nasıl uyguladığınızı yavaşlatılmış bir film gibi anlatarak paylaşın.’ Gelen yanıtlar dinlenir. ‘Sizden bu hafta çalışırken tüm bu stratejilerinizi bilişsel, duygusal ve davranışsal farkındalığınızı da katarak uygulamanızı bu sırada da kendini izlemek için bir çizelge oluşturmanızı ve tüm hafta boyunca çalışmalarını süresince kullandığınız öğrenme stratejilerini ve ne kadar öğrenebildiğinizi kaydetmenizi istiyorum’ diyerek ödev verilir.

*NOT- Bir dahaki oturumdan önce bu öğrencilerin sınavı vardır. Stratejileri kullanmanın neticeleri oradan gelecek sonuç üzerinden değerlendirilecektir.

13. Oturum

Amaç

Üyelerin son aşama olan öz yansıtma aşamasını kavraması hedeflenir

Alt Amaçlar

1. Öz yargılama aşamasını kavramaları hedeflenir
2. Nedensel yükleme yapmayı kavramaları hedeflenir

Kazanımlar

1. Üyeler tüm performanslarını değerlendirmeyi öğrenirler.
2. Öz Düzenlemeli Öğrenme Müdahaleleri

Materyaller

Kağıt ve kalem

İçerik

Anlatım ve paylaşım

Süreç

a. Kendini Değerlendirme

‘Bir hafta önce stratejilerinizi yazdınız, detaylı incelediniz. Geçen hafta uyguladınız ve sınava girdiniz. Şimdi kendinizi değerlendirmeyi öğreneceğiz. Kişinin kendi gözlemlerine dayanarak, kendisini daha önceki performansı, bir başkasının performansı ve bazı standartlar ile karşılaştırılmasıdır kendini değerlendirme. Buna göre sınav neticenizi ‘neye göre’ ve ‘nasıl’ değerlendiriyorsunuz’ diye sorulur ve cevaplar paylaşılır.

b. Nedensel Açıklama

‘Sonucu değerlendirdikten sonra ‘neden bu sonucu aldığınızı’ kendimize sorarız öz düzenlemeli öğrenmenin bu üçüncü aşaması altında. Nedensel açıklanma, kişinin başarı ve başarısızlığına dair yaptığı nedense atıflardır. Örneğin, matematik sınavına yaptığı nedense açıklamalar. Eğer kişi başarısız lıgı, yapabilmesinin limitli olması ile açıklıyorsa, motivasyon el olarak yitici olabilir. Çünkü bu, geleceksin avlarda yüksek almak için gösterilecek caba etkili olmayacaktır anlamına gelir. Tam tersi şekilde, düşük matematik sonuçları, kontrol edilebilir süreçlere atfedilirse, yanlış stratejiyi kullanmak gibi, motivasyon devam edecektir. Çünkü, bu, bir başka strateji ise yarayabilir demektir. Şimdi siz geçen hafta yürüttüğünüz strateji uygulama ve ardından sınava girme sürecini düşünün. Sonuçları da aldınız. Eliniz de bu sınava nasıl çalıştığınızın kaydı da var. Az önce kendinizi değerlendirdiniz de. Şimdi neden bu sonucu aldığınız hakkında ne düşünüyorsunuz?’

Cevaplar dinlendikten sonra her bir öğrenciden bu kendisini gözlem sürecinden ne öğrendiği sorulur. Buradan aldıkları üzerine konuşulur.

Bu oturumda ayrıca öğrencinin kendisini bir denek olarak ilk başta koyduğu hedefler açısından nerede olduğunu değerlendirmesi de istenir. Burada olmasını nasıl açıkladığı sorulur. Son haftaki performansı ile diğer tüm geçmiş haftalarını kıyaslaması istenir. Değişikliğin nedenini nasıl açıkladığı sorulur. Buradan ne öğrendiği sorulur. Daha sonra da bunları kâğıda kaleme dökmesi istenir. Bunun için, kendisini anlatan bir öykü yazabilir, bir çizgi film oluşturabilir. Ve kendisine bir mektup yazar. Hedefine varması için neler yapması gerektiğini anlatır.

EMDR Müdahaleleri

Öğrencinin son yaptığı değerlendirmeden çıkan neler yapması gerektiğine dair soruların cevabına göre bunları yapabilmesi için neye ihtiyacı olduğu sorularak Kaynak Yerleştirme Protokolü uygulanır. Yazdığı bu mektuptan neleri yapabildiğini ve yapamadığını kaynaklarını ve stratejilerini ne kadar kullanabildiğini gözlemler.

14. Oturum

Amaç Öz düzenlemeli öğrenmenin üçüncü aşamasının son adımı olan öz tepkinin bir dahaki öğrenmeler için sağlıklı şekilde düzenlenmesi amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

1. Üyelerin öğrenme performansından memnun olma ve bir dahaki öğrenmeleri için heves duymasını desteklemek

Kazanımlar

1. Üyelerin tüm öğrenme sürecinin ardından bu sürece dair nasıl hissettiklerini değerlendirebilir

2. Öz tepki geliştirirken hangi başa çıkma mekanizmasını kullandığına dair farkındalık kazanması

Materyaller

Kağıt ve kalem

İçerik

Anlatma ve paylaşım

Süreç

a. Öz Doyum

‘Arkadaşlar geçen oturumlarda öğrenme performansını değerlendirip başarı veya başarısızlığın nedenini açıklamış olduk. Bu değerlendirme neticesinde kişinin kendisi performansını değerlendirdiğinde tatmin olmuş hissediyorsa, bu motivasyonunu artırır.

Eğer, kendi performansından tatmin olmuyorsa, öğrenmeye dair cabaları azalır (Chuck, 2001). Şimdi sizden kendinizi değerlendirmeniz ve nedensel atıflarınızı düşünerek bu öğrenme süreci açısından kendinizden memnun olup olmadığınızı değerlendirmenizi istiyorum’ yanıtlat dinlenir.

b. Uyum/Savunma

‘Öğrenci tüm bu değerlendirmelerin ardından bir duygulanım yaşar, dedik. Yaşadığı bu duygulanım onun bir sonraki öğrenme görevi karşısındaki davranışlarını, inançlarını ve yine duygulanımlarını belirler. Bir dahaki defa kişi ya bu göreve defansif yani bir diğer değişle kaçınana, inkar ve reddeden tepkiler verir ya da daha uyumlu yaklaşan ve ılımlı tepkiler verir. Örneğin, defansif tepkiler, kişinin kendi imajını korumak için, öğrenme ya da performans göstermekten geri çekilme ya da kaçınma şeklinde olur.

Örneğin, kursa gitmemek gibi. Uyumlanmaya yönelik adaptif tepkiler ise kişinin öğrenme yollarının etkililiğini artırmak üzere dizayn edilmiştir. Örneğin, etkisiz bir öğrenme stratejisini çıkartmak, bırakmak ya da modifiyeli etmek gibi. Şimdi siz nasıl bir tepki vereceğinizi düşünüyorsunuz?’ paylaşımlar dinlenir.

EMDR Müdahaleleri

Öğrenciler uyum tepkisi verdiğinde bu Kaynak Yükleme Protokolü ile çalışılır.

15. Oturum

Amaç Tüm sürecin değerlendirmesini yapmak ve grup çalışmasını kapatmak hedeflenmiştir.

Alt amaçlar

1. Üyelerin bu süreçteki kazanımları fark etmelerini sağlamak

Kazanımlar

1. Üyelerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini değerlendirerek geliştiği yönleri tespit eder

2. Üyeler grup sürecini, dinamiğini ve ilişkilerini değerlendirerek güçlü bulduğu yönleri tespit eder

Materyaller

Kağıt kalem

İçerik

Hediye Düşünceler Etkinliği

Değerlendirme

Kapanış

Süreç

Son oturum, kapanış oturumudur. Prof. Dr. Nilüfer Özabacı'nın eklemeleri ile katılımcıların kapanış ile ilgili duyguları alınır. Yine Nilüfer Hamiş'in önerileri ile üyelerin, kendilerini ve süreci değerlendirmeleri istenir. Bu çalışmadan 'Ne ile ayrıldığı' burada 'ne öğrendikleri' sorulur. İlk oturumda tam da bu haftalar yani yarı yılsonu için koyduğu hedefleri ve şu an oldukları yeri değerlendirmeleri istenir. Bunu nasıl başardıkları sorulur. Öğrencilerin gruptaki deneyimleri, kazandıkları, travmatik yaşantılarını şimdi nasıl algıladıklarını, bugünkü yaşamında değişen ve gelişenleri ve gelecekte kendilerinden hem travmatik yaşantıların etkisinden kurtulmuş olarak hem de kendini düzenleyerek öğrenme stratejilerini bilen birer yetişkin olarak bundan sonraki beklentileri üzerine konuşma yapılır. Bu süreçte öğrenci kendini ve gruptaki kendi sürecini değerlendirmiş olur. Ayrıca her bir öğrencinin bir diğer öğrenciye birkaç cümle onunla ilgili olumlu geri bildirim yazması istenir. Kağıdı alan üye de kendisini kağıda veren üyeye notlar yazar. Tüm grup birbirine olumlu geri bildirimlerde bulunur. Böylece kapanış yapılacaktır. Ayrıca uygulamacı eğer bire bir desteğe ihtiyacı olan öğrenciler tespit ederse bu öğrenciler bireysel görüşmelere yönlendirir. Katılım için teşekkür ederek kapanış yapılır.

EK 2
G-Tep Çalışma Kağıdı

Fig. A2	G-TP Elan Shapiro 2013 ©	ÇALIŞMA KAĞIDI	İSİM
Kutu 3 GEÇMİŞ KAYNAK BAĞLANTISI İsim.....	Kutu 5 PoD 3.....[0.....10] Set3 [0.....10]; Set6 [0.....10]; Set9 [0.....10] PoD 2[0.....10] Set3 [0.....10]; Set6 [0.....10]; Set9 [0.....10] PoD 1.....[0.....10] Set3 [0.....10]; Set6 [0.....10]; Set9 [0.....10]		Kutu 4 ARZU EDİLEN GELECEK *Bu oldu ve bitti. *Ben kurtuldum..... *Şimdi burada (yeterince) güvendeyim..... *Başta çıkabilirim. *Gücüm var..... *Seçeneklerim var..... *Yapabileceğimi yaptım..... *Ben değerliyim / yeterliyim..... *Başka..... EPİZOD SUD.....[0.....10] EPİZOD PC..... Set 1-2-3
Kutu2 GEÇMİŞ: OLAYIN BAŞLANGICI EPİZOD SUD[0.....10] Başlık..... O GÜNÜN TARİHİ	Kutu 1 ŞİMDİ: GÜVENLİ YER Önce [0.....10] Sonra [0.....10] GÜVENLİ YER: İsim..... BUGÜNÜN TARİHİ		

←
→
TRAVMATİK OLAY

EK 3

Onam Formu

Sayın,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nde Doç. Dr. Ali Eryılmaz'ın danışmanlığında doktora öğrencisi Zeynep Zat tarafından yürütülen bir araştırma projesine katılmaya davet edilmiş bulunuyorsunuz.

Bu araştırma kapsamında, psikoterapistiniz ile bir protokolü izlemeniz gerekecek. Bu çalışmayı daha iyi anlamanıza yardım edeceğini düşündüğünüz tüm soruları rahatlıkla sorabilirsiniz.

Çalışma sürecinde duygu durumunuz ve yaşam kaliteniz ile ilgili soru formlarını doldurmanız istenecektir. Lütfen formları dikkatle okuyunuz ve cevaplanmamış soru kalmayacak şekilde doldurunuz. Buradaki anketlere vereceğiniz cevaplar ve kişisel (demografik) bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Bu çalışma sizin için önemli/herhangi bir risk içermez. Bu çalışma neticesinde geçmiş eğitim yaşamınızdaki olumsuz deneyimler nedeniyle yaşadığınız olumsuz duyguları aşabilmek, kendinizi düzenleyerek öğrenebilmek ve yaşam kalitenizi artırabilmek için daha iyi stratejiler geliştirmeniz hedeflenmektedir.

Çalışmaya katılabilmek için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. katta bulunan Grup ile Danışma Odası'na haftada bir kez, en fazla 15 seans, yaklaşık bir/bir buçuk saat için gelmeniz gerekecektir.

Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına bağlıdır. Katılımınız için bir ödeme yapılmayacaktır.

Çalışmaya yönelik sorularınız için Zeynep Zat ile 0506 428 25 05 numaralı telefondan iletişime geçebilirsiniz. (Adres: DBE Davranış Bilimleri Enstitüsü Büyükdere Cad. Haberler Sok. 2/1 Esentepe İstanbul)

Bu çalışmaya olan katkınız ve verdiğiniz cevaplardaki samimiyetiniz için teşekkür ederiz.

Araştırma projesi ile ilgili olarak bilgilendirildim. Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılmasını kabul ediyorum.

Adınız Soyadınız: _____

Tarih: _____

İmza: _____

EK 4
Travma Tarama Listesi

Aşağıda travmatik yaşantıların veya durumların bir listesi verilmektedir. Eğer aşağıda belirtilen olaylardan herhangi birini yaşadysanız EVET seçeneğini (birden fazla olabilir). Böyle bir olay veya durum yaşamadıysanız HAYIR seçeneğini işaretleyiniz.	EVET	HAYIR
1- Ciddi kaza, yangın veya patlama		
2- Doğal afet (kasırga, sel, hortum, büyük deprem vb.)		
3- Tanıdığınız birileri tarafından cinsel amaç taşımayan saldırı (fiziksel saldırı-yaralanma)		
4- Yabancı biri tarafından cinsel amaç taşımayan saldırı (fiziksel saldırı-yaralanma)		
5- Bir aile bireyi veya tanıdığınız birileri tarafından cinsel taciz		
6- Tanımadığınız biri tarafından cinsel taciz		
7- Muharebeye girme veya çatışma bölgesinde bulunma		
8- 18 yaşından önce sizden 5 yaş veya daha büyük yaşta biriyle cinsel ilişkiye girme		
9- Hapse girme		
10- İşkence görme		
11- Yaşamı tehdit edici hastalık		
Akademik yaşamda ve akademik yaşam ile ilgili,		
12- Öğretmen tarafından aşağılanmak, yetersiz hissettirilmek, şiddete maruz kalmak		
13- Arkadaşlar tarafından aşağılanmak, yetersiz hissettirilmek, şiddete maruz kalmak		
14- Dışlanmak		
15- Ebeveynler tarafından yetersiz hissettirilmek, şiddete maruz kalmak		
16- Öğretmen, arkadaşlar ve aile tarafından beğenilmediğini veya sevilmediğini hissetmek		

EK 5

Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği

Öğrenme bir süreçtir. Bu sürecin başlangıcı, ortası ve sonu bulunmaktadır. Aşağıda öğrenme sürecindeki davranışlarınıza, düşüncelerinize ve duygularınıza yönelik ifadeler yer almaktadır. Kendi öğrenme sürecinizi düşünerek ve aşağıdaki cümleleri okuyarak cümleler size HİÇ UYGUN gelmiyorsa 1'i, UYGUN DEĞİL ise 2'yi, UYGUN ise 3'ü, ÇOK UYGUN ise 4'ü ifadenin sağında yer alan kutucuğa yazınız.

1 - HİÇ UYGUN DEĞİL 2 – UYGUN DEĞİL 3 - UYGUN 4 - ÇOK UYGUN

1	Ortalamamı yüksek tutmak için öğrenirim.	
2	Sınıfta kalmamak için öğrenirim.	
3	Başarısız olmamak için öğrenirim.	
4	Boş olduğum saatleri göz önüne alarak plan yaparım.	
5	Basamaklandırıdığım çalışma planını günlere bölerim.	
6	Çalışacağım konuyu nasıl bitireceğimi planlarım.	
7	Planlamada çalışma saatlerim yer alır.	
8	Bir konuyu öğrenirken, kendime “Daha önce bir sürü şey öğrendim, başardım bunu da başarabilirsin” derim.	
9	Öğrenmek benim için kolay bir iştir.	
10	Konsantre olup düzenli ve doğru yöntemle öğrenirsem başarılı olacağıma inanırım.	
11	Bir konuyu öğrenirken bu konuyu öğrenmem ve kavramam daha sonraki öğrenmelerime katkı sağlayacak derim	
12	Bir konuyu öğrenirken başarırsam, sonuç güzel olacak ve ileride istediğim mesleği yapacağım derim.	
13	Bir konuyu öğrenirken yeni bir şeyler öğrenip kendimi geliştireceğim derim.	
14	Bir konuyu öğrenirken bu benim sorumluluğum ve görevim. İstesem de istemesem de bunu yapacağım. Bari severek yapayım ki, zevk alayım derim	
15	Öğrenmemi ve hatırlamamı artırmak için gerekli olan kaynakları hazır tuttuğumu ve ona göre çalıştığımı hayal ederim.	
16	Öğrenmemi ve hatırlamamı artırmak için yardım alabileceğim kişileri hayal ederim.	

17	Öğrenmemi ve hatırlamamı artırmak için öğrendiğim konuyu sınıfta anlattığımı hayal ederim.	
18	Öğrenmemi ve hatırlamamı artırmak için çalışma planımda neleri yapacağımı hayal ederim.	
19	Bir konuyu öğrenmeye başlarken, dikkatimi toparlarım.	
20	Bir konuyu öğrenirken bütün dikkatimi konuyu anlamaya veririm.	
21	Bir konuyu öğrenirken dikkatimi dağıtacak uyaranları ortamdaki uzaklaştırırım.	
22	Bir konuyu öğrenirken dikkatimi toparlamak için küçük aralar veririm.	
23	Bir konuyu öğrenirken ders çalışma sürecinin sonsuza kadar devam etmeyeceğini kendime hatırlatırım.	
24	Bir konuyu öğrenirken “Bu konuyla ilgili ne biliyorum, ne eksikliklerim var, iyice anlamak için neler yapmalıyım?” diye kendime sorarım.	
25	Bir konuyu öğrenirken tekrarlar yaparım.	
26	Bir konuyu öğrenirken okuduktan sonra başka birine öğretiyormuş gibi anlatırım.	
27	Bir konuyu öğrenirken daha kalıcı olması için kodlamalar yaparım.	
28	Bir konuyu öğrenirken eğer uygulama yapabileceğim bir konuya mutlaka uygulama yoluna giderim.	
29	Bir konuyu öğrenirken neler öğrendiğimin kaydını tutarım.	
30	Bir konuyu öğrenirken eksik olduğum yerlerin kaydını tutarım.	
31	Bir konuyu öğrenirken hangi aşamada kaldığının kaydını tutarım.	
32	Bir konuyu öğrenirken burada ne anlatılmak isteniyor ve ne anladım diye kendime sorarım.	
33	Bir konuyu öğrenirken öğrendiklerimin ne kadarının aklıma geldiğine bakarım.	
34	Öğrenme ve hatırlamak için uygun stratejiler kullanırım.	
35	Bir konuyu öğrenirken ne kadar öğrenip öğrenmediğimi sorgularım	
36	Bir konuyu öğrenirken nasıl öğrendiğimi sorgularım	
37	Bir konuyu öğrenirken, neden bu konuyu öğrendiğimi sorgularım	
38	Bir konuyu öğrenirken daha iyi öğrenebilmem için yollarını sorgularım	
39	Bir konuyu öğrenirken başarımın nedenleri ararım.	

40	Bir konuyu öğrenirken başarısızlıklarımın nedenleri ararım.	
41	Bir konuyu öğrenirken öğrenmedeki hatalarımın kaynaklarını ararım.	
42	Bir konuyu öğrenirken en iyi öğrenme yolunun ne olduğunu ararım.	
43	Bir konuyu öğrenirken başarılı olmuşsam ileriye doğru bende bir güven duygusu gelişir.	
44	Bir konuyu öğrenip bilgi sahibi olmam beni mutlu eder.	
45	Bir konuyu öğrenirken istediğim hedefe ulaştığım için mutlu olurum.	
46	Bir konuyu öğrenirken bütün öğrenme sürecimi olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiririm.	
47	Bir konuyu öğrenirken tüm öğrenme sürecimde eksikliklerimi belirler ve tamamlarım.	
448	Bir konuyu öğrenirken tüm öğrenme sürecimde beni güçlü kılan uygulamalarımı geleceğe taşıyorum.	

EK 6

OLAYLARIN ETKİSİ ÖLÇEĞİ

Yönergeler: Aşağıda insanların bazen stres dolu olaylardan sonra yaşadıkları zorlukların listesi bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyun ve sonra son 7 gün boyunca her zorluğun sizin için ne kadar sıkıntı/rahatsızlık verici olduğunu aşağıdaki cümleye göre belirtin:

_____, bu zorluklardan ne kadar rahatsız oldunuz ya da zarar gördünüz?

	Asla	Biraz	Az Çok	Oldukça	Aşırı
1. Olayı bana hatırlatan herhangi bir şey hislerimi geri getirdi	0	1	2	3	4
2. Uyumakta zorluk çekiyorum.	0	1	2	3	4
3. Diğer şeyler olay hakkında düşünmemi sebep oluyor.	0	1	2	3	4
4. Sinirli ve öfkeli hissettim.	0	1	2	3	4
5. Olay hakkında düşündüğümde ya da olay hatırlatıldığında kendimi üzmemden kaçındım.	0	1	2	3	4
6. Niyetlenmediğim halde/İstemeden de olsa olayı düşündüm.	0	1	2	3	4
7. Olay olmamış ya da gerçek değilmiş gibi hissettim.	0	1	2	3	4
8. Olayı hatırlatan şeylerden uzak durdum.	0	1	2	3	4
9. Olayın görüntüleri aklıma geldi.	0	1	2	3	4
10. Sinirliydim ve kolayca ürküyordum.	0	1	2	3	4
11. Olay hakkında düşünmemeyi denedim.	0	1	2	3	4
12. Olay hakkında hala birçok hisse sahip olduğumun farkındaydım, fakat onlarla uğraşmadım.	0	1	2	3	4
13. Olay hakkında hissizdim.	0	1	2	3	4
14. Kendimi o zamana dönmüş gibi hareket dereken ya da hissederken buldum.	0	1	2	3	4

15. Uykuya dalmakta zorluk çekiyorum.	0	1	2	3	4
16. Olay hakkında güçlü duydu dalgalanmalarım var.	0	1	2	3	4
17. Olayı aklımdan çıkartmayı denedim.	0	1	2	3	4
18. Konsantre olmakta zorluk çektim.	0	1	2	3	4
19.Olayı hatırlatan unsurlar terleme, soluk almada zorluk, uykusuzluk ya da kalp çarpıntısı gibi fiziksel tepkilere sebep oldu.	0	1	2	3	4
20. Olay hakkında rüyalar gördüm.	0	1	2	3	4
21. Tetikte ve savunmaya hazır hissettim.	0	1	2	3	4
22. Olay hakkında konuşmamayı denedim.	0	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Zeynep Zat Çiftçi
Doğum Yeri : Eskişehir
Doğum Tarihi : 06.08.1988

Eğitim Durumu

Lise	Eskişehir Anadolu Lisesi	2006
Lisans	İstanbul Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Queen Mary University of London	2011

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Psikoterapist	Institute for Change	2018-
Psikoterapist	Davranış Bilimleri Enstitüsü	2011-
Araştırma Görevlisi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2013-2016

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

- Konuk, E., **Zat, Z.**, Kavakcı, O. (Manuscript in preparation). **Fibromyalgia Syndrome Treatment with EMDR**. In M. Luber (Ed.), Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Scripted Protocols and Summary Sheets: Anxiety, Depression and Medical Related Issues. New York: **Springer**.
- Konuk, E., **Zat, Z.**, Kavakcı, O. (Manuscript in preparation). **EMDR Therapy for Migraine**. In M. Luber (Ed.), Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Scripted Protocols and Summary Sheets: Anxiety, Depression and Medical Related Issues. New York: **Springer**.
- Yurtsever, A., Konuk E., Akyüz T., **Zat Z.**, Tükel F., Çetinkaya, M., Savran C., Shapiro, E. (2018). **An Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Group Intervention for Syrian Refugees With Post-traumatic**

Stress Symptoms: Results of a Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*

- Dinç, S.Y., Koçhan, K., & **Zat, Z.** (2016). The Validity And Reliability of The Bedtime Procrastination Scale, *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(9), 57-62
- **Zat, Z.**, Zat, Z. (2016). Am I Being Myself? *Face to Face*. Istanbul: Pegasus.
- Özabacı, N., Erzen, E., Karakaş, Y., Çavdar, D., **Zat, Z.** (2015). Metaphor Therapy. Psychological Counseling Skills and Different Techniques (Revised Second Edition) Turkey: Vize Publishing.
- Konuk, E., & **Zat, Z.** (2014). **The Turkish Mental Health Response and Training Program: Model for Developing Countries. Implementing EMDR Early Mental Health Interventions for Man-Made and Natural Disasters: Models, Scripted Protocols, and Summary Sheets** (1st ed., pp. 25-48). New York, U.S.A.: **Springer** Publishing Company, LLC.

Seminer ve Çalıştaylar

- Konuk, E. & **Zat, Z.** (2018). Presentation "**Medically Unexplained Symptoms: Headache and Fibromyalgia**". **EMDR Europe Conference, Strasbourg, France.**
- Konuk, E. & **Zat, Z.** (2018). Presentation. "**Medically Unexplained Symptoms: Headache and Fibromyalgia**". **4th EMDR Turkey Symposium, Istanbul, Turkey.**
- Konuk, E. & **Zat, Z.** (2018). Presentation. "**Medically Unexplained Symptoms: Headache and Fibromyalgia**". **3rd Psychiatry Summit & 10th National Anxiety Congress, Antalya, Turkey.**
- Konuk, E. & **Zat, Z.** (2018). Presentation. "**EMDR Workshop**". **3rd Psychiatry Summit & 10th National Anxiety Congress, Antalya, Turkey.**
- Zat, Z.** (2017). Presentation. "**Trauma and EMDR**". **TC Istanbul Aydin University Psychology Days, Istanbul, Turkey**
- Zat, Z.** (2017). Presentation. "**Trauma and EMDR**". **Fatih Sultan Mehmet University Psychology Days, Istanbul, Turkey**
- Zat, Z.** (2017). Presentation. "**Trauma and EMDR**". **Bahcesehir University Psychology Days, Istanbul, Turkey**
- Zat, Z.** (2018). Presentation "**EMDR with Migraine and Fibromyalgia**". **4th EMDR Symposium, Istanbul, Turkey**

- Zat, Z.** (2017). Presentation. **“Trauma and EMDR”**. **Istanbul Şehir University** Psychology Days, Istanbul, Turkey
- Zat, Z.** (2017). Presentation. **“Trauma and EMDR”**. **4th Bilgi University** Psychology Days, Istanbul, Turkey
- Zat, Z.** (2017). Presentation. **“Trauma and EMDR”**. **2nd Maltepe University** Psychology Days, Istanbul, Turkey
- Kavakçı, Ö & **Zat, Z.** (2017). Presentation. **“How to make stabilization in trauma treatment?”**. **Turkish Psychiatric Association 21st Annual Meeting and Clinical Education Symposium**, Antalya, Turkey.
- Zat, Z.** (2017). **“Trauma and EMDR”**. **Koç University 3rd Psychology Days**, Istanbul, Turkey.
- Konuk, E. **Zat, Z.** (2017). Integration of Family Therapy and EMDR: Panic Disorder Case, 10th EFTA Congress Malaga, Spain.
- Zat, Z.** (2017). **“Migraine and EMDR”**. **53rd National Psychiatry Congress**, Antalya, Turkey.
- Zat, Z.** (2016). Presentation. **“Trauma and EMDR”**. **Boğaziçi University EREC Psychological Counselling Symposium**, Istanbul, Turkey
- Zat, Z.** (2016). Presentation **“Trauma and EMDR”**. **Marmara University Development Days**, Istanbul, Turkey.
- Zat, Z.** (2016). Presentation **“Migraine and EMDR”**. **52nd National Psychiatry Congress**, Antalya, Turkey.
- Zat, Z.** (2016). Presentation **“Integration of Family Therapy and EMDR: Panic Disorder Case”**. **9th EFTA Congress**, Athens, Greece.
- Yurtsever, A., Akyuz, T., Tükel, F., **Zat, Z.** (2016). Presentation **“EMDR G-TEP Group Intervention for Syrian Refugees with PTSD Symptoms: Results of an RCT Trial”**. **3rd EMDR Symposium**, Istanbul, Turkey.
- Zat, Z.** (2016). Presentation **“EMDR with Migraine and Fibromyalgia”**. **3rd EMDR Symposium**, Istanbul, Turkey.
- Konuk, E. & **Zat, Z.** (2016). Presentation **“Medically Unexplained Symptoms: Headache and Fibromyalgia”**. **2016 EMDR Europe Conference**, the Hague, Netherlands.
- Akyuz, T., **Zat, Z.** (2016). Workshop on **“EMDR Therapy”**. **Boğaziçi University 2nd**

Psychological Counseling Symposium, İstanbul, Turkey.

Konuk, E.& **Zat, Z.** (2015). Workshop on **"EMDR Treatment of Fibromyalgia"**. 2015 **EMDRIA Conference, Philadelphia,USA.**

▪Konuk, E.& **Zat, Z.** (2015). Presentation **"Psychotherapy in Turkey"**. 16. **EMDR Europe Congress, Milano, Italy.**

▪Konuk, E., **Zat, Z.** (2013). Lecture on **"Therapist Mistakes: There Are Fifty Ways Losing a Client"**. 21. **IFTA Congress, Orlando-Florida, USA.**

▪Yurtsever, A., Konuk, E., Akyuz, T., Tukul, F., **Zat, Z.**, Acarturk, C., & Cetinkaya, M. (September, 2014). Poster Presentation on **"Early EMDR Interventions with Syrian Refugees in Turkey R-TEP and G-TEP"**. 2014 **EMDRIA Conference, Denver, USA.**▪Yurtsever, A., Konuk, E., Akyuz, T., Tukul, F., **Zat, Z.**, Acarturk, C., & Cetinkaya, M. (September, 2014). Poster Presentation on **"Early EMDR Interventions with Syrian Refugees in Turkey R-TEP and G-TEP"**. **EMDR Europe Conference 2014 Edinburgh, Scotland.**

▪ Konuk, E., **Zat, Z.**, Kavakçı, Ö., & Akyüz, T. (2014) **Workshop on "EMDR Treatment of Fibromyalgia"**. **EMDR Europe Conference 2014 Edinburgh, Scotland.**

▪ Konuk, E., & **Zat, Z.** (2014). Workshop on **"Treatment of Chronic Migraine."** **EMDR Europe Conference 2014 Edinburgh, Scotland.**

▪ Konuk, E., Savran, C., **Zat, Z.** (2014). Panel **"Reliability and Validity of DBE Primary School Students Attitude about Disabled Students Scale"**. 7. **International Disability Association Congress , İstanbul, Turkey**

▪ Konuk, E., **Zat, Z.**, Epözdemir, H.,& Hacıömeroglu Atçeken, Ş. (November 2013). Workshop on **"EMDR Treatment of Migraine and Chronic Daily Headache"**. **EMDR Symposium, İstanbul, Turkey.**

▪ Konuk, E., **Zat, Z.** (November 2013). Workshop on **"EMDR Treatment and Family Therapy of Panic Disorder"**. **EMDR Symposium, İstanbul, Turkey.**

▪ Konuk, E., **Zat, Z.** (October 2013). Workshop on **" My first session treatment of panic disorder with Agoraphobia by family therapy under supervision"**. 8th **European Family Therapy Association Congress, İstanbul, Turkey.**

▪ Konuk, E., **Zat, Z.** (February 2013). Lecture on **"Panic Disorder with Agoraphobia is a good example of how"**. 21. **IFTA Congress, Orlando- Florida, USA.**

Sertifikalar

EMDR Europe Accredited EMDR Practioner

Solution Focused Therapy - BRIEF London

Wechsler Intelligence Scale For Children- Revised (Wisc-R)- Turkish Psychological
Association

Marriage and Family Therapy Training and Supervision- Institute for Behavioural
Studies (DBE)

İletişim 00905064282505

E-posta adresi: zeynep_zat@hotmail.com

İnternet sayfası (varsa): www.instituteforchange.co.uk

