

Akılcı Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Algılanan Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi

The Effect of Rational Emotive Education Program on High School Students' Irrational Beliefs and Perceived Problem Solving Skills

Murat YIKILMAZ¹ ve Zeynep HAMAMCI²

Öz: Bu araştırmanın amacı, Akılcı Duygusal Eğitim Programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada, ön-test, son-test ve izleme ölçümlü deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek ve problem çözme becerine dair algıları düşük olan lise öğrencileridir. Denekler tesadüfi örnekleme yöntemi ile deney, plasebo ve kontrol gruplarına atanmıştır. Araştırma verileri Problem Çözme Envanteri ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Ergen Formu kullanılarak elde edilmiştir. Deney grubuna Akılcı Duygusal Eğitim Programı, plasebo grubuna da iletişim ve kendini açma becerilerini içeren bir eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Son-test deneysel işlemin bitmesinden 15 gün sonra, izleme ölçümleri ise oturumların bitmesinden üç ay ve bir yıl sonra gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için karışık desenler için iki yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Akılcı Duygusal Eğitim Programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını azaltmada ve algılanan problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akılcı Duygusal Eğitim, akılcı olmayan inançlar, algılanan problem çözme becerisi

Abstract: The purpose of this research was to investigate the effect of Rational Emotive Education Program on high school students' irrational beliefs and perceived problem solving skills. An experimental design with pre-test, post-test and follow-up tests was used in this investigation. The participants who have high level irrational beliefs and low level of problem solving skills appraisal were randomly assigned to experimental, placebo and control groups. 'Problem Solving Inventory' and "Irrational Beliefs Scale-Adolescent Form" were used to collect data. The Rational Emotive Education Program to experimental group and a group guidance program to teach communication and self disclosure skills to placebo group were implemented at the same length. There was not any program application to control group. The post-test measures were collected after 15 days from the end of experiments and follow-up measures were taken three months and one year after the end of the sessions. For data analysis, a two-way Anova technique for Mixed Measures was used. The results of the study demonstrated that the Rational Emotive Education Program was effective in reducing irrational beliefs also in improving perceived problem solving skills of the participants in the experimental groups.

Key Words: Rational Emotive Education, irrational beliefs, perceived problem solving skills.

Ergenlik dönemi insan gelişiminde çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak değerlendirilmektedir. Bebeklikten sonra insan yaşamında birçok biyolojik değişikliğin yanı sıra kısa bir zaman içerisinde bu kadar hızlı değişimin olduğu başka bir dönem bulunmamaktadır (Eryüksel, 1996). Ergenler günümüzün toplumsal koşulları içerisinde pek çok karmaşıklıkla baş etmek zorundadırlar. Buna karşın,

ergenler bu sorunlarla baş etmek için gelişimsel olarak yeterli donanıma sahip değildirler (Vernon, 2004).

Young'a (2006) göre ergenlerin kendilerine zarar verici davranışları biyolojik, sosyal ya da çevresel durumlardan daha çok, ergenin kişisel değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. Ergenler, inanılmaz şekilde başarısızlıklarını felaketlere, arzularını taleplere, isteklerini zorunluluklara ve

Yazar Notu: Bu makale X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep.

² Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, e-posta: hamamci@gantep.edu.tr

güçlükleri imkânsızlıklara dönüştürmeye ve akılcı olmayan şekilde düşünmeye daha yatkındırlar. Bilgi ve yaşantı azlığı nedeniyle okul çağı çocuklarının gerçek durumlarla ilgili hatalı sonuçlar çıkarmaları ve yanlış tahminler yapmaları yetişkinlere göre daha olası görülmektedir (Bernard ve Joyce, 1991). Kaplan' a (2000) göre ise gelişimsel olarak soyut düşünce ergenlik döneminin başında henüz gelişmeye başladığı ve bu gelişme basamaklar halinde olduğundan ergenler akılcı olmayan şekilde düşünme eğilimi taşırlar (Akt., Vernon, 2006). Bernard ve Joyce'a (1984) göre, pek çok çocuk ve ergen akılcı olmayan inançlarını fark edebilecek bilişsel kapasiteye sahip değildir. Aynı zamanda, çocuk ve ergenlerin kendi kendilerine akılcı olmayan inançlarını akılcı inançlarla değiştirme kapasiteleri de yoktur (Akt., DiGiuseppe ve Bernard, 2006).

Çocuklar ve ergenler içinde buldukları yaş dönemi itibari ile çözmekte zorlandıkları problemler karşısında yoğun duygusal güçlükler yaşamaya adaydırlar. Karşılaşılan problemleri yardım almaksızın çözmeleri güçtür. Bu durum bireylerin problem çözme becerileri konusundaki eksikliklerinden kaynaklanabileceği gibi, problem çözme sürecine ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip olmalarından da kaynaklanabilir. Akılcı olmayan inançlar bireylerin problemlerle etkin başa çıkabilme stratejilerinin kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir (Aysan ve Bozkurt, 2004). Kendal'a (1993) göre bilişsel çarpıtmalara sahip ergenler bütün yaşamlarını etkileyecek olan problem çözme becerilerinde eksiklik yaşamaktadırlar. Heppner, Reeder ve Larson (1983) yaptıkları araştırmada problem çözme becerileri konusunda kendilerini olumlu algılayan bireylerin, olumsuz algılayan bireylere göre daha olumlu benlik kavramına, daha az akılcı olmayan inançlara ve fonksiyonel olmayan düşüncelere sahip oldukları bulmuşlardır. Literatürde bu konuda yapılan diğer araştırmalarda da akılcı olmayan inançlar ve problem çözme becerileri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Ağır, 2007; Tanrıku, 2002; Tümkeya ve İflazoğlu, 2000).

Akılcı olmayan inançlar yalnızca problem çözme süreci üzerinde olumsuz yönde etkili olmamakta, aynı zamanda ergenlerde yüksek kaygı, öfke, depresyon gibi pek çok duygusal ve davranışsal probleme yol açmaktadır (Bernard ve Cronan, 1999). Ellis (1976)'e göre ise akılcı olmayan inançlar değiştirilebilir ve baş edilebilirdir. Bu anlamda farklı müdahale yöntemleri önem kazanmaktadır

Çocuk ve ergenlerde akılcı olmayan inançlardan kaynaklanan psikolojik güçlüklerle yönelik yurtdışında en yaygın olarak kullanılan başa çıkma yöntemi Akılcı Duygusal Eğitim'dir (Rational

Emotive Education). Akılcı Duygusal Terapi'nin ilkelerini temel alan ADE, öğrenciler ve öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilir ve uygulanabilir şekilde ruh sağlığı kavramlarını ve problem çözme etkinliklerini eğitim ortamına taşımaktadır (Knaus, 1977). ADE programları, sınıf ortamlarında çocuklara ve ergenlere akılcı ve akılcı olmayan inançların duygu ve davranışlarını nasıl etkilediğini ve akılcı olmayan inançlar ile mücadele ederek onları daha mantıklı bir yapıya nasıl kavuşturacaklarını öğretmek amacıyla geliştirilmiştir (Bernard, 2004). Bu özellikleri itibari ile ADE bir önleyici psiko-eğitimsel yardımdır. ADE önleyici bir yaklaşım olmanın yanı sıra etkili bir kendi kendine yardım stratejisidir. ADE, bireyin kendini anlamasını ve bilişsel-davranışsal değişimi arttıran akılcı ve bilimsel düşünme becerileri kullanmaktadır. Rol oynama, yaratıcı yazma, risk alma alıştırmaları, bibliyoterapi, canlandırma oyunları ve ev ödevleri sayesinde öğrenciler akılcı duygusal kavramlar ve becerilerle tanıştırılırlar ve bu becerileri gelecekteki problemlerinin çözümünde kullanabilirler (Vernon, 1990). ADE programları sınıf gibi büyük gruplarda uygulanabileceği gibi küçük gruplarda ya da bireysel danışma oturumlarında da uygulanabilmektedir (Vernon, 1990).

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ADE'nin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını azaltmada etkili bir müdahale programı olduğu görülmektedir (Bernard ve Joyce, 1984; Kachman ve Mazer, 1990; Vaida, Kalay ve Opre, 2008). Aynı zamanda ADE, kaygı ve depresyonu azaltmada, engellenme toleransını yükseltmede, akademik başarıyı arttırmada, olumlu benlik kavramını geliştirmede etkili bir programdır (Wilde, 1994). Ülkemizde ise ADE'nin etkililiğini değerlendiren çalışmalar oldukça sınırlıdır. Örneğin Çivitci (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, ADE'nin ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bir diğer araştırmada ise Bilişsel-Davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altında olan lise öğrencilerinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi incelenmiştir (Bozanoğlu, 2004). Bir başka çalışmada ADE'nin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Altun, 2006). Ortakale (2008) de ADE programının üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını azaltmada etkili olup olmadığını incelemiştir.

Bu araştırmada uygulanan ADE programı ile ergenlerin akılcı olmayan inançlarla baş edebilmeleri, karşılaştıkları olayları sağlıklı şekilde

değerlendirmeleri ve etkili problem çözme becerileri öğrenmeleri amaçlamaktadır. Bireylerin akılcı olmayan inançlarının azalması ve karşılaştıkları yaşam olaylarını daha gerçekçi algılamaları, tüm yaşamları boyunca daha az duygusal ve davranışsal güçlükler yaşamalarına yardımcı olabilir. Bireyin sistematik problem çözme becerisini öğrenmeleri ise eğitim, iş ve sosyal yaşamlarında daha az problem yaşamalarını sağlayabilir. Son yıllarda eğitim ortamlarında önleyici rehberlik faaliyetlerinin giderek daha fazla önem kazandığı düşünülecek olursa, bu alanda eğitim programlarına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bu araştırma, ülkemizde ADE'nin lise öğrencileri üzerinde etkilerini değerlendiren ilk deneysel çalışma olması açısından önem taşımaktadır. Araştırma, lise öğrencilerine yönelik olarak önleyici bir grup rehberliği programının etkisinin sınınanarak, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılması açısından da önem taşımaktadır.

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

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

2. Akılcı Duygusal Eğitim Programına katılan bireylerin algıladıkları problem çözme becerileri bu türden bir eğitime katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde yükselecektir ve bu yükselme, izleme dönemleri sonunda devam edecektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma Akılcı Duygusal Eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algıladıkları problem çözme becerileri üzerinde etkisini incelemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırmada ön-test, son-test, izleme ölçümlü, deney, plasebo ve kontrol gruplu 3x4'lük, karışık desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Bu desende, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney, kontrol ve plasebo) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir. Bu desene göre araştırmanın bir bağımsız, iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, Akılcı Duygusal Eğitim Programı'dır. Bağımlı değişkenler ise

deneklerin akılcı olmayan inanç ve algıladıkları problem çözme beceri düzeyleri

Araştırma Grubu

Bu araştırmaya 19 kız, 10 erkek olmak üzere, bir genel lisenin dokuzuncu sınıfına devam eden toplam 29 öğrenci katılmıştır. Bireylerin akılcı olmayan inançları yaşla birlikte azaldığından (Marcotte, 1996) bu araştırmanın denekleri dokuzuncu sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırma gruplarındaki deneklerin cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları incelendiğinde, deney grubunda yedi kız, üç erkek, plasebo grubunda altı kız, dört erkek ve kontrol grubunda altı kız, üç erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 15.23 olup, yaş dağılımları 15 ile 16 arasında değişmektedir.

Deney Ve Kontrol Grubunun Oluşturulması

Araştırma grupları oluşturmak amacıyla, Gaziantep İli, Şahinbey İlçesi, Ülgen Konukoğlu Lisesi'nde dokuzuncu sınıfta eğitim gören 220 öğrenciye Problem Çözme Envanteri ve Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu uygulanmıştır. Söz konusu ölçeklerin her ikisinden de ortalamalarının üzerinde puan alan, bir başka ifade ile akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek ve algıladıkları problem çözme becerileri düşük olan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerle bireysel olarak görüşülerek çalışmaya katılmak konusunda isteklilik düzeyleri ve geçmişte ya da hâlihazırda psikolojik bir yardım görüp görmedikleri değerlendirilmiştir. Daha sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencinin velileri ile görüşülerek yazılı izinleri alınmıştır. Araştırmaya katılan 42 öğrenci kura yöntemi ile random olarak deney, plasebo ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Başlangıçta her grup 14 öğrenciden oluşturulmuştur. Bununla birlikte iki öğrenci deney ve iki öğrencide plasebo grubundan olmak üzere toplam dört öğrenci üçüncü ve dördüncü haftalardan itibaren oturumlara devam etmemiştir. Bir yıllık izleme ölçümü ise okuldan ayrılan dokuz öğrenciye ulaşılamaması nedeniyle araştırma 29 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

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

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

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

Ölçeğin geçerlik çalışması faktör analizi uygulanarak incelenmiştir. AOİÖ’nün güvenilirliği için iki yarı test korelasyonu ve iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada, ölçeğin iki yarısı arasında korelasyon katsayısı .69, içtutarlılık katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur (Türküm, Balkaya ve Karaca, 2005).

Problem Çözme Envanteri

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

Otuz beş maddeden oluşan ölçek, maddeleri 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte “Aceleci Yaklaşım”, “Düşünen Yaklaşım”, “Kendine Güvenen Yaklaşım”, “Kaçınan Yaklaşım”, “Değerlendirici Yaklaşım” ve “Planlı Yaklaşım” olmak üzere 6 alt boyut bulunmaktadır. Uygulamada bireyin her bir madde için kendisine en uygun seçeneği işaretlemesi gerekmektedir. Cevap seçenekleri, “Her zaman böyle davranırım” (1 puan), “Sık sık böyle davranırım” (2 puan), “Çoğunlukla böyle davranırım” (3 puan), “Arada sırada böyle davranırım” (4 puan), “Ender olarak böyle davranırım” (5 puan), ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” (6 puan) şeklindedir. Ölçek puanlanırken 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılmaktadır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 192’dir. PÇE’den alınan toplam puanın ve alt ölçek puanlarının yüksek olması bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı tüm ölçek için .88 bulunmuştur. Ayrıca yarıya bölme tekniği ile yapılan güvenilirlik katsayısı ise .81 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında PÇE’nin Beck Depresyon Envanteri ile arasındaki korelasyon katsayısı .33 olarak bildirilmiştir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

Deneysel İşlem

Araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmacılar tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Eğitim

Programı’dır. Program 12 hafta süresince 45 dakikalık grup rehberliği oturumlarından oluşmaktadır. Oturumlar haftada bir olmak üzere öğrencilerin ders saatleri dışında, okullarında uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan programın amacı, katılımcıların akılcı olmayan inançlarını tanıyarak, akılcı düşünme yollarını öğrenmeleri, bu yolla olaylar ve durumlar karşısında daha sağlıklı duygular hissetmeleri ve daha sağlıklı davranmalarına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda akılcı olmayan inançların problem çözme sürecindeki engelleyici rolünü fark etmeleri ve sağlıklı problem çözme yollarını öğrenerek karşılaştıkları problemlere de uygulamaları amaçlanmıştır. Deney grubuna uygulanan Akılcı Duygusal Eğitim programı hakkında genel bilgi aşağıda verilmiştir.

I. Oturum

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

II. Oturum

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

III. Oturum

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

IV. Oturum

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

V. Oturum

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

VI. Oturum

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

VII. Oturum

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

VIII. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Problem durumlarının etkilerini tanıma
- Farklı problem çözme yollarının olabileceğini fark etme
- Farklı çözüm yollarının farklı sonuçlara yol açtığını fark etme
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

IX. Oturum

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

X. Oturum

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

XI. Oturum

- Duygu durumunu kontrol etme, bir önceki oturumu özetleme
- Problem çözme sürecinde akılcı olmayan

düşünceleri tanıma

- Akılcı olmayan düşüncelerin problem çözme sürecine etkisini tartışma
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

XII. Oturum

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

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

Verilerin Analizi

Araştırmaya uygun veri analizi tekniğini belirlemek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE ve AOİÖ-E'den ön testten aldıkları değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varyansların homojenliği testinden elde edilen veriler, grupların varyanslarının hem problem çözme beceri algısı ($F_{(2, 26)} = .89; p > .05$) hem de akılcı olmayan inançlar ($F_{(2, 26)} = .12; p > .05$) açısından gruplar arasında bir fark olmadığını göstermiştir.

Parametrik testlerin bir diğer varsayımı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olmasıdır. Bu varsayımın gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarının her iki ölçeğin ön-test ölçümünden aldıkları puanların çarpıklık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) düzeyleri hesaplanmıştır. Ayrıca her grubun ön testlerden aldıkları dağılımın normallik sınaması Shapiro Wilks testi aracılığı ile kontrol edilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'deki değerler incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'den aldıkları ön

Tablo 1. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının AOİÖ-E ve PÇE'den Ön Testinden Aldıkları Puanlara Ait Veriler

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

test puan ortalamalarına uygulanan Shapiro-Wilks testi sonucunda her üç grubun ön-test ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 1'de yer alan, grupların, ön-test çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde elde edilen değerlerin normal sınırlar içinde yer alması ve PÇE'nin ve AOİÖ-E'nin ön-test ölçümü bağlamında ortaya çıkan dağılımların mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması dolayısıyla normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiş ve 3x4'lük karışık desenler için iki yönlü varyans analizi tekniği (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Akılci Olmayan İnançların Azaltılmasına İlişkin Denenceye Ait Bulgular

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve işlemin sona ermesinden üç ay ve bir yıl sonra AOİÖ-E'den elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Araştırmanın deney, kontrol ve plasebo gruplarının AOİÖ-E'nin ön-test, son-test ve izleme ölçümünden aldığı ortalama puanlarını arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA tekniği ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-

E'den aldıkları puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre grup etkisi ($F_{(2,26)}=13.96$, $p<.05$) ve ölçümler arası etki ($F_{(2,26)}=11.66$, $p<.05$) ve ortak etkinin ($F_{(2,26)}=.492$, $p<.05$) anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grupların AOİÖ-E'nin ön-test, son-test ve izleme testlerinden aldıkları puan ortalamalar üzerinde Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Deney, Plasebo ve Kontrol gruplarının AOİÖ-E'den Aldıkları Ön Test, Son Test ve İzleme Testleri Puan Ortalamalarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	5160.30	28			
Grup (D/P/K)	2669.78	2	1334.89	13.96	.001*
Hata	2490.52	26	95.78		
Gruplarıçi	2965.85	87			
Test (Ön-Son-İz.)	728.10	3	242.70	11.66	.001*
Grup*Test	614.69	6	102.44	4.92	.001*
Hata	1623.06	78	20.80		
Toplam	8126.15	115			

* $p<.05$

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun AOİÖ-E'den elde ettiği son-test puan ortalamasının, ön-test ortalamasından, ayrıca üç aylık izleme ve bir yıllık izleme ölçümü ortalamalarının ön-test puan ortalaması arasında anlamlı derecede

Tablo 2. Deney, Plasebo ve Kontrol gruplarının AOİÖ-E'nin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

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

düşük olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Deney grubunun son-test ile izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Deney grubunun deneysel uygulamadan üç ay ve bir yıllık sonra yapılan izleme ölçümünden aldıkları puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Plasebo grubunun AOİÖ-E'den aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Kontrol grubunun da ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Grupların AOİÖ-E'den aldıkları son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun puan ortalamalarının plasebo ve kontrol gruplarının puan ortalamalarında anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Plasebo ve kontrol gruplarının AOİÖ-E'den aldığı son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Grupların AOİÖ-E'den üç aylık izleme ölçümünden aldıkları ortalamalar karşılaştırıldığında, deney grubunun ortalamalarının plasebo ve kontrol gruplarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Plasebo ve kontrol gruplarının puan ortalamalarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Bir yıllık izleme ölçümüne ilişkin alınan değerler incelendiğinde, deney grubunun izleme ölçümünde aldığı puan ortalamasının, plasebo ve kontrol gruplarının aldığı puan ortalamasından anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Plasebo ve kontrol grupları puan ortalamalarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Algılanan Problem Çözme Becerinin Yükseltmesine İlişkin Denenceye Ait Bulgular

Araştırmada deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve işlemin sona ermesinden üç ay ve bir yıl sonra PÇE'nin geneli ve her bir alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 4'de verilmiştir

Araştırmanın ikinci denencesini test etmek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin PÇE'den genelinden aldıkları ön-test, son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme ölçümlerinden aldıkları ortalamalar üzerinde iki yönlü ANOVA tekniği uygulanmıştır (Tablo 5). Deneklerin PÇE'den aldıkları puanlara uygulanan ANOVA sonuçlarına göre ise grup etkisinin ($F_{(2, 26)} = 2.94, p > .05$) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ölçümler arası etkinin ($F_{(2, 26)} = 4.52, p < .05$) ve ortak etkinin ($F_{(2, 26)} = 7.21, p < .05$) ise anlamlı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, grupların PÇE'den aldıkları puanların ortalamalarına tekrarlı testler için Tukey testi uygulanmıştır.

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun PÇE'den aldıkları son-test, üç aylık ve bir yıllık izleme testleri puan ortalamalarının ön-test puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Yine deney grubunun üç aylık izleme testi ortalamasının, ön-test ortalamasından ve bir yıllık izleme testi ortalamasının ön-test ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Son-test ve izleme testleri ortalamaları arasında ve üç aylık izleme testi ve bir yıllık izleme testi ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Plasebo ve kontrol grubunun PÇE'den aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Son-test karşılaştırmalarında deney grubunun PÇE'den aldıkları son-test puan ortalamaları ile plasebo ve kontrol grubunun PÇE'den aldıkları son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Plasebo grubunun PÇE'den aldığı son-test puan ortalaması ile kontrol grubunun PÇE'den elde ettiği puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılık düzeyinde olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının üç aylık ve bir yıllık izleme testi puan ortalamaları bağlamında karşılaştırıldığında, grupların PÇE'den aldığı üç aylık izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı

Tablo 4. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının PÇE'nin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

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

Tablo 5. Deney, Plasebo Ve Kontrol Gruplarının PÇE'nin Genelinden Aldıkları Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testleri Puan Ortalamalarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	20553.63	28			
Grup (D/P/K)	3795.19	2	1879.59	2.94	.07
Hata	16758.44	26	644.55		
Grupları içi	17868.22	87			
Test (Ön-Son-İz.)	1798.76	3	599.59	4.52	.001*
Grup*Ölçüm	5736.61	6	956.10	7.21	.001*
Hata	10332.85	78	132.47		
Toplam	38421.85	115			

*p<.05

düzeyde farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (p>.05).

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutundan aldığı puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, grup etkisi ($F_{(2,26)} = .84$, p>.05) ve ortak etkinin ($F_{(2,26)} = 1.69$, p>.05) anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra araştırmada ölçümler arası etkinin ($F_{(2,26)} = 3.44$, p<.05) ise anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, grup etkisi ($F_{(2,26)} = 1.80$, p>.05), ölçümler arası etki ($F_{(2,26)} = .85$, p>.05) ve ortak etkinin ($F_{(2,26)} = 1.70$, p>.05) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, grup etkisinin ($F_{(2,26)} = .88$, p>.05) anlamlı olmadığı ancak ölçümler arası etkinin ($F_{(2,26)} = 4.25$, p<.05) ve ortak etkinin ($F_{(2,26)} = 4.03$, p<.05) anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

ANOVA sonuçlarına göre, deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kendine güvenen yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, grup etkisinin ($F_{(2,26)} = 2.08$, p>.05) ölçümler arası etkinin ($F_{(2,26)} = .94$, p>.05) anlamlı olmadığı ancak ortak etkinin ($F_{(2,26)} = 4.97$, p<.05) anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin kaçınan yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, grup etkisinin ($F_{(2,26)} = 4.03$, p<.05) ve ortak etkinin ($F_{(2,26)} = 3.24$, p<.05) anlamlı olduğu, ölçümler arası etkinin ($F_{(2,26)} = 3.36$, p>.05) ise anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Son olarak, deney, plasebo ve kontrol gruplarının PÇE'nin düşünen yaklaşım alt boyutundan aldıkları

puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, grup etkisinin ($F_{(2,26)} = 1.34$, p. >05) anlamlı olmadığı ortak etkinin ($F_{(2,26)} = 1.27$, p<.05) ve ölçümler arası etkinin ($F_{(2,26)} = 3.85$, p<.05) anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak, ADE'in lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları azaltmada ve algılanan problem çözme becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları ADE'nin akılcı olmayan inançları azaltmadaki etkisini inceleyen diğer araştırma bulgularını (Altun, 2006; Çivitci, 2003; Haris, 1976; Kachman ve Mazer, 1990; Ortakale, 2008; Warren, Smith ve Velten, 1984; Wilde, 1996) destekler niteliktedir. Bununla birlikte literatürde ADE'nin algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının izleme ölçümlerindeki akılcı olmayan inanç düzeyleri ön test ölçümünde değerlendirilen akılcı olmayan inanç düzeyleri göre yükselme göstermiştir. Ellis (1976) bireylerin akılcı olmayan inançlarını zaman zaman terketme başarısı gösterdiklerini, ancak bu süreçte çok zorlanmış olsalar bile zamanla akılcı olmayan düşüncelere tekrar yenik düşebileceklerini belirtmiştir. Oturumların bitmesinden iki hafta sonra gerçekleştirilen son test ölçümleri ile üç ay ve bir yıl sonra gerçekleştirilen izleme ölçümleri arasındaki zaman farkı bireylerin akılcı olmayan inançlarında tekrar bir yükselişe neden olmuş olabilir.

Araştırma bulgularına göre uygulanan program sonunda deneklerin planlı ve değerlendirici yaklaşım alt boyutuna yönelik beceri algılarının beklenenin aksine gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Programın denenceler lehinde etki yaratmadığı değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutları daha çok problem çözme sürecine ilişkin basamaklara işaret etmektedir. Programa katılan bireylerin planlı ve değerlendirici yaklaşımları kullanma

düzeylerine yönelik algılarında anlamlı yükselme olmayışı problem çözme sürecinin programda yeterince yer almamış olması ile açıklanabilir. ADE programının, sekiz oturum akılcı olmayan inançları azaltmaya ve üç oturum da problem çözme beceri algısını geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Bu sebeple problem çözme sürecinin temel basamakları olan planlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi yeterince sağlanamamış olabilir.

Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmacılara ve alanda çalışanlara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmanın yürütüldüğü okul genel lise statüsündedir ve alt ve orta sosyo-ekonomik bir sosyal çevreden gelen öğrenciler devam etmektedir. Farklı sosyo-ekonomik düzeyde ve farklı statüde yer alan okullarda, diğer yaş grupları ile araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.

2. ADE'in içeriği problem çözme süreci ve problem

çözme becerisini etkileyen akılcı olmayan inançlara daha fazla yer verilecek şekilde genişletilebilir.

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

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

5. Akılcı Duygusal Eğitim programını okullarda uygulayarak ADE'in diğer psikolojik değişkenler (örn. kaygı, benlik algısı vb.) üzerindeki etkisi yeni araştırmalarla incelenebilir.

Kaynaklar

- Aysan F. ve Bozkurt N. (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, E. (2006). *Akılcı-duygusal temelli güvengelik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengelik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bernard, M. E. ve Cronan F. (1999). The child and adolescent scale of irrationality: Validation data and mental health correlates. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 121-132.
- Bernard, M.E. ve Joyce, M.R. (1984). Rational emotive therapy with children and adolescents. John Wiley and Sons, New York.
- Bernard, M. E. (2004). Emotional resilience in children: implications for rational emotive education. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 39-52.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çivitci, A. (2003). *Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DiGiuseppe, R. ve Bernard, M.E. (2006). REBT assesment and treatment with children. (Ed: A. Ellis ve M.E. Bernard) *rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: theory, practice and research*. Springer Science ve Business Media Inc., Newyork.
- Eryüksel, G. N. (1996). *Ana-baba ve ergen ilişkilerinin problem çözme iletişim becerileri, bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ellis, A. (1976). The biological basis of human irrationality. *Journal of Individual Psychology*, 32, 159-166.
- Göka, E. (2002). Plasebo kavramı ve plasebo etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13, (1), 58-64.
- Harris, S. R. (1976). Rational emotive education and human development program: A guidance study. *Elementary School Guidance and Counseling*, 11(2), 113-121.
- Heppner, P. P., Reeder, B. L., ve Larson, L. M. (1983). Cognitive variables associated with personel problem-solving appraisal: implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 537-545.

- Kachman, D. J. Ve Mazer, G. E. (1990). Effects of rational emotive education on the rationality, neurotizm and defence mechanism of adolescents. *Adolescence*, 25, 131-145.
- Kendall, P.C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: guiding theory, current status and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2),235-247.
- Knaus, W. (1977). Rational emotive education. *Theory in to Practice*,16 (4), 251-255.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31(124):935-955.
- Ortakale, M.Y. (2008). *Akılci davranış eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şahin, N., Şahin, N.H. ve Heppner, P.P., (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Tanrikulu, T. (2002) *Yetiştirme yurtlarında ve aile ortamında yaşayan ergenlerin bilişsel yapıları (olumsuz otomatik düşünceler) ve problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin uyarılama güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,.
- Tümkiye, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6),143-158.
- Türküm, A. S., Balkaya, A. ve Karaca, A. (2005). Akılci Olmayan İnanç Ölçeği'nin lise öğrencilerine uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(23),77-83.
- Vaida, S., Kallay, E. ve Opre, A. (2008). Conseling in schools: A rational emotive behavior therapy based intervention. *Cognition, Brain, Behavior*. 12(1), 57-69.
- Vernon, A. (1990). The school psychologist's role in preventive education: Applications of rational-emotive education. *School Psychology Review*,19, (3), 322-325.
- Vernon, A. (2004). Rational Emotive Education. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1),23-37.
- Vernon, A. (2006). Depression in children and adolescents: REBT approaches to assesment and treatment. (Eds: A. Ellis ve M.E. Bernard). *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: theory, practice and research*. Springer Sience ve Business Media Inc., Newyork.
- Wilde, J. (1994). The effects of the let's get rational board game on rational thinking, depression and self-acceptance in adolescents. *Journal of Rational Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 12(3), 189-196.
- Warren, R., Smith, G. ve Velten, E. (1984). Rational emotive therapy and the reduction of interpersonal anxiety in junior high school students. *Adolescence*, 19, 893-902.
- Wilde, J. (1996). The efficacy of short-term rational emotive education with fourth-grade students. *Elementary School Guidance Counseling*, 31(2),131-138.
- Young, H. (2006). REBT assesment and treatment with adolescents. (Eds: A. Ellis ve M.E. Bernard. *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: theory, practice and research*. Springer Sience & Business Media Inc., Newyork.