

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

AKILCI DUYGUSAL TEMELLİ GÜVENGENLİK EĞİTİMİNİN
İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇ VE
GÜVENGENLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Esin ALTUN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Serdar ERKAN

Ankara – 2006

ÖZET

Bu araştırmada, akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Araştırma deney (34) ve kontrol (35) gruplarında yer alan toplam 69 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın denekleri 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezindeki Aydınlikevler İlköğretim Okulu beşinci sınıflarında öğrenim gören 210 öğrenci arasından seçilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri Çivitçi (2003) tarafından geliştirilen Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ile, güvengenlik düzeyleri Topukçu (1982) tarafından geliştirilen Atılganlık Envanteri ile ölçülmüştür. Mantıkdışı İnançlar Ölçeği'nin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygun olup olmadığına karar verebilmek amacıyla araştırmacı tarafından ayrıca geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Deney grubuna, haftada bir ders saati olmak üzere dokuz hafta süre akılcı duygusal destekli güvengenlik eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Her iki ölçek deney ve kontrol gruplarına işlem öncesinde ve işlem sonrasında uygulanmıştır. İşlem öncesi ve işlem sonrasında elde edilen veriler Çok Yönlü Tekrarlı Ölçüm Analizi (Repeated Measures) tekniği ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Akılcı Duygusal Destekli Güvengenlik Eğitimi Programı, öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeylerini azaltmada etkili olmuştur.
2. Akılcı Duygusal Destekli Güvengenlik Eğitimi Programı, öğrencilerin güvengenlik düzeylerini artırmada etkili olmamıştır.

ABSTRACT

In this study, the effects of rational emotive based assertiveness training on the levels of irrational beliefs and assertiveness of fifth-grade primary school students was examined.

The research was carried out on total of 69 fifth-grade primary school students, consisting of 34 students in the experimental group and 35 students in the control group. The subjects were elected among 210 fifth-grade students attending the Aydınlikevler Primary School in the centre of Ankara during 2005-2006 academic year.

In the research, irrational belief levels of the students were measured by Irrational Beliefs Scale developed by Çivitçi (2003), assertiveness levels were measured by Assertiveness Inventory developed by Topukçu (1982). In order to decide whether the irrational beliefs scale is compatible with the fifth-grade students, the researcher also made reliability and validity studies.

Rational emotive based assertiveness training programme was implemented to the experimental group for 9 weeks (one session per week). However, no procedure was applied to the control group. The two scales were implemented both to the control and experimental groups before and after the treatment . The data obtained before and after the treatment were analysed by means of Repeated Measures Technique.

Following findings were obtained in this research:

1. Rational emotive based assertiveness training programme was effective in decreasing the irrational beliefs levels of the students.
2. Rational emotive based assertiveness training programme was not effective in increasing the assertiveness levels of the students.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar	vi
ŞEKİLLER	vii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Araştırmanın Amacı	8
Varsayımlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	9
Araştırmanın Önemi	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
Kuramsal Çerçeve	12
Güvengenlik	12
Akılcı-Duygusal-Davranışsal Danışma Kuramı	25
İlgili Araştırmalar	35
Güvengenlik Konusu İle İlgili Araştırmalar	35
Akılcı-Duygusal Davranışsal Yaklaşım İle İlgili Araştırmalar	42

BÖLÜM III

YÖNTEM	46
Araştırmanın Modeli	46
Araştırma Grubu	47

Veri Toplama Araçları	47
Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (MİÖ)	48
Mantıkdışı İnançlar Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği	48
Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları	50
Atılgnlık Envanteri	52
Atılgnlık Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliği	53
Araştırmanın İşlemYolu	54
Verilerin Analizi	54

BÖLÜM IV

BULGULAR	56
Hipotezlerin Test Edilmesine İlişkin Bulgular	56

BÖLÜM V

YORUM	60
--------------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	63
KAYNAKÇA	64
EKLER	74
EK-1: Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Bireysel Düşünceler Ölçeği)	75
EK-2: Atılgnlık Envanteri	77
EK-3: Akılcı Duygusal Temelli Güvengelik Eğitimi Programı	78
EK-4: Ödev ve Etkinlik Formları	93

TABLÖLER

Tablo		Sayfa No
Tablo-1	Mantıkdışı İnançlar Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları	49
Tablo-2	Mantıkdışı İnançlar Ölçeği'nin Araştırma Kapsamında Yapılan Faktör Analizi Sonuçları	51
Tablo-3	Atılganlık Envanteri ve Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (MİÖ) Puanlarının Levene'in Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları	54
Tablo-4	Deney ve Kontrol Gruplarının MİÖ Toplam Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo-5	MİÖ Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo-6	Deney ve Kontrol Gruplarının AE Toplam Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo-7	AE Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	59

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa No
Şekil-1	Deney ve Kontrol Gruplarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin İşlem Öncesi ve İşlem Sonrasındaki Değişimini Gösteren Çizgi Grafiği 57
Şekil-2	Deney ve Kontrol Gruplarının Güvengenlik Düzeylerinin İşlem Öncesi ve İşlem Sonrasındaki Değişimini Gösteren Çizgi Grafiği 59

BÖLÜM I

GİRİŞ

Gelişme kavramı düzenli, uyumlu ve sürekli bir ilerlemeyi ifade eder. Gelişim, ileriye dönük olup, değişiklikler arasında belirgin bir ilişkiyi de kapsar (Yavuzer, 1996:29). İnsan gelişimi denildiğinde, döllenmeden başlayarak, yaşamın sonuna kadar yer alan süreç anlaşılmaktadır (Erden ve Akman, 1995:24). Gelişimde ortak, evrensel ilkeler belirlenmiştir. Gelişim genellikle bebeklik ve ilk çocukluk, orta çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi dönemler halinde incelenir (Bacanlı, 2003:46-54). Her dönem için başarılması gereken farklı gelişim görevleri olsa da ilk dönemler özellikle önemlidir. Bu çalışmanın grubunu oluşturan ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri 11-12 yaşlardadır ve bu yaşlar yukarıda belirtilen gelişim dönemlerinden orta çocukluğun sonu ön ergenliğin başında yer almaktadır. Bu nedenle 11-12 yaşlar temel alınarak, bu yaşlara ilişkin fiziksel, bilişsel, ahlak, psikoseksüel ve psikososyal gelişim özelliklerinden aşağıda bahsedilmiştir.

11-12 yaş çocuklarının fiziksel gelişimine bakıldığında boy ve ağırlık artışının yavaşladığı, özellikle kızların ergenlik büyümesine geçmekte olduğu söylenebilir. Bu yaş çocukları oyun ve spor performansında giderek olgunlaşmış ve daha becerikli hale gelmişlerdir. Beyin ölçüleri yetişkin büyüklüğüne ulaşmış, algısal yetenekleri keskinleşmiştir (Özer ve Özer, 2001:103-105).

Bilişsel gelişim açısından 11-12 yaşlar somut işlemlerin sonu soyut işlemler döneminin başına denk gelir. Bu yaş grubundaki çocukların bir kısmı bir üst gelişim dönemine (soyut işlemler) geçmiş olabilirler. Ancak çoğunluğunun somut işlemler döneminde yer aldığı düşünülmektedir. Somut işlemler döneminde olan çocuklar somut olan konular arasında bazı mantıksal işlemler kurabilirler. Olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilirler. Bu dönemdeki bireyler kendi somut tecrübeleri sayesinde en verimli öğrenmeyi gerçekleştirirler. Soyut işlemler döneminde ise

çocuklar artık soyut kavramları anlamaya, mantıksal düşünme bakımından yetişkin düzeyine ulaşmaya başlarlar (Başal, 2004:73-75).

11-12 yaş çocukları, Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı açısından sosyal onayın ön planda olduğu geleneksel düzeydedirler. Bu düzeyde, gelenek öncesi düzeydeki benmerkezci düşüncenin yerini empatik düşünce alır. Birey başka kişilerin de duygu ve düşüncelerini dikkate alır ve dünyaya onların gözünden de bakmaya çalışır (Başal, 2004:179). Bu düzeyde aile, grup ya da ulusun beklentileri kendi başına değer taşır. Buradaki tutum sadece sosyal düzen ve beklentilere uymak değil aynı zamanda onlara sadakati de kapsar (Çağdaş ve Seçer, 2002:117).

Freud'a göre psikoseksüel gelişim açısından ise bu yaşlar gizil (latent) dönem içinde yer alır. Bu dönemde cinsel enerji durgunluk evresine girer. Bu enerji öğrenme, çevreyi araştırma, akranlarıyla ve yetişkinlerle etkili ilişkiler kurma gibi alanlara yönelir. Bu dönemde sosyalleşme ve cinsel kimliğin özümlemesi gibi önemli beceriler edinilir. Bu dönem başarılı bir şekilde atlatılamadığında çocukların yetişkinlikte diğer insanlara güvenememe, aşağılık ve yetersizlik duygusu ya da bağımlı kişilik geliştirmelerine neden olur (Akt: Arı, 2005:91; Bacanlı, 2003:91).

Psikososyal gelişim açısından 11-12 yaşlar Erikson'un "Başarıya karşı aşağılık duygusu" olarak adlandırdığı dönemin sonuna denk gelir. Bu dönemde çocuğun akademik becerilerin yanısıra akranlarıyla etkili ilişkiler kurabilmeyi de başarması gerekmektedir. Akademik (örneğin okuma-yazma, aritmetik) ve sosyal alandaki (arkadaş grubu içinde oyun becerisi kazanması gibi) başarıları çocuğa o alanda başarılı olduğuna ve olacağına ilişkin güven duygusu, başarısızlıkları ise yetersizlik ve aşağılık duygusu verir (Akt: Arı, 2005:91-92; Bacanlı, 2003:91; Kılıççı, 1999:26). Bu dönemde okul, çocuk için en önemli öğedir. Çocuk alet kullanmayı, bazı nesneler yapmayı, üreten bir kişi için gerekli olan becerileri kazanmayı bu dönemde öğrenir (Ataman, 2003:33-34).

Kişilerarası gelişim açısından bakıldığında bu yaşlar Selman'a (1980) göre üçüncü basamak olan karşılıklılık (mutual) basamağında yer alır. Bu basamakta yer

alan çocuk farklı bakış açıları hakkında konuşabilir ve kendini başkasının yerine koyarak onun bakış açısını anlayabilir (Akt: Vernon, 1993:11).

Gelişim kuramcılarından Havighurst'a göre ise bireylerin belirli dönemlerde başarmaları gereken belirli görevler vardır. 11-12 yaşlar için bu görevler şöyle sıralanabilir (Akt: Bacanlı, 2003:46-54; Yavuzer, 2002:14-15; Özer ve Özer, 2001:49-51):

1. Oyunlara katılabilmek için gerekli fiziksel becerileri öğrenme.
2. Kendine karşı olumlu bir tutum oluşturma.
3. Yaşıtlarıyla geçinmeyi öğrenme.
4. Uygun erkeksi veya kadınsı sosyal rolü öğrenme.
5. Matematik, okuma ve yazma için gerekli temel becerileri kazanma.
6. Gündelik yaşam için gerekli kavramları geliştirme.
7. Vicdan, ahlak ve değerler sistemi geliştirme.
8. Kişisel bağımsızlığa ulaşma.
9. Topluma karşı uygun tutum geliştirme.

Yukarıda bahsedilen gelişim görevlerinden yaşıtlarıyla geçinmeyi öğrenme özellikle önemlidir. Çünkü çocuklar okulda veya sokakta, sosyal bir ortamda ve bir takım kurallar çerçevesinde başka insanlarla ve yaşıtlarıyla bir arada bulunurlar. Bu yaşlardaki çocuğun hayatında, özellikle akran grupları daha önemli bir yer tutar. Bu dönemde arkadaş beğenisi önem kazanır. Yavuzer (2005:227) çocuğun akran ya da oyun gruplarından birine katılmasının, çocuk için bir gereksinim olduğu kadar, onun sosyalleşebilmesi için de bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Çocuk bu dönemde sadece başkalarının fikir ve tutumlarının bilincine varmakla kalmaz, aynı zamanda onların dikkat ve onayını kazanmaya da özen gösterir. Bir akran grubuna uyum sağlamak ve yeterli sosyal becerilere sahip olmak, çocuğun yüksek benlik saygısına ulaşmasında oldukça önemli bir yer tutar (Yavuzer, 2002:28). Ancak bazı çocuklar arkadaşlık kurmayı öğrenme konusunda daha yavaştır. Bir kısmı da arkadaşlık

kurmaya istekli oldukları halde gruplardan dışlanmış olabilir. Dışlanmalarında veya itici bulunmalarında çeşitli bireysel özellikleri rol oynayabilir. Çocuklar genellikle engelleyici ve saldırgan davranışlar sergilediklerinde akranları tarafından reddedilir (Yavuzer, 2002:33). Hay, Payne ve Chadwick (2004:84-108) de yaptıkları araştırmada bu görüşü destekleyici olarak, akran ilişkilerinde saldırganlık ve çekingenlik eğilimleri olan çocukların akranları tarafından reddedilme olasılıklarının yüksek olduğunu ve akranları tarafından reddedilen çocuklarda ise psikolojik ve davranış bozukluklarının ortaya çıkma olasılığının yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Aydoğmuş (2001:155) da okul çağı çocuğunda görülen uyum ve davranış sorunları arasında; aşırı çekingenlik, içine kapanıklık, arkadaş edinememek, kavgacılık ve saldırganlığın yer aldığını belirtmektedir.

Bunu kanıtlayan araştırma verileri de mevcuttur. 1980'li yıllarda Amerika'da birçok araştırmacı tarafından yapılan araştırmalarda (Asher, 1993; Parker ve Asher, 1987 ve Rubin, 1983), çocukların okullarında sergiledikleri kişiler arası ilişkilerin niteliksel yapısının, onların gelecekteki kişiler arası uyumluluğunun belirleyicilerinden biri olduğu kanıtlanmıştır (Akt: Palut, 2005:311). Bir başka araştırmada ise (Hair, Jager ve Garrett, 2002) çocukluk ve ergenlik dönemindeki sosyal ilişkilerin kalitesinin ve sosyal beceri düzeyinin bireylerin sağlıklı psikolojik gelişiminde ve akademik başarı düzeyinde oldukça önemli bir rol oynadığı; aile ve akranlarla olan sosyal ilişkilerin iyi düzeyde oluşu ve sosyal beceri düzeyinin yüksek oluşu ile kendine güven ve akademik başarı düzeyleri arasında olumlu; depresyon, kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasında ise olumsuz yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Genel olarak kişilik gelişimine bakıldığında pek çok kuramcının insanın sosyal yönünü vurguladığı görülür. Bireylerin diğer bireylerle kurduğu ilişkiler ve toplumsal çevresinde etkileşimi içinde değerlendirilebileceğini belirten Adler, bununla ilişkili olarak sağduyu ve yüreklilik kavramlarını öne sürmüştür. Adler'e göre yüreklilik, kişinin amaçlarını diğer insanların çıkarlarına ve gereksinimlerine yönelik biçimde gerçekleştirebilmesidir. Sağduyu ise kişinin kendisine ve diğer insanların ortak özelliklerine ve amaçlarına uygun düşen düşünce ve değer yargıları

geliştirebilmiş olmasını kapsar (Akt: Yanbastı, 1996:71-87). Sağduyulu ve yürekli davranışın özelliklerinin, güvengen davranışın (assertive behavior) kendinin ve başkalarının haklarına saygılı olma özelliğiyle benzer olduğu söylenebilir.

Horney ve Sullivan da davranış biçimlerinin oluşumunda, bireyin ailesi, çevresi ve toplumla olan ilişkilerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Sullivan kişilerarası iletişime çok önem vermiş, kişilikle ilgili en küçük inceleme biriminin birey değil, bireyin ilişkileri olduğunu ifade etmiştir. İnsanı toplumun ürünü olarak gören Fromm ise, insanların temel ihtiyaçları içinde kişilerarası ilişkiyi vurgulamıştır (Akt: Geçtan, 1990:171-230).

Maslow ve Rogers da kişilerarası ilişkilere önem vermiş, temel ihtiyaçlar arasında ele almış ve sağlıklı kişiliği insanlarla etkili ve anlamlı ilişkiler kurabilme becerisi çerçevesinde değerlendirmiştir (Akt: Topses, 2003:147-157).

Kişilik gelişimini ele alan diğer kuramcılardan Jung ise kişilik tipolojisinde dışadönüklük ve içedönüklük olmak üzere başlıca iki tip kişilikten bahsetmiştir. Dışadönük kişi çevresiyle olan etkileşimlerle ilgilidir, etkin görünümüdür, insanlara kolay yaklaşır. İçedönük kişi kendi içsel dünyasına odaklanmıştır. Diğer insanlar tarafından soğuk, kapalı ve ilgisiz biri olarak tanımlanır (Jung, 1997:67). Dışadönük kişilik tipinin güvengencilik özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir.

Güvengen bireylerin özellikleri ve güvengen davranışın ne anlama geldiğiyle ilgili çeşitli görüşler vardır. Rees ve Graham (1991:1) güvengen olmanın aslında kendine ve başkalarına saygı göstermek olduğunu belirtmişler ve temeldeki fikri, başkalarının inanışları, düşünceleri ve duygularının da en az bireyin kendininkiler kadar önemli olduğunun bilinmesi olarak ifade etmişlerdir.

Wilson ve Gallois (1993:156) ise güvengencliği; bir bireyin kişisel doğrularını, haklarını korumayı ve ifade etmeyi, kendinin ve başkalarının eşitliğini kabul etmeyi ve savunmayla ilişkili, saldırganlık içermeyen bir iletişim biçimi olarak tanımlamıştır.

Townend'a (1991:4) göre ise güvengenlik, bireyin kendisi ve başkaları hakkında olumlu tutuma sahip olmasıdır. Kendine güvenen, kendine ve başkalarına karşı dürüst olan kişi, aynı zamanda kendine ve başkalarına karşı saygılı olacaktır. Güvengen davranışlara sahip olan kişinin kendini açıkça ifade edebileceği ve başkalarıyla etkili iletişim kurabileceği belirtilmiştir. Güvengen bireyler başkalarından bağımsız iş yapabilirler. İyimserdirler, yaşamaktan ve mücadele etmekten zevk alırlar. Esnektirler, içlerinden geldiği gibi davranırlar, doğrudan ve açık iletişimi tercih ederler. Kendilerini ve başkalarını oldukları gibi kabul ederler, bireysel farklılıklara saygılıdır. Gerçekçi olarak güçlü ve zayıf yanlarının farkındadırlar, olumlu-olumsuz tüm duygu ve davranışlarını ve bunların sonuçlarını kabullenirler. Tüm duygularını rahatlıkla ifade edebilirler. Gerekğinde destek, tavsiye ve yardım talep edebilirler. Kendilerine güvenirler ve değer verirler. Hayır diyebilme özelliğine sahiptirler, kendilerinin ve başkalarının haklarına saygılıdır. Güvengen olmayan bireyler ise başkalarına oldukça bağımlıdır. Karamsar ve kadercidirler, kendilerini hiçbir zaman iyi bulmazlar, mükemmeliyetçidirler. Yeni durumlardan aşırı ürkerler, kendilerini sürekli olarak eleştirirler. Kendilerini seviemez olarak görürler, esneklikten uzaktırlar. Yanlış yapmaktan ve başarısızlıktan korkarlar (Humphreys, 1993; Akt: Görüş, 1999:45-46).

Güvengenliğin eğitim süreci içerisinde kazanılabilen ya da geliştirilebilen bir doğası olduğu kabul edilebilir. İnsanların sahip oldukları bazı kişisel özellikler bulunmaktadır. Bu kişisel özelliklerin bazıları eğilim olarak doğuştan gelmektedir. Bazılarıysa, sonradan öğrenilir. Güvengenlik, hem doğuştan gelen özellikleri hem de sonradan öğrenmeyle elde edilen nitelikleri içinde taşıyabilir. Dolayısıyla, güvengenlik eğilimi olan kişiler, bu özelliği daha çabuk uygular, ya da daha çabuk öğrenir. Güvengenliğin öğrenme boyutunu da güvengenlik becerisi oluşturur. Güvengenlik becerisi öğretilabilir özellikle güvengenlik eğilimi olanlarda bu daha kolay gerçekleşir (Whirter ve Voltan Acar, 2000:143).

Rakos (1991:25-26) güvengenliğin açık ve gizil davranışsal bileşenleri olduğunu vurgulamış, bu bileşenler üzerinde durulmadığında güvengenlikle ilgili olarak eğitim sürecinin çok genel ve yavan kalacağını ifade etmiştir.

Rakos (1991:49-67) güvengeliğin gizil davranışsal bileşenleri arasında felsefi inançlara da yer vermiştir. Rakos (1991:2) güvengeli davranışın temel yapı taşlarından biri olarak akılcı felsefenin öneminin gözardı edilemeyeceğini; durumsal ipuçlarını belirleme ve uygun karşılık verebilme becerisi, etkili karar verme becerisi ve uygun kişilerarası davranışlar geliştirebilme gibi becerilerin duygusaldan çok akılcı süreçlerin ürünü olduğunu belirterek, güvengelik eğitiminin akılcı felsefenin temel prensiplerini bünyesinde topladığını ifade etmiştir. Eğitimde öncelikle güvengeli olmayan bireylerin güvengeli olamadıkları durumlarla ilgili olarak sahip oldukları, bir takım akılcı olmayan düşüncelerinin belirlenmesi gerekir. Daha sonrasında bu akılcı olmayan düşüncelerin akılcı olanlarıyla değiştirilmesi konusunda çalışılır. Akılcı olmayan inançlarla ilgilenen kuramcı ise, Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşımı (ADDY) geliştiren Albert Ellis'tir.

Akılcı Duygusal Davranışçı görüş; insanlarda duygu ve aklın, düşünme ve hissetmenin karmaşıkça birbirine geçtiğini ifade etmektedir. İnsanların düşüncelerini etkileyen, sıklıkla yarattıkları duyguları ve davranışlarıdır. Onların duygularını etkileyen, düşünceleri ve davranış biçimleridir. İnsanların davranışlarını etkileyen, düşünceleri ve duygularıdır (James ve Gilliland, 2003:232-235).

Ellis bireylerin inanç sisteminin, akılcı ve akılcı olmayan olmak üzere iki inanç grubundan oluştuğunu ileri sürmektedir. Akılcı olmayan inançlar duygusal rahatsızlığın asıl başlangıç sebebidir ve ADDY'nin temel terapötik hedefi bunları değiştirmektir. Danışanların akılcı olmayan inançlarını belirleme ve onlarla mücadele etme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla, problemleri davranış ve düşüncelerini değiştirmeleri ve kısa süreli doyum yerine uzun süreli doyum sağlamayı amaçlamaları öğretilir (James ve Gilliland, 2003:233).

Ellis duygusal rahatsızlıkta düşünme süreçlerinin rolünü açıklamak için bir yapısal şema tasarlamıştır. Ellis bu şemaya ABC Modeli adını vermiştir. Bu sistemde A noktasında harekete geçirici olay veya deneyim (Activating event or activating experience) yer alır. Bunlar genellikle bazı sevimsiz veya talihsiz çevresel olaylara ilişkin algılarımızdır. C noktasında duygusal ve davranışsal sonuçlar (Consequence) bulunur. Bunlar bireyi yardım almaya iten, rahatsızlık verici tepkilerdir. B noktası ise

bireylerin inanç sistemlerini (Belief) temsil eder. Bireylerin inanç sistemlerinde akılcı ve akılcı olmayan olmak üzere iki bölüm yer alır. Duygusal rahatsızlığa yol açan bölüm, akılcı olmayan inançların olduğu bölümdür (Walen, DiGiuseppe ve Dryden, 1992:24-26).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, güvengenliğin “Akılcı İnançlar” gizil davranışsal bileşenin desteklenmesiyle, bir başka deyişle güvengen olmamanın temelindeki akılcı olmayan inançların azaltılmasıyla güvengenlik düzeyinin artacağı düşünülmektedir. Yapılacak araştırma bu ilişkinin deneysel olarak incelenmesine yönelik olarak yapılan ilk deneysel çalışmalardan biri olacaktır. Akılcı-duygusal davranışsal temelli güvengenlik eğitimi programının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisinin olup olmadığı bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde Akılcı-Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitimi programının öğrencilerin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitimi Programı (ADTGEP) akılcı olmayan inanç düzeyini azaltmada etkilidir.
2. Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitimi Programı (ADTGEP) güvengenlik düzeyini artırmada etkilidir.

Varsayımlar

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin deneysel koşullar dışındaki olgunlaşmalarının, deney süreci boyunca aynı olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma bulguları Ankara il merkezindeki Aydınlikevler İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan gruptan elde edilmiştir. Bulgular, benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırma bulguları, Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Atılganlık Envanteri'nden elde edilen verilerle sınırlı olmaktadır.

Tanımlar

Araştırmada adı geçen kavramlar, aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Güvengenlik (Assertiveness): Çocuğun kendini anlatabilme, toplum içinde rahat davranabilme, başkalarının haklarına saygı göstererek, kendi haklarını koruyabilme becerisidir (Topukçu, 1982:11).

Akılçı Olmayan İnançlar (Irrational Beliefs): Bireyin karşılaştığı olaylara ilişkin algılamasını belirleyen; olumsuz duygulara ve davranışlara yol açıcı zorunlulukları, gereklilikleri içeren mutlak değerlendirmeleridir (Çivitçi, 2003:10).

Araştırmanın Önemi

Araştırma grubunun içinde bulunduğu gelişim dönemi bireylerin yetişkinlik yaşamı üzerinde önemli etkilere sahip olabilmektedir. Bireyin bu dönemde edindiği özellikle sosyal beceriler yetişkinliğe ulaştığında arkadaş ilişkileri ve özel ilişkilerinin, hatta iş ilişkilerinin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir denilebilir. Çocukluğun yetişkinlik yaşamına bir yatırım olduğu düşünülürse, bireyi ilerideki yaşamı için etkili becerilerle donatmanın önemi açıktır. Başka bir deyişle bireyin erken yaşlarda akademik ve sosyal açıdan işlevsel bir şekilde donatılması, bunun için de eğitim alması gerekmektedir. Kültürümüzdeki “ağaç yaşken eğilir” atasözü de bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Ülkemizde eğitim denildiğinde ilk akla gelen ve en çok üzerinde durulan konu akademik içerikli eğitimidir. Oysaki günümüzde sosyal becerilerle ilgili konuların da artık akademik beceriler gibi planlı ve sistemli bir şekilde öğretilmesinin gerekliliği yaygın bir kanı haline gelmiştir.

Bu sosyal becerilerin en önemlilerinden biri de güvengenciliktir. Kültürümüzde çocukların itaatkar ve uysal olmaları beklentisinin ve buna yönelik yetiştirme tarzının yaygın olduğu söylenebilir. Ancak çoğunlukla aynı çocuklardan büyüdüklerinde değişen dünya koşullarına uymaları; özellikle üniversite eğitiminde ve iş yaşamında etkili ilişkiler kurabilen, düşüncelerini ve isteklerini rahatlıkla söyleyebilen, fikir üretebilen bireyler olmaları yani güvengen olmaları beklenebilmektedir. Bazı çocukların bu ikilemle başa çıkıp güvengencilik becerisini kazanabildikleri, bazılarının ise bu konuda zorlandıkları, çekingen veya saldırgan içerikli davranış şekilleri sergiledikleri gözlenmektedir.

Bu araştırmanın ilköğretim öğrencilerinin güvengencilik becerisini kazanmalarını desteklemede psikolojik danışmanlara etkili bir grup rehberliği ve grup danışması programı sunarak öğrencilere gerekli psikolojik danışma hizmetlerinin sunulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Genel olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında yapılan çalışmalara bakıldığında ilköğretim birinci kademe düzeyinde yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmanın güvengenlik eğitimini bilişsel boyutu ile birlikte ele alarak yapılan ilk deneysel çalışmalardan biri olacağı ve bu konuda çalışmak isteyen diğer araştırmacılara kaynak olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Güvengenlik ve Akılcı-Duygusal-Davranışsal Yaklaşım ile ilgili kuramsal açıklamalara ve Güvengenlik ve Akılcı-Duygusal-Davranışsal Yaklaşımı konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Aşağıda Güvengenlik ve Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşımla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Güvengenlik

Güvengenlik yabancı kaynaklarda assertiveness sözcüğü ile ifade edilmektedir. Assertiveness sözcüğü, atılganlık (Voltan, 1980), güvengenlik (Voltan Acar, 1989), etkili davranma (Korkut, 2003) kavramları biçiminde Türkçe’de kullanılmaktadır (Korkut, 2004:136).

İnsan, fiziksel ve sosyal ihtiyaçları olan, toplum içinde yaşamını sürdüren bir canlıdır. Fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını giderebilmesi için öncelikle toplumun diğer üyeleriyle iletişim kurabilmesi gerekmektedir. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları iletişim ve davranış biçimleri çeşitlilik göstermektedir. Bu farklı iletişim ve davranış biçimleri güvengen, çekingen ve saldırgan davranış olmak üzere üç genel başlık altında toparlanabilir. Alberti ve Emmons’a (2002) göre çekingen davranış bireyin kendi haklarından vazgeçerek, haklarını elde etmekten kaçınmasıdır. Saldırgan davranış ise bireyin diğer insanların haklarını kabul etmemesi, başkalarının haklarını çiğneyerek kendi isteklerini elde etmeye çalışmasıdır.

Diğer iletişim ve davranış biçimi olan güvengenlik ise ilk olarak Lazarus (1973) tarafından açıkça tanımlanmıştır. Lazarus güvengen davranışı; “hayır” diyebilme, yardım talebini ve isteklerini ifade edebilme, bir iletişimi başlatma-sürdürme-bitirme yeteneği olarak belirtmiştir (Akt: Rakos, 1991:8).

Psikoloji sözlüğünde ise güvengenlik “Bireyin kendini ortaya koyucu, kendi haklarını koruyucu, fiziksel, sözel veya toplumsal düzeyde kendini başkalarıyla eş konuma getirmesini sağlayacak davranış örüntüsü.” olarak tanımlanmıştır (Budak, 2000:333).

Benzer olarak Korkut’a (2004:136) göre de güvengenlik bir bireyin başkalarının haklarını küçük görmeden ve zedelemekten kişinin kendi haklarını koruması, düşünce, duygu ve inanışlarını doğrudan, dürüst ve uygun yollarla ifade etmesidir.

Wilson ve Gallois’e (1993:156) göre ise güvengenlik bir bireyin saldırganlık göstermeden, eşitliği savunarak kişisel haklarını koruyarak kendini ifade ettiği bir iletişim biçimidir.

Waksman (1984:277) ise güvengenliği kişilerarası kaygıyı yok eden ve olumlu, üretken iletişimi artıran sosyal becerilerden biri olarak ele almıştır.

Bir başka kaynakta da (Smith, 1998) bununla paralel olarak güvengenliğin bireylerin kişilerarası ilişkilere sağlıklı katılımı için gerekli temel bir yaklaşım olduğu belirtilerek, bu yaklaşımın kişilerarasında güven, sıcaklık, yakınlık, sevgi ve sevecenlik gibi bağların oluşmasına ve bireylerin kendilerini etkili olarak ifade edebilmelerine imkan tanıdığı ifade edilmiştir.

Güvengenlik özetle; bireylerin kendilerinin ve başkalarının haklarını koruyarak, kişilerarası ilişkilerde eşitliği gözeterek kendini ifade etmesini içeren bir sosyal beceri olarak ifade edilebilir. Aşağıda güvengen bireylerin özelliklerine ilişkin bazı görüşlere yer verilmiştir.

Güvengen davranış biçimi insan ilişkilerinde eşitliği gözetir ve bireyin gereksiz endişelerden arınmış bir şekilde kendi çıkarları doğrultusunda hareket edebilmesini, kendini savunabilmesini, duygularını dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebilmesini ve başkalarının haklarını çiğnemenen, kendi haklarını kullanabilmesini mümkün kılar (Alberti ve Emmons, 2002:6).

Jakubowski (1973) de güvengenliğin; başkalarına saygı duymayı ve duygu, inanç ve fikirlerin doğrudan ve içten anlatımını içerdiğini ifade etmiştir. Güvengen birey başkalarını ve kendini küçük görmez, kendisi ve başkaları için eşitliği esas alır. Karşısındakinden rahatça bir istekte bulunur, rahatça reddedebilir, ancak reddedildiği zaman da bunu hoş karşılar, yıkılmaz. Güvengen olan kişinin özgüveni yüksektir.

Townend (1991:4) da güvengenliği özgüvenle ilişkilendirmiş ve özgüveni gelişmiş olan bireylerin kendileri ve başkalarıyla ilgili olarak olumlu duygu ve düşüncelere sahip olacakları ve bu doğrultuda olumlu ve dürüst davranışlar sergileyeceklerini; özgüveni az olan bireylerin ise kendileri ve başkalarıyla ilgili olarak olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olacaklarını ve bunun da onları güvengen olmayan biçimde davranmaya yönlendireceğini ifade etmiştir. Güvengenlik kendine ve başkalarına karşı dürüst olmayı, saygı duymayı içerir. Birey güvengen biçimde davrandığında diğer insanların kendinden farklı olabileceği ve farklı bakış açılarına sahip olabilecekleri fikrine açık olur. Kendini açıkça ifade edebilir ve başkalarıyla etkili iletişim kurabilir.

Whirter ve Voltan Acar (2000:145-146) güvengenlik eylemini oluşturan çeşitli öğelerin var olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğeler şöyle sıralanabilir:

1. **Gözle iletişim:** Kişiyi konuşurken, onunla etkili iletişim kurabilmek ve söylenenlerin içten olduğunu anlatabilmek için, o kişiye doğrudan doğruya bakmak gereklidir. Ancak, gözle iletişim kurmada doz çok önemlidir. Karşıdaki kişiyi rahatsız edersine gözlerinin içine bakmak, gözleri ondan ayırmamak, hele hele Türk toplumu gibi toplumlarda, saldırganca bir davranış olarak nitelendirilebileceği gibi, aynı zamanda, gözünün içine bakılan kişi, kendini, kişisel alanına girilmiş gibi hissedebilir.

2. **Vücutun duruşu:** Kişiyle konuşurken doğrudan doğruya onun yüzüne bakılır. Dik oturulur, eğer ayakta duruluyorsa, dik durulur. Onunla ilgilenildiği ortaya konur. Omuzları büzüp oturmak, daha çok çekingenliğin; arkaya kaykılarak oturmaksa karşıdakinin dikkate alınmadığının ifadesidir.
3. **Jestler:** Uygun jestlerin anlatılanlara eşlik etmesi, mesajı daha anlamlı kılar. Çok fazla el kol işaretleriyle konuşmak etkili olmaz. Mesajı alan kişinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Ancak, hiç jest kullanmamak mesajı yavan yapabilir.
4. **Yüz ifadesi:** Davranışın güvengen olabilmesi için yüz ifadesinin de yollanan mesajla uyuşması gerekir. Öfkesini anlatmak isteyen biri, eğer bunu gülerek anlatıyorsa, bunda bir bağdaşmazlık söz konusudur. Oysa, güvengen olan kişinin duygularıyla anlatımının, sözel olan mesajıyla sözel olmayan mesajının bağdaşım içinde olması gerekir.
5. **Ses tonu:** Fısıltı şeklinde, tek düze bir ses istenileni anlatmaya nasıl yetmezse, bağırarak da diğer kişiyi savunmaya iter. Güvengen olmak istenildiğinde birey ses tonunu iyi ayarlamalıdır. Konuşurken, kendine güvendiğini ileten, ancak üstünlük kurmayan bir ses tonu ile konuşmak gerekir.
6. **Zamanlama:** Duraksama, güvengenliğin etkisini azalttığından, genellikle kendiğiliğinden anlatım amaç olmalıdır. Ancak, uygun bir zamanı seçmede yargı gereklidir. Örneğin, patrondan bir şey isterken diğerlerinin yanında onunla konuşmak, onu savunmaya itebilir. Bazen de, yalnızken “hayır”, diyebileceği bir isteğe, başkalarının yanında “hayır” diyemeyebilir.
7. **İçerik:** Ne söylenildiği önemliyse de, nasıl söylenildiği, yani mesajın iletilme biçimi çok daha önemlidir. Bu nedenle, mesajı yollarken karşıdaki kişiyi savunmaya itmeden, bireyin kendini ifade etmesi gerekmektedir. Diğerlerini

küçültmek, aşağılamak gerekmez. Duyguları ifade ederek daha spontan olunabilir.

Rakos (1991:25-48) ise yukarıdaki öğeleri de içine alacak şekilde güvengenliğin açık davranışsal bileşenlerini dört genel başlıkta toplamıştır:

1. Sözel ifadede güvengenliğin veya başkalarına kişisel olarak söylenenlerin içeriği,
2. Sözel ifadedeki ses karakteri veya güvengen ses tonunun nasıl olacağına ilişkin dil ötesi unsurlar,
3. Sözel ifadeye eşlik eden beden hareketleri ve yüz ifadeleri veya nasıl güvengen görünüleceğine ilişkin sözel olmayan davranışlar,
4. Sosyal etkileşimde sözel ifadenin etkili olması için zamanlama, başlatma, sebat ve uyarıların kontrol becerilerinin artırılması veya etkileşim sürecinde güvengen davranışların nasıl olacağı.

Rakos (1991:49-67) bununla birlikte güvengenliğin yukarıda ifade edilen açık bileşenlerinin yanı sıra gizil davranışsal bileşenleri olduğunu da vurgulamış, bu bileşenler üzerinde durulmadığında güvengenlikle ilgili olarak danışma sürecinin çok genel ve yavan kalacağını ifade etmiştir. Bilişsel becerilerin, sosyal becerilerin içeriğindeki rolünün giderek arttığı kabul edilmiştir (McFall, 1982; Meichenbaum ve ark., 1981; Morrison ve Bellack, 1981; Trower, 1982). İlk olarak Ludwig ve Lazarus (1972) akılcı olmayan inançların ve sosyal davranışlarda zayıf ayırtediciliğin, başarısız güvengenlik performansının içeriğinde yer aldığını belirtmişlerdir. Daha sonra yapılan araştırmalar, gizil karşılık etmenlerinin etkili güvengenliğin başlıca öğelerinden olduğunu kanıtlamıştır (Rakos, 1991:49).

Bilişsel yeterlikler çatışma durumlarının ürünlerini geliştirmiş, akılcı ve deneysel olarak analiz etmek için oldukça önem taşımaktadır. Bu yeterlikler, yani

güvengenliğin gizil bileşenleri yedi temel kategoride ele alınabilmektedir. Bunlar aşağıda verilmiştir (Rakos, 1991:49-67):

1. **Bilgi sahibi olma:** Güvengen, çekingen ve saldırgan davranış özelliklerinin bilinmesidir. Etkili güvengenlik için öncesinde bilgi sahibi olunması zorunluluk taşımaktadır, ancak garip bir şekilde bilgi sahibi olma güvengen bir kişiyi ayırıcı bir özellik olamayabilmektedir.
2. **Bireyin kendine ifadeleri:** Bireyin kendini yönlendirmeleri ve içsel konuşmalarıdır. Bu yönlendirme ve konuşmalar bireyi destekleyici veya cezalandırıcı olup olmamaları yönünden ele alınmaktadır. Olumsuz yönlendirme ve iç konuşmalar bireyi engelleyici ve cezalandırıcı, olumluları ise destekleyicidir.
3. **Beklentiler:** Beklenti, belli bir durumda gösterilecek performans hakkında belirli tahminlerin yapıldığı bilişsel bir davranıştır. Güvengenlik alanında; sonuca ilişkin beklentiler, bireyin kendi öz yetkinliğine ilişkin beklentiler ve durumsal etkililiğe ilişkin beklentiler olmak üzere üç çeşit beklenti türü tanımlanmıştır. Kabul etme ve reddetmeyle ilgili durumlarda sonuca ilişkin olumsuz beklentilere sahip olan bireyler olumlu beklentileri olanlardan daha az güvengen davranmaktadırlar. Öz yetkinliğe ilişkin beklentiler bir kişinin belirli bir durumda kişisel isteklerini ifade edebileceğine ilişkin inancını belirtmektedir. Güvengen bireyler, çatışma durumlarında güvengen olmayan bireylere göre öz yetkinliklerini daha güçlü ortaya koymaktadırlar. Durumsal etkililiğe ilişkin beklentiler bireyin belli bir durumla başarılı karşılıklar vererek başedebileceğine ilişkin genel yeteneğine olan güveni olarak tanımlanmaktadır. Güvengen bireylerin bu konuda kendilerine olan özgüvenleri yüksektir.
4. **Felsefi inançlar:** Ellis'in uyumsuz davranışların öncelikle güçlü akılcı olmayan inançlardan kaynaklandığı görüşü temel alınmaktadır. Yapılan araştırmalar güvengen olmayan bireylerin, güvengen bireylere göre daha

fazla akılcı olmayan inanca sahip olduklarını ortaya koymuştur. Eğitimde öncelikle güvengen olmayan bireylerin güvengen olamadıkları durumlarla ilgili olarak sahip oldukları belirli akılcı olmayan düşüncelerinin belirlenmesi gerekir. Daha sonrasında bu akılcı olmayan düşüncelerin akılcı olanlarıyla değiştirilmesi konusunda çalışılır.

5. **Sosyal algıya ilişkin beceriler:** Kişilerarası algı kapsamında, empatik olma ve doğru algılama olmak üzere iki ayrı bilişsel beceri tanımlanmıştır. Doğru algılama, detay ve kanıtlarla dikkatli bir araştırmayı içerir. Güvengen olmayan bireylerin bu becerileri yetersizdir. Dışardan gelen ipuçlarına duyarlılıkları düşüktür, çatışma durumlarını çözümlerken yanlış hükümler verebilirler, sosyal kuralları çiğneyebilirler, iletişimlerini ayarlayamazlar çekingen veya saldırgan davranırlar. Diğer bilişsel beceri olan empatik olma ise karşıdaki kişinin bakış açısını anlama yeteneğidir. Güvengenlikte etkili çatışma çözümünde önemlidir.
6. **Kişilerarası problem çözme becerileri:** Etkili, sistemli problem çözme becerilerini gerektiren sosyal yetenektir. Problem çözme; problemin farkına varma, problemi ortaya koyma ve tanımlama, tüm olası çözüm yollarını belirleme, alternatifleri olası sonuçlarına göre değerlendirip hangisinin uygulanacağına karar verme, çözümü uygulama ve sonucu değerlendirme basamaklarını içermektedir. Güvengen olmayan bireyler problemin farkına varma, değerlendirme ve uygun bir karşılık seçme konularında yetersizlik göstermektedirler.
7. **Öz denetim becerileri:** Öz denetim becerileri temel bir davranışsal değerlendirme stratejisi olmanın yanı sıra sosyal yeterliklerin bir bileşenidir. Öz denetim davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak farklı uyarınları içerebilmektedir. Davranışsal ifadeler; saldırganlık, pasif saldırganlık ve uysallıkla bağlantılı olarak geri çekilmelerle ve aşırı özür dilemelerle, isteklerin ima edilmesi gibi kaçınmacı, düşmanca veya dolaylı davranışlarla başa çıkma stratejilerini içerir. Duygusal ifadeler; engellenme, gücenme,

utanma, suçlu hissetme, öfke, depresyon ve üzüntüyü içerir. Bilişsel ifadeler; durum hakkında aşırı derin düşünceleri, kendine ve başkalarına yukardan bakan veya suçlayıcı şekilde iç konuşmaları (öz ifade-kendine ifade), çekişmede önemsiz olan konuda mantığa bürünmeyi ve genel olarak olumsuzluğa aşırı şekilde bağımlı ve akılcı olmayan olmayı içerir.

Güvengenliğin eğitim süreci içerisinde kazanılabilen ya da geliştirilebilen bir doğası olduğu kabul edilebilir. İnsanların sahip oldukları bazı kişisel özellikler bulunmaktadır. Bu kişisel özelliklerin bazıları eğilim olarak doğuştan gelmektedir. Bazılarıysa, sonradan öğrenilir. Güvengenlik, hem doğuştan gelen özellikleri, hem de sonradan öğrenmeyle elde edilen nitelikleri içinde taşıyabilir. Dolayısıyla, güvengenlik eğilimi olan kişiler, bu özelliği daha çabuk uygular, ya da daha çabuk öğrenir. Güvengenliğin öğrenme boyutunu da güvengenlik becerisi oluşturur (Whirter ve Voltan Acar, 2000:143).

Genel olarak güvengenlik becerileri psiko-eğitimsel özellikli, başka kişilerle etkili olarak etkileşmeyi ve bazı sosyal beceri eksikliklerini azaltmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu tür beceriler, uyumu bozucu olan kaygının azalmasına katkıda bulunur (McWhirter ve ark., 1998). Bu programlar gerektiğinde etkili olarak hayır diyebilmeyi de öğretmektedir (Korkut, 2004:135).

İstenmeyen davranışın yani saldırgan ve çekingen davranışın sönmesi, istenen davranışın, güvengenliğin biçimlendirilmesinde “Modelden Öğrenme (Modelling)”, “Davranışın Prova Edilmesi (Behavioral Rehearsal)”, “Duruma Alıştırma (Coaching)”, “Ev ödevleri (Behavioral Homework)”, “Kırık Plak Tekniği”, “Sisleme Tekniği” gibi davranışsal tekniklerin yanısıra (Whirter ve Voltan Acar, 2000:147; Smith, 1975:301-302); “Yeniden Bilişsel Yapılama (Cognitive Restructuring)”, “Kendi Kendine Öğrenim Eğitimi”, “Yeniden Akılcı/Mantıklı Anlamlandırma İşlemleri” gibi bilişsel teknikler de kullanılır (Rakos, 1991:125-150). Bu tekniklerden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

Eğitim: Uygun güvengen karşılıkların içeriğiyle ilgili olarak danışanlara eğitim verilmesidir.

Model Alma: Model alma veya gözlem yoluyla öğrenme, yeni karşılık örüntülerinin, önceden öğrenilmiş ancak yapılmamış davranışların kazanılmasını ve öğrenilen davranışların sosyal açıdan uygunluğunu ifade etmektedir. Bir kişinin gösterdiği güvengen davranışların diğer kişi tarafından örnek olarak alınarak öğrenilmesidir.

Davranış Provası: Eğitimler davranış provası ile birlikte verildiğinde, hem basit hem de karmaşık durumların her ikisinde de güvengenlik özelliğinin artırılmasında etkili olmaktadır. Çocuğun ya da kişinin genelde daha önceden tasarlanan, kaygı yaratan, ürkütücü, belli kişiler arası durumları oynamaları ve bunlar arasında çeşitli davranışların önceden prova edilmesidir.

Duruma Alıştırma (Coaching): Yetişkinin, ana-baba, öğretmen, psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı vb. kişilerin yeni davranış, yani bu konumda güvengen davranışı deneyen çocuğa ya da kişiye derhal geribildirim vermesidir. Uygun olan, güvengen davranışlar pekiştirilir.

Grup Geribildirimi: Güvengen davranışların biçimlendirilmesinde grup geribildirimının, danışmanın geribildiriminden daha etkili ve anlamlı katkıları olduğu ifade edilmiştir. Bu etki yardım alan kadar yardım edenin kendisi için de olumlu etkilere sahiptir.

Performansın Gözlemlenmesi: Davranış provalarının ses veya görüntülerinin kaydedilerek danışanın izlemesini içerir. Bu uygulama danışanın yapamadığı şeylere odaklanıp bunalmasına yol açabileceğinden pek fazla önerilmemektedir. Eğitim sürecinin sonlarına doğru eğer çok istenirse ses kayıtlarından yararlanılabilir.

Kendi Kendine Öğrenim Eğitimi: Destekleyici olmayan, bağımlı ve uyumsuz iç konuşmaların doğrudan değiştirilerek güvengen karşılıkları oluşturacak şekilde düzenlenmesidir.

Yeniden Akılcı Anlamlandırma İşlemleri: Akılcı-Duygusal Davranışsal Yaklaşım'ın kullandığı yeniden bilişsel yapılandırma veya yeniden akılcı

anlamlandırma güvengen davranışın geliştirilmesinde etkilidir. Ancak davranışsal becerileri artırmaz.

Ev Ödevleri: Ev ödevleri hem davranışsal, hem de davranışsal olmayan müdahalelerde kullanılmaktadır. Ev ödevi verilirken danışman danışanla; durumu, istenen karşılıkları, etkileşimle ilgili faktörleri ve olası sonuçları konuşarak açık ve net hale getirmeli ve sonrasında bunları danışana yol gösterici olması için yazılı hale getirmelidir. Ödevler bir sonraki oturumda ele alınmalı ve danışman güvengenlik eğitiminin gereklerine uygunluğu açısından verilen karşılıkları değerlendirmelidir.

Güçlendirme Oturumları: Güçlendirme oturumları sıklıkla davranışsal öz-yönetim programlarında kullanılmaktadır. Güvengenlik eğitiminde kullanıldığı örneklerde anlamlı ve uzun vadeli bir etkisi gözlemlenmemiştir.

Yeniden Bilişsel Yapılandırma: Bazı çalışmalarda doğrudan uyumsuz öz-ifadelere odaklanmak desteklenmiş, bazılarında ise desteklenmemiştir. Yeniden bilişsel yapılandırmanın danışanlara gerekli becerileri ve öğrenilen becerileri doğal çevrede ortaya çıkarmayı öğretebildiği öne sürülmektedir.

Gizil Model Alma: Gizil model alma yeni rol oynama durumlarının geliştirilmesinde yararlıdır. Eğitimin olumlu etkisini artırmaktadır.

Gözlem Yoluyla Öğrenme Stratejileri: Gözlenen davranış doğal çevrede işlevli olan bir davranış olmalıdır. Gözlem yoluyla öğrenme davranışın kazanılmasını ve geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Problem Çözme: Problem çözme basamaklarının öğretilmesi danışanların güvengen karşılıkları geliştirmelerini kolaylaştırmanın yanı sıra yeni durumlara farklı çözümler geliştirebilmesini de kolaylaştırmaktadır.

Sosyal Algı Becerileri: Karşılaşılan durumların güvengen davranmak için uygun olup olmadığını belirleme, bu durumlardaki fayda-zarar çözümlemesini yapabilme yeteneği gibi sosyal algı becerilerinin edinilmesi güvengenliğin kazanımını ve geliştirilmesini kolaylaştırıcı olmaktadır.

Öz-Düzenleme Eğitimi: Danışanların tamamen bağımsız hareket edebilmelerine yardımcı olur. Danışanların güvengencilikle ilgili hakları ve yükümlülükleri, akılcı düşünceleri, kaygıyı kontrol etmeyi öğrenmeyi genelleştirmelerinde güçlü etkilere sahiptir.

Kırk Plak Tekniği: İstenenlerin sakince ve sürekli tekrar edilerek söylenmesidir. Danışana gerekçelerini uzun uzadıya anlatmadan ve öfkeye kapılmadan karşısındakiyle başetme yöntemi olarak direnme öğretilir. Almak istemediğiniz bir şeyi size satmaya uğraşan bir satıcı ile iletişim gibi rahatsız edici ve yönlendirici durumlarda etkilidir.

Sisleme Tekniği: Danışana, kendi hareketiyle ilgili görüşü geçerli kalmak koşuluyla, karşıdaki kişinin yaptığı eleştiride bir gerçeklik payı olabileceği bilgisinin kazandırılmasıyla eleştiriye sakince kabul etme ve yönetmenin öğretilmesidir. Kaygıya kapılmadan ve savunmaya geçmeden eleştirileri daha rahat karşılayabilmeyi olanaklı kılar.

Serbest Bilgi Tekniği: Danışana, gündelik sohbetler yapılan sosyal ortamdaki kişilere neyin önemli veya ilginç geldiğinin farkına varabilmesi için karşısındaki kişinin verdiği temel ipuçlarını tanımanın öğretilmesidir. Danışanın bir sohbet sırasında kendini daha az utangaç hissetmesine ve aynı zamanda karşısındaki kişinin kendisiyle ilgili olarak daha rahat konuşabilmesine yardımcı olur.

Olumsuz Güvengencilik: Danışanın, olumsuz özellikleriyle ilgili olarak yapılan düşmanca veya yapıcı eleştirilerde, yanlışlarını ve hatalarını özür dilemeksizin, güçlü ve sempatik bir şekilde kabul etmesi öğretilir. Danışanın kendi davranışlarındaki ve kişiliğindeki olumsuzluklara savunmaya girmeden ve kaygı yaşamadan veya gerçek hataların inkarına gitmeden daha rahat bakabilmesini ve aynı zamanda kendi yaptığı eleştirilerde de öfke veya düşmanlığın azalmasına yardımcı olur.

Olumsuzluğu Araştırma-Soruşturma: Danışana eleştirileri etkili hale getirebilmesi için, eleştiri yardımcı ise bilgi edinmek, yönlendirici ise bitirmek ve

kendi eleştirilerini yönlendirici oyunlara bağımlı kılmadan daha güvengen yapabilmek öğretilir. Danışanın yakın ilişkilerinde eleştirileri daha rahat karşılayabilmesine, karşıdaki kişinin olumsuz duygularını dürüstlikle ifade edebilmesine ve iletişimin gelişmesine yardımcı olur.

Kendini Açığa Vurma: Danışanın kişiliğinin, davranışlarının, hayat tarzının ve zekasının olumlu ve olumsuz her iki yönünü de kabul etmenin ve tartışmaya başlamanın, sosyal iletişimi artırmanın ve yönlendirmeyi azaltmanın öğretilmesidir.

Uygulanabilirde Uzlaşma: Danışana, güvengen sözel ifadeleri kullanarak karşıdaki kişinin istenmediği talebini reddetmenin ve daha uygun bir seçeneği sunmanın öğretilmesidir.

Wilson ve Lizzio'nun güvengenlik eğitimi modelinde ise sekiz temel basamak vardır (Wilson ve Gallois, 1993:159):

1. Basamak: Problemin Tanımlanması: Danışman ve danışan birlikte, danışan için belirli güçlüklerle sebep olan durumları veya danışanın davranışının neresini değiştirmek istediğini açık ve net olarak belirlerler. Bu aşamada; zaman ve ortam, rolleri ve danışanla ilişkileriyle birlikte diğer kişiler, yaşanan olayda hedef kişinin ve danışanın davranışlarının ayrıntılı olarak betimlenmesi gibi olabildiğince çok detay belirlenmelidir.

2. Basamak: Başlangıç Hedeflerinin Ayrıntılı Olarak Belirlenmesi: Danışanın istediği davranış değişikliği ve bu değişimin algılanan sonuçları gibi danışanın bir durum için belirlediği hedeflerle ilgili olarak bir anlaşma yapılır. Bu sözleşmeyi danışanın yaşanan durumlardaki tipik davranışlarının tartışılması izler.

3. Basamak: Yaşanan Durumlardaki Davranış Biçiminin Canlandırılması: Danışan rol oynama tekniğiyle yaşadığı durumdaki tipik davranışını canlandırır. Danışanın durumla ilgili olarak kişisel etkililiği, danışan diğer kişi rolündeyken durumu nasıl algıladığı gibi noktalar değerlendirilir. Daha sonra danışan ve danışman durumla ilgili kabul edilebilir ve uygulanabilir olan başka davranış alternatiflerini belirlerler.

4. Basamak: Durumsal Analiz: Durumsal analizin en temel amacı danışanın problem durumlarındaki algılarını ve duyarlılığını artırmaktır. Analiz üç başlık çerçevesinde yapılır:

- **Kişisel Noktalar:** Danışanın öz-ifadeleri, kaygıları ve kişisel etkileşim biçimlerini içerir.
- **Kişilerarası Noktalar:** Danışanla hedef kişi arasındaki ilişkide; ilişkinin doğasını ve tarihçesini, göreceli güç seviyesini, diğer kişi tarafından kullanılan öfke veya suçlamayı içeren yönlendirme mekanizmalarını, ilişkideki tipik etkileşim örüntülerini içerir.
- **Durumsal ve Bağlamsal Noktalar:** Yaşanan durumdaki hedefleri ve ilgili konudaki sosyal kuralları, diğer kişilerin algılamalarını, eğer konu ile ilgili ise kültürün yapılanmasını, danışanın kullanabileceği sosyal destekleri, hayatındaki rol ve sorumluluklarına ilişkin görevlerini içerir.

5. Basamak: Hedeflerin Yeniden Değerlendirilmesi: Durumsal analizin, belirlenen kişisel önceliklerin sonuçlarına ve sosyal kurallara göre danışanın neler yapabileceğiyle ilgili seçeneklerini belirlemesidir.

6. Basamak: Öncelikli Stratejiler Geliştirme: Yaşanan durumların ve alternatiflerin anlaşılmasına dayandırılmıştır, danışan verilen eğitimde yer alan stratejileri kendine özgü hale getirerek kullanmaya gayret eder.

7. Basamak: Sonucun Uygunluğunun Kontrol Edilmesi: Diğer basamakların izlenmesinden sonra kararlaştırılan stratejinin; başka kişileri desteklemede nasıl kullanılacağı, uygun davranışla ilgili konuşma biçimlerinin neler olabileceği ve danışan için kişisel tatmini, kişisel motivasyonu sağlayıp sağlamadığı kontrol edilir.

8. Basamak: Eylem Planı: Danışman ile danışan uygulamanın başarıyla yürütülebilmesi için atılacak ilk adımları olabildiğince detaylandırırlar.

Özetle güvengelik, eğitim yoluyla kazandırılabilen veya desteklenebilen bir yapıdadır. Güvengelik eğitiminde davranışçı yöntemlerin ağırlıkta kullanıldığı modellerin yanısıra bilişsel yöntemlerin de kullanılmaya başlandığı, özellikle yeniden akılcı anlamlandırma yönteminin önemle üzerinde durulduğu görülmektedir. Yeniden akılcı anlamlandırma yöntemi, Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşımın temel yöntemlerinden biridir.

Akılcı-Duygusal-Davranışçı Danışma Kuramı

Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım (Rational-Emotive Behavioral Therapy - ADDY), psikoanalitik yaklaşım odaklı psikoterapist olan klinik psikolog Albert Ellis tarafından 1955'te ayrı bir terapötik sistem olarak geliştirilmeye başlanmıştır. Akılcı-Duygusal-Davranışçı Danışma; düşünce, duygu ve davranışların insan faaliyetlerinin iç içe geçmiş, etkileşimli ve bütünsel süreçleri olduğu görüşünü temel alan kapsamlı bir eğitim ve danışma yaklaşımıdır (James ve Gilliland, 2003:232).

Ellis başlangıçta evlilik ve aile danışmanlığıyla ilgilense de sonra Karen Horney'in grubundan analiz alarak psikanaliz eğitimini tamamlamıştır. Daha sonra psikanaliz kuramı yavaş ve etkisiz gördüğü için bu kuramı terketmiştir. Bir süre davranışçı yaklaşımı kullanmış daha sonra ise kendi yaklaşımını şekillendirmiştir (Peterson ve Nizenholz, 1995:235-238). Ellis (2005:946), yaklaşımını şekillendirirken Epictetus'un "İnsanları rahatsız eden olaylar değil, kişilerin o olaylara bakış açısıdır" sözünden yola çıktığını ve bireylerin psikolojik iyilik haline etki eden faktörlerin bilişsel, duygusal, davranışsal ve çevresel bileşenleri içerdiğini belirtmiştir.

Akılcı-Duygusal Davranışçı Danışma diğer psikoterapi sistemlerinin bir çoğundan farklı olarak insan davranışlarında biyolojik bir temel olduğunu ileri sürmektedir (Dryden, 1994). Ellis (1976) insan davranışlarının çeşitliliğinin belki de %80'inin biyolojik donanımla, sadece %20'sinin çevresel müdahalelerle açıklanabileceğini varsaymıştır. ADDY insanların kendi kendilerine tembellik,

olumsuzluk, alışkanlık, karamsarlık, rahata düşkünlük, ve heyecan aramak şeklinde karakterize edilen özellikler yoluyla akılcı olmayan inançları öğrettiğini ve biyolojik olarak da bunu yapmaya eğilimli olduklarını; bunların hepsinin üretici düşünme ve planlamaya engel olduklarını ve sonuç olarak yanlış düşüncelere ve savunmacı davranışlara yol açtıklarını ileri sürer (Ellis, 1973:33-34).

Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım bireylerin başarı ve onay ile ilgili amaçlarını ve tercihlerini çoğunlukla ailelerinden ve içinde yaşadıkları kültürden öğrendiklerini, başarısız olduklarında ve onaylanmadıklarında sağlıklı uygun duygular olarak engellenmişlik ve hayal kırıklığı hissettiklerini farzeder. Ancak bireylerin, amaçları ile ilgili –meli –malı ve gereklilikler oluşturduklarında, çevresel olaylardan bağımsız olarak kendilerini duygusal ve davranışsal açıdan işlevsel olmayan bir duruma getirdiklerini belirtir (Ellis, 1995:70).

İçten denetimli, sağlıklı kişilik gelişimine sahip olan bireylerde öz-gelişim ve etkili düşünme mevcuttur. Ancak psikolojik gelişim ve kendini gerçekleştirme yönündeki hareketler savunmacı düşünceler tarafından sabote edilmektedir. İnsanlar harici olaylarla ilgili kendilerini üzerek duygusal olarak alt üst duruma gelmektedirler. Kendilerini problemin dışarda olduğuna inandırmaktadırlar, genelde dünyayı ve başkalarını kınayarak problemi karmaşıktırmaktadırlar. Dış denetim odaklı bu yanlış inancı sürdürdüklerinde kendilerini de aynı kötü bakış açısıyla değerlendirir hale gelmektedirler (Ellis, 1971:1-10).

Ellis bireylerin inanç sisteminin, akılcı ve akılcı olmayan olmak üzere iki inanç grubundan oluştuğunu ileri sürmektedir. Akılcı olmayan inançlar duygusal rahatsızlığın asıl başlangıç sebebidir ve ADDY'nin temel terapötik hedefi bunları değiştirmektir. Danışanların akılcı olmayan inançlarını belirleme ve onlarla mücadele etme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla, problemli davranış ve düşüncelerini değiştirmeleri ve kısa süreli doyum yerine uzun süreli doyum sağlamayı amaçlamaları öğretilir (James ve Gilliland, 2003:233). Ellis bireylerin ruhsal rahatsızlıklarının ve uyumsuz davranışlarının (maladaptive behaviors) temelinde yer alan akılcı olmayan inançları aşağıdaki şekilde sıralamıştır (Akt: Paterson, 1973:52):

1. Kişi yaşadığı toplumda önemli olan herkes tarafından onaylanmalı ve sevilmelidir.
2. Kişinin kendisini değerli bir insan olarak görebilmesi için tam, yeterli ve başarılı olması gerekir.
3. Bazı insanlar aşağılık, kötü ya da tehlikelidir ve yaptıklarından dolayı katı bir biçimde sulanmalı ve cezalandırılmalıdır.
4. Kişinin istediği şeyler olmadığı zaman korkunç bir felakettir.
5. Mutsuzluğa evre şartları sebep olur ve kişi onları kontrol edemez.
6. Bir şey tehlikeli veya korku verici ise bundan dolayı oldukça endişe duyulmalı ve bunun olma olasılığı üzerinde sürekli durulmalıdır.
7. Yaşamdaki zorluklar ve sorumluluklardan kaçmak onlarla yüzleşmekten daha kolaydır.
8. Kişi kendisine güvenmekten çok, başkalarına bağımlı olmalı ve güveneceği daha güçlü birisi olmalıdır.
9. Geçmiş deneyimler ve olaylar şimdiki davranışların belirleyicileridir; geçmişin etkisi devam eder, söküp atılamaz.
10. Kişi başkasının problemlerine ve rahatsızlıklarına oldukça zlmelidir.
11. Her problemin mükemmel bir çözümü veya bir doğrusu vardır ve o bulunmalıdır.

Ellis duygusal rahatsızlıkta düşünme süreçlerinin rolünü açıklamak için bir yapısal şema tasarlamıştır. Ellis bu şemaya ABC Modeli adını vermiştir. Bu sistemde

A noktasında harekete geçirici olay veya deneyim (Activating event or activating experience) yer alır. Bunlar genellikle bazı sevimsiz veya talihsiz çevresel olaylara ilişkin algılarımızdır. C noktasında duygusal ve davranışsal sonuçlar (Consequence) bulunur. Bunlar bireyi yardım almaya iten, rahatsızlık verici tepkilerdir. B noktası ise bireylerin inanç sistemlerini (Belief) temsil eder. Bireylerin inanç sistemlerinde yer alan akılcı ve akılcı olmayan şeklindeki iki bölümden duygusal rahatsızlığa yol açan bölüm, akılcı olmayan inançların olduğu bölümdür. Bu bölümdeki akılcı olmayan inançlar üç ana zorunluluk başlığı altında toplanabilir (Walen, DiGiuseppe ve Dryden, 1992:24-26):

1. Herşeyi iyi yapmalı veya hep onaylanmalıyım (Aksi halde aşağılık biriyim).
2. Herkes bana nazik ve kibar davranmalı (Aksini yapan işe yaramaz biridir).
3. İstediğim herşeyi çabuk, kolay ve kesin olarak elde etmeliyim (Bunun tersi felaket bir durum olur).

Bu üç zorunluluk sadece parantez içindeki değerlendirmelere yönlendirmekle kalmaz aynı zamanda aşağıdaki biliş türevlerine de yönlendirirler (Walen, DiGiuseppe ve Dryden, 1992:24-26):

1. İşlerin böylesine kötü olması felakettir.
2. Katlanamam, tehammül edemem.
3. Ben kötü-berbat bir kişiyim (veya sen kötü-berbat bir kişisin).

Wessler ve Wessler (1986:13-14) ise ABC Modelini sekiz farklı bölümde ele almıştır (Akt: James ve Gilliland, 2003:236):

A:

1. Etkilemeye başlayan içsel veya dışsal, nesnel bir uyarının varlığı.
2. Bireyin uyarıcının varlığının farkına varması.

3. Bireyin uyarıcıyı tanımlaması.
4. Nesnel olayın gözlemlenmeyen ve bilinmeyen yönleri hakkında bilişsel bir yorum, anlamlandırma yapılması. Bu çıkarımlar, ortada destekleyici gerçek kanıtlar olmadığından potansiyel olarak akılcı olmayan fikirler barındırmaktadırlar.

B:

5. Nesnel uyarının birey tarafından olumlu, olumsuz ve nötr olarak değerlendirilmesi. Wessler (1986) değerlendirmenin en az dört objesi olduğunu öne sürmüştür. Bunlar; olay, olayın amacı, olayın sonuçları ve olaydaki kişidir. Tipik olarak bireyler bunları ayrı ayrı değil bir bütün, yani toplu olarak algılar ve bütün değerlendirmelerini bu algılarına göre yaparlar. Bir inanç akılcı değil ise bu toplu değerlendirme tüm kapsamıyla kötücül hale gelir.

C:

6. Bireyin uyarıcıdan duygusal olarak etkilenmesi.
7. Uyarıcıyı takiben açık davranışın ortaya çıkması veya çıkmaması. Duygusal rahatsızlığı olan bireyler hemen her zaman olumsuz etkilenme yaşarlar ve olumsuz açık davranışlar sergilerler.
8. Gelecekteki olayları etkileyebilecek ve kuvvetlendirebilecek olan destekleyici sonuçların belirlenmesi.

ABC Modeli duygusal rahatsızlığın kaynağını açıklamaya hizmet etmektedir. ABC modelinin genişletilen biçimi olan ABCDEF modeli ise bu rahatsızlığın nasıl azaltılabileceğini açıklamaktadır. D noktasında mücadele etme (Disputation) yer alır. Danışanların akılcı olmayan düşünceleriyle mücadele etmeyi ve tartışmayı öğrenmelerini içerir. Bu noktada başarılı olunduğunda yeni etkiler (Effect) yaşayacaklardır. Bu yeni etkiler daha akılcı bir felsefe ve etkili problem çözme ile birlikte etkililik seviyesinin artışı temsil eder. Bunların sonucunda ise F noktasında

daha sağlıklı yeni duygusal sonuçlar (Feeling) oluşacaktır (Walen, DiGiuseppe ve Dryden, 1992:33).

Akılcı inançlar mutluluk, sevgi, heyecan gibi sağlıklı olumlu duygulara ve üzüntü, can sıkıntısı, pişmanlık gibi sağlıklı olumsuz duygulara yol açarlar. Bu duygular işlevseldir bireyi amaçlarına ulaşma konusunda destekler. Akılcı olmayan inançlar ise depresyon, öfke, kaygı gibi sağlıksız olumsuz duygulara yol açarlar. Bu duygular işlevsel değildir ve bireyi amaçlarına ulaşmada engellerler (Ellis, 1957:21-39; David, Schnur ve Birk, 2004:870).

Akılcı ve akılcı olmayan inançların arasındaki farklar şöyle özetlenebilir (Dryden ve Neenan, 2002:7-10; Wilde, 1992-10):

Akılcı düşünce / Akılcı inanç	Akılcı olmayan düşünce / Akılcı olmayan inanç
• Doğrudur • Kanıt ve delillerle desteklenebilir • Mantıklıdır • Kesin buyruklar değildirler • İstekler, dilekler, ümit edilenler ve tercihlerdir • Üzüntü, endişe ve rahatsızlık gibi yönetilebilir, başa çıkılabilir duygulara yol açarlar • Amaçlara ulaşılmasında yardımcıdırlar	• Yanlıştır • Hatalı sonuçlar çıkarmaya yönlendirirler • Çoğunlukla genellemedirler • Buyruklar, emirler, gereklilikler ve –meli-malı’lardır • Öfke, kaygı ve depresyon gibi zarar verici duygulara yol açarlar • Amaçlara ulaşılmasını engelleyicidirler

Dryden ve Neenan (2002:7-10) ADDY’nin temel amacının akılcı olmayan inançları akılcı alternatifleriyle değiştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. ADDY’nin öne sürdüğü dört ana akılcı olmayan inanç ve onların alternatifleri aşağıdaki gibidir.

1. **Talepler (Demands):** Talepler bireylerin, bir şeylerin kesinlikle nasıl olması veya olmaması gerektiği hakkındaki katı fikirlerdir. Bu fikirler bireyin kendisine (iyi yapmalıyım), çevresindeki kişilere (herkes bana iyi davranmalı) veya hayat koşullarına (hayat adil olmalı) yönelik

olabilmektedir. Ellis talepleri psikolojik rahatsızlığın çekirdeği olarak görür. Taleplerin sağlıklı alternatifi tercihlerdir.

Tercihler (Full preferences): Tercihler, bireylerin talepkar olmadan bir şeylerin nasıl olması hakkındaki esnek fikirleridir. Tercihler bireyin kendisiyle (iyi yapmak istiyorum), çevresindeki kişilerle (insanların bana iyi davranmalarını isterim, ama bunu yapmak zorunda değilim) veya hayat koşullarıyla (hayatın adil olmasını çok isterim, ama benim olmasını istediğim yönde olmak zorunda değil) ilişkili olabilir. Ellis'e göre tercihler psikolojik sağlığın özüdür.

2. **Felaketleştirici İnançlar (Awfulizing Beliefs):** Bireylerin taleplerini elde edemedikleri durumlar hakkındaki uç noktadaki fikirleridir (“iyi yapmalıyım, yapamazsam korkunç olur”, “herkes bana iyi davranmalı, bunun tersi felaket bir durumdur”, “hayat adil olmalı, olmazsa bu dünyanın sonu demektir”). Sağlıklı alternatifi felaketleştirmeyen inançlardır.

Felaketleştirmeyen İnançlar (Anti-awfulizing Beliefs): Bireylerin tercihleri gerçekleşmediği durumlarla ilgili olarak sahip oldukları uç noktada olmayan fikirleridir (“iyi yapmak istiyorum, ama ille de iyi yapmak zorunda değilim. İyi yapamazsam kötü olur, ama bu korkunç bir durum değil”, “insanların bana iyi davranmalarını isterim, ama bunu yapmak zorunda değilim. İyi davranılmamak hoş bir durum değil, ama felaket bir durum da değil”, “hayatın adil olmasını çok isterim, ama benim olmasını istediğim yönde olmak zorunda değil. Hayat adil olmadığında çok kötü ama dünyanın sonu da değil”).

3. **Düşük Engellenme Toleranslı İnançlar (Low Frustration Tolerance Beliefs):** Bireylerin taleplerini elde edemedikleri durumlarla ilgili olarak sahip oldukları uç noktadaki fikirleridir (“iyi yapmalıyım, yapamazsam buna katlanamam”, “herkes bana iyi davranmalı, bunun tersi dayanılmaz bir durumdur”, “hayat adil olmalı, olmazsa buna tehammül edemem”). Sağlıklı alternatifi yüksek engellenme toleranslı inançlardır.

Yüksek Engellenme Toleranslı İnançlar (High Frustration Tolerance Beliefs): Bireylerin tercihleri gerçekleşmediği durumlara ilişkin olarak sahip oldukları uç noktada olmayan fikirleridir (“iyi yapmak istiyorum, ama ille de iyi yapmak zorunda değilim. İyi yapamazsam katlanması zor bir durum olur, ama katlanabilirim”, “insanların bana iyi davranmalarını isterim, ama bunu yapmak zorunda değilim. İyi davranılmamak dayanması zor bir durum, ama bununla başa çıkabilirim”, “hayatın adil olmasını çok isterim, ama benim olmasını istediğim yönde olmak zorunda değil. Hayat adil olmadığında tehammül etmek zor ama bunu yapabilirim”).

4. **Küçümseyici İnançlar (Depreciation Beliefs):** Bireylerin kendileri, başkaları ve genel olarak dünya hakkındaki taleplerini elde edemedikleri durumlara ilişkin olan uç noktadaki fikirleridir (“iyi yapmalıyım, aksi halde yetersiz biriyim demektir”, “herkes bana iyi davranmalı, bana iyi davranmayan kötü biridir”, “hayat adil olmalı, aksi halde dünya çok kötü bir yerdir”).

Kabul Edici İnançlar (Acceptance Beliefs): Bireylerin tercihleri gerçekleşmediği durumlarla ilgili olarak sahip oldukları uç noktada olmayan fikirleridir (“iyi yapmak istiyorum, ama ille de iyi yapmak zorunda değilim. İyi yapamadığımda tamamen yetersiz biri olmam. Sadece bu durumu başaramamış olurum”, “insanların bana iyi davranmalarını isterim, ama bunu yapmak zorunda değilim. İyi davranmayan bir kişi kötü bir kişi olmaz sadece hatalı olur”, “hayatın adil olmasını çok isterim, ama benim olmasını istediğim yönde olmak zorunda değil. Hayatın adil olmadığı durumlar sadece adaletsizdir. Bu dünyanın berbat bir yer olduğunu kanıtlamaz. Dünya bir çok iyi, kötü veya ne iyi-ne kötü şeylerin olageldiği karmaşık bir yerdir”).

Akılcı olmayan inançlar çocuklukta temelleri atılan, bireyin bunları içselleştirerek ve farklı biçimlere sokup devam ettirerek yetişkin yaşamına taşıdığı ve bireyin yetişkinlikteki yaşamını etkisiz kılan inançlar olarak özetlenebilir. Bernard ve Joyce (1991:333) çocukların yaşam deneyimlerinin azlığı sebebiyle gerçek durumlar hakkında yanlış sonuçlara ve çıkarsamalara yönelmelerinin yetişkinlere oranla daha

fazla olabileceğini ifade etmişlerdir. Waters (1981) çocuklardaki akılcı olmayan inançları genel olarak şöyle özetlemiştir (Akt: Vernon, 1999:142):

1. İnsanlar beni sevmezlerse, bu korkunç bir durumdur.
2. Bir hata yaparsam kötü biriyim demektir.
3. Her zaman, herşey istediğim gibi olmalı ve istediğim herşeyi elde etmeliyim.
4. İşler bana kolay gelmelidir.
5. Çevredeki herkes bana adil olmalı ve kötü kişiler cezalandırılmalıdır.
6. Duygularımı belli etmemem gerekir.
7. Yetişkinler mükemmel olmalıdır.
8. Sadece bir tek doğru cevap vardır.
9. Daima kazanmam gerekir.
10. Herhangi bir şey için beklemem gerekmemelidir.

Yukarıda belirtilen bu akılcı olmayan inançların varlığı yetişkinlerle benzer şekilde çocukların da akademik, sosyal ve psikolojik alandaki etkililiklerini, benlik saygılarını ve genel olarak mutlu oluşlarını olumsuz şekilde etkilemektedir. Martorell, Peiro, Llacer, Navarro, Flores ve Silva (1990) çocuklarda ve ergenlerdeki becerileri ve davranış problemlerini inceledikleri araştırmalarında 11-19 yaş arası öğrencilerle çalışmışlar; sonuçta “akılcı olmayan inançlar” ile antisosyal davranış, çekingenlik, kaygı, dış denetim odağı, korku ve depresif davranış değişkenlerinin ilişkili olduğunu ve aynı kategoride yer aldıklarını bulmuşlardır.

Ellis, çocukların küçük yaşlardan başlayarak akılcı düşünmeyi öğrenip uyguladıklarında ve aileleri de akılcı duygu kontrolünün ilkelerini kendilerinde uyguladıklarında çocuklardaki bir çok duygusal rahatsızlığın önlenebileceğini belirtmiştir. Buradan yola çıkılarak 1960’lardan itibaren yeniden bilişsel

yapılandırma çocuklarda kullanılmaya başlanmıştır. Akılcı-Duygusal Davranışçı yaklaşım çocuklarda kaygı, korkular, fobiler, davranış bozuklukları, başarılı olamama, düşük engellenme toleransı, cinsel problemler, obezite ve dürtüsellik gibi bir çok probleme müdahalede uygulanmaktadır (DiGuiseppe ve Bernard, 1990).

Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşımın ilkelerinin çocuklardaki uygulamalarına ilişkin Akılcı-Duygusal Eğitim (ADE) modelleri geliştirilmiştir. Bu modeller önleyici içerikli olabildikleri gibi belli bir problemin çözümüne yönelik de olabilmektedir. ADE ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik olarak planlanmış, sistemli bir program dahilinde yürütülen psikolojik bir eğitimidir (Vernon, 1990). Vernon (1989:3-5), ADE'nin eğitimsel bir doğası olması nedeniyle çocuklarda hem bireysel, hem de grup olarak başarı ile uygulanabildiğini ve onların sağlıklı bireyler olarak yetişmelerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Vernon (1989) ADE programını tüm ilköğretim düzeyini kapsamlı-gelişimsel olarak ele alacak şekilde oluşturmuştur. Programda her sınıf düzeyi için kendini kabul, duygular, inançlar ve davranışlar, problem çözme-karar verme ve kişilerarası ilişkiler bölüm başlıklarına ilişkin birbirini izleyen beceri ve amaçları ele alan etkinlikler yer almaktadır.

Wilde (1992:103-118) ise ADE programlarının gurubun ihtiyacına, yapısına ve problemin niteliğine göre yapılandırılmasını önermektedir. Genel içerikli program; duygu sözcükleri, düşünceler ve duygular, akılcı-akılcı olmayan inançlar, öfke kontrolü, akılcı olmayan inançlarla mücadele etme, durumu değerlendirme gibi başlıkları ele almaktadır. Wilde bunlara ek olarak ihtiyaç halinde kaygı, düşük engellenme toleransı gibi konuları da ele alacak şekilde oturumların artırılabilceğini ifade etmektedir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda Güvengenlik ve Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım'ı konu alan yurt içi ve yurt dışındaki bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Güvengenlik Konusu İle İlgili Araştırmalar

Güvengenlik eğitiminin etkisini ve güvengenlikle çeşitli değişkenlerin ilişkisini inceleyen yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan bazı araştırmalar aşağıda özetlenerek sunulmuştur.

Topukçu (1982) araştırmasında, atılganlık eğitiminin ilkökul öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisini incelemiş; verilen altı haftalık eğitimden sonra deney grubunun atılganlık düzeyinin yükseldiğini bulmuştur. Aynı araştırma kapsamında kontrol grubunun da atılganlık düzeyinin yükseldiği, ancak bu yükselmenin deney grubundaki kadar fazla olmadığı görülmüştür.

Ana-baba tutumlarının ve bazı sosyo-ekonomik faktörlerin lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisini inceleyen Becet (1989) ise araştırmasında; anne-babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin, anne-babalarını otoriter olarak algılayan veya anne ya da babasından birini demokratik diğerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin atılganlık düzeylerinden yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırmada anne-babaların öğrenim düzeyleri arttıkça öğrencilerin atılganlık düzeylerinin yükseldiği ve normal lise öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık düzeylerinden yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Özodaşık (1989) ise araştırmasında yalnızlık ve atılganlık arasında negatif yönde ilişki olduğunu bulmuş ve kendilerini yalnız hisseden kişilerin atılgan olmadıkları veya kendi haklarını savunmada bile sıkıntı çektikleri, kendilerini yalnız hissetmeyen kişilerin ise kendi haklarını savunabilecek şekilde atılganca davranış gösterdiklerini ifade etmiştir.

Şahiner (1994)'in yaptığı araştırmada atılganlıkla; benlik kavramı, başatlık, depresyon, açıklık ve sosyal güç arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Üniversite öğrencilerinde atılganlık düzeyi ile beden algısından sağlanan doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen Uğur (1996) ise, kız ve erkek deneklerin kendi bedenlerinden hoşnut olmalarıyla sosyal ilişkilerinde atılgan davranış biçimleri sergilemeleri arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Saruhan (1996) lise son sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında atılgan davranış özelliğine sahip deneklerin büyük bir çoğunluğunun hem anneyi hem de babayı demokratik tutumda algıladıklarını ortaya koymuştur.

Üniversite öğrencilerinde atılganlık eğitiminin öğrencilerin atılganlık puanlarını etkileyip etkilemediğini inceleyen Deniz (1997) ise, araştırmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha atılgan olduğunu, şehir alt kültüründen gelenlerin kasaba ve köy alt kültüründen gelenlere göre daha atılgan olduğunu ve atılganlık eğitiminin öğrencilerin atılganlık puanlarını önemli düzeyde yükselttiğini ortaya koymuştur.

Gemi (1997) de lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyini etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında cinsiyetin, hazırlanan üniversite giriş programlarının, ilkokul-ortaokul mezuniyet derecesinin, arkadaşlık ilişkilerinden memnuniyet derecesinin, aile içinde bireyin kişisel kararlarına güven derecesinin, bireyin kendini fiziksel olarak beğenme derecesinin, karşı cinsle ilişkilerde memnuniyet derecesinin, kişinin çoğu yaşamını geçirdiği yörenin nüfus büyüklüğünün, ailedeki çocuk sırasının, anne-babanın eğitim durumu ile ailenin aylık ortalama gelirinin bireyin atılganlık düzeyinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Aksakal (1997)'in araştırma bulguları da paralel şekilde; anne-babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet, öğrencilerin doğum sırası ile atılganlık arasında pozitif bir ilişki olduğu yönündedir.

Yılmaz (1998)'ın yaptığı araştırmada ise; meslek yüksek okulu mezunu öğrencilerin atılganlık puanları lise mezunu ve astsubay hazırlık okulu mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Aynı araştırmada astsubay hazırlık okulu mezunu öğrencilerin atılganlık puanlarının, lise mezunu öğrencilerin atılganlık puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocuklarda, verilen iletişim becerileri eğitiminin yalnızlık ve atılganlık düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında Şahin (1999) deney grubunda atılganlığın arttığını ve yalnızlığın azaldığını belirtmiştir.

Erbaş (2000) ise sınıf büyüklüğü, kardeş sayısı, cinsiyet, oda durumu, annenin çalışıp çalışmaması gibi değişkenlerin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyine etkisine yönelik yaptığı araştırmasında; kalabalık olmayan sınıflardaki çocukların kalabalık sınıflardaki çocuklardan daha atılgan olduğunu, çalışan annelerin çocuklarının diğerlerine göre daha atılgan olduğunu, tek çocukların diğerlerine göre daha atılgan olduğunu, odası olan çocukların olmayanlara göre daha atılgan olduğunu, yüksek okul ve üniversite eğitimi olan annelerin çocuklarının diğerlerine göre daha atılgan olduğunu bulmuştur.

Gökalan (2000) da araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin benlik tasarımı, atılganlık ve kendini açma düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş; daha yüksek sosyo-ekonomik şartlara sahip okulda öğrenim gören öğrencilerin atılganlıklarının daha yüksek olduğunu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha atılgan olduğunu, ailenin aylık geliri yükseldikçe çocukların atılganlık düzeylerinin de yükseldiğini, anne-babanın eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarının atılganlık düzeylerinin de yükseldiğini, başarı algısı düşük olan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin de düşük olduğunu ve gerçek akademik başarı ile atılganlık arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer şekilde Örgün (2000) de ana-baba tutumlarıyla ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda demokratik tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerin benlik algılarının, otoriter ve aşırı koruyucu tutumla yetiştirildiklerini düşünen

öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, atılganlık ve benlik saygısı arasında anlamlı ve doğru orantılı bir ilişki bulunduğu, demokratik tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerin atılganlık düzeylerinin, reddedici tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Kaya (2000) ise okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan program ve farklı etkinliklerin çocukların özerklik ve atılganlık gelişim düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında; okulöncesindeki farklı programların uygulanmasından sonra okul, yaş ve cinsiyete göre öğrencilerin özerklik ve atılganlık gelişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Bir başka çalışmada ise (Özen, 2001), anaokuluna giden ve gitmeyen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve bağımlılık eğilimleri karşılaştırılmış; araştırmanın sonucunda anaokuluna giden öğrencilerin, gitmeyenlere oranla atılganlık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek, bağımlılık eğilimlerinin ise anlamlı derecede düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Kaya (2001)'nın meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak yaptığı çalışmada atılganlık düzeyi yüksek olanların kaygı düzeylerinin düşük olduğu, atılganlık ile kaygı düzeyi arasında ters orantılı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Morgan (1974) ise psikoloji öğrencileriyle yaptığı araştırmasında güvengenlik eğitimi alan grubun Rathus Atılganlık Envanteri'nden aldıkları puanların plasebo grubunun aynı envanterden aldıkları puanlara göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu, ancak sosyal korkuya ilişkin ölçeklerden alınan puanlarda önemli bir fark olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Orenstein, H., Orenstein, E. ve Carr (1975) ise araştırmalarını Wolpe'un güvengen davranışla kaygının birbiriyle bağdaşmaz olduğu ve güvengen karşılıkların nörotik korkuların üstesinden gelme konusunda etkili olduğuyla ilgili görüşüne dayandırmışlar ve kaygıyla güvengenlik arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin kızlardan önemli ölçüde

daha güvengen oldukları ve kişilik kaygısıyla güvengenliğin, hem kız hem erkek öğrenciler için, birbiriyle ters orantılı olduğu bulunmuştur.

Pachman ve Foy (1978) da araştırmalarında alkolik erkek hastalarda kaygı, benlik saygısı, depresyon ve güvengenliğin arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular; depresyon teoristleri Wolpe, Beck ve Lewinsohn'un destekledikleri, Wolpe'un kaygıyla güvengen davranışın birbiriyle bağdaşmaz olduğu varsayımını güçlü bir şekilde desteklemektedir. Güvengen bireylerin kendilerini daha olumlu hissetmeleri ile ilgili olarak daha avantajlı oldukları görüşünü destekleyen herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Heimberg, Harrison, Goldberg, Desmarais ve Blue (1979) ise yaptıkları araştırmada genç erkek suçlulardan oluşan örneklem grubuyla çalışmışlardır. Araştırmalarında güvengenlikle ilgili kendini anlatma tekniği olan Rathus Atılganlık Envanteri ve rol oynama tekniğiyle güvengen davranışların değerlendirilmesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Daha önceki araştırmalarda doğrusal bir ilişki bulunmakla beraber bu çalışmada böyle bir ilişkiye rastlanmamıştır. Rathus Atılganlık Envanteri'nde alınan yüksek ve düşük puanların rol oynama tekniğiyle güvengenliğin değerlendirilmesinde etkili bir kriter olamayacağı ifade edilmiştir.

Bourque ve Ladouceur (1979) da güvengen davranışın altındaki çeşitli türde karşılıkları olan, kendini ifade etme maddeleriyle davranışsal ölçütlerin arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yetişkin Kendini Anlatma Ölçeği'nin tanımladığı 20 düşük 20 yüksek puanlı alt ölçekten on madde seçilmiştir. Her konu, seçilen on maddeye karşılık gelen on kısa durum olarak rol oynama tekniğiyle oynanmıştır. Kendini ifade etme puanları; güvengenliğin içeriği, genel anlamda güvengenlik, kaygı konusu ve kendi performansını değerlendirme ölçütleriyle anlamlı bir korelasyona sahiptir. Buna ek olarak önceki ölçütler ile dört karşılık türünden bireysel kendini ifade maddeleri arasında anlamlı bir korelasyon vardır. Zıt olarak; göz kontağı, cevap süresi, güvengenliğin içeriği ve genel anlamda güvengenlik davranışsal ölçütleri ile maddeler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Heimberg ve Becker (1981)'in araştırmalarında ise güvengen davranışın anlaşılması amacıyla bilişsel ve davranışçı yaklaşım yeniden gözden geçirilmiştir. Güvengen ve güvengen olmayan davranışa yol açan etmenler davranışçı modelin temel varsayımlarına göre tanımlanmış, konu ile ilgili destekleyici araştırmalar incelenmiş ve varsayımlar eleştirilmiştir. Bu deneme; güvengen davranıştaki değişimlerin kişiye özgü ve duruma özgü kaynaklarını göz önünde bulundurmak yoluyla bilişsel ve davranışçı modeli kaynaştırmak amacıyla yapılmıştır.

Chambless, Hunter ve Jackson (1982) ise yaptıkları araştırmada biri niversite öğrencilerinden oluşan, diğeri DSM-III'e göre agorafobi ve panik atak tanısı almış kişilerden oluşan iki örneklem grubuyla çalışmışlardır. Sonuçta tanı almış olan örneklem grubunun niversite öğrencilerine göre sosyal kaygı düzeyinin daha fazla olduğu ve çok daha az güvengen oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte tanı almış olan örneklem grubunun güvengen davranma konusunda büyük ölçüde rahatsız oldukları grlmştir. Araştırmacılar sosyal kaygıyla güvengen olmamanın birbiriyle oldukça fazla bağlantılı olduğunu belirterek güvengenlik eğitiminin sosyal kaygı tedavisinde uygulanmasının iyi olabileceğini ifade etmişlerdir.

Heaven (1984) araştırmasında Lorr ve More Güvengenlik Envanterinin (1980) faktör yapılarını incelemiştir. Üniversite ğrencileri ile yapılan önceki araştırmalarda tanımlanmış olan yönlendiricilik, sosyal gvendenlik, insan haklarını savunma ve bağımsızlıkla ilgili dört güvengen davranış sınıfıyla çalışmıştır. Envanterden elde edilen puanlar faktör analizi için varimax döndürme işlemine tabi tutulmuştur. Bulgular yalnızca üç güvengenlik sınıfı ortaya koymuştur. Bu sonuç belki de, ynlendiriciliğin ayrışmış ve farklı güvengen davranış sınıfı olarak bulunuyor olmasındansa, güvengenliğin çeşitli biçimlerinde yer aldığını kanıtlamaktadır.

Steward ve Lewis (1986)'in yaptığı araştırmada ise güvengenlik eğitiminin siyah lise ğrencilerinde güvengen davranış ve zgven üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar yazılı güvengenlik ölçütlerinde kızların ve erkeklerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin puanlarında anlamlı şekilde artış olmasına rağmen erkek öğrencilerin

puanlarında küçük bir düşme görülmüş, güvengenlik veya özgüvenle bağlantılı olarak anlamlı bir değişiklik ortaya çıkmamıştır.

Arrindell, Sanderman ve Ranchor (1990) ise Kişilerarası Davranışlar Ölçeği (The Scale for Interpersonal Behaviour), Wolpe-Lazarus Güvengenlik Ölçeği ve Sosyal Kaygı Ölçeği (Social Anxiety Scale) uygulanmış Kişilerarası Davranışlar Ölçeği'nin üzüntü-sıkıntı (distress) ve güvengenlikte güçlük bileşenleriyle Wolpe-Lazarus Güvengenlik Ölçeği'nin ölçümleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Kişilerarası Davranışlar Ölçeği ve Sosyal Kaygı Ölçeği'nin, Wolpe-Lazarus Güvengenlik Ölçeği ile negatif korelasyona sahip olduğu bulunmuştur.

Martorell, Peiro, Llacer, Navarro, Flores ve Silva (1990) da çocuklarda ve ergenlerdeki becerileri ve davranış problemlerini inceledikleri araştırmalarında 11-19 yaş arası öğrencilerle çalışmışlardır. Sonuçta yaş değişkeni ile “antisosyal davranış”, “depresif olmayan davranış”, “sosyo-kültürel destek” ve “kişisel geribildirim” gibi kendini kontrol değişkenlerinin pozitif korelasyona; “akılcı olmayan inançlar”, “aktif olmayan güvengenlik” ve “fiziksel aktivite desteği” değişkenlerinin ise negatif korelasyona sahip olduğu bulunmuştur.

Silva (1992) ise çocuk ve ergen kişiliğini bir çok yönüyle ele almış ve ayrıntılı olarak incelemiştir. Araştırma şu alanları kapsamaktadır: içinde bulunulan yaşam koşulları, okul içinde ve dışında sosyalleşme ile ilgili davranış problemleri, dürtüsellik (impulsiveness), tehlikeye atılma (venturesomeness), empati, benlik algısı (self-concept), akılcı olmayan düşünceler, depresyon, kaygı, korkular, kendini kontrol, güvengenlik, saldırganlık (aggressiveness), uyumlu olma (submissiveness), antisosyal davranış, kontrol odağı ve içsel destek (reinforcement).

Benner ve arkadaşlarının (2005) okumaya yeni başlayan çocuklarla yaptıkları araştırmada ise akademik becerilerle güvengenliğin de aralarında bulunduğu sosyal becerilerin doğru orantılı oldukları ortaya konmuştur.

Yukarıda özetlenen yurt içi ve yurtdışında yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, güvengenlik ile yalnızlık düzeyi, benlik kavramı, başatlık, depresyon,

açıklık, sosyal güç, başarı algısı, kaygı, bedeninden hoşnut olma, arkadaşlık ilişkilerinden ve karşı cinsle ilişkilerden memnuniyet derecesi arasında negatif yönde ilişkinin olduğu görülmektedir. Ailenin eğitim ve aylık gelir düzeyi, mezuniyet derecesi ve mezun olunan okul düzeyi arttıkça güvengenlik düzeyinin arttığı gözlenmektedir. Demokratik tutumla yetiştirildiklerini düşünenlerin, erkeklerin, tek çocukların, çalışan annenin çocuklarının, şehir alt kültüründen gelenlerin, akademik başarıları yüksek olanların daha güvengen oldukları belirtilmektedir. Ayrıca güvengenliğin kaygıyla negatif yönde ilişkili olduğu, akademik becerilerle ise pozitif yönde ilişkili olduğu; güvengenliğin bir ölçekle değerlendirilmesi ile davranışsal kriterlere göre veya rol oynama durumlarına göre değerlendirilmesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Genel olarak verilen güvengenlik eğitimin güvengenlik puanlarını yükselttiği, ancak bir araştırmada erkeklerde etkili olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca, güvengen olmamakla akılcı olmayan inançların aynı kategoride yer aldıkları ve çocuk ve ergenlerin kişilik problemlerinin nedenleri arasında akılcı olmayan inançlar ve güvengen olmamanın da bulunduğu görülmüştür.

Akılcı-Duygusal Davranışsal Yaklaşımla İlgili Araştırmalar

Akılcı-duygusal davranışçı yaklaşım ve akılcı duygusal eğitime ilişkin olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda özetlenerek sunulmuştur.

Koç (1997), akılcı-duygusal terapisinin üniversite öğrencilerinin kendini kabul düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, akılcı-duygusal yaklaşıma dayalı bireysel ve grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin kendini kabul düzeylerini artırdığını ve bu etkinin iki ay sonraki izleme çalışması ölçümlerinde de sürdüğünü ortaya koymuştur.

Yurtal (1999) ise araştırmasında üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını (onay ihtiyacı, yüksek beklentiler, suçlama eğilimi, duygusal sorumsuzluk, aşırı kaygı, bağımlı olma, çaresizlik ve mükemmeliyetçilik); ana-baba tutumları, cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim birimi ve öğrenim gördükleri anabilim dalı

değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda genel akılcı olmayan inançlar ile yüksek beklentiler alt ölçeği puan ortalamaları otoriter ve demokratik ana-baba tutumuna sahip olanlar arasında otoriter tutuma sahip olanlar lehine; çaresizlik alt ölçeği puan ortalamaları koruyucu-istekçi ve demokratik ana-baba tutumuna sahip olanlar arasında koruyucu-istekçi ana-baba tutumu lehine, otoriter ve demokratik ana-baba tutumuna sahip olanlar arasında ise otoriter ana-baba tutumu lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bacakoğlu (2002) ise çalışmasında, görmeyen çocuklarda benlik kavramı ve akılcı düşüncenin gelişmesinde, akılcı-duygusal eğitim programının (ADE) etkisini araştırmış, deney grubuna on üç oturumdan oluşan ADE programı uygulanmıştır. Sonuçlar genel olarak benlik kavramının ve akılcı düşüncenin gelişiminde ADE programının etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubunda ön test-son test puanları arasında oldukça anlamlı bir fark çıkmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki son-test sonuçları incelendiğinde, benlik kavramında iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmazken, düşünce son testinde iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Yaş ve cinsiyet açısından sonuçlara bakıldığında, hem kızların hem erkeklerin ADE programından yararlandıkları görülmüştür.

Akılcı-duygusal eğitimle (ADE) ilgili olarak ülkemizde yapılan diğer bir araştırmada da (Çivitçi, 2003), ADE'nin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarında toplam elli bir öğrenci yer almış; üç aylık izleme çalışması yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında ADE programı öğrencilerin mantıdışı inanç düzeylerini azaltmada etkili olmuş ve bu etki üç aylık izleme dönemi sonrasında da devam etmiştir. ADE programının öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini azaltmada ve mantıklı karar verme düzeylerini artırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Brody (1974) de akılcı-duygusal eğitimin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, benlik saygısı ve engellenme ile başa çıkma üzerindeki etkisini incelemiş; deney grubunun sınav kaygısı düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede azaldığını, deney grubunun engellenme ile başa çıkma düzeyinin

kontrol grubuna göre anlamlı derecede arttığını ortaya koymuştur. Benlik saygısı puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sekiz hafta sonra izleme ölçümü yapılmış, deney ve kontrol grupları arasında farklılık görülmemiştir.

Lyons ve Woods (1991) ise yaptıkları araştırmada Akılcı-Duygusal Terapinin hem normal hem de psikolojik rahatsızlığı olan her iki grup için de, gerek kısa gerekse uzun zamanlı olması farketmeksizin etkili bir terapi yöntemi olduğunu bulmuşlardır.

Sweet ve Loizeaux (1991) ise farklı olarak, araştırmalarında katı kriterler kullanarak seçtikleri davranışçı ve Ellis'in yaklaşımının da içinde bulunduğu bilişsel terapinin standart yöntemlerini içeren kırk araştırma sonucunu karşılaştırmışlardır. Çalışmaların çoğunluğunun sonucu, Bilişsel-Davranışçı Terapi ve sadece Davranışçı Terapi yöntemleri arasında bir eşitlik olduğunu göstermiştir. Bulgulardan biri Bilişsel Terapinin sosyal kaygı alanında umut vaat ettiğini göstermiştir. Sonuç olarak araştırmacılar etkililik merkez alındığında Bilişsel-Davranışçı Terapi ve Davranışçı Terapinin etkili olduğunu, ancak aynı şeyin Bilişsel Terapi için söylenemeyeceğini ifade etmişlerdir.

Gossette ve O'Brian (1993) Akılcı-Duygusal terapinin çocuklarda etkili ve yararlı olup olmadığına ilişkin olarak yapılan araştırmaları incelemişlerdir. Karşılaştırılan toplam 278 araştırmadan sadece yetmiş araştırmanın (%25'inin) Akılcı-Duygusal Eğitimi destekler bulgulara sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacılar eğitimin etkililiği ve ölçüm aracının geçerliğiyle ilgili kuşkuların araştırmalarla giderilmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Kienhorst, Bout ve Wilde (1993) ise yaptıkları araştırmada "Akılcı Davranış Envanteri"nin (Rational Behavior Inventory) akılcı olmayan inançları mı yoksa duygusal sıkıntıyı mı değerlendirdiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Ölçekte kesinlikle akılcı olmayan inançlarla bağlantılı olarak değerlendirilen maddeler duygusal rahatsızlık ile düşük korelasyona sahip gibi görülebilirse de akılcı olmayan inançlarla ilgili maddeler duygusal dayanıksızlık olarak değerlendirilmiştir. Yani

araştırmanın sonuçlarına göre akılcı olmayan inançlarla ilgili maddelerle duygusal rahatsızlık arasında yüksek bir korelasyon olmadığını ancak bu maddelerin duygusal içerikli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar öncelikle akılcı olmayan düşünme biçiminin ve akılcı olmayan düşüncelerin içeriğinin tanımlanmasını, daha sonra ise ölçeğe duygusal ve davranışsal içerikli maddelerin de koyulmasını önermişlerdir.

David, Schnur ve Birk (2004) ise araştırmalarında Ellis'in duygulara ilişkin bilişsel teorisinin Schachter ve Singer'in duygulara ilişkin bi-factorial teorisiyle örtüşüp örtüşmediğine bakmışlardır. Bulgular Schachter ve Singer'in duygulara ilişkin bi-factorial teorisinin (Olumsuz bilişsel temel olumsuz duygusal durumları, olumlu bilişsel temel olumlu duygusal durumları doğurur.), Ellis'in teorisindeki işlevsel (functional) ve işlevsel olmayan (dysfunctional) duyguları da içine alarak genişlediği yönündedir.

Yukarıda özetlenen yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırma bulguları incelendiğinde; genel olarak akılcı-duygusal davranışçı yaklaşımın bireysel ve grupta danışmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu, akılcı olmayan inançlar ve onun alt ölçeği olan yüksek beklentiler ile otoriter ana-baba tutumunun, çaresizlik alt ölçeği ile de koruyucu-istekçi ana-baba tutumunun olumlu ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Akılcı duygusal eğitimin etkisine ilişkin yapılan araştırmalarda ise eğitimin akılcı olmayan inançları azalttığı, kendini kabulü ve engellenme tehammülünü artırdığı ve bu etkinin izleme çalışmalarında da devam ettiği görülmüştür. Ancak akılcı duygusal eğitim sürekli kaygıyı azaltmada, mantıklı karar vermeyi ve benlik saygısını artırmada etkili olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca akılcı duygusal eğitimin çocuklardaki etkisi ve yararına ilişkin yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda ise etkili ve yararlı olduğunu destekleyen araştırmaların oranının %25 olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin istatistiksel analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik eğitiminin öğrencilerin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisinin incelendiği deneysel bir araştırma niteliğindedir. Araştırmada deney ve kontrol grupları ile ön-test ve son-test puanları olmak üzere 2x2'lik faktöriyel bir desen kullanılmıştır. Deney grubuna rehberlik saatlerinde dokuz hafta süre ile akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneklere işlem öncesi ölçümün yapılmasından bir hafta sonra deneysel işleme başlanmış, uygulamanın son oturumundan bir hafta sonrasında ise işlem sonrası ölçüm yapılmıştır.

Aşağıda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen sembollerle gösterilmiş ve sembollerin anlamları verilmiştir (Büyüköztürk, 2001:23).

G_D	R	O_1	X	O_3
G_K	R	O_2		O_4

Sembollerin Anlamları

G_D : Deney grubu

G_K : Kontrol grubu

R : Deneklerin yansız atanmış olması

- O₁ ve O₃: Deney grubunun ön-test ve son-test ölçümleri
 O₂ ve O₄: Kontrol grubunun ön-test ve son-test ölçümleri
 X: Deney grubundaki deneklere uygulanan deneysel işlem

Araştırma Grubu

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alacak deneklerin belirlenmesi amacıyla, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezindeki Aydınlıkevler İlköğretim Okulu beşinci sınıfında (5-A, 5-B, 5-C, 5-D ve 5-E) öğrenim gören 210 öğrenciye Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Atılganlık Envanteri tek oturumda uygulanmıştır. Yanlış işaretleme yapan ya da bazı maddeleri boş bırakan öğrencilerin formları analiz dışında bırakılmış ve 95 kız, 93 erkek olmak üzere toplam 188 öğrenciden elde edilen verilerle denek seçimi yapılmıştır. Araştırma grubu orta sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır ve öğrencilerin yaşları 11-12 arasında değişmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan yaş grubu küçük olduğu için okul sonrası çalışma olanağı olmamış, denekler sınıf bazında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar dikkate alınarak ortalamaları birbirine en yakın olan iki sınıf arasında kura çekilerek deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. 20'si kız, 14'ü erkek, toplamı 34 kişi olmak üzere 5-A sınıfı deney; 20'si kız, 15'i erkek, toplamı 35 kişi olmak üzere 5-E sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma grubu toplam 64 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çivitçi (2003) tarafından geliştirilen Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Ek-1) ve Topukçu (1982) tarafından geliştirilen Atılganlık Envanteri (Ek-2) kullanılmıştır. MİÖ 6-7-8. sınıflar için geliştirildiğinden araştırmacı tarafından araştırma grubunu oluşturan 5. sınıf düzeyi için yeniden

geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Atılganlık envanteri ise ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik olup, araştırma grubunu oluşturan 5. sınıf düzeyini de içerdiğinden geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yenilenmesine gerek görülmemiştir.

Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (MİÖ)

MİÖ, Çivitçi (2003) tarafından geliştirilmiştir. MİÖ üç alt boyutta yer alan toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Başarı Talebi alt ölçeğinde sekiz madde (1, 3, 6, 7, 10, 13, 16, 19); Rahatlık Talebi alt ölçeğinde yedi madde (5, 8, 9, 14, 17, 20, 21) ve Saygı Talebi alt ölçeğinde altı madde (2, 4, 11, 12, 15, 18) bulunmaktadır. Ölçeğin adının, cevaplayıcıların içten ve doğru cevaplama eğilimlerini olumsuz etkilememesi amacıyla; ölçeğin adı “Bireysel Düşünceler Ölçeği” olarak ifade edilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çivitçi’nin (2003) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin veriler şöyle özetlenebilir:

Mantıkdışı İnançlar Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirliği

Çivitçi (2003) tarafından MİÖ için yapılan geçerlik çalışmasında, yapı geçerliği için; ölçekte yer alan her bir maddenin bulunduğu alt ölçekle ve toplam puanla olan madde-test korelasyonları hesaplanmış ve Başarı Talebi alt ölçeği için .67 ile .28 arasında, Rahatlık Talebi alt ölçeği için .63 ile .40 arasında, Saygı Talebi alt ölçeği için .68 ile .47 arasında toplam puanda ise .51 ile .23 arasında bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçeğin birbirleriyle olan korelasyonları hesaplanmış; alt ölçek puanları ile ölçeğin toplam puanı arasındaki korelasyonların daha yüksek,

alt ölçeklerin kendi aralarındaki korelasyonların ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo-1. MİÖ’nün Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde No	Faktör Yük Değerleri	Açıklanan Varyans (%)
Faktör 1 (Başarı Talebi)	1	.40	11.492
	3	.46	
	6	.61	
	7	.51	
	10	.54	
	13	.75	
	16	.58	
	19	.77	
Faktör 2 (Rahatlık Talebi)	5	.41	11.491
	8	.54	
	9	.67	
	14	.42	
	17	.58	
	20	.53	
	21	.61	
Faktör 3 (Saygı Talebi)	2	.69	10.061
	4	.55	
	11	.44	
	12	.62	
	15	.55	
	18	.56	
Toplam			33.044

Tablo-1’de görüldüğü üzere MİÖ’nün başarı, rahatlık ve saygı talebi olmak üzere üç alt faktörü vardır. Başarı faktöründe 8 madde yer almış, maddelerin faktör yük değerleri .40 ile .77 arasında değişmiştir. Bu faktör toplam varyansın %11.492’sini açıklamıştır. Rahatlık talebi faktöründe ise 7 madde yer almış, maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .67 arasında değişmiştir. Rahatlık faktörü, toplam varyansın %11.491’ini açıklamıştır. Üçüncü faktör olan saygı talebi faktöründe ise 6 madde yer almış, maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .69 arasında olmuştur. Bu faktörün açıkladığı varyans ise %10.061 olarak gerçekleşmiştir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise yaklaşık %33’tür.

Ölçeğin uyum geçerliği çalışmasında; “Mantıkdışı İnançlar Ölçeği”, Öy (1991) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği” ve Öner (1990) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak “Sınav Kaygısı Envanteri” 109 ilköğretim öğrencisine uygulanmış; MİÖ’nün toplam puanları ile Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği toplam puanları arasında .32, Sınav Kaygısı Envanteri’nin toplam puanları arasında ise .45’lik korelasyon bulunmuştur.

Ölçeğin ayırdedici geçerlik çalışmasında, uygulanan “Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Envanteri”nden elde edilen puanlar büyükten küçüğe sıralanmış alttan ve üstten %27’si ayrılarak alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Ölçeğin bütününe ve her üç alt ölçeğinin, sınav kaygısı alt ve üst gruplarını; saygı talebi alt ölçeği dışında da depresyon alt ve üst gruplarını birbirinden ayırabildiği bulunmuştur.

MİÖ, Çivitçi (2003) tarafından 104 ilköğretim öğrencisine 3 hafta ara ile iki kez uygulanmış ve puan değişmezliğine ilişkin güvenirlik katsayısı ölçeğin toplam puanı için .82; Başarı Talebi alt ölçeği için .84, Rahatlık Talebi alt ölçeği için .75 ve Saygı Talebi alt ölçeği için .67 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach α güvenirliği hesaplanmış; sekiz maddeden oluşan Başarı Talebi alt ölçeği için .62, yedi maddeden oluşan Rahatlık Talebi alt ölçeği için .61, altı maddeden oluşan Saygı Talebi alt ölçeği için .57 ve 21 maddelik Mantıkdışı İnançlar Ölçeği’nin toplam puanı için .71 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında MİÖ’nün ilköğretim beşinci sınıflara uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinde ise faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk’e (2003;118) göre, temel bileşenler analizi, faktörleştirme tekniği olarak çok sık kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir.

Faktörlerin bağımsızlığını sağlamak amacıyla varimax eksen döndürme yaklaşımı uygulanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan, araştırma grubundan farklı 108 kişilik bir gruba ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyutlu olduğu ve asıl formun desteklendiği görülmüştür. Ancak, üç madde (M1 “Herhangi bir oyunda yenilmeyi kesinlikle hazmedemem”, M10 “Kişinin yaptığı bir iş başkaları tarafından beğenilmezse, o kişinin değeri düşmüş demektir”, M16 “Derste öğretmenin sorduğu bir soruyu bilemeyen bir öğrenci, arkadaşlarının önünde küçük düşmüş demektir”) birden fazla faktöre yüklendiğinden ve bir madde (M11 Öğrencileri arasında ayırım yapan bir kişinin kesinlikle öğretmenlik yapmaması gerekir) de herhangi bir faktöre yüklenmediğinden ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizinin sonuçları Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo-2. MİÖ’nün Araştırma Kapsamında Yapılan Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde No	Faktör Yük Değerleri	Açıklanan Varyans (%)
Başarı Talebi	M3	.65	20.294
	M6	.48	
	M7	.73	
	M13	.75	
	M19	.77	
Rahatlık Talebi	M5	.57	14.509
	M8	.54	
	M9	.63	
	M14	.60	
	M17	.74	
	M20	.70	
	M21	.78	
Saygı Talebi	M2	.54	12.813
	M4	.59	
	M12	.74	
	M15	.70	
	M18	.61	
Toplam			47.617

Tablo-2’de görüldüğü üzere MİÖ’nün başarı, rahatlık ve saygı talebi olmak üzere üç alt faktörü vardır. Başarı faktöründe 5 madde yer almış, maddelerin faktör yük değerleri .48 ile .77 arasında değişmiştir. Bu faktör toplam varyansın %20.294’ünü açıklamıştır. Rahatlık talebi faktöründe ise 7 madde yer almış, maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .78 arasında değişmiştir. Rahatlık faktörü, toplam varyansın %14.509’unu açıklamıştır. Üçüncü faktör olan saygı talebi faktöründe ise 5 madde yer almış, maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .74 arasında olmuştur. Bu faktörün açıkladığı varyans ise %12.813 olarak gerçekleşmiştir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise yaklaşık %48’dir.

MİÖ’nün güvenirlik çalışmaları için her bir faktörün iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Başarı talebi faktöründe yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları .33 ile .52 arasında değerler almış ve Alfa .70 olarak hesaplanmıştır. Rahatlık talebi faktöründe yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları .40 ile .66 arasında değişmiş ve Alfa .79 olmuştur. Saygı talebi faktöründe ise maddelerin madde toplam korelasyonları .23 ile .50 arasında değerler almış ve Alfa .64 olarak bulunmuştur. Bu değerlere dayanarak MİÖ’nün ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde kullanılabilecek şekilde geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Atılganlık Envanteri

Atılganlık Envanteri Topukçu (1982) tarafından, ilkokul öğrencilerinin atılganlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Kağıt-kalem testi olup, gruplara uygulanabilir. Atılganlık Envanteri toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Envanterin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Atılganlık Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliği

Envanter Topukçu (1982) tarafından madde analizi için 100 öğrenciye uygulandığı sırada, sınıf öğretmenlerinden hangi öğrencilerin çekingen, hangi öğrencilerin atılgan davranışlar gösterdiği de sorulmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin davranışları hakkında öğretmenlerinin kanıları alınmıştır. Öğretmenler uçlardaki öğrencileri değerlendirmişler, yani çekingen ve atılganları belirtmişlerdir. Bu durumda değişken kesikli bir hal almıştır. Daha sonra Nokta Basariel eşitliği kullanılarak uçlardaki 20 öğrencinin envanterden aldıkları puanlarla öğretmenlerin aynı öğrenciler hakkındaki kanıları arasındaki ilişkiye bakılmış, korelasyon katsayısı .74 bulunmuştur.

Envanterin güvenirliği için testi yarılama metodu kullanılmıştır. Spearman-Brown eşitliği kullanılarak 20 öğrencinin puanlarından elde edilen güvenirlilik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki ay sonra tekrar yapılan uygulama sonucunda, envanterin kararlılık katsayısı .80 olarak saptanmıştır.

Araştırmanın İşlem Yolu

Araştırmada deney grubunu oluşturan öğrencilere haftada iki kez olmak üzere, dokuz oturumluk bir eğitim programı uygulanmıştır. Oturumlar okul ders saatlerine bağlı kalınarak 45 dakikalık sürelerde ve sınıf ortamında yapılmıştır. Eğitim sürecinin başlangıcında öğrencilerle tanışılarak eğitimin içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiş; sonraki oturumlarda ise güvengen davranışın içeriği, öğrencilerin güvengen davranışlarını engelleyici akılcı olmayan inançlarının neler olduğu, bu akılcı olmayan inançların akılcı olanlarıyla değiştirilmesi, etkili problem çözme ve güvengen iletişim biçimleri konularında çalışılmıştır. Eğitim sürecinde davranış provaları, rol oynama ve konu anlatımı yer almıştır. Her oturum sonunda öğrencilere ev ödevleri verilerek, bir sonraki oturumda bu ödevler paylaşılmış ve tartışılmıştır. Uygulanan programın içeriği, etkinlikler ve ödevlere ilişkin materyaller Ek-3'te verilmiştir.

Akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitim programının oluşturulmasında; Vernon (1989) tarafından geliştirilen ve Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin temel ilke ve kavramlarının ilköğretim çocuklarına uyarlanması olan “Çocuklar İçin Duygusal Eğitim Programı”ndan (Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for children), Wilde (1992)'ın “Okul Çağı Çocukları ile Akılcı Danışma: Uygulama Rehberi”, Rakos (1991)'un “Güvengen Davranış: Teori, Araştırma ve Eğitim”, Rees ve Graham (1991)'ın “Güvengenlik Eğitimi: Gerçekte Olduğu Kişi Olabilmek” kitaplarından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde MİÖ'ye ait toplam bir puan hesaplanmıştır. Atılganlık Envanteri için de toplam puan hesaplanarak analizler bu puanlara dayalı olarak yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler çözümlenmeden önce uygun testlerin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının ölçekten aldıkları puan dağılımlarının parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test ve son-test puanlarının varyanslarının birbirine eşit olup olmadığı Levene'in F testi ile test edilmiştir. Uygulamadan elde edilen sonuçlar Tablo-3'de sunulmuştur.

Tablo-3. Atılganlık Envanteri ve Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (MİÖ) Puanlarının Levene'in Varyanslarının Eşitliği Testi Sonuçları

		F	df1	df2	Önem Düzeyi
Atılganlık Envanteri	ön-test	4.12	1	67	.05
Atılganlık Envanteri	son-test	.38	1	67	.54
MİÖ	ön-test	.60	1	67	.44
MİÖ	son-test	.35	1	67	.56

Tablo-3 incelendiğinde $p < .05$ düzeyinde sadece bir homojenlik testi (Atılgnlık Envanteri – öntest) sonucu manidar çıkmakta, yani varyanslar eşit çıkmamaktadır. Diğer üç testin (Atılgnlık Envanteri – sontest, MİÖ – öntest, MİÖ – sontest) sonuçları manidar çıkmamakta, yani varyanslar eşit görünmektedir. Ancak sonucu manidar çıkan (varyansları eşit olmayan) testin sonucu $p < .01$ düzeyinde değerlendirildiğinde, varyansların eşit olduğu görülmektedir.

Borg ve Gall (1983); Green, Salkind ve Akey'e (1997) göre varyansların homojenliği testlerinin normal olmayan dağılımlara duyarlı olduğu, normal dağılım gösteren değişkenlerde bu testin ihmal edilebileceği ve hatta eşit büyüklükteki örneklem için gerekli olmadığı ileri sürülmektedir. Araştırmada deney grubu 34 kişilik sınıftan oluştuğu için dağılımın normal olduğu kabul edilebilir. Öte yandan örneklemin de 30'dan büyük olduğu dikkate alınarak bu araştırmanın verileri için varyansların homojenliğinin $p < .05$ düzeyinde karşılanmadığı durumda da tekrarlı ölçümler için iki boyutlu varyans analizinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada müdahale programına ve zamana dayalı etkileşimi ortaya çıkarmak amacıyla Çok Yönlü Tekrarlı Ölçüm Analizi (Repeated Measures) gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle ölçümler, zaman (zaman-takip), deney-kontrol grubunda bulunma (müdahale programı) türü etkileşimleri çoklu yapı içerisinde ele almaya uygunluk gösterecek şekilde analiz edilmiştir.

Analizlerin yorumlanmasında grup aritmetik ortalama değerleri ve anlamlılık değerleri (p) dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerini test amacıyla veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tüm bulgular araştırmada ifade edilen denencelerin sırasına göre verilmiştir.

Denence 1- Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitimi Programı (ADTGEP) Akılcı Olmayan İnanç Düzeyini Azaltmada Etkilidir.

Yapılan güvengenlik eğitimi programının müdahale etkisi tekrarlı ölçümler için ANOVA yöntemi ile incelenmiştir. Öntest-son-test deney-kontrol gruplu çalışmalarda ölçüm (zaman) ve grup (müdahale) etkileri ve etkileşimlerinin daha kesin olarak anlaşılabilmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA tercih edilmiştir. Zaman içerisinde müdahale etkisinin olup olmadığı Zaman*Müdahale etkileşiminin manidarlıklarına bakılarak incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının MİÖ ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-4'te sunulmuştur.

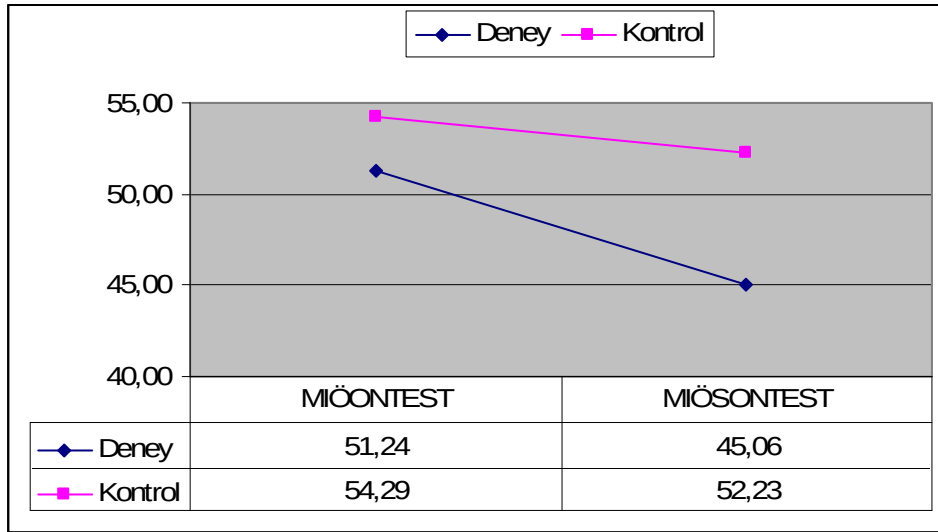
Tablo-4. Deney ve Kontrol Gruplarının MİÖ Toplam Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Zaman	Grup	n	Ort	ss
MİÖ Ön-test	Deney	34	51.24	8.12
	Kontrol	35	54.29	8.97
MİÖ Son-test	Deney	34	45.06	8.22
	Kontrol	35	52.23	7.57

Tablo-4'te görüldüğü gibi, deney grubunun MİÖ işlem öncesi ölçüm puanları Ort= 51.24, ss= 8.12; işlem sonrası ölçüm puanları Ort= 45.06, ss= 8.22'dir. Kontrol

grubunun ise MİÖ işlem öncesi ölçüm puanları Ort= 54.29, ss= 8.97; işlem sonrası ölçüm puanları Ort= 52.23, ss= 7.57'dir.

Deney ve kontrol gruplarının MİÖ'den elde ettikleri işlem öncesi ve işlem sonrası ölçüm puanlarındaki değişim, Şekil-1'deki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.



Şekil-1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerinin İşlem Öncesi ve İşlem Sonrasındaki Değişimini Gösteren Çizgi Grafiği

Araştırmanın değişkenlerinden biri olan akılcı olmayan inanç düzeyini azaltmaya yönelik eğitim programı sonucunda akılcı olmayan inanç düzeyindeki değişimi görmek üzere gerçekleştirilen çok yönlü tekrarlı ölçümler analizinde Zaman ve Zaman*Müdahale etkileşim etkileri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo-5'te gösterilmiştir.

Tablo-5. MİÖ Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilks'λ	F	sd	p
Zaman	.74	23.03	1/67	.001
Müdahale*Zaman	.92	5.77	1/67	.019

Tablo-5'te görüldüğü gibi analiz sonucunda akılcı olmayan inanç düzeyinin müdahale programı ile zaman, Wilks'λ =.74, F=23.03, p<.001, ve Zaman*Müdahale

etkileşim etkilerine dayalı olarak Wilks' λ =.92, $F=5.77$, $p<.019$, düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği bulunmuştur.

Bu sonuç araştırmanın birinci denencesini desteklemiştir.

Denence 2- Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitimi Programı (ADTGEP) Güvengenlik Düzeyini Artırmada Etkilidir.

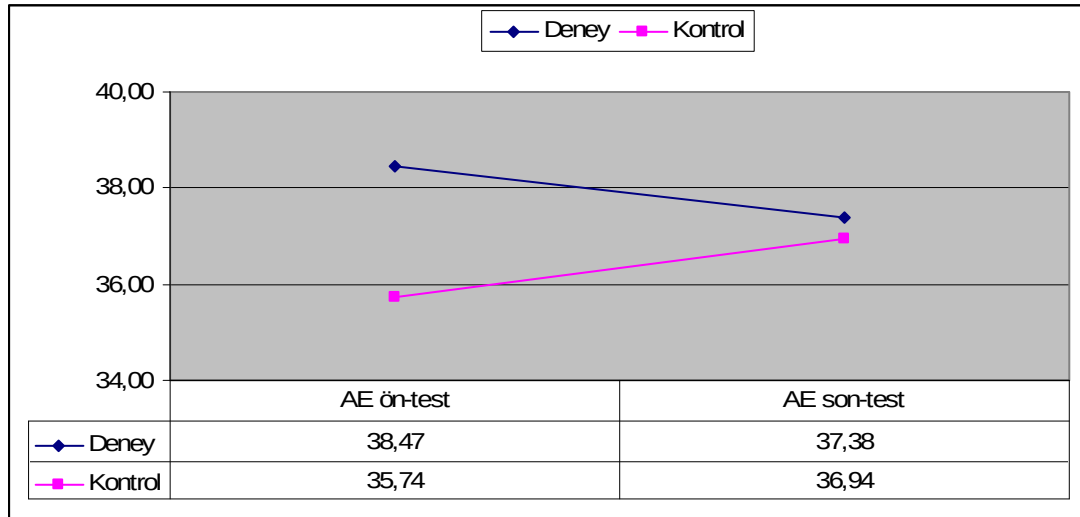
Deney ve kontrol gruplarının Atılganlık Envanteri (AE) ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-6'da sunulmuştur.

Tablo-6. Deney ve Kontrol Gruplarının AE Toplam Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Zaman	Grup	n	Ort	ss
AE Ön-test	Deney	34	38.47	4.72
	Kontrol	35	35.74	7.56
AE Son-test	Deney	34	37.38	7.31
	Kontrol	35	36.94	6.80

Tablo-6'da görüldüğü gibi, deney grubunun AE işlem öncesi ölçüm puanları Ort= 38.47, ss= 4.72; işlem sonrası ölçüm puanları Ort= 37.38, ss= 7.31'dir. Kontrol grubunun ise AE işlem öncesi ölçüm puanları Ort= 35.74, ss= 7.56; işlem sonrası ölçüm puanları Ort= 36.94, ss= 6.80'dir.

Deney ve kontrol gruplarının AE'den elde ettikleri işlem öncesi ve işlem sonrası ölçüm puanlarındaki değişim, Şekil-2'deki çizgi grafiğinde de gösterilmiştir.



Şekil-2. Deney ve Kontrol Gruplarının Güvengenlik Düzeylerinin İşlem Öncesi ve İşlem Sonrasındaki Değişimini Gösteren Çizgi Grafiği

Güvengenlik düzeyini artırmaya yönelik eğitim programı sonucunda güvengenlik düzeyindeki değişimi görmek üzere gerçekleştirilen çok yönlü tekrarlı ölçümler analizinde Zaman ve Zaman*Müdahale etkileşim etkileri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo-7'de gösterilmiştir.

Tablo-7. AE Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilks'λ	F	sd	p
Zaman	1.00	0.005	1/67	.947
Müdahale*Zaman	.97	1.89	1/67	.173

Tablo-7'de görüldüğü gibi analiz sonucunda güvengenlik düzeyinin müdahale programı ile zaman, Wilks'λ =1.00, F=0.005, p<.947, ve Zaman*Müdahale etkileşim etkilerine dayalı olarak Wilks'λ =.97, F=1.89, p<.173, düzeyinde anlamlı bir değişim göstermediği bulunmuştur.

Bu sonuç araştırmanın ikinci denencesini desteklememiştir.

BÖLÜM V

YORUM

Bu bölümde, akılcı-duygusal davranışsal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisine ilişkin olarak dördüncü bölümde sunulan bulgular, denencelerin sırasına uygun olarak yorumlanmıştır.

Denence 1- Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitiminin Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnanç Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Yorumu

Araştırmanın birinci denencesinde Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeylerini azaltmada etkili olacağı öngörülmüştü. Elde edilen bulgular, birinci denencenin desteklendiğini göstermektedir (Bkz. Tablo-4 ve Tablo-5). Diğer bir ifadeyle, Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitimi programının deney grubunun akılcı olmayan inanç düzeylerini azalttığı görülmüştür.

Bu sonuçlar çeşitli araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Bacakoğlu (2002) çalışmasında, deney grubuna on üç oturumdan oluşan ADE programı uygulamış, sonuçta genel olarak akılcı düşüncenin gelişiminde ADE programının etkili olduğunu bulmuştur. Çivitçi (2003)'nin araştırmasında da, ADE programı öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada etkili olmuş ve bu etki üç aylık izleme dönemi sonrasında da devam etmiştir. Gossette ve O'Brian (1993) ise Akılcı-Duygusal terapinin çocuklarda etkili ve yararlı olup olmadığına ilişkin olarak yapılan araştırmaları incelemişlerdir. Karşılaştırılan toplam 278 araştırmadan yetmiş araştırmanın (%25'inin) Akılcı-Duygusal Eğitimin akılcı olmayan inançları azaltmada ve akılcı düşüncenin gelişiminde etkili ve yararlı olduğunu desteklediği görülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların Akılcı-Duygusal Davranışçı danışma yaklaşımının bazı temel görüşleriyle de örtüştüğü söylenebilir. Ellis bireylerin inanç sisteminin, akılcı ve akılcı olmayan olmak üzere iki inanç grubundan oluştuğunu ileri sürmektedir. Akılcı olmayan inançlar duygusal rahatsızlığın asıl başlangıç sebebidir. Bunun yanı sıra insanlarda psikolojik gelişime ve kendini gerçekleştirmeğe yönelik bir eğilim de mevcuttur (James ve Gilliland, 2003:233). ABC modeline göre de D noktasında mücadele etme yer alır. Danışanların akılcı olmayan düşünceleriyle mücadele etmeyi ve tartışmayı öğrenmelerini içerir. Bu noktada başarılı olduğunda yeni etkiler yaşayacaklardır. Bu yeni etkiler daha akılcı bir felsefe ve etkili problem çözme ile birlikte etkililik seviyesinin artışı temsil eder. Bunların sonucunda ise F noktasında daha sağlıklı yeni duygusal sonuçlar oluşacaktır (Walen, DiGiuseppe ve Dryden, 1992:33). Bu araştırmanın akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitiminin, akılcı olmayan inançların azaltılmasındaki olumlu etkisine ilişkin bulgularının, Akılcı-Duygusal Davranışçı danışma yaklaşımının insan doğasındaki kendini geliştirme eğilimine yönelik açıklamaları ve bireylerin akılcı olmayan inançlarıyla mücadele etmeleri sonucunda etkililik seviyelerinin artacağı yönündeki görüşleri desteklediği söylenebilir.

Araştırmadaki olumlu etkinin, eğitim programında yer alan akılcı olmayan inançları azaltmaya yönelik olarak uygulanan etkinliklerden (Ev Ödevi-3, “Değişen Düşünce, Değişen Duygu”, “Akılcı mı? Akılcı Değil mi?”, Ev Ödevi-5, “Pembe Gözlük”, Ev Ödevi-6) kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Ancak deneklerin, grup etkinlikleri boyunca nasıl cevap vermeleri gerektiğini “öğrenmiş” olabilecekleri ve dolayısıyla gerçek bir değişim olmaksızın bu yönde cevap verme eğilimine gidebilecekleri de bir ihtimal olarak değerlendirilebilir.

Denence 2- Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitiminin Öğrencilerin Güvengenlik Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Yorumu

Araştırmanın ikinci denencesinde ise Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin güvengenlik düzeylerini artırmada

etkili olacağı öngörülmüştü. Elde edilen bulgular, ikinci denencenin desteklenmediğini göstermektedir (Bkz. Tablo-6 ve Tablo-7). Başka bir deyişle, Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitimi programının deney grubunun güvengenlik düzeylerini artırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Bu bulgunun Rakos'un (1991:62-67) danışanların, güvengen davranışların ne olduğunu bilmelerinin, bunları kazandıkları anlamına gelmediği görüşünü desteklediği söylenebilir. Kişiye has öz-destek, öz-ifade ve akılcı inançlar güvengen davranışın ortaya çıkmasını kolaylaştıracaktır. Ancak bilişsel müdahalelere dirençli olan danışanlarda bu becerilerin öğretimi zor ve bazılarında da başarısız olabilmektedir (Rakos, 1991). Ayrıca verilen akılcı duygusal eğitimin, başka değişkenler üzerindeki etkilerinin değerlendirildiği ve eğitimlerin akılcı olmayan inançların azaltılmasında olumlu etkisi olurken ele alınan diğer değişkenlerde herhangi bir etki yapmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Bacakoğlu (2002) ve Çivitçi (2003); araştırmalarında uyguladıkları akılcı duygusal eğitim programlarının, yukarıda da belirtildiği gibi akılcı olmayan inançları azaltmasına karşın, ele aldıkları diğer değişkenler olan benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Öte yandan Deniz (1997) ve Topukçu (1982)'nin, davranışçı yaklaşımı temel alan atılganlık eğitimi programları ise öğrencilerin atılganlık puanlarını önemli düzeyde yükselttiğini ortaya koymuştur.

Öte yandan bu bulgu programda yer alan etkinliklerin güvengenliği artırma konusunda yetersiz olduğu sonucuna da işaret edebilir. Akılcı olmayan inançların değişiminin güvengen davranışın ortaya çıkmasına etkisinin daha uzun sürede gerçekleşebilecek olması da araştırılması gereken diğer bir ihtimaldir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grupları akılcı olmayan inanç ve güvengenlik ön-test ve son-test ölçümleri arasındaki farklılık bakımından karşılaştırılmışlardır.

Bu karşılaştırmalar sonucunda, akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitimi bitiminde, deney grubundaki öğrencilerin akılcı olmayan inanç düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede azalmış; ancak deney ve kontrol gruplarının güvengenlik düzeylerinde anlamlı bir değişim görülmemiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Bu araştırmada deney grubu 34 kişilik bir sınıftan oluşmuş ve çalışmalar tüm sınıfla grup rehberliği biçiminde yürütülmüştür. 10-12 kişilik küçük gruplar oluşturularak uygulamaların daha etkili bir şekilde yürütülebileceği ve davranış provaları için daha çok zaman verilebileceği düşünülmektedir.
2. Eğitimden sonra programın uzun süreli etkilerinin görülmesi amacıyla belirli aralıklarla (3 ay, 6 ay, 1 yıl) izleme çalışmaları yapılabilir.
3. Eğitimin içeriğinde davranış provalarına daha çok yer verilerek güvengen davranışın içselleştirilmesi ve gerçek hayata geçirilebilmesi desteklenebilir.
4. Araştırma kapsamında uygulanmış olan program genişletilip; etkinlik ve davranış provalarını içeren süreçlere ağırlık verilerek, birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfa kadar süren gelişimsel bir rehberlik programı haline getirilebilir.

KAYNAKÇA

- AKSAKAL, Nizamettin. (1997). **Üniversite Sınavına Giren Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık ve Depresyon Düzeylerinin Araştırılması**. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ALBERTI, Robert ve EMMONS, Michael. (2002). **Atılganlık**. (Çev. Serap KATLAN), Ankara: HYB Yayıncılık.
- ARRINDELL, W. A., SANDERMAN, R. ve RANCHOR, A. (1990). *The Scale for Interpersonal Behaviour and The Wolpe-Lazarus Assertiveness Scale: A Correlational Comparison in a Non-clinical Sample*. **Personality and Individual Differences**, 11 (5), 509-513.
- ATAMAN, Ayşegül. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. (Ed. Ayşegül Ataman), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AYDOĞMUŞ, Kayıhan. (2001). **Ana-Baba Okulu**. 9. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- BACAKOĞLU, Hale A. (2002). **Görmeyen Çocuklarda Benlik Kavramı ve Rasyonel Düşüncenin Gelişiminde Rasyonel Duygusal Eğitimin Etkisi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- BACANLI, Hasan. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. 7. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BAŞAL, Handan A. (2004). **Gelişim ve Psikoloji: “Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim?”**. 2. Baskı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- BECET, Keriman. (1989). **Ana-Baba Tutumlarının ve Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- BENNER, Gregory J.; BEAUDOIN, Kathleen; KINDER, Diane ve Mooney, Paul. (2005). *The Relationship Between the Beginning Reading Skills and Social Adjustment of a General Sample of Elementary Aged Children.* **Education and Treatment of Children**, 28 (3), 250-264.
- BERNARD, Michael E., JOYCE, Marie R. (1991). **RET with Children and Adolescents. Using Rational-Emotive Therapy Effectively: A Practitioner's Guide.** (Ed. Michael E. Bernard), New York: Plenum Press.
- BORG, W. R. ve GALL, M. (1983). **Educational Research: An Introduction.** New York: Longman Inc.
- BOURQUE, Paul ve LADOUCEUR, Robert. (1979). *Self-Report and Behavioral Measures in The Assessment of Assertive Behavior.* **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 10, 287-292.
- BUDAK, Selçuk. (2000). **Psikoloji Sözlüğü.** 1. Baskı. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2001). **DeneySEL Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BRODY, Mark Bruce. (1974). *The Effect of Rational-Emotive Affective Education on Anxiety, Self-Esteem and Frustration Tolerance.* **Dissertation Abstracts International**, 35 (6), 3506A.
- CHAMBLESS, Dianne L., HUNTER, Knoxice and JACKSON, Althea. (1982). *Case Histories and Shorter Communications – Social Anxiety and Assertiveness: A*

Comparison of the Correlations in Phobic and College Students Samples. Behavior Research Therapy, 20, 403-404.

ÇAĞDAŞ, Aysel ve SEÇER, Zarife. (2002). **Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi.** (Ed. Ramazan Arı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÇETİN, Filiz; BİLBAY, Aslıhan A. ve Kaymak, Deniz A. (2001). **Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi.** İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.

ÇİVİTÇİ, Asım. (2003). **Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Kaygı ve Karar Verme Düzeylerine Etkisi.** Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

DAVID, Daniel; SCHNUR, Julie ve BIRK, Jennifer. (2004). *Brief Report. Functional and Disfunctional Feeling in Ellis' Cognitive Theory of Emotion: An Empirical Analysis. Cognition and Emotion, 18 (6), 869-880.*

DENİZ, M. Engin. (1997). **Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kültürel Farklara Dayalı Atılganlıkları Üzerinde Bir Atılganlık Eğitimi Denemesi.** Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DIGUISEPPE, Raymond; BERNARD, Michael E. (1990). *The Application of Rational-Emotive Theory and Therapy to School-Aged Children. School Psychology Review, 19 (3), 268-287.*

DRYDEN, Windy. (2002). **Rational Emotive Behaviour Group Therapy.** (Ed. Windy Dryden ve Michael Neenan), London and Philadelphia: Whurr Publishers.

ELLIS, Albert. (1957). **How to Live with A "Neurotic" at Home and at Work.** New York: Crown Publishers, Inc.

-(1971). **Growth Through Reason. Verbatim Cases in Rational-Emotive Therapy.** California: Science and Behavior Books.
-(1973). **Humanistic Psychotherapy. The Rational-Emotive Approach.** New York: The Julian Press.
-(1995). **Cognitive and Constructive Psychotherapies: Theory, Research, and Practice.** (Ed. Michael J. Mahoney), ABD: Springer Publishing Company.
-(2005). *Why I (Really) Became a Therapist.* **Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy**, 61 (8), 945-948.
- ERBAŞ, Adile Gül. (2000). **İlkokul Çocuklarında Sınıf Büyüklüğü ve Kardeş Sayısının Denetim Odağı ve Atılganlık Düzeyine Etkisi.** Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ERDEN, Münire ve AKMAN, Yasemin. (1995). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme.** 1. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- GEÇTAN, Engin. (1990). **Psikanaliz ve Sonrası.** 4. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- GEMİ, Abdalbaki. (1997). **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler.** Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- GREEN, S.; SALKIND, M. ve AKEY, T. (1997). **Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data.** New York: Prentice Hall.
- GOSSETTE, Robert L., O'BRIAN, Richard M. (1993). *Efficacy of Rational Emotive Therapy (RET) with Children: A Critical Re-appraisal.* **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, (24) (1), 15-25.
- GÖKALAN, Zeynep B. (2000). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin (12-14 yaş) Benlik Tasarımı, Atılganlık ve Kendini Açma Düzeyleri ile Akademik**

Başarıları Arasındaki İlişki. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÖRÜŞ, Yiğit. (1999). **Bir Grup Lise Öğrencisinin Atılganlık Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Yolları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

HAIR, Elizabeth C.; JAGER, Justin ve GARRETT, Sarah B.(2002). *Helping Teens Develop Healty Social Skills and Relationships: What the Research Shows About Navigating Adolescence.* **Child Trends: Washington D.C.**

HAY, Dale F.; PAYNE, Alexandra; CHADWICK, Andrea. (2004). *Peer Relations in Childhood.* **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 45 (1), 84-108.

HEAVEN, Patrick C.L.. (1984). *Factor Structure of the Lorr and More Assertiveness Inventory.* **Personality and Individual Differences**, 5 (6), 741-742.

HEIMBERG, Richard G. ve BECKER, Robert E. (1981). *Cognitive and Behavioral Models of Assertive Behavior: Review, Analysis and Integration.* **Clinical Psychology Review**, 1, 353-373.

HEIMBERG, Richard G., HARRISON, Dianne F., GOLDBERG, Lewis S., DESMARAIS, Steven ve BLUE, Susan. (1979). *The Relationship of Self-report and Behavioral Assertion in an Offender Population.* **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 10, 283-286.

JAMES, Richard K. ve GILLILAND, Burl E.. (2003). **Theories and Strategies in Counseling and Psychotherapy.** Fifth Eddition. USA: Pearson Education, Inc.

JAKUBOWSKI, Spector P. (1973). *Facilitating the Growth of Women Through Assertive Training.* **The Counseling Psychologist**, 4, 75-86.

JUNG, Carl G. (1997). **Analitik Psikoloji.** (Çev: E. Gürol), İstanbul: Payel Yayınları.

- KAYA, Ayşen. (2000). **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Farklı Etkinliklerin Çocukların Özerklik (Otonomi) ve Atılganlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi**. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KAYA, Zöhre. (2001). **Meslek Lisesi Öğrencilerinin Atılganlık ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KILÇI, Yadigar. (1999). **İlköğretimde Rehberlik**. (Ed. Yıldız Kuzgun), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KIENHORST, C. W. M., BOUT, J. Van Den ve De WILDE, E. J. (1993). *Does the Rational Behavior Inventory (RBI) Assess Irrationality or Emotional Distress?* **Personality and Individual Differences**, 14, (2), 375-379.
- KOÇ, Mustafa. (1997). **Rational Emotive Terapinin Düşük Benlik Kabulünü Yükseltmedeki Etkinliğinin Araştırılması**. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- KORKUT, Fidan. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- LYONS, Larry C. ve WOODS, Paul J. (1991). *The Efficacy of Rational-Emotive Therapy: A Quantitative Review of the Outcome Research*. **Clinical Psychology Review**, 11, 357-369.
- MARTORELL, C., PEIRO, R., LLACER, M. N., NAVARRO, A., FLORES, P. ve SİLVA, F. (1990). *Assessing Behavioural Problems and Assets in Children and Adolescents*. **Personality and Individual Differences**, 11 (12), 1221-1236.

- MORGAN, Wesley G. (1974). *Case Histories and Shorter Communications – The Relationship Between Expressed Social Fears and Assertiveness and Its Treatment Implications*. **Behavior Research and Therapy**, 12, 255-257.
- ORENSTEIN, Herbert, ORENSTEIN, Elizabeth ve CARR, John E. (1975). *Assertiveness and Anxiety: A Correlational Study*. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 6, 203-207.
- ÖRGÜN, Selda K. (2000). **Anne-Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlıkları Arasındaki İlişki**. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÖZEN, Fatma Funda. (2001). **Anaokuluna Giden ve Gitmeyen İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Bağımlılık Eğilimlerinin Karşılaştırılması**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÖZER, Dilara S. ve ÖZER, M. Kamil. (2001). **Çocuklarda Motor Gelişim**. 2. Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZODAŞIK, Mustafa. (1989). **Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (atılganlık, durumluk-sürekli kaygı, depresyon ve akademik başarı)**. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- PACHMAN, Joseph S., FOY, David W. (1978). *A Correlational Investigation of Anxiety, Self-esteem and Depression: New Findings with Behavioral Measures of Assertiveness*. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 9, 97-101.
- PALUT, Birsen. (2005). **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. (Ed. Müzeyyen Sevinç), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- PETERSON, Vincent ve NISENHOLZ, Bernard. (1995). **Orientation to Counseling**. Third Eddition. USA: Massachusetts.
- RAKOS, Richard F.. (1991). **Assertive Behavior: Theory, Research, and Training**. The USA and Canada: Routledge.
- REES, Shan ve GRAHAM, Roderick S.. (1991). **Assertion Training: How to be Who You Really Are**. First edition. London and New York: Routledge.
- SARUHAN, Nihal. (1996). **Ankara İl Merkezinde Lise Son Sınıfı Devam Eden Öğrencilerin Atılganlıkları İle Ana ve Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- SILVA, Fernando. (1992). *Assessing the Child and Adolescent Personality: A Decade of Research*. **Personality and Individual Differences**, 13 (11), 1163-1181.
- SNYDER, Cr ve INGRAM, Rick E. (2000). **Handbook of Psychological Change: Psychotherapy Processes and Practices for The 21st Century**. (Ed. Rick E. INGRAM), First edition. New York: John Wiley.
- SMITH, Manuel J. (1998). **Hayır Dediğimde Kendimi Suçlu Hissediyorum**. (Çev. Güliden GÜVENÇ), Ankara: HYB Yayıncılık.
- STEWART, Charlotte G. ve LEWIS, William A. (1986). *Effects of Assertiveness Training on the Self-Esteem of Black High School Students*. **Journal of Counseling and Development**, 64, 638-641.
- SWEET, Andrew A., LOIZEAUX, Andrew L. (1991). *Behavioral and Cognitive treatment Methods: A Critical Comparative Review*. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 22 (3), 159-185.

- ŞAHİN, Rukiye. (1999). **İletişim Becerileri Eğitiminin Çocukların Yalnızlık ve Atılganlık Düzeyine Etkisi**. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ŞAHİNER, Belgin. (1994). **Atılganlık Düzeyi ve Benlik Kavramı Arasındaki İlişki**. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- UĞUR, Güzin. (1996). **Üniversite Öğrencilerinde Atılganlık ile Beden Algısı İlişkisi** İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- TOPUKÇU, Hüseyin. (1982). **Atılganlık Eğitiminin İlkokul Çocuklarının Düzeyine Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- TOWNEND, Anni. (1991). **Developing Assertiveness**. First edition. London: Routledge.
- VERNON, Ann. (1989). **Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Children Grades 1-6**. USA: Research Press.
-(1990). *The School Psychologist's Role in Preventive Education: Applications of Rational-Emotive Education*. **School Psychology Review**, **19**, 322-330.
-(1993). **Developmental Assessment and Intervention with Children and Adolescents**. First Edition. USA: American Counseling Association.
-(1999). **Counseling Children and Adolescents**. Second Edition. Denver: Love Publishing Company.
- YANBASTI, Gülgün. (1996). **Kişilik Kuramları**. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No. 53.

- YAVUZER, Haluk. (1996). **Çocuk Psikolojisi**. 13. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
-(2002). **Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu**. 8. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- (2005). **Çocuğunuzun İlk 6 Yılı**. 19. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- YILMAZ, Bülent. (1998). **Derince Eğitim Merkezi Komutanlığı Makina Astsubay Sınıf Okulu Astsubay Aday Öğrencilerinin Uyum ve Atılganlık Düzeyleriyle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiler**. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- YURTAL, Filiz. (1999). **Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- WALEN, Susan R.; DIGIUSEPPE, Raymond; DRYDEN, Windy. (1992). **A Practitioner's Guide to Rational-Emotive Therapy**. Second edition. New York: Oxford University Press, Inc.
- WILDE, Jerry. (1992). **Rational Counseling with School-Aged Populations: A Practical Guide**. ABD: Accelerated Development.
- WILSON, Keithia ve GALLOIS, Cynthia. (1993). **Assertion and Its Social Context**. First edition. Britain: Pergamon Press Ltd.
- WHIRTER, Jeffries Mc. ve VOLTAN ACAR, Nilüfer. (2000). **Ergen ve Çocukla İletişim: Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı**. 3. Baskı. Ankara: US-A Yayıncılık.

EKLER

Ek-1: Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Bireysel Düşünceler Ölçeği)

Ek-2: Atılganlık Envanteri

Ek-3: Akılcı Duygusal Temelli Girişkenlik Eğitimi Programı

Ek-4: Akılcı Duygusal Temelli Girişkenlik Eğitimi Programında Kullanılan
Ödev ve Etkinlik Formları

EK-1

Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Bireysel Düşünceler Ölçeği) Örnek Maddeleri

BİREYSEL DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ

Adı-Soyadı :

Yaşı :

Cinsiyeti :

Sınıfı :

AÇIKLAMA

Bu formda, insanların günlük hayatlarındaki düşüncelerini yansıtan bazı cümleler bulunmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyun ve kendinize en uygun seçeneği işaretleyin. Okuduğunuz maddede yer alan ifade, sizin düşüncelerinize tamamen uygunsa ve bu ifadenin her zaman doğru olduğunu düşünüyorsanız “tamamen katılıyorum” seçeneğini; tamamen değil ama genel olarak düşüncelerinize uygunsa ve genellikle doğru olduğunu düşünüyorsanız “çoğunlukla katılıyorum” seçeneğini; bazen doğru bazen de yanlış bulduğunuz ve katılıp katılmamakta karar veremediğiniz bir düşünce ise “kararsızım” seçeneğini; genellikle doğru bulmadığınız ve çok az katıldığınız bir düşünce ise “biraz katılıyorum” seçeneğini; hiç uygun bulmadığınız ve kesinlikle katılmadığınız bir düşünce ise “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Her maddede yer alan ifadeye ne kadar katıldığınıza karar vererek kendinize en uygun seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen hiç bir maddeyi boş bırakmayınız.

Örnek Maddeler

	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İnsanlar birbirini dinlemeyi öğrenmelidir. ()	()	()	()	(X)	()
2. Kendime her zaman güvenirim. ()	()	(X)	()	()	()

Birinci örnek maddede cevaplayan kişi, genellikle insanların birbirlerini dinlemeyi öğrenmeleri gerektiğini düşünerek “İnsanlar birbirini dinlemeyi öğrenmelidir.” ifadesine, tamamen değil ama çoğunlukla katıldığını karar vermiş ve çoğunlukla katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

İkinci örnek maddede ise cevaplayan kişi, kendisine her zaman değil ama bazen güvendiğini düşünerek, “Kendime her zaman güvenirim.” ifadesini kendi düşüncelerine biraz uygun bulmuş ve biraz katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

DÜŞÜNCELER

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Herhangi bir oyunda yenilmeyi kesinlikle hazmedemem.....()	()	()	()	()	()
2. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı her zaman nazik ve anlayışlı olması gerekir..... ()	()	()	()	()	()
3. Bir öğrencinin derslerinde başarısız olması, onun yetersiz bir insan olduğunu gösterir.()	()	()	()	()	()
4. Bir anne-baba çocuğuna söz vermişse, mutlaka onu yerine getirmelidir.....()	()	()	()	()	()
5. Evde ve okulda kurallarla yaşamak, bana çok zor geliyor.....()	()	()	()	()	()

EK-2

Atılganlık Envanteri Örnek Maddeleri

ATILGANLIK ENVANTERİ

Adı-Soyadı :

Yaşı :

Cinsiyeti :

Sınıfı :

AÇIKLAMA

Aşağıda size bazı cümleler verilmiştir. Dikkatlice okuyunuz. Bir cümlede anlatılan durum size uygun ise “Evet”, uygun değil ise “Hayır” kelimesinin üzerine bir X (çarpı) işareti koyunuz.

- | | | |
|---|------|-------|
| 1. Başka bir sınıfa tebeşir istemek için gitmeye çekinirim..... | Evet | Hayır |
| 2. Öğretmen tahtaya yanlış bir şey yazsa, bunun yanlış bir şey olduğunu bildiğim halde düzeltmesini söyleyemem..... | Evet | Hayır |
| 3. Derse geç kalsam, geç kalışımın sebebini öğretmene söyleyemem..... | Evet | Hayır |
| 4. Sınıfta sırama bir başkası otursa, kalkmasını söylerim..... | Evet | Hayır |
| 5. Öğretmenin verdiği ödevi yapmamışsam, neden yapamadığımı açıklamakta güçlük çekerim..... | Evet | Hayır |

EK-3

Akılclı Duygusal Davranışsal Temelli Güvengenlik Eğitimi Programı

1. Oturum

Amaç: Tanışma, öğrencilere verilecek eğitimin içeriği ve amacı hakkında bilgi verme, grup kurallarını belirleme.

İşlem:

1. Öğrencilerle tanışılır ve birbirleriyle tanışmaları sağlanır.
2. Öğrencilere aşağıdaki örnek durumlar söylenir:

Son derste yazı yazarken Sıla'nın kalemi kırıldı, ama yanında kalem açacağı yoktu. Önündeki sırada oturan Utku'nun kalem açacağı vardı, ama bir türlü isteyemedi. Dersin sonuna kadar kırık kalemiyle oturdu ve ödevlerini yazamadan eve gitti.

Son derste yazı yazarken Sıla'nın kalemi kırıldı, ama yanında kalem açacağı yoktu. Önündeki sırada oturan Utku'nun kalem açacağı vardı, hemen almak için öne atıldı. Utku ağlamaya başladı, Sıla'nın eli gözüne çarpmıştı. Sıla kalemini açtı, açacağı geri koydu, Utku'nun canının yanmasını umursamadı. Utku çok kırılmıştı.

Son derste yazı yazarken Sıla'nın kalemi kırıldı, ama yanında kalem açacağı yoktu. Önündeki sırada oturan Utku'nun kalem açacağı vardı, sessizce "Kalem açacağını verir misin?" dedi. Utku, açacağı Sıla'ya uzattı. Sıla kalemini açtı ve açacağı geri koydu. Ödevlerini yazmaya devam ettiler.

3. Öğrencilere genelde yukardakilerin hangisi gibi davrandıkları sorulur, kendi yaşantılarından örnek vermeleri istenir.
4. Öğrencilere programın amacı, süresi ve içeriği hakkında şu bilgi verilir:

“Hepimizin çekingen veya saldırgan davrandığımız zamanlar olabilmektedir. Ancak çoğunlukla çekingen veya çoğunlukla saldırgan davrandığımızda başkalarıyla olan ilişkilerimiz zamanla kötüye gidebilir ve mutsuz olabiliriz. Güvengen davranışlar başkalarıyla olan ilişkilerimizde hem kendimizin hem de karşımızdaki kişilerin haklarını korumamızı sağladığı için ilişkilerimizde daha mutlu ve etkili olabilmemize yardımcı olacaktır. Daha güvengen davranmak öğrenilebilecek bir beceridir. Birlikte olduğumuz zamanlarda sahip olduğumuz haklarımızın ve güvengen davranışın öğelerinin neler olduğunu, daha güvengen davranmamızı engelleyen kendi kendimize söylediğimiz olumsuz sözlerin ve düşüncelerimizin neler olduğunu bulabilmeyi ve olumlularıyla değiştirebilmeyi, duygularımızı tanıyabilmeyi ve başkalarıyla ilişkilerimizde ortaya çıkan çatışmaları olumlu bir şekilde çözebilmeyi ve iletişim becerilerini öğrenmeye çalışacağız. Bu amaçla dört hafta süresince haftada iki ders saati birlikte olacağız. Her toplantımız bir ders saati sürecektir ve her toplantının sonunda, o gün konuşulan konuyla ilgili ev ödevleriniz olacak ve bir sonraki buluşmamızda, toplantının başında yaptığımız ödevler hakkında konuşacağız.

Birlikte olduğumuz zaman süresince uymamız gereken bazı kurallarımız olacak. Birlikte çalışmak ve paylaşabilmek için en önemli kural, hep bir ağızdan konuşmamak; biri konuşurken onu dinlemektir. Diğer kurallar neler olabilir?” (Kuralların resimli hali Ek-4’de yer almaktadır.)

- Söz alarak konuşacağız.
- Konuşan kişiyi dinleyeceğiz.
- Burada konuşulanları kimseye söylemeyeceğiz, konuştuğumuz herşey gizli kalacak.
- Arkadaşımızın söyledikleri ile alay etmeyecek ve gülmeyeceğiz.
- Verilen ev ödevlerini zamanında ve eksiksiz yapacağız.

5. Ev ödevleri verilir. Öğrencilere oturumun özetini yaptırılarak oturum bitirilir.

Ev Ödevi: Ev ödevi-1 anketi verilir (Ek-4).

2. Oturum

Amaç: Öğrencilerin güvengen, çekingen ve saldırgan davranışın ne olduğunu, kişisel haklarını ve güvengen davranışın öğelerini öğrenmelerine yardımcı olma.

İşlem:

1. Öğrencilerden önceki oturumda paylaşılanları hatırlatmaları istenir, eksikler tamamlanır. Ev ödevleri paylaşılır.
2. Öğrencilere her insanın bazı haklara sahip olduğu söylenir. Daha güvengen davranabilmek için bir kişinin bu hakların kendisi ve başkaları, yani tüm insanlar için geçerli olduğunu bilmesi, kendisi ve herkes için bu hakların korunmasına çalışmasının gerekli olduğu belirtilir. Bu haklar aşağıdaki şekilde sıralanır (Smith, 1998:27-66):
 - Hata yapabilme ve bundan sorumlu olma hakkı
 - Fikrini değiştirme hakkı
 - Diğer insanların ihtiyacı için gereken hakların, kişinin kendisi için de geçerli olması hakkı
 - “Bilmiyorum” deme hakkı
 - “Anlamıyorum” deme hakkı
 - Suçluluk ve bencillik duygularına kapılmadan isteyebilme hakkı
 - Diğer kişilerin haklarını çiğnemediğini ifade edebilme hakkı
 - Kişinin kendi davranışlarının, düşüncelerinin ve duygularının sorumluluğunu alabilme hakkı
3. Ev ödevi-2 verilir (Ek-4). Öğrencilere oturumun özeti yaptırılarak oturum bitirilir.

Ev Ödevi: Güvengenglikle ilgili olarak kendinizde en çok neyi veya neleri başarmak istediğinizi listeleyin.

3. Oturum

Amaç: Öğrencilerin kendilerini oldukları gibi kabul etmelerine ve kendilerini aşağılayıcı içsel konuşmalarla başa çıkabilmelerine yardımcı olma.

İşlem:

1. Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri paylaşılır. Öğrencilere renkli kartonlar dağıtılır ve amaçlarını o kartonlara yazmaları ve görebilecekleri bir yere asmaları istenir.
2. Öğrencilere güvengenliğin kendine değer verme ile oldukça yakından ilgili olduğunu ifade edilir ve kendine değer vermenin “Kendini olumlu ve olumsuz yönleriyle, eksiklikleriyle, yapabildiği ve yapamadığı şeylerle olduğu gibi kabul etmesi ve sevmesi” demek olduğu açıklanır. Aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışılır.
 - Sence bir insanın değerini neler belirler? Senin değerli ve değersiz bulduğun yönlerin neler?
 - Başkalarının ne söylediği senin değerli olup olmaman üzerinde etkili midir? Örneğin birinin sana “aptal” demesi senin aptal olduğun anlamına gelir ve değerini azaltır mı?
 - Bir şeyi yapabilmen veya yapamaman seni daha az veya daha çok değerli yapar mı? Örneğin çok iyi koşamıyorsan bu seni daha az değerli yapar mı?
3. Öğrencilere daha güvengen davranabilmeyi öğrenme amacımız için; kendimize değer vermemiz gerektiği ve bununla ilgili olarak da daha güvengen davranmamızı engelleyen inançlarımız, duygularımız ve özellikle bir davranışta bulunmadan önce, davranış sırasında ve davranış sonrasında kendi kendimize söylediğimiz olumsuz sözlerde değişiklik yapabileceğimiz belirtilir. Kendimizle ilgili olarak içimizde söylediğimiz olumsuz sözlerin güvengen davranmamızı olumsuz olarak etkilediği ve engelleyici olduğu vurgulanır. Öğrencilerden güvengen davranmadıkları veya güvengen

davranmaktan korktukları, çekindikleri durumlarda kendilerine içlerinden neler söylediklerini paylaşmaları istenir.

4. Ev ödevi-3 verilir (Ek-4). Öğrencilere oturumun özeti yaptırılarak oturum bitirilir.

Ev Ödevi: Güvengen davranmadığınız veya güvengen davranmaktan korktuğunuz, çekindiğiniz durumlarda kendinize içinizden neler söylediğinizi yazınız. Daha sonra bunlara karşı sizin için en çok etkisi olacağını düşündüğünüz, olumlu özelliklerinizi öne çıkaracak şekilde olumlu konuşmaya ilişkin sloganlar hazırlayın.

4. Oturum

Amaç: Öğrencilerin duygularının farkında olmalarına, duygu ile davranışı ayırtetmelerine, duygularının düşüncelerden kaynaklandığını ve duygularının kendi kontrollerinde olduğunu farketmelerine yardımcı olma.

İşlem:

1. Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri paylaşılır. Öğrencilere kendimize söylediğimiz olumsuz sözlerin daha güvengen davranmamızı engelleyici olduğu, kendimizi değersiz ve kötü hissetmemizi sağlayabileceği vurgulanır. Öğrencilerden kendilerine olumsuz sözler söylediklerini farkettiklerinde, hemen bu sözlerle “Dur!” demeleri ve “Ben değerli ve önemli bir insanım, bu dünyada benden sadece bir tane var” diyerek yazdıkları olumlu sloganları kendi kendilerine tekrarlamaları istenir.
2. Öğrencilere kendimize değer vermemiz ve daha güvengen davranabilmemiz için duygularımızın farkında olmamızın da önemli olduğu belirtilir. Öğrencilerle duygu kavramı aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışılır.
 - Duygu nedir?
 - Davranış nedir?
 - Bildiğiniz duygu isimleri nelerdir?

- Duygu ile davranış arasında ne gibi farklar vardır? Örnek veriniz.
3. Öğrencilere “Değişen düşünce, değişen duygu” çalışma kağıdı (Ek-4) dağıtılır ve tamamlandıktan sonra aşağıdaki sorular çerçevesinde paylaşılır.
- Her durum için duygu ve düşünceleriniz değişti mi? Sizce neden değişti?
 - Verilen durumlar için herkes aynı şekilde mi düşünüp hissetti? Sizce neden kiminiz farklı şekilde düşünüp, farklı duygular hissetti?
 - Olay hakkında daha fazla bilgi edinmenizin duygu ve düşüncelerinizi değiştirdiği bir yaşantınız oldu mu? Paylaşınız.
 - Bir durumla ilgili olarak duygu ve düşüncelerinizi nasıl değiştirebilirsiniz?
 - Durumla ilgili düşünceleriniz duygunuzu ne şekilde etkiler? kendi hayatınızdan örnek verin.
 - Düşünceler ve duygularla ilgili ne öğrendiniz?
4. Ev ödevi-4 verilir (Ek-4). Öğrencilere oturumun özeti yaptırılarak oturum bitirilir.

Ev Ödevi: Güvengen davranmadığını düşündüğün hangi durumlarda, hangi duyguları hissediyorsun?

5. Oturum

Amaç: Öğrencilerin akılcı ve akılcı olmayan inançları ayırtetmelerine ve ABC-DEF modelini öğrenmelerine yardımcı olma.

İşlem:

1. Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri paylaşılır. Öğrencilere ev ödevlerinin paylaşımında da gördükleri üzere güvengence kendimizi ifade edemediğimizde hissettiğimiz duyguların genelde olumsuz olduğu, o kişiyi ve çevresindekilerle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği vurgulanır. Bir

önceki oturumda çalışılmış olan duyguların düşüncelerden kaynaklandığı, düşünce değiştiğinde paralel olarak duygunun da değiştiği konusu hatırlatılarak bu oturumda akılcı ve akılcı olmayan düşüncenin ne demek olduğu ve nasıl ayırtedilebileceği üzerinde çalışılacağı belirtilir.

2. Öğrencilere her dersten 100 almak istemelerinin akılcı olmadığı, çok çalışılsa bile 100 alınamayabileceğinin farkında olunmasının akılcı olduğu açıklanır.

Aşağıdaki cümlelerin neden akılcı olmayan oldukları tartışılır.

- Mükemmel olmalıyım.
- Herkes her zaman beni sevmeli.
- Mutsuz olmam başkalarının suçudur ve mutlu olmak için elimden birşey gelmez.
- Herşey istediğim gibi olmazsa bu felaket bir durumdur.
- Hiçbir şey için çok fazla çalışmam.
- Hata yapmamalıyım.
- Eleştirilmeye katlanamam.
- Herşey ve herkes adil olmalı.

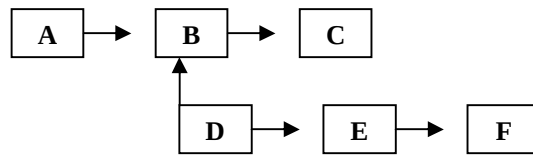
3. Akılcı ve akılcı olmayan inançları ayırtetmeye yönelik etkinlik uygulanır. Öğrenciler iki gruba ayrılarak ve grupların birer lider belirlemeleri sağlanır. Birinci grubun lideri ilk durumu birinci oyuncuya okur, oyuncu akılcı veya akılcı olmayan olup olmadığına karar verir, doğru cevap verirse ayakta kalır, cevabı yanlışsa oturur. Sıra ikinci gruba geçer. Tüm durumlar okunup bitene kadar etkinliğe devam edilir. Etkinliğin sonunda en çok hangi takımın oyuncusu ayakta kaldıysa oyunu o takım kazanır.

4. Öğrencilere akılcı düşüncenin, akılcı inancın gerçeklere dayalı ve elde kanıtların olduğu; akılcı olmayan düşüncenin, akılcı olmayan inancın ise gerçeklere değil varsayımlara dayalı olduğu ve elde kanıtların olmadığı açıklanır. Aşağıdaki tablo tahtaya yazılır.

Akılclı düşünce / Akılclı inanç	Akılclı olmayan düşünce / Akılclı olmayan inanç
• Doğrudur • Kanıt ve delillerle desteklenebilir • Mantıklıdır • Kesin buyruklar değildirler • İstekler, dilekler, ümit edilenler ve tercihlerdir • Üzüntü, endişe ve rahatsızlık gibi yönetilebilir, başa çıkılabilir duygulara yol açarlar • Amaçlara ulaşılmasında yardımcıdırlar	• Yanlıştır • Hatalı sonuçlar çıkarmaya yönlendirirler • Çoğunlukla genellemedirler • Buyruklar, emirler, gereklilikler ve –meli-malı’lardır • Öfke, kaygı ve depresyon gibi zarar verici duygulara yol açarlar • Amaçlara ulaşılmasını engelleyicidirler

5. Öğrencilere ABC-DEF modeli aşağıdaki şekilde anlatılır.

“Biz genelde rahatsız edici bir olay yaşadığımızda bu olayın bizi rahatsız ettiğini düşünürüz. Rahatsız edici olaya “A” diyelim, bu olayın sonucu olarak düşündüğümüz rahatsızlık durumuna ise “C” diyelim. O zaman $A=C$ olur. Oysaki bu modelde bizi asıl rahatsız edenin (C) yaşadığımız olay (A) değil, olaya ilişkin sahip olduğumuz akılcı olmayan düşüncelerimiz, inanışlarımız (B) olduğu belirtilmektedir. Yani $A=C$ değil, $B=C$ ’dir. Biz çalışmamızda akılcı olmayan düşüncelerimize karşı çıkmayı (D) öğreneceğiz ve yeni mantıklı düşüncelere, inançlara sahip (E) olacağız. Bunun sonucunda da yeni sağlıklı duygular (F) hissedeceğiz. Bunları özetlersek;”



6. Ev ödevi-5 verilir (Ek-4). Öğrencilere oturumun özeti yaptırılarak oturum bitirilir.

Ev Ödevi: Daha güvengen davranmanı engelleyen hangi akılcı olmayan düşüncelere sahipsin?

6. Oturum

Amaç: Öğrencilerin genellemelerin, akılcı olmayan düşüncenin etkilerinin farkına varmalarına ve akılcı olmayan düşüncelerine meydan okuma stratejileri geliştirebilmelerine yardımcı olma.

İşlem:

1. Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri paylaşılır. Öğrencilerden sahip oldukları akılcı olmayan düşüncelerin daha güvengen davranmalarını nasıl etkilediğiyle ilgili olarak yaşadıklarından örnekler vermeleri istenir. Örnekler; yol açtığı sonuçlar açısından özetlenerek akılcı olmayan düşüncelerin, inançların olumsuz duygusal ve davranışsal sonuçlara yol açtığı vurgulanır. Öğrencilerden bir önceki oturumda öğrendikleri akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerin, inançların özelliklerini hatırlatmaları istenir.
2. Öğrencilere aşağıdaki cümleler okunur ve her cümleden sonra katılıyorlarsa ellerini kaldırmaları istenir;
 - Zengin olan herkes mutludur.
 - Bütün kızlar güçsüzdür.
 - Bütün erkekler güçlüdür.
3. Öğrencilere genelleştirmenin herşeyi veya herkesi o durum tamamına uysa da uymasa da büyük kategorilere koymak demek olduğu söylenir. Aşağıdaki sorular sorulur:
 - Yukarıdaki cümleler birer genelleştirme örneği midir?
 - Genelleştirmenin ne gibi etkileri olabilir? Herhangi bir probleme yol açar mı veya iyi bir düşünme biçimi midir?
 - Hayatınızda hiç genelleme yaptınız mı? Örnek veriniz.
 - Şimdiden sonra genelleme yaptığınızı farkettiğinizde bunu değiştirmek için ne yapabilirsiniz?
4. Öğrencilere “Pembe Gözlük” çalışma kağıdı (Ek-4) dağıtılır. Bitirdikten sonra aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışılır:

- Akılcı ve akılcı olmayan düşünme biçimlerinin arasında herhangi bir farklılık görüyor musun? Sence nasıl bir fark var?
- Hangi düşünme biçiminin etkisi daha olumlu olur?
- Sen genelde hangi şekilde düşünüyorsun?
- Akılcı olmayan düşünmenin etkileriyle ilgili kendi yaşantınızdan örnek verin.

5. Ev ödevi-6 verilir (Ek-4). Öğrencilere oturumun özeti yaptırılarak oturum bitirilir.

Ev Ödevi: Daha güvengen davranmanı engelleyen akılcı olmayan inançlarının yerine hangi akılcı inançları koyabilirsin? Burada öğrencilerin 5. oturumun ev ödevinde belirledikleri akılcı olmayan inançlardan yararlanır.

7. Oturum

Amaç: Öğrencilerin problem çözme becerileri kazanmalarına yardımcı olma.

İşlem:

1. Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri paylaşılır. Öğrencilerin daha güvengen davranmalarını engelleyen akılcı olmayan inançlarının yerine koydukları akılcı inançların doğrulukları ve uygunlukları hep birlikte değerlendirilir.
2. Öğrencilere daha güvengen davranmayı öğrenme sürecinde; akılcı olmayan düşünceleriyle mücadele edip yerine akılcı düşünceleri koymalarının önemli bir adım olduğu kadar, çevrelerindeki kişilerle olan ilişkilerinde ortaya çıkan problemleri olumlu ve etkili bir şekilde çözmeyi öğrenmenin de önemli bir adım olduğu belirtilir. Günlük hayatlarında güvengensizlikle ilgili olarak hangi problemlerle karşılaştıkları ve bunları nasıl çözdükleri sorulur.
3. Öğrencilere aşağıdaki şekilde problem çözme basamakları anlatılır:

“Problem çözme basamakları en kolayından en zoruna kadar karşılaşılabileceğiniz her türlü zorluğu kolayca yenmenize yardımcı olacaktır. Bu basamakları uygularken akılcı düşünme becerilerini ve güvengen davranışın öğelerini uygulamanız, mümkün olduğunca problemin her iki tarafın da memnun olabileceği şekilde çözülmesi için çabalamanız çevrenizdeki kişilerle ilişkilerinizin daha olumlu olmasını sağlayacaktır. Bu basamaklar şu şekildedir.

PROBLEM ÇÖZME BASAMAKLARI

- Problemin ne olduğunu tanımla.
- Tüm çözüm yollarını düşün.
- En iyi çözüm yollarını seç.
- İçinden birini uygula.”

4. Ev ödevi-7 verilir (Ek-4). Öğrencilere oturumun özeti yaptırılarak oturum bitirilir.

Ev Ödevi: Daha güvengen davranmamanla ilgili sıklıkla yaşadığın bir problem durumunu çözme planı oluştur.

8. Oturum

Amaç: Öğrencilerin etkili kişilerarası iletişim becerileri kazanmalarına yardımcı olma.

İşlem:

1. Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri paylaşılır. Öğrencilerin yaptıkları problem çözme planları hep birlikte değerlendirilir. Öğrencilere bu oturumda daha güvengen davranabilmek için önemli bir beceri olan iletişim becerilerinin ele alınacağı belirtilir.
2. Öğrencilerin önceki oturumlarda yaptığı çalışma kağıtları ve ödevlerinden yola çıkılarak güvengen davranışlar sergilemedikleri durumlardan en çok dile

getirilen dört-beş durum ayrı kartlara yazılır. Olumlu ve olumsuz karşılıklarla ilgili olarak hazırlanan davranış ipuçları da ayrı kartlara yazılır.

3. Dört gönüllü öğrenci seçilir; öğrencilerden birine bir durum kartı, diğer üçüne de birer ipucu kartı (Ek-4) verilir. Durum kartı verilen öğrenci karttaki durumu canlandırır, ipucu kartı olan öğrenciler de ellerindeki karta göre karşılık verir.
4. Sunulan rol oyunundaki etkileşime ilişkin davranışlar aşağıda verilen dört kategori çerçevesinde tartışılır. Öğrencilerden davranışları bu dört kategori içinde uygun olan bölüme yerleştirmeleri istenir;

Sözel-Olumlu Örnek: Aynı fikirdeyim Biraz açıklar mısın?	Sözel-Olumsuz Örnek: Kes sesini Saçmalama, çok aptalca
Sözel Olmayan-Olumlu Örnek: Gülümseme Evet anlamında başını eğme	Sözel Olmayan-Olumsuz Örnek: Kollarını bağlama Kapıyı çarpıp çıkıp gitme

5. Öğrencilerden yeni gönüllüler seçilir ve kalan durumlar bu kez yukarıdaki bilgiler ışığında ipucu kartı verilmeden olumlu karşılıklar verilerek oynanır. Beyin fırtınası yöntemiyle daha başka sözel ve sözel olmayan karşılıkların neler olabileceği tartışılır ve listelenir.
6. Öğrencilerle iletişim konusu aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışılır:
 - Başkalarıyla iletişimlerinde nasıl davranacağını seçme şansın var mı?
 - Seçtiğin davranış karşındaki kişiyi nasıl etkiler?
 - Sözel ve sözel olmayan tepkilerinde nasıl daha olumlu olabilirsin?
 - Daha olumlu davranmak sana ne gibi avantajlar sağlar?
7. Öğrencilere daha güvengün ve olumlu davranabilmek için aşağıdaki şekilde anlatılan davranış öğelerini öğrenmenin ve uygulamanın da oldukça önemli olduğu vurgulanır (Voltan Acar ve Whirter, 2000:145-146).

Göz teması: Bir kişiyle konuşurken onunla etkili iletişim kurabilmek ve söylenenlerin içten olduğunu anlatabilmek için, o kişiye doğrudan bakmak gereklidir. Ancak, karşıdaki kişiyi rahatsız edersine gözlerinin içine

bakmak, gözleri ondan ayırmamak saldırganca bir davranış olarak değerlendirilebilir ve karşıdaki kişiyi rahatsız edebilir.

Vücut duruşu: Bir kişiyle konuşurken doğrudan doğruya onun yüzüne bakılır. Dik oturulur, eğer ayakta duruluyorsa, dik durulur. Onunla ilgilenildiği ortaya konur. Omuzları büzüp oturmamak daha çok çekingenliğin, arkaya kaykılarak oturmaksa karşıdakinin dikkate alınmadığının ifadesidir.

Jestler (el kol hareketleri): Uygun jestlerin, anlatılanlara eşlik etmesi mesajı daha anlamlı kılar. Çok fazla el kol işaretleriyle konuşmak etkili olmaz. Mesajı alan kişinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Ancak hiç jest kullanmamak mesajı yavan kılabılır.

Yüz ifadesi ve ifade edilen mesajın uygunluğu: Davranışın daha güvengen olması için yüz ifadesinin de yollanan mesajla uyuşması gerekir. Öfkesini anlatmak isteyen biri, eğer bunu gülerek anlatıyorsa, burada bir uyuşmazlık söz konusudur. Güvengen davranan kişinin duygularıyla anlatımının, sözel olan mesajıyla sözel olmayan mesajının uyum içinde olması gerekir.

Ses tonu: Fısıltı şeklinde, tek düze bir ses istenileni anlatmaya nasıl yetmezse, bağırarak da diğer kişiyi savunmaya iter. Daha güvengen davranmak isteyen kişi ses tonunu iyi ayarlamalıdır. Konuşurken, kendine güvendiğini ileten, ancak üstünlük kurmayan bir ses tonu ile konuşmak gerekir.

Zamanlama: Çok uzun duraksamalar yaparak konuşmak güvengen davranışın etkisini azalttığından, genellikle kendiliğinden doğal bir şekilde konuşulması uygun olur. Ancak, uygun bir zamanı seçmek gereklidir. Birinden çok meşgulken veya sinirliyken bir şey istemek, önemli bir konuşma yapmaya çalışmak etkili olmayabilir.

Neyin Nasıl söylendiği: Ne söylenildiği önemlidir, ancak nasıl söylenildiği yani mesajın iletilme biçimi çok daha önemlidir. Bu nedenle, mesajı yollarken karşıdaki kişiyi savunmaya itmeden, bireyin kendini ifade etmesi gerekmektedir. Diğerlerini küçültmek, aşağılamak saldırganca davranıştır. Duyguları ifade ederek, doğal olmak daha güvengen bir davranıştır.

8. Öğrencilere yukarıda söylenenlere ek olarak aşağıda sıralanan basamakların, kendilerini daha güvengence ifade edebilmelerine yardımcı olabileceği

belirtilir. Bu basamaklar yazılı olarak her bir öğrenciye verilir (Rees ve Graham, 1991:85).

- İletişimi başlatmak için karşıdaki kişinin dikkati çekilir.
- Karşıdaki kişinin ilgisini sürdürmesi için yüz yüze gelinir ve göz teması sağlanır.
- Söyleneceklerin rahatça anlaşılabilmesini sağlayacak şekilde uygun bir ses düzeyi ayarlanır (Ne çok alçak, ne de çok yüksek).
- Kelimeler yuvarlamadan, tane tane söylenir.
- Ses tonu ve vurgulamaya, konuşmadaki iniş çıkışların uygun olmasına dikkat edilir.
- Konuşma hızı, iniş çıkışlar ve ses tonu söylenenlerle uyumlu ve etkili bir şekilde kullanılır.
- Konuşma sırasında dikkati dağıtacak çok fazla el-kol hareketleri, duraksama ve gereksiz sözcükler kullanmamaya dikkat edilir.

9. Ev ödevi-8 verilir (Ek-4). Öğrencilere oturumun özeti yaptırılarak oturum bitirilir.

Ev Ödevi: Bir sonraki oturuma kadar daha güvengen bir davranışta bulunun. Davranışınızı, ortamı, her bir adımdaki duygu ve düşüncelerinizle birlikte ayrıntılı olarak kaydedin.

9. Oturum

Amaç: Öğrencilerin program süresince öğrendikleri bilgi ve becerileri özetlemelerine ve günlük yaşamlarındaki etkilerini paylaşmalarına yardımcı olma.

İşlem:

1. Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri paylaşılır. Öğrencilere güvengencilikle ilgili olarak başarılı oldukları yönler ile geliştirmeleri gereken yönler konusunda geri bildirim verilir.

2. Öğrencilere “Yapılan Çalışmalarla İlgili Düşüncelerim” formu (Ek-4) dağıtılır.
3. Öğrencilere grup sürecinde neler öğrendikleri sorulur, cevapları alınır, eksikleri tamamlanır.
4. Öğrencilerden, programda öğrendikleri bilgi ve becerilerin günlük hayatlarına etki edip etmediğiyle ilgili yaşantılarından örnekler vermeleri istenir.
5. “İltifat Yağmuru” etkinliğiyle (Ek-4) oturum ve program sona erdirilir.

EK-4

**Akılcı Duygusal Temelli Girişkenlik Eğitimi Programında Kullanılan
Ödev ve Etkinlik Formları
KURALLARIMIZ**



1. Söz alarak konuşacağız.



2. Konuşan kişiyi dinleyeceğiz.



3. Burada konuşulanları kimseye söylemeyeceğiz, konuştuğumuz herşey
gizli kalacak. 



4. Arkadaşımızın söyledikleri ile alay etmeyecek ve
gülmeyeceğiz.



5. Verilen ev ödevlerini zamanında ve eksiksiz
yapacağız.



Ev Ödevi-1

Adı-Soyadı :
Sınıfı :



Birinden bir şey istemem gerektiğinde;

..... düşünürüm.
..... hissederim.
..... söylerim / yaparım.

İstemediğim bir öneriye / isteğe "Hayır" demem gerektiğinde;

..... düşünürüm.
..... hissederim.
..... söylerim / yaparım.

Birine kızgınlık, öfke gibi olumsuz duygular hissettiğimde;

..... düşünürüm.
..... hissederim.
..... söylerim / yaparım.

Birine sevgi, takdir gibi olumlu duygular hissettiğimde;

..... düşünürüm.
..... hissederim.
..... söylerim / yaparım.

Birisi beni eleştirdiğinde;

..... düşünürüm.
..... hissederim.
..... söylerim / yaparım.

Birinden özür dilemem gerektiğinde;

..... düşünürüm.
..... hissederim.
..... söylerim / yaparım.

Ev Ödevi-2

Adı-Soyadı :

Sınıfı :

Girişkenlikle ilgili olarak kendinizde en çok neyi veya neleri başarmak istediğinizi listeleyin.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____



Ev Ödevi-3

Adı-Soyadı :

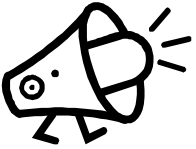
Sınıfı :

Girişken davranmadığınız veya girişken davranmaktan korktuğunuz, çekindiğiniz durumlarda kendinize içinizden neler söylediğinizi yazınız. Daha sonra bunlara karşı sizin için en çok etkisi olacağını düşündüğünüz, olumlu özelliklerinizi öne çıkaracak şekilde olumlu konuşmaya ilişkin sloganlar hazırlayın.



KENDİME SÖyledİKLERİM

OLUMLU SLOGANLAR





Değişen Düşünce, Değişen Duygu



Adı-Soyadı :

Sınıfı :

Verilen her durumu okuyun. İlgili boşluklara o durumda neler hissedebileceğinizi ve neler düşünüyor olabileceğinizi yazınız.

1. Durum: Sokakta bisikletini sürerken arkandan bir çocuğun “Heey, bisikletimi çalma, bisikletimi geri getir!” diye bağırdığını duydun.

Düşünce: _____

Duygu: _____

2. Durum: Hemen durup çocuğa bunun senin kendi bisikletin olduğunu söylemeye hazırlanırken, çocuk bisiklete dikkatlice baktı ve “Çok özür dilerim, kendi bisikletim sanmıştım. İki yıldır biriktirdiğim paralarla yeni almıştım da, kusura bakma arkadaşım.” dedi.

Düşünce: _____

Duygu: _____

3. Durum: Bir mağazaya girdin ve otuzlu yaşlarda bir kadın sana çarparak geçti ve koşarak kapıdan çıktı.

Düşünce: _____

Duygu: _____

4. Durum: Bir kaç dakika sonra birinden kadının çocuğunun ambulansla hastaneye kaldırıldığını öğrendin.

Düşünce: _____

Duygu: _____

5. Durum: Koridorda sınıfına doğru yürürken büyük sınıflardan bir kız aniden sana çarptı, arkasına döndü ve “Önüme baksana sersem!” dedi.

Düşünce: _____

Duygu: _____

6. Durum: Ertesi gün aynı kız senden özür diledi ve önceki gün çok çalıştığı halde Türkçe sınavından çok düşük bir not almış olduğu için kendini çok kötü bir ruh halinde olduğunu söyledi.

Düşünce: _____

Duygu: _____

Ev Ödevi-4

Adı-Soyadı :

Sınıfı :

Girişken davranmadığını düşündüğün hangi durumlarda, hangi duyguları hissediyorsun? Sıklıkla yaşadığınız durumları düşününüz.



Durum

Duygu

Oyun oynarken bir arkadaşım kurala uymazsa, hiç bir şey diyemem.

Çok kızarım, öfkelenirim. Haksızlığa uğradığımı hissederim.





Akılcı mı? Akılcı Değil mi?

Adı-Soyadı :

Sınıfı :



1. İyi bir arkadaş verdiği sözleri her zaman tutmalıdır.
2. Hiçkimse beni sevmez.
3. İhtiyaç duyulduğunda yardım istemek iyi bir şeydir.
4. Hiç bir zaman hata yapmamak gerekir.
5. İyi bir arkadaş, arkadaşının her dediğini yapmalıdır.
6. Anne-babalar çocuklarına her zaman nazik ve anlayışlı davranmalıdırlar.
7. Oyuna almamaları arkadaşlarımla beni sevmediği anlamına gelmez.
8. Oyunlarda yenilmek çok küçük düşürücüdür.
9. Bir öğrencinin sınavda sorulan her soruyu bilememesi çok normaldir.
10. Beni seven herkes bana güzel şeyler söylemelidir.
11. Arkadaşlarımla yanlış bir davranışta beni uymaları, eleştirmeleri beni sevmedikleri anlamına gelmez.
12. Arkadaşımın hiçbir isteğimi geri çevirmemesi gerekir.
13. Birinin seni dışlaması dayanılmaz bir durumdur.
14. Öğretmene anlamadığını söylemek utanç vericidir.
15. Her insanın bazen sinirli, gergin veya üzgün olduğu bazı zamanlar olabilir.
Hemen olumsuz düşünmemek daha iyi olabilir.
16. Alay edilmek felaket bir durumdur.
17. Birinden yardım istemek kendini küçültmek demektir.
18. İstemediği bir şeye “Hayır” demek her insanın en doğal hakkıdır.



Akılcı – Mantıkdışı İnançlar Cevap Anahtarı

- | | | |
|-----------------|------------------|------------------|
| 1. Akılcı değil | 7. Akılcı | 13. Akılcı |
| 2. Akılcı değil | 8. Akılcı değil | 14. Akılcı değil |
| 3. Akılcı | 9. Akılcı | 15. Akılcı |
| 4. Akılcı değil | 10. Akılcı değil | 16. Akılcı değil |
| 5. Akılcı değil | 11. Akılcı | 17. Akılcı değil |
| 6. Akılcı değil | 12. Akılcı değil | 18. Akılcı |

Ev Ödevi-5

Adı-Soyadı :

Sınıfı :



Girişken olmanı engelleyen hangi mantıkdışı düşüncelere sahipsin?

- *Yeni tanıştığım kişilerde iyi bir izlenim bırakamam*
- *Hiç kimse beni anlayamaz*
- *Genelde aptalca şeyler söyler, saçmalarım*
- *Biriyle konuşurken dilim tutulur, söyleyecek bir şey bulamam*
- *Birinden bir şey istersem;*



1. “Hayır” derse bir daha o isteğime hiç ulaşamam.
 2. İsteğim geri çevrilirse çok üzülürüm, perişan olurum.
 3. Ondan bunu istediğim için hakkımda kötü düşünebilir.
 4. Benim hiç bir şey bilmediğimi veya beceriksiz olduğumu düşünebilir.
 5. Kendimi küçük düşürüm, güçsüz gibi görünürüm.
- *Birine “Hayır” dersem;*
1. “Hayır” dediğim kişi çok kırılabilir, sevilmediğini düşünebilir.
 2. Bir daha beni hiç sevmez.
 3. Asla bir daha benden bir şey istemez, benimle konuşmaz.
 4. Bir daha beni hiç umursamaz.
 5. Başka bir sefer ben ondan bir şey istediğimde o kabul ederse ben kabul etmemiş olduğum için kendimi çok suçlu hissederim.
 6. Çok zor durumda kalıp yapamayacağını düşünürüm ve ona acıdığım için “Hayır” diyemem.

- *Başka;*

.....

.....



“Pembe Gözlük”



Adı-Soyadı :

Sınıfı :

Her bir durumu dikkatlice okuyun. Önce **siyah gözlüğünüzü** taktığınızı farzederek **mantıkdışı düşüncüyü** okuyun ve altına nasıl hissedebileceğinizi ve davranabileceğinizi yazın. Daha sonra **pembe gözlüğünüzü** taktığınızı farzederek **akılcı düşüncüyü** okuyun ve altına nasıl hissedebileceğinizi ve davranabileceğinizi yazın. Bu şekilde etkinliği tamamlayın. Hepinize kolay gelsin ☺

1. En iyi arkadaşın teneffüste seninle oynamadı, gidip Ayşe’yle bir şeyler konuştu.

Akılcı Olmayan: İyi bir arkadaş her zaman benim yanımda olmalı veya beni de yanına çağırmalı. Artık beni sevmiyor Ayşe’yi seviyor.

Nasıl hissederim

Nasıl davranırım



Akılcı: Belki Ayşe’yle konuşacakları vardır, hemen beni sevmediğini düşünmem yanlış olur.

Nasıl hissederim

Nasıl davranırım

2. Sınıfınıza yeni gelen çocuğa “Hoşgeldin” dedin, önüne bakmaya devam etti.

Akılcı Olmayan: Beni umursamadı, çok ukala.

Nasıl hissederim

Nasıl davranırım

Akılcı: Belki duymamış olabilir, ya da çok utangaç olabilir. Emin olmadan suçlamamak daha akıllıca.

Nasıl hissederim

Nasıl davranırım

3. Arkadaşların öğretmenin dolabını karıştırıyor ve senin de onlara katılmanı istiyorlar.

Akılcı Olmayan: Benimle arkadaş kalmaları için yanlış da olsa her dediklerini yapmalıyım.

Nasıl hissederim

Nasıl davranırım

_____	_____
_____	_____

Akılcı: Arkadaşlarımı seviyorum ama bana yanlış gelen bir şeyi yapmak istemiyorum, nasıl davranacağıma karar vermek benim en doğal hakkım.

Nasıl hissederim

Nasıl davranırım

_____	_____
_____	_____

4. Ali'den ödevine yardım etmesini istedin, "Şimdi olmaz" dedi.

Akılcı Olmayan: Kırk yılda bir bir şey istedim ona da olmaz dedi. Keşke sormasaydım, küçük duruma düştüm.

Nasıl hissederim

Nasıl davranırım

_____	_____
_____	_____

Akılcı: Belki yapması gereken acil bir işi olabilir veya canı sıkkın olabilir, işi olmayan başka birine sorabilirim. Birinin beni geri çevirmesi dünyanın sonu değil.

Nasıl hissederim

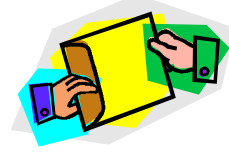
Nasıl davranırım

_____	_____
_____	_____

Ev Ödevi-6

Adı-Soyadı :

Sınıfı :



*Girişken olmanı engelleyen akılcı olmayan inançlarının yerine
hangi akılcı inançları koyabilirsin?*

Akılcı İnançlarım

Ev Ödevi-7

Adı-Soyadı :

Sınıfı :



Girişken davranmanla ilgili sıklıkla yaşadığın bir problem durumunu çözme planı oluştur.

Problemim:

Problemle ilgili düşüncelerim:

Problemle ilgili duygularım:

Problemle ilgili tüm çözüm yollarım:

Problemle ilgili akılcı-en olabilir çözüm yollarım:

Uygulama basamaklarım:



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

İpucu Kartları

Karşıdaki kişinin tam olarak ne istediğini öğrenmek için sorular sor.

Karşıdaki kişiye kibarca yanlış anlama olduğunu düşündüğünü söyle.

Üzüntüye kapılmadan karşıdaki kişiye ne düşündüğünü söyle.

Ortamı terk edip git.

Bağırıp çağır ve “Deli misin sen? Hayatta olmaz!” gibi sözler söyle.

Konuşmayı veya dinlemeyi reddet.

Ev Ödevi-8

Adı-Soyadı :

Sınıfı :

Bir sonraki oturuma kadar daha girişken bir davranışta bulunun. Davranışınızı, ortamı, her bir adımdaki duygu ve düşüncelerinizle birlikte ayrıntılı olarak kaydedin.



İçinde bulunduğum durum – ortam:



Ne yaptım – ne söyledim:



Ne düşündüm:



Ne hissettim:



Karşımdaki kişi – kişilerin tepkileri (Ne yaptılar – ne söylediler):

YAPILAN ÇALIŞMALARLA İLGİLİ DÜŞÜNCELERİM

Aşağıda size daha girişken olabilmeniz için yaptığımız çalışmalarla ilgili bazı sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları dikkatlice okuyup, cevaplayın.

Adı-Soyadı :

Sınıfı :

1. Daha girişken olabilmen için birlikte yaptığımız çalışmalar sana yardımcı oldu mu? Açıklayarak yaz.
2. Bu çalışmaların en çok hangi yönlerini sevdin?
3. Bu çalışmaların en az hangi yönlerini sevdin?
4. Başka kişilerin de bizim yaptığımız gibi bir çalışma yapmasını ister misin? Neden?
5. Yapılan çalışmalarla ilgili fikirlerin ve önerilerin varsa lütfen yaz.

*İLTİFAT YAĞMURU

Amaç: Öğrencilerin gruptan olumlu duygularla ayrılmalarına destek olmak.

Düzey: İkinci sınıf ve üstü.

Materyal: Bir kutu veya kase, küçük kağıtlar

Süreç:

1. Bir kutuya gruptaki herkesin ismi yazılı olan kağıtlar atılır.
2. Öğrenciler sırayla bu kağıtları çeker ve bir çember oluştururlar. Her öğrenci kağıtta adı yazılı arkadaşıyla ilgili 2 olumlu özellik düşünür.
3. Gönüllü olan öğrenciden başlanır. Ayağa kalkarak kendisine çıkan kişinin adını söyler ve bulduğu olumlu özellikleri sıralar. Kendisi hakkında konuşulan öğrenci sessizce dinler ve teşekkür eder.
4. Oyunun sonunda başkaları ile ilgili olumlu şeyler söylemenin insanı nasıl hissettirdiği ve birisinden kendi hakkında olumlu bir şey duymanın insanı nasıl hissettirdiği konuşulur. Ayrıca kendimiz hakkında güzel bir şey duymanın utanılacak bir şey değil, sevinilecek ve gurur duyulacak bir şey olduğu, bu yüzden teşekkür etmenin uygun olacağı söylenir.

* Çetin & Bilbay & Kaymak (2001)'den alınmıştır.