

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**AKILCI DUYGUSAL EĞİTİM PROGRAMININ
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN
İNANÇLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİ
ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MURAT YIKILMAZ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2009

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**AKILCI DUYGUSAL EĞİTİM PROGRAMININ
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN
İNANÇLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİ
ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MURAT YIKILMAZ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI

GAZİANTEP
HAZİRAN 2009

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Akılci Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılci Olmayan
İnançları ve Problem Çözme Beceri Algıları Üzerine Etkisi**

MURAT YIKILMAZ

Tez Savunma Tarihi: 29/06/2009

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç Dr. Zeynep HAMAMCI
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Özkan YILDIZ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

ÖZET

AKILCI DUYGUSAL EĞİTİM PROGRAMININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

YIKILMAZ, Murat

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI

Haziran 2009, 150 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Akılcı Duygusal Eğitim Programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada, ön-test, son-test ve izleme ölçümlü deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri dokuzuncu sınıfa devam eden, akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek ve problem çözme beceri algıları düşük olan lise öğrencileridir. Araştırmaya katılan denekler random yöntemle deney (n=10), plasebo (n=10) ve kontrol (n=9) gruplarına atanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden problem çözme beceri algısı ‘Problem Çözme Envanteri’, akılcı olmayan inançlar ise ‘Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Ergen Formu’ ile ölçülmüştür. Deney grubuna 12 oturumluk Akılcı Duygusal Eğitim Programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna aynı uzunlukta iletişim ve kendini açma becerilerini içeren bir grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Son test ölçümü deneysel işlemin bitmesinden 15 gün sonra, izleme ölçümleri ise oturumların bitmesinden üç ay ve bir yıl sonra gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için 3x4’lük karışık desenler için iki yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları Akılcı Duygusal Eğitim Programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin hem akılcı olmayan inançlarını azaltmada hem de Problem Çözme Envanteri’nin planlı ve değerlendirici yaklaşım alt boyutları dışında, problem çözme beceri algıları geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Akılcı Duygusal Eğitim, Akılcı olmayan inançlar, Problem çözme beceri algısı

ABSTRACT**THE EFFECT OF RATIONAL EMOTIVE EDUCATION PROGRAM ON
IRRATIONAL BELIEFS AND PROBLEM SOLVING SELF APPRAISAL OF
HIGH SCHOOL STUDENTS**

YIKILMAZ, Murat

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

June 2009, 150 Pages

The purpose of this research is to investigate the effect of Rational Emotive Education Program on irrational beliefs and self-appraisal of problem solving skills of high school students. An experimental design with pre-test, post-test and follow-up tests was used in this investigation. The participants of the research were 9th grade students who have high level irrational beliefs and low level of problem solving skills appraisal. The participants were randomly assigned to experimental (n=10), placebo (n=10) and control group (n=9). Dependent variables of research; problem solving skills appraisal was measured 'Problem Solving Inventory' and irrational beliefs measured by 'Irrational Beliefs Scale-Adolescent Form'. A 12 session Rational Emotive Education Program was implemented to experimental group. A group guidance program aimed teaching communication and self disclosure skills implemented to placebo group, at the same length. There was not any program application to control group. The post-test measures were collected after 15 days from end of the experiments and follow-up measures were taken three months and one year after from the end of the sessions. It was used two-way Anova technique for 3x4 Mixed Measures for data analysis. The results of reserach demonstrated that the Rational Emotive Education Program is affective to reduce irrational beliefs also to improve self-appraisal of problem solving skills except planfulness and monitoring style.

Key words: Rational Emotive Education, Irrational beliefs, Problem solving skills self-appraisal

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	vi
GRAFİKLER ve ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1. GİRİŞ	1
1.2. PROBLEM DURUMU	9
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	9
1.4. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ	9
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	10
1.6. SAYILTILAR	12
1.7. SINIRLILIKLAR	12
2. KAYNAK ÖZETLERİ	13
2.1. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİLER	13
2.2. AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞ TERAPİSİ	15
2.2.1. Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar	17
2.2.2. İnsan Doğasına Bakış	24
2.2.3. ABC Modeli	24
2.2.4. Duygusal Rahatsızlıkların Kökeni	26
2.2.5. Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular	26
2.2.6. Terapi Süreci	27
2.2.7. Kullanılan Teknikler	29
2.3. AKILCI DUYGUSAL EĞİTİM	37
2.3.1. Temel Kavramlar	40
2.3.2. ADE Uygulamaları	42
2.4. PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ	44
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	48
2.5.1. Akılcı Duygusal Eğitim'e İlişkin Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	48
2.5.2. Problem Çözme Beceri Algısına İlişkin Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	50

3. MATERYAL VE YÖNTEM	53
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	53
3.2. ARAŞTIRMANIN DENEKLERİ	54
3.3. GRUPLARIN OLUŞTURULMASI	54
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	56
3.4.1. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği Ergen Formu	56
3.4.2. Problem Çözme Envanteri	57
3.5. DENEYSEL İŞLEM	58
3.5.1. Akılcı Duygusal Eğitim Programının Amacı	58
3.5.2. Deney Grubuna Uygulanan Programın Genel İşleyişi ve Oturumlar	59
3.5.3. Plasebo Grubuna Uygulanan Grup Rehberliği Programının Genel İşleyişi ve Oturumlar	61
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	63
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	66
4.1.DENENCELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	66
4.1.1. Akılcı Olmayan İnançların Azaltılmasına İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	66
4.1.2. Problem Çözme Beceri Algısının Yükseltilmesine İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	71
4.1.3. PÇE'nin Düşünen Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	77
4.1.4. PÇE'nin Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	81
4.1.5. PÇE'nin Planlı Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	84
4.1.6. PÇE'nin Kendine Güvenen Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	86
4.1.7. PÇE'nin Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	91
4.1.8. PÇE'nin Aceleci Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum	96
4.2. TARTIŞMA	101
4.2.1. Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	101
4.2.2. Problem Çözme Beceri Algısına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	102
4.3. SONUÇ VE ÖNERİLER	104
4.3.1. Sonuç	104
4.3.2. Öneriler	104

KAYNAKLAR	106
EKLER	113
EK A. Akılcı Duygusal Eğitim Programı	114
EK B. Problem Çözme Envanteri	139
EK C. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu	143
EK D. Öğrenci Bilgi ve İzin Formu	145
EK E. Resmi İzin Yazısı	147
EK F. Özgeçmiş	149

TABLOLAR LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1.	Akılcı ve akılcı olmayan inançların özellikleri	21
Tablo 2.2.	ADDT'ye göre akılcı ve akılcı olmayan inançlar	21
Tablo 2.3.	ADDT'ye göre sağlıklı ve sağlıksız duygular	27
Tablo 3.4.	Araştırmanın deseni	53
Tablo 3.5.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı	55
Tablo 3.6.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE ve AOİÖ-E'den elde ettikleri ön test puanlarının aritmetik ortalamaları	56
Tablo 3.7.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE ve AOİÖ-E'nin ön testinden elde ettikleri puanlara uygulanan normallik testleri	64
Tablo 4.8.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları	67
Tablo 4.9.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları	68
Tablo 4.10.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları	69
Tablo 4.11.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları	72
Tablo 4.12.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları	73
Tablo 4.13.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları	75
Tablo 4.14.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin düşünülen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları	77
Tablo 4.15.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin düşünülen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları	79

Tablo 4.16.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları	80
Tablo 4.17.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları	82
Tablo 4.18.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları	83
Tablo 4.19.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları	84
Tablo 4.20.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları	86
Tablo 4.21.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları	87
Tablo 4.22.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları	88
Tablo 4.23.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları	90
Tablo 4.24.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları	92
Tablo 4.25.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları	93
Tablo 4.26.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları	94
Tablo 4.27.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları	96

Tablo 4.28.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları	98
Tablo 4.29.	Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları	99

GRAFİKLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1. ABCDEF modeli	25
Grafik 4.1. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği	67
Grafik 4.2. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği	72
Grafik 4.3. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği	78
Grafik 4.4. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği	82
Grafik 4.5. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği	85
Grafik 4.6. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği	87
Grafik 4.7. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği	92
Grafik 4.8. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği	97

KISALTMALAR LİSTESİ

ADEP	:Akılcı Duygusal Eğitim Programı
AOİÖ-E	:Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği Ergen Formu
PÇE	:Problem Çözme Envanteri
ADDT	:Akılcı Duygusal Davranış Terapisi
ADE	:Akılcı Duygusal Eğitim

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.GİRİŞ

İnsanlar, dünyayı algılamaya başladıkları andan itibaren bir sosyalleşme süreci içerisine girer. Pek çok insan, toplumsal yapı içerisinde yaşamayı seçerek kendini rahat ve mutlu hisseder. Bunun yanında insanın kişilerarası katılımında bulunması da mutlu bir yaşam sürmesine yardımcı olur. Bu açıdan sosyalleşmenin insan yaşamı için çok önemli olduğu söylenebilir. Ancak bu kadar önemli bir öge, aynı zamanda insan yaşamını zorlaştıran bir etmen de olabilmektedir.

Ellis, yaşamın zorluğu hakkında şunları belirtmiştir:

“Neden çok sık olarak en içten dileklerimiz engellenirken, en çok korktuğumuz şeyler başımıza geliyor? Çünkü durum bu. Bunun sürekli böyle olması mı gerekiyor? Evet. Hiçbirimiz, hatta çok iyi bakıldığımız çocukluk dönemimizde bile zorluklardan ve sıkıntılardan kaçamıyoruz. Hele ki ergenlik ve yetişkinlikte asla.” (Ellis, 1999:57).

Kulaksızoğlu (2007:18)’na göre insan yaşamı, genel olarak çocukluk, gençlik, yetişkinlik, orta yaşlılık, yaşlılık ve ihtiyarlık olmak üzere altı evreye ayrılabilir. Kız çocukları için 11-13, erkek çocukları için 13-15 yaşları genel olarak ergenlik döneminin (ön ergenlik) başladığı yaşları ifade etmektedir. Ön ergenlik döneminden sonra kız çocukları için 14-16 ve erkek çocukları için 15-17 yaşları ergenlik döneminin ortaları olarak düşünülebilir. Her yaşam evresinin kendine ait karakteristik özellikleri vardır. Her yaşam evresi bireylere farklı sorumluluklar, farklı ödevler yükler. Bu da yeni problem alanları ile karşılaşmasına neden olur.

Ergenlik dönemi, insan gelişiminde çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak değerlendirilmektedir. Bebeklikten sonra insan yaşamında birçok biyolojik değişikliğin yanı sıra kısa bir zaman içerisinde bu kadar hızlı değişimin olduğu başka bir dönem bulunmamaktadır (Eryüksel, 1996).

Ergenlik dönemi genel olarak hızlı bir değişme ve gelişme ile belirgindir. Bu değişme ve gelişmeler fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişim alanlarında kendisini hissettirir. Psikolojik değişmelerin özel olarak hissedildiği alan duygusal gelişimdir. Ergenlik çağındaki bireyin duygusal tepkileri düzenlilik göstermez, değişim hızı çabuktur. Aynı olaylar çok kısa zaman içerisinde aynı ergen tarafından farklı algılanabilmektedir. Ergenler çevrelerindeki olayları yorumlarken duygusal davranırlar (Kulaksızoğlu, 2007:67).

Her gelişim döneminde bireyler çok çeşitli alanlarda problemlerle karşılaşabilmektedir. Büyüme giderek artan bir şekilde daha zorlayıcı hale gelmektedir. Özellikle ergenler günümüz toplumsal yaşamının karmaşıklıkları ile baş etmek zorundadırlar. Kronolojik olarak yaşları küçük olsa da bazı ergenler yetişkin sorunlarına benzer sorunlara maruz kalmaktadırlar. Bu duruma karşın ergenler bu sorunlarla baş etmek için gelişimsel olarak yeterli donanıma sahip değildirler (Vernon, 2004:24).

Yukarıdaki tanımlamaların ortak noktası ergenlik döneminin, genel olarak, zorlayıcı bir dönem olması; bedensel, psikolojik ve sosyal değişim hızının yüksek olmasıdır. Ergenlik döneminin bu özelliği, dönemin doğasının bir parçasıdır. Ergenler bu değişime ayak uydurmakta güçlük çekebilmektedirler. Bu sebepten ergenlik dönemi eğitimcilerin ve biliminsanlarının üzerinde en çok çalıştıkları konuların başında gelmektedir.

Yaşamın içerisinde, insanoğlunun çok değişik psikolojik sorunlar yaşadığını duyarız. Pek çok psikoloji kuramı insan davranışlarını ve psikolojik rahatsızlıkların kökenlerini farklı şekillerde ele almaktadır. Bu psikoloji kuramlarından en bilinenlerinden birisi de Akılcı Duygusal Davranış Terapi (ADDT)'sidir. ADDT Albert Ellis tarafından geliştirilmiştir. ADDT, insanların hem akılcı ya da "mantıklı", hem de mantıkdışı ya da "hatalı düşünme potansiyeli ile doğdukları varsayımını savunur. İnsanlar aynı zamanda mutluluk, sevmek, olumlu ilişkiler geliştirme gibi olumlu durumlara ve kendine zarar verme, hoşgörüsüzlük, düşmanlık gibi olumsuzluklara da yatkınlıkları vardır. ADDT'ye göre akılcı olmayan inançları insanlar çocukluklarında kendileri için önemli kişilerden öğrenirler. Bunun yanında bu inançları bireyler kendi kendilerine de kazanabilirler. Duygusal rahatsızlıkların temeli kişiye zarar veren mantıkdışı inançların olmasıdır. Bu inançlar kişi tarafından yararlı oldukları düşünülerek desteklenirler (Corey, 2001:299).

Bernard (2004:40)'a göre duygusal sorunlar, bireylerin, olaylardan çok olaylara ilişkin akılcı olmayan ya da mantıkdışı düşüncelerinden kaynaklanmaktadır ve mantıkdışı inançlar aşırı öfkenin, anksiyetenin ve depresyonun tetikleyicisidir.

Ellis (1999:21), insanın kendi kendisini duygusal sıkıntıya soktuğunu ve aynı şekilde kendi kendisini mutlu ettiğini belirtmiştir. Bu anlamda bireye ve bireyin potansiyeline olan güvenini ortaya koymuştur. Ancak insanın her zaman kendisini mutlu etmediği gerçeğini de ifade etmiştir. Zira duygusal rahatsızlıkların “büyük oranda aptal olmayan insanların aptalca davranışlarından” meydana geldiğini belirtmiştir.

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'ne göre insanların yaptığı yorumlama ve değerlendirmelerin altında akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerin karışımından oluşan inanç sistemleri yatar. Bu durum sadece yetişkinler için değil çocuklar ve ergenler için de geçerlidir (Türkçapar, 2003:16). Bernard ve Joyce'a göre pek çok çocuk akılcı olmayan inançlarını fark edebilecek bilişsel kapasiteye sahip değildir. Aynı zamanda çocukların akılcı olmayan inançlarını akılcı inançlarla değiştirme kapasiteleri de yoktur (DiGiuseppe ve Bernard, 2006:87).

Akılcı olmayan düşünceler bireylerin toplumsallaşmasını engelleyici bir role sahiptir (Köroğlu, 2006:41). Bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için öncelikle o toplumu gerçekçi bir biçimde algılaması gerekmektedir.

Ellis (1976)'e göre akılcı olmayan inançlar aynı zamanda değiştirilebilir ve baş edilebilirdir. Bu anlamda farklı müdahale yöntemleri önem kazanmaktadır. Bernard ve Cronan (1999:122)'a göre ise akılcı olmayan inançlar, ergenlerde yüksek kaygı, öfke, depresyon gibi duygusal problemleri yaratırlar ve bu problemlere eşlik ederler. Bunun yanı sıra akılcı olmayan inançları değiştirmek çocukların psikolojik fonksiyonlarını geliştirir.

Gelişimsel olarak ergenler akılcı olmayan şekilde düşünmeye daha yatkındırlar çünkü formal soyut düşünce ergenlik döneminin başında henüz gelişmeye başlamıştır ve bu gelişme basamaklar halinde olmaktadır (Kaplan, 2000; Akt. Vernon, 2006:217). Akılcı olmayan düşüncelerden dolayı bazı ciddi problemler yaşanabilmektedir. Bu problemlerden biri, ergenlerin, gerçekler ve varsayımlar arasındaki farkı ayırt etmede yaşadıkları güçlükten dolayı karar vermede yaptıkları hatalardır (Vernon, 2006:217). Bir ergenin hayatında “kötü” olayların varlığında akılcı olmayan inançlar, sağlıksız, sert olumsuz duygular ve rahatsızlıklara öncülük

ederken akılcı inançlar, yumuşak veya sert sağlıklı olumsuz duygulara öncülük ederler (Vernon, 1990:324).

Young (2006:115)'a göre ergenlerin kendilerine zarar verici davranışları biyolojik, sosyal ya da çevresel durumlardan daha çok ergenin kişisel değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. Ergenler, inanılmaz şekilde başarısızlıklarını felaketlere, arzularını taleplere, isteklerini zorunluluklara ve güçlükleri imkânsızlıklara çevirmeye yatkındır. Bu durum ergenlerin duygu ve davranışlarının yaşantılarından çok fazla etkilendiğine işaret etmektedir.

Literatürde akılcı olmayan inançların pek çok duygusal rahatsızlıkla ilişkisi olduğuna işaret eden bazı araştırmalara rastlanmıştır. Akılcı olmayan inançlar problemlerle etkin başa çıkma stratejilerin kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir (Aysan ve Bozkurt, 2004). Diğer araştırmalar incelendiğinde akılcı olmayan inançların ruh sağlığı için önem taşıyan öfkenin dışa vurumu (Martin ve Dahlen, 2004), kendini kabul ve açıklık değişkenleri (Davies, 2006) ve iletişim becerileri (Altıntaş, 2006) ile olumsuz yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir.

Diğer yandan akılcı olmayan inançların; depresyon (Marcotte, 1996; Deffenbacher ve Hogg, 1986; Macavei, 2005), sınav kaygısı (Deffenbacher vd., 1986), duygusal ve davranışsal problemler (Silverman ve DiGiuseppe, 2001), kaygı (Lorcher, 2003), saldırgan öfke tarzı (Martin ve Dahlen, 2004), nörotizm (Davies, 2006), sürekli kaygı (Çivitci, 2006), yalnızlık (Hamamcı ve Duy, 2007) değişkenleri ile olumlu yönde ilişkisine işaret eden araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Bu araştırma bulgularından yola çıkılarak akılcı olmayan inançların artmasının bireyin ruh sağlığını olumsuz yönde, azalmasının da olumlu yönde etkilediği görüşü desteklenebilir.

Akılcı olmayan inançlar kişinin kendisiyle ilgili ifadeleri ve iç diyaloglarıdır ve problem çözmede önemli bir etkiye sahiptir (Wright, 1988; Akt. Tümkeya ve İflazoğlu, 2000:145). Heppner ve Anderson (1985)'a göre problem çözme becerilerini etkisiz ve yetersiz olarak değerlendiren bireylerin psikolojik uyum düzeyleri, problem çözme becerilerini etkili olarak değerlendiren bireylere göre daha düşüktür.

Kendall (1993)'a göre bilişsel çarpıtmalara sahip ergenler bütün yaşamlarını etkileyecek olan problem çözme becerilerinde eksiklik yaşamaktadırlar. Çeşitli araştırmalar akılcı olmayan inançlar problem çözme beceri algısı arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Bu araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Heppner vd. (1983)'nin yürüttüğü bir araştırmada problem çözme becerileri konusunda kendilerini olumlu algılayan bireylerin, olumsuz algılayan bireylere göre daha olumlu benlik kavramına, daha az akılcı olmayan inançlara ve fonksiyonel olmayan düşüncelere sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Akılcı olmayan inançlar ve problem çözme beceri algısı arasındaki ilişkileri inceleyen bir diğer araştırmanın bulgularına göre problem çözme beceri algısı ve otomatik düşünceler arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tümekaya ve İflazoğlu, 2000).

Philips vd. (1984) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise bireylerin akılcı karar verme tarzları ile problem çözme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Bu ilişki, akılcı karar verme inancı daha güçlü olan bireylerin probleme yaklaşma davranışı gösterdiği şeklinde açıklanmıştır (Akt., Batıgün, 2000).

Diğer bir araştırmada da akılcı olmayan inançlar ve problem çözme becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle ergenlerin akılcı olmayan inançlarının artmasının problem çözme becerisi hakkında kendilerini olumsuz algılama düzeylerinin de artacağı belirtilmiştir (Tanrıku, 2002).

Ağır (2007) araştırmasında üniversite öğrencilerinin çaresizlik ve yaşamı tehlikeli görmeye dayalı bilişsel çarpıtmalarının umutsuzluk düzeyi ile olumlu, problem çözme becerisi güveni ile olumsuz ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmalar göstermektedir ki bireylerin problem çözme yeterlik algısı arttıkça, uyumsal ve mantıklı karar verme stilini kullanmalarında da artış olmaktadır. Yine problem çözme becerileri algısı yükseldikçe karar vermede özsaygı da yükselmektedir (Güçray, 2001). Nezu (1985:137)'ya göre problem çözme becerisi konusunda kendini olumlu algılayan bireyler daha az stres ve duygusal güçlük yaşamaktadırlar. Problem çözme becerisi algısı arttıkça duygusal güçlük yaşama oranı azalmaktadır.

Yukarıda yer verilen araştırmalar, akılcı olmayan inançlarla problem çözme beceri algısı arasında olumsuz yönlü bir ilişkinin varlığını destekleyici bilgiler sunmaktadır. Buradan hareketle akılcı olmayan inançlarla problem çözme beceri

algısı arasındaki ilişkiyi kendisine konu edinen ve bir çeşit müdahale yöntemi geliştiren eğitim programlarının geliştirilmesinin anlamlı olacağı düşünülebilir.

Her insanın çeşitli problemlerle karşılaşması ve bu problemlerin üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması doğaldır ve bu durum yaşam boyunca sürmektedir. Problemlerle karşılaşmak ve bunlara çözüm bulmaya çalışmak, belli bir yaş dönemine özgü değildir. İnsanlar her yaş döneminde, çözmek zorunda oldukları bazı problemlerle karşılaşır. Gerek günlük yaşantılarından, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm bu problemlerin etkili bir biçimde çözülebilmesi için kişinin uygun problem çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Taylan, 1990).

Problem çözme bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilmek olarak tanımlanabilir (Korkut, 2002:177). Problemi çözmeye çalışmak yerine problemi görmezden gelmek, problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözümlmesini beklemek, karar vermeyi ertelemek, sorumluluğu başkalarının üzerine atmak gibi yolların denendiği bilinmektedir. Woolfolk (1993)'a göre, bazı psikologlar etkili problem çözme yollarının belli problem alanlarına özel olduğunu, diğer bazı psikologlar ise pek çok problem alanına uygulanabilecek problem çözme becerileri olduğunu savunurlar (Akt., Korkut, 2002:178).

Bireyin karşılaştığı problemler ona olumsuz duygular yaşatabilir. Problemlerin çözülememesi bu duyguları giderek kişiye zarar verici hale getirebilir. Bu durumda problemlerin çözülebilmesi bireyin ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır. Korkut (2002), problem çözme becerilerini öğretmeye ve problemleri çözememekten kaynaklanan sorunları azaltmaya yönelik önleyici rehberlik çalışmalarının önemini vurgulamıştır.

Heppner ve arkadaşları tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen bir araştırmada etkili problem çözme becerisi algısına sahip olmayan bireylerin etkili problem çözme becerisi algısına sahip bireylere göre, kaygılı, güvensiz, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu ifade bildirilmiştir (Heppner, vd. 1985).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin krize müdahale edici, çare bulucu, gelişimsel ve önleyici olmak üzere dört temel yaklaşımı vardır ve her yaklaşımın diğerleri ile bitişik yanları olsa da belirgin farklılıkları bulunmaktadır. Önleme çalışmalarının yapılabileceği en uygun yerler okullardır. Bunun nedeni

önleme çalışmalarının en büyük etkiyi çocuklar ve gençler üzerinde yapmasıdır. Ancak henüz pek az okulda önleyici rehberlik hizmetleri verilmektedir. Okullardaki rehberlik hizmetleri genellikle müdahale edici niteliktedir. Oysaki oldukça ekonomik olan önleyici rehberlik çalışmaları grup uygulamaları şeklinde öğrencilere sunulabilmektedir (Myrick, 1993; Akt., Korkut, 2007:1-12).

Önleme kavramı iyi olma, öznel iyi oluş, sağlığın daha iyi hale getirilmesi, yeterliklerin, yetkinliklerin, psikolojik dayanıklılığın ve esnekliğin artırılması ve olumlu gençlik gelişimi gibi kavramlarla da yakın bağı bulunmaktadır. Bu kavramlar olumlu, sağlıklı insan gelişimi ile ilgili kavramlardır. Bu özellikler bireylerin problem durumları ile karşılaştıklarında olumsuz davranma ve duygulanma olasılıkları düşürürler (Korkut, 2007:12).

Vernon (1990:322-325)'a göre okul psikolojik danışmanları konsültasyon görevleri uyarınca öğretmenlere bir takım çocuk ve ergen problemleri ile daha etkili baş etmelerinde yardımcı olmaktadır. Hızlı büyüme sürecinde pek çok çocuk reddedilme, başarısızlık, yetersizlik duyguları, okulla ilgili problemler ya da akranları, öğretmenleri ve ebeveynleri ile iyi geçinememe gibi problemlerle yüzleşebilmektedirler. Bu problemler ile baş edecek gücü bulamazlarsa ciddi karışıklıklarla karşı karşıya kalınabilir. Çok sayıda sağaltım yaklaşımının yetersizliği ve maliyeti göz önüne alındığında önleme çalışmaları daha cazip görünmektedir. Okullarda, öğretmenler çocuklara, çocuklar için zorlayıcı olan ancak temelde gelişimsel normal güçlükler olarak değerlendirilmesi gereken zorlukları aşmaları için yardım etmeye çalışırlar. Ancak öğretmenler sıklıkla bu yardımı nasıl verebileceklerini bilememektedirler. Bu durum, yapılandırılmış önleyici rehberlik hizmetlerinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Ergenler, içinde bulundukları gelişim dönemlerini tanımaya, kişisel ve mesleki gereksinimlerini belirlemeye, sorun kaynakları ile ilgili önlemler almaya, sorunlarını çözme becerisi geliştirmeye ve ruh salıklarını korumaya yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine gereksinim duyarlar (Türküm vd., 2005:77).

Pek çok ebeveyn ve öğretmen, sıklıkla çocuklarına öfke ya da korku gibi duygularını bastırmalarını söylerler. Bu geleneksel yaklaşım, duyguların çocukların daha az etkili olmalarına neden olduğunu öne sürmektedir. Ancak, duygular uygun bir şiddette ifade edilirse, bu, çocuklara daha etkili karar vermelerini sağlayacak olan kavrayışı ve enerjiyi verecektir. Di Pietro'ya göre çocukları duygularından koparmak

yerine duygularının altında yatan düşünceleri farkında olmalarına yardım edilmesi gerekir (Di Pietro, 2004:74).

Ruh sağlığını desteklemenin bir yolu insanların tipik, günlük kişiler arası problemlerini çözmeyi öğrenmelerine yardım ederek günlük engellenmeleri ve anlaşmazlıklarla baş etmelerini sağlamaktır (Shure ve Spivack 1982:341).

Bu çalışmaya konu olan grup rehberliği çalışması ADDT'nin temel ilkeleri temel alınarak geliştirilen Akılcı Duygusal Eğitim'e dayandırılmıştır. Akılcı Duygusal Eğitim (ADE) Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ilkelerinin psiko-eğitimsel bir yansıması olarak düşünülebilir.

Akılcı Duygusal Eğitim (ADE), çocuklar ve ergenlere yaşamlarındaki problemlerle nasıl daha iyi baş edebileceklerinin öğretilbileceği varsayımı üzerinde şekillenmiştir. Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'ne göre duygusal problemlerin kaynağı olayların kendisi değil olayların birey tarafından algılanış biçimidir. Bu algılamadaki hatalı, akılcı olmayan düşünceler daha olumlu duygular ve yapıcı davranışlar ortaya konulabilecek şekilde değiştirilebilir (Vernon, 2004:25). Bu çalışmada uygulanan grup rehberliği programı da deneklere akılcı olmayan düşüncelerini değiştirerek duygusal rahatsızlık yaşama risklerini düşürmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

İçinde bulunulan gelişimsel dönemin özellikleri itibari ile duygusal güçlük yaşama riski yüksek olan liseli ergenler bu duygusal güçlüklerle baş edebilmeleri için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Önleyici ve tedavi edici özellikte olması, eğitim ortamlarında uygulanabilecek şekilde yapılandırılabilmesi açısından ADE'nin etkililiğinin araştırılmasının ergenlerin karşılaştıkları duygusal güçlüklerle baş edebilmeleri için önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Özetle, çocuklar ve ergenler içinde bulundukları yaş dönemi itibari ile çözmekte zorlandıkları problemler karşısında yoğun duygusal güçlükler yaşamaya adaydırlar. Karşılaşılan problemleri yardım almaksızın çözmeleri güçtür. Bu durumun nedenleri arasında akılcı olmayan inançların problemlerin çarpıtılarak algılanmasına neden olması ve problem çözme becerileri konusundaki eksiklikler çok önemli yer tutarlar. Bu noktada yapılabilecek müdahalelerin başında Akılcı Duygusal Eğitim gelmektedir. Bu çalışmaya konu olan Akılcı Duygusal Eğitim Programı önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında ergenlere, akılcı olmayan inançlarla baş etme, karşılaştıkları olayları sağlıklı şekilde değerlendirmelerine yardımcı olmayı ve problem çözme beceri algılarını geliştirmeyi amaçlamaktadır.

1.2. PROBLEM DURUMU

Genç bireyler açısından zorlayıcı nitelikler taşıyan ergenlik dönemi duygusal güçlüklerin yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. İçinde bulundukları dönemin bilişsel özellikleri bakımından ergenler yaşadıkları olayları objektif olarak değerlendirmekte sıkıntı yaşamaktadırlar. ADDT'ye göre duygusal güçlüklerin kaynağı düşünme hatalarından kaynaklanan akılcı olmayan inançlardır. Ergenlik dönemi genel olarak akılcı olmayan inançların yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Olayların akılcı olarak algılanamayışı sonucunda ergenler karşılaştıkları problemlerin çözümünde güçlük çekebilirler. Bu durum ergenlerin sosyal ilişkilerde, akademik gelişimlerinde, duygusal uyumlarında olumsuzluklar yaşamasında neden olabilir.

Giriş bölümünde, akılcı olmayan inançların ve problem çözme becerisinin ilişkili olduğu psikolojik rahatsızlıklarla ilgili literatür içeriği sunulmuştur. Bu içerik akılcı olmayan düşüncelerin problem çözme becerisi ile etkileşim halinde özellikle gelişim döneminin kritik bir dönemi olan ergenlik döneminde, bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Bu programların hazırlanması, etkisinin değerlendirilmesi ve gelecekte ergenlere yönelik olarak uygulanması açısından önemlidir.

Bu alanda ADE'nin etkililiği üzerine lise düzeyinde yapılan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada Akılcı Duygusal Eğitim Programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisi incelenmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Akılcı Duygusal Eğitim Programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını azaltmada ve problem çözme beceri algılarını geliştirmedeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen denenceler test edilmiştir.

1.4. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ

1. Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin akılcı olmayan inançları, bu tür bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı derecede azalma gösterecektir ve bu azalma, izleme dönemleri sonunda devam edecektir.

2. Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin problem çözme beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde

yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir. Bu denence PÇE'nin ölçtüğü her alt boyut için ayrıca test edilmiştir:

a) Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir.

b) Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir.

c) Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir.

d) Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir.

e) Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde azalacaktır ve bu azalma, izleme dönemleri sonunda devam edecektir.

f) Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde azalacaktır ve bu azalma, izleme dönemleri sonunda devam edecektir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okullarda yürütülen rehberlik faaliyetleri kapsamında gruplara yönelik olarak yürütülebilecek kısa süreli rehberlik programları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bireysel yardımlar ve problem odaklı müdahaleler sorunların kaynağını her zaman ortadan kaldıramamaktadır. Ergenlerde davranışsal değişiklikler isteniyorsa davranışlarını şekillendiren bilişsel yapıları ve düşünme tarzları ile çalışmak kaçınılmaz olmaktadır. Bu bağlamda, yurtdışında sıklıkla

kullanılan Akılcı Duygusal Eğitim Programının ülkemizde de kullanılmasına yönelik çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Problem çözme beceri algısı diğer bir ifade ile bireyin kendi problem çözme becerilerini algılaması bireyin yaşamında mutlaka karşılaçağı kişisel problemler karşısındaki genel stratejisini ve problemleriyle baş etme stratejisini belirlemesi açısından önemlidir. Akılcı olmayan inançlar başta problemi gerçekçi olarak algılama üzerinde etki edebilir. Bu durumda, problemi olduğundan daha büyük, çözülemez olarak algılayan birey daha başlangıçta umutsuzluğa düşerek problemi çözme çabasından kaçınabilir. Söz konusu birey bir ergen olduğunda, bu olasılık daha da artmaktadır. Bireylerin akılcı olmayan inançlarının azalması ve karşılaştıkları yaşam olaylarını daha gerçekçi algılamaları, tüm yaşamları boyunca daha az duygusal güçlük yaşamalarına yardımcı olabilir. Aynı şekilde sistematik problem çözme becerisini öğrenmeleri ve uygulamaları bireylere problemlerini en akılcı yoldan çözme fırsatı sunmak yoluyla, eğitim, iş ve sosyal yaşamlarında daha etkili olmalarına olanak sağlayabilecektir. Eğitim ortamlarında, önleyici rehberlik faaliyetlerinin önem kazandığı düşünülecek olursa bu alanda eğitim programlarına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizdeki bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı deneysel araştırmaların çoğunluğunun üniversite öğrencileri üzerinde yürütüldüğü gözlenmektedir. Çivitci (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, ADE'nin ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Akılcı Duygusal Eğitim'in, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisinin incelendiği diğer bir araştırmada ise uygulanan programın deneklerin akılcı olmayan inanç düzeylerin azaltmada etkisi incelenmiştir (Altun, 2006). Çapri ve Gökçakan (2008) tarafından ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algısına etkisini inceleyen bir diğer araştırma gerçekleştirilmiştir. Son olarak Akılcı Davranış Eğitimi programının üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını azaltmak amacıyla uygulandığı bir araştırma bulunmaktadır (Ortakale, 2008).

Ayrıca bu araştırma ülkemizde Akılcı Duygusal Eğitim ile problem çözme beceri algısını yükseltme amacıyla düzenlenen ilk deneysel çalışma olması açısından önem taşımaktadır. Araştırma, lise öğrencilerine yönelik olarak önleyici bir rehberlik

programının etkisinin sınanarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uygulayıcılarının kullanımına sunulması açısından da önem taşımaktadır.

1.6. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan deneklerin, ölçme araçlarını içten ve doğru bir biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.7. SINIRLILIKLAR

1.Araştırma, dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiğinden, araştırma sonuçları, dokuzuncu sınıf öğrencilerine genellenebilir.

2. Araştırmanın verileri, AOİÖ-E ve PÇE'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde, literatüre dayalı olarak bilişsel davranışçı terapiler, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Akılcı Duygusal Eğitim ve problem çözme becerileri ile ilgili olarak ortaya konmuş olan kuramsal bilgiler ile yurt içi ve yurt dışı araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. BİLİŞSEL-DAVRANIŞÇI TERAPİLER

Bilişsel-davranışçı terapiler (BDT) geniş bir yelpaze olarak tanımlanabilir. Bu yelpazenin bir ucu bilişsel diğer ucu davranışçı psikoloji geleneklerine yaklaşmaktadır (Bay, 2003:5). Bilişsel-davranışçı olarak adlandırılan 20 kadar yaklaşımın bulunduğunu bildirilmiştir (Corey, 2001:297).

Bütün bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımları yapılandırılmış bir psiko-eğitimsel model üzerine kurulmuştur ve hepsi de ev ödevlerinin önemine, hastaların terapi oturumları süresinde ve oturumlar dışında sorumluluk alması gerektiğine, vurgu yapmaktadırlar (Corey, 2001:297).

Bilişsel davranışçı terapiler, davranış ve bilişsel terapilerin temel prensiplerinin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Davranışçı terapilerin bu ortaklığa katkıları arasında öğrenmenin rolü, karmaşık davranışların bile en küçük parçalarına ayrılarak incelenebileceği ve küçük hedefler yolu ile değiştirilebileceği ve bu sürecin gözlemlenmesinin önemi sayılabilir. Bilişsel terapinin katkıları arasında, bireylerin kendilerini ifade etmelerine verilen önem, dilin önemi, kendilik algıları, davranışlar, düşünceler ve duygular arasındaki karmaşık ilişkiden bahsedilebilir (Bay, 2003:7).

Bütün bilişsel-davranışçı terapilerin özünde üç temel varsayım yatmaktadır:

1- Bilişsel aktivite davranışı etkiler.

2- Bilişsel aktivite gözlenebilir ve değiştirilebilir.

3- Bilişsel sistemde değişiklik yapmak yoluyla istenen davranış değişikliği sağlanabilir (Dobson ve Dozois, 2001:4).

White ve Freeman (2000)'a göre bilişsel davranışçı yöntem işlevsel olmayan inançları değiştirmek ve daha gerçekçi bir düşünce biçimini geliştirmek için kullanılır. Bilişsel- davranışçı terapiler birçok açıdan birbirleriyle örtüşen dört önemli yapıyı içinde barındırmaktadır (Akt., Erözkan, 2006:60). Bu yapılar şöyle sıralanabilir:

- a) Başa çıkma becerileri (Coping Styles)
- b) Problem çözme (Problem solving)
- c) Bilişsel yeniden yapılanma (Cognitive restructuring)
- d) Yapısal bilişsel terapi (Structural cognitive therapy).

Bilişsel-Davranışçı Terapi, 1970'li yıllarda birbirinden habersiz olarak çalışan kuramcının çalışmalarından doğmuştur. Albert Ellis ve Aaron T. Beck insanın duygusal ve davranışsal tepkilerinin düşünce ve inançlarından etkilendiğini savunarak kendisinden önce hâkim olan psikanalizden farklı bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Her ikisi de psikanaliz kökenli olan bu iki ruh bilimci psikanalizin insan davranışları ve ruhsal sıkıntılarını açıklamadaki yetersizliğini görmüşler ve uygulamalarından yola çıkarak bilişsel kuramı geliştirmişlerdir (Türkçapar, 2003:10).

Bilişsel-Davranışçı kuramların temellerini antik çağ filozoflarında bulmak mümkündür. Stoik filozof Epictetus'un, "insanları olayların kendisi değil, onları nasıl gördükleri rahatsız eder" sözlerinin etkisini görmek mümkündür (Walen vd., 1992:3) Ayrıca, tasavvufi düşünür Mevlana'nın "sen düşünceden ibaretsin kardeşim, geriye kalan et ve kemiksin, gül düşünürsün gülistan olursun, diken düşünürsen diken olursun" dizelerinde de benzer bir düşünce söz konusudur. Eski bir Bizans atasözü "Olayları değiştiremiyorsanız, olaylara bakış açınızı değiştiriniz" ve Shakespeare tarafından söylenen "Aslında hiçbir şey iyi veya kötü değildir; her şey bizim onlar hakkında ne düşündüğümüze bağlıdır" sözü de aynı duruma işaret etmektedir.

Bilişsel davranışçı terapiler 21. yüzyılın en gözde yaklaşımlarından sayılmalarını aşağıda sıralanan özelliklerine borçludurlar:

- 1. Öğrenme kuramları gibi bilimsel temeller üzerine kurulmaları,
- 2. Deneysel psikopatoloji ve bilimsel yöntembilim ile klinik uygulamalar arasında sağlam köprüler oluşturmaları,
- 3. Kanıta dayalı yaklaşımlar olmaları,
- 4. Oluşturdukları değişikliklerin çeşitli ölçekler aracılığı ile nesnel olarak değerlendirilebilmesi,

5. Kısa süreli etkili ekonomik yaklaşımlar olmaları,
6. Uygulamalarında alınan başarılı sonuçlar,
7. Danışana sorun çözme becerileri kazandıran özellikleri,
8. Bireyi kendi kendisinin terapisti yapmaya yönelik öğretileri,
9. Kolay anlaşılabilir kolay uygulanabilir olmaları,
10. Yalnızca ruhsal bozuklukların tedavisinde değil önlenmesinde de kullanılabilimleri (Sungur, 1997;Akt., Sungur, 2003:33–34).

2.2. AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞ TERAPİSİ

ADDT pek çok kaynakta bilişsel-davranışçı terapilerin ilk örneklerinden gösterilmektedir. Temel teori ve pratikleri yarım asırdan önce Albert Ellis tarafından ortaya konmuştur.

ADDT’ye göre duygusal rahatsızlıkların kökeninde insanların algıladıkları olayları katı ve kesin değerlendirmeler yatmaktadır. Bu değerlendirmeler birey için dogmatiktir (Dryden ve Ellis, 2001:301).

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi psikanaliz kökenli bir bilim adamı olan Albert Ellis tarafından 1955 yılında Akılcı Terapi (Rational Therapy-RT) adıyla geliştirilmiştir (Ellis, 2000: 181). ADDT, başlangıçta psikoanalitik kuramlardan farklı olduğunu vurgulamak amacıyla Akılcı Terapi olarak adlandırılmıştır. 1961 yılında Ellis tarafından kuramın adı Akılcı-Duygusal Terapi (Rational Emotive Therapy-RET) olarak değiştirilmiştir. Son olarak 1993 yılında kuramın adı Akılcı, Duygusal Davranış Terapisi (Rational Emotive Behavior Therapy- REBT) olarak değiştirilmiştir (Dryden ve Ellis, 2001:297).

ADDT, esas olarak bireylerin yaşamın güçlüklerine karşı kendi rahatsızlıklarını nasıl yarattıklarını, nasıl devam ettirdiklerini ve terapistlerin, hastalara bu rahatsızlıklarla etkili şekilde başa çıkmalarına nasıl yardım edeceklerini açıklayan bir çerçeve çizmek amacıyla geliştirilmiştir (Dryden, 2007:213).

ADDT’nin temel felsefesi aşağıdaki maddeler ile özetlenebilir:

1- Bilişsel süreçler insan duygularının en önemli belirleyicisidir. Başka bir ifade ile “nasıl düşünürsek, öyle hissederiz”. Olaylar ya da diğer kişiler bize iyi ya da kötü hissettirmez. Bunu bireyler bilişsel olarak kendileri gerçekleştirirler. Bireyler farkına varmadan duygusal tepkilerimizi şekillendiren bir takım senaryolar üretirler. Geçmişte ya da şu anda yaşanan bir olay tepkilerimizin gerçek sebebi ve belirleyici

değildir, sadece tepkilerimize aracılık ederler. Bireyin iç değerlendirmeleri duygusal tepkilerin doğrudan kaynağıdır.

2- Hatalı düşünme duygusal güçlüğün en önemli belirleyicisidir. Hatalı düşünme süreci olayları değerlendirirken bireyin yaptığı abartma, aşırı genelleme, fazla basitleştirme, mantıksız-geçersiz varsayımlar, hatalı çıkarsama ve katı fikirler ile karakterize olur.

3- Duygusal güçlükleri yenebilmek için düşüncelerin analiz edilmesi gerekir; üzüntüyü ve acıyı azaltmanın en iyi yolu düşünceleri değiştirebilmekten geçer.

4- Çevresel ve genetik faktörler psikopatoloji ve akılcı olmayan düşüncelerin etiyolojik atalarıdır.

5- Diğer pek çok psikoloji kuramı gibi ADDT de davranışın üzerinde geçmişten çok şimdinin etkisinin daha fazla olduğunu vurgular. Bu anlamda kalıtım ve çevresel etkenler psikopatoloji oluşmasında etkilidir. Ancak psikopatolojinin devam etmesindeki rolleri birincil değildir. Bireyler rahatsızlıklarını kendileri devam ettirirler.

6- Düşünceler ve inançlar değiştirilebilir ancak bu kolaylıkla gerçekleştirilemeyebilir. Akılcı olmayan inançları tanımak ve değiştirmek için aktif ve dirençli bir çaba gerekir (Walen vd., 1992:15-17).

Ortaya çıkmasından yarım asırdan fazla bir süre geçen ADDT değişik terapötik modeller halinde (bireysel, grup, aile, evlilik), değişik profesyoneller tarafından (psikiyatristler, psikologlar, sosyal çalışmacılar) farklı hedef popülasyonlara uygulanagelmıştır. Danışma ve psikoterapi alanının dışında akılcı-duygusal-davranışsal terapi ilkeleri eğitimsel, endüstriyel ve ticaret alanlarına uygulanmıştır (Ellis ve Dryden, 1997:4). Ellis, duygusal rahatsızlık yaşayan insanların acı içerisinde olduklarını ve intihar etme risklerinin bulunduğunu belirterek, ADDT'yi bazı vakalarda beş-on oturumda önemli değişimler sağlayacak, görece olarak kısa bir tedavi süreci olarak düzenlediğini belirtmiştir (Ellis, 1991a:2).

ADDT yalnızca saf olarak nesnel, bilimsel ve teknik merkezli bir yaklaşım olmanın ötesinde bireylerin problemlerine ve çözümlerine belirli insancıl-varoluşçu bir yaklaşım sergiler. ADDT akılcı ve bilimsel bir yaklaşımdır. Ancak akılcılığı ve bilimselliği insanın yaşamını mutlu şekilde sürdürmesi için kullanır (Ellis ve Dryden, 1997:4).

ADDT, bireylerin geçmiş yaşantılarına geniş ve hızlı bir psikolojik yolculuk yapmanın yerine şimdiki yanlış kavramalarını tanımlarına, bunları çürütmelerine ve kendi kendilerine yarattıkları acıları tanımlarına yardım etmeyi amaçlar (Knaus, 1977:252).

ADDT’de duyguların ifade edilmesinden daha çok, düşünce ve davranışlara odaklanılır. Terapi bir eğitim süreci olarak görülebilir. Terapist, akılcı düşünme için stratejiler öğretirken ya da bir ev ödevini danışanı ile birlikte düzenlerken pek çok biçimde bir öğretmen gibi davranır. Danışan ise terapi sürecinde tartışılan becerileri günlük yaşamına uygulayan bir öğrenci olarak düşünülebilir (Corey, 2001:298).

ADDT ve diğer bilişsel davranışçı terapiler arasındaki farklardan biri müdahale edilecek hedeflerin farklı olmasıdır. ADDT, bir işi başaramamak ya da diğerleri tarafından reddedilmek gibi bireylerin pratik problemleri ile duygusal problemleri ayırt eder. Duygusal problemlere öncelik verilir çünkü ADDT, rahatsız edici duyguların bireyi hedeflerini başarmaları yolunda ilerlemelerini, yeni beceriler öğrenmelerini ve problem çözme stratejileri geliştirmelerini engelleyeceğini savunur (DiGiuseppe ve Bernard, 1990:268-286).

Aşağıda, ADDT’nin kişilik kuramı, “akılcı ve akılcı olmayan inançlar”, “insan doğasına bakışı”, “ABC modeli”, “duygusal rahatsızlıkların kökeni”, “sağlıklı ve sağlıksız duygular”, “terapi süreci”, ve “ADDT’de kullanılan teknikler” başlıkları altında açıklanmıştır.

2.2.1. Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar

ADDT’nin bilişsel terapiler alanına yaptığı benzersiz katkılardan birisi akılcı ve akılcı olmayan inançlar arasında yaptığı ayırmadır. Akılcı düşünceler, arzular, tercihler, dilekler ve beğeniler olarak ifade edilirler. Bireyler, arzuladıkları durumlara ulaştıklarında memnuniyet ve hazzın olumlu duygularını yaşarlar. Arzulanan durumlara ulaşamadığında ise memnuniyetsizliğin olumsuz duygularını (üzüntü, kızgınlık vb.) yaşarlar. Bu olumsuz duygular olumsuzluklara verilen sağlıklı cevaplar olarak değerlendirilir ve belirlenmiş kişisel amaçlara ya da yeni amaçlara önemli bir müdahalede bulunmazlar. Dolayısı ile bu inançlar iki açıdan akılcıdır: esnektirler ve belirlenmiş temel amaçlara ulaşılmasını engellemezler. Diğer taraftan akılcı olmayan inançlar mutlaklır (dogmatik) ve zorunluluklar (-meli, -malı) olarak ifade edilirler ve bireyin temel amaçlarından sapmasına neden olan duygulara (depresyon, öfke, anksiyete, suçluluk vb.) neden olurlar (Ellis ve Dryden, 1997:5).

Bireyler akılcı olmayan inançlarını çocukluklarından itibaren hayatlarındaki önemli kişilerden öğrenirler. Bunun yanı sıra bireyler kendiliklerinden akılcı olmayan inançlar ve dogmalar yaratırlar. Daha sonrasında akılcı olmayan inançlar yararlı oldukları düşünülerek bireyler tarafından tekrar edilirler ve yerleşik hale gelirler. Dolayısı ile akılcı olmayan inançları sürdüren faktör daha çok ilk öğrenmeler değil bireyin bu inançları öğretti haline getirmesidir (Corey, 2001:299). Bireyler isteklerini ve tercihlerini dogmatik zorunluluklara (-meli, -malı) çevirmeye eğilimlidirler (Ellis ve Harper, 2005:27).

Ellis (1994)'e göre akılcılık, gerçeklikle tutarlı bir biçimde insanın mutluluğuna yardım eden mantıklı bir yapıdır. Bu sebepten ötürü akılcılık duygusal rahatsızlıkları en aza indirir. Duygusal rahatsızlık ise insanlar mantıkdışı, tutarsız ve işlevsiz değerleri edinerek kendilerine öğretti haline getirdiklerinde ortaya çıkmaktadır.

Ellis, insanlardaki mantıkdışı inançların biyolojik kökenlerine ilişkin şu varsayımları ileri sürmektedir:

1. Başlıca akılcı olmayan düşünceler eşit miktarda olmamakla beraber aslında tüm insanlarda vardır. Herhangi bir akılcı olmayan inanca sahip olmayan bir insan yoktur.

2. Akılcı olmayan düşünceler tarihsel ve antropolojik olarak araştırılmış tüm toplumlarda yayılmış halde bulunmaktadır.

3. Pek çok akılcı olmayan inanç ebeveyn, akran grupları ve kitle iletişim araçlarının öğretilerine ters düşmektedir. Ancak, insanlar akılcı olmayan inançlarını terk etmeyi reddetmektedirler. Bu kadar güçlü bir kuşatmaya rağmen akılcı olmayan inançların terk edilememesini biyolojik yatkınlıktan başka ne daha iyi açıklayabilir?

4. Sadece cahil, zeki olmayan ve ciddi psikolojik bozuklukları olan insanlar değil; oldukça zeki, eğitilmiş ve göreceli olarak “normal” olan insanlar da akılcı olmayan inançlara sahiptirler.

5. Akılcı olmayan inançların çoğuna sahip insanlar çoğunlukla kendilerine zarar verirler. Bu durumda “insanlar kendi kültürel öğretilerinin kendilerini etkilemesine neden izin vermektedirler?” ve “neden kendilerine saçma davranışları bırakmayı öğretmiyorlar?” soruları cevaplanmalıdır.

6. Zeki ve genel olarak yetenekli insanlar akılcı olmayan inançlarını terk ettiklerinde diğer akılcı olmayan davranışlara ya da karşı kutuptaki irrasyonelitelere

yönelmektedirler. Örnek olarak içten dindarlar sıklıkla içten ateistlere dönüşebilmektedir.

7. Akılcı olmayan inançlardan en az derecede etkilenen bireyler de zaman zaman ciddi olarak akılcı olmayan inançlara yenik düşebilirler.

8. Farklı akılcı olmayan inançlarla başa çıkabilen insanlar sıklıkla akılcı olmayan düşüncelerin avı olurlar.

9. Akılcı olmayan inançları anlama ve kavrama insanlara ancak kısmen yardım edebilir. Örneğin sigara içmenin zararları bilinmesine rağmen halen sigara içilmektedir.

10. İnsanlar, akılcı olmayan inançları ve davranışları yenmek için harcadıkları sürenin uzunluğuna ve zorluğuna bakmaksızın, genellikle bu başarıya bir istisna olarak bakarlar.

11. Bazı akılcı olmayan düşünceler öğrenilmemiştir ve yaşantılardan kaynaklanmamaktadır. Oldukça yaratıcı ve çılgın şekillerde bireyler tarafından yaratılırlar.

12- Bazı popüler akılcı olmayan inançlar, mantıklı ve gerçekçi yorumlarla başlayıp, akılcı olmayan bir düşüncelerle sonuçlanabilir.

13- Akılcı olmayan inançların pek çok çeşidi aşırı genellemelerden oluşur.

14- Bireyler genellikle kendilerine zarar verici davranışları kendilerine yararlı davranışlara göre daha kolay tercih ederler. Bundan dolayı çok mantıklı bir diyetle uymaktansa aşırı yemeyi tercih edebilirler.

15- Akılcı davranış ve düşüncelerin iyi birer modeli olması gereken psikoterapistler bile kişisel ve mesleki yaşamlarında sıklıkla akılcı olmayan şekillerde davranabilirler (Ellis, 1976:159-166).

Akılcı olmayan inançların dört karakteristik özelliği olduğu söylenebilir. Bunlar;

- 1) Kat ya da çok uç özellikte olmaları,
- 2) Gerçeklikle çelişkili ve tutarsız olmaları,
- 3) Makul olmamaları ve mantıksız olmaları,
- 4) İşlevsiz davranış ve sonuçlara yol açmaları (Dryden, 2003:12; Dryden ve Neean, 2004a:7).

Akılcı inançların karakteristik özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

- 1) Esnek ya da aşırı uçta yer almayan.
- 2) Gerçeklikle tutarlı

3) Makul ve mantıklı

4) Birey için yapıcı özelliği olan (Dryden, 2003:9; Dryden ve Neean, 2004a:8).

Ellis ve Harper (2005:28-29) ise Maultsby'nin belirlediği akılcı düşünüşün dört özelliğini şu şekilde uyarlamışlardır:

1. Akılcı düşünceler toplumsal gerçekliği, içinde yaşamayı seçtiğimiz toplumun kurallarını kabul eder ve büyük ölçüde bunlara uyar. Hoşunuza gitmese de bu gerçekler ve kuralların çoğuna akılcı bir biçimde uyersiniz.

2. Akılcı bir düşünceye göre hareket ettiğinizde, bu düşünce çok büyük bir olasılıkla yaşamınızı korumanıza yardımcı olur.

3. Akılcı düşüncelere göre hareket ettiğinizde, bunlar kişisel olarak seçtiğiniz amaçlarınızı en kısa sürede ve en etkili biçimde gerçekleştirmenize yardımcı olur.

4. Akılcı düşüncelerinize göre hareket ettiğinizde, bunlar iç kişisel çatışmanızı en aza indirir ve çevrenize zarar vermenizi engeller.

Bu noktada dikkati çeken durum bu düşüncelerin daha çok bireysellik içermesi olabilir. Bu bireyin bütün eylemlerini kendisini korumaya ve başarılı olmaya yönelik olarak tasarlaması gerektiği algısını oluşturabilir. Ellis ve Harper (2005) beşinci bir özellik ekleyerek akılcı düşünüşün toplumsal yanını güçlendirmişlerdir:

5. Akılcı düşünceler ile sağlıklı duygular ve davranışlar, toplumsal çıkarını da dikkate alır; içinde yaşamayı seçtiğimiz grubun ve bir bütün olarak insan ırkının mutluluğunu korumaya, sürdürmeye ve artırmaya yardımcı olur.

Tablo 2.1'de akılcı ve akılcı olmayan inançların özellikleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Akılcı ve akılcı olmayan inançların özellikleri (Dryden ve Mytton, 1999:104)

Akılcı İnançlar	Akılcı Olmayan İnançlar
Sıklıkla tercihler, dilekler, arzular, beğeniler ve isteklerle ifade edilen, esnek	Sıklıkla –meli, -mahılar ve zorunluluklarla ifade edilen, katı
Gerçeklikle tutarlı	Gerçeklikle tutarlı olmayan
Mantıklı	Mantıklı olmayan
Bireyin, hedeflerini gerçekleştirmesine yardım eden, pragmatik	Bireyin, hedeflerini gerçekleştirmesini engelleyen, yararsız

Akılcı ve akılcı olmayan inançların ruh sağlığını etkilediği açılar Tablo 2.2’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 2.2. ADDT’ye göre akılcı ve akılcı olmayan inançlar (Dryden, 2007:218)

Akılcı Olmayan İnançlar	Akılcı İnançlar
Talepkarlık: Olmalı/olmamalı düşünceleri	Doğmatik olmayan tercihler: .. olmasını/olmamasını isterdim, Ancak benim istediğim gibi olmak zorunda değil.
Felaketleştirme inancı: ... olursa/olmazsa bu korkunç olur.	Felaketleştirmeme inancı: ... olursa/olmazsa kötü olur, ancak korkunç olmaz.
Düşük engellenme toleransı: ... olursa/olmazsa buna dayanamam.	Yüksek engellenme toleransı: ... olursa/olmazsa dayanmak zor olur, ancak buna dayanabilirim ve benim için bu daha iyi olur.
Değersizleştirme: ... olursa/olmazsa bu ben kötüyüm/sen kötüsün/dünya kötüdür.	Kabul: ...olursa/olmazsa benim/senin/dünyanın kötü olduğunu kanıtlamaz, çünkü, ben/sen hata yapabilir insanız dünya iyi-kötü-nötr durumların birlikte yer aldığı karmaşık bir yerdir.

Ellis (1979:60-88), başlangıçtaki kuramsal çalışmalarında duygusal rahatsızlıkların nedeni olarak gördüğü 11 mantıkdışı inanç şöyle sıralamaktadır:

1. Yetişkin bir insan için, çevresindeki önem verdiği insanlar tarafından sevilme ve onaylanmak vazgeçilmez bir gerekliliktir.

2. Birey kendisini değerli birisi olarak görmek istiyorsa, pek çok yönden tamamen yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıdır.

3. Bazı insanlar aşağılık, kötü ya da tehlikelidir ve yaptıklarından dolayı katı bir biçimde suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.

4. Olaylar bireyin istediği biçimde gelişmezse, bu korkunç ve felaket bir durumdur.

5. İnsanın mutsuzluğunun nedenleri dışsaldır ve insanın kendi acılarını ve rahatsızlıklarını kontrol etmek için ya yeteneği yoktur ya da yeteneksizdir.

6. Eğer bir şey tehlikeli ya da korku verici ise, birey bundan dolayı oldukça endişe duymalı ve bunun olma olasılığı ile zihnini meşgul etmelidir.

7. Yaşamdaki zorluklarla ve kendi sorumluluklarla yüzleşmektense, bundan kaçınmak daha kolaydır.

8. İnsan kendisine güvenmekten çok, başkalarına bağımlı olmalı ve daha güçlü birisine ihtiyaç duymalıdır.

9. Bir insanın geçmiş, şimdiki davranışlarının en önemli belirleyicisidir ve kişinin yaşamını bir kez güçlü bir biçimde etkilerse, belirsiz olarak her zaman benzer bir etkiye sahip olur.

10. Bir kişi başka insanların problemleri ve rahatsızlıkları konusunda oldukça üzgün olmalıdır.

11. İnsanın problemleri için her zaman doğru, kesin ve mükemmel bir çözüm vardır ve eğer mükemmel çözümler bulunamazsa bu felaket bir durumdur.

Ellis yukarıda sıraladığı mantıkdışı inançları daha sonraki çalışmalarında üç akılcı olmayan inanç altında toplamıştır:

1. Kendine Karşı Talepkarlık: “Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Eğer böyle olmazsa, bu korkunç bir durumdur. Başarısız olmaya tahammül edemem. Yeterli olamadığım ve başkalarının takdirini kazanamadığım zaman ben işe yaramaz bir kişiyimdir”. Bireylerin bu mantıkdışı inanca güçlü bir biçimde sahip olmaları depresif, kaygılı, panik ve değersizlik duygularına yol açar. Ellis, bu zorunluluğu ego zorunluluğu olarak adlandırmıştır.

2. Diğerlerine Karşı Talepkarlık: “Diğer insanlar bana karşı nazik, dürüst ve uygun bir biçimde davranmalı; böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana böyle çirkin davranmalarına tahammül edemem ve bana bu biçimde davrananlar kötü ve değersiz insanlardır”. Bireylerin bu mantıkdışı inanca güçlü bir biçimde sahip olmaları güçlü ve kalıcı öfke, sabırsızlık duygularına yol açar. Ellis, bu zorunluluğu ilişki zorunluluğu olarak adlandırmıştır.

3. Dünyaya Karşı Talepkarlık: “Yaşadığım şartlar oldukça düzenli ve olumlu olmalı. İsteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli. Yaşadığım şartlar böyle olmazsa, bu durum korkunçtur. Rahatsız olmaya, engellenmeye tahammül edemem. Olaylar olması gerektiği yönde gelişmediğinde hayat pek yaşamaya değer değildir”. Bireyler bütünüyle bu mantıkdışı inancı yaşadıklarında öfke, kendine acıma ve depresyon duygularına sahip olma eğilimindedir. İçedönük ya da dışa dönük olarak sızlanma, yakınma, tahammülsüzlük, disiplinsizlik ve erteleme davranışları gösterirler. Ellis, bu zorunluluğu çevresel zorunluluklar olarak adlandırmıştır (Ellis ve Dryden, 1997 :4).

ADDT’ye göre, mantıkdışı inançların kökeninde talepkarlık yatmaktadır. Talepkarlıklar, bireylerin diğer bireyler ya da olaylara yönelik gerçekçi olmayan ve mutlak beklentileridir ve genellikle “-meli-malı”, “zorunda” “gerekli” gibi kalıp fiillerden ayırt edilebilirler. Bireylerin talepkar düşünceleri üç şeklide psikolojik sağlıklarını etkilemektedir (Walen vd., 1992:16).

1.Felaketleştirme (Awfulizing): Bireyin, yaşadığı bir olayı abartarak olduğundan daha kötü olarak algılamasıdır. Bir olayın olumsuz sonuçlarının uç bir dereceye abartılmasıdır ki bu talihsiz bir olayı berbat bir hale getirebilir

2.Düşük engellenme toleransı (Low frustration tolerance): Bireyin olmamasını istediği bir durum gerçekleştiğinde ya da gerçekleşme ihtimali olduğunda, bu şartlar altında hiç mutlu olamayacağına inanmasıdır.

3.Değersizleştirme (Depreciation): Bireyin kendisi ya da başkaları yapmamaları gereken bir şeyi yaptığında ya da yapması gereken bir işi yapmadığında, kendisini ve başkalarını haksızca eleştirmesini, içinde bulunduğu dünyayı çok kötü ve yaşanmaz olarak değerlendirmesini içerir.

2.2.2. İnsan Doğasına Bakış

ADDT teorisine göre insanlar kendileri için önemli yaşam amaçlarını gerçekleştirdiklerinde mutlu olurlar. Dolayısı ile bunu başarmak için aktif olarak çaba sarf ederler.

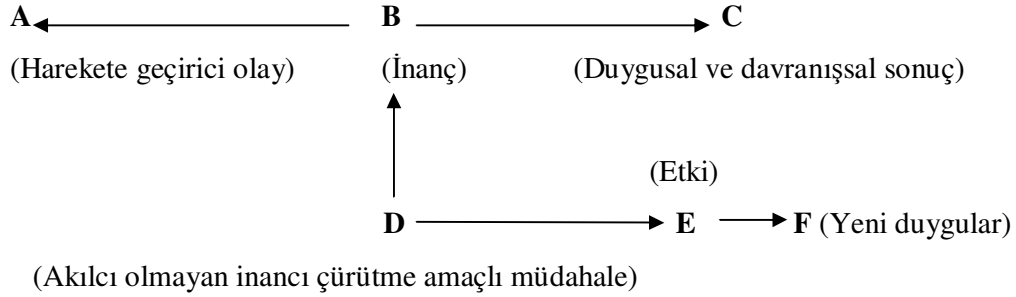
ADDT insanların akılcı ya da “doğru” ve akılcı olmayan ya da “hatalı” düşünme potansiyeli ile dünyaya geldikleri varsayımı üzerinden insan doğasına bakmaktadır. İnsanlar kendilerini koruma, mutluluk ve sevmeye, paylaşma ve kendini gerçekleştirmeye eğilimli olma potansiyeline sahiptir. Bu olumlu eğilimlerin yanı sıra kendine zarar verme, problemlerden kaçınma, kişisel yararsız inançlar, kendini suçlama ve mükemmeliyetçilik gibi eğilimlerde doğuştan itibaren potansiyel olarak yaşamımıza eşlik eder. İnsanların hata yapabilen, mükemmel varlıklar olmadığından hareketle ADDT’nin temel çabası bu durumu bireylerin kabul etmelerine yardım etmektir (Corey, 2001:299).

ADDT insanı geniş amaçlarını gerçekleştirmeye güçlü bir yatkınlığı olan biyo-sosyal organizma olarak kabul eder. ADDT göre insan imajını anlamamanın merkezinde “akılcı (rasyonel)” kavramını anlamak yatar. Burada ki “akılcı” kavramı gerçek, mantıklı olan ve bireylerin temel amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olan anlamında kullanılmaktadır (Dryden ve Ellis, 2001:298).

2.2.3. ABC Modeli

ADDT’nin özünde bireylerin düşüncelerinin ve duygularının birbirleriyle ilişkili olduğu varsayımı yatar. Ellis, bu durumu ABC modeli ile sembolize etmiştir. Ellis’e göre nevrotik semptomlar ya da sonuçlar (C: Consequences) bireylerin aktive edici birtakım olaylar hakkındaki (A: Activating Event) inanç ve düşünce sistemleri (B: Beliefs) tarafından belirlenir. ADDT’ye göre bireyler doğuştan gelebilen ve öğrenilebilen bir akılcı olmayan şekilde düşünme ve davranma potansiyeline sahiptirler. Bundan dolayı duygusal sağlığın sürdürülebilmesi için bireyler akılcı olmayan inanç sistemlerini tanımalı ve bu sistemlerle baş edebilmelidirler (Ellis, 1994; 1999:22; 2000:189, Dobson ve Dozois, 2001:13).

Modelin DEF basamakları tedavi sürecinin aşamaları ve sonucu olarak düşünülebilir. ABCDEF kuramı şu şekilde şematize edilmektedir:



Şekil 2.1. ABCDEF modeli (Corey 2001:300)

ABC modeli Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'nin teori ve pratiğinin merkezinde yer alan kişilik kuramıdır. A (Activating Event-Olay) var olan bir gerçeklik, bir olay ya da bir kimsenin davranış ya da tutumudur. C (Consequence) bireyin A'ya verdiği tepkidir. Bu tepki duygusal ve davranışsal, sağlıklı ya da sağlıksız bir tepki olabilir. B (Beliefs-Olay hakkındaki inançlar), bireyin A'ya verdiği tepkinin (C) niteliğini belirleyen akılcı ya da akılcı olmayan düşünceleridir (Corey, 2001:300). Aşağıdaki ABC modeli bir örnekle açıklanmaya çalışılmıştır.

A. (Activating event) – Olay: Arkadaşım sokakta bana selam vermeden geçti.

B. (Beliefs)- İnançlar ve kişisel değerlendirmeler: Beni görmezden geldi, bana değer vermiyor, ben değersiz birisiyim.

C. (Consequences): Depresif duygular, içine kapanma.

Bir olay hakkındaki inançlar akılcı özellikte iseler akılcı ve bireye yardım eden sonuçlar (C) doğururlar. Olay hakkındaki inançlar akılcı ve işlevsel değillerse bireyi yıpratıcı ve yıkıcı sonuçlara neden olurlar (Ellis, 1991b:19).

ABC modelinde dikkat edilmesi gereken konu B (Beliefs) noktasındaki düşüncelerin C'yi nasıl etkilediğidir. Ellis (1999:25) bu etkiyi şöyle açıklamıştır:

“Önemli hedeflerini zorluklar karşısında engellendiğinde (A), temel olarak istediğimiz şeye ulaşmayı diler ve tercih edersiniz. Ancak bu hedefe ulaşamazsanız sağlıklı olumsuz duygular(C) yaşarsınız. Ancak inançlarınızı(B) –meli, -malı ve taleplere çevirirseniz sıklıkla kendinize zarar verici davranışlara yol açacak olan sağlıksız ve yıkıcı duygular üretirsiniz.”

2.2.4. Duygusal Rahatsızlıkların Kökeni

ADDT'ye göre psikolojik olarak sağlıklı birey gerçekliği olduğu gibi kabul ederek ve mümkün olduğunda gerçekliği kendi tercihleri doğrultusunda değiştirmeye çalışan kişidir (Ziegler, 2003:29). Gerçekliğin akılcı şekilde kabul edilmesi kendini kabul, diğerlerini kabul ve dünyayı kabul etmeye kapsamaktadır.

ADDT'ye göre nevrotik rahatsızlıkların merkezinde insanların yaşamlarında karşılaştıkları olayları algılamalarındaki çarpıtılmış ve katı değerlendirmeler yapmaya olan eğilimleri yatmaktadır. Bu değerlendirmeler bir takım dogmatik zorunluluklar (-meli, -malı) olarak düşünülebilir. Bu inançlar ADDT'ye göre akılcı olmayan inançlardır ve bireylerin temel amaçlarına ulaşmalarını zorlaştırır. Zorunluluklar her zaman psikolojik rahatsızlıklara neden olmazlar. Çünkü bir birey içten ve kendine güvenli bir şekilde “bütün önemli projelerimi gerçekleştirmeliyim” inancına sahip olabilir ve gerçekten bunu başarabilir. Ancak her koşulda bu bakış açısıyla kişi duygusal zedelenmelere karşı savunmasız kalabilir çünkü her zaman şimdi ya da gelecekte başarısızlıkla karşılaşma ihtimali vardır (Ellis ve Dryden, 1997:14).

Ellis, ruh sağlığı için dokuz kriter belirlemiştir. Bunlar; kendiyle ilgilenme, sosyal ilgi, kendini yönetme, kesinliğin olmadığını kabul etme, bilimsel düşünme, önemli planlarına en yüksek derecede dikkatini verme, esneklik, uygun riskleri alma ve gerçekliği kabul etmedir (Dryden ve Ellis, 2001:307).

Ellis'e göre hemen hemen bütün duygusal ve davranışsal rahatsızlıklar iki gruba ayrılabilir: ego kaygısı, rahatsızlık kaygısı (Dryden ve Mytton, 1999:112-113). Ego rahatsızlığı bireylerin kendileri diğerleri ve yaşam koşulları ile ilgili talepleri ile ilişkilidir. Talepleri ile ilgili başarısızlık yaşandığında kendileri hakkında olumsuz değerlendirmeler yaparlar. Örnek olarak “iyi ve fedakâr bir insan olmalıyım, eğer olmazsam kötü bir insanımdır.” cümlesi düşünülebilir.

Bireyler, kendi huzur ve güvenlikleri için mutlakîyetçi taleplerde bulunduklarında ve bu talepler karşılanmadığında duygusal güçlük yaşama ihtimalleri yüksektir. Bu tür bir duygusal güçlük rahatsızlık kaygısı olarak adlandırılır.

2.2.5. Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular

Akılcı olmayan inançlar bireyde sağlıksız duygulara sebep olurlar. Bu duygu durum bireyin hedeflerine ulaşmak için çaba sarf etmesinin önüne duygusal

bir set çeker. Öfke, depresyon, değersizlik ya da kaygı gibi sağlıksız ve yıkıcı duygular büyük ölçüde ön yargılı anlamsız fikirler sonucunda ortaya çıkar ve hemen her zaman kişinin kendini baltalamasına neden olan davranışlara yol açar (Ellis ve Harper, 2005:53). Önce Sklare vd. (1985) tarafından hazırlanmış olan sağlıklı ve sağlıksız duygular listesi Ellis'in düzenlediği şekliyle Tablo 2.3'de verilmiştir.

Tablo 2.3. ADDT'ye göre sağlıklı ve sağlıksız duygular (Ellis, 1986:206)

Uygun Olmayan Kendine Zarar Verici Duygular	Uygun, Yenilgiye Uğratmayan Duygular
Öfke	Rahatsız Olma
Gücenme duyguları, öfke, çılgınlık, hiddet, sinirden köpürmek	Hafif ya da yoğun şekilde rahatsız olma, hoşnutsuzluk, tedirgin olma,, kızgınlık, insanlara değil hareketlerine öfkelenme
Kendini Eleştirme	Kişinin Davranışını Eleştirme
Aşağılanmışlık duygusu, utanç, yetersizlik, kendini insandan saymama	Pişmanlık, üzüntü, hoşnutsuzluk, şüphe, kişiyi bütün olarak değil davranış olarak eleştirme
Kaygı	Duyarlı olma
Kaygı, ürkeklik, hipertansiyon, panik, çaresiz, korkmuş	Duyarlılık, temkinlilik, gözetme, kişinin benliği ile ilgili olarak değil performansı ile ilgili olarak gerilim duyması
Depresyon	Üzüntü, hüznün, pişmanlık, tatminsizlik,
Depresif duygular, değersizlik, suçluluk, kendini aşağılayıcı duygular	hoşnutsuzluk, bir kişi kötü şekilde davranırsa bile kötü bir insan olmadığını hissetme

2.2.6. Terapi Süreci

ADDT'nin terapi süresince hastalar, etkisiz düşünme yöntemlerini etkili ve akılcı düşünme yöntemleri ile değiştirerek durumlara verecekleri duygusal tepkileri nasıl değiştireceklerini öğrenirler (Ellis, 1999).

Ellis, terapi sürecinde terapist ve danışanın aktif olması gerektiğini belirtmiştir. Danışan temel kavramları öğrendikten sonra terapist daha pasif bir duruma geçer, daha az didaktik bir rol oynar. Sürecin bu aşamasında terapist daha fazla cesaretlendiricidir. Nihai amaç danışanın kendi problemleri için sorumluluk

almayı ve kendi kendinin terapisti olmayı öğrenmesidir (Dryden ve Mytton, 1999:118).

Duygusal rahatsızlık yaşayan kişilerin akılcı olmayan davranışlar sergiledikleri varsayıldığında terapötik olarak aşağıdaki şu soruların sorulması gerekmektedir: a) bireyler akılcı olmayan inançlara nasıl sahip olmaktadır?, b) akılcı olmayan inançlarını nasıl devam ettirmektedirler?, c) daha fazla akılcı ve daha az nevrotik olmaları için bireylere nasıl yardım edilebilir? (Ellis, 1979:55).

Dryden ve Neenan (2004a:49-51)'a göre ADDT terapistlerinin rollerinin çeşitli bileşenleri vardır. Buna göre terapistler;

1-ADDT teori ve pratiğinde uzmanlıkları konusunda ve terapi kavramlarını kullanarak iletişim kurmada açık bir tutum sergilerler.

2-ADDT terapistleri danışanlarına üzerlerine düşen görevleri yerine getirebilecekleri, hedeflerine ulaşabilecekleri ve problemler karşısında gerilemeyle baş edebilecekleri konusunda destek olurlar.

3-ADDT terapistleri eğitimci rolünde danışanların iyileşmesi için gerekli temel ilkeleri öğretirler.

4-Terapistler, insan olarak danışanla eşit statüdedirler. Danışanlar kendi rahatsızlıklarının nedenini terapistten daha iyi bilmektedirler. Ancak terapistler de rahatsızlıkların bilimsel nedenlerini açıklamakta üstündürler. Terapistler danışanlarına hangi noktalarda eşit olduklarını ve eşit olmadıklarını açıklarlar.

Terapi sürecinin sonunda danışanların; (1) sağlıklı olumsuz duygular yaşadıkları ve fonksiyonel olmayan davranışlar sergilediklerini fark etmeleri, (2) bu yaşantıların altında yatan akılcı olmayan inançlarını araştırmaları, (3) akılcı olmayan inançları ile alternatif akılcı inançlarını ayırt etmeyi, (4) akılcı olmayan inançlarına meydan okumaları ve (5) bilişsel- duygusal- davranışsal değişme teknikleri ile akılcı olmayan inançlarına karşı ataklar düzenlemeleri beklenir (Dryden ve Ellis, 2001:325).

Terapist bu amaçları gerçekleştirmeye çalışırken danışanla açık tartışmaya girişebilir, danışana akılcı düşünme yollarını öğretmeye çalışabilir, tavsiye, telkin ikna gibi çeşitli yönlendirici yöntemleri kullanabilir. Bu anlamda ADDT terapistin aktif ve yönlendirici olduğu didaktik öğelere sahip bir yaklaşımdır.

2.2.7. Kullanılan Teknikler

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi’nde kullanılan çeşitli teknikler başlıca üç grupta toplanmaktadır. Bunlar;

- 1) Biliş ağırlıklı teknikler
- 2) Duygu ağırlıklı teknikler
- 3) Davranış ağırlıklı tekniklerdir.

Akılcı Duygusal Davranışçı terapistler her bir danışan için ayrıca düşünülmüş bilişsel, duygusal ve davranışsal teknikleri bütünleşmiş bir yaklaşım içerisinde kullanırlar (Watson, 1999:15). Aşağıda bu teknikler açıklanmıştır

A. Bilişsel teknikler

ADDT uygulayıcıları terapötik süreçte genellikle zorlayıcı bilişsel metotları birleştirerek kullanırlar. Hızlı ve direkt bir yöntemle danışanlarına “kendilerine ne söylediklerini” göstermeye çalışırlar. Sonrasında, temel bir akılcılık üzerine kurulmuş bir felsefe üzerinde danışanlarına bu “telkin”lerle nasıl baş edeceklerini öğretmeye çalışırlar (Corey, 2001:305).

1.Akılcı olmayan inançları tartışma

ADDT’nin en ortak bilişsel yöntemi terapistin danışanın akılcı olmayan inançlarını tartışmaya açması ve bunlarla kendi başına nasıl baş edebileceğini göstermektir. Danışanların, akılcı olmayan inançlara olan bağlılıkları ortadan kalkana kadar ya da en azından akılcı olmayan inançların gücü azaltılınca kadar sorgulama yaparlar. Bu teknikte tartışılan bazı soru örnekleri şöyledir: “İnsanlar bana neden dürüst davranmak zorundadırlar?”, “Önemli bir işi başaramadığımda nasıl genel olarak değersiz biri olabilirim?”, “İstediğim işi elde edemediğimde buna neden dayanamam?”, “Yaşamım yolunda gitmediğinde bunu neden bütünüyle bir felaket olduğunu düşünüyorum?” (Corey, 2001:305).

Bilişsel tartışma, terapistin Sokratik ya da didaktik tarzda sorular sorarak danışanlara düşüncelerinin kesin kanıtlara dayanmadığını, mantıklı olmadığını, sağlıksız duygulara yol açarak zarar verici davranışlara yol açtığını göstermeyi amaçlamaktadır (Bernard ve DiGiuseppe, 1994:21).

Akılcı olmayan inançların tartışılması ve çürütülmesi dört temel yöntemle yapılır:

a. Gerçekçi ya da deneysel tartışma: “Kesinlikle reddedilmemem gerektiği düşüncesinin kanıtı nerede?” sorusu bu tür tartışma için kullanılabilir. Bu yöntemle danışanlar bu kuralları kendilerinin yarattığını fark edebilirler.

b. Mantıksal tartışma (Logical disputing): “Sürekli bir arkadaşılığımın olmasını gerçekten çok istiyorum, fakat buna kesinlikle ihtiyacım var mı” sorusu bu tür bir tartışma sorusudur.

c. Pragmatik tartışma (Pragmatic-Heuristic Disputing): “Bu şekilde düşünmek bana ne kazandırıyor?” sorusu bu tür bir tartışma sorusudur. Bu tartışma danışanın akılcı olmayan inancının duygusal ve davranışsal sonuçlarını görmesine yardımcı olmaktadır (Ellis, 1999:26).

d. Felsefi tartışmalar (Philosophical disputes): Bu yöntem, yaşamdaki anlamlılığı ve memnuniyeti ifade etmeyi amaçlar. Bu tür bir soru şöyle örneklendirilebilir (Ellis, 2000: 206).

- Olayların senin istediğin zamanda muhtemelen gerçekleşmeyebileceği gerçeğine rağmen, hala yaşamından memnun olabilecek misin?”

2.Bilişsel ev ödevi (Cognitive homework)

Danışanlardan akılcı olmayan inançlarını araştırmaları ve tartışmaları için problemlerinin listesini yapmaları beklenir. Ev ödevi belirleme, danışanların özümstedikleri öz telkinler olan katı zorunlulukların (-meli,- malı) izini sürerek bulmanın bir yoludur. Ev ödevlerinin bir kısmı ABC teorisinin günlük yaşamdaki pek çok probleme uygulanmasını kapsar. Bunun için genellikle kendine yardım formları kullanılır (Corey, 2001:305).

Ev ödevleri terapi oturumları içinde kazanılan bilginin beceriye dönüşmesi amacıyla danışanın oturumlar arasında kendi başına yürüttüğü aktivitelerdir. Danışan ödevleri yürütme sırasında karşılaştığı güçlükleri bir sonraki oturuma getirmekte ve terapistle birlikte bu güçlüklerle başa çıkma yöntemleri geliştirmektedir. Ev ödevleri düzenlenirken verilen ödevlerin somut, açık ve net olmasına, bir sonraki oturuma kadar tamamlanabilir olmasına ve hedeflerin danışan ile birlikte belirlenmesine dikkat edilir (Sungur, 2003:35).

Bu ev ödevlerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır (Ellis, 2000: 208-209).

a) Kendine-yardım formları (Self-help forms): Danışanlar genellikle kendine yardım formları doldurmaya özendirilir. Birden fazla kendine yardım formu düzenlenmiştir. Sichel ve Ellis (1984) tarafından geliştirilen yardım formunda danışanlar olayı (A) ve değiştirmek istedikleri sonuçları (C) ifade ederler. Bu form üç sütundan oluşur. Birinci sütunda danışan 13 akılcı olmayan inançtan C’ye yol açan inançları işaretler. İkinci sütunda (D) akılcı olmayan inançlarını tartışmaları için boşluklar vardır. Üçüncü sütunda (E) tartışma sonucu ulaştıkları daha akılcı olan

inançları yazmaları için boşluk bulunmaktadır. Bu sütunlardan sonra akılcı olan inançlara ulaşmaları sonucunda oluşan yeni duygu ve davranışlar için ayrılan bir bölüm (F) daha vardır. Terapist, danışanın kendi mantıkdışı inançları ile doğru bir biçimde tartışıp tartışmadığını görmek için bu formları kontrol eder (Ellis, 2000: 208-209).

b) Başkalarının üzerinde ADDT'yi uygulama (Practising REBT on others):

Danışan, arkadaşları ve akrabaları ile onların rahatsızlıkları üzerine konuşması için teşvik edilir (Ellis, 2000: 208-209; 1999:119). Ellis, ADDT yi kullanmaya başladıktan kısa bir süre sonra, bazı danışanlarının terapide öğrendiklerini arkadaşlarına ve akrabalarına öğretmeye başladıklarını fark etmiştir. Buna göre danışan diğerlerine akılcı olmayan inançları ve onlarla nasıl başa çıkılacağını öğreterek kendi akılcı olmayan düşüncelerini daha açık görür ve ona karşı çıkmada ilerleme kaydeder.

c) Canlandırma (Visualizing): Bu teknikte danışandan korkuları ile yeterli bir biçimde başa çıktığı durumları hayalinde canlandırması istenir

d) Bibliyoterapi (Bibliotherapy): Danışana ADDT ile ilgili kendine-yardım kitaplarını okuma görevinin verilmesidir.

e) Kendine-yardım kasetleri (Self-help cassettes): Danışandan duygusal problemlerini çözebilme, mutlu olabilme vb. konuları içeren bazı kasetleri dinlemesi istenebilir. Ayrıca danışan, terapistlerin danışanlarla yaptıkları çalışmaları içeren bazı videokasetleri izleyebilirler.

f) Akılcı olmayan düşünceler karşı çıkma alıştırmalarının kullanılması: ADDT, akılcılığı arttırmak ve akılcı olmayan düşünceleri azaltmak için hergün birkaç dakika bireyin kendisine aşağıdaki soruları sormasını ve uygun yanıtları düşünmesini önermektedir.

1. Hangi akılcı olmayan düşünceyi tartışmak ve bırakmak istiyorum?

Örnek yanıt: Gerçekten önemsendiğim birisi tarafından mutlaka sevilmemliyim.

2. Bu düşünce doğru mu?

Örnek yanıt: Hayır

3. Bu düşünce neden doğru değil?

Örnek yanıt: Bu düşüncenin doğru olmamasının birkaç nedeni var:

- Evrende hiçbir yasa önemsendiğim birisinin beni sevmesi gerektiğini söylemiyor.

- Gerçekten önemseydiğim birisi beni sevmezse bu çok kötü olabilir ama beni öldürmez.

-Gerçekten önemseydiğim birisi beni sevmezse bu sevilmeyen özelliklerim olabileceği anlamına gelebilir beni tamamen yetersiz, değersiz ve seilmeye layık olmayan biri olduğum düşünülemez.

4. Düşüncemin doğruluğuna ilişkin herhangi bir kanıtım var mı?

Örnek yanıt: Hayır yok

5. Almam gerektiğini düşündüğüm şeyi alamazsam başıma gelecek en kötü şey nedir?

Örnek yanıt: Hayal kırıklığı yaşarım.

g) Hatırlatıcı kartlar (Reminder cards): Akılcı olmayan inançları tartışma sürecini zor bulan danışanlar terapi oturumları arasında tekrar edebilecekleri akılcı ifadeleri küçük kartlara yazabilirler. Bu kartlara “erkek arkadaşımın sevgisini istiyorum ama bu benim için bir ihtiyaç değil” ifadesi örnek verilebilir (Dobson, Dozois, 2001).

h) Kâr-zarar analizi (Referenting): Bu teknikle danışanlardan akılcı olmayan inançlarını değiştirdiklerinde oluşabilecek avantaj ve dezavantajlarını listelemeleri istenir (Dryden, Neenan: 2004b:83).

i) Oturum kasetleri (Cassettes of sessions): Danışanlar, terapi oturumlarına ait ses kasetlerini dinleyerek kendi akılcı olmayan inançlarını tartışırlar. Burada danışanlar akılcı ve akılcı olmayan yanları arasında diyalog başlatırlar ve bu diyalogu sürdürürler (Dryden ve Ellis, 2001).

3. Sokratik sorgulama: Bütün Bilişsel- Davranışçı terapiler gibi ADDT’de de sokratik sorgulama yöntemi kullanılmaktadır. Bu tekniğin temel amacı danışanın stin bakış açısını kabul etmesinde ötede, kendi bakış açısını geliştirmesidir (Dryden ve Mytton 1999:118).

4. Didaktik yöntem (The didactic style): Terapi sürecinde danışanların sokratik sorgulama tekniği ile düşünceleri ve duyguları arasındaki bağlantıyı kuramadıkları zamanlarda terapistlerin daha öğretici, bir rol üstlenmeleri gerekmektedir (Dryden ve Mytton 1999:118).

5. Mizah (Homour): Watson (1999:15) duygusal rahatsızlıkların bireyin yaşam olaylarını gereğinden fazla ciddiye almasından kaynaklandığını belirtmiştir. Mizah akılcı olmayan inançların kutsallığını azaltır. Başarısızlık ve reddedilme durumlarında bunun dünyanın sonu olmadığını anlamamıza yardım eder (Ellis,

1999:139). Mizah tekniği akılcı olmayan inançların uygun olmayan ve abartılmış yönlerini ortaya çıkarır (Corey, 2001:306). Mizah, düşünceleri kutsal olmaktan çıkarır, başarısızlıklarımıza gülebileceğinizi gösterir, başarılı olmanın ve başkalarınca onaylanmanın önemli olduğu, ancak bu önemi abartmamak gerektiğini anlatır (Ellis, 1999:160).

Tartışmada mizahın kullanılması danışanın kendi düşüncelerini daha gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirmesine yardımcı olabilir. Örneğin, kendisinin işe yaramaz olduğunu düşünen bir danışana terapist esprili bir biçimde “Senin bir kirpi olduğunu düşünseydim, bu düşünce seni kirpi yapar mıydı?” diyebilir. Espriyi etkili bir biçimde kullanmak için terapistin iyi bir gözlemci olması gerekmektedir. Espriler, asla danışanla alay edici nitelikte olmamalı ve sadece onun düşünce ve davranışlarıyla ilgili olmalıdır (Akt. Çivitci, 2003).

6. Danışanın dilini değiştirme (Changing one's language): ADDT dikkatsiz kullanılan dilin çarpıtılmış düşünme sürecinin sebeplerinden biri olduğunu savunur. Danışanlar, -meli, -malı'lı bir dil yerine tercihli konuşabilirler. “..... olsaydı kesinlikle bir felaket olurdu.” Cümlesinin yerine “..... olsaydı bu rahatsız edici olurdu” cümlesi danışanın dilinin değiştirilmesine örnek olarak gösterilebilir. Süreç içerisinde dil kalıplarını değiştirmekle ve yeni ifadeler kullanmakla danışanlar farklı düşünür ve davranırlar. Sonuç olarak farklı hissetmeye de başlarlar (Corey,2001:306). Bu değişiklik onları daha az baskı altında tutabilir ve hatalı düşünceleri ketleyebilir.

B. Duygusal teknikler

ADDT uygulayıcıları, koşulsuz kabul, akılcı-duygusal rol oynama, model olma, akılcı-duygusal imajinasyon, utangaçlıkla başa çıkma gibi değişik duygusal teknikleri sıklıkla kullanırlar. Bu teknikler terapi oturumların yanı sıra ev ödevlerinin içeriklerinde de kullanılırlar. ADDT terapistleri, şartsız kabul, akılcı duygusal rol oynama, model olma, akılcı duygusal hayal etme ve utangaçlığın üzerine gitme egzersizlerini kapsayan çeşitli duygusal ağırlıklı teknikler kullanırlar (Corey, 2001: 306).

1) Şartsız kabul (Unconditional acceptance): Terapistin danışanlarını oldukları gibi kabul etmeleri kabul edildiklerini düşünmelerine ve hissetmelerine yardım eder (Corey, 2001:326) ADDT en başından itibaren insanların kötü performansları yüzünden kendilerini (ve başkalarını) suçlamayı reddetmelerinin

önemini vurgulamıştır. Bir bütün olarak insan iyi, kötü ya da ilgisiz olarak değerlendirilemez (Ellis ve Harper, 2005:228).

2. Rol yapma (Role playing): Rol yapma tekniğinde duygusal ve davranışsal öğeler bir arada yer almaktadır. Terapist bu teknikte danışanların kendilerine ne söyleyerek duygusal rahatsızlıklarını yarattıklarını ve sağlıklı duygularını sağlıklı olanlarla değiştirmeleri için neler yapabileceklerini göstermek amacıyla danışanlara müdahale eder. Danışanlar ise yaşadıkları durumlarda neler hissettiklerini anlayabilmek için davranışlarını canlandırırlar. Bu teknikte odak sağlıklı duygulara yol açan akılcı olmayan inançlardır (Corey, 2001:307). ADDT tekniği olarak rol yapmanın davranışsal rol yapmadan farklı olan özelliği rol yaparken, kaygı, depresyon ve kızgınlık duygularınızı izlemeniz, rol yapmaya geçici olarak ara verip hangi düşüncelerin sizi üzdüğünü keşfetmek için konuşmanızdır. Bu yönüyle duygusal öğeler içerir (Ellis, 1999:159).

3. Tersine rol yapma (Reverse role playing): Danışan akılcı olmayan inançların değiştirmede problem yaşıyorsa bir arkadaşı ya da işbirliği yaptığı kişi danışanın rolünü oynar. Rolü oynayan kişi danışanın akılcı olmayan inancını güçlü ve katı bir şekilde danışanın dur talimatına kadar seslendirir. Bu noktada danışana aslında kendine ait olan akılcı olmayan inancı tartışma fırsatı verilir (Ellis, 1999:138).

4. Model olma (Modeling): Terapi sürecinde direnç sergileyen danışanlar terapist danışana rahatsız edici duygularını bulmalarının ve bu duyguları azaltmanın sandıkları kadar zor olmadığını göstermek amacıyla çeşitli örnekler sunar. Ayrıca ADDT, BT ya da diğer terapilerden yardım almış kişiler de danışana model olabilirler (Ellis, 2002:72).

6. Akılcı-duygusal hayal etme (Rational emotive imagery): ADDT birkaç hayal etme metodunu kullanır. Hayal etme tekniği güçlü düşüsel ve duygusal bir süreçtir. Bu teknik 1971 yılında akılcı davranışsal terapist Maultsby tarafından yaratılmıştır. Ellis tekniği daha duygusal bir metot olma yolunda değiştirmiş ve binlerce danışanla başarılı olarak uygulamıştır (Ellis, 1999:135). Bu teknikte danışandan olumsuz yaşantılarından birisini zihninde canlandırması istenir. Olaya ilişkin yaşadığı sağlıklı duyguları canlandırarak bir süre bu duygularla kalması istenir. Daha sonra terapistin yönlendirmesi ve cesaretlendirmesi ile sağlıklı duyguları daha sağlıklı duygularla değiştirmeye çalışır. Danışanın bu değişimeyi yapabilmesi için güçlü akılcı ifadeleri kendisine tekrarlaması gerekmektedir.

Danışan, ev ödevi yolu ile 30 gün süresince günlük yaşamında rahatsız edici duygulara bu süreci uygulayabilir (Ellis, 2000: 211). Bu teknik danışanların güvenli bir ortamda akılcı inançlarını test etmelerine olanak tanımaktadır (Watson, 1999:17).

7. Güçlü başa çıkma ifadeleri (Forceful coping statements): Ellis (1991a:3) akılcı olmayan inançları yumuşak şekilde tartışmanın danışanların çoğunlukla entelektüel olan ancak duygusal olmayan ve dolayısıyla az ve değişim kaydettiklerini belirtmiştir. Başa çıkma ifadeleri yüksek sesle ya da içinizden yineler, onları güçlü bir biçimde düşünülür ve ne kadar doğru oldukları kanıtlanırsa onlara inanılması ve uygun davranılma olasılığı artar. Bu tür ifadeler örnekler verilebilir:

a. Güçlü gerçekçi kişisel ifadeler: “Bir şeyi ne kadar yeğlersem yeğleyeyim, istediğim şeye hiç, ama hiçbir zaman muhtaç değilim.” “Yoksunluğun verdiği acıya dayanmak için kendimi zorlarsam bağımlılığımın vazgeçebilirim.”

b. Güçlü mantıklı kişisel ifadeler: “Birkaç ilişkimde başarısızlığa uğramam, yine başarısız olmam gerektiği anlamına gelmez. Hayır, buna mecbur değilim! Başarılı bir ilişkim olabilir!”

c. Güçlü pratik kişisel ifadeler: “Arkadaşımın bana mutlaka borç para vermesini dayatmam, beni kaygılandırmaktan ve kızdırmaktan başka bir işe yaramaz. Bu durumda gerçekten kaygılanırım ve gerçekten kızarım. Dolayısı ile bunu dayatmak yerine istesem daha iyi olur.”

8. Güçlü iç diyaloglar (Forceful self-dialogues): Danışan, belirlenen mantıkdışı inançlarını kasete kaydederek teyp aracılığı ile onlarla ateşli bir biçimde tartışır ve kendi tartışmalarını dinler. Ayrıca, tartışmaların etkili, güçlü ve ikna edici olup olmadığını anlamak için bu diyalogları başkalarına da dinletir (Akt., Çivitci, 2003).

9. Utangaçlığın üzerine gitme egzersizi (Shame-attacking exercises): Terapist, danışanlarını özellikle kendilerini utangaç ya da mahcup olarak hissettikleri ortamlarda bulunmaları ve bu ortamlarda daha cesur davranmaları yönünde teşvik edebilir. Bu egzersizlerin amacı, danışanlara gerçekte utangaç olmadıklarını, rahat olabileceklerini ve kendilerini kabul edebileceklerini kanıtlamaktır (Ellis, 2000: 214).

C. Davranışçı teknikler

ADDT uygulayıcıları, aralarında edimsel koşullanma, kendini yönetme, sistematik duyarsızlaştırma, gevşeme egzersizleri gibi tekniklerin bulunduğu bir takım davranışsal teknikleri kullanırlar.

1. Pekiştirme tekniklerini kullanma (Using reinforcement techniques):

Danışanlar, yararlı olduğunu bildikleri bir şeyi yapmakta zorlanıyorlarsa bu zor işi daha kolay ve eğlenceli bir işten önce yapmak konusunda kendileri ile anlaşabilirler. Bunun yanı sıra danışanlar kendileri için iyi olan bir işi yapmaktan kaçındıklarında kendilerine ceza verebilirler (Ellis, 1999:158).

2. Gevşeme egzersizi (relaxation exercises): ADDT, gevşeme egzersizini sadece fiziksel bir rahatlama etkinliği olarak değil, bireyi problemlerinden geçici olarak uzaklaştıran zihinsel bir işlem olarak da görmektedir. Terapist, danışanlarına bu egzersizleri yapmalarını önerebilir, ancak bu egzersizlerin kendi problemlerini çözebileceği yanılgısına düşmemeleri konusunda da uyarır (Akt, Çivitci, 2003).

3. Beceri eğitimi (Skills training): Duygusal zorlukların nedenleri arasında spor, dans, toplumsal ilişkiler kurma, sanat ve iş arama gibi belirli alanlarda beceri eksikliğinin olmasıdır. Danışanlar bu alanlardaki eksikleri konusunda sakinleştikten sonra beceri eğitimi alarak yaşamlarına zevk ve yetkinlik katabilirler (Ellis, 1999:164).

4. Talepkarlıkla mücadele etme görevleri (Assignments that challenge demandingness): Onaylanma gereksini ile ilgili akılcı olmayan inançlara ve reddedilmeyi felaket olarak algılamaları olan bir danışan birisinden randevu isteme gibi görevlere teşvik edilebilir. Böylece danışanlara, kendilerini, reddedilmenin o kadar da kötü bir durum olmadığı sadece hoş olmayan bir durum olduğu konusunda ikna etmeleri şansı verilmiş olabilir (Jones, 2006:326).

5. Duyarsızlaştırma (Desensitization): ADDT, Wolpe tarafından geliştirilen sistematik duyarsızlaştırma tekniğini kullanmayı tercih etmez. Bunun yerine, danışanları yapmaktan korktukları şeyleri tekrar tekrar yapmaları yönünde cesaretlendirir. Örneğin, asansör korkusu olan bir danışan 30 gün boyunca günde 20 defa asansöre binmeye cesaretlendirilir. Böylece danışan, yaşantısal olarak bu korkunun zarar verici “korkunç” bir durum değil, sadece kendini rahatsız hissettiği bir durum olarak görür (Akt., Çivitci, 2003).

6. “Korkunç” durumda kalma (Remaining in “awful” situations): Terapist, duygusal problemlerinin üstesinden gelene kadar danışanı geçici bir süre “korkunç, dayanılmaz” olarak gördüğü durumda kalması yönünde sık sık cesaretlendirir (Akt, Çivitci, 2003).

2.3. AKILCI DUYGUSAL EĞİTİM

Albert Ellis 1950'li yılların ortasından itibaren Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'nin çocuk ve ergenlere uygulanmasına öncülük etmiştir. ADDT, başlangıcından itibaren psiko-eğitimsel bir doğaya sahiptir. Ellis, genç bireylerin olumlu ruh sağlığı kavramlarını öğrenmelerine yardım edebilecek önleyici programların önemini vurgulamıştır. 1971-1975 yılları arasında Ellis ve meslektaşları bugünkü adıyla Albert Ellis Enstitüsü olarak bilinen kuruluştaki bulunan özel bir okulda akılcı düşünmeyi, önleyici bir program olarak öğretiler (Vernon, 2004:23).

Daha sonra Knaus (1974) tarafından geliştirilen bir programla çocuklara ADDT'nin ABC modeli öğretilmeye başlanmıştır. Bedford (1974) tarafından düşünce, duygu ve davranışlar arasındaki ilişkiyi vurgulamak için kısa hikâyeler yazılmıştır. Waters (1979) tarafından da ADDT ilkeleri ile oluşturulmuş renkli bir kitap yazılmıştır (Akt.,Vernon, 2004:24). Bir diğer program Vernon tarafından çocuklar (1989b) ve ergenler (1989a) için akılcı düşünme becerilerini geliştirmelerine, gerçekler ve varsayımlar arasındaki ayrımı yapabilmelerine akılcı ve akılcı olmayan inançları ayırt etmelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir.

ADE, çocukların, duygusal sağlığın kategorileri olarak değerlendirilebilecek beş kategoride eğitilmelerini sağlayabilecek bir programdır. Bu kategoriler aşağıda belirtilmiştir.

1. Öz farkındalık (Self-awareness): Bireyin kendisini gözlemlemesi, duygularını tanıyabilmek.

2.Duygu yönetimi (Managing emotions): Duygularını kontrol ederek onları uygunlaştırmak, duygularının nereden kaynaklandığını fark edebilmek, korku, kaygı, öfke ve üzüntü ile başa çıkabilmek.

3.Kendini güdüleme (Motivating oneself): Duygularını hedefleri doğrultusunda kanalize edebilmek, haz duygularını ve dürtülerini erteleyebilmek.

4.Empati (Empathy): Diğerlerinin duygularına, ilgilerine duyarlı olabilmek ve diğerlerin bakışa açıllarını anlayabilmek, insanların olaylar hakkındaki düşünce farklılıklarına değer verebilmek.

5. İlişki yönetimi (Handling relationship): Sosyal ilişkilerini yönetebilmek (DiPietro, 2004:74).

Di Pietro akılcı-duygusal eğitim programlarının genellikle üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. İlk aşamada çocuklara duygularını tanımaları ve sağlıklı sağlıklı duyguları ayırt edebilmeleri için yardım edilir. İkinci aşamada duygularının

düşünceleri ile nasıl bir ilişkisi olduğunu anlamalarına yardım edilir. Bu noktada aynı olayların düşüncelerine göre farklı duygulara yol açtığını görebilmeleri için çocuklara rehberlik yapılır. Son olarak, çocuklara, daha sağlıklı düşünme yolları ile donatmak amacıyla, yenilgiye uğratan düşüncelerini nasıl tartışacakları ve bu düşüncelerle nasıl başa çıkacakları öğretilir (DiPietro, 2004:74).

ADE, sınıf ortamlarında çocuklara ve ergenlere duygusal problemlerini çözmeyi öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. Mantıkdışı ve mantıklı inançların duygu ve davranışlarını nasıl etkilediğini ve mantıkdışı inançları ile mücadele ederek onları daha mantıklı bir yapıya nasıl kavuşturacaklarını öğretmek ADE programının temel özelliğidir (Bernard, 2004:41). Bu özellikleri itibari ile ADE bir önleyici psiko-eğitimsel yardım programıdır. Vernon, ADE'nin temel amacının çocuk ve ergenlerin kendilerini ve duygularını daha iyi tanıyabilecekleri ve edindikleri bilgileri problemlerini çözmede ve yaşantısal zorluklarla baş etmede nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardım edici öğretici yaşantılar oluşturmak olduğunu belirtmiştir (Akt., Lamarine, 1990).

Günümüzde, modern yaşamın zorlayıcı yaşantıları ile başetme becerisini kazandırmak eğitimin değerli bir amacıdır. Ancak ruhsal sağlık alanındaki personel eksikliklerine bağlı olarak ulaşılabilen hizmetlerle ihtiyaçlar arasında büyük bir boşluk yer bulunmaktadır. Sonuç olarak pek çok psikolog ve eğitimci duygusal ve davranışsal rahatsızlıkları önleyerek okul ortamlarında yaralı olabilecek ruhsal sağlık programları gerçekleştirmeye rağbet etmektedirler. Burada temel amaç çocuklara psikolojik gelişmelerini besleyecek şekilde kişisel problemlerini ile baş etmede kullanacakları becerileri öğretmektir (Knaus, 1977:251).

ADE, kaygıyı azaltmada, engellenme toleransını yükseltmede, akademik başarıyı arttırmada, benlik kavramını geliştirmede ve depresyonu azaltmada etkili bir programdır (Wilde, 1994).

ADDT'nin temel ilkelerini takip eden ADE, öğrenciler ve öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilir ve uygulanabilir şekilde ruhsal sağlık kavramlarını ve problem çözme etkinliklerini eğitim ortamına taşımaktadır (Knaus, 1977:252).

ADE çocuklara problemleri ile nasıl başa çıkabileceklerinin öğretilmesinin mümkün ve arzu edilir olduğu varsayımına dayanır. ADE birkaç nedenden dolayı benzersiz bir önleyici programdır:

1-ADDT'nin temel kavramlarını öğretecek olan ilkeler kolaylıklar derslere transfer edilebilir.

2-ADE, problemlerin sürmesine neden olan akılcı olmayan inançları belirleme yoluyla çocukların olumsuz duygu ve kendilerine zarar verici (self-defeating) davranışlarını azaltmalarına yardımcı olması bakımından kapsamlı bir yaklaşımdır.

3-ADE, çeşitli bilişsel ve davranışsal teknikler kullanır.

4-ADDT'nin temel kavramları değişik yaş düzeylerine, değişik kültürlere ve değişik zekâ seviyelerine uyarlanabilir.

5-ADE çocukların sadece kendilerini iyi hissetmelerini (feel beter) değil kendilerini iyileştirmelerini (get beter) vurgular.

6-ADE, çocukları bugün ve gelecekte problemlerde kullanabilecekleri bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilerle donatmayı amaçlayan beceri amaçlı bir yaklaşımdır.

Knaus (2004:11)'a göre, ADE üç varsayım üzerine şekillenmiştir. Buna göre öğrenciler:

- 1- Akılcı düşünme ilkelerini öğrenebilirler
- 2- Akılcı başetme becerilerini sanal koşullarda uygulayabilirler
- 3- Öğrendikleri ve uyguladıkları becerileri sürekli olarak kullanabilirler.

ADE programları düzenli sınıflara, daha küçük gruplara ya da bireysel danışma uygulamalarında kullanılabilecek çeşitli modüller şeklinde kullanılabilir.

ADE oturumlarında çocuklar gerçekleri varsayımlardan ve akılcı inançları akılcı olmayan inançlardan ayırt etmeyi, akılcı olmayan inançlarla duygular arasında bağlantı kurmayı, akılcı ifadeler yolu ile akılcı olmayan inançlarla baş etmeyi, özel durumlarla ilgili akılcı olmayan inançları tartışmayı öğrenirler (Vernon, 1990:324).

ADE önleyici bir yaklaşım olmanın yanı sıra etkili bir kendi kendine yardım stratejisidir. ADE, bireyin kendini anlamasını ve bilişsel-davranışsal değişimi arttıran akılcı ve bilimsel düşünme becerileri kullanmaktadır. Rol oynama, yaratıcı yazma, risk alma egzersizleri, bibliyoterapi, simülasyon oyunları ve ev ödevleri sayesinde öğrenciler akılcı duygusal kavramlar ve becerilerle tanıştırılırlar ve bu becerileri gelecekteki problemlerinin çözümünde kullanabilirler (Vernon, 1990:325).

2.3.1. Temel Kavramlar

Bu başlık altında ADE'nin temel kavramları açıklanmıştır.

a. Benlik Kavramı

Çocuklar için güçlü yanlarının yanı sıra zayıf yönlerini de kapsayan gerçekçi bir benlik kavramının gelişmesi önemlidir. Pek çok eğitim programı benlik kavramı gelişiminin önemini vurgulasa da genellikle bu vurgu olumlu benlik özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sonuç olarak çocuklar bir hata yaptıklarında kendilerini küçümsemeye başlarlar. Ancak, olumlu ve olumsuz özelliklerin bizimle birlikte var olduğunu öğrenmeleri daha olumlu sonuçlar verebilir. Birey, bazı doğru ve yanlış davranışlar sergileyebilir. Birey yaptıklarıyla tamamen aynı etikete sahip olamaz (Vernon, 1983:470; 2004:28).

b. Duygular

ADE'nin özü, düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki bağlantıyı anlayabilmektir. Çocuklar aynı zamanda uygun ve uygun olmayan duygular arasındaki farkı ayırt etmeye ve bu duyguların düşünceleriyle akrabalıklarını anlamaya ihtiyaç duyarlar. Çocuklara aynı olayların yol açtığı duyguların olayı yaşayan kişiden kişiye göre değiştiğinin öğretilmesi de ADE'nin önemli bir amacıdır (Vernon, 1983:471; 2004:28).

c. İnançlar

ADE'nin temel varsayımlarından birisi akılcı ve akılcı olmayan olmak üzere iki çeşit temel inanç olduğu ve akılcı olmayan inançların uygun olmayan şiddette ve türde duygulara sebep olarak bireylerde duygusal rahatsızlık yarattığı yönündedir. Ellis (1962)'in belirlediği akıcı olmayan inançlar Waters (1982) tarafından çocuklar ve adolesanlar için yeniden ifade edilmiştir. Buna göre çocukların akılcı olmayan inançları şu şekilde ifade edilebilir (Akt., Vernon, 1983:471-472).

- 1- Diğerleri tarafından sevilmemem korkunç bir durumdur.
- 2- Bir hata yaparsam bu kötü birisi olduğum anlamına gelir.
- 3- Her şey istediğim gibi olmalıdır, her zaman istediğimi almalıyım.
- 4- İstedğim şeyler kolayca bana gelmelidir.
- 5- Dünya adil bir yer olmalıdır, kötü insanlar cezalandırılmalıdır.
- 6- Duygularımı ifade etmemeliyim.
- 7- Yetişkinler mükemmel olmalıdır.
- 8- Her problemin tek bir doğru cevabı vardır.
- 9- Kazanmak zorundayım.

10- Hiçbir şey için beklememeyiyim.

Ergenler için düzenlenen akılcı olmayan inançlar:

1- Akranlarımın beni sevmemesi ve sosyal bir kaybeden olmak korkunç bir olur.

2- Özellikle sosyal yaşamımda hata yapmamalıyım.

3- Acınacak bir durumda olmam anne-babamın hatası.

4- Böyle olmak benim kaderim ve tahmin ederim ki kaderim hep böyle olacak.

5- Dünya adaletli ve dürüst bir yer olmalıdır.

6- İşlerim yolunda gitmediğinde bu bir felakettir.

7- Bir işten kaçmak riske girip başarısız olmaktan daha iyidir.

8- Kabul görmek için akranlarıma boyun eğmeliyim.

9- Eleştirilmeye dayanamam.

10- Çevremdeki insanlar sorumlu davranmalıdır.

Çocuklar ve ergenlerin yaşadığı pek çok problem akılcı olmayan inançlarla ilgilidir. Çocuklar ve ergenler bu inançların yayıldığı alanları tanıyabilirlerse –meli, -malı’larını, felaketleştirmelerini akılcı inançla değiştirebilirler (Vernon, 1983:472).

Elkin (1983:487)’e göre çocukların duygusal uyumlarının altında bir takım beceri ve yetenekler yatmaktadır. Bu beceriler; 1) akılcı duygusal beceriler, (2) problem çözme becerileri, (3) kişilerarası davranış becerileri olarak gruplanabilir. Daha açık ifade edilişiyse bu beceriler şu davranışları kapsar:

1) Duyguları tanıyabilme ve ayırt edebilme.

2) Bu duyguların uygunluğunu değerlendirebilme.

3) Davranış kalıplarını tanıyabilme ve ayırt edebilme.

4) Bu davranışların uygunluğunu değerlendirebilme.

5) Düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki ilişkileri anlayabilme.

6) Akılcı olmayan düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların varlığını anlayabilme.

7) Akılcı olmayan düşünceleri tartışabilme ve değiştirebilme.

Çocuklara “akılcı düşünme”nin öğretilmesi kendilerini, diğerlerini ve dünyayı gerçekçi, uyumlu ve anlamlı bir bakışla görebilmelerine yardım edecek becerilerin öğretilmesi anlamına gelmektedir.

d. İnançları tartışma

Tartışma kavramı aynı zamanda kuramın da köşe taşlarından biridir. Tartışma süreci birkaç formda düşünülebilir:

- a) İşlevsel tartışma ya da akılcı olmayan inançların pratiğini tartışma,
- b) Bireye düşüncelerinin akılcı olmayan yönleri ile ilgili içgörü kazandıran Sokratik sorgulama,
- c) Akılcı ve akılcı olmayan inançlar arasındaki farkların açıklandığı didaktik yaklaşım,
- d) İnançlarını gerçekçi açıdan değerlendirmelerini sağlayan empirik tartışma,
- e) Arzularını taleplere çevirmelerinin akılcı olmadığını görmelerine yardımcı olan mantıksal tartışmalar (Akt., Vernon, 2004:29).

Vernon (2004)'a göre bu temel kavramlar çocukların gelişim düzeyleri ile uyumlu olarak sunulmalıdır. Örneğin, geç ergenlik döneminde akılcı ve akılcı olmayan inanç kavramları uygun olabilecekken, daha genç ergenlerde mantıklı ve mantıksız inanç kavramlarının kullanılması gereklidir. Keza, genç ergenler, tartışma kavramı diyaloglar halinde somutlaştırılmadığı sürece anlamakta güçlük çekeceklerdir. Bu tür bir müdahaleyi yapabilmek için temel ADDT kavramlarını ve tartışma sürecine hâkim olmak gerekmektedir.

2.3.2. ADE Uygulamaları

ADE programları düzenli sınıflarda, küçük gruplarda ya da bireysel danışma uygulamaları şeklinde sunulabilen ruhsal sağlık modüllerinden oluşur (Vernon, 2004:26-35).

a. İnfomal yaklaşım

Bu yaklaşımın temeli öğretmenlerin ve ebeveynlerin, akılcı düşünme kavramlarını çocuklara tanıtmak ve güçlendirmek için öğretim zamanları yakalamaları üzerine kuruludur. Bu yöntem bütün bir sınıfa, daha küçük gruplara ya da bireysel olarak uygulanabilir.

Bu yöntem bir tür fırsat eğitimi olarak düşünülebilir. Pek çok öğrencinin düşük puanlar aldığı ve kendilerini bütünüyle başarısız hissettiği durumlarda öğretmenler tarafından bu durumun onları nasıl etkilediği ve bütünüyle başarısız hissetmelerine neden olan düşüncelerin tartışılması yoluyla bu yöntem kullanılabilir. Daha sonra bu tür düşüncelerin işlerine yarayıp yaramadığı tartışması yapılarak

böyle düşünmek yerine nasıl düşünürlerse kendilerini daha iyi hissedebilecekleri ve her iki türlü düşüncenin sonraki süreçte amaçlarına ulaşmalarına nasıl etki edeceği üzerine paylaşımlarda bulunulabilir. Bireyler için yaşanan başarısızlık ve engellenme durumları da ebeveynler tarafından akılcı düşünme kriterlerine göre tartışılarak çocuklara yardım edilebilir.

b. Yapılandırılmış ADE dersleri

ADE dersleri tüm sınıfa ya da daha küçük bir gruba uygulanabilen yapılandırılmış bir süreçtir. Söz konusu dersler öğrencilerin katılımı ve grup etkileşimi yolu ile öğrencilerin etkinliklerle ilgilenme olasılığını arttıran deneysel düzeneklerdir. Bu derslerde hedeflenen anlayışa ulaşmak için çeşitli simülasyonlar, oyunlar, canlandırmalar, sanatsal alıştırmalar, bibliyoterapi, tartışma, müzik ve yazma etkinlikleri kullanılabilir.

Dersler sırasında temel ADE kavramlarının öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uyarlanarak sunulması kritik bir öneme sahiptir. Ergenlerde rasyonel-irrasyonel inanç kavramları kullanılabilirken daha genç gruplarda akılcı-akılcı olmayan inanç kavramlarının kullanılması daha uygun olur.

Tipik olarak bir ADE dersi aşağıda açıklanan aşamalarda devam eder:

1.Hedefler: Her bir ders için bir ya da iki hedefin olası önemlidir. Örnek olarak ikinci sınıf öğrencileri için talepkarlık düşüncelerinin olumsuz etkileri düşünülebilir. Altıncı sınıf öğrencileri için, düşünceler ve duygular arasındaki ilişkini belirlenmesi örnek bir hedef olabilir. Bu hedefler, gelişimsel olarak çocukların yaşlarına uyarlanmalı ve ölçülebilmeleri için davranışsal terimlerle ifade edilmelidir.

2.Uyarıcı Etkinliği: Bu aşama dersin temel kavramların tanıtıldığı bölümüdür. Öğrenciler temel kavramları, sanatsal becerilerini kullanarak, gruplara ayrılıp afiş çalışması yaparak, temel kavramları tartışarak öğrenebilirler.

3.İçerik ve Kişiselleştirme Soruları: Bu aşama değerlendirme aşamasıdır. Öğrenme düzeyi hakkında bilgi almak için iki türlü soru sorulabilir: derste sunulan bilişsel kavramlara odaklanan içerik soruları ve bu kavramların öğrencinin hayatına nasıl uygulandığına odaklanan kişiselleştirme soruları.

c.ADE öğrenme merkezleri

Genellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri öğrencilerin bağımsızca çalışarak sınıfta öğretilen kavramları pekiştirebilecekleri ya da yeni fikirler üretebilecekleri öğrenme merkezleri kurabilirler. ADE etkinlikleri kolaylıkla çalışma kâğıtları, yazma veya oyunlarla kolaylıkla bu tür bir faaliyete dönüştürülebilir,

öğrencilerden öğrenme merkezinde bulunan hikâyelerin akılcı düşünme ilkeleri ile yeniden yazılması istenebilir. Bunların yanı sıra akılcı şiirler yazılması, poster ya da etiketler hazırlanması, kukla oyunları gibi etkinlikler kullanılabilir. Öğretmenin öğrenme merkezi etkinliklerini düzenlemede tek sınırlılığı kendi yaratıcılığı ile belirgindir.

d. Müfredata entegre etmek

ADE'nin uygulanmasının diğer bir yolu da var olan bir müfredatın içine entegre etmektir. Öğretmenler müfredatı işlerken duygularını sağlıklı bir şekilde ifade eden ve problemlerini akılcı yollarla çözen karakterleri anlatan hikâyeleri seçerek tartışabilirler. Özellikle sosyal çalışma içeren derslerde öğrenciler politikacıların akılcı ve akılcı olmayan davranışlarını inceleyebilir, politik kampanyalardaki gerçeklikleri ve varsayımları ayırt edebilirler. Müfredata entegre etme yaklaşımı, yapılandırılmış ADE derslerinden daha az yönlendiricidir ancak akılcı düşünme kavramlarını pekiştirmenin ve okul yapısının bir parçası haline getirmenin pratik bir yöntemidir.

Yukarıda belirtilen ADE uygulamaları çocukların ve ergenlerin daha başarılı bir yaşam sürmelerine yardım etmede etkili birer yöntem olsa da akılcı düşünme ilkeleri gençlerin yaşamı ile bir bütün oluşturmalıdır. Yetişkinler bu noktada önemli birer model olmaktadır (Vernon, 2004:34-35). Çocuk ve ergen yaşamının büyük çoğunluğunu ebeveynlerinin yanında ve diğer aile bireyleriyle geçirmektedir. Bu aktörlerin akılcı düşünme becerilerine sahip olması çocuk için çok önemli bir avantaj yaratabilir.

2.4. PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ

Problem çözme, sosyal yaşamdaki birçok farklı noktada kendini gösterebilir. Örneğin; laboratuarda bir deneyi formüle etmeye çalışırken kullanılan matematiksel eşitliklerde; ekonomistlerin, kaynak ve sermaye dağılımında karşılaştıkları sorunların çözümünde; psikolojik danışmanların, bireylerin kendileri ve aileleri ile ilgili problemlerini çözmelerinde; sağlıkçıların bir hastalığa neden olan etmenleri ortaya çıkarmak için girişimde bulunmalarında kendini gösterir. Bunun yanında biliminsanlarının evrenin sırlarını çözmeye ve anlamaya çalışmaları gibi pek çok alanda, insanoğlunun karşılaştığı bütün problemler, mutlaka "çözüm" gerektirir (Custer, 1999:26).

Heppner ve Krauskopf (1987:34)'a göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır.

Adair (2000:33)'e göre önümüze atılmış ve bizi engelleyen bir şey ya da durumdur. Diğer önemli bir nokta ise problemin, bir tür çözüm ya da çözümün problem içinde gizlenmiş şekli olmasıdır.

Her bireyde, problem çözme kapasitesi mevcuttur. Kişiler günlük yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşır, onlara çözüm yolları ararlar. Kendilerine göre semboller, fikirleri bir olaydan diğerine aktarırlar. Hayal kurar ve geleceği tahmine çalışırlar. Fakat sıradan yani, problem çözme konusunda eğitim almamış bir kimsenin sorunlara sistemli, etkin bir gayretle yaklaşabilmesi zor olacaktır. Problem çözme konusunda eğitilmiş olmak, sadece kişinin bu konudaki kapasitesini artırmayıp, fikir üretimi konusunda başka kişilerden de faydalanarak, sinerjik bir etki yaratmasını sağlar. Örneğin çocuklar; problem çözme yeteneklerini geliştirmek için diğer insanların deneyimlerinden çıkarımlar yaparlar ve böylece başkalarından bir şeyler öğrenerek problem çözme süreçlerine katkıda bulunurlar (Ellis ve Siegler, 1994 Akt., Azar ve Koray, 2008:126).

Kabadayı (1992:32-33) problem çözme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ve beceri hem de eğitimsel bir teknik ve yöntem olarak düşünülebileceğini belirtmiştir. Buna göre problem çözme becerisi; (a) bilişsel bir özellik ya da davranış, (b) duyuşsal bir özellik, (c) bir yöntem ya da yaşantıdır. D'Zurilla vd. (1998:244)'ne göre ise problem çözme süreci en çok işe yarayan, en iyi akılcı problem çözme becerilerini kullanmaya işaret etmektedir.

Problem çözme işleminde başarı öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Ayrıca problemle ilgili yeterli bilgi sahibi olunması, problemin nereden kaynaklandığı, hangi koşullar altında problemin arttığı ve azaldığı bilinmelidir. Yeterli bilgi toplandıktan sonra güçlüğü gidereceği düşünülen seçenekler belirlenerek, en etkili olduğu düşünülen seçenek uygulamaya konulur. Uygulanan seçeneğin etkisi değerlendirildikten sonra problemi çözme yolunda ilerleme sağlanmışsa o yolda devam edilir. Problemi çözmede başarısız olunmuşsa diğer bir seçenek ortaya konulur (Kuzgun, 2008:2).

Problem çözme beceri algısı da pek çok ruh sağlığı kavramı ile ilişkilidir. Buna göre problem çözme beceri algısı bireylerin; karar verme davranışı (Güçray,

2001), benlik kavramı (Hay vd., 2000:107), benlik saygısı, benlik değerlerinin sürekliliği, başkalarına güvenme, eleştiriye duyarlılığı ile olumlu yönde, psikosomatik belirtiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme ve depresif duygular ile (Kaya, 1992) olumsuz yönde ilişkilidir.

Maydeu-Olivares ve D’Zurilla (1996), yaptıkları çalışmada problem çözme ile ilgili teorik kavramların ve birbirleriyle ilişkili beş değişik problem çözme bileşenine bölünebileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bileşenler şunlardır:

- a) Probleme olumlu odaklanma: yapıcı bir bilişsel yapı,
- b) Probleme olumsuz odaklanma: fonksiyonel olmayan, bilişsel yapı,
- c) Akılcı problem çözme: problem çözme becerilerinin akılcı ve dikkatli bir şekilde uygulanması,
- d)Dürtüsel, dikkatsiz problem çözme: fonksiyonel olmayan problem çözme,
- e) Kaçınma davranışı: problem çözmede erteleme ve pasiflik.

Koberg ve Bagnall problem çözme becerisine sahip bireylerin özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- a. Yenilikçi ve oluşumlara açıktır.
- b. Tercih ve kararlarını ifade eder
- c. Sorumluluk duygusuna sahiptir.
- d. Düşüncelerinde esnektir.
- e. Cesaretli ve maceracıdır.
- f. Alternatif fikirler üretir.
- g. Kendine güvenir ve kendine yeterlidir.
- h. İlgi alanları geniştir.
- i. Objektif ve mantıklıdır.
- j. Rahat ve duygusaldır.
- k. Aktif ve enerjiktir.
- l. Yaratıcıdır.
- m. Verimlidir.

n. Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşır (Koberg ve Bagnall, 2003:27).

Kendall ve Fischler (1984:879)’in aktardığına göre ise problem çözme becerisine sahip bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- a) Kişilerarası sorunlara duyarlılık,
- b) Problemlere alternatif çözümler getirebilme,

c) Çözümü gerçekleştirmede gerekli olan yöntemleri açık bir şekilde ifade edebilme,

d) Bireyin toplumsal davranışlarının olası sonuçlarını düşünebilme,

e) Diğer kişilerin davranış, duygu ve düşüncelerini değerlendirebilme.

Terzi (2003:230)'ye göre kişiler arası problem çözme becerisi, çocuğun yeteneklerine güvenerek yaratıcılığını ortaya koymasına, başkalarının fikirlerine açık olmasına, yaşamın sorunlarına karşı daha meraklı olmasına, çevresindeki sorunların farkına vararak, sorunları çözebilecek nitelikte özgün fikirler geliştirmede yetenekli bir birey olmasına, eleştirel düşünmesine ve karar verme yeteneğini geliştirmesine yardım etmektedir.

D'Zurilla ve Nezu (2001:215) problem çözme bireysel ya da grup girişimlerini tanımlama, keşfetme ya da günlük yaşamda karşılaşılan problemlerle başa çıkmanın etkili yollarını bulmayı içeren bilişsel-duygusal-davranışsal süreç olarak tanımlamaktadır.

Problem çözme süreci, probleme en uygun ve en etkili çözümü bulma olasılığını arttıran dört temel problem çözme becerisinin uygulanmasını içermektedir: (1) problemin belirlenmesi ve formülasyonu, (2) alternatif çözümlerin değerlendirilmesi, (3) karar verme, (4) çözüm yolunun uygulanması ve doğrulama. Her aşamanın problem çözme süreci içerisinde benzersiz bir amacı ve fonksiyonu vardır. Aşağıda bu basamaklar açıklanmıştır (Nezu vd, 2004:9, D'Zurilla ve Nezu 2001:215).

1. Problemin belirlenmesi: Bu aşama karşılaşılan bir durumun neden problem olduğunun yanı sıra daha sonraki problem çözme çabalarına yardımcı olmak için akılcı hedeflerin oluşturulduğu aşamadır.

2. Alternatif çözüm yollarının belirlenmesi: Bu aşamadaki amaç, değişik beyin fırtınası ilkelerini kullanarak geniş bir çözüm havuzu yaratarak en etkili çözüm yolunun bulunması olasılığını arttırmaktır.

3. Karar verme: Bu aşamada amaç, çözüm yollarının avantaj ve dezavantajlarının karşılaştırılması yolu ile kar-zarar analiz yapmak ve bu değerlendirmeye dayanarak bir çözüm planı geliştirmektir.

4. Çözüm yolunun uygulanması ve doğrulama: Son aşamada, çözüm yolunun etkisi gözlenir ve değerlendirilir, sonuçlar tatminkâr değilse süreç yeni çözüm yolları bulmak için tekrarlanır

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, yurt içinde ve yurt dışında ADE ve ADDT'ye dayalı olarak yürütülmüş olan deneysel ve betimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Akılcı Duygusal Eğitim'e İlişkin Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Ülkemizde akılcı duygusal eğitim ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Çivitci (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Vernon (1989a) tarafından geliştirilen akılcı duygusal eğitim programının (Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Adolescents) ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları, sürekli kaygı düzeyleri ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre eğitim programının öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını azaltmada ve sürekli kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu ancak mantıklı karar verme düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirtilmiştir.

Diğer bir araştırmada Bozanoğlu (2004) Bilişsel-Davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altında olan lise öğrencilerinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelemiştir. Deneysel çalışmada ortaya çıkan bulgular, bir bütün olarak ele alındığında, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğine katılan öğrencilerin böyle bir yaşantı geçirmemiş öğrencilere kıyasla söz konusu akademik özellikler bakımından daha da geliştikleri bildirilmiştir. Bu grup rehberliği programı öğrencilerin akademik güdülenmelerini yükseltmiş, akademik benlik saygılarını etkileyip, artırmış ve sınav kaygılarını azaltmıştır.

Akılcı Duygusal Eğitim'in ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisinin incelendiği diğer bir araştırma da uygulanan programın deneklerin akılcı olmayan inanç düzeylerini azaltmada etkili bir program olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Altun, 2006).

Son olarak Akılcı Davranış Eğitimi programının üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını azaltmak ve akılcı düşünceleri arttırmak amacıyla uygulandığı bir araştırmada uygulanan eğitim programının deneklerin akılcı olmayan inanç düzeylerini anlamlı düzeyde düşürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır (Ortakale, 2008).

Yurt dışında konu ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde ise ADE'nin ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını azaltmada etkili olduğu bildirilmiştir (□aş e, 1976).

ADDT'ye dayalı eğitim programının etkisinin incelendiği bir diğer araştırmada ADDT'ye dayalı eğitim programına katılan lise öğrencilerinin akılcı olmayan düşüncelerinde, bu türden bir programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı derecede azalma olduğu bildirilmiştir (Warren vd., 1984).

Thurman tarafından yapılan bir başka araştırmada Akılcı-Duygusal eğitim programının A tipi davranış gösteren bireylerde etkisi incelenmiştir. A tipi davranış modeli gösterenler, çok fazla isteklere sahip, tedirgin, bağımlı, rekabet halinde, birçok iş yapmaları gerektiğine inanan, ya geçmişten yakınan ya da gelecekte endişe duyan ve sık sık zamanın kendilerine yetmediğinden yakınan insanlardır. Araştırma bulgularına göre ADDT'nin temel ilkelerine göre geliştirilen eğitim programı üniversite öğrencilerinde A tipi davranışları azaltmakta kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Thurman, 1983).

Kachman ve Mazer (1990)'ın Bernard ve Joyce (1984) tarafından geliştirilen ADE programının lise öğrencilerinin akılcı inançları üzerindeki etkisini inceledikleri bir başka araştırmada programın lise öğrencilerinin akılcılık düzeylerini arttırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ölçme aracının hassas olmaması ya da örneklemin uyum sağlamış özel okul öğrencilerden seçilmiş olması ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Yurtdışında ADE ile ilgili yapılmış araştırmalardan bir diğeri Laconte vd. (1993) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırmada Vernon (1989b) tarafından geliştirilen eğitim programı "Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Adolescents" bağımsız değişken olarak değerlendirilerek yaşları 12-15 arasında değişen 12 öğrenci programa alınmıştır. Deney-kontrol gruplu araştırmada öğrenme güçlüğü ve duygusal güçlük yaşayan öğrencilerin benlik kavramlarının deneysel işlemde sonra anlamlı oranlarda farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Programın etkili olmamasının olası nedenleri arasında oturum süresinin yetersiz olabileceği, deneklerin deneysel işlem dışı faktörlerden (ev, arkadaşlar vb.) olumsuz yönde etkilenmiş olabileceği gibi nedenler belirtilmiştir.

Wilde (1994)'ın yaptığı bir araştırmada ise akılcı duygusal eğitim ilköğretim 9. ve 12. sınıf öğrencilerin mantıkdışı inançları azaltmada etkili olduğu bildirilmiştir. Bir diğer araştırmada kısa süreli ADE Programının ilköğretim dördüncü sınıf

öğrencilerinin akılcı olmayan düşüncelerini azaltmada etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. (Wilde, 1996).

Donegan ve Rust (1998), Venon (1989b) tarafından geliştirilen eğitim programının (Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Children) ikinci sınıf öğrencilerinin benlik kavramlarını geliştirici etkisini inceledikleri çalışmada ADE'nin ikinci sınıf öğrencilerinin benlik kavramlarını yükseltmede olumlu etkiye sahip olduğunu bildirmişlerdir.

Akılcı Duygusal Eğitim ile benzerlik gösteren bir diğer araştırma Cunningham vd. (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada okul temelli önleyici olumlu düşünme programının erinlik çağındaki bulunan öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda programa katılan öğrencilerin programa katılmayanlara oranla baş etme becerilerinde anlamlı düzeyde artış ve depresif özellikler, problemleri inkâr etme düzeyleri ve baş etme kaygılarında anlamlı düzeyde düşüş bildirilmiştir.

Vaida vd. (2008) tarafından yürütülen bir başka çalışmada 17-19 yaş aralığındaki lise öğrencilerinde ADE'nin akılcı olmayan inançları azaltmada etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre eğitim programına katılan bireylerin talepkarlık, düşük engellenme toleransı, kendini değerlendirme, felaketleştirme ve akılcı olmayan inanç toplam puanları bu türden bir programa katılmayan bireylere göre anlamlı derecede düşmüştür.

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde Gonzales vd. (2004)'in gerçekleştirdiği metal-analiz çalışmasında ulaşılan bulgulara paralel olarak ADE eğitim programlarının bireylerin akılcı olmayan inançlarını azaltmada ve akılcı inançlarını arttırmada etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Problem Çözme Beceri Algısına İlişkin Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bu tarihten itibaren yapılan çalışmalarda bireylere problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik değişik müdahale programlarının uygulandığı görülmektedir. Ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda, problem çözme eğitiminin (Heppner ve Petersen, 1982; Tallent, 1985, Özkök, 2005) kişilerarası problem çözme programının (Ridley ve Vaughn, 1982; Vaughn vd. 1984), sosyal-bilişsel kurama dayalı problem çözme becerileri eğitim programının

(Sharma vd., 1999), grup rehberliği programının (Söylemez, 2002), iletişim becerisi eğitim programının (Çam, 1999) ve yaratıcı dramının (Dikici, vd., 2003), Akılcı Duygusal Davranış Terapisine dayalı grupla danışmanın (Çapri ve Gökçakan, 2008) bireylerin problem çözme becerisine yönelik algıları üzerinde etkisini inceleyen bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak ülkemizde ve yurtdışında Akılcı Duygusal Eğitim'in problem çözme beceri algısı üzerine etkisinin incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Aşağıda, ülkemizde ve yurt dışında problem çözme beceri algısını geliştirmeye yönelik yapılmış bazı diğer araştırmalara yer verilmiştir.

Çam (1999) iletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, uygulanan eğitim programının deney grubunun problem çözme becerisi algıları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bir diğer araştırmada, Söylemez (2002) düşük problem çözme beceri algısına sahip 15-17 yaş arasındaki ergenlere yönelik olarak grup rehberliği programının etkisini incelemiştir. Sekiz hafta süren eğitim sonrasında deney grubu lehine problem çözme beceri algısı bakımından anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ergenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik diğer bir araştırmada grup rehberliği yoluyla programa alınan bireylerin problem çözme becerilerinde programa alınmayan bireylere göre anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Öztürk, 2003).

Dikici vd. (2003)'nin yaptığı yaratıcı dramının problem çözme becerileri üzerindeki etkisi adlı çalışma sonucunda, deney grubu üzerinde 9 hafta süreyle yürütülen yaratıcı drama eğitiminin grup üyelerinin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu bulunmuştur.

Çapri ve Gökçakan (2008) ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algısına etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerine uygulanan ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının grup üyelerinin problem çözme beceri algılarını yükseltmede etkili olduğu ve bu etkinin iki ve 12 aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği yönündedir.

Vaughn vd. (1984) 50 oturumdan oluşan bir kişilerarası problem çözme becerileri programının okul öncesi dönemde çocukların saldırganlık davranışlarına

etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları kişilerarası problem çözme becerileri programının saldırganlık davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Bir diğer araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklara yönelik olarak düzenlenen kişilerarası problem çözme becerileri geliştirme programının çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Ridley ve Vaughn, 1982:184).

Tallent (1985) tarafından yürütülen deneysel bir çalışmada dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine, gelecekte karşılaşılabilecekleri problemleri çözme becerilerini arttırmalarına yardım etmek için geliştirilen eğitim programının etkisi incelenmiştir. Bu eğitim programı problem çözme becerilerini geliştirici yaratıcı stratejilerin öğretilmesi ve klasik aşamalı problem çözme sürecinin öğretilmesinden oluşmaktadır. Bu süreç; problemin tanımlanması, sınırlandırılması, alternatif çözümler üretme, çözümleri değerlendirme, karar verme ve çözüm planının detaylandırılması olarak sıralanabilir. Araştırma sonuçları uygulanan eğitim programının gelecekte karşılaşılabilecek problemleri çözme algısında olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Sharma vd. (1999) sosyal-bilişsel kurama dayalı problem çözme becerileri eğitim programının altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sosyal bilişsel kurama dayalı problem çözme programı Spivack ve meslektaşlarının çalışmalarından uyarlanarak geliştirilmiştir. Tallent (1985) tarafından uygulanan programdaki problem çözme süreci ile aynı süreç müdahale programının özünü oluşturmaktadır. Üç hafta süren program 45'er dakikalık oturumlar halinde düzenlenmiştir. Araştırma bulgularına göre deney grubunun problem çözme becerilerini uygulama bilgisi ile davranışsal kapasitelerinde ve problem çözme becerilerinin getirilerine ilişkin beklentilerinde artış olmuştur. Ancak, problem kaynaklarına tanıma, problem çözme sürecinde ortaya çıkabilecek engellerle baş etme, problem çözme güveni ve becerilerini kontrol etme değişkenlerinde anlamlı değişimler olmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan deneysel desen, deneklerin özellikleri, gruplarının oluşturulması, bağımlı ve bağımsız değişkenler, kullanılan ölçme araçları, hazırlanan programın amacı ve içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu çalışma Akılcı Duygusal Eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve problem çözme becerileri algıları üzerindeki etkisinin incelemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırmada ön-test, son-test, izleme ölçümlü, deney, plasebo ve kontrol gruplu 3x4'lük, karışık desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Bu desende, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney, kontrol ve plasebo) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir. Araştırmanın deseni Tablo 3.4'de görülmektedir.

Tablo 3.4. Araştırmanın deseni

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test	İzleme1	İzleme2
Deney	AOİÖ-E PÇE	Akılcı Duygusal Eğitim Programı	AOİÖ-E PÇE	AOİÖ-E PÇE	AOİÖ-E PÇE
Plasebo	AOİÖ-E PÇE	Grup Rehberliği Programı	AOİÖ-E PÇE	AOİÖ-E PÇE	AOİÖ-E PÇE
Kontrol	AOİÖ-E PÇE	-	AOİÖ-E PÇE	AOİÖ-E PÇE	AOİÖ-E PÇE

AOİÖ-E: Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği Ergen Formu

PÇE: Problem Çözme Envanteri

Bu desene göre araştırmanın bir bağımsız, iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, Akılcı Duygusal Eğitim

Programı'dır. Bağımlı değişkenler ise akılcı olmayan inanç düzeyleri ve problem çözme beceri algılarıdır. Araştırmada tekrarlı ölçümler iki bağımlı değişkene ilişkin olarak ayrı ayrı değerlendirmiştir.

Araştırmada deney grubuna 12 hafta süresince Akılcı Duygusal Eğitim Programı 45 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubunu deneklerin iyileşme beklentilerini diğer bir ifadeyle sadece eğitim programına katılmalarının yarattığı ve eğitim programına özgül olmayan etkileri kontrol etmek amacıyla (Brody, 1982; Akt. Göka, 2002:59) plasebo grubuna 12 hafta süresince 45 dakikalık oturumlar şeklinde araştırmanın bağımlı değişkenleriyle ilişkisi olmayan iletişim becerileri ve kendini açma becerileri eğitimi içeren bir grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulamaların başlamasından önce her üç gruba da AOİÖ-E ve PÇE uygulanmıştır. Tekrar ölçümleri, uygulamaların bitiminden iki hafta, üç ay ve bir yıl sonra gerçekleştirilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN DENEKLERİ

Bu araştırma deneysel bir araştırma olup bir deney, bir plasebo ve bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Araştırmanın denekleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gaziantep ili Şahinbey ilçesi Ülğan Konukoğlu Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Katılımcılar söz konusu lisenin dokuzuncu sınıfına devam eden ve aşağıda belirtilen koşulları karşılayan öğrenciler arasından seçilmiştir.

1) Akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek ve problem çözme beceri algıları olumsuz olmak.

2) Geçmişte psikolojik tedavi görmemiş ya da görmüyor olmak.

3) Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak.

4) Öğrenci velisinden, çalışmaya katılma iznini almış olmak.

Bireylerin akılcı olmayan inançları ilk ergenlik döneminde son ergenlik dönemine göre daha yaygındır (Marcotte, 1996). Bu nedenle araştırmanın denekleri dokuzuncu sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir.

3.3. GRUPLARIN OLUŞTURULMASI

Grupları oluşturmak amacıyla Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Ülğan Konukoğlu Lisesi'nde dokuzuncu sınıfta eğitim gören 220 öğrenciye Problem

Çözme Envanteri ve Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu uygulanmıştır. Söz konusu ölçeklerin her ikisinden de uygulama yapılan grubun ortalamalarının üzerinde puan alan bir başka ifade ile akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek ve problem çözme beceri algısı olumsuz olan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerle bireysel olarak görüşülerek çalışmaya katılmak konusunda isteklilik düzeyleri ve geçmişte ya da hâlihazırda psikolojik tedavi görüp görmedikleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencinin velileri ile görüşülerek velilerin yazılı izinleri (Ek D) alınmıştır. Araştırmaya katılacak öğrenciler belirlendikten sonra öğrenciler kura yöntemi ile random olarak deney, plasebo ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Başlangıçta her grup 14 öğrenciden oluşturulmuştur. Bununla birlikte deney ve plasebo gruplarında üçüncü ve dördüncü haftalardan itibaren sürekli devamsızlık nedeniyle deney, plasebo gruplarından ikişer öğrenci çıkarılarak uygulamalar 12’şer öğrenci ile tamamlanmıştır. Bir yıllık izleme ölçümü ise okuldan ayrılan 9 öğrenciye ulaşılamaması nedeniyle 29 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney, plasebo ve kontrol grupları deneklerinin cinsiyet ve yaşa göre dağılımları Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	N(Kız)	N(Erkek)	$\bar{X}$ (Yaş)	Toplam
Deney Grubu	7	3	15.2	10
Plasebo Grubu	6	4	15.4	10
Kontrol Grubu	6	3	15.1	9
Toplam	19	10	15.23	29

Tablo 3.5 incelendiğinde, grupların daha çok kız öğrencilerden oluştuğu, grupların yaş ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde AOİÖ-E ve PÇE’den almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapmaları aşağıda Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE ve AOİÖ-E’den elde ettikleri ön test puanlarının aritmetik ortalamaları

	Deney		Plasebo		Kontrol		
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	p
PÇE	111.00	13.80	99.10	9.37	104.55	9.46	.42
AOİÖ-E	64.80	4.68	65.60	5.39	67.55	4.82	.88

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin PÇE’den ($F=.89$, $p>.05$) ve AOİÖ-E’den elde ettikleri ön test puan ortalamaları ($F=.12$), $p>.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuç, araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan problem çözme beceri algısı ve akılcı olmayan inanç düzeyi puanları açısından deney, plasebo ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde denk olduğunu göstermektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada iki ayrı bağımlı değişkene ait bilgilerin toplanması amacıyla iki ölçme aracı kullanılmıştır. Deneklerin bilişsel çarpıtmalarını ölçmek amacıyla Türküm vd. (2005) tarafından geliştirilen Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu, problem çözme beceri algılarını ölçmek amacıyla da Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve iki araştırmacı (Taylan, 1990; Şahin vd., 1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” (PÇE) kullanılmıştır.

3.4.1. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E)

Bu çalışmada katılımcıların akılcı olmayan inançların ne kadarına sahip olduklarını belirlemek amacıyla üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olan Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği’nden (Türküm vd., 2005) lise öğrencilerine uyarlanması sonucu geliştirilen Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu kullanılmıştır.

AOİÖ-E 16 maddeden ve her bir maddeye verilebilecek “hiç uygun değil” (1 puan), “pek uygun değil” (2 puan), “kararsızım” (3 puan), “oldukça uygun” (4 puan) ve “tamamen uygun” (5 puan) şeklinde verilebilecek cevaplardan oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16’dır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi bireylerin akılcı olmayan inanç düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışması faktör analizi uygulanarak incelenmiştir. Temel Bileşenler Analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kabul edilebilir sınır olan .50'nin üzerinde .74 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 16 maddelerinin toplam varyansın %51.30'unu açıkladığını göstermiştir. Bu bulgu yapı geçerliğinin güçlü bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir (Türküm vd., 2005).

AOİÖ'nün güvenilirliği test uygulamasından sonra ölçeği oluşturan 16 maddenin her biri için aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonu, iki yarı test korelasyonu ve iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada, madde-toplam korelasyonu katsayılarının .20'nin üstünde olması ve ölçeğin iki yarısı arasında hesaplanan korelasyonu katsayısının 0,5 düzeyinde manidar olması ölçütleri benimsenmiştir. Hesaplanan madde toplam korelasyon katsayıları .20-.41 arasında değişmektedir. İki yarı korelasyonu katsayısı .69 ($p<.05$), tüm ölçeğin içtutarlılık katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunun göstergesi olarak yorumlanmıştır (Türküm vd., 2005).

3.4.2. Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçmeyi amaçlayan kendini değerlendirme türünde bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması iki araştırmacı tarafından (Taylan, 1990; Şahin vd., 1993) yapılmıştır.

35 maddeden oluşan ölçek, maddeleri 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Uygulamada bireyin her bir madde için kendisine en uygun seçeneği işaretlemesi gerekmektedir. Cevap seçenekleri, “Her zaman böyle davranırım” (1 puan), “Sık sık böyle davranırım” (2 puan), “Çoğunlukla böyle davranırım” (3 puan), “Arada sırada böyle davranırım” (4 puan), “Ender olarak böyle davranırım” (5 puan), ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” (6 puan) şeklindedir. Ölçek puanlanırken 9,22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılmaktadır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32 en yüksek puan 192'dir. PÇE'den alınan toplam puanın ve alt ölçek puanlarının yüksek olması bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 6 faktörden oluştuğu bulunmuştur. Bu faktörler; “Aceleci Yaklaşım” (13,14,15,17,21,25,26,30,32. maddeler), “Düşünen Yaklaşım”(18,20,31,33,35. maddeler), “Kendine Güvenen Yaklaşım” (5,23,24,27,28,34. maddeler), “Kaçınan Yaklaşım” (1,2,3,4. maddeler), “Değerlendirici Yaklaşım” (6,7,8. maddeler) ve “Planlı Yaklaşım” (10,12,16,19. maddeler) olarak bildirilmiştir. Tüm faktörler için alınan puanın yüksek olması problem çözme beceri algısında olumsuzluğa işaret etmektedir.

Güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu bildirilmiştir. Çalışmalar sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı tüm ölçek için .88 bulunmuştur. Ayrıca yarıya bölme tekniği ile yapılan güvenilirli katsayısı .81 olarak bildirilmiştir.

Geçerlik çalışmalarında PÇE’nin Beck Depresyon Envanteri (BDE) ile arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasında ile arasındaki korelasyon katsayısı .45 olarak bildirilmiştir. Ayrıca, PÇE’nin BDE sonuçlarına göre disforik olan ve disforik olmayan bireyleri sırasıyla %55 ve %94 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği bildirilmiştir. PÇE’nin STAI-T sonuçlarına göre anksiyeteli olan ve olmayan bireyleri sırasıyla %89.7 ve %79,7 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği bildirilmiştir (Şahin vd. , 1993).

3.5. DENEYSEL İŞLEM

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan Akılcı Duygusal Eğitim Programı 12 hafta süresince 45 dakikalık grup rehberliği oturumlarından oluşmaktadır. Oturumlar haftada bir olmak üzere öğrencilerin ders saatleri dışında, okullarında uygulanmıştır. Plasebo grubuna ise aynı uzunlukta iletişim ve kendini açma becerileri eğitiminin verildiği bir grup rehberliği programı uygulanmıştır

3.5.1. Akılcı Duygusal Eğitim Programının Amacı

Deney grubuna uygulanan programın amacı, katılımcıların akılcı olmayan inançlarını tanıyarak, akılcı düşünme yollarını öğrenmeleri bu yolla olaylar ve durumlar karşısında daha sağlıklı duygular hissetmeleri ve daha sağlıklı davranmalarına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda akılcı olmayan inançlarının problem çözmede engelleyici rolünü fark etmeleri ve sağlıklı problem çözme yollarını öğrenerek karşılaştıkları problemlere de uygulamaları amaçlanmıştır.

Program için belirlenen bu genel amaç çerçevesinde, katılımcıların şu alt amaçları gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir:

- 1- Duygu, düşünce ve davranışları tanıyabilme ve birbirinden ayırt edebilme,
- 2- Olaylara ilişkin düşüncelerimizin, duygularımızı etkilediği fark edebilme,
- 3- Bazı düşüncelerin akılcı olmadığını ve sağlıksız duygu ve davranışlara yol açabileceğini görebilme,
- 4- Akılcı olmayan ve akılcı düşüncelerin özelliklerini tanıma, bu iki düşünceyi ayırt edebilme,
- 5- Akılcı olmayan düşünceleri sorgulama ve değiştirme sürecini öğrenme,
- 6- Akılcı olmayan düşüncelerin problem çözümündeki engelleyici rolünü görebilme,
- 7- Problem kavramını anlama ve problem çözmenin önemini fark edebilme,
- 8- Sağlıklı problem çözme sürecini tanıma,
- 9- Sağlıklı problem çözme yöntemini kendi yaşantılarına uygulama yoluyla kullanabilme.

3.5.2. Deney Grubuna Uygulanan Programın Genel İşleyişi ve Oturumlar

Deney grubuna uygulanan Akılcı Duygusal Eğitim Programının tamamı eklerde (Ek A) sunulmuştur. Bu bölümde program hakkında genel bilgi verilmiştir.

4.□. Oturum

- Tanışma
- Üyeleri, grup süreci hakkında bilgilendirme
- Grup üyelerinin gruba ilişkin beklentilerini paylaşma
- Grupta uyulacak kuralları belirleme
- Güven geliştirilmesine yardımcı ısınma alıştırmalarını uygulama
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

II. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Olay, duygu, düşünce ve davranış kavramlarını tanıma
- Bir olayda yer alan duygu, düşünce ve davranışları ayırt etme
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

III. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- ABC modelini öğrenme
- Olaylar, düşünceler ve davranışlar arasındaki ilişkiyi fark etme
- Tetikleyici olay, düşünce, duygu, davranış ve fiziksel tepki kavramlarını tanıma, bu kavramları ayırt etme
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

IV. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- ABC modelini kendi yaşantılarına uygulama
- Akılcı ve akılcı olmayan düşünce kavramlarını tanıma
- Akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri ayırt etme
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

V. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Akılcı olan düşüncelerin özelliklerini tanıma
- Akılcı olmayan düşünceleri fark etme
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

VI. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Akılcı olmayan düşüncelerin etkilerini tartışma
- Akılcı olmayan düşünceleri sorgulama ve olaylara akılcı bakış açısı geliştirme
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

VII. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Akılcı olmayan düşünceleri sorgulanma ve olaylara akılcı bakış açısı geliştirme
- Problem, problem alanları ve problem çözme kavramlarını tanıma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

VIII. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Problem durumlarının etkilerini tanıma
- Farklı problem çözme yollarının olabileceğini fark etme

- Farklı çözüm yollarının farklı sonuçlara yol açtığını fark etme
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

IX. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Problem çözme sürecini öğrenme
- Sağlıklı ve sağlıklı olmayan problem çözme yollarını tanıma
- Sağlıklı problem çözme basamaklarını tanıma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

X. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Sağlıklı problem çözme becerilerini üyelerin kendi yaşantılarına uygulama
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

XI. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Problem çözme sürecinde akılcı olmayan düşünceleri tanıma
- Akılcı olmayan düşüncelerin problem çözme sürecine etkisini tartışma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

XII. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme
- Grup üyeleri ile birlikte tüm oturumları özetleme
- Üyelerin ve grubun gelişimine ilişkin değerlendirmeleri paylaşma
- Grup sürecinin sonlanmasına ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşma
- Sonlandırma alıştırmaları ve eğitim sürecini sonlandırma

3.5.3. Plasebo Grubuna Uygulanan Grup Rehberliği Programının Genel İşleyişi ve Oturumlar

I. Oturum

- Tanışma
- Üyeleri, grup süreci hakkında bilgilendirme
- Grup üyelerinin gruba ilişkin beklentilerini paylaşma
- Grupta uyulacak kuralları belirleme
- Güven geliştirilmesi için yardımcı ısınma alıştırmaları yapma

- Oturumu değerlendirme ve özetleme

II. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- İletişimin unsurlarını tanıma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

III. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- İletişimi etkileyen unsurlar; değerler ve tutumları tanıma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

IV. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Sözlü iletişim ve sözsüz iletişim kavramlarını öğrenme
- Alıştırmalar yolu ile iletişim türlerini örneklendirme
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

V. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Sözel olmayan iletişim, beden dili ve göz ilişkisini kullanmayı öğrenme
- Sözel olmayan iletişim ve beden dili ile ilgili alıştırmalara katılma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

VI. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- İletişim engellerini tanıma
- İletişim engelleri ile ilgili alıştırmalara katılma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

VII. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Etkili dinleme becerileri, etkin dinleme koşulları ve empatiyi öğrenme
- Etkin dinleme ile ilgili alıştırmalara katılma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

VIII. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Empati, ben dili- sen dili kavramlarını öğrenme öğrenme

- Ben dili ve sen dili alıştırmalarına katılma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

IX. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Kişilik özelliklerimiz ve iletişim arasındaki ilişkiyi tanıma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

X. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Kendini açma kavramının öğrenme, kendimizi açmayı engelleyen kişilik özelliklerimizi tanıma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

XI. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Kendini açmada sorun alanlarını paylaşma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

XII. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme
- Grup üyeleri ile birlikte tüm oturumları özetleme
- Üyelerin kendi gelişimlerine ve grubun gelişimine ilişkin değerlendirmeleri paylaşma
- Grup sürecinin sonlanmasına ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşma
- Sonlandırma alıştırmaları, sürecin sonlandırılması

3.6.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE ve AOİÖ-E'den elde ettikleri değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin ayrı ayrı her iki değişken için birbirine denk olduğunu, yani aynı evreni temsil ettiklerini test etmek amacıyla varyansların homojen olup olmadığı sorgulanmıştır. Varyansların homojenliği testinden elde edilen veriler, grupların varyanslarının hem problem çözme beceri algısı değişkeni bakımından ($F(2-26) = .89; p = .42; p > .05$) hem de akılcı olmayan inançlar değişkeni bakımından ($F(2-26) = .12; p = .88; p > .05$) birbirine denk olduğunu göstermiştir.

Parametrik testlerin bir diğer varsayımı gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olmasıdır. Bu varsayımın gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarının her iki ölçeğin ön-test ölçümünden aldıkları puanların çarpıklık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) düzeyleri hesaplanmıştır. Ayrıca Kalaycı (2008)'ya göre gözlem sayısı 29'dan az olan ölçümlerde Shapiro-Wilks testi yoluyla dağılımın normalliği test edilebilmektedir. Her grubun ön testlerden elde ettikleri dağılımın normallik sınaması Shapiro Wilks testi aracılığı ile kontrol edilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE ve AOİÖ-E'nin ön testinden elde ettikleri puanlara uygulanan normallik testleri

Ölçek	Grup	$\bar{X}$	Mod	SS	Ort.	Shapiro Wilks	Çar.	Siv.
PÇE	Deney	111.00	111.00	13.80	111.00	.86	.27	-.45
	Plasebo	99.10	95.00	9.37	99.50	.77	-.61	.75
	Kontrol	104.55	93.00	9.46	103.00	.24	.03	-1.87
AOİÖ-E	Deney	64.80	60.00	4.68	64.50	.38	-.02	-.89
	Plasebo	65.60	57.00	5.39	66.50	.73	-.16	-1.21
	Kontrol	67.55	63.00	4.82	66.00	.07	.84	-.89

Shapiro-Wilks testinden elde edilen önem derecesinin (p) .05 değerinden büyük olması dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2008). Tablo 3.7'deki değerler incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'den elde ettikleri ön test puan ortalamalarına uygulanan Shapiro-Wilks testi sonucunda her üç grubun ön-test ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) bulgusuna ulaşılmaktadır.

Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1.96 ve +1.96 arasında yer alması dağılımın normal dağılım eğrisine yakın bir simetri gösterdiği anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2008). Tablo 3.7'de yer alan, grupların, ön-test çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, deney grubunda bulunan deneklerin PÇE'nin ön-test ölçümünden aldıkları puanların hafif sağa çarpık olduğu ve normal dağılımdan daha basık olduğu görülmektedir. Plasebo grubunda bulunan deneklerin PÇE'nin ön-test ölçümünden aldıkları puanların ise sola çarpık olduğu ve normal dağılımdan daha sivri olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan deneklerin

PÇE'nin ön-test ölçümünden aldıkları puanların çok hafif sağa çarpık olduğu ve normalden daha basık bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Deney grubu deneklerinin AOİÖ-E'nin ön-test ölçümünden aldıkları puanların hafif sola çarpık olduğu ve normal dağılımdan daha basık bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Plasebo grubu deneklerinin AOİÖ-E'nin ön-test ölçümünden aldıkları puanların çok az sola çarpık olduğu ve normal dağılımdan daha basık bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubu deneklerinin AOİÖ-E'nin ön-test ölçümünden aldıkları puanların çok az sağa çarpık olduğu ve normal dağılımdan daha basık bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında elde edilen değerlerin normal sınırlar içinde yer alması sebebiyle PÇE'nin ve AOİÖ-E'nin ön-test ölçümü bağlamında ortaya çıkan dağılımların normal dağılım gösterdiği, mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması dolayısıyla normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilmiştir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak parametrik testlerin kullanılabileceğine karar verilmiş ve 3x4'lük karışık desenler için uygun olan, iki yönlü ANOVA tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmada öne sürülen denenceleri test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. DENENCELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın denencelerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

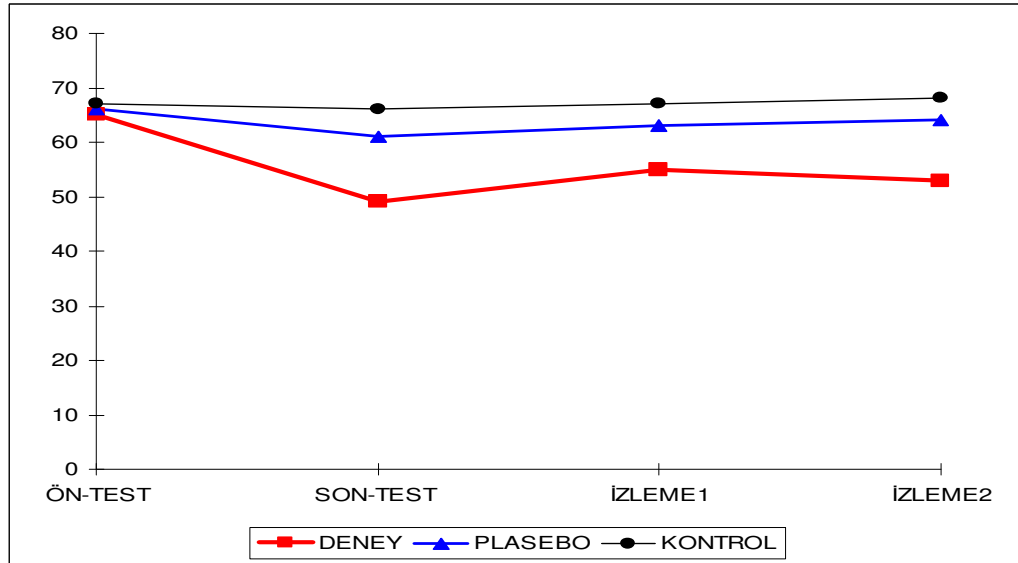
4.4.1. Akılcı Olmayan İnançların Azaltılmasına İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi “Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin akılcı olmayan inançları, bu tür bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı derecede azalma gösterecektir ve bu azalma, izleme dönemleri sonunda devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve işlemin sona ermesinden üç ay ve bir yıl sonra AOİÖ-E’den elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 4.8’de verilmiş ve Grafik 4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Testler Gruplar	Ön- Test		Son-Test		İzleme Testi 1		İzleme Testi 2	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu n= 10	64.80	4.68	49.50	6.48	55.20	5.43	53.80	6.26
Plasebo Grubu n= 10	65.60	5.39	61.10	6.36	63.80	8.05	64.50	6.68
Kontrol Grubu n= 9	67.55	4.82	66.11	4.62	67.22	9.20	68.44	5.81

Grafik 4.1. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği



Tablo 4.8 ve Grafik 4.1 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarının değişimleri görülmektedir. Bu tablo ve grafikten, deney grubunun AOİÖ-E'nin son-test puan ortalamasının düştüğü, üç aylık ve bir yıllık izleme testi puan ortalamalarının AOİÖ-E'nin son-test ortalama puanlarına göre yükselmekle beraber halen ön-test ortalama puanından düşük olduğu görülmektedir. Plasebo grubunun AOİÖ-E'den elde ettiği son-test puan ortalamasının düştüğü, ortalamaların izleme testlerinde bir miktar yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun

AOİÖ-E'den elde ettiği son-test puan ortalamasının ön-teste göre azaldığı ancak izleme testlerinde tekrar yükseldiği görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesinin test edilmesi için elde edilen ön-test, son-test ve izleme testleri ortalama puanlarını arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi (ANOVA) ile sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	5160.30	28			
Grup (D/P/K)	2669.78	2	1334.89	13.96	.000*
Hata	2490.52	26	95.78		
Grupları içi	2965.85	87			
Test (Ön-Son-İz.)	728.10	3	242.70	11.66	.000*
Grup*Test	614.69	6	102.44	4.92	.000*
Hata	1623.06	78	20.80		
Toplam	8126.15	115			

***p<.05**

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin AOİÖ-E'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(2;26)= 13.96$; $p<.05$). Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri arasında ayırım yapmaksızın, AOİÖ-E'den elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır.

Farklı zamanlarda yapılan testler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(3;78)= 11.66$; $p<.05$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın, AOİÖ-E'nin ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ortak etkinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F(6;78)= 4.92$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grupların AOİÖ-E'nin ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarına tekrarlı testler için Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun AOİÖ-E'den elde ettiği son-test puan ortalamasının, ön-test ortalamasından ($q; 4-78= 3.71; p<0,05$) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Deney grubunun üç aylık izleme testi ortalaması ve ön-test puan ortalamaları arasında ($q; 4-78= 3.71; p<0,05$) anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bir yıllık izleme testi puan ortalaması ve ön-test puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur ($q; 4-78= 3.71; p<0,05$).

Deney grubunun son-test ile izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($q; 4-78= 3.71; p>0,05$).

Üç aylık ve bir yıllık izleme testleri puan ortalamaları arasında ($q; 4-78= 3.71; p>0,05$) anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Plasebo grubunun testlere göre AOİÖ-E'den elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($q; 4-78= 3.71; p>0,05$).

Kontrol grubunun testlere göre AOİÖ-E'den elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($q; 4-78= 3.71; p>0,05$).

Tablo 4.10 ayrıca, farklı işlem gruplarının AOİÖ-E'den elde ettikleri puanlar bağlamında farklılaşma düzeyi hakkında da veri sunmaktadır. Bu karşılaştırmalarda q yerine (q') değeri kullanılmıştır. Bu koşulda karşılaştırma yapılan gruplara ait temel etkinin hata terimi ile tekrarlı test ve grup değişkeninin etkileşimine ait hata terimi birbirinden farklı olduğundan kritik q değerinin tek hata terimini dikkate alan q tablolarından elde edilmesi mümkün değildir (Kirk, 1982; Akt. Bozanoğlu, 2004:139). Bu nedenle her iki hata terimini de dikkate alan yeni bir kritik (q') değeri hesaplanmıştır ve tüm denencelerde, gruplar arası karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

Son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun AOİÖ-E'den elde ettiği son-test puanlarının ortalaması ile plasebo grubunun AOİÖ-E'den elde ettiği son-test puanlarının ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu ($q'=3.58; p<.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunun AOİÖ-E'den elde ettiği son-test puanlarının ortalaması ile kontrol grubunun AOİÖ-E'den elde ettiği son-test puanlarının ortalaması arasındaki farkın anlamlılık düzeyinde olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır ($q'=3.58$; $p.<05$). Plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den elde ettiği son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($q'=3.58$; $p.>05$)

Grupların üç aylık puan ortalamaları bağlamında karşılaştırmaları sonucunda deney-plasebo ($q'=3.58$; $p.<05$) ve deney-kontrol ($q'=3.58$; $p.<05$) gruplarının puan ortalamalarında denence lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Plasebo-kontrol grupları puan ortalamalarında ise anlamlı farklılık bulgusuna ulaşamamıştır ($q'=.3.58$; $p>.05$).

Bir yıllık izleme testi karşılaştırmalarında deney-plasebo ($q'=3.58$; $p.<05$) ve deney-kontrol ($q'=3.58$; $p.<05$) gruplarının puan ortalamalarında denence lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Plasebo-kontrol grupları puan ortalamalarında ise anlamlı farklılık bulgusuna ulaşamamıştır ($q'=.3.58$; $p>.05$).

Elde edilen veriler deney grubu deneklerinin akılcı olmayan inançlarının diğer gruplara ve zamana göre anlamlı düzeyde azaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular araştırmanın ilk denencesinin doğrulandığını göstermektedir.

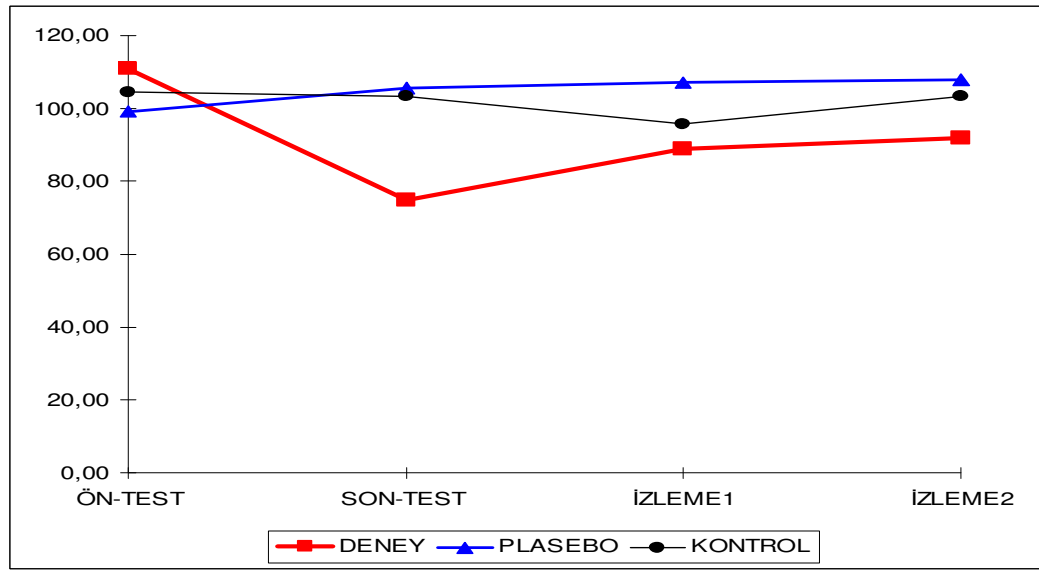
4.1.2. Problem Çözme Beceri Algısının Yükseltilmesine İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesi, “Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin problem çözme beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin PÇE'nin ön-test, son-test ve izleme testinden elde ettikleri puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 4.11'de verilmiş ve Grafik 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Testler Gruplar	Ön- Test		Son-Test		İzleme Testi 1		İzleme Testi 2	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu n= 10	111.00	13.80	74.70	20.03	88.90	19.48	92.00	17.49
Plasebo Grubu n= 10	99.10	9.37	105.50	14.96	107.00	14.19	107.90	12.73
Kontrol Grubu n= 9	104.55	9.46	103.22	18.88	99.66	22.12	103.44	16.40

Grafik 4.2. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği



Tablo 4.11 ve Grafik 4.2 ve incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testleri puan ortalamalarının değişimleri görülmektedir. Bu tablo ve grafikten deney grubunun PÇE'den elde ettiği son-test puan ortalamasının düştüğü, üç aylık ve bir yıllık izleme testleri puan ortalamalarının son-test ortalama puanlarına göre yükselmekle beraber halen ön-test ortalama puanından düşük olduğu görülmektedir. Plasebo grubunun PÇE'den elde ettiği son-test ve izleme testleri puan ortalamalarının ön-test puan ortalamasına göre artış gösterdiği, kontrol grubunun

PÇE'den elde ettiği son-test ve izleme testleri puan ortalamalarında ön-test puan ortalamasına göre azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11'den anlaşılacağı üzere grupların ortalama puanları değişimler göstermektedir. Araştırmanın ilk denencesini test etmek ve puanlardaki değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testleri puan ortalamalarına varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	20553.63	28			
Grup (D/P/K)	3795.19	2	1879.59	2.94	.07
Hata	16758.44	26	644.55		
Grupları içi	17868.22	87			
Test (Ön-Son-İz.)	1798.76	3	599.59	4.52	.00*
Grup*Ölçüm	5736.61	6	956.10	7.21	.00*
Hata	10332.85	78	132.47		
Toplam	38421.85	115			

*p<.05

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'den elde ettikleri ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testleri puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(2;26) = 2.94$; $p > .05$). Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testleri arasında ayırım yapmaksızın, PÇE'den elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

Farklı zamanlarda yapılan testler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(3;78) = 4.52$; $p < .05$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ortak etkinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F(6;78) = 7.21$; $p < .05$).

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında zaman ve gruplara bağı olarak anlamlı bir farkın varlığını göstermektedir ($F(6;78)= 7.21$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grupların PÇE'den aldıkları puanların ortalamalarına tekrarlı testler için Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.13'de verilmiştir.

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun PÇE'den elde ettiği son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testleri puan ortalamalarının ön-test puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre deney grubunun son-test ortalaması ön-test ortalamasından ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$) anlamlı derecede düşüktür. Deney grubunun üç aylık izleme testi ortalamasının, ön-test ortalamasından ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Deney grubunun bir yıllık izleme testi ortalamasının ön-test ortalamasından ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$) anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son-test ve izleme testleri ortalamaları arasında ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$) ve üç aylık izleme testi ve bir yıllık izleme testi ortalaması arasında ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılamamıştır.

Plasebo grubunun testlere göre PÇE'den elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

Plasebo grubunun testlere göre PÇE'den elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.13 ayrıca, grupların PÇE'den elde ettikleri puanlar bağlamında farklılaşma düzeyi hakkında da veri sunmaktadır.

Son-test karşılaştırmalarında deney grubunun PÇE'den elde ettiği son-test puan ortalaması ile plasebo grubunun PÇE'den elde ettiği son-test puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu bulunmuştur ($q'=3.56$; $p<.05$). Deney grubunun PÇE'den elde ettiği son-test puan ortalaması ile kontrol grubunun PÇE'den elde ettiği son-test puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılık düzeyinde olduğu bulunmuştur ($q'=3.56$; $p<.05$).

Plasebo grubunun PÇE'den elde ettiği son-test puan ortalaması ile kontrol grubunun PÇE'den elde ettiği puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılık düzeyinde olmadığı bulunmuştur ($q'=3.56$; $p>.05$).

Gruplar üç aylık izleme testi puan ortalamaları bağlamında karşılaştırıldığında grupların PÇE'den elde ettikleri üç aylık izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($q'=3.56$; $p>.05$).

Gruplar bir yıllık izleme testi puan ortalamaları bağlamında karşılaştırıldığında grupların PÇE'den elde ettikleri bir yıllık izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($q'=3.56$; $p>.05$).

Elde edilen veriler araştırmanın problem çözme beceri algısının yükseltilmesine ilişkin ikinci denencesinin doğrulandığını göstermektedir. Bu bulgular, deneysel işlemin, deneklerin problem çözme becerileri algılarının geliştirilmesinde etkili olduğunu ve bu gelişmenin izleme dönemleri sonunda devam ettiğini ortaya koymaktadır.

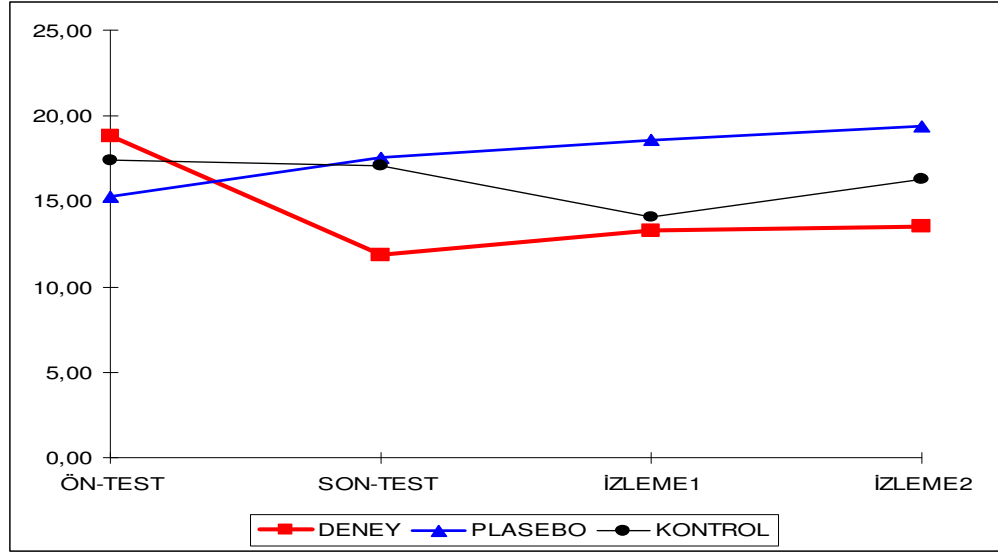
4.1.3. PÇE'nin Düşünen Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Problem çözme beceri algısına ilişkin ikinci denence, “Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve işlemin sona ermesinden üç ay ve bir yıl sonra PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 4.14'de verilmiş ve Grafik 4.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Testler Gruplar	Ön- Test		Son-Test		İzleme Testi 1		İzleme Testi 2	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu n= 10	18.80	4.77	11.90	4.81	13.30	5.77	13.50	5.01
Plasebo Grubu n= 10	15.30	3.65	17.60	4.78	18.60	5.42	19.40	4.42
Kontrol Grubu n= 9	17.44	4.36	17.11	4.33	14.11	4.96	16.33	3.87

Grafik 4.3. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği



Tablo 4.14 ve Grafik 4.3 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testleri puan ortalamalarının değişimleri görülmektedir. Bu tablo ve grafikten deney grubunun PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutu son-test puan ortalamasının düştüğü, üç aylık ve bir yıllık izleme testi puan ortalamalarının PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutu son-test puan ortalamasına göre yükselmekle beraber halen ön-test puan ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Plasebo grubunun son-test ve izleme testleri puan ortalamalarının artış gösterdiği, kontrol grubunun son-test ve izleme testleri puan ortalamalarında düşüş olduğu görülmektedir.

Problem çözme beceri algısına ilişkin ikinci denenceyi test etmek ve bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.15'da verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	1227.68	28	100.23		
Grup (D/P/K)	114.86	2	57.43	1.34	.279
Hata	1112.82	26	42.80		
Grupları içi	1524.96	87	89.04		
Test (Ön-Son-İz.)	55.56	3	18.52	1.27	.035*
Grup*Ölçüm	335.939	6	55.99	3.85	.002*
Hata	1133.47	78	14.53		
Toplam	2752.64	115	189.27		

*p<.05

Tablo 4.15'de görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(2;26)= 1.34$; $p>.05$). Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri arasında ayırım yapmaksızın, PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

Farklı zamanlarda yapılan testler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(3;78)= 1.27$; $p>.05$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Ortak etki incelendiğinde, gruplar arasında zamana ve gruplara bağlı olarak bir farkın varlığını göstermektedir ($F(6;78)= 3.85$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grupların PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına tekrarlı testler için Tukey Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları

		Deney				Plasebo				Kontrol			
		Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2	Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2	Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2
Deney	Ön-test		5.72*	3.85*	3.80*								
	Son-test			-2.82	-2.90		-3.95*				-3.62*		
	İzleme1				-0.08			-2.29				0.80	
	İzleme2								-2.77				-0.64
Plasebo	Ön-test						-1.90	-2.73	-3.40				
	Son-test							-0.82	-1.49		.32		
	İzleme1								-0.66			3.06	
	İzleme2												-0.62
Kontrol	Ön-test										0.25	2.62	0.87
	Son-test											2.36	0.61
	İzleme1												-1.74
	İzleme2												

*p<.05

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutu son-test puan ortalamasının ön-test puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ön-test-üç aylık ve izleme testi ortalamaları ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$) ile ön-test-bir yıllık izleme testi ortalaması arasında da anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılmıştır ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$).

Deney grubunun son-test ve üç aylık izleme testi ortalamaları arasında, son-test ve bir yıllık izleme testi puan ortalamaları arasında ve üç aylık izleme testi-bir yıllık izleme testi ortalaması arasında ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılamamıştır.

Plasebo grubunun PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$).

Kontrol grubunun PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$).

Tablo 4.16 ayrıca, grupların PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutu puan ortalamaları bağlamında farklılaşma düzeyi hakkında da veri sunmaktadır.

Gruplar son-test puan ortalamaları bağlamında karşılaştırıldığında sadece deney-plasebo ve deney-kontrol grupları son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılmıştır ($q'=3.61$; $p<.05$). Grupların üç aylık ve bir yıllık izleme puan ortalamalarında ise anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılamamıştır ($q'=3.61$; $p>.05$).

Elde edilen veriler araştırmanın üçüncü denencesinin doğrulandığını göstermektedir.

4.1.4. PÇE'nin Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

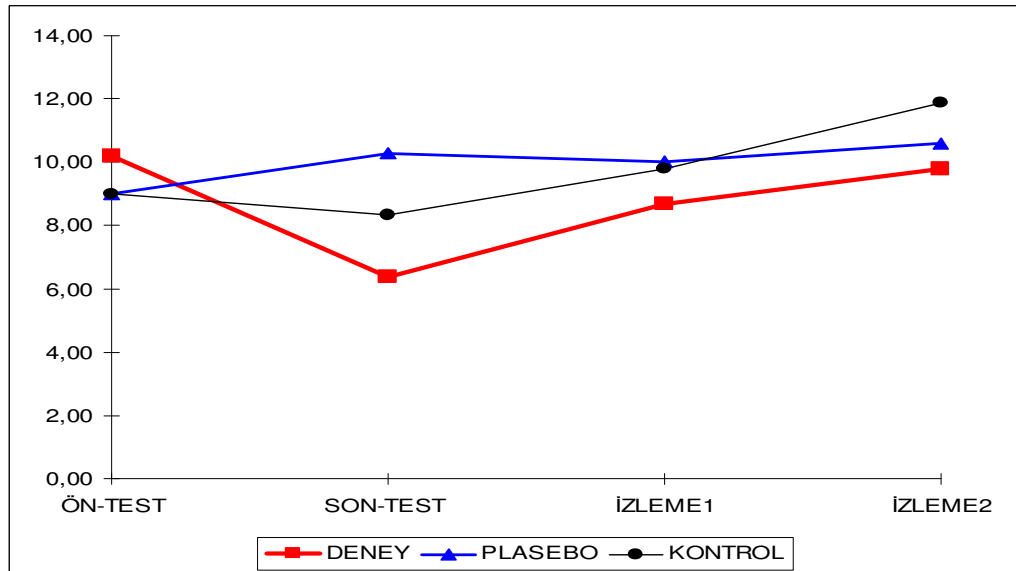
Problem çözme beceri algısına ilişkin üçüncü denence, “Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve

işlemin sona ermesinden üç ay ve bir yıl sonra PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 4.17'de verilmiş ve Grafik 4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Testler Gruplar	Ön- Test		Son-Test		İzleme Testi 1		İzleme Testi 2	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu n= 10	10.20	4.04	6.40	3.89	8.70	3.83	9.80	2.89
Plasebo Grubu n= 10	9.00	3.09	10.30	2.49	10.00	3.39	10.60	4.32
Kontrol Grubu n= 9	9.00	2.06	9.33	1.80	9.88	3.05	11.88	3.62

Grafik 4.4. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği



Tablo 4.17 ve Grafik 4.4 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamalarının değişimleri

görülmektedir. Bu tablo ve grafikten deney grubunun PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutu son-test puan ortalamasının düştüğü, üç aylık ve bir yıllık izleme testi puan ortalamalarının son-test puan ortalamasına göre yükselerek ön-test ortalama puanına yaklaştığı görülmektedir. Plasebo grubunun PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutu son-test ve izleme testleri puan ortalamalarının artış yönünde, kontrol grubunun PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutu son-test puan ortalamasında düşüş, izleme testleri puan ortalamalarında artış yönünde değişimler görülmektedir.

Bu denenceyi test etmek ve bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	537.49	28	35.82		
Grup (D/P/K)	32.82	2	16.41	.84	.44
Hata	504.67	26	19.41		
Gruplariçi	1347.67	87	50.23		
Test (Ön-Son-İz.)	85.07	3	28.35	3.44	.021*
Grup*Ölçüm	83.81	6	13.96	1.69	.132
Hata	641.30	78	8.22		
Toplam	1885.16	115	86.35		

*p<.05

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(2;26) = .84$; $p > .05$). Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri arasında ayırım yapmaksızın, PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

Farklı zamanlarda yapılan testler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(3;78)= 3.44$; $p<.05$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında zamana ve gruplara bağlı olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($F(6;78)= 1.69$; $p>.05$). Bu nedenle grupların test ortalamalarına Tukey Testi uygulanmamıştır.

Elde edilen veriler araştırmanın dördüncü denencesinin doğrulanmadığını göstermektedir.

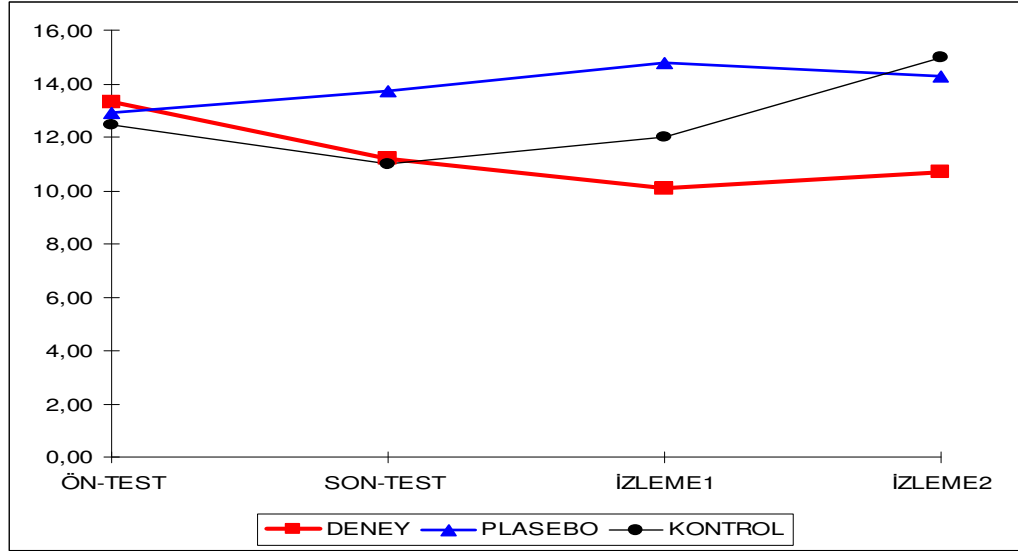
4.1.5. PÇE'nin Planlı Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Problem çözme beceri algısına ilişkin dördüncü denence, “Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve işlemin sona ermesinden üç ay ve bir yıl sonra PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 4.19’da verilmiş ve Grafik 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Testler Gruplar	Ön- Test		Son-Test		İzleme Testi 1		İzleme Testi 2	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu	13.30	3.68	11.20	3.70	10.10	3.81	10.70	4.27
Plasebo Grubu	12.90	4.55	13.70	3.65	14.80	5.26	14.30	4.39
Kontrol Grubu	12.44	5.12	11.00	4.63	12.00	4.12	15.00	4.47

Grafik 4.5. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği



Tablo 4.19 ve Grafik 4.5 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamalarının değişimleri görülmektedir. Bu tablo ve grafikten deney grubunun PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutu son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testi ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir. Plasebo grubunun PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutu son-test ve izleme testleri puan ortalamalarının artış gösterdiği, kontrol grubunun PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutu son-test puan ortalamasında düşüş izleme testleri puan ortalamalarının yükselme görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek ve bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	1111.30	28	105.14		
Grup (D/P/K)	135.20	2	67.60	1.80	.18
Hata	976.10	26	37.54		
Grupları içi	2244.67	87	44.45		
Test(Ön-Son-İz.)	32.00	3	10.66	.85	.46
Grup*Ölçüm	127.86	6	21.31	1.70	.13
Hata	973.51	78	12.48		
Toplam	3355.97	115	149.59		

*p<.05

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(2;26)= 1.80$; $p>.05$). Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri arasında ayırım yapmaksızın, PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

Farklı zamanlarda yapılan testler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F(3;78)= .85$; $p>.05$). Bu bulgu deneklerin grup ayırımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Ortak etki incelendiğinde, gruplar arasında zamana ve gruplara bağlı olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($F(6;78)= 1.70$; $p>.05$). Bu nedenle grupların test ortalamalarına Tukey Testi uygulanmamıştır.

Elde edilen bulgular araştırma denencesinin doğrulanmadığını göstermektedir.

4.1.6. PÇE'nin Kendine Güvenen Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

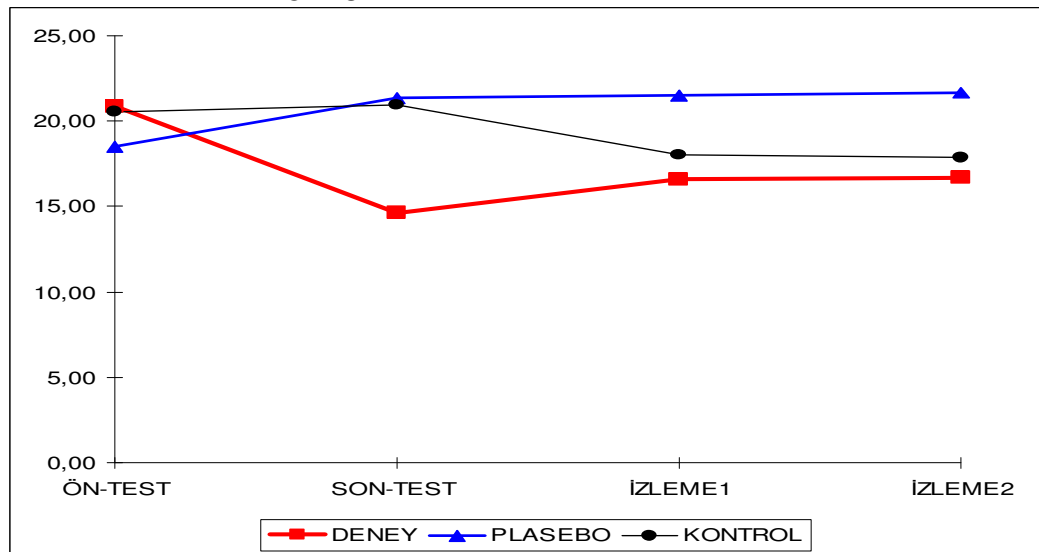
Problem çözme beceri algısına ilişkin beşinci denence, “Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt

boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve işlemin sona ermesinden üç ay ve bir yıl sonra PÇE’nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 4.21’de verilmiş ve Grafik 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE’nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Testler Gruplar	Ön- Test		Son-Test		İzleme Testi 1		İzleme Testi 2	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu	20.90	3.17	14.60	3.83	16.60	4.99	16.70	5.55
Plasebo Grubu	18.50	3.62	21.40	5.83	21.50	3.53	21.70	3.36
Kontrol Grubu	23.22	4.12	21.00	5.74	18.00	7.03	17.88	6.15

Grafik 4.6. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE’nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği



Tablo 4.21 ve Grafik 4.6 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamalarının değişimleri görülmektedir. Bu tablo ve grafikten deney grubunun PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testi ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir. Plasebo grubunun PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu son-test ve izleme testleri puanlarının artış gösterdiği, kontrol grubunun PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu izleme testleri puan ortalamalarında düşüş yönünde değişimler görülmektedir.

Bu denenceyi test etmek ve bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	1876.75	28	191.74		
Grup (D/P/K)	259.07	2	129.53	2.08	.14
Hata	1617.68	26	62.21		
Grupları içi	1201.47	87	75.11		
Test (Ön-Son-İz.)	30.85	3	10.28	.94	.42
Grup*Ölçüm	323.89	6	53.98	4.97	.00*
Hata	846.73	78	10.85		
Toplam	3078.22	115	266.85		

*p<.05

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(2;26)= 2.08$; $p>.05$). Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri

arasında ayırım yapmaksızın, PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

Farklı zamanlarda yapılan testler arasındaki farkın olmadığı görülmektedir ($F(3;78) = .42$; $p > .05$). Bu bulgu deneklerin grup ayırımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Ortak etkinin ise anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F(6;78) = 4.97$; $p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grupların PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamalarına tekrarlı testler için Tukey Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4.23. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları

		Deney				Plasebo				Kontrol			
		Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2	Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2	Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2
Deney	Ön-test		6.04*	4.12*	4.03*								
	Son-test			-1.92	-2.01		-4.50*				-4.18*		
	İzleme1				-0.09			-3.24				-0.91	
	İzleme2								-3.31				-0.77
Plasebo	Ön-test						-2.78	-2.88	-3.07				
	Son-test							-0.09	-0.28		.26		
	İzleme1								-0.19			2.28	
	İzleme2												2.49
Kontrol	Ön-test										-0.40	2.32	2.43
	Son-test											2.83	2.84
	İzleme1												0.10
	İzleme2												

*p<.05

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu son-test ortalamasının, ön-test ortalamasından ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Deney grubunun üç aylık izleme testi ortalaması ve ön-test ortalaması arasında anlamlı derecede farklılık olduğu bulunmuştur ($q;3-66=3.71$; $p<0,05$). Deney grubunun üç aylık izleme testi ve son-test ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($q;3-66=3.71$; $p>0,05$). Deney grubunun bir yıllık izleme testi ve son-test ve ön-test ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($q;3-66=3.71$; $p>0,05$).

Plasebo grubunun PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu ön-test-son-test, ön-test-izleme testi ve son-test-izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılammıştır ($q;3-66= 3.71$; $p>0,05$).

Plasebo grubunun PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu ön-test-son-test, ön-test-izleme testi ve son-test-izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılammıştır ($q;3-66= 3.71$; $p>0,05$).

Tablo 4.23 ayrıca, grupların PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutu puan ortalamaları bağlamında farklılaşma düzeyi hakkında da veri sunmaktadır.

Son-test puan ortalamaları karşılaştırmalarında deney grubu son-test ve plasebo grubu son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($q'= 3.57$; $p<.05$). Ayrıca deney ve kontrol grupları son-test puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılmıştır ($q'= 3.57$; $p<.05$).

Üç aylık ve bir yıllık izleme testleri puan ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($q'=3.57$; $p>.05$).

Bulgular araştırmanın altıncı denencesinin doğrulandığını göstermektedir.

4.1.7. PÇE'nin Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

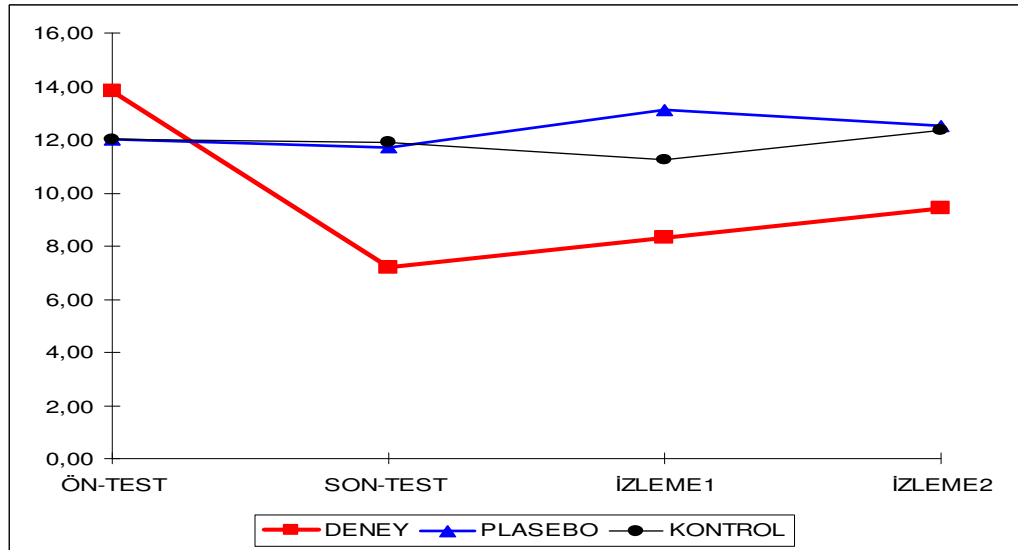
Problem çözme beceri algısına ilişkin altıncı denence, “Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde azalacaktır ve bu azalma, izleme dönemleri sonunda devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Denence test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve işlemin sona ermesinden üç ay ve bir yıl sonra PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların

aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 4.24’de verilmiş ve Grafik 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE’nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Testler Gruplar	Ön- Test		Son-Test		İzleme Testi 1		İzleme Testi 2	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu	13.80	3.01	7.20	3.22	8.30	3.46	9.40	3.27
Plasebo Grubu	12.00	3.77	11.70	4.37	13.10	2.84	12.50	2.32
Kontrol Grubu	12.00	4.58	11.88	2.97	11.22	3.52	12.33	3.08

Grafik 4.7. Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE’nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği



Tablo 4.24 ve Grafik 4.7 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE’nin kaçınan yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamalarının değişimleri görülmektedir. Bu tablo ve grafikten deney grubunun PÇE’nin kaçınan yaklaşım alt boyutu son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testi ortalama puanlarının düştüğü görülmektedir. Plasebo ve kontrol grubunun PÇE’nin kaçınan yaklaşım alt boyutu puan ortalamalarının belirgin değişimler göstermediği görülmektedir.

Denenceyi test etmek ve bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.25'de sunulmuştur.

Tablo 4.25. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	670.46	28	99.1		
Grup (D/P/K)	158.86	2	79.43	4.03	.030*
Hata	511.60	26	19.67		
Grupları içi	948.96	87	66.87		
Test(Ön-Son-İz.)	85.58	3	28.52	3.24	.261
Grup*Test	177.35	6	29.56	3.36	.005*
Hata	686.03	78	8.79		
Toplam	1619.42	115	165.97		

* $p < .05$

Tablo 4.25'da görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(2;26) = 4.03$; $p < .05$).

Farklı zamanlarda yapılan testler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F(3;78) = 3.24$; $p > .05$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Ayrıca, ortak etkinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F(3;78) = 3.36$; $p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grupların PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamalarına tekrarlı testler için Tukey Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları

		Deney				Plasebo				Kontrol			
		Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2	Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2	Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2
Deney	Ön-test		7.03*	5.86*	4.69*								
	Son-test			-1.17	-2.34		-4.28*				-4.29*		
	İzleme1				-1.17			-4.57*				-4.40*	
	İzleme2								-2.95				-2.68
Plasebo	Ön-test						0.31	-1.17	-0.53				
	Son-test							-1.49	-0.85		-.16		
	İzleme1								0.63			1.71	
	İzleme2												.14
Kontrol	Ön-test										0.12	0.78	-0.33
	Son-test											0.66	-0.45
	İzleme1												-1.12
	İzleme2												

p<.05

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu son-test ortalamasının, ön-test ortalamasından ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Deney grubunun üç aylık izleme testi ortalaması ve ön-test ortalaması arasında anlamlı derecede farklılık olduğu bulunmuştur ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$). Deney grubunun bir yıllık izleme testi ortalaması ve ön-test ortalaması arasında anlamlı derecede farklılık olduğu bulunmuştur ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$). Deney grubunun izleme testleri ortalaması ve son-test ortalaması arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Deney grubunun üç aylık ve bir yıllık izleme testleri ortalamaları ve ön-test ortalaması arasında anlamlı derecede farklılık olduğu bulunmuştur ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$).

Plasebo grubunun PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu ön-test-son-test, ön-test-izleme testi ve son-test-izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılammıştır ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$).

Kontrol grubunun PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu ön-test-son-test, ön-test-izleme testi ve son-test-izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılammıştır ($q;4-78=3.71$; $p>0,05$).

Tablo 4.26 ayrıca, grupların PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu puanları bağlamında farklılaşma düzeyi hakkında da veri sunmaktadır.

Son-test puan ortalamaları karşılaştırmalarında deney grubunun PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu son-test testinden elde ettikleri puanların ortalamaları ile plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu son-test testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu ($q';= 3.60$; $p<0.05$). görülmektedir.

Üç aylık izleme testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları ile plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu bulunmuştur ($q';= 3.60$; $p<0.05$).

Bir yıllık izleme testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları ile plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutu izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir

farkın olmadığı bulunmuştur ($q' = 3.60$; $p > .05$). Ulaşılan bulgular araştırma denencesinin doğrulandığını göstermektedir.

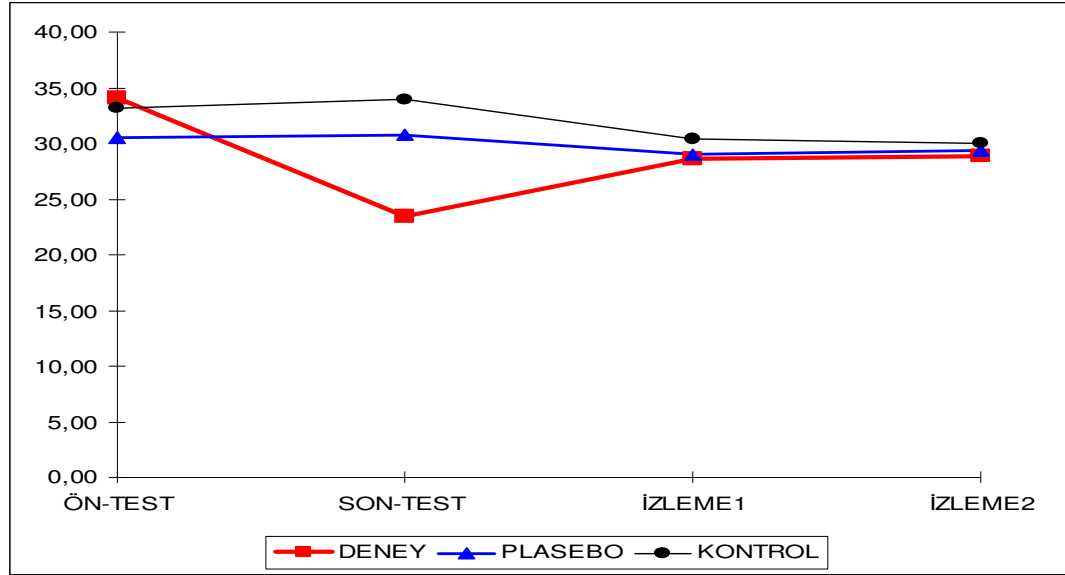
4.1.8. PÇE'nin Aceleci Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Problem çözme beceri algısına ilişkin yedinci denence “Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutuna ilişkin beceri algıları, bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde azalacaktır ve bu azalma, izleme dönemleri sonunda devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve işlemin sona ermesinden üç ay ve bir yıl sonra, PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 4.27'de verilmiş ve Grafik 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Testler Gruplar	Ön- Test		Son-Test		İzleme Testi 1		İzleme Testi 2	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu	34.00	5.07	23.40	7.08	28.60	6.58	28.80	7.33
Plasebo Grubu	30.50	5.93	30.80	6.19	29.00	4.32	29.40	4.40
Kontrol Grubu	33.11	5.39	33.88	6.29	30.44	8.58	30.00	7.92

Grafik 4.8.Deney, plasebo ve kontrol grupları PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son- test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği



Tablo 4.27 ve Grafik 4.8 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamalarının değişimleri görülmektedir. Bu tablo ve grafikten deney grubunun PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu son-test puan ortalamasının düştüğü, üç aylık ve bir yıllık izleme testi ortalama puanlarının yükselmekle birlikte halen ön-test puan ortalamasından düşük oldukları görülmektedir. Plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu puan ortalamalarının son-test ve izleme testleri puanlarının düşüş gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci denencesini test etmek ve bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo 4.28. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	2992.75	28	203.37		
Grup (D/P/K)	191.27	2	95.63	.88	.42
Hata	2801.48	26	107.74		
Grupları içi	2079.86	87	166.99		
Test (Ön-Son-İz.)	217.60	3	72.53	4.03	.01*
Grup*Test	458.85	6	76.47	4.25	.001*
Hata	1403.41	78	17.99		
Toplam	5072.61	108	370.36		

***p<.05**

Tablo 4.28'de görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'nin ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(2;26) = .88$; $p > .05$). Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri arasında ayırım yapmaksızın, PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

Farklı zamanlarda yapılan testler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F(3;78) = 4.03$; $p < .05$). Bu bulgu deneklerin grup ayrımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ortak etkinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F(6;78) = 4.25$; $p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grupların PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu son-test ve izleme testlerinden aldıkları puanların ortalamalarına tekrarlı testler için Tukey Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarına uygulanan Tukey Testi sonuçları

		Deney				Plasebo				Kontrol			
		Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2	Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2	Ön-test	Son-test	İzleme1	İzleme2
Deney	Ön-test		7.96*	4.02*	3.87*								
	Son-test			-3.87	-4.02		-3.75*				-5.08*		
	İzleme1				-0.14			-.20				-0.89	
	İzleme2								-.30				-.58
Plasebo	Ön-test						-0.22	1.11	0.82				
	Son-test							1.34	1.04		-1.49		
	İzleme1								-0.29			-.69	
	İzleme2												-.29
Kontrol	Ön-test										-0.54	1.88	2.19
	Son-test											2.43	2.74
	İzleme1												0.31
	İzleme2												

*p<.05

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu son-test ortalamasının, ön-test ortalamasından ($q;4-78= 3.71$; $p<0,05$) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Deney grubunun üç aylık izleme testi ortalaması ve ön-test ortalaması arasında anlamlı derecede farklılık bulunmuştur ($q;4-78=3.71$; $p<0,05$). Deney grubunun bir yıllık izleme testi ortalaması ve ön-test ortalaması arasında anlamlı derecede farklılık bulunmuştur ($q;4-78= 3.71$; $p<0,05$). Deney grubunun izleme testleri ortalamaları ve son-test ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($q;4-66=-2.63$; $p>0,05$). Son olarak üç aylık ve bir yıllık izleme testleri ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Plasebo grubunun PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu ön-test-son-test, ön-test-izleme testi ve son-test-izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşamamıştır ($q;4-66= 3.71$; $p>0,05$).

Kontrol grubunun PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu ön-test-son-test, ön-test-izleme testi ve son-test-izleme testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşamamıştır ($q;4-66= 3.71$; $p>0,05$).

Tablo 4.29 ayrıca, grupların PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu puanları bağlamında farklılaşma düzeyi hakkında da veri sunmaktadır.

Son-test ortalamaları karşılaştırmaları sonucunda deney grubunun PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu son-test testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları ile plasebo grubunun PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu son-test testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu bulunmuştur ($q';= 3.57$; $p<.05$). Benzer biçimde deney grubunun PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu son-test testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu son-test testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyinde olduğu bulunmuştur ($q';= 3.57$; $p<.05$). Plasebo grubunun PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutu son-test testinden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun PÇE aceleci yaklaşım alt boyutu son-test testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyinde olmadığı bulunmuştur ($q';= 2.08$; $p>.05$). Üç aylık ve bir yıllık izleme testleri bağlamında hiçbir araştırma grubunun ortalaması arasında anlamlı farklılık bulgusuna ulaşamamıştır ($q';= 3.57$; $p>.05$).

Elde edilen veriler denencenin doğrulandığını göstermektedir.

4.2 TARTIŞMA

Bu bölümde, Akılcı Duygusal Eğitim programının dayalı grup rehberliği programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algısı ve akılcı olmayan inanç düzeylerine etkisine ilişkin olarak ulaşılan bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

4.2.1. Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmanın birinci denencesi Akılcı Duygusal Eğitim Programı'na katılan bireylerin akılcı olmayan inanç düzeylerinin bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde azalacağı ve bu azalmanın izleme dönemleri sonunda devam edeceğini öngörmektedir. Araştırma bulguları ortak etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular deney grubu deneklerinin AOİÖ-E'den aldıkları son test ve izleme testleri puan ortalamalarının ön test puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu yönündedir. Deney grubunun son-test ve izleme testleri ortalamaları da plasebo ve kontrol gruplarının son-test ve izleme testleri ortalamalarından anlamlı derecede düşük çıkmıştır (bkz. Tablo 4.9, 4.10). Araştırmada bulguları deney grubunun son test ve izleme testleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, ADEP'in akılcı olmayan inançları azaltmada ve azaldığı düzeye yakın bir düzeyde tutmada etkili bir program olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırma bulguları Akılcı Duygusal Eğitim'in akılcı olmayan inançları azaltmada etkisini inceleyen diğer araştırma bulgularını (Haris, 1976; Warren vd., 1984; Kachman ve Mazer, 1990; Wilde, 1994,1996; Çivitci, 2003; Altun, 2006; Ortakale, 2008; Vaida vd., 2008;) destekler niteliktedir.

Ellis (1976)'e göre akılcı olmayan şekilde davranmayı biyolojik yatkınlığın yanı sıra öğrenmeler yolu ile de kazanabilir. Bu anlamda birey akılcı olmayan düşüncelerini zamanla terk ederek akılcı düşünme yolunu da öğrenebilir. Elde edilen bulgular bu türden müdahale yöntemiyle bireylere akılcı düşünme yollarının öğretilebileceği ve akılcı olmayan inançların azaltılabileceği görüşünü destekler niteliktedir.

AOİÖ-E izleme dönemi puan ortalamaları uygulama öncesi dönemden anlamlı dercede düşük olsa bile yükselme göstermiştir. Akılcı olmayan inançların güçlü biyolojik kökenleri düşünüldüğünde, Ellis (1976) bireylerin akılcı olmayan inançlarını zaman zaman terketme başarısı gösterdiklerini ancak bu süreçte çok

zorlanmış olsalar bile zamanla akılcı olmayan düşüncelere tekrar yenik düşebileceklerini belirtmiştir. Oturumların bitmesinden iki hafta sonra gerçekleştirilen son test ölçümleri ile üç ay ve bir yıl sonra gerçekleştirilen izleme ölçümleri arasındaki zaman farkı bireylerin akılcı olmayan inançlarında tekrar bir yükselişe neden olabilir.

Plasebo ve kontrol gruplarının farklı zamanlarda yapılan ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulgusuna ulaşılamamıştır. Plasebo grubuna verilen eğitim akılcı olmayan inançlar üzerinde araştırmanın amacına uygun olarak herhangi bir etkide bulunmamıştır.

4.2.2. Problem Çözme Beceri Algısına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu başlık altında Akılcı Duygusal Eğitim Programının problem çözme beceri algısını yükseltmedeki etkisine ilişkin denenceler tartışılmıştır.

Araştırmanın ikinci denencesi ile Akılcı Duygusal Eğitim Programı'na katılan bireylerin problem çözme becerilerini kullanma konusunda kendilerini algılayışlarında bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde bir yükselme olacağı ve yükselmenin izleme dönemleri sonunda devam edeceği öngörülmüştür. Araştırma bulgularına göre ortak etki anlamlıdır. İstatistiksel analizler deney grubunun son-test ve izleme testleri puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalma gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmanın ikinci denencesinin doğrulandığı sonucuna varılmıştır. Başka bir ifade ile Akılcı Duygusal Eğitim Programı bireylerin problem çözme beceri algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Plasebo ve kontrol grupları açısından problem çözme beceri algısı düzeylerinde anlamlı herhangi bir değişim olmamıştır.

Literatürde, Akılcı Duygusal Eğitim'in problem çözme beceri algısı üzerine etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu durum, araştırma bulgularının literatürdeki diğer araştırma bulguları ile karşılaştırma yapılmasını engellemiştir.

PÇE alt boyutlarına ilişkin denencelerle ilgili bulgular değerlendirildiğinde değerlendirici ve planlı yaklaşım dışında diğer alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bulgulara göre alt boyutlarla ilgili ulaşılan sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

1) ADEP'e katılan bireylerin PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutuna yönelik beceri algılarında beklenildiği gibi bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselme olduğu ve bu yükselmenin izleme dönemleri sonunda devam ettiği bulunmuştur.

2) ADEP'e katılan bireylerin PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutuna yönelik beceri algılarında beklenildiği gibi bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde azalma olduğu ve bu azalmanın izleme dönemleri sonunda devam ettiği bulunmuştur.

3) ADEP'e katılan bireylerin PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutuna yönelik algılarında beklenildiği gibi bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselme olduğu ve bu yükselmenin izleme dönemleri sonunda devam ettiği bulunmuştur.

4) ADEP'e katılan bireylerin PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutuna yönelik beceri algılarında beklenildiği gibi bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde azalma olduğu ve bu azalmanın izleme dönemleri sonunda devam ettiği bulunmuştur.

5) ADEP'e katılan bireylerin PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutuna yönelik beceri algılarında beklentinin aksine bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselme görülmemiştir.

6) ADEP'e katılan bireylerin PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutuna yönelik beceri algılarında beklentinin aksine bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselme görülmemiştir.

Araştırma bulgularına göre PÇE'nin aceleci, düşünen, kendine güvenen ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında beklenen yönde anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Ölçeğin boyutlarından aceleci, düşünen, kendine güvenen ve kaçınan yaklaşım boyutları problem çözme sürecinde kaçınma-yaklaşma ekseninde yer alan değişkenlerdir (Şahin, vd., 1993). Diğer bir ifadeyle ADEP problem çözme becerisi üzerindeki etkisini daha çok psikolojik boyutlarda göstermiştir. ADEP'in denenceler lehinde etki yaratmadığı değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutları ise daha çok problem çözme sürecine ilişkin basamaklara işaret etmektedir (bkz., Tablo 4.18, 4.20). Bu durum akılcı olmayan inançların azaltılmasının bireyleri problem çözme sürecinde kendilerine olan güvenlerini arttırdığı, problemlerin üstüne gitme eğilimi yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

Program sonunda deneklerin planlı ve değerlendirci yaklaşım alt boyutuna yönelik beceri algılarının beklendiğinin aksine gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Programa katılan bireylerin planlı ve değerlendirci yaklaşımları kullanma düzeylerine yönelik algılarında anlamlı yükselme olmayışı problem çözme sürecinin programda yeterince yer almamış olması ile açıklanabilir. ADEP, sekiz oturum akılcı olmayan inançları azaltmaya ve üç oturum da problem çözme beceri algısını geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Bu sebeple problem çözme sürecinin temel basamakları olan planlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi yeterince sağlanamamış olabilir.

4.3. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Sonuç

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Akılcı Duygusal Eğitim Programı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını azaltmada ve bu etkiyi uzun dönemde sürdürmede etkili bir müdahale programıdır.
2. Akılcı Duygusal Eğitim programı dokuzuncu sınıf öğrencilerin problem çözme beceri algılarını geliştirmede bu etkiyi uzun dönemde sürdürmede planlı yaklaşım ve değerlendirci yaklaşım boyutları dışında etkili bir müdahale programıdır.

4.3.2. Öneriler

1. Okul psikolojik danışmanları Akılcı Duygusal Eğitim Programını okullarında uygulayarak okul psikolojik danışma hizmetlerini destekleyebilir.
2. Araştırmada deney ve plasebo gruplarında denek kaybı nedeniyle veriler 29 denek üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma başlangıçta daha fazla denekle yürütülerek elde edilen verilerin güvenilirliği artırılabilir.
3. Araştırmanın yürütüldüğü okul genel lise statüsündedir ve orta-alt sosyo-ekonomik bir sosyal çevrede yer almaktadır. Farklı sosyo-ekonomik düzeyde ve

farklı statüde yer alan okullarda, diğer yaş grupları ile araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.

4. ADEP'in diğer psikolojik değişkenler (örn. kaygı, benlik algısı vb.) üzerindeki etkisi yeni araştırmalarla incelenebilir.

5. ADEP'in içeriği problem çözme süreci ve problem çözme becerisini etkileyen akılcı olmayan inançlara daha fazla yer verilecek şekilde genişletilebilir..

6. Daha uzun dönemde izleme çalışması yapılarak programın etkisinin ne kadar süre devam ettiği araştırılabilir.

7. Uygulanan deneysel işlemin etkisinin uzun süre devam etmesi amacıyla grup oturumları sonlandıktan sonra izleme ölçümleri arasında kısa ara oturumlar düzenlenerek eğitim programında öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcılığı sağlanabilir.

8. ADEP uygulaması sırasında, sadece deneklerde değil deneklerin aile üyelerinde de akılcı olmayan inançların var olduğu denekler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Okullarda anne-babaların akılcı olmayan inançlarını azaltmaya yönelik olarak benzer eğitim programlarının uygulanması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Kalaycı, N. (Çev.). Gazi Kitabevi, Ankara, p.33.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss. 151-261.
- Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2005). *Psikolojik Danışma Kuramları*. Alfa Akademi Basım Yayım, İstanbul, s.212.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli Ergenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri ile Akılcı Olmayan İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 40-50.
- Altun, E. (2006). *Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç ve Güvengenlik Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aysan F. ve Bozkurt N. (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya, s.9, www.pegem.net, (19.12.2008).
- Azar, A. ve Koray, Ö. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1):126.
- Batıgün, A.D. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: tanımı ve değerlendirme. *Türk Psikoloji Bülteni*, 6,(19):40-48.
- Bay, A. (2003). Bilişsel-davranışçı terapilerin tarihi. *3p Dergisi*. 11 (Ek 2):5-8.
- Bernard, M. E. (2004). Emotional resilience in children: implications for rational emotive education. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1): pp.40-41.
- Bernard, M. E. ve Cronan F. (1999). The child and adolescent scale of irrationality: validation data and mental health correlates. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 13 (2), p.122.
- Bernard, M.E. ve Joyce, M.R. (1984). *Rational Emotive Therapy with Children and Adolescents*. John Wiley and Sons, New York.
- Bernard, M.E. ve DiGiuseppe, R. (1994). *Rational Emotive Consultation in Applied Settings*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p.21.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Corey, G. (2001). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. (6th Ed.). Ca: Brooks/Cole. Belmont, pp.297-307.
- Cunningham, E.G., Brandon, C.M. ve Frydenberg, E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school based program teaching optimistic skills. *Anxiety, Stress and Coping*, 15 (4), pp.369-381.
- Custer, Rodney L. (1999). Design and Problem Solving in Technology Education, *NASSP Bulletin*, 83 (608):24-33.
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2:16-27.
- Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2008) Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi. *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1):135-154.
- Çivitci, A. (2003). *Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (12):27-39.
- Davies, M. F. (2006). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. I. Correlational evidence linking two key features of REBT. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24(2):113-124.
- Deffenbacher, J.L. ve Hogg, J.A., (1986). Irrational beliefs, depression and anger among college students. *Journal of College Student Development*, 27(4):347-353.
- Deffenbacher, J.L., Zwemer, W. A., Whisman, M. A., Hill, R. A. ve Sloan, R.D. (1986). Irrational beliefs and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 10 (3):285-288.
- DiGiuseppe, R. ve Bernard, M.E. (1990). The application of Rational-Emotive theory and therapy to school-aged children. *School Psychology Review*, 19(3):268-286, <http://web.ebscohost.com>.
- DiGiuseppe, R. ve Bernard, M.E. (2006). (Der.). REBT Assesment and Treatment With Children. *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research*. Ellis, A. ve Bernard M.E. (Ed.). Springer Sience ve Business Media Inc., Newyork. p.87.
- Dikici, H., Gündoğdu, R. ve Koç, M. (2003). Yaratıcı dramanın problem çözme becerilerine etkisi, VII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 09-11 Temmuz 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya. <http://web.nonu.edu.tr/~hatilgan/pdrozet.pdf>, (15.12.2008).
- Di Pietro, M. (2004). Rational Emotive Education in the School. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1),p.74.
- Dobson, K.S. ve Dozois, D.J.A. (2001). Historical and Philosophical Bases of the Cognitive Behavioral Therapies. (Der.). *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies*, 2nd Ed., Dobson, K. S. (Ed.), Guilford Publications, New York, pp.3-39.
- Donegan, A. L. ve Rust, J. O. (1998). Rational-Emotive education for improving self-concept in second grade students. *Journal of Humanistic Education & Development*, 36,(4):248-257.
- Dryden, W. (2003). *Rational Emotive Behavior Therapy: Theoretical Developments*. Bruner&Routledge, New York, pp.9-12.

- Dryden, W. (2007). Resilience and rationality. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 25(3), pp.213-218.
- Dryden, W. ve Ellis A. (2001). Rational Emotive Behavior Therapy. (Der.). *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*. Dobson, K. S. (Ed.), 2nd Ed. The Guilford Press, New York, pp.297-325.
- Dryden, W. ve Mytton, J. (1999). *Four Approaches to Counselling and Psychotherapy*. Routledge, London, pp.104-118.
- Dryden, W. ve Neenan, M. (2004a). *The Rational Emotive Behavioural Approach to Therapeutic Change*, Sage, London, pp. 7,8,49-51.
- Dryden, W. ve Neenan, M. (2004b). *Rational Emotive Behavioural Counselling in Action*. Sage, London., p.83.
- D’Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (2001). Problem Solving Therapies. (Der.) *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies*. 2nd Ed., K. S. Dobson (Ed.). Guilford Publications. New York, p.215.
- D’Zurilla, T. J., Olivares, A. M. ve Kant, G. L., (1998). *Age and Gender Differences in Social Problem-Solving Ability*. *Personality and Individual Differences*, 25(2): 241-252.
- Elkin, A. (1983). Working With Children in Groups. (Der.). Ellis, A. ve Bernard, M.E. (Eds.) *Rational Emotive Approaches to The Problems of Childhood*. Plenum Press. New York, p.487.
- Ellis, A. (1976). The Biological Basis of Human Irrationality. *Journal of Individual Psychology*. 32, p.159-166.
- Ellis, A. (1979). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Citadel Pres, Toronto, pp.55-88.
- Ellis, A. (1986). An emotional control card for inappropriate and appropriate emotions in using Rational-Emotive Therapy. *Journal of Counseling and Development*. 65,(4), pp. 205-206.
- Ellis, A. (1991a). Reflections and Interview. (Der.). Bernard, M. E. (Ed.). *Using Rational-Emotive Therapy Effectively: a Practitioner’s Guide*. Plenum Press. New York, s.2-3.
- Ellis, A. (1991b). The Abc’s of Ret. *The Humanist*, 51,(1), s.19.
- Ellis, A. (1994). Reason And Emotion in Psychotherapy. *British Journal of Psychiatry*, 164, p.131.
- Ellis A. (1999). *How to Make Yourself Happy and Remarkably Less Disturbable*. Impact Publishers Inc, California, pp.15-164.
- Ellis, A. (2000). Rational Emotive Behaviour Therapy. (Der.). *Six Key Approaches to Counselling and Therapy*. R. Nelson-Jones (Ed.), Continuum, London, pp.181-214.
- Ellis, A. (2002). *Overcoming Resistance. a Rational Emotive Behavioral Therapy Integrated Approach*. 2. Baskı. Springer Publishing Company. New York, s.72.
- Ellis, A. ve Dryden, W. (1997). *The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. Springer Publishing Company, New York, s.4-14.
- Ellis, A. ve Harper, R. A. (2005). *Akılcı Yaşam Klavuzu*. Akbaş, S. K. (Çev.), HYB Yayıncılık, Ankara, ss. 27,29, 41,53,228.
- Erözkan, A. (2006). Öfke ile Başaçıkma: Bilişsel Davranışçı Terapilere dayalı bir program. *Milli Eğitim Dergisi*, 171:55-66.
- Eryüksel, G. N. (1996). *Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinin Problem Çözme İletişim Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar ve Aile Yapısı Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Gonzales, J. E., Nelson, J.R., Gutkin, T. B., Saunders, A., Galloway, A. ve Shwery, C.S. (2004). Rational emotive with children and adolescents: a meta analysis *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (4), pp. 222-229.
- Göka, E. (2002). Plasebo kavramı ve plasebo etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13, (1):58-64.
- Güçray, S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8,(8):106-121.
- Hamamcı, Z. ve Duy, B. (2007). Sosyal beceriler, fonksiyonel olmayan tutumlar, akılcı olmayan inançlar ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızlıkla ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26:121-130.
- Harris, S.R. (1976). Rational Emotive Education and human development program: a guidance study. *Elementary School Guidance and Counseling*. 11(2):113-121.
- Hay, I., Byrne, M. ve Butler, C. (2000). Evaluation of a Conflict-Resolution and Problem-Solving Programme to Enhance Adolescents' Self-Concept. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(1):11-113.
- Heppner, P.P., Reeder, B.L., ve Larson, L.M. (1983). Cognitive variables associated with personel problem-solving appraisal: implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*. 30 (4), p. 537-545.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. ve Jackson, J. (1985). Problem solving self-appraisal, depression, and attributional styles: are they related? *Cognitive Therapy and Research*, 9(1): 105-113.
- Heppner P. P. ve Anderson W. P. (1985). The relationship between problem-solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*. 9(4): 415-427.
- Heppner, P. ve Krauskopf, K. (1987). An information processing approach to personal problem solving, *The Counseling Psychologist*. 15:34-37.
- Heppner P.P. ve Petersen C.H. (1982). *The development and implications of a problem solving inventory*. *Journal of Counselling Psychology*, 29,66-75.
- Jones, R.N. (2006). *Theory and Practice of Counselling and Therapy*. Sage, London, p.326.
- Kachman, D. J. ve Mazer, G. E. (1990). Effects of rational emotive education on the rationality, neurotizm and defence mechanism of adolescents. *Adolescence*, 25(97):131-145.
- Kabadayı, R. (1992). Problem çözme süreci, gereği ve eğitimdeki boyutları. *Öğretmen Dünyası*,146:32-33.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayınevi, Ankara.
- Kaya, N. (1992). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygıları arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kendall, P.C. (1993). Cognitive behavioral therapies with youth: guiding theory, current status and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 61,(2):235-247.
- Kendall, P.C. ve Fischler, G.L. (1984). Behavioral and adjustment correlates of problem solving: validation analyses of interpersonal cognitive problem solving measures. *Child Development*. 55: 879-892.
- Knaus, W. (1977). Rational Emotive Education. *Theory in to Practice*,16 (4):251-255.
- Knaus, W. (2004). Rational Emotive Education: *Trends and Directions*, 4 (1):9-22

- Koberg, D. ve Bagnall, J. (2003). *The Universal Traveler: A Soft-Systems Guide to Creativity, Problem-Solving, and The Process of Reaching Goals*. Kaufmann, Inc, California, p.27.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22:177-184.
- Korkut, F. (2007). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. 2. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 1-12.
- Koroğlu, E. (2006). *Ruh Sağlığınız İçin Akılcı Düşünme*. Ankara: Hyb Yayıncılık. s.3.
- Kulaksızoğlu, A.. (2007). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi. ss.18-67.
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. 9. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.2.
- Lacoste, M.A., Shaw, D. ve Dunn, I. (1993). The effects of a Rational-Emotive Affective Education Program for high risk middle school students. *Psychology in The Schools*, 30(3): 274-281.
- Lamarine, R. J. (1990). Teaching Children to Think Rationally. *Journal of Instructional Psychology*, 17 (2):75-80.
- Lorcher, P.H. (2003). Worry and Irrational Beliefs: a Preliminary Investigation. *Individual Differences Research*, 1(1):73-76.
- Macavei, B. (2005). The role of irrational beliefs in the Rational Emotive Behavior Theory of depression. *Journal of Cognitive and Behavioral Therapies*. 5 (1): 73-81.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31(124):935-955.
- Martin, R.C. ve Dahlen, E.R. (2004). Irrational beliefs and the experience and expression of anger. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*. 22(1):1-17, www.ebscohost.com.
- Maydeu-Olivares, A., ve D’Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the social problem-solving inventory: an integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2):115-133.
- Nezu, A.M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1):135-138.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. ve Lombardo E. (2004). *Cognitive-Behavioral Case Formulation and Treatment Design: A Problem-Solving Approach*. Springer Publishing Company, New York, p.9.
- Ortakale, M.Y. (2008). *Akılcı Davranış Eğitimi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28,159-167.
- Öztürk, E. (2003). *11-14 Yaş Arası Ergenlerin Problem Alanlarına Yönelik Grup Rehberliği İle Çözüm Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ridley, C.A. ve Vaughn, S.R. (1982). Interpersonal problem solving: An intervention program for preschool program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3:177-190.
- Schultz, D.P. ve Schultz, S.E. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*, Aslay, Y. (Çev.), Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2. Baskı, s.615.

- Sharma, M., Petosa, R. ve Heaney, C.A. (1999). Evaluation of a brief intervention based on social cognitive theory to develop problem solving skills among sixth-grade children. *Health Education & Behavior*, 26, (4):465-477.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*. 10 (3):341-356
- Silverman, S. ve DiGiuseppe, R. (2001). Cognitive and behavioral constructs and childrens behavioral and emotional problems. *Journal of Rational-Emotive Cognitive Behavioral Therapy*. 19 (2): 119-134.
- Sklare, G., Taylor, J. ve Hyland, S., (1985). An emotional control card for rational-emotive imagery. *Journal of Counseling and Development*, 64:145-146.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sungur, M. Z. (2003). Bilişsel Davranışçı Terapilerin Temel İlke ve Özellikleri ve Entegre Yaklaşımın Yararları. *3p Dergisi*, 11(Ek 2):33-35.
- Şahin, N., Şahin, N.H., ve Heppner, P.P., (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4):379-396.
- Tanrıkulu, T. (2002) *Yetiştirme Yurtlarında ve Aile Ortamında Yaşayan Ergenlerin Bilişsel Yapıları (Olumsuz Otomatik Düşünceler) ve Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tallent, M. K. (1985). The Future Problem Solving Program: an Investigation of Effects on Problem Solving Ability. *Educational Resources Information Center*, www.eric.edu.tr, (15/10/2008)
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2):221-231.
- Thurman, C.W. (1983). Effects of Rational Emotive Treatment program on type a behavior among college students. *Journal of College Student Personnel*, 24 (5): 417-423.
- Tümkiye, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6): 143-158.
- Türkçapar, M.H. (2003). Kognitif Terapi ve Kuramı. *3p Dergisi* 11(Ek:2):9-18.
- Türküm, A. S., Balkaya, A. ve Karaca, E. (2005) Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3 (23):77-83.
- Vaida, S., Kallay, E. ve Opre, A. (2008). Conseling in schools: a Rational Emotive Behavior Therapy based intervention. *Cognition, Brain, Behavior*. 12(1):57-69.
- Vaughn, S.R., ve Ridley, C.A. ve Bullock, D.D. (1984). Interpersonal problem-solving skills training with aggressive young children. *Journal of Applied Developmental Psychology* 5: 213-223.
- Vernon, A. (1983). Rational Emotive Education. (Der.). *Rational Emotive Approaches to the Problems of Childhood*. Ellis, A. ve Bernard, M.E. (Ed). Plenium Pres, New York, p.470-472.

- Vernon, Ann. (1989a). *Thinking, Feeling, Behaving: an Emotional Education Curriculum for Adolescents* (Grades 7-12). Champaign, Illinois: Research Pres, p.3.
- Vernon, A. (1989b). *Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Children* (Grades 1-6). Champaign Research Press, Illinois.
- Vernon, A. (1990). The school psychologist's role in preventive education: Applications of Rational-Emotive Education. *School Psychology Review*, 19, (3):322-325.
- Vernon, A. (2004). Rational Emotive Education. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 23-37.
- Vernon, A. (2006). Depression in Children and Adolescents: REBT Approaches to Assessment and Treatment. (Der.). *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research*. Ellis, A. ve Bernard, M.E. (Ed.) Springer Science ve Business Media Inc., Newyork, p.8.
- Walen, S. R., DiGiuseppe, R. ve Dryden, W. (1992) *a Practitioners Guide to Rational-Emotive Therapy*. 2nd Edition. Oxford University Pres., New York, pp.3-17.
- Watson, J.C. (1999). Rational Emotive Behavior Therapy: Origins, Constructs and Applications. University of North Caroline at Greensboro. *Educational Resources Information Center*, pp.15-17.
- Warren, R., Smith, G. ve Velten, E. (1984). Rational Emotive Therapy and The Reduction of Interpersonal Anxiety in Junior High School Students. *Adolescence*, 19(76):893-902.
- Wilde, J. (1994). The effects of the let's get rational board game on rational thinking, depression and self-acceptance in adolescents. *Journal of Rational Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 12 (3), 189-196.
- Wilde, J. (1996). The efficacy of short-term rational emotive education with fourth-grade students. *Elementary School Guidance Counseling*, 31(2):131-138.
- Young, H. (2006). REBT Assessment and Treatment with Adolescents. (Der.). *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research*. Ellis, A. ve Bernard, M.E. (Eds.). Springer Science & Business Media Inc., Newyork, p.115.
- Ziegler, D. J. (2003). The concept of psychological health in rational emotive behavior therapy. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21(1):21-36

EKLER

EK A. Akılcı Duygusal Eğitim Programı

1. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Grup üyelerinin birbirleri ile tanışmasını sağlama.
- 2- Grup süreci hakkında üyeleri bilgilendirme.
- 3- Grupta uyulacak kuralları belirleme.
- 4- Grup üyelerinin beklentilerini değerlendirme.
- 5- Grup üyeleri arasında güven duygusunun oluşmasına yardımcı olma.

MATERYAL:

- 1- Form 1 (Amaç Belirleme Formu)
- 2- Üye isimlikleri, toplu iğne
- 3- 1 adet yumuşak, plastik top

SÜREÇ:

Öğrenciler karşılanarak, önceden hazırlanmış isimlikler üyelerin yakalarına ilâştirmiştir. Daha sonra oturumun amaçları kısaca açıklanmıştır. Üyelere daha önce grup yaşantısına katılıp katılmadıkları sorularak, katılmışlarsa, katıldıkları çalışmaya ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşmaları istenmiştir. Daha sonra üyelere, bu gruba katılmayla ilgili kendilerini nasıl hissettikleri, neler düşündükleri sorulmuştur. Üyelerin paylaşımlarından sonra grup lideri elinde top varken kendisine ait bir özelliği söyleyerek (örneğin adını ve soyadını) topu diğer bir grup üyesine doğru atıp tanışma etkinliğini başlatmıştır. Top grupta dolaştırılırken, topu tutan her üye kendisine ait bir özelliği grupla paylaşmıştır. Bu yolla, grup üyelerinin birbirleri hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Grup lideri tarafından grupta bir takım kurallara ihtiyaç duyulup duyulmayacağı sorusu gruba yönelterek grup tartışması yolu ile üyelerin grupta uyulması gereken kuralları belirlemesi sağlanmıştır. Üyeler tarafından belirtilmeyen kurallar grup lideri tarafından gruba önerilmiş ve belirlenen kurallar yazı tahtasına yazılmıştır.

Grup üyelerinin programdan beklentilerini belirlemelerini sağlamak amacıyla Form-1 üyelere dağıtılarak üyelere formu doldurabilmeleri için yeteri kadar süre tanınmış daha sonra, gönüllü üyeler form üzerinde yazılı beklentilerini grup üyeleri ile paylaşmıştır. Grup sürecine ilişkin eksik ya da yanlış beklentiler grup lideri tarafından düzeltilmiş daha sonra lider tarafından programın genel amaçları üyelere açıklanmıştır.

Üyelerin gruba güven duymasını sağlamak amacıyla “Koruma”¹ adlı oyun oynanmıştır.

“Koruma Oyunu: Grup içinde bulunan tüm üyeler daire oluşturmak için el ele tutuşurlar. Daire üyeleri birbirinin ellerini bırakmadan mümkün olduğunca gerindikten sonra üyeler ellerini bırakabilir. İki grup üyesinin dairenin içine girmesi istenmiştir. Bu üyelerden kalan boşluklar daire küçültülerek doldurulmuştur. Dairenin içindeki iki çocuktan biri korunan çocuk, diğeri onun korumasıdır. Daire üyeleri, topla, içerde korunan üyeyi vurmaya çalışır. Grup, iyi atış yapmak amacıyla topu elden ele dolaştırabilir. Koruma, korunan üyenin vurulmasını engellemek için

¹ Robert D. M., vd., UNICEF- Milli Eğitim Bakanlığı- Türkiye Depremzede Öğrencilere Yönelik 18 Saatlik Sınıf İçi Psiko-Sosyal Müdahale Programı İçin Eğitim El Kitabı.

sürekli hareket halindedir. Her ikili grup için bir dakika zaman tanınmıştır. Bu sürenin yarısında koruma ve korunan kişi rolleri değiştirilir.”

Alıştırmadan sonra üyelere bu alıştırma sırasında neler hissettikleri sorularak gönüllü üyelerin paylaşımda bulunması için zaman tanınmıştır. Özellikle üyelerin birbirlerine duydukları güven ve güvensizliğe ilişkin paylaşımlar üzerinde durulmuştur.

Oturumun özetlemesi grup lideri tarafından yapılmıştır. Üyelerin oturumun sonunda kendilerini nasıl hissettikleri sorusu sorulmuştur. Oturuma ilişkin diğer duygu ve düşüncelerin paylaşılmasından sonra oturum sonlandırılmıştır.

FORM 1 AMAÇ BELİRLEME FORMU

“BU PROGRAM BİTTİĞİNDE

.....
.....
.....
.....

.....OLMASINI İSTERDİM” cümlesini tamamlayarak yazınız.

Adınız-Soyadınız:.....

2. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Bir olay karşısında herkesin farklı duygu, düşünce ve davranışlar sergileyebileceğini fark edebilme.
- 2- Duygu, düşünce ve davranışları ayırt edebilme.

MATERYALLER:

- 1- Yazı tahtası
- 2- Örnek olay 1 (Otobüs Durağı)
- 3- Öykü 1 (Selim'in Hikâyesi)
- 4- Üye isimlikleri, toplu iğne

SÜREÇ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissetlikleri sorularak, gönüllü üyelerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri istenmiştir. Bu paylaşım aşamasından sonra, birinci oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorularak daha sonra ikinci oturumun gündemi ve amaçları grup lideri kısaca açıklanmıştır ve aşağıdaki örnek üyelerine lider tarafından grup üyelerine anlatılmıştır.

ÖRNEK OLAY 1- “OTOBÜS DURAĞI”²

“Karanlık yağmurlu bir gece, yağmur yağıyor, fırtına var, gök gürliyor ve siz sabaha karşı 02.00’de tek başınıza ıssız bir yolda araba ile gitmektesiniz. Arabanız iki kişilik. Biraz ilerde otobüs durağında 3 kişi bekliyor. Birincisi bir doktor, sizi daha önce geçirdiğiniz kalp krizinden kurtarmış. İkinci kişi, çok yaşlı ve hasta neredeyse ölmek üzere olan birisi. Üçüncü kişi, hayatınızın rüyası, her zaman tanışmak için can attığınız birisi. Hava gittikçe kötüleşiyor ve arabanızda sadece bir kişiye yer var.”

“Örnek Olay 1” grup üyeleri tarafından rol oynama tekniği iki grup gönüllü üye tarafından iki defa canlandırılmıştır.

Olay grup üyeleri tarafından canlandırıldıktan sonra, üyeler yerlerini almışlar ve önce başrol oyuncusuna (sürücü rolündeki üyeye) daha sonra da gruba şu tartışma soruları yöneltilmiştir:

*Bu durumda olsaydınız ne düşünürdünüz?

*Bu durumda olsaydınız ne hissederdiniz?

*Bu durumda olsaydınız nasıl davranırdınız?

Her üyeye, aynı durumda olsaydı nasıl davranacağı sorularak üyelerin, cevaplarını paylaşmaları sağlanmıştır. Daha grup üyelerine, bu etkinliğin kendilerine neyi fark ettirdiği sorulmuş ve paylaşımlardan sonra grup lideri tarafından herkesin aynı olay karşısında farklı düşüncelere sahip olduğu, farklı duygular hissettiği ve farklı davrandığı vurgulanmıştır. Daha sonra “Öykü 1” grup üyelerine bir grup üyesi tarafından metinden okunmuştur.

ÖYKÜ 1 “SELİMİN HİKÂYESİ”³

“Selim, 7. sınıf öğrencisiydi. Tarih sınavına iyi çalışmıştı. Ancak sınavda bir sorun yaşamıştı. Boşluk doldurma sorularından birinin cevabını bilemiyordu. Bu soruda “Ümit Burnu”nu kimin keşfettiği

²<http://www.egitimciyiz.com> (15.10.2007)

³ Öykü araştırmacı tarafından yazılmıştır.

solunmaktadır. Zaten sınavı iyi geçmiş olan Selim, bu soruya cevap olarak, “gereksizin biri bulmuştur” cevabını verdi. Sınav kâğıdını, neşe içerisinde teslim etti. Ne kadar da kolay bulmuştu sınavı. Sınav sonuçlarının açıklanması bir ayı buldu. Bu süre içerisinde Selim de herkes gibi heyecanla açıklanacak notları bekledi. Ancak, bu kadar gecikme, onu da sabırsızlandırıyordu. Derken, o gün geldi ve çattı. Notlar yüksek olandan düşük olana doğru öğretmen tarafından okunuyordu. Selim ilk 10 da olmayı umuyordu. Ama sınıf yarılanmıştı ve henüz adı okunmamıştı. Giderek umudu ve heyecanı söndü. Neler oluyordu? Kendine için için kızmaya başlamıştı. Yüzü asıldı ve sessizce olacağı bekledi. Tüm sınıfın notları okunmuştu. Öğretmen, masasında ayrıldı. Selim, öğretmenin kendisine sürpriz yapmış olabileceğini düşündü bir an. İçinde saman alevi gibi bir umut belirdi. Belki de sınavın birincisiydi. Ama öğretmen, Selim’in disiplin kuruluna gideceğini söyledi. Notu ise 85’di. Selim, şaşkına dönmüştü. Utanıyordu. Öğretmen Selim’in sınav kâğıdına sınav sorularının cevapları ile ilgisiz alaycı ifadeler yazdığı için disiplin kurula gönderileceğini söyledi ve Selim disiplin kurulunu yolunu tuttu. Öğretmeni ile çok iyi anlaşırlardı. Arkasından vurulduğunu düşündü bir an. Artık, “disipline gitmiş, kötü örnek” bir öğrenciydi. Kendini aşağılanmış hissediyordu. Bütün arkadaşları, beden eğitimi dersine gitmişti. O, ise sabah neşe ile çıktığı evine hüüzün ve karamsarlık içinde döndü. Erkenden odaya kapandı. Öğretmeninden nefret ediyordu, onun kendisine acımasızca davrandığını düşündü. Babası olayı öğrenmişti. Babasını çok utandırdığını düşündü. Gözyaşlarını tutamadı. Sınıfta da ağlamıştı. Sınıfta ağladığı için de kendinden utanıyordu. Zaten artık ne fark ederdi ki? Dünya başına yıkılmıştı ve bundan daha kötü bir durum da olamazdı. Zaten bu okulu hiç sevmemişti. Bu okula bir ay geç kayıt hakkı kazanmıştı. Hiçbir zaman bu okulda başarılı olamayacaktı. Sonraki günlerde dersleri boşladı ve notları kötüleşmeye başladı. Öğretmeniyle hiç konuşmadı ve öğretmenin kendisinden umudu kestiğini düşündü. “Bu ne berbat bir yaşam” diye aklından geçirdi. Kendini çok değersiz buluyordu.”

Daha sonra grup üyeleri üç gruba bölünerek her gruba öykünün yazılı olduğu kâğıtlar dağıtılmıştır. Birinci gruptan, öyküdeki duyguları, ikinci gruptan öyküdeki düşünceleri, üçüncü gruptan öyküdeki davranışları bulmaları istenmiştir. Gruplara yeteri kadar süre tanınarak her grubun bulduğu doğru cevap için gruplar arasında bir yarışma düzenlenmiştir. Bulunan her doğru cevap için her gruba 10 puan verilmiştir. Yanlış cevaplar grup tartışması yoluyla tartışılarak düzeltilmiştir. En fazla puanı toplayan grup diğer grup üyelerinin belirleyeceği yöntemle ödüllendirilmiştir.

Oturum özeti gönüllü grup üyeleri tarafından yapılmıştır. Oturumun sonunda grup üyelerine bu oturumdan neler öğrendikleri sorusu sorulmuş ve gönüllü öğrencilerin grupla paylaşımda bulunması istenmiştir. Grup üyelerinin oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşımlarından sonra oturum sonlandırılmıştır.

3. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Tetikleyici olay, duygu, düşünce, davranış ve fiziksel tepkiler arasındaki farkları görebilme.
- 2- Olay, duygular, düşünceler ve davranışlar arasındaki ilişkiyi görebilme.
- 3- ABC modeli hakkında bilgi sahibi olma.

MATERYALLER:

- 1- Önceden hazırlanmış, her öğrenci için bir adet A4 kâğıdının üstüne yapıştırılmış renkli A (OLAY), B (DÜŞÜNCE), C (DUYGU) harfleri
- 2- Yazı tahtası, renkli tahta kalemleri
- 3- Şekil 1
- 4- Form 2
- 5- Örnek olay 2 (Ormanda Yürüyüş)
- 6- Öykü 2 (Ali'nin Hikâyesi)

SÜREÇ:

Oturumun başında grup lideri tarafından üyelerine kendilerini nasıl hissettikleri sorularak, üyelerin duygularını kısaca ifade etmeleri istenmiştir. Son oturumdan itibaren üyelerin haftalarının nasıl geçtiği sorularak, paylaşımda bulunmak isteyen üyelere zaman tanınmıştır. Daha sonra ikinci oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. İkinci oturumda öğrenilenlerin vurgulanması sağlanmıştır. Grup lideri tarafından oturum amaçları ve gündemi kısaca açıklanmıştır. Daha sonra duygu, düşünce, davranış, fiziksel tepki ve tetikleyici olay kavramları bir örnek kullanılarak açıklanmıştır. “Örnek Olay 2” grup lideri tarafından gruba okunarak, olayı zihinlerinde canlandırmaları istenmiştir.

ÖRNEK OLAY 2 “ORMANDA YÜRÜYÜŞ”⁴

“Ormanda bir arkadaşınızla beraber yürüyorsunuz. Arkadaşınız bir zoolog (hayvanbilimci). Birden bire 30 metre. İlerideki çalılıkların kıpırdadığını fark ediyorsunuz. Olduğunuz yerde kalıyorsunuz. Çevrede arkadaşınız ve sizden başka kimse yok. Az sonra çalılıkların arkasından büyük bir ayı çıkıyor. Ne hissedersiniz? Korku mu? Zoolog arkadaşınız sizin kadar korkmuyor. Sizin dizlerinizin bağı çözülmüş. O ise biraz şaşırılmış ama merakla ayıyı inceliyor. Ne yapmayı düşünüyorsunuz? Kaçmayı mı? Arkadaşınızın kaçmaya pek niyeti yok? Sakin görünüyor.”

Grup lideri tarafından üyelerin olay-düşünce-duygu ilişkisini fark ettirmek amacıyla gruba şu tartışma soruları sorulmuş, her sorudan sonra grup üyelerinin cevaplarını alınmıştır.

*Bu hikâyedeki olay, düşünceler, duygular, davranışlar ve fiziksel tepkiler sizce nelerdir?

*Aynı olay (A) iki arkadaşta aynı duygulara mı (C) yol açtı? Farklılıklar nedir?

*O halde duygulara neden olan ayı mıdır? (A) (Eğer ayı cevabı gelirse, o halde neden her iki kişide aynı duygulara yol açmadığı sorulmuştur.)

*Bu farklılık nasıl açıklanabilir?

*Ayıyı gördüğünüzde neler düşündünüz?

⁴ <http://www.aktuelpdr.com> (15.10.2007)

*Arkadaşınız o mevsimde ayıların saldırgan olmadığını, ayrıca iki kişi olduklarından ayının korktuğunu, biliyor. Sizce bu onun duygularını etkilemiş olabilir mi?

Grup lideri tarafından bir olay sonucu herkeste farklı olma olasılığı olmakla birlikte çeşitli düşünce ve duygular olduğu vurgulanmıştır. Grup üyelerine kısaca ABC modeli anlatılmıştır.

Daha sonra grup lideri tarafından “Form 2” grup üyelerine dağıtılarak formda yer alan ifadelerin olay mı, duygu mu, düşünce mi, davranış mı, fiziksel tepki mi olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Formların doldurulması için gruba yeteri kadar zaman verilmiştir. Cevaplamalar bittikten sonra grup liderinin yardımıyla grup tarafından cevap anahtarı oluşturulmuş ve en çok doğru cevabı veren üye grup tarafından ödüllendirilmiştir.

Oturumun sonlarına doğru “Öykü 2” grup lideri tarafından okunmuş gönüllü grup üyeleri tarafından canlandırılmıştır.

ÖYKÜ 2 “ALİ’NİN HİKÂYESİ”⁵

“Ali rengini beğenmediği için, aldığı gömleği iade etmek istedi. Ancak satıcı ona, gömleğin kullanılmış olduğunu söyledi. Ali, itiraz etmedi. Gömleği iade ederek geri döndü. Öfkeden deliye dönmüştü. Gömleği hiç kullanmamıştı. İçinden şöyle düşünüyordu. “Ne kadar da görgüsüz bir satıcı! Birisi ona görgülü olmayı öğretmeli!” Bütün gün yüzü asık bir şekilde dolaştı. “Satıcı müşteriye karşı kaba olmamalıdır!” diye düşünüyordu. Satıcının kendisini nasıl deliye çevirdiğini düşünüp duruyordu. Ona “aklıma geleni söylemeliydim” diye de düşünüyordu. “Yapmadım, o halde ben bir korkağım” diye düşündü.”

Daha sonra grubun tartışması amacı ile şu tartışma soruları sorulmuştur:

*Böyle bir durumla karşılaşıyorsanız siz de Ali’nin hissettiklerinin benzerlerini hisseder miydiniz?

*Ali’nin kendini kötü hissetmesine neden olan düşünceleri nelerdir?

Bu tartışma grup liderinin aynı olaya farklı tepkiler verilebileceği vurgulanarak sonlandırılmıştır.

Oturum özeti grup üyeleri tarafından yapılmıştır. Üyelerden oturumda öğrenilenleri grupla paylaşımları istenmiştir. Önemli konular grup lideri tarafından pekiştirilmiştir. Grup üyelerinin oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşıldıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

⁵Baldon , A. D. (1990) The Development of a Self-Help Psychoeducational Booklet of Rational Emotive Problem Solving, Dissertation Abstracts International.

FORM 2

BEŞ YOLU TANIMAK⁶

Bazen yaşadığımız durumların duygu mu, düşünce mi, davranış mı, başlatıcı olay mı yoksa fiziksel tepki mi olduğunu ayırt edemeyiz. Aşağıdaki test bu durumları daha kolay ayırt etmemizi sağlayacak. Aşağıdaki her bir maddeyi olay, duygu, düşünce, davranış ya da fiziksel tepki olarak tanımlayın.

1. Ne yaparsan yapayım doğru değil
2. Rahatsız olmak
3. Bir sınavda başarısız olmak
4. Kimse beni sevmiyor
5. Öfke
6. Diğerlerini suçlamak
7. Utanmak
8. Bahse girerim diğerlerinin sınavı benden daha iyi geçmiştir
9. Hızlı kalp atışları
10. Yumruğunu sıkmak
11. Kimin umurunda
12. Anne babanın boşanması
13. Trafikte saplanıp kalmak
14. Kaygı
15. Yeni bir şehre taşınma
16. Terlemek
17. Dalga geçilmek
18. Her zaman bana bağırlıyor
19. Okulu asmak
20. Üzüntü

⁶ Langelier, Carol A. (2006). Ergenler İçin Bilişsel Davranışsal Beceri Oluşturma Programı, Duygu Yönetimi Beceri Çalışma Kitabı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

4. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- ABC modelini kişisel yaşantılara uygulayabilme.
- 2- Akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri tanıyabilme.
- 3- Akılcı ve akılcı olmayan düşünceler arasındaki farkları ayırt edebilme.

MATERYALLER:

- 1- Yazı tahtası, renkli tahta kalemleri
- 2- Öykü 3 (Nick'in Hikayesi)
- 3- Form 3
- 4- Karikatürler

SÜREÇ:

Grup lideri üyelerine kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorulmuş ve oturum gündemine geçilmeden önce kendileri ile ilgili istedikleri konuları paylaşımları için zaman tanınmıştır. Üçüncü oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmış ve oturumda neler öğrenildiği sorulmuştur. Daha sonra oturumun gündemi ve amacı grup lideri tarafından gruba açıklanmıştır.

ÖYKÜ 3 NICK'İN HİKAYESİ⁷

“Nick güçlü sağlıklı bir işçi, demiryolu garında manevra sahasında çalışıyor. Arkadaşlarıyla ilişkisi iyi ve işini iyi yapan güvenilir bir insan. Ne var ki, kötümser biri, her şeyin kötüsünü bekler ve başına kötü şeyler geleceğinden korkar. Bir yaz günü, tren işçileri, ustabaşının doğum günü nedeniyle bir saat önceden serbest bırakılırlar. Tamir için gelmiş olan ve manevra alanında bulunan bir soğutucu vagonun içine giren Nick, yanlışlıkla içerden kapıyı kapatır, kendini soğutucu vagona kilitlet. Diğer işçiler Nick'in kendilerinden önce çıktığını düşünürler. Nick kapıyı tekmeler, bağırır, ama kimse duymaz, duyanlar da bu tür seslerin sürekli geldiği bir ortamda olduğu için pek kulak vermezler. Nick burada donarak öleceğinden korkmaya baslar. “Eğer buradan çıkmazsam, burada kaskatı olacağım” diye düşünmeye başladı. İçerde yarısı yırtılmış bir karton kutunun içine girer. Titremeye baslar. Eline geçirdiği bir kağıda karısına ve ailesine son düşündüklerini yazmıştır : “Çok soğuk, bedenim hissizleşmeye başladı. Bir uyuya bilsem! Bunlar benim son sözlerim olabilir. Ertesi günü soğutucu vagonun kapısını açan işçiler, Nick'in donmuş bedenini bulurlar. Üzerinde yapılan otopsi, onun donarak öldüğünü göstermektedir. Fakat bu olayı olağanüstü yapan, soğutucu vagonun soğutma motorunun bozuk ve çalışmıyor olmasıydı. Vagonun içindeki ısı 18 derecedeydi ve vagona bol hava vardı.”

ABC modelinin pekiştirilmesi amacıyla ‘Nick’in Hikâyesi’ grup lideri tarafından üyelere sözel yolla anlatılarak hikâyeyi zihinlerinde canlandırmaları istenmiştir. Hikâyenin ABC modeline göre üyeler tarafından analiz edilmesi istenmiştir. Aşağıdaki tartışma soruları grupta sırasıyla tartışılmıştır.

- *Bu hikâyede olay nedir?
- *Nick'in düşünceleri nelerdir?
- *Nick'in duyguları nelerdir?
- *Ölmesine neden olan şey nedir?

Etkinlikten sonra “Form 3” grup lideri tarafından üyelere dağıtılmış ve üyelere yaşadıkları bir olayı ABC modeline göre

⁷[http:// www.aktuelpdr.com](http://www.aktuelpdr.com) (15.10.2007)

değerlendirmeleri istenmiştir. Üyelere yeteri kadar süre tanındıktan sonra gönüllü üyelere değerlendirilmelerini grupla paylaşımları istenmiştir.

Grup lideri tarafından olaylara ilişkin oluşan düşüncelerimizin genel olarak iki grupta değerlendirildiği, bunlardan birinci grubun akılcı, ikinci grubun akılcı olmayan olarak adlandırıldığı ve bu iki düşünce türünü tanıyıp ayırt etmenin önemi vurgulanmıştır. Akılcı olmayan düşüncelerin özellikleri ve etkileri hakkında grup lideri gruba bilgi verilmiştir.

Daha sonra grup üyelerinin akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri ayırt edebilmelerine yardımcı olmak amacıyla bir etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlikte üyelere Form 3'de olaya ilişkin her bir düşüncesinin akılcı olduğunu düşünenlerin grup odasının sağına, akılcı olmadığını düşünenlerin grup odasının soluna doğru gitmeleri istenmiştir. Gruplaşma tamamlandığında her üyeden düşüncesinin akılcı ya da akılcı olmayan yönünü grupla paylaşması istenmiştir. Gerektiğinde diğer grup üyelerinin yardım etmesine izin verilmiştir.

Oturuma önceden hazırlanmış ve içerisinde akılcı olmayan düşünce örnekleri bulunan karikatürler üyelere dağıtılarak devam edilmiştir. Her üyeden kendisine düşen karikatürdeki akılcı olmayan düşünceyi bulması istenmiştir. Bu düşüncenin hangi özelliğinin akılcı olmadığını gruba açıklaması istenmiştir. Her üyenin karikatürü grupla paylaşılmıştır. Akılcı olmayan düşünceyi bulamayan üyeye grup üyeleri tarafından yardım edilmesine izin verilmiştir.

Oturum özeti grup üyeleri tarafından yapılmıştır. Grup üyelerinin oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşıldıktan ve oturumda neler öğrenildiğine ilişkin paylaşımlardan sonra oturum sonlandırılmıştır.

FORM 3 İŞLEVSİZ DÜŞÜNCELER FORMU

Olay Ne yapıyordunuz o anda neler oldu?	Düşünceler Kesin/tam olarak düşünceleriniz nelerdi? Her birine ne kadar inanıyordunuz?	Duygular Ne hissettiniz?	Davranış Nasıl davrandınız?	Fiziksel Tepki Fiziksel olarak neler hissettiniz?

5. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Akılcı olmayan düşüncelerin özelliklerini tanıyabilme.
- 2- Akılcı olmayan düşünceleri fark edebilme.

MATERYALLER:

- 1- Yazı tahtası, renkli tahta kalemleri
- 2- Şarkı sözleri
- 3- Form 4

SÜREÇ:

Grup üyelerine kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorulmuştur, üyelerin duygularını kısaca ifade etmeleri istenmiştir. İkinci oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. Grup üyelerinin önceki oturumdan neler öğrendikleri üzerine paylaşımlarda bulunulmuştur. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra oturumun amaçları ve gündemi grup lideri tarafından üyelerle paylaşılmıştır. Önceden grup odasının duvarlarına asılmış olan akılcı olmayan düşüncelerin özellikleri, grup lideri tarafından grup üyelerine kısaca açıklanmıştır.

“Akılcı olmayan inançlara sahip bireyler, kendilerinin mutlaka başarılı olmaları ve takdir edilmeleri gerektiğini düşünürken; başkalarından kendilerine tamamen nazik ve düşünceli davranmalarını beklemekte; yaşam koşullarının ise rahat, kolay ve sorunsuz olmasını talep etmektedirler. Bu taleplerini de daha çok, yaşadıkları durumu felaketleştirerek, tahammülsüzlük göstererek ve kendisini ya da çevresini kınayarak, suçlayarak sergilemektedirler.”⁸

Ellis’in akılcı olmayan düşünceler listesi üyelere dağıtılarak grup üyelerinin kendilerine en yakın gelen akılcı olmayan düşünceleri işaretlemeleri istenmiştir. İşaretleme için gruba yeteri kadar süre verilmiştir. Daha sonra grup üyelerinin sırasıyla cevaplarını paylaşımları istenmiştir. Bu paylaşım sırasında seçtikleri akılcı olmayan düşüncelerin duygu ve davranışlarını nasıl etkilediğini de ifade etmeleri istenmiştir.

Önceden hazırlanmış ve içinde akılcı olmayan düşünceler bulunan şarkı sözleri grup üyelerine tesadüfî olarak seçtirilir. Her üyeden elindeki şarkı sözlerindeki akılcı olmayan düşüncüyü bularak gruba paylaşması istenmiştir. Grup üyelerine yeteri kadar süre tanınmıştır. Akılcı olmayan düşüncüyü bulurken düşüncelerin neden akılcı olmadığını düşündüklerini gruba paylaşması istenmiştir.

Oturum özeti grup üyeleri tarafından yapılmıştır. Grup üyelerinden oturumdan kendilerine ilişkin neler öğrendiklerini paylaşımları istenmiştir. Gönüllü üyelerin paylaşımından sonra grup üyelerinin oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşılmıştır ve oturum sonlandırılmıştır.

⁸ Çivitci, A. (2003). Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

FORM 4

A. ELLIS-AKILCI OLMAYAN DÜŞÜNCELER⁹

1. Çevrendeki önem verdiğin insanlar tarafından sevmek ve onaylanmak, yetişkin bir insan olmak için vazgeçilmez bir gerekliliktir.
2. Kendini önemli birisi olarak görmek istiyorsan, pek çok yönden tamamen yetenekli, yeterli ve başarılı olmalısın.
3. Bazı insanlar aşağılık, kötü ya da tehlikelidir ve yaptıklarından dolayı katı bir biçimde suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.
4. Olaylar istediğin biçimde gelişmezse, bu korkunç ve felaket bir durumdur.
5. İnsanın mutsuzluğu dışsal nedenlere bağlıdır ve insanın kendi üzüntü ve rahatsızlıklarını kontrol etmek için yeteneği ya yoktur ya da çok azdır.
6. Eğer bir şey tehlikeli ya da korku verici ise, bundan dolayı oldukça endişe duymalısın ve bunun olma olasılığı konusunda zihnini meşgul etmelisin.
7. Yaşamdaki zorluklarla ve kendi sorumluluklarıyla yüzleşmektense, bundan kaçınmak daha kolaydır.
8. İnsan kendisine güvenmekten çok, başkalarına bağımlı olmalı ve daha güçlü birisine ihtiyaç duymalıdır.
9. Bir insanın geçmişi, şimdiki davranışlarının en önemli belirleyicisidir ve kişinin yaşamını bir kez güçlü bir biçimde etkilerse, belirsiz olarak her zaman benzer bir etkiye sahip olur.
10. Bir kişi başka insanların problemleri ve rahatsızlıkları konusunda oldukça üzgün olmalıdır.
11. İnsanın problemleri için her zaman doğru, kesin ve mükemmel bir çözüm vardır ve eğer mükemmel çözümler bulunamazsa bu felaket bir durumdur.

⁹ Ellis, Albert. (1979). **Reason and Emotion in Psychotherapy**. New York: Lyle Stuart.

ÖRNEK ŞARKI SÖZLERİ¹⁰

KADERİMİN OYUNU

Ne sevenim var ne soranım var
 Öyle yalnızım ki
 Çilesiz günüm yok dert ararsan çok
 Öyle dertliyim ki,
 Bana kaderimin bir oyunumu bu
 Aldı sevdiğimi verdi zulümü
 Dünyaya doymadan geçip gideceğim
 Yoksa yaşamının kanunumu bu
 Bıktım artık yaşamaktan
 Çekmekle biter mi bu hayat yolu?
 Bu yalnızlık bu dertler...

HATA BENİM

Bilemedim kıymatını kadrini
 Hata benim günah benim suç benim
 Eliminen içtim derdim zehrini
 Hata benim günah benim suç benim

SEN BENDEN GİTTİN GİDELİ

Bir cefam var idi bin oldu
 Aktı gözüm yaşı sel oldu
 Yaz baharım döndü kış oldu
 Sen benden gittin gideli

ELBETTE

Güneş her akşam batıp her gün
 doğuyorsa
 Çiçekler solup solup tekrar açıyorsa
 En derin yaralar kapanıyorsa
 En büyük acılar unutuluyorsa
 Neden korkulur hayatta söyleyin bana
 Ben neden aynı kalayım söyleyin bana

YAŞAMAYA MECBURSUN

Bugün canın çok sıkkın
 Her şey sana zor geliyor
 Olabilir
 Bugün askın bitmiş

O seni terk edip gitmiş
 Olabilir
 Sanki sen hiç bilmediğin
 Bir kaos içindesin
 Kim bilir?

Günlerin getirdiği
 Senin yitirdiklerin
 Sanki hiç umut yok

¹⁰ www.turkcemuzik.com, (01/09/2007)

6. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Akılcı olmayan düşünceleri sorgulamayı öğrenme.
- 2- Olaylara akılcı bakış açısı geliştirebilme.

MATERYALLER:

- 1- Yazı tahtası, renkli tahta kalemli
- 2- Form 5

SÜREÇ:

Grup lideri üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettiklerini sormuştur, üyelerin duygularını kısaca ifade etmeleri istenmiştir. Geçen oturuma ilişkin paylaşımlar alındıktan sonra ikinci oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. Daha sonra oturumun amaçları ve gündemi kısaca açıklanmıştır.

Önceden hazırlanmış ve renkli kartonlara yazılmış olan akılcı olmayan düşünceler (Form 5) grup lideri tarafında grup odasının çeşitli yerlerine dağıtılmıştır. Üyelerden, odayı dolaşarak kendilerinde olduğunu düşündükleri bir akılcı olmayan düşüncüyü seçmeleri istenmiştir. Daha sonra bu düşüncelerin kendilerini nasıl etkilediğini ve nasıl hissettirdiği sorularak paylaşımda bulunmaları istenmiştir. Oturuma grup üyelerinin akılcı olmayan düşünceleri sorgulamayı öğrenmelerini sağlamak için mahkeme oyunu oynanmıştır.

‘MAHKEME’¹¹ OYUNU

‘Mahkeme’ adlı oyunun oynanacağı ve bunun için iki gönüllü öğrenciye ihtiyaç duyulduğu söylenir. Kendisine ait akılcı olmayan düşünceleri seçmiş iki üye gönüllü olduktan sonra, grup üyelerinden biri “hâkim rolüne” kalan üyeler iki gruba ayrılarak bir gruba “savcı”, diğer gruba “avukat” rolü verilmiştir. Avukat üyeler, sanığın akılcı olmayan düşüncesinin doğru ve geçerli olduğunu savunur. Savcı rolündeki üyeler sanığın akılcı olmayan düşüncesinin kanıtlanabilir ve doğru olmadığını savunurlar. Her grup kendi arasında tartışarak savunmalarını yapar. Sanık rolündeki üyeye etkinlikten önce ve sonra akılcı olmayan düşüncesinde ne tür değişimler olduğu sorulmuştur. Süreç diğer sanık üye için de tekrarlanır. Etkinlik tamamlandıktan sonra grup üyelerinden bu etkinlikten neler öğrendiklerini grupla paylaşımları istenmiştir. Paylaşımlar sırasına akılcı olmayan düşüncelerin değiştirilebileceği yönündeki paylaşımlar desteklenerek vurgulanmıştır.

Grup lideri tarafından akılcı olmayan düşüncelerin değiştirilmesinin önemi vurgulandıktan sonra oturum hakkında üyelerin duygu ve düşüncelerinden geri bildirim alınarak ve oturumdan öğrenilenler pekiştirilmiştir. Daha sonra oturum özetlemesi üyelerle birlikte yapılmıştır ve oturum sonlandırılmıştır.

¹¹ Leahy, Robert L. Bilişsel Terapi Yöntemleri. Ankara: HYB Yayıncılık, 2007 (Değiştirilerek kullanılmıştır).

FORM 5
AKILCI OLMAYAN DÜŞÜNCELER

Aksilikler hep beni bulur
Yalnızca başarılı ve çalışkan insanlar saygı değerdir
İşler yolunda gitmediğinde her zaman kendimi sorumlu hissederim
Başkalarının hakkımdaki düşüncelerine her zaman önem veririm
Verilen sözler mutlaka tutulmalıdır
Yakınlarımı kırmaktansa isteklerimden vazgeçerim
Dostlarım bana asla yalan söylememeli
Dostum olan kişi neler hissettiğimi ben söylemeden anlayabilendir
Aksilikler hep üst üste gelir
Riske girmektense o işe hiç başlamam
Almaktansa vermeyi tercih ederim
İnsanları kırmamak için eleştirmekten kaçınırım
Sevdiklerimin yokluğuna asla dayanmam
Dostlarımı her zaman memnun etmek benim için önemlidir

7. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Olaylara akılcı bakış açısı geliştirebilme.
- 2- Problem, problem alanları ve problem çözme kavramlarını tanıma.

MATERYALLER:

- 1- Yazı tahtası, renkli tahta kalemli

SÜREÇ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorulmuştur, üyelerin duygularını kısaca ifade etmeleri istenmiştir. Altıncı oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. Bir önceki oturumdan neler öğrendiklerini kısaca paylaşmaları istenmiştir. Oturumun amaçları kısaca açıklanmıştır. Altıncı oturumda üyeler tarafından seçilen akılcı olmayan düşünce kartonları tekrar grup üyelerine dağıtılmıştır. Üyelerin akılcı olmayan düşüncelerini sorgulamaları amacıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur.

*Böyle düşünmek ne işine yarıyor?

*Böyle düşünmek için yeteri kadar kanıtın var mı?

Üyelerden, akılcı olmayan düşüncelerine karşılık olacak şekilde bir akılcı düşünce yazmaları istenmiştir. Gruba yeteri kadar süre tanındıktan sonra, sırasıyla tüm üyelerin akılcı olmayan düşüncesini ve yazdığı akılcı düşünceyi gruba okuması istenmiştir. Paylaşımlar üzerinde grup tartışması yürütülmüştür.

Daha sonra grup lideri tarafından sırasıyla problem, problem alanları, problem çözme kavramlarının üyeler için ne anlama geldiği sorulmuştur ve üyelerden kendi tanımlarını yapmaları istenmiştir. Paylaşımlardan sonra grup lideri problem, problem alanları, problem çözme kavramlarını açıklayarak, her insanın zaman zaman problemlerle karşılaşabileceğini ancak önemli olanın problem karşısında kişinin nasıl bir çözüm yolu izlediğinin olduğunu vurgulamıştır.

Daha sonra grup lideri üyelere genelde hangi tür (okul, aile, arkadaşlık) problem durumları ile karşılaştıklarını sormuştur. Grup tartışması sonrasında üyelerin cevapları yazı tahtasına yazılmıştır. Grup üyelerinin problem durumları karşısında genellikle nasıl davrandıkları yönelik cevaplar da yazı tahtasına yazılmıştır.

Oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. Üyelere oturumdan neler öğrendikleri sorusu yöneltilmiştir. Daha sonra, üyelerin oturuma ilişkin diğer duygu ve düşünceleri paylaşılmıştır. Oturumdan neler öğrendiklerini paylaşmaları istenmiştir. Daha sonra oturum sonlandırılmıştır.

8. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Problem durumlarının etkilerini tanıma.
- 2- Farklı problem çözme yollarını fark edebilme.
- 3- Farklı çözüm yollarının farklı duygusal ve davranışsal sonuçlara yol açtığını fark edebilme.

MATERYALLER:

- 1- Yazı tahtası, renkli tahta kalemleri
- 2- Boş kâğıtlar
- 3- Form 6

SÜREÇ:

Grup lideri üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettiklerini sormuştur, üyelerin duygularını kısaca ifade etmeleri istenmiştir. Bir önceki oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır ve önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulmuştur. Paylaşımlardan sonra oturumun amaçları ve gündemi kısaca açıklanmıştır. Grup üyelerine ‘problem durumlarında yaşadığınız duygular nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Gönüllü üyelerin cevaplarını grupla paylaşması sağlanmıştır.

Daha sonra ‘Stresin İşaretleri’ formu grup üyelerine dağıtılmıştır. Üyelerden genel olarak yaşadıkları problem durumlarını düşünmeleri istenmiştir. Problem durumlarında nasıl etkilendiklerini formda işaretlemeleri istenmiştir. Formun doldurulması için gruba yeteri kadar süre verilmiştir. Bu sırada üyelere formları doldururken farkına vardıkları bir şey olup olmadığı sorusu gruba yöneltilmiştir. Gönüllü üyelerin forma işaretledikleri duyguları paylaşmaları sağlanmıştır. Problem durumlarından benzer şekilde etkilenen üyelerin arasındaki benzerlikler vurgulanmıştır. Her bireyin problem durumları karşısında farklı duygular hissettiği vurgulanmıştır.

Grup üyelerine boş kâğıtlar dağıtılarak yaşadıkları bir problemi kâğıda yazmaları istenmiştir. Kâğıdın üzerine isim yazılmamaları söylenir. Grup lideri süreci kolaylaştırmak için kendi yaşadığı bir problemi örnek olarak sunabilir. Gruba yeteri kadar süre verilerek sürenin sonunda kâğıtların katlanarak küçük bir torbaya atılması sağlanmıştır. Torba karıştırılarak rastgele kâğıtlar sırasıyla tüm grup üyelerine seçtirilir. Her problem durumu için üyelere ‘kendiniz bu problemi yaşasaydınız nasıl çözerdiniz?’ sorusu yöneltilmiştir. Gönüllü üyelerin cevaplarını grupla paylaşmaları sağlanmıştır. Problem durumlarından için verilen farklı cevapların avantaj ve dezavantajları grup lideri tarafından yazı tahtasına yazılarak her çözüm yolunun akılcı ve akılcı olmayan yönleri olabileceği, önemli olanın en fazla akılcı yönü olan çözüm yolunun belirlenmesi olduğu vurgulanmıştır.

Daha sonra oturum özeti grup üyeleri ve grup lideri tarafından yapılmıştır. Bu aşamada oturumdan öğrenilenlerin tekrar ifade edilerek pekiştirilmesine çaba sarf edilmiştir. Daha sonra, üyelerin oturuma ilişkin diğer duygu ve düşünceleri paylaşarak oturum sonlandırılmıştır.

FORM 6
STRESİN İŞARETLERİ FORMU¹²

Yaşadığınız stres durumlarına uygun kategoriye işaretleyiniz.		
1- Uykuya dalmakta güçlük ya da huzursuz uyku		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
2- Genelde olmadığınız kadar hırçın ve karamsar		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
3- İştah artması ya da azalması		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
4- Ani ağlama hissi		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
5- Çok şey hakkında kaygılanma		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
6- Kontrolsüzlük, sesini yükseltme ve sabırsızlık		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
7- Karışıklık, kararsızlık		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
8- Baş ağrısı, bedeninizde gerginlik		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
9- Kızgın, umursamaz davranışlar		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
10- Başarınızda düşme		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
11- Başkalarıyla beraber olmada sıkıntı		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
12- Sürekli şikâyet etmek, hiçbir şeyin yoluna girmeyeceği düşüncesi		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
13- Dikkatsizlik, ilgi kaybı		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
14- Kendinize ya da diğerlerine karşı sürekli mükemmellik talepleri		
Sıklıkla	Bazen	Hiç
Adı-Soyadı;		

¹² Vernon, A. (1989). Thinking, Feeling, Behaving, An Emotional Education Curriculum For Adolescents

9. OTURUM

HEDEFLER

- 1-Problem çözmenin bir süreç olduğunu fark edebilme.
- 2-Sağlıklı problem çözme basamaklarını tanıyabilme.

MATERYALLER:

- 1- Yazı tahtası, renkli tahta kalemleri
- 2- Problem çözme basamaklarını açıklayan kartonlar.
- 3- Form 7

SÜREÇ:

Grup lideri tarafından, üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorulmuştur, üyelerin duygularını kısaca ifade etmeleri istenmiştir. Bir önceki oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. Önceki oturumdan öğrenilen konular vurgulanmıştır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulmuştur. Oturumun amaçları ve oturum gündemi kısaca açıklanmıştır.

Grup lideri tarafından problemlerin farklı şekilde çözülebileceği ancak genel olarak üzerinde uzlaşılan bazı basamakları olan sağlıklı bir problem çözme sürecinin varlığından söz edilir. Problemi etkili şekilde çözmek için bu basamakların önemi vurgulanmıştır. Yazı tahtası kullanılarak problem çözme basamakları sözlü anlatım yoluyla açıklanmıştır.

Önceki oturumda belirtilen problem durumları grup ikiye bölünerek üyelerine dağıtılmıştır. Her gruptan ellerindeki problem durumlarını problem çözme basamaklarına göre değerlendirmeleri ve basamakları problem durumlarına uygulamaları istenmiştir. Gruba yeteri kadar süre tanındıktan sonra, paylaşım aşamasına geçilir. Her grup elindeki problem durumunu basamaklara göre tüm gruba sunmuştur. Grup tartışması yoluyla hangi aşamanın atlandığı belirlenmeye çalışılır. Akılcı problem çözme yolları grup lideri tarafından pekiştirilmiştir.

Oturum özeti grup üyeleri ve grup lideri tarafından yapılarak oturumdan neler öğrenildiği sorusu sorulmuştur. Daha sonra, üyelerin oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşarak oturum sonlandırılmıştır.

FORM 7
PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARI¹³

D	1. BASAMAK: DUR VE DÜŞÜN ; BURADAKİ PROBLEM NEDİR? ÇÖZÜLEBİLİR BİR PROBLEM Mİ? ETKİLERİ NELERDİR?
O	2. BASAMAK: OLASI ÇÖZÜM YOLLARINI DÜŞÜN
Ç	3. BASAMAK: ÇÖZÜM OLASILIKLARI DEĞERLENDİR
E	4. BASAMAK: EN İYİ YOLUN HANGİSİ OLDUĞUNA KARAR VER
N	5. BASAMAK: ÇÖZÜM YOLU İŞE YARADI MI? NETİCE VERDİ Mİ? DEĞERLENDİR.
T	6. BASAMAK: PROBLEM ÇÖZÜLMEDİYSE TEKRAR BAŞLA

¹³ Kendall, P. C. Stop and Think Workbook. Second Ed. Ardmore: Workbook Publishing 1992.

10. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Sağlıklı problem çözme sürecini üyelerin kişisel yaşantılarına uygulayabilme.

MATERYALLER:

- 1- Yazı tahtası, renkli tahta kalemli
- 2- Form 8

SÜREÇ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorulmuştur, üyelerin duygularını kısaca ifade etmeleri istenmiştir. Bir önceki oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. Oturumda öğrenilen bilgiler tekrarlanır. Üyelerin bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra oturumun amaçları ve gündemi grupla paylaşılmıştır. Problem çözme basamakları özetleme yolu ile tekrar pekiştirilmiştir. Oturumun amaçları ve oturum gündemi kısaca açıklanmıştır.

Her üyeye “Form 8” dağıtılarak kendi yaşadıkları bir problemi düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra düşündükleri probleme önceki oturumda öğrendikleri sağlıklı problem çözme sürecini uygulamaları istenmiştir. Üyeler yeteri kadar süre verildikten sonra gönüllü üç öğrencinin yaşadıkları problem durumları ‘Çözüm Ağacı’¹⁴ yolu ile değerlendirilerek tüm grup üyeleri ile birlikte sürecin doğru uygulanıp uygulanmadığı tartışılmıştır. Gönüllü üyeler yaşadıkları problem durumunu ve bu problemi nasıl çözebileceklerini kendi istedikleri gibi bir ağaç ile sembolize etmeye çalışmışlardır. Akılcı çözüm yolları grup lideri tarafından pekiştirilmiştir.

Oturum özeti grup üyeleri ve grup lideri tarafından yapıldıktan sonra, oturumdan neler öğrenildiği sorusu sorulmuştur. Daha sonra üyelerin oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşarak oturum sonlandırılmıştır.

¹⁴ Söylemez, S. (2002). Ergenlerin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

FORM 8
PROBLEM ÇÖZME BASMAKLARI

1. BASAMAK: DUR VE DÜŞÜN; BURADAKİ PROBLEM NEDİR? ÇÖZÜLEBİLİR BİR PROBLEM Mİ? ETKİLERİ NELERDİR?

.....
.....

2. BASAMAK: OLASI ÇÖZÜM YOLLARINI DÜŞÜN
A) BİRİNCİ ÇÖZÜM YOLU

.....
B) İKİNCİ ÇÖZÜM YOLU

.....
C) ÜÇÜNCÜ ÇÖZÜM YOLU

3. BASAMAK: OLASILIKLARI DEĞERLENDİR

BİRİNCİ çözüm yolunu uyguladığında;

Sen nasıl hissedersin?.....

Karşındaki nasıl hisseder?.....

Karşındaki nasıl tepki verir?.....

İKİNCİ çözüm yolunu uyguladığında;

Sen nasıl hissedersin?.....

Karşındaki nasıl hisseder?.....

Karşındaki nasıl tepki verir?.....

ÜÇÜNCÜ çözüm yolunu uyguladığında;

Sen nasıl hissedersin?.....

Karşındaki nasıl hisseder?.....

Karşındaki nasıl tepki verir?.....

4. BASAMAK: HANGİ YOLUN EN İYİ OLDUĞUNA KARAR VER

SEÇTİĞİM ÇÖZÜM YOLU:

.....
.....
.....
.....

5. BASAMAK: ÇÖZÜM YOLU İŞE YARADI MI? DEĞERLENDİR.

6. BASAMAK: PROBLEM ÇÖZÜLMEDİYSE SÜRECİ TEKRARLA.

11. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Problem çözmeyi olumsuz etkileyen akılcı olmayan düşünceleri fark edebilme.

MATERYALLER:

- 1- Yazı tahtası ve tahta kalemli
- 2- Form 9

SÜREÇ:

Grup lideri üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettiklerini sormuştur, üyelerin duygularını kısaca ifade etmeleri istenmiştir. 10. oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır. Oturumda öğrenilenleri grupta tekrar paylaşılması sağlanmıştır. Bir önceki oturumla ilgili söylemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Oturumun amaçları kısaca açıklanmıştır.

Grup üyeleri arasından gönüllü öğrenciler tarafından çok kötü bir karne almış bir öğrencinin problemi grupta canlandırılmıştır. Problem durumu ile ilgili kişiler (anne, baba, kardeş, öğretmen vb.) üyeler tarafından canlandırılmıştır. Önceden hazırlanmış başarısız bir karne, problemi yaşayan öğrenciye verilmiştir. Öğrenci ve diğer kişiler durumu canlandırır. Öğrencinin bu problemi nasıl çözeceği grup üyeleri tarafından gözlenmiştir. Canlandırma bittikten sonra paylaşım aşamasına geçilerek benzer problem durumunda diğer üyelerin nasıl bir yol izleyerek problemi çözmeye çalışacakları üzerinde durulmuştur.

Daha sonra grup üyelerine form 9 dağıtılarak problem durumlarında hangi düşüncenin kendilerine hangi duyguyu hissettireceğini işaretlemeleri istenmiştir. Form 9'un doldurulması için yeteri kadar zaman verilerek paylaşım aşamasına geçilir. Gönüllü üyeler, kendi formlarını diğer üyelerle paylaşmışlardır. Üyelere, akılcı düşünme ile problem çözme arasındaki ilişki hakkında ne düşündükleri sorusu yöneltmiştir. Daha sonra akılcı cevaplar pekiştirilerek, akılcı düşüncelerin problem çözme üzerindeki etkisi vurgulanmıştır.

Sonraki hafta son oturumun yapılacağı hatırlatılarak oturum özeti grup üyeleri ve grup lideri tarafından yapıldıktan sonra, üyelerin oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşarak oturum sonlandırılmıştır.

FORM 9
PROBLEM ÇÖZME-AKILCI OLMAYAN DÜŞÜNCE FORMU

DÜŞÜNCELERİM	DUYGULARIM
✚ KARŞILAŞTIĞIM PROBLEMLERİ ÇÖZEMEM	✚ HIRÇIN
.....	✚ KARAMSAR
✚ BU BAŞIMA GELEBİLECEK EN KÖTÜ PROBLEM	✚ PROBLEMİ ÇÖZME ARZUSU
.....	✚ KAYGI
✚ EMİNİM BAŞKALARI DA BENZER PROBLEMLER YAŞAR	✚ KARARSIZLIK
.....	✚ KENDİME GÜVENSİZLİK
✚ BU PROBLEMİ MUTLAKA ÇÖZMELİYİM	✚ UMUTSUZLUK
.....	✚ ÇARESİZLİK
✚ MUTLAKA MÜKEMMEL BİR ÇÖZÜM YOLU OLMALI	✚ SAKİN
.....	✚ ACELECİ
✚ İLK DENEMEMDE BAŞARISIZ OLURSAM DİĞERLERİNDE DE BAŞARISIZ OLURUM	✚ DİKKATLİ
.....	✚ YALNIZLIK
✚ BİRAZ ÇABA SARFEDERSEM BELKİ DE PROBLEMİ ÇÖZEBİLİRİM	✚ UMUTLU
.....	✚ KORKU
✚ HER PROBLEMİMİ MUTLAKA ÇÖZEBİLMELİYİM	✚ KENDİME GÜVEN
.....	✚ YILGIN
✚ BU PROBLEM SADECE BENİM BAŞIMA GELEBİLİR	✚ İYİMSER
.....	✚ DEPRESYON
✚ ÇÖZMEK İÇİN BİRKAÇ DENEMEYE İHTİYACIM OLABİLİR	✚ MORALSİZ
.....	✚ YETERLİ
✚ ÇABAM HİÇBİR İŞE YARAMAYACAK	✚ ZAYIF
.....	✚ KÜÇÜLMÜŞ
✚ ZAMAN ZAMAN PROBLEMLERLE KARŞILAŞABİLİRİM	✚ CESUR
.....	
✚ PROBLEMSİZ BİR YAŞAMIM OLMALI	

12. OTURUM

HEDEFLER:

- 1-Tüm oturumların özetlenmesi
- 2- Grup sürecinin değerlendirilmesi

MATERYALLER:

- 1- Önceki oturumlarda kullanılan form örnekleri, görsel materyallerin birer örneği
- 2-Yazı tahtası ve kalem
- 3- Form 10

SÜREÇ:

Genel özetleme yapılması için önceki oturumlarda kullanılan yazılı materyaller, şarkı sözleri, karikatürler, formlardan birer örnek grup odasının duvarlarına asılır. Grup lideri ve üyeler beraberce birinci oturumdan başlayarak oturumları özetlerler. Her oturum özetlenirken, gruba bu oturumda ne öğrenmiştik sorusu yöneltilmiştir. Grup sürecinin sonlanmasına ilişkin üyelerin duygu ve düşüncelerini gruba paylaşmaları istenmiştir. Grup sürecini değerlendirmeleri amacıyla form 9 grup üyelerine dağıtılmıştır. Grup üyeleri bir daire oluşturacak şekilde kolkola girmişlerdir. Her üyeden grup sürecini başarıyla tamamladığı için kendine sözel bir ödül vermesi istenmiştir. Daha sonra grup lideri tarafından süreci başarıyla tamamladıkları için üyelere teşekkür edilmiştir. Oturum sonlandırılmıştır.

FORM 10 SONLANDIRMA

1-	Grup oturumlarında kendinizi nasıl (rahat, sıkıntılı) hissettiniz?
2-	Grup oturumlarında kendinizi rahatça ifade etme şansı buldunuz mu?
3-	Kendi cümlelerinizle bu eğitim programından neler öğrendiğinizi yazınız.
4-	Oturumlarda öğrendikleriniz yaşamınızı nasıl etkiledi?
5-	Grup rehberliği programı ile ilgili diğer düşüncelerinizi yazınız.

EK B. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Problem Çözme Envanteri

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlere genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri samimiyetle ve sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Her soru için kendinize “burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?” sorusunu sorunuz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz ve her maddede bir cevap veriniz.

	Öğrencinin adı soyadı: Sınıfı :	Her zaman böyle davranırım	Çoğunlukla böyle davranırım	Sık sık böyle davranırım	Arada sırada böyle davranırım	Nadir olarak böyle davranırım	Hiçbir zaman böyle davranmam
1	Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3	Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5	Sorunları çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2	3	4	5	6

10	Başlangıçta çözümü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11	Karşılaştığım sorunlarda çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14	Bazen durup sorunlarımın üzerine düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17	Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5	6
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22	Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
26	Ani kararlar verir sonra pişmanlık duyarım	1	2	3	4	5	6
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum	1	2	3	4	5	6

28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam	1	2	3	4	5	6
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasına katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31	Bir sorunla karşılaştığımda ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32	Bazen duygusal olarak öyle etkilenirim ki sorunumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

EK C. AKILCI OLMAYAN İNANÇ ÖLÇEĞİ ERGEN FORMU

AOİÖ-E

Açıklama: Aşağıda, insanların benimsedikleri bazı düşünceler verilmiştir. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyup, bu cümlelerde anlatılan düşüncelere ne derece sahip olduğunuzu belirtiniz.

Okuduğunuz cümledeki fikir size **hiç uygun** değilse 1 numarayı, **pek uygun** değilse 2 numarayı, **kararsızsınız** 3 numarayı, size **oldukça uygunsa** 4 numarayı, size **tamamen uygunsa** 5 numarayı (X) işareti ile işaretleyiniz. Her cümle için tek işaretleme yapınız.

Okuduğunuz cümlelerin doğru ve ya yanlış cevabı yoktur, önemli olan sizin kişisel görüşünüzdür. Bu nedenle okuduğunuz cümle üzerinde uzun süre düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı vermeniz beklenmektedir. İlginiz için teşekkür ederim.

	Öğrencinin adı-soyadı: Sınıfı-Numarası :	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1	Aksilikler hep beni bulur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Başarılı ve çalışkan insanlar saygı değerdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İşler yolunda gitmediğinde kendimi sorumlu hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	En zoruma giden şey, insanların duyarsız olmasıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Başkalarının hakkımdaki düşüncelerine her zaman önem veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Önemli işler başaran insanlar değerlidir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Verilen sözler mutlaka tutulmalıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Yakınlarımı kırmaktansa isteklerimden vazgeçerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Dostlarım bana yalan söylememeli	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Dostum olan kişi neler hissettiğimi ben söylemeden anlayabilendir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Aksilikler hep üst üste gelir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Riske girmektense o işe hiç başlamam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Almaktansa vermeyi tercih ederim...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	İnsanları kırmamak için eleştirmekten kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Sevdiklerimin yokluğuna dayanamam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Dostlarımı memnun etmek benim için önemlidir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK D. ÖĞRENCİ BİLGİ VE İZİN FORMU

ÖĞRENCİ BİLGİ ve İZİN FORMU

ÖĞRENCİNİN

Adı-Soyadı :
Okulu :
Sınıfı :
Numarası :
Cep Telefon Numarası :

VELİSİNİN

Adı-Soyadı :
Adresi :
Ev Telefon Numarası :
İş Telefon Numarası :
Cep Telefon Numarası :

Yukarıda adı geçen öğrencimin, Ülğan Konukoğlu Lisesi'nde Gaziantep Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Murat YIKILMAZ tarafından düzenlenecek ve Gaziantep Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI'nın danışmanlığında yürütülecek olan 10 haftalık grup rehberliği programına katılmasına müsaade ediyorum.

Uygulama Hakkında Bilgiler: Oturumlar kaydedilecektir. Kayıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Süresi :Kasım ayı başından itibaren 1 dönem sonuna kadar.
Oturum süreleri :75-90 dk.
Günler :Haftada bir gün, bazı haftalar 2 gün(günler daha sonra bildirilecektir) Oturumlar saat 09.00-12.00 saatleri arasında düzenlenecektir.

...../11/2007

Öğrenci Velisinin Adı-Soyadı:.....

İMZA

ARAŞTIRMACI BİLGİLERİ:

Murat YIKILMAZ

Gaziantep Üniversitesi

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Ev Adresi:.....

İş Adresi:.....

İş Tel :.....

Ev Tel :..... GSM:.....

EK E. RESMİ İZİN YAZISI

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.090-010/2007

01.11.2007* 41928

Konu :Anket uygulama izni

VALİLİK MAKAMINA

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi Murat YIKILMAZ "Akılcı Duygusal Eğitimin Lise Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnanç ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi" Konulu tez çalışması ile ilgili olarak veri toplamak amacıyla Gaziantep İli Şahinbey İlçesinde bulunan Ülgen konukoğlu lisesi ve Şehitkâmil İlçesinde bulunan Hasan Süzer Lisesi'nde ölçek uygulaması ve grup rehberlik uygulamaları yapmak istemektedir.

Yukarda adı geçen tez çalışmasıyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığının 28.02.2007 tarih ve 311/1084 sayılı araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesine göre İlimizde kurulan komisyonun uygunluk raporu ilişikte sunulmuş olup, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Süleyman ŞİŞMAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
...06.2007

Bekir ATMACA
Vali a.
Vali Yardımcı

EK:

- 1- Tez önerisi (24 sayfa)
 - 2- Değerlendirme raporu (1 sayfa)
 - 3- problem çözme envanteri (3 Sayfa)
 - 4- günlük davranışlar ölçeği-ergen formu(1 sayfa)
- 01./11/2007 Tek. Hanifi.TOP 
01./11/2007 Şef M.KÖK 
01./11/2007 Şub. Müd. M. ÖZAN 



Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP

Ayrıntılı bilgi için irtibat

Telefon

e-mail

İnternet

: Şb. Müd. M.öz- strateji geliştirme Şefi H.Halef ARSLAN
: (0342) 231 10 58 – 231 87 68 Fax: (0342) 232 24 10
: gaziantepmem@meb.gov.tr
: http://gaziantep.meb.gov.tr – www.gaziantep-meb.gov.tr



EK F
ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı, 1980 yılında Tunceli’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Tunceli’de tamamladı. Lisans eğitimini, 2004 yılında Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümünden mezun olarak tamamladı. Halen Abdülkadir Konukoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi’nde rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır.

VITAE

The researcher was born in Tunceli in 1980. He attended primary and secondary school in Tunceli. He received his bachelor degree by graduating Hacettepe University Psychological Counseling and Guidance program. Currently, he is working in Abdülkadir Konukoğlu Anatolian Teachers High School as a school counselor.