



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARDA SOSYAL
HAYATA ENTEGRASYON BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba YILDIRIM

TOKAT- 2023



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARDA SOSYAL
HAYATA ENTEGRASYON BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba YILDIRIM

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI

TOKAT- 2023

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğretim Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI danışmanlığında hazırlamış olduğum “Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Çocuklarda Sosyal Hayata Entegrasyon Becerilerine Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

21/07/2023

Tuğba YILDIRIM

JÜRİ KABUL VE ONAY



TEŞEKKÜR

Çocuklar anne babalarının en kıymetli hazinesi, geleceğin ise en önemli mimarlarıdır. Sağlıklı düşünce ve duygulara nasıl kavuşacağını bilen çocuklar gelecekte de olumlu davranışlar sergileyen bireyler olacaklardır. Bu sebeple olumlu davranış geliştirme sürecine yönelik yapılan faaliyetler okullarda çok kıymetlidir. Bu bağlamda tez sürecinde çalışmalarına özveriyle katılım sağlayan çocuklarımıza çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitim ve tez sürecim boyunca akademik bilgi ve tecrübesiyle, her zaman yardımsever yaklaşımıyla ve hissettirdiği sevgisiyle her konuda desteğini hissettiğim değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tezime yönelik bilgi ve değerlendirmeleriyle desteklerini sunan tez izleme komitesindeki Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Ragıp Ümit YALÇIN hocalarıma da teşekkür ederim. Ayrıca rahat çalışabilmem için bana her koşulu sağlayan ve bilgisi ve tecrübesiyle desteğini çok hissettiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI'ya da minnettarım. Yüksek lisans ders dönemimde kendilerinden çok şey öğrendiğim Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalının değerli öğretim üyeleri Prof. Dr. Tahsin İLHAN ve Doç. Dr. Ahmet ERDEM'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimime onun nasibi ile kazandığımı düşündüğüm ve kimi zaman geçireceğimiz kıymetli vakitlerden fedakârlık gösteren biricik kızım Ebrar Ela'ya, ben her daim arkadayım diyerek desteğini hiç esirgemeyen ve onun desteği ile bu süreci devam ettirebildiğim kıymetli annem Leyla KESKİN'e, destekleriyle beni her an motive eden babam Rahmi KESKİN ve ablam Merve Ayşe ŞAHİN'e, üniversiteye derslere giderken bana yol arkadaşlığı yapan ve desteğini hiç esirgemeyen değerli dayım Prof. Dr. İbrahim ÖZBAY'a, tezime resim yetenekleriyle ve çizimleriyle destek olan değerli dayım Hüseyin ÖZBAY ve kıymetli yeğenim Elif ÖZBAY'a ve sevgisi, sabrı, fedakârlığı ve motive edici gücüyle bana daima destek olan kıymetli eşim Oğuzhan YILDIRIM'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Gelecekte akılcı, duygusal ve davranışsal açıdan mutlu çocukların yetişebilmesi adına bu tezi tüm dünya çocuklarına ithaf ediyorum.

Tuğba YILDIRIM

ÖZET

AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞCI YAKLAŞIMA DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARDA SOSYAL HAYATA ENTEGRASYON BECERİLERİNE ETKİSİ

Yıldırım, Tuğba

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI

Temmuz 2023, xiii + 101 sayfa

Bu araştırmada Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının çocuklarda sosyal hayata entegrasyon becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı sekiz oturumluk psikoeğitim programı geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrenciler sınıf rehber öğretmenleri ile görüşme yapılarak belirlenmiştir. Öğrencilerle ön görüşmeler yapılarak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrenciler deney ve kontrol gruplarına eşleştirme yöntemiyle dağıtılmıştır.

Araştırmada ön test ve son test içeren yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma deney grubunda 15 kontrol grubunda 14 olmak üzere toplam 29 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği” ile “Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” tercih edilmiştir. Verilerin analizi kısmında ise non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının çocuklarda sosyal hayata entegrasyon düzeyini arttırdığı mantıkdışı inançları düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulanan psikoeğitim programı çocuklarda sosyal hayata entegrasyon bileşenlerinden uyum ve iletişim becerilerini de geliştirmiştir. Bununla birlikte çocukların mantıkdışı inançlar alt

boyutlarından başarı talebi ve saygı talebi üzerinde de etkili sonuçlar ortaya koymuştur. Diğer taraftan bu programın çocuklarda başa çıkma becerisi ile rahatlık talebi üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı anlaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının çocukların sosyal hayata entegrasyon becerilerini geliştirmede ve mantıkdışı inançlarını düşürmede etkili biçimde uygulanabileceği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım, Sosyal Hayata Entegrasyon, Çocuklar



ABSTRACT

THE EFFECT OF PSYCO-EDUCATIONAL PROGRAM BASED ON RATIONAL EMOTIONAL BEHAVIOURAL APPROACH ON THE SOCIAL LIFE INTEGRATION SKILLS IN CHILDREN

Yıldırım, Tuğba

Master's Thesis, Guidance and Counseling

Advisor: Assistant Professor Dr. Neslihan ÇIKRIKÇI

July 2023, xiii + 101 pages

In this study, it was aimed to examine the effect of the psycho-education program based on the Rational Emotional Behavioral approach on the social life integration skills of children. For this purpose, an eight-session psycho-education program based on a Rational Emotional Behavioral approach has been developed. The study group of the research consisted of sixth-grade students in a secondary school. These students were selected by interviewing the classroom guide teachers. Preliminary interviews were had with students and students were informed about the study and volunteer students were included in the study. These students were assigned to the experimental and control groups by matching method.

In the research, a quasi-experimental design including pre-test and post-test was used. The research was conducted with a total of 29 students, 15 in the experimental group and 14 in the control group. In this study, the "Social Life Integral Scale" and "Irrational Beliefs Scale for Adolescents" were preferred as data collection tools. In the analysis part of the data, the Mann-Whitney *U* test and Wilcoxon signed rank test, which are non-parametric tests, were used.

According to the findings of the study, it was concluded that the psycho-education program based on the Rational Emotional Behavioral approach increased the social life integration levels and reduced irrational beliefs of children. In addition, the psycho-education program has also enhanced children's adaptation and communication skills, which are components of social life integration. However, the program was also found to be effective in children's beliefs of the demand for success and the demand for

respect. On the other hand, it was understood that this program did not have any effect on children's coping skills and comfort demands. In summary, it can be stated that the psycho-education program based on the rational emotive behavioral approach can be effectively applied to improve children's social life integration skills and reduce their irrational beliefs.

Keywords: Rational Emotional Behavioural Approach, Social Life Integration, Children



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TABLO LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Sayıtlılar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
Çocukluk Dönemi	8
Sosyal Hayata Entegrasyon.....	10
Uyum, İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar	10
İletişim, İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar	13
Başa Çıkma, İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar	18
Bilişsel Davranışçı Terapi Yaklaşımı.....	21
Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi.....	27
İnsan Doğasına Bakışı.....	28
Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar	29
Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular.....	30
A-B-C-D-E-F Modeli.....	30
Çocuklarda Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi	31
Akılcı Duygusal Davranışçı Terapide Terapötik Süreç	33
Akılcı Duygusal Davranışçı Terapide Kullanılan Teknikler.....	34

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ile Sosyal Hayata Entegrasyon	37
BÖLÜM III	41
YÖNTEM.....	41
Araştırmanın Modeli	41
Çalışma Grubu	41
Veri Toplama Araçları	42
Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği	42
Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği.....	42
Verilerin Analizi	43
Süreç	44
Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı.....	44
BÖLÜM IV	46
BULGULAR.....	46
Deney Grubuna İlişkin Ön test ve Son test Puanlarının Değişimi	46
Kontrol Grubuna İlişkin Ön test ve Son test Puanlarının Değişimi	49
Katılımcılara Ait Grup İçi Karşılaştırma Puanlarının Analizi	52
Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Mantıkdışı İnançlar Üzerindeki Sonuçları.....	52
Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Hayata Entegrasyon Becerileri Üzerindeki Sonuçları	54
Katılımcılara Ait Gruplar Arası Karşılaştırma Puanlarının Analizi.....	55
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	56
BÖLÜM V	58
TARTIŞMA	58
Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Mantıkdışı İnançlar Düzeyine İlişkin Tartışma	58
Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Hayata Entegrasyon Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma	60
BÖLÜM VI.....	64
SONUÇ VE ÖNERİLER	64
Sonuçlar	64
Öneriler	64
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	64
Alan Çalışanlarına Yönelik Öneriler.....	64
Bu Programı Uygulayacak Olan Çalışanlara Yönelik Öneriler	65
KAYNAKÇA.....	66

EKLER.....	84
Ek 1. Etik Kurul Onayı	84
Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	85
Ek 3. Veli Onam Formu	86
Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri	87
Ek 5. Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği.....	88
Ek 6. Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Bireysel Düşünceler Ölçeği).....	89
Ek 7. Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programından Örnek Oturumlar	90
ÖZGEÇMİŞ	101



TABLO LİSTESİ

Sayfa

<u>Tablo 1. Araştırma grubunu tanımlayıcı istatistikler</u>	<u>41</u>
<u>Tablo 2. Deney grubuna ait Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan toplamları</u>	<u>46</u>
<u>Tablo 3. Deney grubuna ait Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan toplamları</u>	<u>48</u>
<u>Tablo 4. Kontrol grubuna ait Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan toplamları</u>	<u>49</u>
<u>Tablo 5. Kontrol grubuna ait Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan toplamları</u>	<u>51</u>
<u>Tablo 6. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları</u>	<u>53</u>
<u>Tablo 7. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları</u>	<u>53</u>
<u>Tablo 8. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları</u>	<u>54</u>
<u>Tablo 9. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları</u>	<u>55</u>
<u>Tablo 10. Deney ve kontrol grubunun Mantıkdışı İnançlar ve Sosyal Hayata Entegrasyon düzeylerinin ön test puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları</u>	<u>56</u>
<u>Tablo 11. Deney ve kontrol grubunun Mantıkdışı İnançlar düzeylerinin son test puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları</u>	<u>56</u>
<u>Tablo 12. Deney ve kontrol grubunun Sosyal Hayata Entegrasyon becerilerinin son test puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları</u>	<u>57</u>

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Temel inançlardan tepkiye giden yol şeması.....	24
Şekil 2. A-B-C-D-E-F Modeli	31
Şekil 3. Deney Grubuna ait Mantıkdışı İnançlar Ölçeği puan değişimleri.....	47
Şekil 4. Deney Grubuna ait Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği puan değişimleri	49
Şekil 5. Kontrol Grubuna ait Mantıkdışı İnançlar Ölçeği puan değişimleri.....	50
Şekil 6. Kontrol Grubuna ait Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği puan değişimleri	52



KISALTMALAR

ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

BM: Birleşmiş Milletler

ABCDEF: Activing Event (Tetikleyici Olay), Belief (İnanç), Consequence (Sonuç),
Disputing Intervetion (Müdahale), Effect (Etki), New Feeling (Yeni Duygu)

WHO: World Health Organization



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amaçlarına, varsayımlarına, problem cümlesine, alt problemlerine, araştırmanın önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlamalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Çocuklar yaşamları boyunca çeşitli deneyimlerle karşılaşabilmektedir. Yeni bir okula kayıt olmak, başka bir yere göç etmek, mahallesini değiştirmek gibi yaşamı önemli ölçüde etkileyen bu değişiklikler yeni yaşantıya adapte olmayı zorlaştırabilmektedir. Bununla beraber yaşamındaki değişime uyum sağlayamayan çocukların sosyal ve akademik yönden problem yaşamaları olasıdır (Peker ve Cengiz, 2021). Çocuklar gündelik yaşamlarında birçok problemle karşılaşabileceği gibi vakitlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri okullarda da sorunlar yaşayabilirler. Okullarda eğitim öğretim sürecindeki anlayış ve felsefe değişiklikleri çağdaş dünyaya uyum sağlayabilmek için önemli bir eşiktir (Akpınar ve Aydın, 2007). Çağdaş dünyanın bir getirisi olarak teknolojinin eğitime entegre olması gibi olumlu anlamda birçok gelişmeyi beraberinde getirirse de (Akyürek, 2020) öğrencilerin ruhsal açıdan sorun yaşamalarına neden olabilecek problemlere de neden olabilmektedir (Ulaş ve Yılmaz, 2022).

Yapılan bir araştırmada öğrencilerin yoğun olarak vakit geçirdiği okullarda psiko-sosyal güvenlik incelenmiş ve araştırmada öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşadıkları bildirilmiştir. Öğrencilerin özellikle sözel, duygusal ve fiziksel şiddet, ihmal, cinsel istismar, hırsızlık, terör ve madde bağımlılığı gibi problemlerle karşılaştıkları ifade edilmektedir (Kahraman, Köybaşı-Şemin ve Uğurlu, 2019). Okullarda öğrencilerin bu ve benzeri sorunlarla karşılaştıklarında okul psikolojik danışmanlarının desteğine büyük bir ihtiyaç duyulduğu öngörülebilir. Okul psikolojik danışmanlık hizmetlerinin öğrenciler arasında yaşanan ihmal, istismar, öfke, saldırganlık, stres, çatışma, şiddet ve madde bağımlılığı gibi problemlerin çözümünde ve önlenmesinde kritik bir role sahip olduğu bildirilmiştir (Yılmaz, 2021). Ayrıca okullardaki psikolojik danışmanlık hizmetleri çocukların her yönden gelişimini desteklemektedir (Halmatov ve Gülbahçe, 2020).

Ortaokul dönemindeki çocuklar gelişimsel özellikleri ve krizleri nedeniyle psikolojik danışmanlık hizmetlerine ciddi şekilde ihtiyaç duymaktadır. Ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte değişimlere uyum sağlama becerisine ihtiyaç duyulurken bu çocuklarda riskli davranışlar görülmesi de beklenebilir. Özellikle çeteleşme faaliyetleri ve kendine veya başkalarına zarar verici davranışlarla mücadele etmede okul psikolojik danışmanlık hizmetleri önemli bir role sahiptir (Ümmet, 2022). Bu yaş grubunda ergenlik öncesi çocuklarda kazanılması gereken belli başlı önemli beceriler de bulunmaktadır. Her iki cinsiyetteki akranlarıyla sağlıklı ve olgun bir ilişki kurma, fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlama, yaşlıları tarafından önemli görülen etkinliklerde başarılı olma, olumlu beden algısına sahip olma, cinsel dürtülerini kontrol etmeyi başarma, soyut düşünme, geleceğini planlamaya başlama ve kendi cinsinden olan akranlarıyla özdeşim kurma (Durmuş, 2022) bu becerilerden bazılarıdır. Tüm bu becerilerin gelişimsel dönem özelliklerine ve sosyal yaşama uyum sağlamada önemli bir işleve sahip olabileceği düşünülebilir. Toplum ile uyum ve iletişim sorunu yaşayan çocuklar patolojik davranışlar sergileme, suç işleme ve ruhsal sorunlar yaşama konusunda risk altında değerlendirilirler (Austin ve Sciarra, 2017).

Zorluklarla başa çıkma gücü, uyum sağlama becerisi ve iletişim kurma yeteneği olarak kavramsallaştırılan sosyal hayata entegrasyon becerilerinin (Çıkrıkçı, 2020) çocuklarda ruhsal ve davranışsal açıdan oldukça kritik bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Bununla beraber yaşanan bazı olumsuz duygu ve deneyimlerin akılcı olmayan düşüncelerle bağlantılı olduğu kabul edilmektedir (Meehan, 2011). Ayrıca yaşanan zorlukların etkisini azaltmak ve uyum sağlama becerisini arttırmak için ise Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir (Saulius ve Malinauskas, 2023). Bu bağlamda bu çalışmada çocukların ruhsal sağlıklarını korumak ve geliştirmek için önleyici ve geliştirici müdahale kapsamında bir deneysel süreç yürütülmüştür. Bu amaçla Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşımın temel önermelerine dayalı oluşturulan psikoeğitim programının çocukların uyum sağlama, iletişim kurma ve başa çıkma becerileri gibi sosyal hayata entegrasyonun önemli bileşenleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada çocukların sosyal hayata entegrasyon becerileri üzerinde Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı çocukların sosyal hayata entegrasyon becerileri ve mantıkdışı inançları üzerinde etkili midir?

Alt Problemler

- Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programına katılan çocukların sosyal hayata entegrasyon becerilerine ait son test puanları bu programa katılmayan çocukların son test puanlarından anlamlı olarak düşük müdür?
- Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programına katılan çocukların sosyal hayata entegrasyon bileşenlerinden uyum, başa çıkma ve iletişim becerilerine ait son test puanları bu programa katılmayan çocukların son test puanlarından anlamlı olarak düşük müdür?
- Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programına katılan çocukların mantık dışı inançlarına ait son test puanları bu programa katılmayan çocukların son test puanlarından anlamlı olarak düşük müdür?
- Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programına katılan çocukların mantık dışı inançları alt boyutlarından başarı talebi, saygı talebi ve rahatlık talebine ait son test puanları bu programa katılmayan çocukların son test puanlarından anlamlı olarak düşük müdür?

Araştırmanın Önemi

Profesyonel bir ruh sağlığı hizmeti olan psikolojik danışmanlığın iki temel yönü bulunmaktadır. Psikopatoloji ve pozitif olmak üzere iki önemli odağa sahip olan psikolojik danışma bireylerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarını destekleyici özelliğiyle patoloji ile çalışmada oldukça etkilidir. Ancak bununla birlikte bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlaması ile pozitif bir çalışma alanına da sahip olduğu görülmektedir (Eryılmaz ve Mutlu, 2019). Bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmak ise sahip oldukları becerilere ilişkin farkındalık kazandırmak olarak açıklanabilir. Psikolojik danışma sürecinde danışanların olumlu yönlerine odaklanarak umutlu olmaları, geleceğe olumlu bakmaları ve olumlu duygular hissetmelerine odaklanılır (Eryılmaz, 2013). Buna göre yeteneklerini fark etmeyi (Egemen, Yılmaz ve

Akil, 2004), yaşamındaki değişiklikler ve sorunlar karşısında baş etmeyi (Işık ve Bedel, 2015) ve olumsuz yaşantılar karşısında uyum sağlamayı (Arslan, 2015) başaran çocuk ve ergenlerin daha sağlıklı olmaları beklenir. Tüm bu beceriler ise sosyal hayata entegrasyonun bileşenlerini oluşturmaktadır (Çıkrıkçı, 2020). Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımlamasına göre sağlık; *“Yalnızca hastalıkların ve rahatsızlıkların olmaması değil bir bütün olarak fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan iyi olma hali”* olarak kavramsallaştırılmaktadır (DSÖ, 2022). Bu sağlık tanımı ise sosyal hayata entegrasyonun ruhsal ve sosyal yönünün bütüncül özelliğiyle benzerlik göstermektedir.

Özellikle çocukluk dönemindeki bireylerin fiziksel sağlıklarının yerinde olması kadar ruhsal sağlıkların da korunmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çocukların en fazla vakit geçirdikleri yer olan okullardaki eğitim süreci bu konuda önemli bir işleve sahiptir. Okullar yeteneği veya özelliği ne olursa olsun tüm çocuklara uygun ve ödüllendirici bir ortam kurulmasının yolunu açar. Bu ortam çocukların gündelik yaşam becerilerini artırmanın yanında kişilik gelişimlerini de desteklemektedir (Gander ve Gardiner, 2007). Okullardaki eğitimin tarihsel geçmişine bakıldığında geleneksel eğitimin şimdi yerine daha çok geçmişe dayandığı, sosyal değişimler karşısında yer aldığı, yeniliklere kapalı olduğu, baskı, hiyerarşi ve otoriteye önem verdiği görülmektedir (Onur, 1994). Ancak eğitim ve öğretimdeki yeni yaklaşımlar sayesinde öğrencilere yönelik daha bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır (Altan ve Yıldırım, 2022). Geleneksel eğitimin içerdiği yönetim ve öğretim etmenlerine ek olarak öğrenci kişilik hizmetlerini de bünyesine entegre eden çağdaş eğitim anlayışı çocukların en az akademik gelişimleri kadar önemli olan beceri ve niteliklerinin de bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu anlayış öğrencileri bireysel farklılıkları olan değerli ve biricik bireyler olarak geliştirmeyi amaçlar (Üzbe-Atalay, 2020). Ayrıca sosyal ve eğitsel etkinlikler, sosyal yardımlar, özel eğitim ve yerleştirme, sağlık hizmetleri ve rehberlik ve psikolojik danışma boyutları çağdaş eğitimin bütüncül yapısını oluşturmaktadır. Çocukların çok yönlü şekilde desteklenmesinin önemini vurgulayan bu eğitim yaklaşımı çocukların gereksinim duyduğu fırsat eşitliğini sağlamayı da amaçlamaktadır. Bu bağlamda sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri öğrencilere psikolojik destek sunmanın yanı sıra uyum sağlama, bireyi tanıma, yönlendirme ve yerleştirme gibi hizmetleri de kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin başa çıkma, sağlıklı iletişim kurma ve zihinsel açıdan pozitif olma gibi becerilerin de gelişmesini sağlamaktadır (Sezer, 2021).

Okullarda öğrencileri ruhsal açıdan güçlendirecek beceriler psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmaları ile sağlanabilmektedir. Bu öğrencilere davranışsal ve bilişsel beceriler kazandırmak onların kaygı ve stres gibi olumsuz durumlarla mücadele etmelerini kolaylaştırabilir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlık hizmetleri sosyal ve iletişim becerileri gibi eğitimler vererek bir sorunun ortaya çıkmasını beklemeden müdahalede bulunur. Bu sayede psikolojik danışmanlar öğrenciler için önleyici çalışmaların yapılabileceği en işlevsel yerlerden birinin okullar olmasında kilit rol oynar (Korkut-Owen, 2015). Ülkemizdeki okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinin temel amaçlarından bazıları şunlardır:

- Öğrencilerin yeni ortam ve durumlara *uyum sağlamalarını* kolaylaştırma,
- Öğrencilere topluma uyum sağlama sürecinde yaşadıkları sorunlarla *başta çıkma* becerileri kazandırma,
- Öğrencilere etkili *iletişim kurma* ve sağlıklı sosyal ilişkilere sahip olmaları için gerekli beceri ve tutumları kazandırma (Şahin, 2019).

Yukarıda yer alan uyum sağlama, başta çıkma ve iletişim kurma gibi beceriler sosyal hayata entegrasyonun bileşenleri olarak değerlendirilmiştir (Çıkrıkçı, 2020). Bu beceriler zorlu yaşantılar deneyimleyen çocuklara sunulan psikolojik desteğin sağaltım yönünü, henüz sorun yaşamayan ancak risk altında bulunan çocuklara yönelik sunulan desteğin önleyici yönünü, problem yaşamayan ve olumlu yönde gelişim göstermek isteyen çocuklara sunulan desteğin ise geliştirici yönünü oluşturabilir. Dolayısıyla çocuklara kazandırılan uyum, başta çıkma ve iletişim gibi beceriler okul psikolojik danışmanlık hizmetlerinin önemli bileşenleri olarak kabul edilebilir. Bununla beraber ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin aile ve akran ilişkileri, iletişim becerileri, sorun çözme yolları ve yeni yaşantılara uyum sağlama gibi konularda sorun yaşamaları olasıdır. Bu öğrencilerin sekizinci sınıftaki öğrenciler gibi sınav kaygısı ve akademik başarı konularında ciddi sorunlar yaşamadıkları, beşinci sınıftaki öğrenciler gibi yeni eğitim kademesine adaptasyon ihtiyacı hissetmedikleri ve yedinci sınıftaki öğrenciler kadar ergenlik dönemi krizleri deneyimlemedikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte bazı olumsuz yaşantı ve duygular akılcı olmayan düşüncelerle ilişkili olabilir (Meehan, 2011). Bu nedenle çocukların uyum sağlama, başta çıkma ve iletişim kurma gibi becerilerinin yanında akılcı inançlara sahip olmaları da oldukça önemlidir. Bireylerin akılcı olmayan inançlarını minimize etmeye destek olmak amacıyla bilişsel, duygusal ve

davranışçı yöntemleri etkili biçimde uygulayan yaklaşımlardan biri ise Akılcı Duygusal Davranışçı terapidir (Corey, 2008). Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı yapılan uygulamanın başarı ile sonuçlanmasının değerlendirilmesi amacı ile ölçüm yapılması bu çalışmanın özgün değerlerinden biridir. Bu amaçla ADDT uygulamasında mantık dışı inançlarda azalma hedeflenmektedir. Bu uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerin değerlendirilmesi ile olanaklı olmaktadır. ADDT'nin başarılı uygulaması mantık dışı inançları azaltarak rasyonel inançların geliştirilmesinin uyum, başa çıkma ve iletişim gibi sosyal hayata entegrasyon becerilerine etkisinin belirlenmesi ise bu çalışmanın başka bir amacıdır. Bu bağlamda bu araştırmada altıncı sınıf düzeyinde öğrenim gören çocukluk dönemindeki bireylerin sosyal hayata entegrasyon becerilerini ve akılcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla bir grup süreci yürütülmüştür. Ve müdahale sonrasında sosyal hayata entegrasyon becerilerindeki gelişim ölçülmüştür. Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış olan psikoeğitim programının çocukların sosyal hayata entegrasyon becerileri ve mantıkdışı inançlara etkisinin belirlenmesi ile ADDT'nin yetkinliği değerlendirilmiştir.

Sayıtlar

- Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarda samimi oldukları kabul edilmiştir.
- Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

- Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilçedeki devlet ortaokulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu psikiyatrik tanı almayan çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırmanın deneysel uygulama kısmı için oluşturulmuş olan psikoeğitim programı Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşımın teknik ve ilkeleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada yürütülen grup sürecinde izleme ölçümü yapılmamıştır. Grup sürecinin etkililiği ön test ve son test ölçümleri ile sınırlıdır.

- Araştırmada üzerinde etkililiği incelenen sosyal hayata entegrasyon becerileri uyum, iletişim ve başa çıkma becerileri ile sınırlıdır.
- Araştırmada üzerinde etkililiği incelenen mantıkdışı inançlar başarı talebi, rahatlık talebi ve saygı talebi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi: Duygu-düşünce-davranışın birbiriyle bağlantılı olduğu ve psikolojik rahatsızlıkların yaşam olaylarına yüklenen algı, değerlendirme ve tutumlardan kaynaklandığı önermelerine dayanan ADDT yaklaşımı olay ve olgulara yönelik düşünce biçiminin değişmesiyle terapötik kazanımların elde edilmesini amaçlar (DiGiuseppe vd., 2014).

Sosyal Hayata Entegrasyon: Bireyin yaşamında çoğunlukla ilk kez karşılaşılan farklı olay ve olgular karşısında uyum sağlama, başa çıkma ve iletişim kurma gibi becerileri kullanabilme yeterliğidir (Çıkrıkçı, 2020).

Uyum: Bireyin kendisinde ve çevresinde karşılaştığı farklılıklara karşı dengesini korumak amacıyla geliştirdiği beceridir (Aydoğdu, 2019).

İletişim: Kişilerin birbirinin farkında olmaya başladığı andan itibaren başlayan iletişim süreci sözlü olduğu kadar jest, mimik, yüz ifadesi, beden duruşu gibi sözlü olmayan etkileşimleri de içermektedir (Cüceloğlu, 2003).

Başa Çıkma: Kişilerin zorlayıcı yaşam olayları karşısında adapte olabilme düzeyini belirleyen beceridir (Miller, 1992).

Mantık Dışı İnançlar: Akılcı olmayan, mantıksız, herhangi bir desteği ve faydası olmayan inançlardır. Bu inançlar işlevsiz, uyumsuz ve sağlıksızdır (Ellis, David ve Lynn, 2010).

Çocuk: Bebeklikten sonraki döneme denk gelen ve sosyal, bilişsel, dilsel ve kişilik gelişiminde önemli değişimlerin yaşandığı yaşam dönemindeki bireylerdir (Gander ve Gardiner, 2007).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin kuramsal çerçeveye ve ilgili alanyazında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Çocukluk Dönemi

İnsan yaşamı bebeklik, çocukluk, gençlik ve yaşlılık adı verilen farklı yaşam dönemlerinden oluşmaktadır (Temizyürek, 2008). Çocuk fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarını kendi başına karşılayamayan sevgi, ilgi ve desteğe gereksinimi olan birey olarak kavramsallaştırılır (Yörükoğlu, 2002). Çocuğa yönelik kişisel özellikler ve çevre bağlamında farklı perspektifler tarafından yapılmış tanımlamalar bulunmaktadır (Sağlam ve Aral, 2016). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre 18 yaşın altındaki herkes çocuk olarak kabul edilir (BM, 2022). Pembecioğlu (1997) ise 0-18 yaş aralığındaki fertleri çocuk olarak adlandırır. Çocuklar yetişkinlerin küçük bir formu olarak görülmemelidir. Onların da kendine özgü nitelikleri, ihtiyaçları, ilgileri, beklentileri, duygu ve düşünceleri yapıları vardır. Her ne kadar birbirleriyle ortak özelliklere sahip olsalar da her çocuk kimseyle aynı olamayacak kadar özgündür (Tuğrul, 2006). Bu farklılığı bilmek çocukları anlama ve değerlendirme noktasında oldukça önemlidir.

Çocukluk dönemi de kendi arasında farklı dönemlere ayrılmaktadır. İlk çocukluk olarak kabul edilen dönem 2-6 yaşları arasını kapsar. Bebeklikten çıkan çocuk fiziksel ve bilişsel gelişim göstermeye devam eder. Ardından okul döneminin başlamasıyla birlikte orta çocukluk dönemi başlar. Bu dönemde çok hızlı olmamakla beraber gelişme ve büyüme devam etmektedir (Tepeli, 2021). Okul dönemi olarak da ifade edilen orta çocukluk döneminde çocuğun gelişen beyni aritmetik, bilim ve tarih gibi birçok konuyu öğrenmesine katkı sağlar. Bu dönemde çocuk oyunlar, sporlar, arkadaşlık grupları süreçlerinde faaliyet gösterir. Okulda ve okul dışında daha bağımsız olan çocuklar okul başarısı konusunda önemli bir duyarlılığa sahiptir ve okul çalışmalarına aktif şekilde katılım gösterirler (Woolfolk ve Perry, 2014). Dil gelişimi açısından gelişmiş kelime dağarcığına sahip olan bu dönemdeki çocuklar özgür olma ve akranlarıyla birlikte vakit geçirme konusunda oldukça isteklidirler (Gander ve Gardiner, 2007).

Ergenlik öncesi dönem bireyin ruh halinde değişimler yaşaması ve uyum sorunları ile karşılaşması açısından riskli bir dönemdir. Bu dönem bireyin diğer insanların düşüncelerine önem verdiği, kendisine yönelik değerlendirmelerde bulunduğu ve olumsuz eleştirilerden fazlaca etkilendiği bir dönemdir (Gilmore ve Meersand, 2013). Ayrıca bu dönemdeki ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeyleri akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmaktadır (Coşaner ve Silman, 2012). Bu sonuç okul başarısının ve yaşantısının ergenlerin ruhsal durumu ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Okul başarısı, okul yaşam kalitesi, okula bağlılık ve geleceğe ilişkin beklentiler birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Baş ve Altun, 2020).

Çocukluk döneminde akranlar birbirlerinin yakın arkadaşları ve oyun kaynaklarıdır. Bu dönemde arkadaşlıklar destek, yardım, güven ve onaylanma gereksinimlerini karşılar (Schwartz-Mette vd., 2020). Akranlarıyla arkadaşlık kurmak isteyen çocuklar aynı zamanda bir beceri ve yetenek ortaya koyarak sivrilmeye çalışır (Yörükoğlu, 2002). Ergenlik öncesi dönemde birey aynı cinsten bireylerle daha fazla yakınlık kursa da grup içindeki çiftleri fark etmek zor değildir. Bu özel arkadaşlıklar çocuğun kendisinin sevilmesine, kabul görmesine ve başkalarının ihtiyaçlarına karşı anlayışlı olmasına katkı sağlar. Böyle bir özel arkadaşlık ilişkisine sahip olmayan çocuklar kendisini yalnız hissedebilir ve ilerleyen dönemde yakın ilişkiler kurmakta zorluk yaşayabilir (Burger, 2006).

Freud'a göre kişinin çocukluk döneminde yaşadığı durumlar yetişkinlik dönemindeki kişilik ve davranış gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Gander ve Gardiner, 2007). Aile tutumlarının ve yaşadığı çevre ile çocuğun etkileşiminin önemli olduğu düşünülebilir. Bunun en büyük sebeplerinden biri de çocuğun ilk rol modellerinin farklılık göstermesidir (Kasap, 2008). Çocukluk dönemindeki bireyin doğum süreci ile başlayan uyum mücadelesinde en büyük desteği ebeveynleri sağlar. Çocuk ebeveynlerinden gördüğünü alır ve onların yaptıklarını tekrar eder (Yavuzer vd., 2011). Bu bakış açısını destekleyen başka bir çalışmada ise kapsamlı bir değerlendirme sunan meta analiz çalışmasının sonucunda ebeveyn ile çocuk ilişkisi üzerinde kaliteli ilişkilerin koruyucu bir role sahip olduğu ifade edilmektedir (Boele vd., 2019).

Çocukluğun ilk yıllarında anne ile çocuk arasındaki ilişkiye odaklanılsa da bağlanma kuramının temsilcileri ve araştırmacıları bebeğin etrafındaki bireylerle kurduğu ilişki, iletişim ve etkileşime odaklanmıştır (Horne, 2001). Bu ilişki ve etkileşim

süreci çocukların zihinsel gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Temizyürek, 2008). Ayrıca duygusal ilişkilerin ve iletişimin kuvvetli olduğu aileler çocukların sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmalarında oldukça büyük bir rol oynar. Özellikle çocuğun duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiği bir ortam hazırlayan ve iyi bir dinleyici olan cesaretlendirici ebeveynler benlik değeri yüksek, girişken ve başarılı sosyal ilişkilere sahip çocuklar yetiştirirler (Şahin ve Aral, 2012; Tezel, 2004).

Çocukluk dönemi yaşam becerilerinin ve karakter gelişiminin başladığı kritik bir yaşam evresi olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde deneyimlenen yaşantılar, geliştirilen inançlar ve öğrenilen davranışlar ilerleyen yaşam döneminde ruh sağlığı üzerinde önemli etkilere sahiptir (Doğan ve Aydın, 2020). Çocukların mutlu birer birey olmasının altında yatan en önemli dinamiklerden biri de yakın ve doyurucu ilişki kurmalarından geçer (Ocak-Karabay ve Güzeldere-Aydın, 2017). Diğer açıdan çocukluk döneminde yaşanan ciddi sorunlar ve maruz kalınan örseleyici yaşantılar önemli ruhsal sorunlara yol açabilmektedir (Demir ve Çakın-Memik, 2020). Ayrıca çocukluk dönemindeki bu olumsuz deneyimler ilerleyen yaşam dönemlerinde bireyin duygu durumları üzerinde de olumsuz etkilere sahip olmaktadır (Kulakçı-Altınbaş vd., 2016). Bu bağlamda çocukların bu dönemi sağlıklı biçimde geçirmeleri ve yaşadıkları sorunları çözebilme noktasında destek almaları oldukça önemli görülmektedir.

Sosyal Hayata Entegrasyon

Uyum, başa çıkma ve iletişim becerilerini içine alan sosyal hayata entegrasyon kavramı bireylerin yaşamlarında değişkenlik gösteren ya da ilk kez gerçekleşen olay ya da durumlara karşı uyum sağlama, sosyal ilişkilerde etkin iletişim kurma ve yaşamda karşılaştığı zorluklarla baş etme gücünü betimleyen kök bir kavram olarak tanımlanmıştır. (Çıkrıkçı, 2020). Bu bileşenlerin doğasının daha net anlaşılabilmesi için bileşenlere yönelik detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Uyum, İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar

Sosyal hayata entegrasyonun ilk bileşeni olan uyum; bireyin kendisinde ve çevresinde karşılaştığı yeni durumlar karşısında dengesini koruyabilmesi olarak kavramsallaştırılır (Aydoğdu, 2019). Ayrıca uyum; çocuğun çevreyle etkileşimi ve deneyimleri ile önceden var olan kavram veya şemalarını yeni bilgilerle tekrar

biçimlendirdiği bir beceridir (Sanghvi, 2020). Şemalar ise anlama ve bilme deneyimlerini içine alan zihinsel ve fiziksel davranış süreçleridir (Lefa, 2014).

Kuramsal açıdan ele alındığında uyum kavramının birçok psikolojik danışma kuramında ve model çalışmalarında değerlendirildiği görülmektedir. Sigmund Freud'un Psikanaliz kuramında ruhsal yapının dengesini sağlayan egonun temel işlevi kişiliğin denge ve uyumunu sağlamaktır (Özdemir vd., 2012). Uyumlu bireyler egonun işlevlerinden biri olan sağlıklı savunma mekanizmalarını kullanırlar. Karşılaşılan kaygı ve çatışma gibi olumsuz duygular karşısında yakın ilişkiler kurma, mizahı kullanma, bilinçli olarak bastırma, sezinleme, yüceltme ve özgecilik gibi savunma mekanizmaları bireyin uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Ancak burada bu becerinin kullanılma sıklığı önemli bir ayrıntıdır. Bununla beraber bu yöntemlerin çok fazla kullanılmasıyla gerçeklikten uzaklaşarak uyumsuzluk ortaya çıkabilir (Seligman ve Reichenberg, 2019; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2011).

Bilişsel gelişim bireyin gelişim sürecindeki temel alanlardan biri olmakla beraber (Çeçen, 2011) dünyayı anlayabilme ve çevreye yönelik uyumu geliştirebilme süreci olarak kabul edilmektedir (Dodonov ve Dodonova, 2011). Bilişsel gelişim alanında en etkili kuramcılardan olan Piaget çocukların düşünme ve algılama düzeylerinin yetişkinlerden farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı özümseme, uyum ve dengeleme olmak üzere üç temel kavrama dayanmaktadır (Oakley, 2004). İnsan yaşamında karşılaşılan yeni durumlar karşısında uyum önemli bir işlev görmektedir. Yıldız'a (2020) göre bilişsel kuramda bireyin bilişsel değerlendirme ve inanışlarının değişmesiyle olayların daha sağlıklı şekilde ele alınacağını ve bireyin daha uyumlu olacağını belirtmektedir. Davranışçı kuram insanın temel özelliklerinden biri çevreye uyum sağlamaya yönelik güdülenmesidir. Uyum aslında kişinin yaşama devam edebilmesi ve hayatta kalması için gereken temel beceridir. Bu bağlamda insan yaşamında önemli aşamalardan biri de sosyal beceri edinmesidir (Yerlikaya, 2020).

Uyumu konu alan başka bir yaklaşım olan Adlerian terapide danışanın yaşamıyla uyumlu hedefler belirlemesine ve daha doyurucu ve uyumlu yaşam sürmelerine destek olunmaktadır (Seligman ve Reichenberg, 2019). Adler'in kuramında yer alan sosyal ilgi kavramı ise yaşam boyunca iyi uyum sağlayan bireylerin sosyal ilgi yönünden gelişmiş ancak uyumsuz bireylerin sosyal ilgi yönünden eksik olduğunu göstermektedir. Sosyal ilgisi yüksek bireyler diğerleriyle daha iyi etkileşim kurarken, bu

ilgiden yoksun bireyler diğ er bireylere karşı üstünlük sağlama ç abasına girmektedirler (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2011).

Birey Merkezli Terapi Kuramında Carl Rogers'ın uyuma bakış açısı özgünlük, saydamlık ve içtenlik kavramlarını yansıtmaktadır (Seligman ve Reichenberg, 2019). Bireyin sahip olduğunu düşündüğü benlik olan gerçek benliği ile zihninde ideal olarak tasarladığı ve olmak istediği kişiliği yansıtan ideal benlik kavramlarından söz eder. Bu iki benlik birbiriyle ne kadar benzer ve tutarlı ise bireyin yaşamında o denli uyumlu bir birey olduğu ifade edilir (Ateş, 2023).

Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler kuramında yer alan kendilik sistemi kavramı çocuğun kaygısını azaltarak ihtiyaçlarının karşılanmasını ve diğ er bireylerle uyum içinde olmasını açıklayan bir kavramdır. Erikson'un Psikososyal gelişim dönemine göre her bir gelişim dönemi karşıt bileşenlerin bir arada yaşanmasını içermektedir. Bunun bir sonucu olarak ise kişinin çözmesi gereken kriz (çatışma) ortaya çıkmaktadır. Her dönemin sahip olduğu temel gelişim görevi ise bu çatışmaların başarıyla çözümlenmesindedir. Bu çatışmaların üstesinden başarıyla gelen kişi sağlıklı bir adaptasyon geliştirir. (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2011). Holland'ın Tipoloji Kuramındaki altıgen modelde yer alan uyum kuramının dört tanılayıcı göstergesinden biridir (Bacanlı, 2012). Holland meslek seçimini kişi ile çevre arasındaki uyum olarak ele almaktadır (Patton ve McMahon, 2014). Bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri ile mesleki çevresi uyumlu ise birey mesleki yaşamından doyum elde eder ve daha yüksek bir gelişim gösterir (Perkmen ve Tezci, 2015).

Uyum becerisini ele alan çeşitli modeller bulunmaktadır. Tinto'nun Öğrenci Uyum Modeli (Student Integration Model 'SIM') öğrencilerin akademik yaşamlarına ilişkin tüm süreçleri sosyal entegrasyon ile ilişkili değerlendirmektedir (Wintre vd., 2008). Bar-on Uyum Modeli ise duygusal zekâ kavramını vurgular. Burada kişinin kendisini ve başkalarını daha iyi anlamasını, diğ er bireylerle etkili iletişim kurmasını ve gün içerisinde karşılaşılan durumlarla başa çıkabilmesini sağlayan duygusal ve sosyal yeterliliklerin birleşimine dikkat çekilmektedir (Bar-on, 2006).

Sosyal hayata entegrasyonun bileşenlerinden olan uyum becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde genellikle çocuk ve ergenlerle yürütülen çalışmalar dikkat çekmiştir. Ergenlik döneminde uyum becerisine etki eden birçok faktörün bulunduğu

görülmüştür. Sağlıklı aile yapısı, nitelikli arkadaş çevresi, sağlıklı okul ortamı ve medyanın kişisel ve sosyal uyum üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Avcı, 2006). Bununla beraber ergenlerin ebeveyn çatışması algılama düzeyleri ile uyum sorunları yaşamaları arasında ilişki bulunmuştur (Sayıl, Tepe ve Kumru, 2019). Bununla birlikte akranları, annesi ve babası ile olumlu bağlanma özellikleri geliştiren ergenlerin uyum düzeyleri daha yüksek çıkmıştır (Kocayörük, 2009). Alp ve diğerleri (2015) yapmış oldukları araştırmada uyum sorunu ile davranış problemlerini bir arada incelerken ebeveynlerden algılanan olumsuz tutumların da ergenlerde uyum düzeyini azalttığı görülmektedir (Akbağ ve Erturan, 1995). Aile ortamına bakıldığında çocukların psikolojik uyumları üzerinde en az anneler kadar babaların da etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanında çocukların uyum düzeyi üzerinde babaların etkisinin boşanmış ailelerde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Öngider, 2013).

İletişim, İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar

Sosyal hayata entegrasyon kavramının önemli bir diğer bileşeni iletişimdir. Tarih boyunca insanlar çeşitli iletişim yolları kullanmışlardır. İletişim insanların birbirleriyle duygu ve düşüncelerini paylaştıkları bir süreçtir. Bireyin en belirgin özelliğini oluşturan bu kavram insanın doğumuyla hatta anne karnında oluşumuyla başlar (Aytekin, 2022). Cüceloğlu'na (2003) göre iletişim iki birey arasında birbirinin farkında olma durumu söz konusu olduğu anda başlar. Cartier ve Hanwood (1953) iletişimi sözel veya duygusal yollar ile hatıraların kopyalanmasını içeren bir süreç olarak tanımlar. Fiske'ye (2002) göre iletişim; konuşmak, televizyon izlemek, bilgi vermek gibi insan davranışlarının her biridir. Kişilerarası iletişim ise iki birey arasında karşılıklı ve yüz yüze gerçekleşen iletişimdir (Hartley, 2014). Sosyal bir varlık olan insanın yaşamını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için diğer bireylerle işbirliği içinde olması gerekmektedir (Wahyuni, 2017). Ayrıca bireyin diğer insanlarla iş birliği içinde olmasına ve onlara uyum sağlamasına olanak tanır (Eroğlu, 2013).

Aile içi ilişkilerde aile üyeleri arasında iletişim kurmayı gerektiren iki durum söz konusudur. Bunlar uyum ve çatışma durumlarıdır. Yani aile içi ilişkilerde uyumun sağlanması ve çatışmanın çözümlenmesinde iletişimin önemli bir yeri vardır (Gördün-Baran, 2004). Çocukların istedik davranışlar kazanmalarında, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerinde onlarla kurulan sağlıklı iletişimin önemi büyüktür (Yavuzer vd., 2011). Çocuklarla konuşmak, oyun oynamak ve sağlıklı bir iletişim

kurmak gelişim noktasında oldukça önemlidir. Beslenme bozukluğu olan çocukların anne babalarıyla daha az iletişim kurdukları görülmektedir (Oruç ve Öztürkler, 2012). Oyunlar çocukların sosyalleşmesine ve sağlıklı bir iletişim kurabilmesine katkı sağlar. Oyunlarla kurdukları iletişim çocukların saygı duymak, başkalarının haklarını korumak gibi önemli hususları öğrenmelerinde de oldukça etkilidir (Kasap, 2008).

İletişim kavramının daha derinlemesine anlaşılabilmesi için farklı kuramlarda konu edilmiş şekilleri tarihsel açıdan sırasıyla sunulmuştur. Gönderici, mesaj, alıcı ve kanal iletişim sürecinin temel öğeleridir (Bolat, 1996). İletişim denince akla ilk gelen gönderici, mesaj ve dinleyici bileşenlerini ifade eden ve bu bileşenleri içeren bir doğrusal model ortaya koyan ilk kişi Aristoteles'tir (Aristotle, 350 B.C.). Kuramsal açıdan ele aldığımızda iletişim teorilerinden Aristoteles'in mantıksal, duygusal ve etik anlamdaki analizleri bireyin topluluk önünde konuşmasına katkı sunmaktadır. Leslie Baxter ve Barbara Montgomery'nin İlişkisel Diyalektik Teorisi, kişisel ilişkilerin özünde var olan çatışmalar hakkında bireye bilgi sunar. Joe Walther'in sosyal bilgi işlemesi, bilgisayar aracılı iletişimi ve Gerry Philipsen'in konuşma kodları teorisi, iletişim teorileri arasında yerini almaktadır (Griffin, 2012).

Lasswell 1948 yılında iletişime dayalı geniş çaplı bir model ortaya koymuştur. Onun modeli daha çok kitle iletişim araçlarıyla kurulan iletişimi kapsamaktadır. Bu iletişim türünde ortaya konan her aşama oldukça önemli bir roledir (Braddock, 1958).

- Kim?
- Ne diyor?
- Hangi kanalda?
- Kime?
- Hangi etki ile?

Bu model Shannon ve Weaver'ın modelinin sözlü bir versiyonu olarak kabul edilebilir. İletişimi mesajların iletimi olarak gören bu model anlamdan ziyade etkiye odaklanır. Etki ise tanımlanabilir öğelerin neler olduğuyula ve alıcıdaki gözlemlenebilir değişikliklerle açıklanabilir. Bu model kitle iletişim araçlarıyla ilgili yapılmış birçok araştırmaya ışık tutmuştur (Fiske, 2002).

Shannon ve Weaver modeli (1949) iletişim çalışmalarında teknik problemler, anlamsal problemler ve etkililik sorunları olmak üzere üç düzey problem tanımlanır.

Shannon ve Weaver iletişimde anlamın mesajın içeriğinde yer aldığını ileri sürmektedir. Ancak bu modelde kültürel faktörler dikkate alınmamıştır. Bu modelde yer alan gürültü ögesi sinyalin iletilmesi ya da alınması sırasında kaynak tarafından ekleneceği düşünülmeyen ancak sinyale eklenmiş olan herhangi bir durumu temsil eder. Televizyon ekranındaki karıncalanma görüntüsü iletişimdeki gürültüye örnektir (Fiske, 2002). Shannon ve Weaver modeli matematiksel bir kuram özelliği taşımaktadır. Kaynaktan gönderilmekte olan bir iletinin kanal aracılığı ile hedef kitleye ulaşılmasını içeren bir iletişim sürecini temsil etmektedir (İplikçi, 2015).

Sullivan Kişilerarası İlişkiler kuramında bireylerin kendileri için önemli gördüğü kişilerle yaşadığı ilişkilere odaklanmıştır (Sullivan, 1953). Bu ilişki süreci yaşamın ilk dönemlerinde şekillenmeye başlar. Bebeğiyle iletişimde kendisini kaygılı hisseden bir anne hissettiği bu kaygı duygusunu çocuğuna da yansıtabilir. Başlangıçta çocuk bu duygusuyla başa çıkamasa da bir süre sonra kaygısını azaltabilecek yöntemleri öğrenir (Burger, 2006).

Newcomb, modelinde iletişimin en az iki bireyin birbirlerine veya dış çevredeki nesnelere yönelik tepkilerini içeren bir süreç olduğunu ifade eder (McQuail ve Windahl, 2013). Diğer iletişim modellerinden farklı olarak doğrusal bir model yerine üçgen biçiminde bir model ortaya koyan Newcomb toplumda ve sosyal bir ilişkide iletişimin önemine değinen ilk model (1953) olarak görülmektedir. Bu model sosyal sistem içinde dengenin önemini vurgulamaktadır. İletişimi başlatan kişi ile alıcı arasında dışsal bir faktör olan üçüncü kişi sosyal çevrenin bir parçasıdır. Bu üçüncü kişi diğer bireyler, yönetimler, hükümetler, sendikalar vs. olabilmektedir. İletişimin bu üç paydaşı bir sistem oluşturur ve iç ilişkileri birbirine bağlıdır. İletişimde gönderici-alıcı-sosyal çevre paydaşlarından birinin değişmesi diğerlerinin ilişkisinin de değişmesine neden olmaktadır (Fiske, 2002). ABX modeli olarak da adlandırılan Newcomb modelinde A ve B bireyleri, X ise bir nesneyi temsil etmektedir. Bireyler birbirleriyle ve X ile ilişki halindedir. Bireylerden birinin X'e karşı olan tutumu diğer bireyi de etkilemektedir (İplikçi, 2015).

Annenberg İletişim Okulu Başkanı George Gerbner tarafından 1956 yılında oluşturulan Gerbner Modeli genel amaçlı bir iletişim modelidir. Bu model Shannon ve Weaver'ın modelinden daha karmaşık olsa da o modelin temelinde kurulmuştur. Bu modele göre iletişim süreci birbirini izleyen iki boyuttan oluşmaktadır: (a) Algı ve

kavrayış boyutu ile (b) anlam ve kontrol (veya haberleşme) boyutu. Bu model temel olarak olay-algı-şekil ifadesi arasındaki üçgen biçimindeki ilişkiye dayalıdır. İletişimin mesajların iletilmesi olarak ifade edildiği modelde sürecin ötesine, anlamın dışına bakmasına ve anlam sorusuna odaklanmasına rağmen anlamın nasıl üretildiğine ilişkin problemlere yönelmez. Modelin perspektifine göre bir mesaja ilişkin algımız ile bir olaya ilişkin algımız birbirinden farklıdır. Örneğin bir filmde kötü bir adamın kahraman tarafından vurulduğu sahneye gerçek yaşamdaki bir olaya tanık olduğumuz zamanki gibi bir tepki vermeyiz (Fiske, 2002). Gerbner modelinde ileti gerçeklik ile bağlantılıdır ve algı üzerine odaklanılır (İplikçi, 2015). Bu model insan iletişim sürecinin öznel, seçici, değişken ve öngörülemez olarak kabul edilebileceğini ve insan iletişim sistemlerinin açık sistemler olduğunu belirtmektedir (McQuail ve Windahl, 2013).

Newcomb modelinin genişletilmiş şekli olarak da düşünülen 1957 yılı Westley ve MacLean modelinde sosyal bilgi ihtiyacı önemli bir yer tutmaktadır. Newcomb'daki gönderici-alıcı-sosyal çevre üçgenine ek olarak editoryal iletişim işlevi bulunan bir diğer bir bileşen eklenmiştir. Bu bileşen neyin ve nasıl iletişim kurulacağına karar verme sürecini içerir. Bu modele göre bireyler tamamen kitle iletişim araçlarına bağımlı hale gelmiştir (Fiske, 2002). Westley ve Maclean modelini Newcomb'un ABX modelinden uyarlarlarken kitle iletişimi ile kişilerarası iletişim arasındaki temel farkları algılamalarında birtakım farklılıklar olmuştur. Model kitle iletişim sürecinin önemli ve ayırt edici özelliklerine vurgu yapmaktadır. Modelin temel amacı iletişim cihazı veya medya kuruluşu gibi kitle iletişim hususlarını araştırmaktır (McQuail ve Windahl, 2013). Westley ve MacLean modeli toplumsal yaşamdaki diğer tüm faktörleri arka plana alıp yalnızca kitle iletişim araçlarının önemine vurgu yapmasından ötürü eleştirilmiştir (İplikçi, 2015).

Laswell'in modelini geliştiren Braddock modelinde iletişim faaliyetinin bir mesajın gönderildiği koşullar ve iletişimcinin hangi amaçla bir şey söylediği olmak üzere iki yönü daha olduğunu vurgulamıştır (Braddock, 1958). Laswell modeli iletişim davranışının hedefi etkilemek amacıyla yapıldığını vurguladığı için eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır. Normalde iletişimin gönderici ve alıcı olmak üzere iki yönü olduğu bilirse de bu model iletişimi tek yönlü olarak ele almaktadır. Model bu yönüyle siyasi propagandalara benzetilmektedir (İplikçi, 2015).

Önceki iletişim modellerinden faydalanılarak 1960'da oluşturulan Jakobson'un iletişim modelinde çift kişilik bir süreçten bahsedilirken iletişimin kurucu faktörlerine de değinilmektedir. Jakobson dilbilimci olması nedeniyle mesajın anlamı ve içyapısıyla oldukça fazla ilgilenmiştir. Ona göre iletişimin kurucu faktörleri gönderici-alıcı ve arasındaki içerik mesajlar ile iletişim kodu oluşturur. Bu kod mesajın yapılandırıldığı bir anlam sistemi olarak kabul edilir. İletişim gönderici ile alıcı arasındaki fiziksel kanal ve psikolojik bağlantıları içerir. (Fiske, 2002). Jacobson iletişim sürecinin gönderen, bağlam, ileti, temas, kod ve alıcı olarak altı etmeden oluştuğunu belirtmektedir. Bu etmenler modelin birinci aşamasını oluşturmaktadır. Modelin ikinci aşaması olan iletişim işlevleri aşamasında ise duygulandırıcı işlev, çağrı işlevi, göndergesel işlev, ilişki amaçlı işlev ve üstdilsel işlev yer almaktadır (İplikçi, 2015).

Dance'ın Sarmal İletişim Modeli iletişim modelleri arasında daha yeni ve yenilikçi bir yaklaşım olarak kabul edilebilir. İletişimin dinamik yapısına dikkat çeken bu model tüm sosyal süreçlerde olduğu gibi devamlı değişen ortamlar, ilişkiler ve süreçlere vurgu yapar. Bu model iletişim sürecinin zamanla nasıl değiştiğini açıklamaya çalışır. Örneğin bir iletişim esnasında taraflar iletişim devam ettikçe bilişsel olarak gelişirler ve konuşulan konu hakkında karşıdakinin bilgisi ve bakış açısı hakkında daha fazla bilgi edinirler (McQuail ve Windahl, 2013).

Alanyazın incelendiğinde iletişim becerilerinin çocuk ve ergenlerde farklı çalışmalarda konu edildiği görülmektedir. Korap (2013) tarafından yapılan araştırmada algılanan anne baba tutumlarının ergenlerde iletişim becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Korap, 2013). Ailelerinden ayrı yaşamak durumunda kalan ve çocuk eğitim evlerinde barınan ergenlerin iletişim ve sosyal becerilerinin normal yaşam sürdüren akranlardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktuğ, 2010). İletişim becerisi düşük olan ergenlerin ise düşük problem çözme becerisine sahip oldukları görülürken (Uzak ve Baran, 2021) iletişim becerisinin benlik saygısıyla ilişkili olduğu da saptanmıştır (Bugay ve Korkut-Owen, 2016). Ergenlerde iletişim becerilerini arttırmak için uygulanan bir psikoeğitim çalışmasında ise yüksek kaygılı öğrencilerle 10 oturumluk bir grup süreci yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre iletişim becerisine dayalı psikoeğitim programının sosyal fobi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Bilge, Bilge ve Ertekin, 2016).

Başa Çıkma, İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar

Bireyler yaşam boyunca kendileri, diğerleri ve dünya hakkında temel inançları ve beklentileriyle uyuşmayan birçok stres kaynaklı olayla karşılaşılırlar (Park, 2011). Stres ve kaynakları ile ilgili yapılan çalışmaların yanında araştırmacıların dikkatini stres verici durumlar karşısında bireylerin nasıl başkalarından daha iyi başa çıkabildikleri çekmiştir. Başa çıkma becerisi bireylerin stres verici yaşam olayları karşısında adaptasyon düzeyini belirlemede etkili olduğu belirtilmektedir (Miller, 1992). Kültür, gelişim ve kişilik gibi birçok faktörün başa çıkma üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır (Folkman ve Moskowitz, 2004). Başa çıkma düzeyini belirleyen faktörler; sağlık ve enerji, pozitif inançlar, problem çözme becerileri, sosyal beceriler, sosyal destek ve maddî kaynaklar olarak ifade edilmekle birlikte başa çıkma kaynaklarının kullanılmasına engel olan durumlar ise kişisel zorluklar, çevresel zorluklar ve algılanan tehdit olarak görülmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Bilimsel çalışmalarda olduğu kadar gündelik yaşamda da yaygın şekilde kullanılan başa çıkma sorunların çözümünde ve stresin azaltılmasında etkili olan gerçekçi ve esnek düşünce ve eylemler olarak kavramsallaştırılır (Lazarus ve Folkman, 1984). Başa çıkma ilk olarak stres etkenini ve mevcut kaynakları değerlendirmeyi, ikinci olarak ise duyguları düzenlemek ve problemleri çözmek için davranış seçimini içermektedir (Feher-Prout, 1996). Ayrıca bu konuda başarılı olamayan ve başa çıkma düzeyi düşük olan bireylerin ruhsal sağlıkları da düşük seviyededir (Folkman ve Moskowitz, 2004). Stresli bir olaya verilen tepkilerden oluşan değerlendirmeler dizisi olan başa çıkma üç ana unsuru içerir. Bu unsurlar şunlardır:

- *Birincil değerlendirme.* Bireyin kendi iyiliği için olayın önemini değerlendirmesi
- *İkinci değerlendirme.* Bireyin olayı mevcut kaynak ve seçeneklere göre değerlendirmesi
- *Üçüncül değerlendirme.* Bireyin içerden veya dışarıdan aldığı yeni bilgiler doğrultusunda olayı yeniden değerlendirmesi (Feher-Prout, 1996).

Başta çıkmak kavramını yaşanan olumsuz olayların sonuçlarından ayırmak gerekmektedir. Örneğin sevdiği bir yakını kaybeden birinin bu kayıp süreciyle başa çıkması demek onun bu koşullar altında mutlu olduğu anlamına gelmez. Bu nedenle başa çıkma çabalarını sonuçlardan ayırmak yerinde olacaktır (Carpenter, 1992). Yani başa çıkma çabaları mutlaka olumlu bir şekilde sonuçlanmayabilir. Başa çıkma olumsuz

durum karşısındaki süreci temsil eder. Kişisel ve durumsal tüm olayların dinamik ve özgün yapısı nedeniyle başa çıkma konusunda herkes için geçerli işlevsel bir yöntem bulunmamaktadır. Bu nedenle bireylerin adaptasyon süreçleri tahmin edilenden çok daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Öyle ki bazı sorunları görmezden gelmek ruh sağlığı açısından başa çıkma becerilerini sergilemekten daha etkili olabilmektedir (Aldwin, 2007). Dinamik bir yapıya sahip olan başa çıkma için kişilerarası bir model ortaya koyan Carpenter ve Scoot (1992) kişisel ve sosyal kaynakların kişinin kendisi ve başkaları hakkındaki inançlarını belirlediğini ifade etmiştir. Bu inançlar ise stres faktörleriyle birlikte bilişsel değerlendirmeyi etkilemektedir. Bu bilişsel değerlendirme ise stres tepkisinin düzeyi ve başa çıkma becerisi üzerinde bir etkiye sahiptir. Bilişsel değerlendirme ile beraber algılanan sosyal destek ve ilişkisel yeterlikler de başa çıkma üzerinde etkilidir. Son olarak başa çıkma düzeyi stres tepkisinin fizyolojik ve psikolojik sonuçlarını şekillendirir (Carpenter ve Scoot, 1992). Görüldüğü üzere başa çıkma her durum ve her birey için farklı özelliklere sahip olabilecek kadar karmaşık, özgün ve dinamik bir beceridir.

Başta çıkma bireyin sahip olduğu kaynakları zorlayan iç ve dış beklentileri yönetmek için ortaya çıkan bilişsel ve davranışçı çabalar olarak kavramsallaştırılır. Başta çıkma kişinin morali, sosyal işlevselliği, fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde önemli bir role sahiptir (Folkman, 2011; Lazarus, 1993). Bu nedenle bireylerin başta çıkma becerilerini arttırmak da bir o kadar önemlidir. Sıkıntı verici duygular karşısında başta çıkma stratejileri geliştirmenin birçok yolu bulunmaktadır. Bu amaçla Mansell (2007) tarafından sunulan bazı egzersizler aşağıda sunulmuştur:

- Yavaş ve sığ nefes alma egzersizi
- Farkındalık geliştirici düşünme egzersizi
- Kas gevşetme egzersizleri
- Geri adım atma egzersizi (“Şuan gerçekte neler oluyor?” sorusunu sormak)
- Yararlı şeyleri hatırlama egzersizi
- Güçlü yönler, özellikler ve kaynaklardan yararlanma egzersizi
- Kendini yatıştırma egzersizi
- Sağlıklı beslenme alışkanlığı (Mansell, 2007).

Yukarıda yer alan egzersizler gündelik yaşamda çok fazla zaman almayan ancak bir rutin oluşturmak için alışkanlık gerektiren egzersizlerdir. Bu egzersizler aracılığıyla

kişinin yaşam alışkanlıklarının değişmesi, olayları farklı perspektiften görme yetisi kazanması, fiziksel ve ruhsal yaşantıların ilişkisini fark etmesi, duygu ve düşüncelerini kontrol etmesi ve güçlü yönleri başta olmak üzere kendisini daha iyi tanınması beklenir. Bu sayede kişilerin olumsuz yaşam deneyimleri ve rahatsız edici duygular karşısında başa çıkma becerilerinin artacağı öngörülebilir.

Stres verici olaylar ve başa çıkma yöntemleri artık ergenler ve yetişkinler kadar çocukları da yakından ilgilendirmektedir. Nükleer savaş tehdidi, doğal kaynakların tükenmesi, gıda terörü ve tehlikeli atıklar gibi stres verici olaylar artık çocukların da tartıştığı gündelik meseleler olmuştur. Bunun yanında ebeveyn kaybı, boşanması, yeniden evlenmesi veya her iki ebeveynin de çalışması gibi ailesel konular da çocuklarda ciddi stres faktörlerini oluşturur (Hetherington, 1984). Çocukluk döneminde başa çıkma becerisi bir yetişkinin başa çıkma becerisinden oldukça farklıdır. Bunun nedeni problem çözme ve yüzleşme gibi başa çıkma becerileri için gerekli sözel, sosyal ve bilişsel beceriler çocuklarda tam anlamıyla gelişmemiştir. Bu nedenle çocuklardaki başa çıkma eksikliklerini incelemek zaten karmaşık olan yetişkinlerin başa çıkma sürecinden (Folkman, 2011) çok daha karmaşık ve zor bir süreçtir (Peterson, 1989).

Çocuklarla yürütülen bir araştırmada yaşanan kişilerarası stres verici deneyimler karşısında çocukların çeşitli başa çıkma stratejileri uyguladıkları görülmüştür. Zorlu yaşantılar karşısında çocukların en sık kullandıkları başa çıkma stratejileri şu şekilde sıralanabilir:

- *Biriyle paylaşmak.* Bir yetişkin, ebeveyn, arkadaş veya akran desteği aramak.
- *Görmezden gelmek/katlanmak.* Başına geleni umursamamak, yaşanan soruna katlanmak, unutmaya çalışmak, dinlememek, ağlamak.
- *Başta çıkmadan kabullenmek.* Başta çıkmak yerine zorluk yaşamaya devam etmek, üzölmek, ağlamak.
- *Fiziksel ve sözel misilleme yapmak.* Şiddet veya zorbalık karşısında tehdit etmek, vurmak, bağırarak gibi benzer tepkiler vermek.
- *Sosyal bağlamı manipüle etmek.* Diğer kişilerle yakınlaşmak, zorbalardan kaçmak, okula gelmemek.
- *İntikam süreci planlamak.* İntikam almak için uygun zamanı gereken sürede beklemek (Naylor, Cowie ve del Rey, 2001).

Stresli olaylar karşısında çeşitli başa çıkma stratejileri kullanan çocukların zorlu olayları nasıl algıladığı ve bu olaylardan nasıl etkilendiği de bu stratejiler üzerinde etkilidir (Smith ve Carlson, 1997). Bunun yanında çocukların başa çıkma düzeylerini algıları, duyguları, davranışları ve sosyal destek durumları da etkilemektedir (Sandler vd., 1997).

Sosyal hayata entegrasyonun üçüncü bileşeni olan başa çıkma ile ilgili alanyazını tarayan (Eryılmaz, 2009) ergenlik döneminde stres ile başa çıkmanın bir arada çalışıldığı birçok araştırmanın bulunduğunu tespit etmiştir. Duygusal başa çıkma becerilerini de içeren yaşam becerilerinin çocuk ve ergenlerde sağlıklı gelişim için kritik öneme sahip olduğu görülmektedir (Cesim vd., 2019). Sosyal destek ile başa çıkma becerisini inceleyen Bedel ve Kutlu (2018) ailesinden, öğretmeninden ve arkadaşlarından destek algılayan çocukların aktif başa çıkma becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bedel ve Ulubey (2015) ise sağlıklı düşünce biçimleri için gerekli olan bilişsel esneklik ile başa çıkma becerisinin anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma düzeyinin incelendiği bir çalışmada ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha yüksek düzeyde başa çıkma becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çocuklarda anne ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, gelir düzeyi, anne babanın medeni durumu ve hayatta olup olmaması ile öfkeyle başa çıkma becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir (Ersoy ve Deniz, 2016).

Yukarıda bahsedilen uyum, iletişim ve başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi bireyler açısından önemli bir aşama olarak görülebilir. Alanyazın incelendiğinde bireylerde bu beceriler psikoterapi uygulamaları ile geliştirilebilmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı uygulamalar ile başa çıkma (Erözkan, 2006), iletişim (Pehlivan, 2011) ve uyum (Kurtoğlu, 2013) becerilerinin çalışıldığına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır.

Bilişsel Davranışçı Terapi Yaklaşımı

Düşüncelerin duygu ve davranışlar üzerindeki etkisini ele alan Bilişsel Davranışçı Terapi (Türkçapar, 2012) yapılandırılmış, zaman sınırlı ve danışanın terapi ortamında öğrendiklerini ev ödevleri ile desteklemeyi içeren bir psikoterapi modelidir (Rice, 2015). Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) eğitim ve gelir düzeyi fark etmeksizin genç ve yaşlı her yaş ve kültürden bireye yöneliktir. Grup, çift ve aile terapilerinde

kullanılan BDT günümüzde sağlık kuruluşları, okullar, hapisaneler gibi çeşitli kurumlarda aktif olarak kullanılmaktadır (Beck, 2021). Duyguları ve davranışları anlamada bilişin rolünü esas alan BDT (Turner ve Napolitano, 2010) bilişsel ve davranışçı yaklaşımların önermelerine dayanmaktadır. Bu nedenle BDT'yi anlamak için aşağıda bilişsel terapinin genel özelliklerini bahsedilmiştir.

Bilişsel terapinin doğuşu yüzyıllar öncesinden Epiktetos'a uzanmaktadır. Epiktetos'a göre birey yaşamının kendi kontrolünde olan veya olmayan unsurları hakkında farkındalık kazandığında ve bunlar arasındaki ayrımı yaptığında mutluluğa ve özgürlüğe ulaşacaktır. Dış dünyadaki nesnelere veya diğer bireylerin insanlara zararı dokunmaz. İnsanlara zarar veren bireyin sahip olduğu tutum ve inançlarıdır. Epiktetos'a göre insanları huzursuz eden durum, kişi veya olaylar değil tüm bunlara yüklenen anlamlardır (Türkçapar, 2012). Bu görüşe göre bireylerin duygusal rahatsızlık durumları ve mantık dışı inançları üzerinde yaşadıkları olaylara yönelik bakış açıları önemli rol oynar. Olaylara yüklenen anlam bireyin duygusal ve davranışsal tepkilerini ortaya çıkarır (Türküm, 2003). Bilişsel terapi ilk olarak depresyon tedavisinde kullanılsa da panik bozukluk, sosyal fobi, obsesif kompulsif bozukluk, yaygın anksiyete bozukluğu, kişilik bozuklukları, yeme bozuklukları, somatoform bozukluklar ve psikotik bozukluklarda da etkili şekilde uygulanmaktadır (Türkçapar, 2012).

Psikoterapi sürecinde uygulamak üzere güçlü bir tedavi planı oluşturmak, iyi bir terapötik ilişki kurmak, danışanın hedef belirlemesine yol göstermek ve etkili bir tedavi sunmak için danışanın son dönemlerdeki ve geçmişteki yaşantısına ilişkin bilgi almak önemlidir (Beck, 2021). Bu sayede danışan ile başarılı bir BDT uygulaması yürütülebilir. BDT majör depresif bozukluk, yaygın anksiyete bozukluğu, sosyal fobi, maddenin kötüye kullanımı, obsesif-kompulsif bozukluk ve çiftlerin/evlilik sorunlarının tedavisinde başarıyla kullanılmaktadır (Turner ve Napolitano, 2010). Bunun yanında BDT ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, davranış sorunları, kilo kaybı ve bakımı, öfke kontrolü, bağımlılık bozuklukları, kişilik bozuklukları, uyku bozuklukları, mükemmeliyetçilik, şizofreni, travma ve yas gibi birçok ruhsal sorun çalışılmaktadır (Beck Institue, 2023).

1970'li yıllardan itibaren gelişim göstererek en yaygın psikolojik müdahale yöntemleri arasına giren BDT'nin (Ellis, 1992) temel ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- İyi kurulmuş terapötik bir ilişki gerektirir.

- İş birliğine ve aktif katılıma önem verir.
- Hedefe yönelik ve sorun odaklıdır.
- Başlangıçta 'şimdi ve burada'ya odaklanır.
- Eğitici, danışana kendisinin terapisti olmayı öğretmeyi ve sorunların tekrarını önlemeyi amaçlar.
- Hedefleri zamanla sınırlıdır.
- Yapılandırılmış seanslardan oluşmaktadır.
- Danışanlarına işlevsiz düşünce ve inançlarını belirlemeyi, değerlendirmeyi ve onlara cevap vermeyi öğretir.
- Düşünce, duygu ve davranışı değiştirmek için çeşitli teknikler kullanmaktadır (Beck, 2021).

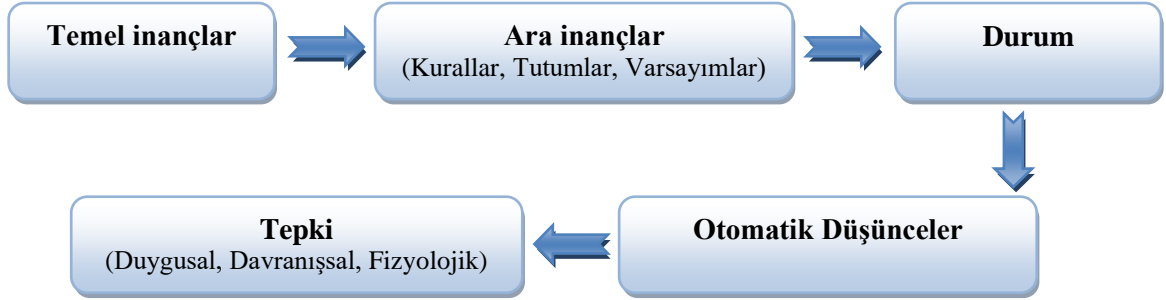
BDT anlayışına göre işlevsiz duygu ve davranışlara neden olan temel faktör; çevresel yaşantılar ve diğer bireylerle olan etkileşimler sonucu ortaya çıkan bilişlerdir. Terapinin amacı rahatsız edici bilişsel süreçleri tanımlayarak olay ya da durumların yeni düşüncelerle algılanmasını danışanlara öğretmektir. Bu yeni düşünceler de bireyi sağlıklı yeni duygu ve davranışlara yönlendirir (Turner ve Napolitano, 2010).

BDT uygulamalarında biliş düzeyi üçe ayrılmaktadır:

- *Tam Bilinç*: Tam bir farkındalık ve en iyi durumdaki akıl yürütme halidir.
- *Otomatik Düşünceler*: Gün içerisinde hızlı bir şekilde akıp giden düşüncelerdir. Herkeste bulunan otomatik düşünceler bilinç dışında yer alır ve birey fark ettiğinde erişimi kolaydır. Ancak patolojiler söz konusu olduğunda bireylerde bilişsel çarpıtmalar sürece eşlik edebilir.
- *Şemalar*: Bireyin bilgi işlemeye yönelik temel kuralları, zihninde var olan şablonlarıdır (Rice, 2015).

Otomatik düşünceler kendiliğinden kısa ve öz, hızlı ve genel bir biçimde ortaya çıkan, bireyin aklından geçen kelimeler veya görsellerdir. Bireyler çoğu zaman bu düşüncelerin farkında değildir. Danışanlara otomatik düşünceler kendi örnekleri ile açıklanır. Otomatik düşünceyi belirlemek için danışana "Aklından ne geçiyordu?" sorusu sorulur (Beck, 2021). Temel inançlar bireyin kendisi, diğerleri ve dünyayla ilgili temel varsayımları, geçmiş yaşantı ve tecrübelerle oluşmuş bilişsel yapılarıdır (Türkçapar, 2012). Ara inançlar ise tutum, kural ve varsayımları içermektedir (Beck,

2021). Yaşanan durumun da otomatik düşüncelerin şekillendiği görülürken duygusal, davranışsal ve fizyolojik tepkilerin otomatik düşünceler tarafından önemli ölçüde belirlendiği anlaşılmaktadır. Beck'in görüşlerini yansıtan bu sürece aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:



Şekil 1. Temel inançlardan tepkiye giden yol şeması

BDT bireylerin bilişlerini ve davranışlarını değiştirme sürecinde birçok teknik kullanır. Terapistler danışanların sorun alanlarına ve özel hedeflerine dayalı teknikler uygularlar. Bilişsel ve davranışsal olmak üzere ikiye ayrılan tekniklere aşağıda yer verilmiştir (Rice, 2015).

1. Bilişsel teknikler

Bu teknikler danışanların olumsuz düşüncelerine meydan okumalarına olanak sağlar. En yaygın kullanılan bilişsel teknikler aşağıda sunulmuştur:

- *Soruların Kullanımı:* Danışana sağlıklı düşünceleri hakkında farkındalık kazandıran ve yeni bir bakış açısı oluşturan tekniktir. Sokratik sorgulama danışanı zorlayabilen ancak yanıtları bulabilmek için de sürece aktif katılımını sağlayan sorulardan oluşmaktadır. Sokratik sorgulama yapılır genellikle şu amaçlarla yapılır: Açıklama yapma (Bunu söylerken ne demek istiyorsun?), varsayım ve kanıtları sorgulama (Varsayımı nasıl doğrulayabilir ya da çürütebilirsin?), bakış açılarını sorgulama (Bundan kim yararlanabilir?), çıkarımları ve sonuçları analiz etme (Neden bu önemli?), özetleme ve sentezleme (İncelediğimiz kanıtlara tepkileriniz neler?).
- *Günlük Tutma:* Genellikle başlangıç aşamasında kullanılan bu teknik danışanların kaygılı durumlarda oluşan otomatik düşüncelerini yazmalarını ve bu düşüncelerle ilgili duygularını ifade etmelerini içerir.

- *Bilişsel Yeniden Yapılandırma*: Düşüncelerin daha doğru ve yararlı düşüncelerle değiştirilmesini içerir.
- *Bilişsel Prova*: Bu teknikte terapist ile danışan birlikte hareket ederek herhangi bir sorunun ortaya çıktığı anının provasını yapar ve bu şekilde çözmeye çalışır.
- *Geçerlilik Testi*: Bu test ile terapist danışanın inanç ve düşüncelerinin geçerliliğini sorgular. Danışan nesnel kanıtlarla kendi bakış açısını savunur.
- *Rehberli İmge*: Danışanın rahatlaması, güven kazanması ve ruh halinin iyi duruma gelmesi için canlı veya mecazi bir dilin kullanılmasıdır.
- *Görüntüye Dayalı Maruz Bırakma*: Güçlü ve olumsuz duyguları yok eden yakın tarihli bir anıyı hatırlama durumudur (Rice, 2015).

2. Davranışsal teknikler

Terapötik ilişki kurulduktan sonra bilişsel bakış açısı ile öğrenilenleri pekiştirmek için kullanılan tekniklerdir. En yaygın kullanılanlar aşağıda sunulmuştur:

- *Aktivite ve Keyifli Olay Planlaması*: Depresif danışanların sorunlarını azaltmak için enerjilerini arttırmayı planlayan bir tekniktir.
- *Dereceli Görev Atamaları*: Problemler parçalara ayrılarak aşamalı bir plan tasarlanır. Danışanlara zorlayıcı bir durumla başa çıkmada yardımcı olur.
- *Karından Nefes Alma*: Diyaframı kasıp karnı genişleterek nefes almayı ifade eder. Stresi azaltmada en etkili yollardan biridir.
- *Maruz Kalma ve Tepki Önleme*: Danışanı korkulan bir uyarana (örneğin pislik) maruz bırakma ve bu korkulan uyarana tepki olarak gerçekleştirilen davranışlardan (örneğin el yıkama) kaçınması için onu destekleme sürecidir. En etkili davranışsal tekniklerdendir.
- *Düşünce Kaydı*: Danışanlar bir terapistle değerlendirebilmeleri için düşüncelerini yazarlar. Danışanlar herhangi bir olay ya da durumdan sonra korku veya öfkeden tepki vermediklerinde düşünceleri üzerinde düşünmelerine katkı sunar.
- *Sistemik Pozitif Pekiştirme*: Terapistin danışanı olumlu davranışları sonrası ödüllendirmesidir.
- *Ev Ödevi*: Terapi sürecindeki ilerlemeye katkıda bulunması için danışanlara verilen görevlerdir.
- *Taşkın Süreci*: Bireyleri korku uyandıran durumlara hızlı ve yoğun bir biçimde maruz bırakmadır.

- *Modelleme*: Danışanın yaşamındaki zorlukları çözmek için terapisti model almasıdır (Rice, 2015).

Bilişsel davranışçı yaklaşımlar yapılandırılmış bir modele dayanıp, ödevlerin önemini vurgulayan, oturumlar esnasında ve sonrasında danışanın sürece aktif katılımını sağlayan bilişsel ve davranışçı stratejilerle donatılmış süreçlerdir (Corey, 2008). BDT sürecinde hedefe odaklanılır, terapist ve danışan işbirliği kurar. Bu sürecin temel amacı danışanların sorunlarını etkili bir şekilde tanımlaması ve gelecekte bu sorunlarıyla baş edebilme becerisi kazanabilmesidir. Psikoeğitim BDT'nin önemli özelliklerinden birisidir (Rice, 2015). BDT seansları 45-50 dakika sürmekle beraber ilk seanslar daha uzun sürebilir. İlk seansta danışanlar ile samimi ve güvene dayalı bir ilişki kurmak, zorlukları normalleştirmek ve umut aşılacak amaçlanır. Rahatsızlığı, bilişsel modeli ve terapi süreci hakkında bilgi vermek, hedef listesi oluşturmak ve danışanı davranışsal olarak aktifleştirmek hedeflenir. (Beck, 2021).

Yapılandırılmış olan BDT sürecinde terapistin sağlaması gereken bazı koşullar bulunmaktadır. Bu koşullar aşağıda sunulmuştur:

1. Terapötik ilişki geliştirme

- İyi Danışmanlık Becerileri Sergileme: Terapistin ses tonu, yüz ifadesi, beden dili ve kullandığı empatik ifadeler danışanların anlaşıldığını hissetmesini sağlar.
- Kavramsallaştırma ve Tedavi Planını Paylaşma: Danışanlarla paylaşılan kavramsallaştırma terapistte doğru yolda olup olmadığını göstermektedir.
- Ortak Kararlar Verme: Danışanla bir ekip gibi hareket ederek fikirlerini öğrenme ve onaylarını almayı içerir.
- Geri Bildirim İsteme: “Seans ile ilgili ne düşünüyorsun?”, “Seni üzen bir şey var mıydı?” gibi sorular sorarak geri bildirim almak terapötik süreci güçlendirecektir.
- Tarzınızı Çeşitlendirme: Danışanların duygusal tepkilerine bağlı olarak terapistin süreçteki tarzını değiştirmesini ifade eder.

2. Tedaviyi ve seansları planlama

Tedavinin ana amacı terapi sürecinin anlaşılabilir olmasıdır. Danışanın anlamasını kolaylaştırmak için seansların genel yapısını açıklamak ve buna bağlı kalmak önemli bir konudur.

3. İşlevsiz bilişleri belirleme ve onlara yanıt verme

“Şu anda aklından ne geçiyor?” sorusu ile danışanın otomatik düşünceleri keşfedilerek ortaya çıkarılır. Ardından daha gerçekçi bir bakış açısı oluşturmak için çalışılır.

4. Olumluyu vurgulama

Danışanların olumlu deneyimlerde bulunabilmesi için güçlü yanları ortaya çıkarılarak vurgulanır.

5. Seanslar arasındaki bilişsel ve davranışsal değişimi kolaylaştırma

Seansın bitmesiyle beraber diğer seansa kadar geçen sürede terapötik değişimi kazandırmak için danışana ev ödevleri verilebilir (Beck, 2021).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı içinde kabul edilen birçok kuram bulunmaktadır. Bunlar arasında en bilinen ekollerden biri de Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşımdır. Bireylerin hissettikleri duyguların ve sergiledikleri davranışların sebebinin mantık dışı düşünceler olduğunu savunan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi yaklaşımının (Rice, 2015) öncüsü Albert Ellis olarak kabul edilmektedir (Neenan ve Dryden, 2006). Ellis danışanların duygusal ve davranışsal değişimleri gerçekleştirebilmeleri için inançlarını aktif olarak değiştirmeleri gerektiğini dile getiren ilk terapistlerdendir. Bu sebeple psikoterapide danışanların mantık dışı inanışlarını belirleyerek bunları akılcı düşüncelerle değiştirmek için atölye çalışmaları, dersler ve kitaplar gibi çalışmalar ortaya koymuştur (Digiuseppe vd., 2014).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin (ADDT) ana fikirlerine dayalı olan yedi temel ilke şunlardır:

- Biliş insan duygularının en temel belirleyicisidir. Basitçe ifade etmek gerekirse insan düşündüğünü hissetmektedir. Olaylar ve diğer bireyler bireyin iyi veya kötü hissetmesini sağlamaz. Bu olay ve diğer bireylere yönelik bilişler hisleri belirler. Bu bağlamda bireyin algıları ve bu algılara yönelik kabullenme gibi içsel süreçler duygusal tepkilerin doğrudan kaynaklarını oluşturur.
- Akılcı olmayan inançlar duygusal problemlerin ana belirleyicisi olarak kabul edilir. İşlevsel olmayan duygular ve psikopatoloji; abartma, aşırı basitleştirme, aşırı genelleme, irdelenmemiş varsayımlar, hatalı çıkarımlar ve mutlak düşüncelerden kaynaklanır.

- İşlevsel olmayan rahatsızlık verici duyguları değiştirmenin en temel yolu düşüncelerin analiz edilmesidir. Eğer yaşanan problem akılcı olmayan bir düşünceden kaynaklanıyorsa yapılması gereken ilk şey düşünceyi değiştirmektir.
- Akılcı olmayan düşünce ve psikopatolojinin temel nedenleri genetik ve çevresel faktörlerden oluşmaktadır. Bunun yanında kültürel özellikler de temel inançların kaynağını oluşturur.
- ADDT olumsuz olay ya da durumlar karşısında farklı iki duygu türü olduğunu ileri sürer: Sağlıklı ve sağlıksız duygular. Bireyler çoğu zaman sağlıklı ve sağlıksız duyguları birlikte yaşarlar ancak bunun farkında değildirler. Sağlıklı duygular uyumlu ve işlevsel davranışları sağlarken sağlıksız duygular uyumsuz ve işlevsiz davranışlara neden olur.
- ADDT teorisine göre çevresel ve genetik faktörler psikopatolojinin nedenleri arasında bulunsa da patolojinin sürdürülmesinde çok etkili değildir. Buna göre bireyler sürekli kendilerini telkin ederek psikolojik problemleri yaşamaya devam ederler.
- Her ne kadar kolay olmasa da inançlar değiştirilebilir. Akılcı olmayan inançlar düşünceleri tanımak, irdelemek ve yeniden değerlendirmek için gösterilen aktif ve ısrarlı çabalar neticesinde değişip dönüşebilir. Bu sayede duygusal problemlerin azaldığı, olumlu deneyimlerin arttığı görülür ve böylece birey hedefine ulaşır (DiGiuseppe vd., 2014).

İnsan Doğasına Bakışı

Bireyin kendini gerçekleştirmesine ve daha hoşnut bir yaşam sürmesine destek olmayı amaçlayan ADDT tüm insanların karşıt iki eğilime sahip olduğu görüşünü savunmaktadır. İlk eğilim insanların kendilerini ve başkalarını aşağılayarak veya abartılı şekilde yücelterek kendilerini işlevsiz hale getirmesidir. Diğer eğilim ise insanların sağlıklı ve rahat bir biçimde kendini dönüştürmesi ve gerçekleştirmesidir (Türküm, 1994). Bununla beraber tüm bireylerin eşit olduğunu savunana ADDT hümanist-varoluşçu bir görüşü benimsemektedir (Dryden, 1994). ADDT temel olarak danışanların sorunlarının altında mantık dışı düşüncelerin yattığını kabul ederken (Turner ve Napolitano, 2010) bu düşünceler hakkında danışanlara farkındalık kazandırmayı amaçlar. Bunun yanında danışanın bu düşünceleri sorgulamasına ve değiştirmesine odaklanır (Dryden, 2009). Ellis bilişsel süreçlerin ruhsal rahatsızlıkların oluşmasında etkili olduğunu ve bunların değiştiğinde bireyin daha iyi bir gelişim göstereceğini ifade

etmektedir (Bernard, 1995). Ayrıca bireyin benliğine yönelik düşüncelerindeki sorunlar da duygusal rahatsızlıkların ortaya çıkmasına sebep olur (Dryden, 1994). ADDT bireylerin hem mantıklı hem de mantık dışı düşünme potansiyeli ile doğduklarına inanmaktadır. Bireylerin bir yandan kendini koruma, sevme, mutlu olma, kendini gerçekleştirme gibi durumlara eğilimi varken bir yandan da intihar girişiminde bulunma, kendini suçlama, mükemmeliyetçi olma gibi eğilimleri vardır (Corey, 2008).

İnsanlar biyolojik ve sosyal açıdan hedef arayan canlılardır. Temel hedefi hayatta kalmak ve acıdan, ıstıraptan kaçınmak olan insanların bu hedeflere ilişkin temel alt amaçları bulunmaktadır. Ellis (1992) insanın mutlu olmak için sahip olmak istediği amaçları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Birey kendi başınayken mutlu olmak ister,
- Toplu halde diğer insanlarla birlikteyken mutlu olmak ister,
- Samimi birkaç kişiyle birlikteyken mutlu olmak ister,
- Bilgi ve eğitim açısından mutlu olmak ister,
- Mesleki ve ekonomik açıdan mutlu olmak ister (Ellis, 1992).

Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı düşünme biçimi bireyin duygusal anlamda hissettiği rahatsızlık durumunu minimize etmektedir. Akılcı inançlara odaklanan psikoterapi yaklaşımına göre akılcı olmayan düşünceler değişerek çeşitli psikolojik rahatsızlıkların ortadan kalkmasına katkı sağlayabilir (David, 2015). Duygusal rahatsızlık ise bireyin kendisiyle çelişmesi, kendisini mantıksız ve işe yaramaz bir birey olarak algılaması ile ortaya çıkan durumdur. Duygusal olarak bireyin inançları sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Dryden, 1994).

Akılcı olmayan inançlar şu gibi özelliklere sahiptir:

- Kesin ve katıdır.
- Mantık dışıdır.
- Gerçeğe uymaz.
- Bireyin hedefine ulaşmasına olanak sağlamaz.
- Rahatsız edici duygulara sebep olur.

Akılcı inançlar ise şu özelliklere sahiptir:

- Değişime açıktır.

- Akılcıdır.
- Gerçekle uyumludur.
- Bireyin hedefine ulaşmasına katkı sağlar.
- Birey olumsuz olay ya da durumlar karşısında dahi sağlıklı duygulara sahip olur (DiGiuseppe vd., 2014).

Dryden (2011) ise akılcı olmayan inançları yanlış, mantıksız ve yapıcı olmayan şekilde tanımlamıştır. Ona göre bu inançlar korkutucu, tahammülsüz ve küçük düşürücüdür. Akılcı inançlar ise doğru, mantıklı ve yapıcıdır. Bu inançlar korkunç olmayan, esnek ve kabullenilen inançlardır (Dryden, 2011).

Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular

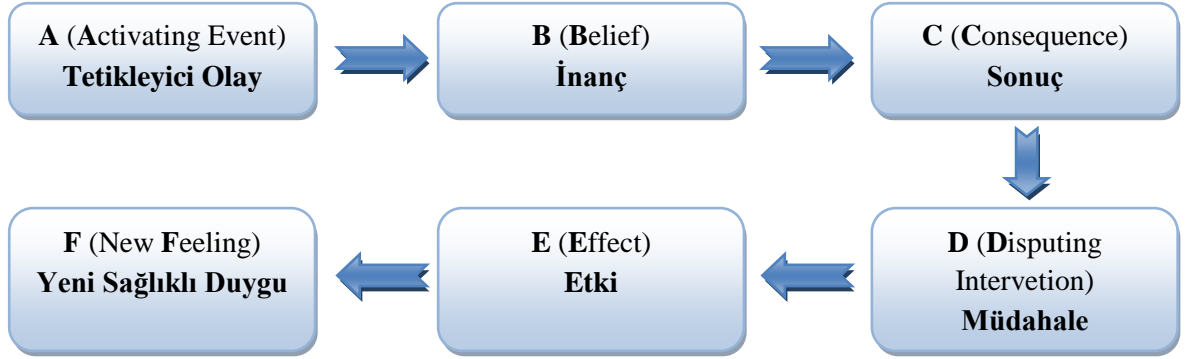
ADDT'ye göre bireylerin sahip olduğu sağlıklı ve sağlıksız olmak üzere iki tür olumsuz duygu mevcuttur. İrrasyonel inançlar sağlıksız olumsuz duygulara (kaygı, öfke, değersizlik ve umutsuzluk) sebep olurken, rasyonel inançlar da sağlıklı olumsuz duygulara (pişmanlık, üzüntü, can sıkıntısı ve hayal kırıklığı) yol açar (Çivitçi vd., 2014). Terapötik sürecin amacı ise danışanları bu sağlıklı olumsuz duygulara yönelik farkındalık kazanmaları yönünde desteklemektedir (Dryden, 1994). ADDT danışanların başarı, onaylanma ve rahatlık arzularını karşılayarak kendinlerini gerçekleştirmelerine ve daha mutlu olmalarına yardımcı olmaktadır (DiGiuseppe ve Bernard, 1990).

Bernard'a (1995) göre Ellis insanların sadece duygusal problemlerini çözmekle değil daha mutlu ve daha çok doyum aldıkları bir yaşam sürmelerine katkı sağlamayı hedeflemiştir. Bu düşünceyle paralel olarak insanlar her an hata yapabilirler ancak burada önemli olan insanların hatalarını kabul edip ders çıkarmaları ve duygusal olarak problem çözmeye zaman ayırmalarıdır. Bu sayede bireyler yaşamlarından daha çok doyum alabilirler (Dryden, 1994).

A-B-C-D-E-F Modeli

ADDT yaklaşımına göre kişinin yaşadığı ruhsal rahatsızlıkların kaynağı akılcı olmayan inançlardır. Bu görüş ise A-B-C modeline dayanmaktadır (Çivitçi vd., 2014). ADDT'de yer alan A-B-C modeli bireyin yaşamındaki harekete geçirici olay ya da durumun (A) yaşama katkı sağladığını belirtir. İnsanların bu tetikleyici olaylara yönelik inanışları (B) duygusal ve davranışsal sonuçları (C) beraberinde getirir (Ellis, 1992). ADDT'de bu model şu örnek ile açıklanabilir: Boşanmış bir kişinin yaşadığı çökkünlük

hissi (C) boşanma deneyiminden değil (A) başarısızlığa uğrama, reddedilmiş olma veya bir yakını kaybetme gibi inançlardan (B) kaynaklanıyor olabilir (Corey, 2008).



Şekil 2. A-B-C-D-E-F Modeli

ADDT'nin en karakteristik özelliklerinden biri olan A-B-C Modeli (A: Harekete geçirici olay; B: İnanç; C: Sonuç) tüm bilişsel davranışçı terapi erkollerinin genel kavramlarından olsa da (DiGiuseppe ve Bernard, 1990) ADDT yaklaşımında evrimleşerek farklılaşmıştır (David, 2015). Bu yaklaşımda A-B-C (Olay-İnanç-Duygusal/davranışsal sonuç) modeline ek olarak D-E-F (Müdahale-Etki-Yeni duygu) eklenmiştir (Corey, 2008).

ADDT'nin temel amaçlarından biri danışanların akılcı düşünceleri ile akılcı olmayan düşünceleri arasındaki farkı görmelerine katkı sunmak ve akılcı olmayan düşünceleri azaltarak akılcı düşüncelerin güçlenmesini sağlamaktır. Bu durum da bireyin akılcı olmayan düşüncelere meydan okumasıyla gerçekleşir. Birey aktive edici bir olaya karşı (A) mantıklı olmayan biçimde düşünürse (B) öfke, kaygı gibi kendisini olumsuz etkileyen bir duygu (C) yaşayabilir. Fakat mantık dışı bu düşüncesine meydan okuyarak (D) rasyonel bir inançla değişikliğe giderse (E) yeni bir duygu ve davranış (F) ortaya çıkacaktır (DiGiuseppe vd., 2014).

Çocuklarda Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

ADDT yaklaşımının çocuklarla çalışmada da etkili olduğu görülmektedir. Yalnızca yetişkinlerin duygusal rahatsızlılarıyla ilgilenmeyen ADDT çocukların sorunlarını çözme ve gelişimlerini destekleme noktasında da efektif bir yaklaşımdır (DiGiuseppe ve Bernard, 1990). ADDT'nin çocuklarla olan ilişkisi hakkında bir görüş ortaya koyan Ellis çocukların kişilik gelişimlerini nörolojik gelişimleriyle

bağdaştırmaktadır. Ön beyin gelişimini henüz tamamlayan çocuk ve ergenlerde daha ilkel olan limbik sistemi davranışlar üzerinde etkilidir. Bu bağlamda çocukların daha talepkar olabilecekleri, yeterince esnek düşünemeyecekleri ve daha katı olabilecekleri kabul edilmektedir (Ellis, Abrams ve Abrams, 2009). Çocuklara ait bu gelişimsel özellikler ise ADDT'nin çocuklardaki düşünce biçimleriyle yakından ilişkilidir.

Okullarda ve okul çağındaki çocuklarda ADDT uygulaması özellikle grup çalışmalarında etkili olmaktadır. Çocuklara yönelik kullanılan ADDT tekniklerinin daha öğretici olması nedeniyle sürecin psikoeğitsel bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. ADDT'nin çocuklarla çalışmadaki temel amacı sağlıklı duyguları sağlıklı duygularla yer değiştirmektir (Çivitçi vd., 2014). Yapılan bir araştırmada ADDT'ye dayalı bir psikoeğitim programının çocuklarda saldırganca davranışları azalttığı ve öfke kontrolünü arttırdığı görülmektedir (Çekiç vd., 2019). Bir başka araştırmada ise akılcı duygusal eğitim programının çocuklarda yaşam doyumu, arkadaş doyumu ve benlik doyumunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Çivitçi ve Topbaşoğlu, 2015).

ADDT yaklaşımı çocukların ruh sağlığına bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşır. Buna göre yetişkinlerin akılcı olan veya olmayan düşünce ve inançları çocukların düşünce yapılarını da etkileyebilir. DiGiuseppe ve Bernard (1990) ebeveynlerde ve öğretmenlerde gözlenen duygusal rahatsızlıklar azaldığında ruhsal sağlığın artacağını ve çocukların gelişimlerinin desteklenerek sorun çözme becerilerinin gelişeceğini savunur. Ellis'e göre çocuklar erken yaşam dönemlerinden itibaren akılcı düşünceler geliştirmeyi öğrendiklerinde ve aile üyeleri akılcı duygusal kontrolü çocuklarına sağladığında birçok duygusal rahatsızlık önlenir (DiGiuseppe ve Bernard, 1990). Bu da ADDT'nin çocukların ruhsal sorunlarını önleme açısından önemli bir role sahip olabileceğini göstermektedir. Önleyici özelliğinin yanında bireyin kendi kendine yardım etmeyi öğrenme süreci olan akılcı duygusal eğitim modeli ADDT yaklaşımının ilkeleriyle geliştirilmiş ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini kapsayan planlı ve sistemli bir eğitim modelidir. Bu eğitim modelinin amacı; çocuklara akılcı düşünme becerilerini öğretmek etkili problem çözme duygusal rahatsızlıklarını minimize etme için başa çıkma becerileri kazandırmaktır. Bu eğitim ile çocuklar kendilerine yönelik farkındalık kazanma, kendilerini kabullenme ve tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini bilme, duygularını fark etme ve problem çözme gibi çeşitli konularda kazanımlar elde ederler (Vernon, 1990).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapide Terapötik Süreç

ADDT bireysel psikoterapilerde olduğu gibi çift terapilerinde de işlevsel olarak uygulanmaktadır (Corey, 2008). Ayrıca bu yaklaşım özellikle grup çalışmalarında da oldukça etkilidir (Çivitçi vd., 2014). Bu yaklaşımda danışan hem öğrenci hem de uygulayıcı rolünde olduğu için terapötik süreç bir eğitim süreci olarak da nitelendirilebilir (Corey, 2008). ADDT tekniklerinin öğretici olması nedeniyle sürecin psikoeğitsel bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir (Çivitçi vd., 2014). ADDT'nin temel amaçlarından biri akılcı olmayan düşünceler ile akılcı olanların nasıl değiştirileceğini danışanlara öğretmektir. Danışanlar problemlerinin altında yatan gerçek nedenleri bu akılcı düşünceler aracılığıyla fark eder. Psikoterapi sürecinde akılcı olmayan düşünce ve inançların yerine işlevsel ve akılcı düşüncelerin getirilmesia amaçlanır. Bu sayede danışanın terapötik süreçte sağlıklı duygular hissetmeye ve işlevsel davranışlar sergilemeye başlaması hedeflenir (Çekiç, 2020).

Terapötik süreçte danışanların şimdi ve buradaki deneyimlerine odaklanılır. Terapist danışanın geçmişine ve geçmişteki bireylerle ilişkilerini çok fazla vurgulamaz. Daha çok danışanların kendilerine ve dünyaya yönelik düşüncelerine dikkat çekilir. Bu süreçte danışanlar kendilerini ve aynı zamanda diğerlerini koşulsuz kabul etmeleri yönünde desteklenir (Corey, 2008). Terapötik süreç boyunca ADDT uygulayıcısı da danışanını koşulsuz olarak kabul eder. Ancak insancıl ve varoluşçu terapistlerden farklı olarak koşulsuz kabul duygusunu danışanların kendi kendilerine nasıl atfedeceklerini de öğretmeyi amaçlar. Bu yönüyle ADDT insancıl ve varoluşçu olduğu kadar aktif, yönlendirici ve öğreticidir (Türküm, 1994).

Yapılandırılmış bir terapötik sürece sahip olan ADDT anksiyete, depresyon, suçluluk, utanç, üzüntü, sağlıksız öfke ve kıskançlık gibi duygusal problemlere başarılı şekilde uygulanmaktadır. Bu duygusal sorunlarla başa çıkmaya yönelik danışanların takip etmesi gereken belli adımlar bulunmaktadır:

- Yaşadığınız duygusal durumu neden sorun olarak gördüğünüzü ve hangi amaçla değişmek istediğinizi belirleyin.
- Yaşadığınız problemin sorumluluğunu alın.
- Duygusal sorun yaşamınıza neden olan durum ve tehditleri belirleyin.
- Probleminizin üç bileşenini tanımlayın ve her bileşene ait hedefler (duygusal, düşünsel ve davranışsal) belirleyin.

- Genel akılcı olmayan inançlarınızı ve alternatif genel akılcı inançlarınızı tanımlayın.
- Genel inançlarınızı sorgulayın.
- Zihninizdeki tehditlerle yüzleşin.
- Gerçek tehditlerle yüzleşin.
- Öğrendiklerinizden faydalanın.
- Öğrendiklerinizi genelleştirerek diğer sorunlara da aktarın (Dryden, 2012).

ADDT uygulayıcısının terapötik süreçteki sorumluluklarını içeren birtakım rolleri bulunmaktadır:

- Danışanlara mantıkdışı düşüncelerini göstererek bunları değiştirmeyi öğretmek,
- Yorucu ve yıpratıcı inançlardan koruyacak etkinliklere teşvik etmek,
- Duygusal rahatsızlık yaşadıklarını göstermek,
- Mantıklı bir hayat felsefesi oluşturmalarına yardımcı olmak (Corey, 2008).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapide Kullanılan Teknikler

Çok yönlü ve bütüncül bir yaklaşım ADDT çok sayıdaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tekniği birden kullanabilmektedir. Ev ödevlerinin de önemli bir işlevde kullanıldığı ADDT uygulamalarında duyarsızlaştırmaya karşı pekiştireçler, fobi karşıtı söndürücü müdahaleler ve tepki engellenmesi içeren işlemler kullanılmaktadır (Türküm, 1994). ADDT uygulamalarında bilişsel, duygusal ve davranışsal gibi birçok teknik kullanılır. Terapötik süreçte sıklıkla kullanılan teknikler aşağıdaki gibidir:

Akılcı olmayan inançları tartışma, bilişsel ev ödevleri yapma, bireyin kullandığı dili değiştirme, mizahın kullanımı, duygu hatırlatıcı teknikler ve kendi kendine yardım tekniğini içeren (a) bilişsel teknikler aşağıda sunulmuştur (Corey, 2008; Çelikkaleli, 2020):

- *Akılcı Olmayan İnançları Tartışma:* ADDT uygulamalarında sıklıkla kullanılan bu teknikte terapist danışanın akılcı olmayan inançlarını aktif olarak tartışmasını ve bu düşünceleri irdelemesini sağlar. Danışan sahip olduğu inançların mantık dışı, yanlış ve işlevsiz olduğunu fark edene kadar tartışma devam eder.

- *Bilişsel Ev Ödevleri Yapma*: Bu teknikte danışanlardan problemlerine ilişkin bir liste yapmaları ve katı inançlarını belirlemeleri istenir. Bu problemlerinin çözümüne ilişkin A-B-C modelini uygulamaları teşvik edilir.
- *Bireyin Kullandığı Dili Değiştirme*: Bu teknikte bireyin bilişsel süreçlerinde kullandığı çaresizliği ve yetersizliği yansıtan dil kullanımını değiştirmesi ve farklı düşünmesine yardımcı olacak yeni bir dil kullanması sağlanır. Bu teknik ile kendisini daha farklı hissetmeye başlaması beklenen danışan “*Bunu yaparsam sonu korkunç olur*” demek yerine “*Bunu yaparsam uygun olmayabilir*” demeyi öğrenir.
- *Mizahın Kullanımı*: Duygusal rahatsızlıklar belli durumlar karşısında yetersiz bakış açısına ve düşük mizah anlayışına sahip olmaktan kaynaklanabilir. Mizah sayesinde danışanlar katı ve sert düşüncelerinin anlamsız olduğunu fark ederek olayları daha az ciddiye almaya başlarlar.
- *Duygu Hatırlatıcı Teknikler*: Bu teknik danışanların terapötik değişime ilişkin duygularını fark etmelerine ve yaşamalarına olanak sağlamayı amaçlar. Akılcı düşüncelerin olumlu duygulara, akılcı olmayan düşüncelerin ise olumsuz duygulara nasıl neden olduğuna ilişkin farkındalık kazandırmak amaçlanır. Tekniğin sonunda ise danışanların duygularını sağlıklı biçimde değiştirmeye yönelik güçlü bir inanca sahip olmaları beklenmektedir.
- *Kendi Kendine Yardım Tekniği*: Danışanların akılcı olmayan inanç ve düşüncelerini tanımlamalarını ve tartışmalarını desteklemek amacıyla kullanılır. Bu teknik için kullanılan formda tetikleyici olaya (A), olayın ortaya çıkardığı sonuca (C) ve bu sonuçlara neden olan akılcı olmayan inançlara (B) yer verilmektedir. Ardından danışanların bu inançları nasıl tartıştiklarının yer aldığı (D) sütun, alternatif akılcı inançları içeren (E) sütun ve akılcı inanç sonucunda ortaya çıkan yeni duygu, düşünce ve davranışların kaydedildiği (E) sütun formda yer almaktadır.

ADDT’ye ilişkin (b) davranışsal teknikleri içeren ev ödevleri, edimsel koşullanma, sistematik duyarsızlaştırma, maruz bırakarak duyarsızlaştırma, gevşeme teknikleri ve model almaya aşağıda yer verilmiştir (Çelikkaleli, 2020; Yerlikaya, 2020):

- *Ev Ödevleri:* Bilişsel ve davranışçı yaklaşımlar tarafından sıklıkla başvurulan ev ödevi tekniği terapötik kazanımların seans dışında kazanılmasını ve desteklenmesini sağlar.
- *Edimsel koşullanma:* Edimsel koşullanmaya göre davranışın tekrar etme olasılığı elde edilen sonuca bağlı olarak gelişir. Herhangi bir davranış birey için memnun edici bir sonuç doğuruyorsa bireyin bu davranışı yapma sıklığının artması beklenir.
- *Sistemik Duyarsızlaştırma:* Korku ve kaygı duyulan bir olay ya da olgu karşısında yaşanan olumsuz duygunun ortadan kaldırılmasını amaçlayan tekniktir. Bireyden korku duyduğu durumun farklı yönlerine ilişkin bir liste hazırlaması ve en az korktuğu yönlerden en çok korktuğu yönlere doğru sıralaması istenir. Ardından gevşeme tekniği ile beraber en az korktuğu aşamayla korku durumu veya nesnesine yaklaşması beklenir.
- *Maruz Bırakarak Duyarsızlaştırma:* Bu teknikte bazı olay veya durumlar karşısında korku duyan danışanlar korkulan durum ile yüzleştirilir. Danışan korku duyulan olgu veya nesneyle tamamen yüzleşemese bile bu teknik sayesinde akılcı olmayan inançlarının zayıfladığını fark edebilir.
- *Gevşeme Teknikleri:* Kişiyi rahatlatmak amacıyla büyük kas gruplarındaki gerilim ve gevşeme hissini fark ettirmeyi amaçlar. Seanslar sırasında veya arasında uygulanması ile danışanın kaygı ve stresi azaltarak davranış değişikliğini kolaylaştırır.
- *Model Alma:* Bir kişinin etkili iletişim kurma, pozitif alışkanlıklara sahip olma gibi olumlu davranışlarının veya argo konuşma, sigara kullanma gibi olumsuz davranışlarının diğer bireyler tarafından içselleştirilmesi veya kullanılması olarak adlandırılır.

ADDT’de kullanılan (c) duygusal teknikler arasında yer alan rol oynama, utanca müdahale alıştırmaları ve güç ve çaba kullanımı aşağıdaki gibi teknikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Çelikkaleli, 2020; Corey, 2008):

- *Rol Oynama:* Duygusal ve davranışçı yönü bulunan bu teknikte danışanlar herhangi bir durum karşısında ne hissettiklerini anlayabilmek için prova yaparlar. Terapist danışanın duygusal sorunlarını oluşturmada kendisine ne söylediğini ve sağlıklı duyguları sağlıksız duyguların yerine geçirmek için ne yapabileceğini göstermek için sıklıkla müdahalede bulunur.

- *Utanca Müdahale Alıştırmaları:* Bu teknik danışanların utandıkları durumlarla başa çıkmalarına destek olmayı amaçlar. Bunun için danışana belli alıştırtma ödevleri verilebilir. Örneğin danışandan otobüste durak ismini bağırarak söylemesi, tuhaf kıyafetler giymesi, ders esnasında absürt bir soru sorması gibi alıştırtmalar yapması istenir. Bu durumda danışanların utanç duygusunu kendilerinin oluşturduğunu ve diğerlerinin aslında bu davranışlarla çok fazla ilgilenmediğini fark etmeleri beklenir. Danışanlar zamanla diğer bireyler tarafından onaylanmadıklarında bile kendilerini kabullenmeye başlarlar.
- *Güç ve Çaba Kullanımı:* Bu teknik danışanların duygusal içgörü kazanması destelemektedir. Utanca müdahale alıştırtmalarının önemli bir bileşeni olan bu teknik akılcı olmayan ve onaylanmayan inançların güçlü diyaloglar eşliğinde tartışılmasını amaçlar.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ile Sosyal Hayata Entegrasyon

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi yaklaşımı terapötik süreçte bireylere birçok beceri kazandırma açısından oldukça işlevseldir. Bireylerin sosyal hayata entegrasyon düzeyini belirleyen uyum, başa çıkma ve iletişim gibi becerilerini de geliştirmede de etkili şekilde kullanılmaktadır. ADDT yaklaşımının etkili şekilde uygulanması için bireyin dünya görüşüne derinlemesine yerleşmiş olan akılcı olmayan inançlarını sorgulayarak belirlemek ve onlardan kurtulmak gerekmektedir. Bu amaçla yaşanan olumsuz durumlar sonrasında ortaya çıkabilecek problemlerin etkisini minimize etmek ve uyumu arttırmak için ADDT yaklaşımı önemli bir rol üstlenebilir (Saulius ve Malinauskas, 2023). ADDT'nin bu özelliği sosyal hayata entegrasyonun bileşenlerinden uyum düzeyi üzerindeki etkisini göstermektedir.

Yaşamın her anında herkesi etkileyebilen stres ile başa çıkmada irrasyonel düşüncelerin önemli olduğu düşünülmektedir. Yüksek düzeyde irrasyonel düşünceler bireylerin daha düşük düzeyde sosyal destek algılamasına neden olmakta ve daha yüksek düzeyde belirsizliğe, çatışmaya ve strese yol açmaktadır (Meehan, 2011). Stresle başa çıkma gücünün test edildiği bir araştırmada grupla ADDT uygulaması yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre bireylerin kısa ve uzun vadede duygusal ve bilişsel değişimler yaşadıkları görülmüştür. Stresle başa çıkmada akılcı bir yaklaşım benimsemek olumsuz duyguların yoğunluğunu azaltmakla beraber bilinçli düşüncelerin etkinliğini de arttırmaktadır (Kushnir ve Malkinson, 1993). Bilinçli düşüncelerle

bağlantılı olduğu düşünölen sosyal destek arama, problem çözme ve kaçınma gibi başa çıkma stratejilerinin gelişmesi için de yeterli sürede ADDT müdahalesine ihtiyaç bulunmaktadır (Kim, Kim ve Kim, 2015).

Toplum ruh sağlığı için çocuk ve ergenlerin ruhsal sağlığının önemli olduğu (Yöntem-Fidan, 2011) ve ergenlikte bazı ruhsal belirtilerin artış gösterdiği (Tamar ve Özbaran, 2004) gerçeği bir arada düşünöldüğüne ruhsal sorunlarla baş etmenin önemi oldukça büyüktür. Yirmi dört araştırmada 1431 öğrencinin incelendiği bir meta analiz çalışmasında bilişsel, davranışçı ve farkındalık temelli yaklaşımların stres, kaygı ve depresyonu azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Regehr, Glancy ve Pitts, 2013). Bununla beraber Akılcı Duygusal Davranışçı terapinin depresyon ve anksiyeteye başa çıkmada etkili olduğu ortaya konmuştur (Kartol, 2018). ADDT farklı özellik ve engellere sahip bireylere yönelik de uygulanabilir. Hatta Ellis ciddi fiziksel sorunlarla uğraştığı için duygusal sorunlarla başa çıkma yönünde sürekli akılcı yollar bulmaya çalıştığını dile getirmektedir. Öyle ki birçok dezavantajlı danışanın ADDT aracılığıyla depresyon, umutsuzluk, öfke, değersizlik ve kendine acıma gibi duygularla baş edebileceği ifade edilebilir (Ellis, 1997). ADDT'nin fiziksel ve duygusal sorunlarla, gelişimsel krizlerle ve yoğun stres deneyimleriyle etkili biçimde baş etmeye yönelik önemli katkılar sunduğu görölmektedir. Bu durum sosyal hayata entegrasyonun bir diğere önemli bileşeni olan başa çıkma becerisini üzerinde ADDT'nin önemli rolünü ortaya koymaktadır.

ADDT'nin bir diğere sosyal hayata entegrasyon bileşeni olan iletişim becerisi üzerinde de etkili olduğunu ortaya koyan birçok deneysel araştırma bulgusu bulunmaktadır. Akılcı Duygusal Terapi yaklaşımı genellikle sosyal ilişkilerde yaşanan akılcı olmayan olumsuz öz değerdendirmelere yönelik uygulanır. Danışanların akılcı olmayan öz değerdendirmelerini fark etmelerini sağlamayı amaçlayan bu yaklaşım akılcı inanç ve düşünceleri kazandırmayı hedefler (Ayres ve Hopf, 1987). Kişilerarası iletişim sürecinin bilişsel öğeler perspektifinde değerdendirildiği bir çalışmada ise iletişim sorunlarını vurgulamak için olumsuz düşünce ve inançların yarattığı duygulara dikkat çekilmiştir. İletişim sorunlarına neden olan düşünce ve inançların yerine iletişim becerilerini kapsayan uygun düşüncelerin oluşturulması sağlanmaya çalışılmıştır. ADDT yaklaşımına dayalı grupla müdahalenin ise bireylerin iletişim becerilerini arttırdığı ve olumlu inanç ile düşünceleri geliştirdiği görölmektedir (Gölek, 2021).

Kişilerarası ilişkilerde iletişim becerilerinin varlığı kadar iletişim kurma konusunda yaşanan kaygı da bir o kadar önemlidir. Beceri kazandırmayı ve bilişsel yeniden yapılandırmayı amaçlayan Akılcı Duygusal terapi yaklaşımı ise bireylerin iletişim kurarken yaşadığı endişeyi azaltmada oldukça başarılıdır (Watson ve Dodd, 1984). Taklit ve pekiştirme yoluyla gerçekleşen öğrenme iletişim kaygısı için de geçerlidir. Örneğin sözlü bir iletişim kurma sırasında yaşanan olumsuz bir deneyim veya topluluk önünde konuşma konusunda yaşanan bir endişe iletişim kurma konusunda kaygının ortaya çıkmasına ve dolayısıyla öğrenilmesine neden olabilmektedir. Bu sadece iletişim becerisiyle ilgili bir durum olmamakla birlikte iletişim kurma konusunda olumsuz bir inanç ve düşünceye sahip olmakla da açıklanabilmektedir (Nelson ve Webster, 1991).

Akılcı duygusal yaklaşımın aynı zamanda bazı tıbbi rahatsızlıklara sahip bireylerin iletişim becerileri üzerinde de etkili olmaktadır. Konuşma ve iletişim kurma konusunda problem yaşayan otizm spektrum bozukluğuna sahip ergenlerle yürütülen akılcı duygusal dil eğitimi sağlıklı iletişim kurma ve sosyal beceri geliştirme üzerinde başarılı sonuçlar elde etmektedir (Nnamani vd., 2019). ADDT partner ilişkisine sahip çiftlerin arasındaki iletişim üzerinde de etkilidir. Yapılan bir araştırmada çiftlerin ADDT aracılığıyla geliştirdiği akılcı olmayan düşünce ve inançları aşağıdaki gibidir:

- Aynı fikirde olmamayı yıkıcı olarak görme
- Partnerine yönelik zihin okumaya çalışma
- Partnerinin değişmeyeceğine yönelik inanca sahip olma
- Mükemmeliyetçilik özellikleri barındırma
- Cinsiyetlerin birbirinden tamamen farklı olduğuna inanma (Niazi, Mami ve Ahmadi, 2019).

Niazi, Mami ve Ahmadi (2019) çiftlerin akılcı olmayan bu düşünce ve inançları üzerinde ADDT'nin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sayede ADDT ile çiftlere akılcı ilişki inançları öğretilerek evlilik uyumları artırılabilir (Niazi, Mami ve Ahmadi, 2019). İletişim olgusu yalnızca sosyal ilişkilerde kişilerarası boyutta görülmemelidir. Psikoterapi yaklaşımları bakış açısına göre terapötik ilişkinin kurulmasında ve sürecin ilerlemesinde danışan ile terapist arasındaki iletişimin de önemli bir yeri vardır. ADDT yaklaşımı ise etkili terapötik ilişkiyi terapötik değişim için önemli bir bileşen olarak değerlendirmektedir. Terapötik ilişkide bir sorun ortaya çıktığında ise terapist bunu bir

fırsata çevirerek ADDT'nin ABC çerçevesinde danışanla çalışabilir (Dryden, David ve Ellis, 2010). Terapötik süreçte danışanın akılcı olmayan inanç ve düşüncelerini içeren iletişim tarzıyla terapist yaklaşması danışanın gerçek probleminin temel nedeni bile olabilir. Böylece terapist ADDT yaklaşımı ile danışanda akılcı inanç ve düşünceler geliştirerek sağlıklı iletişim kurmasını terapötik bir kazanım olarak sağlayabilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve süreç hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ön test ve son test yarı deneysel model ile yürütülmüştür. Genellikle eğitim araştırmalarında tercih edilen yarı deneysel desen modelinde yer alan her değişken ve her koşul deneysel desenlerde olduğu gibi kontrol altına alınamayabilir. Bu nedenle dışarıdan gelebilecek etkileri minimize etmek için gruplara ön test uygulanmış ve denk gruplar oluşturulmuştur. Yarı deneysel desenle yürütülen çalışmalarda katılımcılar gruplara yansız atama ile seçilmeyebilirler (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına atanan katılımcılardan veri toplama araçları ile ön test ve son test puanları toplanmış ve bu puanlar grup içi ve gruplararası şeklinde karşılaştırılarak programın etkililiği ortaya konmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 16'sı kız 13'ü erkek toplamda 29 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öncelikle bir devlet ortaokulunun altıncı sınıf rehberlik öğretmenleri ile uyum, iletişim ve başa çıkma konularında sorun yaşadığı düşünülen öğrenciler hakkında görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda toplamda beş sınıftan oluşan altıncı sınıf kademesindeki 41 öğrenci (23'ü kız, 18'i erkek) ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma ve grup süreci hakkında bilgi verildikten sonra kendi rızası ile katılmak istemeyen ve velileri onay vermeyen 12 öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Beş farklı sınıf şubesindeki 29 öğrencinin ise çalışmaya gönüllü olarak velilerinin onayı ile katılmaya karar verdiği görülmüştür.

Tablo 1. Araştırma grubunu tanımlayıcı istatistikler

Değişken	Faktör	N	%
Deney Grubu	Kız	7	24.14
	Erkek	8	27.59
Kontrol Grubu	Kız	9	31.03
	Erkek	5	17.24

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcılar 7'si kız (%24.14) 8'i erkek (%27.59) olmak üzere toplam 15 kişiden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki katılımcılar ise 9'u kız (%31.03) 5'i erkek (%17.24) olmak üzere toplam 14 kişidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak *Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği* ile *Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği* kullanılmıştır.

Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği

Çıkrıkçı (2020) tarafından geliştirilen ölçek 15 madde ve üç alt boyuttan (Başa Çıkma, İletişim ve Uyum) oluşmaktadır. Ölçeğin ön ergenlik dönemindeki çocuklar için uygun olduğu bildirilmiştir. Ölçekten alınan puanın düşmesi sosyal hayata entegrasyon düzeyinin arttığını ifade etmektedir. Beşli Likert tipinde tasarlanan ölçeğin toplam puan üzerinden hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .81 olarak ortaya çıkmıştır. Alt boyutlara ait iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla .74, .70 ve .65 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu görülmektedir. Ölçeğin uyum alt boyutu bireylerin yeni yaşantılara adapte olabilmeye becerisini, başa çıkma alt boyutu karşılaşılan problemlerle baş edebilme becerisini, iletişim alt boyutu ise bireyin diğerleriyle etkili ve sağlıklı ilişki kurabilme becerisini ifade etmektedir. Bu alt boyutların maddelerine ilişkin bazı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

- Uyum alt boyutuna ait maddeler: 1, 2, 3, 6, 8
Örnek madde: *Okullar açıldığında yeni arkadaşlar edineceğimi bilirim.*
- Başa Çıkma alt boyutuna ait maddeler: 4, 5, 9, 11, 15
Örnek madde: *Grup ödevlerini yeni sınıfımda rahatlıkla yapabilirim.*
- İletişim alt boyutuna ait maddeler: 7, 10, 12, 13, 14
Örnek madde: *Öğretmenlerim ders anlatırken söz alarak konuşabilirim.*

Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği

Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği Çivitci (2006) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri için uygun olduğu bildirilmiştir. Üç alt boyut (Başarı, Rahatlık ve Saygı Talebi) ve 21 maddeden oluşan ölçek beşli Likert tipindedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe

mantıkdışı inançlar da yükselmektedir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizleri iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemi ile hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanına ilişkin Cronbach alfa Güvenirlik katsayısı .71, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak çıkmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .62, .61, .57 olarak çıkarken test tekrar test güvenilirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .84, .75, .67 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin başarı talebi alt boyutu herhangi bir konuda başarılı olma konusundaki mantıkdışı inançları, rahatlık talebi alt boyutu yaşamın farklı alanlarında zorluk çekme yerine rahat hissetme konusundaki mantıkdışı inançları, saygı talebi ise bireyin diğerlerinden saygı görme isteği konusundaki mantıkdışı inançlarını yansıtmaktadır. Ölçeğin alt boyutların maddelerine ilişkin bazı bilgilere aşağıdaki gibidir.

- Başarı Talebi alt boyutuna ait maddeler: 1, 3, 6, 7, 10, 13, 16, 19
Örnek madde: *Herhangi bir oyunda yenilmeyi kesinlikle hazmedemem.*
- Rahatlık Talebi alt boyutuna ait maddeler: 5, 8, 9, 14, 17, 20, 21
Örnek madde: *Hayatın en zor işi, ders çalışmak ve ev ödevi yapmaktır.*
- Saygı Talebi alt boyutuna ait maddeler: 2, 4, 11, 12, 15, 18
Örnek madde: *Öğrencileri arasında ayırım yapan bir kişinin kesinlikle öğretmenlik yapmaması gerekir.*

Verilerin Analizi

Araştırmanın katılımcı sayısının 50'nin altında olması nedeniyle ön test ve son test ölçümlerinin normallik varsayımları Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Sosyal Hayata Entegrasyon puanına ilişkin elde edilen sonuçlar deney grubu ön test ($W_{(15)} = .52, p > .05$), son test ($W_{(15)} = .05, p < .05$), kontrol grubu ön test ($W_{(14)} = .56, p > .05$), son test ($W_{(14)} = .02, p < .05$) olarak hesaplanmıştır. Mantıkdışı İnançlar puanına ilişkin sonuçlar ise deney grubu ön test ($W_{(15)} = .89, p > .05$), son test ($W_{(15)} = .99, p > .05$), kontrol grubu ön test ($W_{(14)} = .04, p < .05$), son test ($W_{(14)} = .91, p > .05$) olarak çıkmıştır. Bununla birlikte tüm ölçümlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. -1 ile +1 arasında olması beklenen basıklık ve çarpıklık katsayılarının (Tabachnick ve Fidell, 2013) .48 ile 7.02 arasında değiştiği görülmüştür. Katılımcı sayısının 29 olması ile Shapiro-Wilk testi sonuçları bir arada değerlendirildiğinde verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Öncelikle deney ve kontrol gruplarında grup içi

farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Grupların ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla ise Wilcoxon işaretli sıralar testine başvurulmuştur.

Süreç

Öncelikle Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik izin (Ek-1) alınmıştır. Ardından Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (Ek-2) okul yönetiminden ise uygulama için sözlü izin alınmıştır. Bir devlet ortaokulunun altıncı sınıf rehberlik öğretmenleri ile işbirliği içerisinde uyum, iletişim ve başa çıkma konusunda problem yaşadığı düşünülen öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilerek grup süreci için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olan ve ailelerinden onam formu alınan öğrenciler arasından 29 katılımcıya *Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği* ile *Ergenler İçin Mantıksız İnançlar Ölçeği* uygulanmıştır. Öğrencilerin ön test puanları dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarına eşleştirilerek atanmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere yönelik sekiz oturumluk deneysel süreç uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sürecin bitmesiyle birlikte her iki grupta yer alan katılımcılara aynı veri toplama araçları son test olarak uygulanmıştır.

Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı

Araştırma kapsamında hazırlanan psikoeğitim programı Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı uygulamalar içeren deneysel araştırmalardan ve kaynak kitaplardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Bununla birlikte Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşım ve sosyal hayata entegrasyon konularında yetkin olan alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanı bir devlet üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğretim üyesi olarak görev yapmakta ve sosyal hayata entegrasyon ile akılcı olmayan düşünceler konularında bilimsel çalışmalar yürütmektedir. Program oluşturulurken ADDT'nin uygulama koşulları, katılımcı grubun gelişim dönem özellikleri ve programın yürütüleceği ortam dikkate alınmıştır. Bu bağlamda her bir oturumun 60-70 dakika sürmesine ve sürecin sekiz haftadan oluşmasına karar verilmiştir. Programın oluşturulma aşamasında yararlanılan kaynaklar aşağıda sunulmuştur:

- Genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin psikolojik iyi olma ve öz duyarlılık düzeylerine yönelik 9 oturumdan oluşan ADDT'ye dayalı uygulama (Akın, 2009).
- Genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin akademik erteleme davranışlarına yönelik 9 oturumdan oluşan ADDT'ye dayalı uygulama (Düşmez, 2013).
- Ergenlik dönemindeki bireylerin kendini sabotaj düzeylerine yönelik 10 oturumdan oluşan ADDT'ye dayalı uygulama (Akın, 2013).
- Ergenlik dönemindeki bireylerin benlik algılarına yönelik 8 oturumdan oluşan ADDT'ye dayalı uygulama (Şahin, 2018).
- Ergenlik dönemindeki bireylerin kaygı ve akıl dışı performans inançlarına yönelik 10 oturumdan oluşan ADDT'ye dayalı uygulama (Toy, 2021).
- Ergenlik dönemindeki bireylerin depresyon ve anksiyete düzeylerine yönelik 8 oturumdan oluşan ADDT'ye dayalı uygulama (Kartol, 2021).
- Yetişkinlik dönemindeki bireylerin bilişsel duygu düzenleme düzeylerine yönelik 8 oturumdan oluşan ADDT'ye dayalı uygulama (Şahin, 2021).
- Yetişkinlik dönemindeki bireylerin iletişim becerileri ve bilişsel esneklik düzeylerine yönelik 12 oturumdan oluşan ADDT'ye dayalı uygulama (Gülek, 2021).

Yukarıda yer alan kaynaklar ergenlik ve yetişkinlik dönemini de içeren araştırmalardan oluşmaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmada oluşturulan psikoeğitim programı için kullanılan bu içerikler çocukluk dönemindeki bireylerin gelişimsel özelliklerine uyarlanmıştır. Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının oluşturulmasında yukarıda yer alan kaynaklar dışında oturumlarda kullanılan etkinliklerin bir kısmı *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar-Deneyler* (Voltan-Acar, 2021), *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri* (Erkan, 2005) ve *Masalların Terapötik Gücü* (Akın, Yıldırım ve Narin, 2022) isimli kaynaklardan esinlenilmiştir.

Oluşturulan psikoeğitim programı Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşımın temel önermelerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Program boyunca üyelere; duygu-düşünce-davranış arasındaki ilişkiyi fark etme, akılcı ve akılcı olmayan inançları görme, alternatif düşünceyi tanıma, ABC-DEF modelini öğrenme ve problemlerin çözümünde akılcı yollar bulma gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu psikoeğitim sürecinde sosyal hayata entegrasyon bileşenlerinden uyum, iletişim ve başa çıkma becerilerinin akılcı inançlar aracılığıyla kazandırılması hedeflenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çocukların sosyal hayata entegrasyon becerilerinin üzerinde Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesine ilişkin analizlere yer verilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere yönelik uygulanan ön test ve son testten elde edilen veriler üzerinde istatistikî analizler yapılmıştır.

Deney Grubuna İlişkin Ön test ve Son test Puanlarının Değişimi

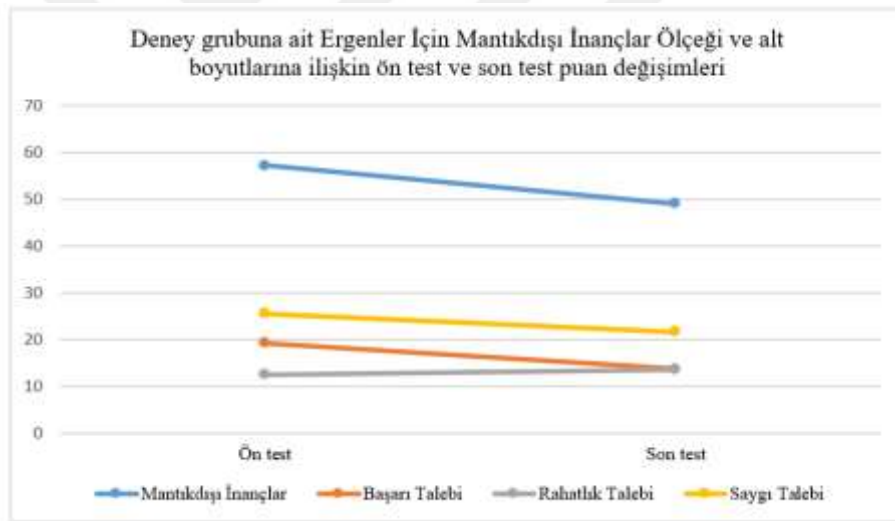
Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği toplam puanı ile *Başarı*, *Rahatlık* ve *Saygı Talebi* alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının değişimi Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Deney grubuna ait Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan toplamları

K	Mantıkdışı İnançlar		Başarı Talebi		Rahatlık Talebi		Saygı Talebi	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
D1	53	44	15	8	10	15	28	21
D2	59	43	14	7	17	17	28	19
D3	39	31	13	7	11	11	15	13
D4	47	38	13	9	8	7	26	22
D5	63	57	27	22	9	13	27	22
D6	45	45	14	8	10	8	21	29
D7	43	35	10	6	8	7	25	22
D8	64	51	22	11	12	17	30	23
D9	52	53	17	23	13	17	22	13
D10	61	48	20	10	15	12	26	26
D11	68	69	25	21	16	22	27	26
D12	68	61	27	23	13	13	28	25
D13	65	60	22	24	14	15	29	21
D14	76	55	25	11	21	16	30	28
D15	55	46	24	15	11	18	20	13
Ort.	57.2	49.07	19.20	13.67	12.53	13.57	25.47	21.53
Ss.	10.62	10.39	5.77	6.90	3.62	4.32	4.22	5.19

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından rahatlık alt boyutu hariç daha düşük çıktığı görülmektedir. Mantıkdışı

inançlar puanı incelendiğinde katılımcıların son test puanı ($\bar{x}=49.07$) ön test puanından ($\bar{x}=57.02$) daha düşük çıktığı anlaşılmaktadır. Bir katılımcının son test puanı ön test puanıyla eşit iken iki katılımcının son test puanı ön test puanından daha yüksek çıkmıştır. Başarı Talebi alt boyutu son test puanı ($\bar{x}=13.67$) ön test puanından ($\bar{x}=19.20$) daha düşük iken iki katılımcının son test puanı ön test puanından daha yüksektir. Rahatlık Talebi alt boyutunda diğer faktörlerden farklı olarak son test puanı ($\bar{x}=13.57$) ön test puanından ($\bar{x}=12.53$) daha yüksektir. Saygı Talebi alt boyutunda ise son test puanının ($\bar{x}=21.53$) ön test puanından ($\bar{x}=25.47$) daha düşük çıktığı görülmektedir. Bir katılımcının son test puanının ön test puanından düşük çıktığı görülürken bir katılımcının ise ön test son test puanları eşit hesaplanmıştır. Bu puanların düşmesi akılcı inançların arttığı anlamına geldiği dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin grup süreci ile akılcı inançları ve alt boyutları başarı ve saygı talebi düzeylerinin olumlu yönde değiştiği söylenebilir.



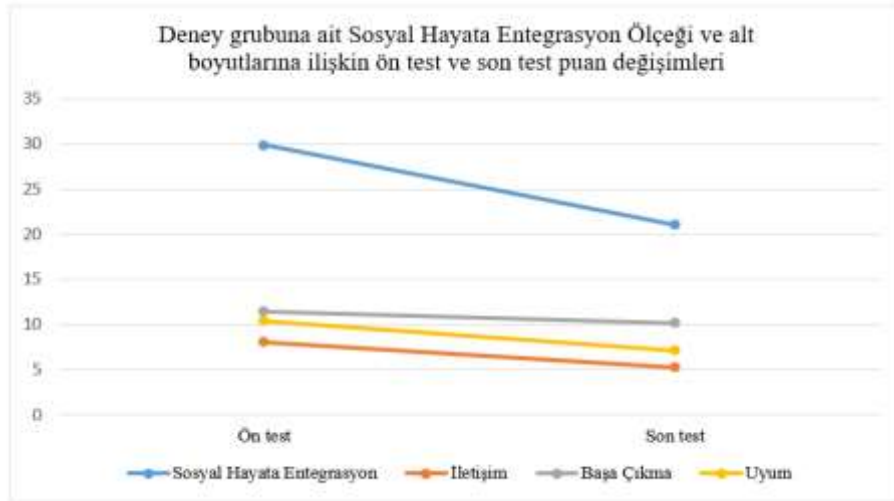
Şekil 3. Deney Grubuna ait Mantıksız İnançlar Ölçeği puan değişimleri

Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği toplam puanı ile *Başa Çıkma*, *İletişim* ve *Uyum* alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının değişimi Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Deney grubuna ait Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan toplamları

K	Sosyal Hayata Entegrasyon		İletişim		Başa Çıkma		Uyum	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
D1	27	19	6	4	11	8	10	7
D2	30	25	5	4	10	9	15	12
D3	30	21	10	4	7	11	13	7
D4	18	12	5	4	7	5	6	4
D5	31	12	10	5	9	11	12	7
D6	22	15	5	4	8	7	9	5
D7	29	21	11	8	9	6	9	8
D8	27	20	7	5	12	11	8	5
D9	34	23	9	8	12	8	13	8
D10	28	19	6	4	13	8	9	8
D11	44	35	14	7	17	19	13	10
D12	37	33	9	6	14	18	14	10
D13	29	21	6	6	14	11	9	5
D14	28	20	11	6	9	9	8	5
D15	35	20	7	4	20	11	8	6
Ort.	29.93	21.07	8.07	5.27	11.47	10.13	10.40	7.13
Ss.	6.11	6.37	2.74	1.49	3.70	3.91	2.69	2.26

Tablo 3 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından düşük olma eğiliminde olduğu görülmektedir. Sosyal Hayata Entegrasyon puanlarına bakıldığında deney grubundaki tüm katılımcıların son test ($\bar{x}=21.07$) puanları ön test puanlarından ($\bar{x}=29.93$) daha düşüktür. Bununla birlikte iletişim alt boyutunun son test puanları ($\bar{x}=5.27$) da benzer şekilde ön test puanlarından ($\bar{x}=8.07$) daha düşüktür. Başa çıkma alt boyutunun son test puan ortalaması ($\bar{x}=10.13$) ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=11.47$) daha düşüktür. Bununla birlikte dört katılımcının başa çıkma son test puanı ön testten daha yüksekken bir katılımcının ön test ve son test puanları eşit çıkmıştır. Uyum alt boyutu incelendiğinde ise son test puan ortalamasının ($\bar{x}=7.13$) ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=10.43$) daha düşük çıktığı görülmektedir. Bu puanların düşmesi ilgili becerilerin arttığı anlamına geldiği göz önüne alındığında deney grubundaki öğrencilerin sosyal hayata entegrasyon ve alt boyutları olan iletişim, başa çıkma ve uyum düzeylerinin grup süreci ile artış gösterdiği ifade edilebilir.



Şekil 4. Deney Grubuna ait Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği puan değişimleri

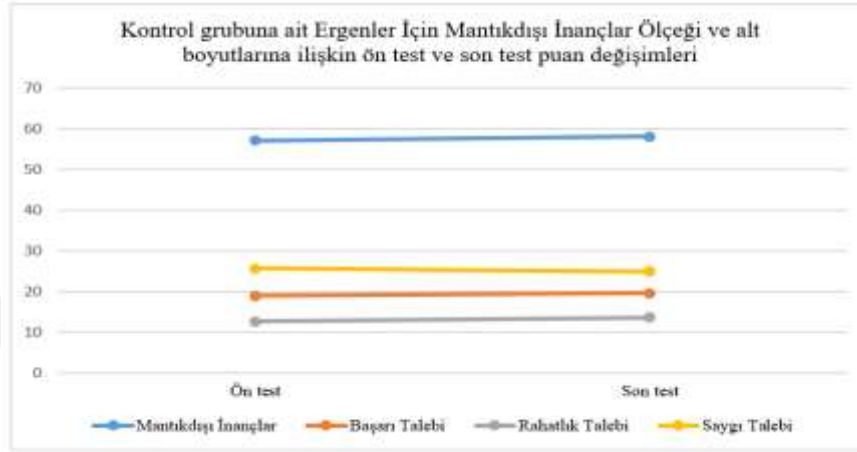
Kontrol Grubuna İlişkin Ön test ve Son test Puanlarının Değişimi

Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği toplam puanı ile *Başarı*, *Rahatlık* ve *Saygı Talebi* alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının değişimi Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Kontrol grubuna ait Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan toplamları

K	Mantıkdışı İnançlar		Başarı Talebi		Rahatlık Talebi		Saygı Talebi	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
D1	54	41	11	9	17	15	26	17
D2	45	55	15	20	9	12	21	23
D3	57	53	20	17	8	9	29	27
D4	46	47	10	10	12	10	24	27
D5	52	51	15	12	9	11	28	28
D6	74	66	25	24	21	14	28	28
D7	58	60	21	15	13	19	24	26
D8	51	64	16	26	14	14	21	24
D9	73	67	23	25	21	12	29	30
D10	51	48	18	18	9	10	24	20
D11	61	74	20	31	11	15	30	28
D12	55	57	19	20	7	10	29	27
D13	75	75	31	25	17	21	27	29
D14	48	56	21	22	8	19	19	15
Ort.	57.14	58.14	18.93	19.57	12.57	13.64	25.64	24.93
Ss.	10.16	10.11	5.50	6.49	4.79	3.81	3.52	4.59

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin mantıkdışı inançlar ön test puan ortalamaları ($\bar{x}=57.14$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x}=58.14$) birbirine yakındır. Başarı Talebi alt boyutu ön test ($\bar{x}=18.93$) ile son test ($\bar{x}=19.57$), Rahatlık Talebi alt boyutu ön test ($\bar{x}=12.57$) ile son test ($\bar{x}=13.64$) ve Saygı Talebi alt boyutu ön test ($\bar{x}=25.64$) ile son test ($\bar{x}=24.93$) puanları arasında dikkat çeken bir farklılığa rastlanmamıştır.



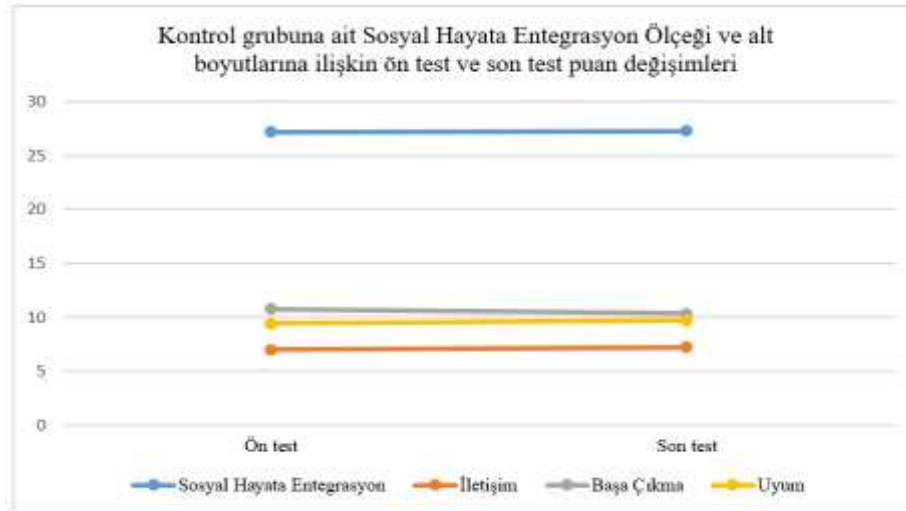
Şekil 5. Kontrol Grubuna ait Mantıkdışı İnançlar Ölçeği puan değişimleri

Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği toplam puanı ile *Başa Çıkma*, *İletişim* ve *Uyum* alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının değişimi Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Kontrol grubuna ait Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan toplamları

K	Sosyal Hayata Entegrasyon		İletişim		Başa Çıkma		Uyum	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
D1	20	18	6	5	8	7	6	6
D2	25	25	9	8	6	7	10	10
D3	28	26	8	8	12	9	8	9
D4	31	25	6	7	12	8	13	10
D5	21	21	5	5	8	8	8	8
D6	29	33	5	6	14	12	10	15
D7	40	46	15	15	12	18	13	13
D8	28	36	7	9	13	13	8	14
D9	24	24	7	7	10	8	7	9
D10	29	27	6	7	14	13	9	7
D11	19	24	6	7	5	7	8	10
D12	28	25	6	5	13	12	9	8
D13	25	24	6	5	8	11	11	8
D14	34	28	6	7	16	12	12	9
Ort.	27.21	27.29	7.00	7.21	10.79	10.36	9.43	9.71
Ss.	5.61	6.99	2.54	2.58	3.31	3.20	2.17	2.61

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal hayata entegrasyon ön test puan ortalamaları ($\bar{x}=27.21$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x}=27.29$) birbirine oldukça yakın olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde iletişim alt boyutu ön test ($\bar{x}=7.00$) ile son test ($\bar{x}=7.21$), başa çıkma alt boyutu ön test ($\bar{x}=10.79$) ile son test ($\bar{x}=10.36$) ve uyum alt boyutu ön test ($\bar{x}=9.43$) ile son test ($\bar{x}=9.71$) puanları arasında göze çarpan bir farklılık görülmemektedir.



Şekil 6. Kontrol Grubuna ait Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği puan değişimleri

Katılımcılara Ait Grup İçi Karşılaştırma Puanlarının Analizi

Bu kısımda deney ve kontrol gruplarının Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeğinden aldıkları puanların grup içinde karşılaştırılmasına ait analizlere yer verilmiştir.

Akılci Duygusal Davranışci Yaklaşima Dayalı Psikoeğitim Programının Mantıkdışı İnançlar Üzerindeki Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların mantıkdışı inançlar düzeylerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bu farklılık non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi aracılığıyla incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 6. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

		İkili karşılaştırma	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Mantıkdışı İnançlar	Ön test	Negatif sıralar	12	8.50	102.00	-3.11	.00*
	Son test	Pozitif sıralar	2	1.50	3.00		
		Fark olmayan toplam	1				
			15				
Başarı Talebi	Ön test	Negatif sıralar	13	8.54	111.00	-2.91	.00*
	Son test	Pozitif sıralar	2	4.50	9.00		
		Fark olmayan toplam	0				
			15				
Rahatlık Talebi	Ön test	Negatif sıralar	5	4.40	22.00	-1.34	.18
	Son test	Pozitif sıralar	7	8.00	56.00		
		Fark olmayan toplam	3				
			15				
Saygı Talebi	Ön test	Negatif sıralar	13	7.19	93.50	-2.58	.01*
	Son test	Pozitif sıralar	1	11.50	11.50		
		Fark olmayan toplam	1				
			15				

*p<.05

Tablo 6'ya göre Mantıkdışı İnançlar puanına ait ön test ve son test sıra ortalamaları ($z=-3.11$, $p<.05$; Cohen's $d = .80$), Başarı Talebi puanına ait ön test ve son test sıra ortalamaları ($z=-2.91$, $p<.05$; Cohen's $d = .75$) ve Saygı Talebi puanına ait ön test ve son test sıra ortalamalarındaki ($z=-2.58$, $p<.05$; Cohen's $d = .66$) farklılık büyük bir etkiye sahip ve anlamlıdır.

Tablo 7. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

		İkili karşılaştırma	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Mantıkdışı İnançlar	Ön test	Negatif sıralar	6	6.67	40.00	-.39	.70
	Son test	Pozitif sıralar	7	7.29	51.00		
		Fark olmayan toplam	1				
			14				
Başarı Talebi	Ön test	Negatif sıralar	6	6.42	38.50	-.04	.97
	Son test	Pozitif sıralar	6	6.58	39.50		
		Fark olmayan toplam	2				
			14				
Rahatlık Talebi	Ön test	Negatif sıralar	4	7.75	31.00	-1.02	.31
	Son test	Pozitif sıralar	9	6.67	60.00		
		Fark olmayan toplam	1				
			14				
Saygı Talebi	Ön test	Negatif sıralar	6	7.75	46.50	-.59	.55
	Son test	Pozitif sıralar	6	5.25	31.50		
		Fark olmayan toplam	2				
			14				

*p<.05

Tablo 7'ye göre Mantıkdışı İnançlar ve alt boyutlarından Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımaya Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Hayata Entegrasyon Becerileri Üzerindeki Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sosyal hayata entegrasyon becerilerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Bu farklılık non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi aracılığıyla incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 8. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

İkili karşılaştırma			N	Sıra ortalama ası	Sıra toplamı	Z	p
Sosyal Hayata Entegrasyon	Ön test	Negatif sıralar	15	8	120	-3.42	.00*
	Son test	Pozitif sıralar	0	.00	.00		
		Fark olmayan	0				
		toplam	15				
İletişim	Ön test	Negatif sıralar	14	7.50	105.00	-3.33	.00*
	Son test	Pozitif sıralar	0	.00	.00		
		Fark olmayan	1				
		toplam	15				
Başa Çıkma	Ön test	Negatif sıralar	10	7.30	73.00	-1.29	.20
	Son test	Pozitif sıralar	4	8.00	32.00		
		Fark olmayan	1				
		toplam	15				
Uyum	Ön test	Negatif sıralar	15	8.00	120.00	-3.43	.00*
	Son test	Pozitif sıralar	0	.00	.00		
		Fark olmayan	0				
		toplam	15				

* $p<.05$

Tablo 8'e göre sosyal hayata entegrasyon puanına ait ön test ve son test sıra ortalamaları ($z=-3.42$, $p<.05$; Cohen's $d = .88$), İletişim puanına ait ön test ve son test sıra ortalamaları ($z=-3.33$, $p<.05$; Cohen's $d = .86$), Uyum puanına ait ön test ve son test sıra ortalamaları ($z=-3.43$, $p<.05$; Cohen's $d = .89$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Cohen (1988) tarafından belirtilen aralıklara göre etki büyüklüğünün büyük bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	İkili karşılaştırma		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Sosyal Hayata Entegrasyon	Ön test	Negatif sıralar	7	4.71	33	.00	1.00
	Son test	Pozitif sıralar	4	8.25	33		
		Fark olmayan	3				
		toplam	14				
İletişim	Ön test	Negatif sıralar	4	5.00	20	-.83	.41
	Son test	Pozitif sıralar	6	5.83	35		
		Fark olmayan	4				
		toplam	14				
Başa Çıkma	Ön test	Negatif sıralar	8	6.13	49	-.79	.43
	Son test	Pozitif sıralar	4	7.25	29		
		Fark olmayan	2				
		toplam	14				
Uyum	Ön test	Negatif sıralar	5	5.30	26.50	-.10	.92
	Son test	Pozitif sıralar	5	5.70	28.50		
		Fark olmayan	4				
		toplam	14				

*p<.05

Tablo 9'a göre Sosyal Hayata Entegrasyon ve alt boyutlarından Başa Çıkma, İletişim ve Uyum düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (p>.05).

Katılımcılara Ait Gruplar Arası Karşılaştırma Puanlarının Analizi

Bu kısımda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının birbirleriyle karşılaştırılmalarına ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve kontrol grubunun Mantıkdışı İnançlar ve Sosyal Hayata Entegrasyon düzeylerinin ön test puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları

	Grup	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Mantıkdışı İnançlar	Deney grubu	15	15.40	99	.79
	Kontrol grubu	14	14.57		
Başarı Talebi	Deney grubu	15	15.30	100.50	.84
	Kontrol grubu	14	14.68		
Rahatlık Talebi	Deney grubu	15	15.43	98.50	.78
	Kontrol grubu	14	14.54		
Saygı Talebi	Deney grubu	15	15.03	104.50	.98
	Kontrol grubu	14	14.96		
Sosyal Hayata Entegrasyon	Deney grubu	15	17.07	74	.17
	Kontrol grubu	14	12.79		
İletişim	Deney grubu	15	16.63	80.50	.27
	Kontrol grubu	14	13.25		
Başa Çıkma	Deney grubu	15	15.40	99	.79
	Kontrol grubu	14	14.57		
Uyum	Deney grubu	15	16.53	82	.31
	Kontrol grubu	14	13.36		

* $p < .05$

Tablo 10'a göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeğine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p > .05$). Bu durum Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının öncesinde her iki grubun birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların son test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmış ve elde edilen analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve kontrol grubunun Mantıkdışı İnançlar düzeylerinin son test puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları

	Grup	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Mantıkdışı İnançlar	Deney grubu	15	11.80	57	.04*
	Kontrol grubu	14	18.43		
Başarı Talebi	Deney grubu	15	11.57	53.50	.02*
	Kontrol grubu	14	18.68		
Rahatlık Talebi	Deney grubu	15	15.57	96.50	.71
	Kontrol grubu	14	14.39		
Saygı Talebi	Deney grubu	15	11.97	59.50	.04*
	Kontrol grubu	14	18.25		

* $p < .05$

Tablo 11'deki sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun Mantıkdışı İnançlar ($U=57$, $p<.01$, Cohen's $d = .39$), Başarı Talebi alt boyutu ($U=53.5$, $p<.01$, Cohen's $d = .42$) ve Saygı Talebi alt boyutu ($U=59.5$, $p<.01$, Cohen's $d = .37$) son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın etkisine bakıldığında Cohen (1988) tarafından belirtilen kıstaslara göre Mantıkdışı İnançlar, Başarı Talebi ve Saygı Talebi puanlarındaki farklılığın ise orta etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubunun Sosyal Hayata Entegrasyon becerilerinin son test puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları

	Grup	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Sosyal Hayata Entegrasyon	Deney grubu	15	10.77	41.50	.00*
	Kontrol grubu	14	19.54		
İletişim	Deney grubu	15	11.13	47	.01*
	Kontrol grubu	14	19.14		
Başa Çıkma	Deney grubu	15	14.20	93	.59
	Kontrol grubu	14	15.86		
Uyum	Deney grubu	15	11.03	45.50	.01*
	Kontrol grubu	14	19.25		

* $p<.05$

Tablo 12'deki sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun Sosyal Hayata Entegrasyon ($U=41.50$, $p<.05$, Cohen's $d = .52$), İletişim alt boyutu ($U=47$, $p<.05$, Cohen's $d = .48$), Uyum alt boyutu ($U=45.5$, $p<.05$, Cohen's $d = .49$) son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın etkisine bakıldığında ise Sosyal Hayata Entegrasyon puanındaki farklılığın geniş etkiye, İletişim ve Uyum puanlarındaki farklılığın ise orta etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencileriyle yürütülen Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının etkililiğine ilişkin bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Psikoeğitim Programının Mantıkdışı İnançlar Düzeyine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sonucuna göre Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programının çocuklarda mantıkdışı inançları düşürmede etkili olduğu ifade edilebilir. ADDT teorisine göre ruhsal sağlığın merkezinde akılcı inançlar bulunmaktadır. ADDT uygulamalarının temel amacı ise mantıkdışı inançları akılcı inançlara dönüştürmeye yardımcı olmaktır (Dryden, 2012). Buradan hareketle bu araştırmada ADDT temelli psikoeğitim programının uygulandığı katılımcıların mantıkdışı inançlarını akılcı inançlarla değiştirmeyi başardıkları söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan 12 haftalık akılcı duygusal müdahale programının çocuklarda mantıkdışı inançların azalmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Çivitci, 2005). Onuigbo ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir araştırmada ise ADDT uygulaması ile bireylerin akılcı inançları artarken stres düzeyleri düşmektedir. Lise öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada akılcı duygusal eğitim programının akılcı olmayan inançları azalttığı ve problem çözme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011). Vaka analizi ile yürütülen çalışmalarda da ADDT'nin akılcı olmayan inançlar üzerinde önemli bir rolünün olduğu kanıtlanmıştır (Cunningham ve Turner, 2016; Turner ve Davis, 2019). Tek seanslık ADDT atölyesinin etkililiğinin incelendiği bir araştırmada katılımcıların akılcı olmayan inançlarında uzun süreli olumlu bir etkiye rastlanmamıştır. Oturum sayısının yeterli olmadığı, katılımcılarla birebir görüşme yapılmadığı ve ev ödevleri verilmediği durumlarda ADDT'nin akılcı düşünceler üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir (Turner, Slater ve Barker, 2014). Buradan hareketle mevcut araştırmada ADDT temelli psikoeğitim programının etkililiği yeterli oturum sayısı, verilen ev ödevleri, uygulanan etkinlikler ve üyeler arasında sağlanan etkileşimler ile açıklanabilir.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre kişinin düşünce yapısında bilişsel çarpıtmaların önemli bir rolü bulunmaktadır (Rice, 2015). ADDT temelli psikoeğitim programının etkililiğini sıyanan Kağan (2010) uygulamanın bilişsel çarpıtmalar üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. ADDT'nin bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkisine ilişkin bu bulgu, ADDT ile mantıkdışı inançların düzeyini düşüren mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bireylerin kendilerine yönelik akılcı olmayan aşağılayıcı düşüncelerini azaltmanın bir yolu da benlik saygılarını arttırmak olarak düşünülebilir. Bir araştırmada ADDT uygulamasının ergenlerde kendine yönelik olumsuz düşünceleri azalttığı ve benlik algısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Şahin, 2018). Bireyin özsaygısını korumak ve başkalarının kendisi hakkındaki düşüncelerini şekillendirmek için uyumsuz davranışlarda bulunması ve bu yönde stratejiler geliştirmesi kendini sabotaj olarak kavramsallaştırılır (Büyükgoze ve Gün, 2015). Ortaöğretim öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde yürütülen 10 oturumluk ADDT müdahalesinin etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür (Akın, 2013). Mantıkdışı düşünce ve davranışları içeren kendini sabotaj stratejilerinin ise Akılcı Duygusal Davranışçı müdahaleler ile zayıflatılabileceği ifade edilebilir.

ADDT yaklaşımına dayalı programın çocuklarda başarı talebi ile saygı talebi düzeylerini düşürdüğü görülürken rahatlık talebi düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgusunu destekleyen çalışmaların bulunduğu ifade edilebilir. Bir araştırmada ortaöğretim öğrencilerinde ADDT programının mantıkdışı inançları azalttığı ve bu inançlarla bağlantılı olan başarı talebi ile adalet talebini de uzun vadede düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber çalışmada rahatlık talebi ile ilgili olumlu bir sonuca rastlanmamıştır (Turner, Slater ve Barker, 2013). Mevcut araştırmada da ADDT uygulaması mantıkdışı inançları, başarı talebini ve saygı talebini düşürmüştür ancak rahatlık talebi üzerinde olumlu bir etki ortaya koyamamıştır. Bu araştırma sonucu mevcut araştırmanın ilgili bulgusu ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. Mevcut araştırma bulgusunu destekleyen bir başka araştırmada ise ADDT uygulamasının katılımcılarda mantıkdışı inançların yanında başarı talebi, adalet talebi ve başkalarını küçümseme gibi boyutlarda da etkili sonuçlar sağladığı belirtilmiştir (Turner ve Baker, 2015).

İlgili alanyazını tarayan Warren (2010) ADDT'nin öğrenci başarısı üzerinde etkili bir araç görevi gördüğünü dile getirmektedir. ADDT'nin temel felsefesini

sınıflarında benimseyen öğretmenlerin öğrencilerini hoşgörüyle kabullenmesi ve akılcı duygu, düşünce ve davranışlarıyla öğrencilerine model olması beklenir. Bunun sonucunda akılcı düşünce ve inançlara sahip olan öğrencilerin daha başarılı olmaları öngörülebilir (Warren, 2010). Özellikle okul başarısı konusunda ebeveynler ve öğretmenler öğrencilerine yönelik yüksek beklentilere sahip olabilmektedir. Bu durumda bu öğrencilerde mantıkdışı inançların yerleşmesine yol açabilmektedir. Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı sayesinde bu öğrencilerin başarıya yönelik akılcı düşüncelere sahip olmaya başladıkları söylenebilir. Psikoeğitim programı sürecinde katılımcı çocukların sürekli etkileşim halinde oldukları, konuşurken diğerleri tarafından etkili şekilde dinlendikleri, koşulsuz ve yargısız şekilde kabul edildikleri ve üyeler arasında kurulan iletişimde grup kurallarına dikkat ettikleri görülmektedir. Grup sürecinde deneyimlenen bu yaşantılar katılımcıların diğerlerinden saygı gördüklerine yönelik bir düşünce geliştirdiklerini sağlamış olabilir. Çocuklar bu şekilde başkalarından saygı gördüklerini deneyimlemiş olabilirler. Böylece katılımcıların psikoeğitim sürecinde saygı görme konusundaki mantıkdışı inançlarını akılcı inançlarla değiştirmiş oldukları söylenebilir. Katılımcıların rahatlık talebi konusundaki mantıkdışı inançlarının anlamlı biçimde değişiklik göstermemesi kullanılan veri toplama aracından ve çocukların gelişimsel özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. İlgili ölçme aracında rahatlık talebini yansıtan sorular evde ve okulda çocuklardan beklenen bazı kuralları, davranışları, ders çalışma alışkanlıklarını ve ev işlerine yardım etmeyi yansıtmaktadır. Bu yaş grubundaki çocukların bu ifadelerle yönelik algıları onların mantıkdışı düşüncelere sahip olmalarından değil gelişimsel özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu çocuklar sürekli kurallara uymak ve uslu davranmak, devamlı ders çalışmak ve ev işlerine yardım etmek yerine dışarıda oynamayı, sosyal medyada vakit geçirmeyi ve farklı sosyal aktivitelerde bulunmayı tercih edebilirler. Bu nedenlerden dolayı ADDT'ye dayalı psikoeğitim programının çocuklarda mantıkdışı inançlardan rahatlık talebi konusunda etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Hayata Entegrasyon Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamında uygulanan sekiz oturumlu Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının çocukların sosyal hayata entegrasyon düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde sosyal hayata

entegrasyon ile ADDT uygulamasının birlikte çalışıldığı yurt içi ve yurt dışı literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle alanyazına özgünlük kattığı düşünülebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde ADDT temelli uygulamaların çocuklarda sosyal becerileri geliştirdiğine ilişkin araştırmaların bulunduğu anlaşılmaktadır. ADDT temelli grupla psikolojik danışmanın ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmada 10 oturumluk bir müdahale programı ile öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin geliştiği görülmüştür (Ünlü, 2020). Yaşları 9-11 arasında değişen öğrencilerle yürütülen ADDT uygulamasının çocuklarda sosyal becerileri geliştirdiği ve öfke, depresyon gibi negatif duyguları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Flanagan, Allen ve Henry, 2010). Sosyal beceriler çocukların sosyal ortamda kabul görmesini, olumlu sosyal ilişkiler kurmasını ve uyumlu duygu, düşünce, tutum ve davranışlar sergilemesini sağlamaktadır (Samancı ve Uçan, 2017). Sosyal becerilerin bu yönüyle sosyal hayata entegrasyon ile benzer nitelikler barındırdığı söylenebilir. Bu bağlamda sosyal becerileri içeren yukarıdaki araştırma sonuçlarına göre ADDT'nin sosyal hayata entegrasyon becerisini geliştirdiği yorumu yapılabilir.

ADDT temelli psikoeğitim uygulamasının çocuklarda başa çıkma becerisini geliştirmemesi görülmüştür. ADDT uygulamasının başa çıkma becerilerini arttırdığını ortaya koyan çalışmaların, mevcut araştırmanın katılımcı grubundan farklı yaş gruplarıyla yürütüldüğü görülmektedir. Bireylerin sosyal ve gündelik yaşamda ortaya çıkan sorunlarla başa çıkma gücünü yansıtan problem çözme becerisinin sekiz haftalık ADDT uygulaması ile geliştiği görülmektedir (Çapri ve Gökçakan, 2008). Bu araştırmanın katılımcı grubu üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Deneysel bir müdahale içeren bir başka araştırmada ADDT uygulaması ile katılımcıların depresif belirtiler gibi olumsuz duygu, düşünce ve davranışlarla başa çıkma becerileri arttırılmıştır (Onuigbo vd., 2019). Bu çalışmanın katılımcı grubunu da üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim kurma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan 12 oturumluk eğitimde iki oturum ADDT'nin akılcı olmayan düşünceler ve alternatif düşünceler geliştirme üzerine tasarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre yürütülen uygulama sayesinde ergenlerde öfkeyi yönetme ve iletişim kurma becerileri artmıştır (Öz, 2008). Bu çalışmanın ise lise döneminde öğrenim gören ergenlerle yürütüldüğü görülmektedir. ADDT uygulamalarının başa çıkma becerisi üzerinde olumlu etkisini ortaya koyan araştırmaların genellikle çocuklarla yürütülmediği dikkat çekmektedir. Akılcı Duygusal

Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının çocuklarda başa çıkma becerisi üzerinde anlamlı bir etki ortaya koyamaması katılımcıların yaş grubundan kaynaklanıyor olabilir. Başa çıkma becerisinin gelişebilmesi için çocukların zorlu yaşam olaylarına maruz kalması gerekir. Ancak bu çocuklar hala aile üyeleri ile birlikte kaldıkları için onların ve okul ortamında da öğretmenlerinin desteğini görebilir.

Yaşanan iletişim sorunlarının bireylerin duygu ve düşüncelerini anlamada yaşanan sorunlardan meydana geldiği söylenebilir. Tam da bu noktada ADDT'nin düşünceler üzerindeki etkililiği önemli bir role sahip olabilir. Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı bir beceri programının etkililiğinin incelendiği bir araştırmada süreç sonunda katılımcıların iletişim becerilerinin arttığı görülmüştür (Gülek, 2021). Er ve Kutlu (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin özgüvenlerini geliştirmek amacıyla iletişim becerileri ve iletişim engelleri üzerinde çalışmayı da içeren bir yedi haftalık ADDT programı uygulanmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin özgüven, olumlu ilişkiler, güçlü yönlerini fark etme ve akılcı düşünme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Otizm tanısı almış 9-12 yaş arasındaki çocuklarla yürütülen bir çalışmada ise ADDT uygulaması sayesinde çocukların iletişim becerilerinin ve zihinsel kapasitelerinin arttığı anlaşılmıştır (Ahmadi, Karami ve Eivazi, 2021). Ortaokul öğrencileri üzerinde deneysel bir çalışma yürüten Lestari, Wandig ve Suwidagdh (2023) ADDT uygulamasının iletişim ve özgüven üzerindeki olumlu etkisini kanıtlamıştır. Bir başka araştırmada ise ADDT'ye dayalı psikoeğitim programının ilkökul öğrencilerinde saldırganlık düzeyini düşürdüğü saptanmıştır. Bu psikoeğitim programı sayesinde öğrencilerin öfkelerini kontrol etmeyi, saldırgan olmayan yollarla iletişim kurmayı ve başkalarına zarar vermemeyi öğrendikleri anlaşılmıştır (Çekiç vd., 2019). ADDT ile Kabul ve Farkındalık Terapisinin (KFT) etkililiğinin karşılaştırıldığı bir araştırmada ise ADDT'nin iletişim becerileri üzerindeki etkisinin KFT'ye daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Altafi, Vaziri ve Sabet, 2023). Baykal ve Çivitci (2021) ortaokul öğrencilerine yönelik uyguladıkları on haftalık akılcı duygusal eğitimi ile çocukların zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmışlardır. Zorbalığa maruz kalmanın ve zorba davranışlarda bulunmanın okul dönemindeki öğrenciler arasındaki iletişim ve uyum sorunlarından ortaya çıkması olasıdır. Bu araştırma sonucu da ADDT'nin iletişim ve uyum becerileri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan mevcut araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan ADDT temelli psikoeğitim programının çocuklarda uyum ve iletişim gibi sosyal becerileri geliştirdiği görülmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken ise mantıkdışı inançlardır. Ayrıca bu iki özelliğin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin incelendiği bir araştırmada katılımcıların sosyal beceri düzeyleri ile mantıkdışı inançlarının ters yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Özellikle öfke, depresyon ve kaygı gibi negatif duygulara yol açabilen mantıkdışı inançlar düşük sosyal beceri algısına sahip bireylerde daha yüksek olabilmektedir (Çivitci ve Çivitci, 2009). Sosyal ilişkilerde önemli bir yeri bulunan iletişim becerileri ile olumsuz otomatik düşüncelerin de ters yönlü ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şirin ve Izgar, 2013).



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programı ile mantık dışı inançlar değiştirilmek ve nihayetinde de sosyal hayata entegrasyon becerilerindeki gelişimi izlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre psikoeğitim programında akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın odağındaki mantıkdışı inançlar, başarı talebi ve saygı talebi inançlarını düşürdüğü görülmüştür. Müdahale aracılığı ile de çocuklarda sosyal hayata entegrasyon, iletişim ve uyum becerilerini arttırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulanan psikoeğitim programının başa çıkma becerisi ile rahatlık talebi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Uygulanan ADDT temelli psikoeğitim programı farklı okul kademesindeki katılımcılarla (ilkokul veya lise) yürütülerek programın etkiliği sınanabilir.
- ADDT uygulamasının sosyal hayata entegrasyon ve mantıkdışı inançlar üzerindeki etkililiği vaka incelemesi gibi araştırma yöntemleriyle ayrıntılı olarak ele alınarak sınanabilir.
- Sosyal hayata entegrasyon ve mantıkdışı inançlar üzerinde etkili olduğu bulunan ADDT yaklaşımının etkililiğinin farklı psikoterapi ekolleriyle karşılaştırıldığı deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Sosyal hayata entegrasyondan başa çıkma ve mantık dışı inançlardan rahatlık talebi kavramlarının daha derinden incelenebilmesi için nitel çalışmalar önerilebilir.

Alan Çalışanlarına Yönelik Öneriler

- ADDT'nin mantık dışı inançlarla yapılan uygulamalarında rahatlık talebini destekleyecek farklı çalışmaların yapılması önerilebilir.

- Sosyal hayata entegrasyon becerisinin başa çıkma boyutunun desteklenebilmesi için daha yoğun oturum dışı sorumluluklar önerilebilir.
- Sosyal hayata entegrasyon becerilerinin gelişimi için bu çalışmada konu edilen mantık dışı inançların dışında farklı kavramlara odaklanılabilir.

Bu Programı Uygulayacak Olan Çalışanlara Yönelik Öneriler

- Grup süresince katılımcılar verilen ev ödevlerini düzenli yapmaları yönünde motive edilebilir.
- Grup sürecinde grup liderinin zorlu üye davranışlarıyla ve dirençle baş etme konusunda bilgili ve deneyimli olması sürecin etkinliğini arttırabilir.
- ADDT temelli psikoeğitim programının etkin ve verimli şekilde uygulanabilmesi için uygun bir ortam ayarlanması ve özellikle bu yaş grubunda 60-70 dakikalık oturum süresinin ayarlanması oldukça önemli görülmektedir.
- Okullarda deneysel süreç yürütecek olan uygulayıcılar grup üyesi olan öğrencileri haftalık oturumlara davet ederken sorun yaşamamak için okul yönetimi ve öğretmenleri süreç hakkında bilgilendirebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmadi, M., Karami, J., & Eivazi, S. (2021). The effect of teaching communication skills on the rational-emotive-behavioral therapy of Albert Ellis on improving autistic children's theory of mind. *Razi Journal of Medical Sciences*, 27(12), 32-41.
- Akbağ, M., & Erturan, N. (1995). Liseli ergenlerin anne-baba tutumlarını algılamaları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 1-15.
- Akın, E., Yıldırım, O., & Narin, A. (2022). *Masalların terapötik gücü*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akın, A. (2009). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, Ü. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı psikoeğitim programının kendini sabotaj üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aktuğ, G. (2010). *Çocuk eğitim evlerinde barındırılan ergenlerin iletişim ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development*. New York: The Guilford Press.
- Alp, H., Ergül, O. K., Ada, E. N., & Çamlıyer, H. (2015). Yetiştirme yurtlarında kalan sosyal uyum ve davranış problemi olan ergen kızların uyum problemlerinin azaltılmasında takım sporlarından futbolun etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 113-120.
- Altafi, R., Vaziri, S., & Sabet, M. (2023). Comparing acceptance and commitment therapy and rational emotional behaviortherapy effectiveness on couples'

avoidance, marital satisfaction, communication skills, and sexual self-efficacy. *Clinical Psychology and Personality*, 20(2), 61-75.10.22070/CPAP.2022.14753.1118

Altan, M. Z., & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68-77.

Aristotle (350 B.C.). *Rhetoric* (Çev. W. R. Roberts).

Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(44), 73-82.

Ateş, B. (2023). Geleneksel ve post-modern psikolojik danışma kuramları. B. Ateş (Ed.), *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Vizetek.

Austin, V.L. & Sciarra, D.T. (2017). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. Nobel Yayınevi.

Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.

Aydoğdu, F. (2019). *Göçmen aile çocuklarının uyum düzeylerine sosyal uyum eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayres, J.,& Hopf, T. S. (1987). Visualization, systematic desensitization, and rational emotive therapy: A comparative evaluation. *Communication Education*, 36(3), 236-240.<https://doi.org/10.1080/03634528709378669>

Aytekin, H. (2022). *İnsan ilişkileri ve iletişim* (9.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bacanlı, F. (2012). Özellik-faktör uyumlu kuramlar. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (115–145). Nova Science Publishers.

- Baş, N.,& Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 197-213.
- Baykal, F.,& Çivitci, A. (2021). The Effect of Rational Emotive Education on the Levels of Exposure to Bullying Among Boarding and Non-boarding Secondary School Students. *E-International Journal of Educational Research*, 12(2), 36-54. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.883330>
- Beck Institute (2023). CBT and CT-R training catalog. https://learn.beckinstitute.org/s/category/all-products/training/0ZG4M00000004EWAQ?c__results_layout_state=%7B%7D adresinden alınmıştır.
- Beck, J. S. (2021). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi* (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bedel, A.,& Kutlu, A. (2018). Başa çıkma stratejilerinin algılanan sosyal desteğe göre incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 107-122. [10.29029/busbed.378121](https://doi.org/10.29029/busbed.378121)
- Bedel, A.,& Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Bernard, M. E. (1995). It's prime time for rational emotive behavior therapy: Current theory and practice, research recommendations, and predictions. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 13(1), 9-27.
- Bilge, Y., Bilge, Y., & Ertekin, G. (2016). Ergenlerde iletişim becerileri psiko-eğitim programının sosyal fobi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8-9), 199-214.
- BM (2022, 6 Ekim). *UN special representative of the secretary-general on violence against children*. <https://violenceagainstchildren.un.org/news/all-persons-below-age-18-years-are-children-upholding-all-rights-all-children-everywhere-all> adresinden alınmıştır.
- Boele, S., Van der Graaff, J., De Wied, M., Van der Valk, I. E., Crocetti, E., & Branje, S. (2019). Linking parent-child and peer relationship quality to empathy in

- adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1033-1055.<https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5>
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 75-80.
- Braddock, R. (1958). An extension of the "Lasswell Formula". *Journal of Communication*, 8(2), 88-93.
- Bugay, A.,& Korkut-Owen, F. (2016). İletişim becerilerinin yordayıcıları: bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, benlik saygısı, dışa dönüklük ve cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 542-554.<http://dx.doi.org/10.17860/efd.26005>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (1.baskı). Kaknüs Yayınları.
- Büyükgöze, H.,& Gün, F. (2015). Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 689-704.<http://dx.doi.org/10.17218/husbed.11352>
- Carpenter, B. N. (1992). Issues and advances in coping research. B. N. Carpenter (Ed.). *Personal coping*. London: Greenwood Publishing Group.
- Carpenter, B. N.,& Scoot, S. M. (1992). Interpersonal aspects of coping. B. N. Carpenter (Ed.). *Personal coping*. London: Greenwood Publishing Group.
- Cartier, F. A.,& Hanwood, K. A. (1953). On definition of communication. *Journal of Communication*, 3(2), 71-75.
- Cesim, Ö. B., Abaoğlu, H., Çelik, Z., & Demirok, T. (2019). Çocuk ve ergenlerde yaşam becerileri ve ergoterapi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 6(3), 264-275.doi: 10.21020/husbfd.627822
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2. Baskı). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*(Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Coşaner, S., & Silman, F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1(2), 64-73.

- Cunningham, R.,& Turner, M. J. (2016). Using Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) with Mixed Martial Arts (MMA) athletes to reduce irrational beliefs and increase unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34, 289-309.<https://doi.org/10.1007/s10942-016-0240-4>
- Cüceloğlu, D. (2003). *Keşkesiz bir yaşam için iletişim donanımları*. Ankara: Remzi kitabevi.
- Çapri, B.,& Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 135-154.
- Çeçen, A. R. (2011). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. M. E. Deniz (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (3.baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Çekiç, A. (2020). Bilişsel davranışçı terapiler. Z. Hamamcı & F. Türk (Ed.). *Geçmişten geleceğe bilişsel davranışçı terapi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çekiç, A., Buğa, A., Kul, A., & Şap, G.,. (2019). Akılcı duygusal davranışçı terapiye dayalı psiko-eğitim programının ilkökul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 103-113.<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-538307>
- Çelikkaleli, Ö. (2020). Akılcı duygusal davranışçı terapisi. Z. Karataş & Y. Yavuzer (Ed.). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları örnek uygulamalarla temel ve güncel kuramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıkrıkçı, N. (2020). *Ön-ergenlerde motivasyonel faktörler ile sosyal hayata entegrasyon bileşenleri arasındaki ilişkide kendini toparlama gücünün aracı ve etkileşimsel rollerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 59-80.
- Çivitci, A. (2006). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 69-80.

- Çivitci, A.,& Çivitci, N. (2009). Perceived social skills and irrational beliefs in primary school students. *Elementary Education Online*, 8(2), 415-424.
- Çivitci, A.,& Topbaşoğlu, T. (2015). Akılcı duygusal eğitimin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-29. <https://doi.org/10.12984/eed.56560>
- Çivitçi, A., Türküm, S., Duy, B., & Hamamcı, Z. (2014). *Okullarda akılcı duygusal davranış terapisine dayalı uygulamalar* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- David, D. (2015). Rational emotive behavior therapy (REBT). *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1-8.
- Demir, P., & Çakın-Memik, N. (2020). Kendine zarar verme davranışı ve çocukluk dönemi örselenme yaşantıları: Bir gözden geçirme. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 129-155. <http://doi.org/10.32739/uskudarsbd.6.10.71>
- DiGiuseppe, R. A., DiGiuseppe, R., Doyle, K. A., Dryden, W., & Backx, W. (2014). *A practitioner's guide to rational-emotive behavior therapy*. Oxford University Press.
- DiGiuseppe, R.,& Bernard, M. E. (1990). The application of rational-emotive theory and therapy to school-aged children. *School Psychology Review*, 19(3), 268-286. <https://doi.org/10.1080/02796015.1990.12085466>
- Dodonov, Y. S.,& Dodonova, Y. A. (2011). Basic processes of cognitive development: missing component in Piaget's Theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1345-1349. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.260>
- Doğan, T., & Aydın, F. T. (2021). Mutlu çocuklar mutlu yetişkinler mi oluyor?. *İnsan ve Toplum*, 11(1), 69-95. DOI: 10.12658/M0437
- Dryden, W. (1994). Reason and emotion in psychotherapy: Thirty years on. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 12(2), 83-99.
- Dryden, W. (2009). *Rational emotive behaviour therapy: Distinctive features*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Dryden, W. (2011). *Dealing with clients' emotional problems in life coaching a rational-emotive and cognitive behaviour therapy (RECBT) approach*. Londra: Routledge.

- Dryden, W. (2012). *Dealing with emotional problems using rational emotive cognitive behaviour therapy: A client's guide*. Londra: Routledge.
- Dryden, W., David, D., & Ellis, A. (2010). Rational emotive behavior therapy (Ed. K. S. Dobson). *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. New York: Guilford Press.
- DSÖ (2022, Kasım). *WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution*. <https://www.who.int/about/governance/constitution> adresinden alınmıştır.
- Durmuş, E. (2022). Eğitimde rehberlik hizmetleri. (Ed. M.E. Deniz & A. Erözkan). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Pegem Akademi.
- Düşmez, İ. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi* 5(2), 39-42.
- Ellis, A. (1992). The revised ABCs of Rational-Emotive Therapy (RET). J. K. Zeig (Ed.). *The evolution of psychotherapy the second conference*. Routledge.
- Ellis, A. (1997). Using Rational Emotive Behavior Therapy techniques to cope with disability. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28(1), 17-22
- Ellis, A., Abrams, M., & Abrams, L. (2009). *Personality theories: Critical perspectives*. California: Sage.
- Ellis, A., David, D., & Lynn, S. J. (2010). Rational and irrational beliefs: A historical and conceptual perspective. D. David, S. J. Lynn & A. Ellis (Ed). *Rational and irrational beliefs*. New York: Oxford University Press.
- Er, E., & Kutlu, M. (2020). The effects of self-confidence development program based on rational emotional behavioral therapy on the self-confidence levels of 7th grade students. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 7(13), 41-53. DOI: 10.29129/inujgse.543701
- Erkan, S. (2022). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Eroğlu, E. (2013). Etkili iletişim ve doğru anlamak. E. Eroğlu & A. H. Yüksel (Ed.). *Etkili iletişim teknikleri* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erözkan, A. (2006). Öfke ile başa çıkma: Bilişsel davranışçı terapilere dayalı bir program. *Milli Eğitim* (171), 55-66.
- Ersoy, E.,& Deniz, M. E. (2016). Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1017-1030. <https://doi.org/10.17051/io.2016.20367>
- Eryılmaz, A. & Mutlu, T. (2019). *Kuramdan uygulamaya: Bireyle psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Feher-Prout, T. (1996). Stress and coping in families with deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(3), 155-166.
- Fiske, J. (2002). Introduction to communication studies.(2. Baskı). Routledge.
- Flanagan, R., Allen, K., & Henry, D. J. (2010). The impact of anger management treatment and rational emotive behavior therapy in a public school setting on social skills, anger management, and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 28, 87-99. <https://doi.org/10.1007/s10942-009-0102-4>
- Folkman, S. (2011). Stress, health, and coping: An overview. S. Folkman (Ed.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. New York: Oxford University Press.
- Folkman, S.,& Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 745-774.
- Gander, M. J.,& Gardiner, H. W. (2007). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev. A. Dönmez, B Onur, N. Çelen). *Ankara: İmge Yayınevi*.

- Gilmore, K. J., & Meersand, P. (2013). *Normal child and adolescent development a psychodynamic primer*. London: American Psychiatric Publishing.
- Gördün-Baran, A. (2004). Türkiye'de aile içi iletişim ve ilişkiler üzerine bir model denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 31-42.
- Griffin, E. (2012). *A firstlook at communication theory* (8. Baskı). New York: McGraw-hill.
- Gülek, S. (2021). *Akılci duygusal davranışci yaklaşım temelli iletişim becerileri programının yetişkinlerin iletişim becerileri ve bilişsel esneklik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Halmatov, S. & Gülbahçe, A. (2020). *Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin gelişim süreci*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hartley, P. (2014). *Kişilerarası iletişim*. (2.baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Hetherington, M. (1984). Stress and coping in children and families. A. Doyle, D. Gold, & D. Moskowitz (Ed.), *Children in families under stress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Horne, A. (2001). Normal emotional development. M. Lanyado & A. Horne (Eds.). *The handbook of child and adolescent psychotherapy*. London: Routledge.
- Işık, E., & Bedel, A. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 53-60.
- İplikçi, H. G. (2015). İletişimde temel modeller ve kitle iletişim modelleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(2), 15-25.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları- nicel, nitel ve karma araştırmalar*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kağan, M. (2010). *Akılci duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahraman, H., Köybaşı-Şemin, F., & Uğurlu, C. T. (2019). Okul Güvenliği: Türkiye'de Basına Yansyanlar/School Security: Reflected to the Press in Turkey. *Journal of*

History Culture and Art Research, 8(1), 392-408.
<https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1923>

- Kartol, A. (2018). *Akılci duygusal davranışçı terapi temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerin depresyon ve anksiyete belirtileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kasap, N. E. (2008). *Yeni çağın çocukları*. İstanbul: Hayykitap.
- Kim, M. A., Kim, J., & Kim, E. J. (2015). Effects of rational emotive behavior therapy for senior nursing students on coping strategies and self-efficacy. *Nurse Education Today*, 35(3), 456-460. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.013>
- Kocayörük, E. (2009). Anne-baba ve akran bağlanmasının ergenlerin uyum düzeylerini yordama gücü. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 8(15), 103-118.
- Korap, N. (2013). *Algılanan anne baba tutumlarının ergenlerin iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut-Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.
- Kulakçı-Altınbaş, H., Korkmaz-Aslan, G., Kuzlu-Ayyıldız, T., Ayoğlu, F. N., & Veren, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin çocukluk döneminde yaşadıkları örseleyici davranışların öfke durumları üzerine etkisi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(6), 518-524. DOI: 10.5455/pmb.1-1456412345
- Kurtoğlu, G. (2013). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri - okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kushnir, T., & Malkinson, R. (1993). A rational-emotive group intervention for preventing and coping with stress among safety officers. *Journal of Rational-emotive and Cognitive-behavior Therapy*, 11, 195-206. <https://doi.org/10.1007/BF01089775>
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lefa, B. (2014). The Piaget theory of cognitive development: an educational implications. *Educational Psychology, 1*(1), 1-8.
- Lestari, L., Wangid, M. N., & Suwidagdh, D. (2023, March). The Effectiveness of Rational Emotive Behavior Therapy in Improving Interpersonal Communication and Confidence. D. S. Purnama et al. (Eds.) In *the International Seminar on Delivering Transpersonal Guidance and Counselling Services in School (ISDTGCSS 2022)* (ss.230-236). Amsterdam: Atlantis Press.
- Mansell, W. (2007). *Coping with fears and phobias*. Londra: Oneworld Publications.
- McQuail, D., & Windahl, S. (2013). *Communication models for the study of mass communications*. (2. Baskı). Routledge.
- Meehan, K. E. (2011). *Examining the relationship between irrational beliefs, rational emotive coping strategies, and teacher burnout*. St. John's University Faculty of the Department of Psychology, New York.
- Miller, S. M. (1992). Individual differences in the coping process: What to know and when to know it. B. N. Carpenter (Ed.). *Personal coping*. London: Greenwood Publishing Group.
- Naylor, P., Cowie, H., & del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review, 6*(3), 114-120.
- Neenan, M., & Dryden, W. (2006). *Rational emotive behaviour therapy in a nutshell*. London: SAGE Publications.
- Nelson, E. S., & Webster, S. (1991, Nisan 12-13). *Visualization and rational-emotive therapy as interventions for communication apprehension*. The Annual Carolinas Psychology Conference, Raleigh, NC.
- Niazi, E., Mami, S., & Ahmadi, V. (2019). Comparison of the efficacy of the integrative behavioral couple therapy and rational-emotive behavior therapy on the communication beliefs among maladjustment couples. *Middle Eastern J Disability Studies, 9*(1).

- Nnamani, A., Akabogu, J., Otu, M. S., Uloh-Bethels, A. C., Ukoha, E., Iyekekpolo, O. M., Omile, J. C., Obiezu, M. N., Dikes, A. E., Ike, C. V., Mkpoikanke, F., & Eseadi, C. (2019). Using rational-emotive language education to improve communication and social skills of adolescents with autism spectrum disorders in Nigeria. *Medicine*, 98(31), 1-8. doi: 10.1097/MD.00000000000016550
- Oakley, L. (2004). *Cognitive development*. New York: Routledge.
- Ocak-Karabay, Ş., &Güzeldere-Aydın, D. (2017). Farklı geçmiş yaşantılardan gelen çocukların mutluluk ve gelecek ile ilgili görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1816-1828. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.342995
- Onuigbo, L. N., Eseadi, C., Ebifa, S., Ugwu, U. C., Onyishi, C. N., & Oyeoku, E. K. (2019). Effect of rational emotive behavior therapy program on depressive symptoms among university students with blindness in Nigeria. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37, 17-38. <https://doi.org/10.1007/s10942-018-0297-3>
- Onur, B. (1994). Türk eğitim sisteminin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 18(93), 6-17.
- Oruç, M.A. & Öztürkler, M. (2012). *Çocuk ve ergen sağlığı* (2.baskı). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Öngider, N. (2013). Boşanmış ve evli ailelerden gelen çocukların algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile psikolojik uyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*, 16, 164-174.
- Öz, F. S. (2008). *Öfke yönetimi eğitiminin ergenlerde öfke ile basa çıkma ve iletişim becerilerinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Park, C. L. (2011). Meaning, coping, and health and well-being. S. Folkman (Ed.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. New York: Oxford University Press.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3. Baskı). Rotterdam: Sense Publishers.

- Pehlivan, H. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programının kadın danışma merkezine başvuran annelerin iyi oluş düzeyi, evlilik doyumu, problem çözme ve iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Peker, A. & Cengiz, S. (2021). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanları. (Ed. F. Sezer) *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pembecioğlu, N. (1997). Çocukluklarını Yitiren Çocuklar Üzerine. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 253-277.
- Perkmen, S., & Tezci, E. (2015). Measurement of vocational personality theory in light of Holland. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*. 9(1), 184-204.
- Peterson, L. (1989). Coping by children undergoing stressful medical procedures: some conceptual, methodological, and therapeutic issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(3), 380-387. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.57.3.380>
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Rice, R. H. (2015). Cognitive-behavioral therapy. *The Sage Encyclopedia of Theory in Counseling and Psychotherapy*, 1, 194-199. <https://doi.org/10.4135/9781483346502>
- Sağlam, M., & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43-56.
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sandler, I. N., Wolchik, S. A., MacKinnon, D., Ayers, T. S., & Roosa, M. (1997). Developing linkages between theory and intervention in stress and coping processes. S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Ed.), *Handbook of children's coping linking theory and intervention*. New York: Springer Science+Business Media.

- Sanghvi, P. (2020). Piaget's theory of cognitive development: A review. *Indian Journal of Mental Health*, 7(2), 90-96.
- Saulius, T., & Malinauskas, R. (2023). Using rational emotive behavior therapy to improve psychological adaptation among future coaches in the post-pandemic era. *Healthcare* 11(6), 803-818. <https://doi.org/10.3390/healthcare11060803>
- Sayıl, M., Kındap-Tepe, Y., & Kumru, A. (2019). Ebeveyn çatışması ve ergenin uyum sorunları arasındaki ilişkiler: Anne babanın kontrol uygulamalarının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(83), 90-93. DOI: 10.31828/tpd1300443320180618m000005
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664-700. <https://doi.org/10.1037/bul0000239>
- Seligman, L., & Reichenberg, L. W. (2019). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları sistemler, stratejiler ve beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, F. (2021). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. (Ed. F. Sezer) *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, C., & Carlson, B. E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. *Social Service Review*, 71(2), 231-256. <https://doi.org/10.1086/604249>
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of psychiatry*. New York: Routledge.
- Şahin, C. (2019). Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. (Ed. M. Güven) *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2018). *Akılci duygusal davranışci yaklaşıma dayalı bir psikoeğitim programının ergenlerin benlik algısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şahin, E. (2021). *Akılci duygusal davranışci yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının multipl skleroz tanısı almış bireylerin bilişsel duygu düzenleme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

- Şahin, S., & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Şirin, H.,& İzgar, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 12(1), 254-266.
- Tabachnick, B. G.,& Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tamar, M.,& Özbaran, B. (2004). Çocuk ve ergenlerde depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 2(1), 84-92.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Tepeli, K. (2021). Fiziksel gelişim. M. E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezel, A. (2004). Aile içi iletişim. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-6.
- Toy, A. B. (2021). Akılcı duygusal davranışçı yaklaşım temelli psiko-eğitim programının sporda kaygı ve akıldışı performans inançları üzerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.
- Turner, M. J.,& Barker, J. B. (2015). Examining the effects of rational emotive behavior therapy (REBT) on the irrational beliefs of blue-chip professionals. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 33, 17-36. <https://doi.org/10.1007/s10942-014-0200-9>
- Turner, M. J., & Davis, H. S. (2019). Exploring the effects of rational emotive behavior therapy on the irrational beliefs and self-determined motivation of triathletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 31(3), 253-272. <https://doi.org/10.1080/10413200.2018.1446472>
- Turner, M. J., Slater, M. J., & Barker, J. B. (2014). Not the end of the world: The effects of rational-emotive behavior therapy (REBT) on irrational beliefs in elite soccer

- academy athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(2), 144-156. <https://doi.org/10.1080/10413200.2013.812159>
- Turner, M., Slater, M., & Barker, J. (2013). The season-long effects of rational emotive behavior therapy on the irrational beliefs of professional academy soccer athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 44, 1-23.
- Turner, R., & Napolitano, S. M. S. (2010). Cognitive behavioral therapy (CBT). *Educational Psychology Papers and Publications*. 147.
- Türkçapar, M. H. (2012). *Bilişsel terapi* (6. Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(19), 41-47.
- Türküm, S. (1994). Akılcı-Duygusal terapide yansımalar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 969-974.
- Ulaş, M. M., & Yılmaz, M. (2022). Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik branş öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 870-876. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63449>
- Uzak, N., & Baran, G. (2021). Ergenlerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 315-342. <https://doi.org/10.21733/ibad.910937>
- Ümmet, D. (2022). Rehberlik ve psikolojik danışmada başlıca hizmet türleri. (Ed. M. E. Deniz & A. Erözkan). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Pegem Akademi.
- Ünlü, M. (2020). ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 18-29.
- Üzbe-Atalay, N. (2020). Farklı ihtiyaçları olan öğrenciler. Ş. Işık (Ed.). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vernon, A. (1990). The school psychologist's role in preventative education: Applications of rational-emotive education. *School Psychology Review*, 19(3), 322-330. <https://doi.org/10.1080/02796015.1990.12085471>

- Voltan-Acar, N. (2022). *Grupla psikolojik danışmada alıştırılmalar deneyler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wahyuni, A. (2018, Ocak). The power of verbal and nonverbal communication in learning. In *1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)* (80-83). Atlantis Press.
- Warren, J. M. (2010). *The Impact of rational emotive behavior therapy on teacher efficacy and student achievement*. North Carolina State University, Raleigh.
- Watson, A. K., & Dodd, C. H. (1984). Alleviating communication apprehension through rational emotive therapy: A comparative evaluation. *Communication Education*, 33(3), 257-266. <https://doi.org/10.1080/03634528409384750>
- Wintre, M. G., Knoll, G. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., & Adams, G. R. (2008). The transition to university: The student-university match (SUM) questionnaire. *Journal of Adolescent Research*, 23(6), 745-769.
- Woolfolk, A. & Perry, N.E. (2014). *Child and adolescent development*. Pearson Education
- Yavuzer, H., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A. & Ekşi, H. (2011). *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları* (1.baskı). İstanbul. TimaşYayıncıları.
- Yazgan-İnanç, B. & Yerlikaya, E.E. (2011). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem akademi.
- Yerlikaya, E. E. (2020). Davranışçı terapiler. Z. Karataş & Y. Yavuzer (Ed.). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları örnek uygulamalarla temel ve güncel kuramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıkılmaz, M., & Hamamcı, Z. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(35), 54-65.
- Yıldız, M. A. (2020). Bilişsel terapiler. Z. Karataş & Y. Yavuzer (Ed.). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları örnek uygulamalarla temel ve güncel kuramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, E. (2021). Okul ortamlarında önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 57-61.

Yöntem-Fidan, T. (2011). Bir çocuk-ergen ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğine başvuran çocuk ve ergenlerin ruhsal belirtileri ve risk faktörlerinin değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 3(1), 1-8.

Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.



EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
29.12.2022	16	01-60

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR başkanlığında toplandı.

KARAR 16.17- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 12.12.2022 tarih ve 238608 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Çocuklarda Sosyal Hayata Entegrasyon Becerilerine Etkisi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Tuğba YILDIRIM (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)

Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27001677-44-68165872
Konu : Anket Çalışma İzni

12/01/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 10/05/2022 tarihli ve 27001677/44/49317538 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 09.01.2023 tarihli tutanağı.
d) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün 04.01.2023 tarihli ve 246524 sayılı yazısı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba YILDIRIM, Tokat İli Niksar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Kaya İsmet Özden Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik hazırlanmış olduğu "Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Çocuklarda Sosyal Hayata Entegrasyon Becerilerine Etkisi" konu başlıklı tez çalışmasını uygulamak istenmektedir.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba YILDIRIM, Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Çocuklarda Sosyal Hayata Entegrasyon Becerilerine Etkisi" konulu bilimsel amaçlı tez çalışmasını 14.02.2023-14.04.2023 tarihleri arasında Tokat İli Niksar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Kaya İsmet Özden Ortaokulundaki öğrenim gören öğrencilerine uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Osman SARI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Tutanak
2-Tokat GOP. Ün. Rektörlüğü yazısı ve yazı ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gop Bulvarı 60100 Merkez/TOKAT

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (356) 214 10 17

E-Posta : stratejigelisimer60@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belgi için: Güven KOKSAL

Unvan: Bim Hizmetleri

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: 3562141186

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden ad8a-0776-3ed0-a6b6-2a2f kodu ile teyit edilebilir.



Ek 3. Veli Onam Formu

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Çocuklarda Sosyal Hayata Entegrasyon Becerilerine Etkisi.” adıyla, 06.03.2023-28.04.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğrencilerin uyum, başa çıkma ve iletişim becerilerini geliştirmektir.

Araştırma Uygulaması: Anket ve grupla psikoeğitim çalışması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla.

Araştırmacı : Okul Psikolojik Danışmanı Tuğba YILDIRIM

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası :

Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri



Ek 5. Sosyal Hayata Entegrasyon Ölçeği

Sevgili öğrenciler aşağıda verilen ifadeleri lütfen dikkatlice okuyunuz ve her bir cümleye ne derece katıldığınızı işaretleyiniz.		Her zaman		Kararsızım		Hiçbir Zaman
1	Arkadaşlarımla anlaşırım.	1	2	3	4	5
2	Bir sorunla karşılaştığımda öğretmenlerimden yardım isteyebilirim.	1	2	3	4	5
3	Okullar açıldığında yeni arkadaşlar edineceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
4	İstek ve ihtiyaçlarımı anlatabilirim.	1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13		1	2	3	4	5
14		1	2	3	4	5
15		1	2	3	4	5

Ek 7. Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programından Örnek Oturumlar

1. OTURUM

Hedefler:

- Grup üyelerinin birbirleriyle tanışması.
- Grup üyelerini süreç hakkında bilgilendirme.
- Grup kurallarının belirlenmesi.
- Güvene dayalı bir grup ortamının oluşturulması.
- Grup üyelerinin sürece yönelik beklentilerinin alınması.

Materyal:

- Tanışma oyunu
- Üye isimlikleri
- Grup kurallarının yazılı olduğu karton ya da afiş
- Bilge adam etkinliği
- Duygu-düşünce-davranış ödev formu

Oturum Süreci

Grup lideri ilk olarak grup üyelerine kendisini tanıtır. Ardından grup üyelerinin birbirini tanımaları için tanışma oyunu (Voltan Acar, 2021) oynatır. Oyunun nasıl oynanacağı hakkında grup lideri üyeleri bilgilendirir.

“Grup olarak ayakta yan yana duracağız. Her birimiz isimlerimizi söyleyeceğiz. Ancak isimlerimizin yanınasevdiğimiz bir rengi ekleyeceğiz. Örneğin; Tuğba maviyi severim, Ayşe kırmızıyı severim gibi. Önce ben başlıyorum. Sonra yanımdaki arkadaşınız önce benim ismimi sevdiğim renk ile beraber söyleyecek, sonra kendi ismini sevdiği renk ile beraber söyleyecek. Bir sonraki arkadaşınız önce benden başlayacak, sonra arkadaşınızın sevdiği rengi ve ismini söyleyecek, sonra kendi ismini sevdiği renk ile beraber söyleyecek ve böyle devam edeceğiz.”

Tanışma oyunu oynandıktan sonra grup lideri üyelere isimliklerini verir ve yakalarına takmalarını ister. Ve yapılan tanışma etkinliği ile ilgili gruba şu soruları yöneltir:

- *Etkinliği nasıl buldunuz?*
- *Duygu ve düşünceleriniz neler?*
- *Böyle tanışmak size neler hissettirdi?*

Yöneltilen bu sorularla grup lideri üyelerin grup içerisinde paylaşımda bulunmasına yardımcı olur.

Tanışma oyununun ardından grup lideri üyeleri programın amacı, içeriği, süresi gibi hususlar hakkında bilgilendirir. Öğrencilere yapılacak grup çalışmalarının diğer dersleri gibi olmayacağı, yaklaşık sekiz hafta devam edecek olan bu grup sürecinin her bir oturumunun 60-70 dakika süreceği belirtilir. Çalışmanın amacının iletişim becerilerini güçlendirmek, yeni durum ve ortamlara daha kolay uyum sağlayabilmek ve yaşamda karşılaştıkları zorluklarla etkili şekilde başa çıkabilmek olduğu öğrencilere anlatılır.

Bir grup olarak etkinlikler süresince grupta uyulması gereken birtakım kurallar olduğu öğrencilere anlatılır. Grup kuralları hakkında üyeler bilgilendirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istedikleri bir kural olup olmadığı üyelere sorulur. Kurallar öğrencilerin her zaman görebileceği bir yere afiş olarak asılır. Ve grup kurallarının yer aldığı bir metin tüm öğrenciler tarafından imzalanır.

Grup üyelerinin grup sürecinden beklentileri “Bilge Adam” etkinliği ile belirlenip gönüllü öğrencilerden paylaşımlarını yapmaları istenir. Bu etkinlikte lider üyelerden önemli bir soruya cevap bulmak adına yaşlı bir bilgeyi bulmak için bir dağ yolculuğuna çıktıklarını hayal etmelerini ister. Üyeler hayal etme sonrasında bilge adama yöneltmeyi düşündükleri sorular hakkında paylaşımda bulunurlar (Çakır, 2012).

Yapılan faaliyetlerden sonra grup bağlılığının artmasını sağlamak amacıyla gruba üyelerle bir isim verilir ve oturum süreci özetlenir. Oturum sürecine ilişkin üyelerin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir ve oturum sonlandırılır.

Ev ödevi: Öğrencilere bir hafta içerisinde yaşamış oldukları olay ve durumlarda hissettikleri duygu, düşünce ve davranışları not almaları istenir.



Grup Kuralları

1. Grup sürecine tam zamanında geleceğiz ve önemli bir durum olmadığı sürece oturumlara devam etmeye çalışacağız.
2. Grup süreci içerisinde yapacağımız konuşmalarda söz alarak konuşacağız.
3. Konuşan arkadaşımızı dikkatli bir şekilde dinleyeceğiz.
4. Grup içerisinde konuşulan ve paylaşılan her şey (kişi ile ilgili özel bilgiler, duygular) gizli kalacak, kimseye anlatılanlardan bahsetmeyeceğiz.
5. Arkadaşlarımızın söylediklerine gülmeyecek, aynı görüşte olmasak bile söyledikleriyle alay etmeyeceğiz.
6. Ev ödevlerini zamanında yapacağız.
7. Görüş ve duygularımızı rahatça söyleyebiliriz, ancak burada zorlama yoktur ve gönüllü olmanız önemli bir husus.
8. Konuşan kişinin sözünü kesmeyeceğiz.



6. OTURUM

Hedefler:

- Duygu,düşünce, davranış, problem çözme süreçlerini birlikte ele alma.

Materyaller:

- Küçük Kraliçe Masalı
- Mavi Gölün Yeşil Kurbağası Masalı
- Bir Varmış Bir Yokmuş masal ödevi

Oturum süreci

Grup lideri öncelikle grup üyelerine bir haftalık süreci nasıl geçirdiklerini sorar. Gönüllü öğrencilerin paylaşımlarının ardından grup üyelerinden bir önceki oturum sürecini özetlemelerini ister. Bir önceki oturum süreci ile ilgili paylaşmak istedikleri bir husus olup olmadığı sorulur. Grup lideri tarafından altıncı oturum sürecinin amaçları grup üyelerine aktarılır. Bir önceki oturumda verilen ev ödevinin değerlendirmesi yapılır. Ardından grup lideri tarafından “Küçük Kraliçe” isimli masal okunur (Akın, Yıldırım ve Narin, 2022). Masal okunduktan sonra grup lideri grup üyelerine şu soruları yöneltir:

- *Küçük kızın başına gelen olay neydi?*
- *Küçük kız bu olaya karşı ne hissetti?*
- *Nasıl bir davranış sergiledi?*
- *Düşünceleri davranışlarını nasıl etkiledi?*
- *Kendisi için problem olarak gördüğü hususlar sizce neler?*
- *Bu problemi nasıl çözüme kavuştu?*
- *Küçük kızın kraliçe olmasında hangi özellikleri etkili oldu?*

Daha sonra grup lideri tarafından her insanın olumsuz deneyimler ve duygular yaşayabileceği problemlerle karşılaşabileceği ve çözüme ulaştırabileceği vurgulanır. Ardından grup lideri tarafından“Mavi Gölün Yeşil Kurbağası” masalı okunur (Akın, Yıldırım ve Narin, 2022). Masal okunduktan sonra grup lideri grup üyelerine şu soruları yöneltir:

- *Masaldaki kurbağanın ne problemi var?*
- *Masalda hangi akıldışı inançları/düşünceleri gördünüz?*

- *Kurbağanın sahip olduğu özellikler neler?*
- *Kurbağa sorununu nasıl çözüme ulaştırmış?*

Yapılan faaliyetler ve yapılan açıklamalar sonrasında oturum süreci özetlenerek üyelerin sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir ve oturum sonlandırılır.

Ev ödevi: Siz de düşünce, duygu, davranış, akılcı olmayan inançlar ve problem çözüm yollarını içine alan küçük bir masal yazın ve resimleyin.





Bir Varmış Bir Yokmuş



Masal 1: Küçük Kraliçe

Bir varmış bir yokmuş... Evvel zaman içinde kalbur saman içinde...

Develer tellal iken pireler berber iken... Ben dedemin beşiğini tıngır mıngır salları iken...

Yıllar yıllar önce tüm dünyaya hükmeden bir krallık varmış. Bu krallığı, aynı zamanda ülkenin simgesi olan mavi sarayda yaşayan büyük kral yönetirmiş. Kralın iki oğlu bir kız varmış. Bu iki çocuk prens, kız ise prenses olmak için büyümeyi bekliyorlarmış. Bu iki erkek çocuğu oldukça güçlü ve uzun boylu iken kız kısa boylu ve oldukça zayıfmış. Ancak bu küçük kız iki abisine nazaran çok temiz, titiz ve akıllıymış.

Günler geçmiş ve çocuklar büyüüp genç olmuşlar. İki erkek çocuk prens ilan edilse de küçük kız prenses olarak seçilmemiş. Büyük kral çok zayıf ve çelimsiz diye kızını prenses olarak seçmediğini söylemiş. Bu duruma çok üzülen ve öfkelenen kız bazı arkadaşları tarafından alay edilmiş ve dışlanmış. Okulda da yalnız kalan küçük kız kendisini anlayan hiç kimseyi bulamıyormuş. Artık kendisini tamamen yalnız ve mutsuz hissetmeye başlamış. Ancak kız tüm bunlara rağmen ümidini yitirmemiş ve her şeyi halledebileceğini düşünmüş. Ailesi ve arkadaşlarıyla sorun yaşasa da bunların geride kalacağını düşünmüş ve kendi kendine “Yaşadığım hangi sorun benimle bugüne geldi ki? Bunların da üstesinden gelebilirim” diyerek kendisini teselli etmiş.

Günlerden bir gün hava çok güzel ve güneşliymiş. Şehrin tam ortasından geçen ırmak gökyüzü gibi berrak ve masmavi görünüyormuş. Etrafta duyulan kuş sesleri hafif esen rüzgârın ıslığı eşliğinde güzel bir konser veriyormuş. Birden gökyüzünde şiddetli bir ses duyulmuş ve bugüne kadar hiç görülmeyen üç tane yaratık uçmaya başlamış. Gökyüzünde uçan bu yaratıkların ejderha olduğu anlaşılmış. Ejderhalardan en büyüğünün üstünde onları yöneten kızıl saçlı bir kadın varmış. Bu kadın ejderhaların annesiymiş ve amacı tüm dünyaya hükmetmekmiş. Bunu gören büyük kral hemen ordularını hazırlamış ve ejderhalardan kurtulmak istemiş. Ancak ejderhalar ağızlarından çıkardıkları alev topları ile tüm orduları ve mavi sarayı yok etmiş. Hem büyük kral hem de prensler çaresizlik içinde her şeyin buraya kadar olduğunu düşünmeye başlamışlar. Ancak prenses olamayan küçük çelimsiz kız korku yaşasa da pes etmemiş ve ne yapılabileceğini düşünmeye başlamış. Şehrin en eski kütüphanesine giderek ejderhalar hakkında bir araştırma yapmış. Bu ejderhaların bin yılda bir dünyaya geldiğini ve her

yeri talan ettiğini kitaplardan öğrenmiş. Bunun yanında ejderhaların yeşil renkten korktuğunu ve yeşil gördükleri zaman kaçtıklarını da öğrenen küçük kız hemen kral babası ve prens ağabeylerine bunu açıklamış. En son ise kendine güvenen bir ses tonuyla “Eğer benim dediklerimi yaparsanız bu ejderhalardan kurtuluruz” demiş küçük kız. Kral ve prensler küçük kıza inanmasalar da ellerinden başka bir şey gelmediği için onun dediğini yapmayı kabul etmişler. Şehrin her yerini hızlı bir şekilde ağaçlandırma ve ormanlık alanları genişletme emri veren kral ejderhaların kaçtığını görmüş.

Ejderhalardan kurtulan tüm şehir derin bir nefes almış. Kurtuldukları o günün her sene bayram olarak kutlanacağını açıklayan büyük kral küçük kıza bir ödül vermek istemiş. Prenses olmak için zayıf ve güçsüz bulduğu küçük kıza direkt tahtını ve tacını teslim etmiş. Bu ödül ve hediye karşısında çok mutlu olan kız sevinç çığlıkları atmış. Hayatında hiç prenses bile olmadan tahta geçen ve başına tacı geçiren küçük kız artık ülkenin kraliçesi olmuş. Zekâsını kullanarak ve insanlara iyi davranarak sonsuza dek ülkesini barış ve mutluluk içinde yönetmiş.

Gökten üç elma düşmüş birisi iyi ve akıllı olanların başına, birisi bu masalı anlatana, biriside dinleyenlerin başına...

Masal 2: Mavi Gölün Yeşil Kurbağası

Bir varmış bir yokmuş. Çok uzak diyarlarda taaa Kaf Dağı'nın ardında çok az sayıda hayvanın yaşadığı küçücük bir mavi orman varmış. Bu ormana mavi denmesinin sebebi ormanın tam ortasında ufacık ve masmavi bir göl olmasındanmış. Mavi gölde ormanda yaşayan hayvanların hepsi çok eğlenirler, serinlemek isteyenler serinler, kıyısında oturmak isteyenler oturup sohbet ederlermiş. Akşam olunca da gülen oynayan tüm hayvanlar evlerine dönerlermiş. Geriye gölün esas sakini yani küçük kurbağa kalırmış.

Bu küçük kurbağa oyunlara katılmaya çekinirmiş, diğer hayvanlarla birlikte oyun oynamaya utanırmış. Bu yüzden hep gölün en uç kısmında, tek başına kimselerin onu göremeyeceği şekilde dururmuş. Rengi de yeşil olduğu için diğer hayvanlar da onu fark edemezlermiş. Yine herkesin evine döndüğü bir akşam kurbağacık göl kenarında oturup ağlamaya başlamış.

“Ben neden bu kadar çirkinim diğer tüm arkadaşlarım ne kadar güzel. Zıplamadan yürümeyi bile beceremiyorum. Bari biraz yüzüm güzel olsaydı” diyormuş kendi kendine. O sırada az ilerideki sazlıkların arasından saz kamışlarından biri kurbağaya seslenmiş:

“Kurbağa kardeş merhaba! Haydi, gelsene yanıma!”

Kurbağacık çirkin olduğunu düşündüğü için utana sıkıla saz kamışına doğru yürümüş ve şöyle demiş:

“Merhaba saz kardeş”

“Çok mutsuz görünüyorsun kurbağa kardeş. Biliyor musun ben de çok mutsuzum. Boyum çok uzun olduğu için kimseyle arkadaş olamıyorum. Bu yüzden çok yalnızım. Seni tek başına ağlarken görünce hemen seslenmek istedim” demiş saz kamışı.

Kurbağacık:

Ben de çok çirkin olduğumu düşündüğüm için herkesten kaçıyorum. Zaten ormandaki diğer hayvanlar beni görseydi onlar da benimle arkadaş olmak istemezlerdi.

“Salıncak binmeyi sever misin?” diye sormuş saz kamışı.

“Evet bayılırım. Ama salıncak yok ki burada” demiş kurbağa şaşkınlıkla.

“Sen o işi bana bırak, çık bakalım sırtıma” demiş saz kamışı ve kurbağa ile birlikte birileri bir geri sallanmaya başlamışlar. O kadar hoşlarına gitmiş o kadar eğlenmişler ki kakhaha sesleri ormanın dört bir yanını sarmış. O sırada gölde yüzerken bu sesleri duyan nilüfer çiçeği onlara selam vermiş:

“Merhaba arkadaşlar. Ne güzel eğleniyorsunuz öyle. Ben de size katılabilir miyim? Hiç arkadaşım yok. O kadar yalnızım ki can sıkıntısından patlamak üzereyim”

Kurbağa ve saz kamışı çok şaşırılmış. Bu kadar güzel bir çiçek nasıl yalnız olabilirmiş ki? Nilüfer çiçeği bu soruyu sorduklarında şöyle cevap vermiş:

“Beni gören herkes dış görünüşüm güzel olduğu için beni çok havalı ve yanıma ulaşılmaz sanıyor. Bu yüzden benimle arkadaşlık kurmayı denemiyorlar bile. Bu yüzden çok yalnızım”

Nilüfer çiçeğinin cevabından sonra kurbağa ve saz kamışı onu da aralarına alıp uyku vakitleri gelene kadar oyun oynamışlar. O gece üçü de kendileri hakkında ne kadar yanlış düşündüklerini fark ederek uykuya dalmışlar ve ertesi gün uyandıklarında diğer hayvan arkadaşları ile konuşmak için kendileri ilk adımı atmaya karar vermişler. Sonuç hiç de korktukları gibi olmamış. Nilüfer çiçeğinin dış görünüşü kadar içinin de güzel olduğunu, saz kamışının boyunun uzunluğunun hiç problem olmadığını, kurbağanın ise parlak yeşil gölgesinin çok göz alıcı ve güzel olduğunu düşündüklerini söylemişler. Üç arkadaşın hem keyifleri hem de kendine güvenleri yerine gelmiş. O günden sonra bir daha hiç yalnızlık çekmemişler.

Gökten düşen üç elma bu gece kimlere mi düşmüş? Bildiniz! Biri kurbağacığın, biri saz kamışının, biri de nilüfer çiçeğinin başına...

ÖZGEÇMİŞ

