

AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞ TERAPİSİ (ADDT)'NE DAYALI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ALGISINA ETKİSİ*

Arş. Gör. Burhan ÇAPRI
Mersin Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehb. ABD
burhancapri@mersin.edu.tr

Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN
Mersin Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehb. ABD
zgokcakan@mersin.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2005-2006 öğretim yılında Mersin Üniversitesi'nde öğrenimini sürdüren ve grup çalışmasına katılmaya gönüllü olan öğrenciler arasından seçilen 22 kişiden oluşturulmuştur. Öğrencilerden 11'i deney grubuna 11'i ise kontrol grubuna Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nden aldıkları puanlar doğrultusunda yansız olarak atanmışlardır. Veri toplama aracı olarak, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve üç farklı araştırmacı (Taylan, 1990; Şahin, Şahin ve Heppner, 1993; Çam, 1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" (PÇE) kullanılmıştır. Deney grubuna 8 haftalık ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. ADDT'nin Long-Lasting (uzun süreli) etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için 2 ve 12 ay sonra olmak üzere 2 kez izleme uygulaması yapılmıştır. Verilerin analizinde, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi, t testi ve wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları; üniversite öğrencilerine uygulanan ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, grup üyelerinin problem çözme becerisi algılarını yükseltmede etkili olduğunu ve çalışmanın bitiminden 2 ve 12 ay sonra da etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Akılcı duygusal davranış terapisi, grupla psikolojik danışma, problem çözme

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of the group counseling based on Rational Emotive Behaviour Therapy on the perceptions of the problem-solving skills of the university students. Pretest-posttest controlled group design was used in this research. The study group included 22 person who were chosen from the volunteer students at Mersin University. 11 of them were included in the experimental group, the other 11 were included in the control group. The perception levels of the problem-solving skill of the students were measured by using Problem Solving Inventory (PSI) developed by Heppner and Petersen (1982) and it was adapted to

* Bu çalışma, 21-23 Eylül 2006 tarihlerinde düzenlenen "I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi"nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Turkish by three difference researcher (Taylan, 1990; Şahin, Şahin ve Heppner, 1993; Çam, 1995). The experimental group was given counseling based on REBT and the control group was not included the process. In order to determine whether the long lasting effect of REBT continue or not follow up study was held after 2 and 12 months. In data analysis, two-way variance analysis, t test, and wilcoxon signed rank test for paired samples were used. The results showed that the group counseling based on REBT increased the perceptions levels of the problem solving skills of the members of experimental group and effects of the group counseling was continuing after 2 and 12 month from the end of study.

Key words: Rational emotive behaviour therapy, group counseling, problem solving

Giriş

Çağımızda teknolojiye ve sosyal yaşamda meydana gelen hızlı değişimler günlük yaşam içindeki bireyi birçok açıdan etkilemekte ve yaşamını da her geçen gün karmaşıklarıştırmaktadır. Gündelik yaşamdaki bu karmaşıklığın bir sonucu olarak bireyin, iş, okul, aile yaşamı gibi alanlarda başa çıkması gereken problemlerin sayısı artmaktadır.

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

Uzun yıllardır araştırma alanının odağında yer alan problem çözüme konusu, yardım mesleklerinde çalışan uzmanlar için oldukça büyük bir öneme sahiptir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971). Royce Ronning (1973) yardım mesleklerinde çalışan psikolojik danışman ve psikologlar çeşitli alanlarda karşılaştıkları problemleri çözemeyen ve profesyonel bir yardıma ihtiyaç duyan danışanların stresli ve problemlili yaşam olaylarıyla nasıl mücadele ettiklerini belirtmiştir. Dahası, önceleri karşılaşmadıkları bazı problem alanlarıyla karşı karşıya geldiklerinde ne yaptıklarını, kişisel kaynaklarını tehdit eden problem alanlarına nasıl tepkide bulduklarını ve en önemlisi problem çözüme süreçleri ile ilgili neler yaptıklarını anlamaya çaba göstermektedirler (Akt: Heppner, Neal ve Larson, 1984; Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Problem çözüme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Problem çözüme, D’Zurilla ve Goldfried (1971) “problemlili bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç” olarak tanımlarken, Kılıç ve Koç (2003) “problem kavramına bağlı olarak ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olan şeyi bilmek” olarak tanımlamışlardır.

Yapılan bir araştırmada, etkili problem çözüme becerisi algısına sahip bireylerin, daha pozitif bir benlik kavramına ve daha az fonksiyonel olmayan düşünceler ve irrasyonel inançlara sahip oldukları ifade edilmiştir (Heppner, Reeder ve Larson, 1983). Aynı zamanda, etkili problem çözüme becerisi algısına sahip olmayan

bireylerle karşılaştırıldıklarında; kaygılı olmayan, kişilerarası ilişkilerde oldukça atılgan ve karar verme süreci açısından daha rasyonel ve bağımlı olmayan kişiler olarak değerlendirilmektedirler (Neal ve Heppner, 1982). Ayrıca, Heppner, Kampa ve Brunning (1987) problem çözmede kendini başarısız olarak değerlendiren bireylerin daha fazla sıkıntılı, kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve obsesif-kompulsif davranışlara sahip olduğunu bulmuşlardır (Akt: Taylan, 1990).

Diğer taraftan, etkili problem çözme becerisi algısına sahip olmayan bireylerin ise, etkili problem çözme becerisi algısına sahip bireylere nazaran, kaygılı, güvensiz, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu ifade edilmiştir (Heppner, Baumgardner ve Jackson, 1985).

Yapılan benzer çalışmalarda (Heppner, Hibbel, Neal, Weinstein ve Rabinowitz, 1982; Nezu, 1985; Nezu ve Ronan, 1985) yüksek problem çözme becerisi algısına sahip bireylerin kendilerini; daha fazla motivasyona sahip, başarı beklentisi daha yüksek, daha az içtepisel ve çekingen, daha sebatlı ve sistematik, daha az alkol ve uyuşturucu kullanan kişiler olarak değerlendirdikleri görülmüştür (Akt: Taylan, 1990).

Ostrow, Paul, Dark, Henrie, Kochenour, Morrill, Oritt ve Poulton (1981) psikolojik problemlerin gelişimi açısından en çok risk altında olan öğrenci grubunun üniversite öğrencileri olduğunu ifade etmişlerdir (Akt: Heppner vd., 1984). Bu nedenle de, problem çözme ile ilgili olarak yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir (Taylan, 1990). Bu açıdan değerlendirildiğinde, problem çözme becerisi algısı, öğrencinin içinde bulunduğu çevreye daha aktif uyum sağlamasına yardımcı olan etkenlerden olduğu için, eğitimin en önemli hedeflerinden birisi, öğrencinin problem çözme becerisi algısını geliştirmektir (Deniz, Arslan ve Hamarta, 2002). Problem çözmede başarısız olan ve yardıma gereksinim duyan öğrencilere psikolojik danışma servisleri, kariyer planlama servisleri, medikal servisler, farklı sosyal destek alanları ve problem çözme modelleri ile yardımcı olunabileceği ifade edilmektedir (Heppner vd., 1984; Heppner vd., 2004).

Problem çözme literatüründe kullanılan, geleneksel bireysel-grupla psikolojik danışma ve psikoterapi, kariyer danışması, problem çözme eğitimleri gibi müdahale yöntemlerinin, problem çözme becerisi algıları üzerinde pozitif değişimlere yardımcı olduğu ve katılımcıların başlangıçtaki problem çözme beceri algılarının bu uygulamalar sonucunda olumlu yönde bir gelişim gösterdiği ifade edilmiştir (Nezu ve D'Zurilla, 1979; Heppner ve Reeder, 1984; Heppner, Baumgardner, Larson ve Petty, 1988; Heppner ve Hillerbrand, 1991; Çam, 1997, 1999; Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2000; Heppner, Cooper, Mulholland ve Meifen, 2001; Söylemez, 2002; Yıldız, 2003; Anliak, 2004; Heppner, Lee, Heppner, McKinnon, Multon ve Gysbers, 2004).

Buna ek olarak, literatürde, anksiyete, öfke yönetimi gibi hazır bazı müdahale yöntemleri ile problem çözme beceri eğitimlerinin birleştirilmesine dayalı olarak gerçekleştirilen grup çalışmalarının (Richards ve Perri, 1978; Jacopson, 1977, 1978; Karol ve Richards, 1978) da problem çözme beceri algısı üzerinde etkili olduğu rapor edilmiştir (Akt: Heppner vd., 1984). Ancak, yapılan çalışmaların yetersiz olduğu vurgulanmaktadır (Heppner vd. 1984; Taylan, 1990; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000; Heppner vd., 2004). Bu durumda, özellikle üniversite öğrencileri ile önleyici ve tedavi edici kişisel problem çözme süreçlerine bağlı problem çözme eğitimleri ve spesifik psikolojik danışma ekollerine dayalı olarak gerçekleştirilecek ek araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda bazı yazarların psikolojik danışma sürecinde, problem çözme üzerinde odaklandıkları ve psikolojik danışmayı, danışanın problemlerini çözmesine yardım süreci olarak gördükleri dikkati çekmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Danışmanın amacı, danışanların problemlerini çözme ve karar verme yeteneklerini artırma olarak ele alınmaktadır. Problem çözmede başarısız olan ve yardıma gereksinim duyan bireyler psikolojik danışma merkezlerine başvurumaktadırlar. Bu da psikolojik danışmada danışanın problem çözme becerisinin değerlendirilmesinin önemini göstermektedir (Akt: Taylan, 1990).

Bilişsel davranışçı terapilerin önemli unsurlarından birisi olan problem çözme becerisi algısı danışanın problemlerine akılcı bir biçimde yaklaşması, problem çözme becerisi algısı konusunda kendine ilişkin olumlu ve gerçekçi değerlendirmeler yapmasını içermektedir. Bu doğrultuda, kişinin problemlerine ve kullanılabilecek çözüm yollarına bakışının, değerlendirme tarzının, yükleme biçimlerinin ve bunların akılcı ya da akıldışı oluşunun tüm psikolojik danışma sürecini etkilediği kabul edilmektedir (Ferah, 2000).

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) doğrudan problem çözmeye yönelik, kısa süreli ve ekonomik bilişsel davranışçı terapi yaklaşımlarından birisi olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, ADDT sürecine, danışanı problem çözebilmesi, duygusal değişikliği oluşturması ve mantıklı düşüncüyü nasıl uygulayacağını öğrenmesi gibi yeniden eğitime işlevi olarak bakılmaktadır (<http://www.kdtd.org/tr/etik.asp>).

ADDT'nin birçok psikolojik değişken üzerindeki etkisini, çeşitli eğitim kademesinde yer alan öğrenciler üzerinde test etmeye yönelik yapılan çalışmalar arasında, kaygı (Jacobs, 1971; Knaus ve Boker, 1975; Kalker ve Croke, 1975; DiGiuseppe ve Miller, 1977), sınav kaygısı (Wine, 1971; Meas ve Heiman, 1972), konuşma kaygısı (Meichenbaum, Gilmore ve Fedoravicius, 1971; Karst ve Trexler, 1970), uyum (DiGiuseppe ve Kassinove, 1976), benlik saygısı (Daly ve Burton, 1983; Laconte, Shaw ve Dunn, 1993; Oğurlu, 2006), benlik kabulü (Koç, 1997; Koç ve Tutkun, 2001), benlik kavramı (Bacakoğlu, 2002) ve tükenmişlik (Anderson, 2000) gibi psikolojik değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Ancak, yapılan tüm çalışmalar sonucunda, ADDT'nin problem çözme değişkeni üzerindeki etkisini inceleyen bir grup çalışmasının eksikliği göze çarpmaktadır.

Buraya kadar yapılan açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, problem çözme becerisi algısının, üniversite öğrencilerini günlük yaşam, psikolojik uyum, ders başarısı gibi birçok açıdan etkileyen önemli bir değişken olduğu göze çarpmaktadır. Elde edilen bilgiler sonucunda, yapılan bu çalışmanın, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısı üzerinde ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın etkisinin olup olmadığını belirlemeye katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın, problem çözme becerisi algısı düşük olan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarını yükseltmedeki etkisini incelemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

Araştırma Problemleri

1. Akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarını yükseltmede etkisi var mıdır?
2. ADDT'nin Long-Lasting (uzun süreli) etkisi deneyin bitiminden 2 ve 12 ay sonra da devam etmekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni (ÖSKD) kullanılmış olan deneysel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı içinde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimine devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Gruba atanacak öğrencilerin belirlenmesinde, gönüllü olma ve PÇE'den düşük puan almış olma kriterlerini sağlama koşulu aranmıştır. Bu kriterleri sağlayan 22 öğrenci deney ve kontrol grubuna yansız olarak atanmışlardır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla ilk önce, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin duyuru panolarına yapılacak olan çalışma ile ilgili bir duyuru asılmıştır. Daha sonra bu duyuruya başvuran 83 öğrenciye PÇE uygulanmıştır. Öğrenciler, PÇE'nden aldıkları puanlara göre yukarıdan aşağıya doğru sıralanmış ve puanların 44-158 arasında değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin PÇE'nden almış oldukları puanların çeyrek kaymaları (Y_{25} , Y_{50} , Y_{75}) hesaplanarak gruplara ayrılmış ve problem çözme puan ortalamaları belirlenmiştir. PÇE puanlarına göre ayrılan grupların (Y_{25} , Y_{50} , Y_{75}) problem çözme puan ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Problem Çözme Puanına Göre Ayrılan Grupların Problem Çözme Puan Ortalamaları

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Standart Hata
Yüksek Problem Çözme Becerisi Algısı Düzeyi Y25	22	58,82	6,53	1,39
Orta Problem Çözme Becerisi Algısı Düzeyi Y50	39	84,00	8,69	1,39
Düşük Problem Çözme Becerisi Algısı Düzeyi Y75	22	119,41	13,72	2,93
Tüm Grup	83	86,71	24,36	2,67

Tablo 1'de görüldüğü gibi tüm grup, problem çözme becerisi algısı düzeylerine göre çeyreklere ayrılmıştır. İlk 25'lik çeyrekte kalanlar, yüksek problem çözme becerisi algısı düzeyine sahip grubu, 75'lik çeyrekte kalanlar, düşük problem çözme becerisi algısı düzeyine sahip grubu ve 50'lik çeyrekte kalanlar ise orta problem çözme becerisi algısı düzeyine sahip grubu oluşturmuştur. Bu aşamadan sonra, düşük problem çözme becerisi algısı düzeyine sahip olan grupta yer alan 22 öğrenci yansız olarak 2 gruba

ayrılarak, 11'er öğrenciden oluşan bir deney (K= 5; E= 6) bir de kontrol (K= 5; E= 6) grubu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerisi algısı düzeylerini belirlemek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Taylan (1990) tarafından uyarlaması yapılan "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" kullanılmıştır. Envanter, 35 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Envanterdeki bazı maddeler (1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34) ters puanlanmaktadır. Toplam puan olarak da kullanılabilen envanterin ranji 32-192 arasındadır. Envanterden alınan yüksek bir toplam puan, problem çözme becerisinin düşük olduğu, envanterden alınan düşük bir toplam puan ise problem çözme becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı tüm envanter için .90, alt boyutlar için ise .72 ile .85 arasında değişmektedir. PÇE'nin psikolojik danışma merkezlerinde yapılan bireysel ve grupla psikolojik danışma, evlilik danışmanlığı, kariyer danışmanlığı ve yapılandırılmış müdahale programları gibi danışma yaşantıları sonucundaki değişimi belirlemek amacıyla, öntest ve sontest olarak kullanılabilmesi ifade edilmiştir (Heppner vd., 2004). Türkiye'de ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları değişik araştırmacılar tarafından yapılmıştır (Taylan, 1990; Şahin, Şahin ve Heppner, 1993; Çam, 1995). Taylan (1990)'ın yaptığı çalışmada, çeviri güvenirliği çalışmasından elde edilen korelasyon katsayısı yüksek bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı .66 bulunmuştur. Halihazır geçerlik çalışması sonucunda, bireylerin problem çözme becerileri arttıkça Kendini Kabul envanteri puanlarının yükseldiği, Sürekli kaygı Envanteri puanlarının ise düştüğü bulunmuştur. Çam (1995) tarafından yapılan çalışmada, ölçek maddelerinin madde toplam test korelasyon katsayıları hesaplanmış ve değerlendirmeye alınan maddelerin toplam puanla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri .80, testi yarılama tekniği ile bulunan iç tutarlık katsayısı .76 bulunmuştur. Savaşır ve Şahin (1997)'nin açıkladığı bir diğer çalışmada, ölçeğin toplam puan olarak geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabilmesi ifade edilmiştir (Akt: Çam, 1999). Yapılan tüm çalışmalar, ölçeğin faktör yapısı açısından farklı sonuçlar vermiştir. Çam (1999) envanterle ilgili üç çalışmadan elde edilen bilgiler göz önüne alındığında, envanterin alt ölçeklerle birlikte geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılamayacağı ancak, toplam puan olarak geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilmesini ifade etmiştir. Bu çalışmada da PÇE'den elde edilen puanlar, daha önce yapılan benzer çalışmalarda (Çam, 1995, 1997; Basmacı, 1998; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000; Güçray, 2001; Kılıç ve Koç, 2003) kullanımına benzer bir biçimde toplam puan üzerinden değerlendirilerek incelenmiştir.

İşlem

İlk oturumdan 20 gün önce, araştırmacı tarafından yapılan ilana başvuran öğrencilere uygulanan envanterden elde edilen veriler öntest olarak ele alınmıştır. Deney grubunun son oturumu bittikten sonra 15 dakika ara verilip envanter in gruba toplu olarak tekrar uygulanmasıyla elde edilen veriler ise sontest olarak ele alınmıştır. Kontrol grubunun sontest verileri ise, son oturum bittikten bir gün sonra 11 öğrenciye ulaşıp toplu olarak uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına karıştırıcı etkide bulunmaması için, bu bireylere deney ya da kontrol grubunda olduklarına ilişkin bir bilgi verilmemiştir. Deney grubuna 8 hafta boyunca haftada 1

kez, her bir oturum 90 dakika olmak üzere toplam 8 oturum ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Grupla psikolojik danışma oturumlarının tamamlanmasının ardından, PÇE her iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Ayrıca, ADDT'nin Long-Lasting (uzun süreli) etkisinin devam edip etmediğinin belirlenmesi ve izleme ölçümü için deneyin bitiminden 2 ve 12 ay sonra PÇE deney grubuna birer kez daha uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma desenine uygun olarak, öncelikle deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Deney grubunda ve kontrol grubunda yapılan ölçümler tekrarlı olduğundan, verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinde, bir gruptaki öntest-sontest puanları arasındaki fark, diğer grubun öntest-sontest puanları arasındaki farkla karşılaştırılarak, deneysel işlemin etkililiği ortaya koyulmaktadır (Büyüköztürk, 2001; Eroğlu, 2005). Tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizinin uygulanabilmesi için gerekli olan; bağımlı değişkenin en az eşit aralıklı ölçek özelliğinde olması, bağımlı değişkene ait puanların her grupta normal dağılıyor olması (Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları kullanılmıştır), gruplardan elde edilen puanların varyanslarının eşit olması ($F= .387, p= .541$) ve ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eşit olması (Box-M= 1.121, $p= .801$) ile sayıtlarının karşılanması gerekmektedir. Yukarıdaki değerlerden de anlaşılacağı üzere çalışma grubundan elde edilen değerler bu sayıtları karşılar niteliktedir.

Diğer taraftan, deney grubunun sontest puanları ile 2-12 ay arayla uygulanan izleme testi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, birinci izleme testi puanları normal dağıldığı için bağımlı gruplar için t testinden, ikinci izleme testi puanları normal dağılmadığı için Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 11.5 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında istatistiksel anlamlılık düzeyi ise 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Uygulama

Araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerisi algısı düzeylerini yükseltmek amacıyla, ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Grupla psikolojik danışma uygulamaları, öğrencilerin boş saatlerinde, ME.Ü. Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezinde haftada bir oturum yapılarak sekiz haftada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin derse devam ve ders çalışma saatlerini engellemek için, uygulamalar öğrencilerce belirlenen günlerde ve saatlerde yapılmıştır.

Ellis ve Dryden (1997) grup üyelerinin gruba alınıp alınmayacağına belirlenebilmesi için, her kişinin en az bir kere izleme amaçlı, bir bireysel danışma oturumundan geçmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu amaçla, gruba alınması uygun bulunan öğrencilerin tümü en az bir oturum bireysel psikolojik danışma oturumuna alınmıştır.

Grup çalışmasına başlandıktan sonra, Ellis ve Dryden (1997)'ın ifade ettikleri gibi, öncelikle tüm grup üyelerine bir dizi ADDT broşürleri ve temel teori ve uygulamalarını içeren diğer kişisel yardım materyalleri (notlar, yazılar, kitaplar vb.) verilerek okutturulmuştur.

Problem çözme becerisi algısını geliştirmeye yönelik yapılan ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma oturumlarında tanışma, hedeflerin tartışılması, grup kurallarının sözleşme altına alınması ve yapılandırma işleminden sonra, grup üyelerine kazandırılması amaçlanan hedefler her bir oturum sırasına göre aşağıda verilmiştir:

Birinci oturumda, problemin tüm yönleriyle kavranması.

İkinci oturumda, problem çözme sürecinin tüm yönleriyle kavranması.

Üçüncü oturumda, problem alanlarının belirlenip, kümelere ayrılması ve bu kümeler içinde kavranması.

Dördüncü oturumda, bir problem durumu içindeyken yaşanan duygu ve düşüncelerin farkındalık düzeyinin kavranması.

Beşinci oturumda, bir problem durumu içindeki olumsuz yaşam durumları karşısında akılcı düşünmenin ve davranmanın kavranması.

Altıncı oturumda, etkili problem çözme engelleyen mantıksız inançların Ellis'in ABC teorisi kullanılarak mantıklı hale getirilmesinin kavranması.

Yedinci oturumda, günlük yaşamda çözülemeyen problemlere "Ellis'in Kendi Kendine Yardım Formu" aracılığıyla çözüm getirebilmenin kavranması.

Son olarak sekizinci oturumda ise, günlük yaşamda üzüntülere neden olan durumların, yeniden mantıklı bir düşünme modeli geliştirilerek (ABC modeli) çözümlenebilmesi ve problem çözme düzeyinin nasıl yükseltilebileceğinin kavranması.

Grup sürecinde; ADDT'in temel ilkelerinin, temel felsefesinin ve ABC'nin öğretilmesi, soru-cevap, alıştırma, kendini izleme, düşünceyi durdurma, akılcı olmayan inançları arama, akılcı olmayan inançları tespit etme, akılcı olmayan inançları akılcı inançlardan ayırıştırma, akılcı olmayan inançları tartışma, akılcı olmayan inançları çürütme, bilişsel yeniden yapılandırma, bilişsel ve davranışsal ev ödevi verme (liderin ve aynı zamanda diğer üyelerin verdiği), davranış değiştirme, destekleme, sosyalleştirme, cesaretlendirme, risk alma, benliği ortaya çıkarma, ödüllendirme, model olma, direkt ve dolaylı müdahale, gözlem yapma, mizah, geribildirim teknikleri kullanılmıştır.

Her grup oturumunun ortak noktası, oturumlardan sonra grup üyelerinin o günkü oturum ile ilgili izlenimlerinin alınması ile oturumlar esnasında elde ettikleri kazanımları günlük yaşama nasıl aktarabileceklerinin tartışılması biçiminde gerçekleşmiştir. Ayrıca, tüm üyelerin bir sonraki grup oturumuna kadar o oturumda üzerinde durulan etkili problem çözme becerisi algılarının günlük yaşama uygulamasına ve her oturumun başında bu yaşantıların paylaşılmasına çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları ile ilgili aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin \bar{x} , Ss Değerleri

Problem Çözme Becerisi Algısı	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
	118,6	9,9	78,5	13,3	120,2	17,2	120,8	19,9

Tablo 2’deki, deney grubunda yer alan öğrencilerin PÇE’nden elde ettikleri öntest-sontest puanlarının ortalamaları incelendiğinde, ADDT’ne dayalı grupla psikolojik danışma alan öğrencilerin deney öncesi problem çözme puan ortalamasının 118,6 olduğu, deney sonrasında bu ortalamanın 78,5 olduğu gözlenmektedir. Bir başka ifadeyle, deney sonrası öğrencilerin PÇE’nden elde ettikleri puanlarda bir düşüş olduğu gözlenmektedir. Diğer taraftan, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamaları incelendiğinde, ADDT’ne dayalı grupla psikolojik danışma almayan öğrencilerin deney öncesi PÇE ortalama puanı 120,2 olduğu halde, deney süresinin sonrasında bu ortalamanın 120,8’e yükseldiği gözlenmektedir. Bir başka ifadeyle, kontrol grubundaki öğrencilerin PÇE’nden elde ettikleri puanların geçen bu süreçte değişikliğe uğramadığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi, “akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT)’ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarını yükseltmede etkisi var mıdır?” idi.

Birinci alt probleme yanıt aramak amacıyla, akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT)’ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarını yükseltmede etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu aşamada, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının PÇE ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlara tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup					
(Deney-Kontrol)	5302,023	1	5302,023	23,746	.000
Hata	4465,636	20	223,282		
Ölçüm					
(Öntest-Sontest)	4300,568	1	4300,568	16,519	.001
Ölçüm X Grup	4581,841	1	4581,841		
Hata	5206,909	20	260,345	20,520	.000
Toplam	23956,637	43			

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrası PÇE’nden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir (F= 23,746, p<.000). Benzer biçimde, öntest ve sontestler arasında da (F= 16,519, p<.001) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, farklı işlem gruplarında (deney/kontrol) olma ile farklı zamanlardaki (öntest/sontest) ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin

problem çözme becerisi algısı düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olduğu görülmektedir ($F= 20,520, p<.000$).

Bu bulguya göre, ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma alan öğrencilerin problem çözme becerisi algısı düzeylerinde deneysel işlem öncesine göre gözlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi algısı düzeylerinde gözlenen değişimden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin problem çözme becerisi algısı düzeyleri deneysel işleme yani ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma alıp almadıklarına göre farklılık göstermektedir. ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma, öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında artışa neden olmaktadır. Bu durumda, ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin problem çözme becerisi algısı düzeylerinin geliştirilmesinde önemli bir etken olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, "ADDT'nin Long-Lasting (uzun süreli) etkisi deneyin bitiminden 2 ve 12 ay sonra da devam etmekte midir?" idi.

İkinci araştırma problemine yanıt aramak amacıyla, ADDT'nin Long-Lasting (uzun süreli) etkisi deneyin bitiminden 2 ve 12 ay sonra da devam edip etmediği incelenmiştir. Bu aşamada, deneysel işlem sonrasında öntest-sontest puanları arasında gözlenen farkın sontest izleme testi arasında ortaya çıkıp çıkmadığının araştırılması için deney grubundaki öğrencilerin sontest ve izleme testi puanları arasındaki fark da incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak, sontest uygulamasından 2 ve 12 ay sonra iki ayrı izleme testi uygulanmış ve öğrencilerin sontest ile izleme test puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında birinci izleme için belirlenen 2 aylık bir zaman dilimi içinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde önce deney grubunun sontest ve birinci izleme testi verilerine Shapiro Wilk normallik testi yapılmış ($W_{sontest}= ,929, p= ,405$; $W_{izleme1}$ testi= ,906, $p= ,221$) ve analiz sonucunda bağımlı değişkene ait puanların dağılımının normal olduğu görülmüştür. Bu nedenle, deney grubundaki öğrencilerin PÇE'nden aldıkları sontest puanlar ve birinci izleme çalışmasında uygulanan ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasında fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla bağımlı gruplar için t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Sontest	11	78,45	13,28	10	1,391	,194
Birinci İzleme Testi	11	74,73	14,78			

Benzer biçimde, deney grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında ikinci izleme için belirlenen 12 aylık bir zaman dilimi içinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise ikinci izleme testi verilerinin, Shapiro Wilk normallik testi sonucunda ($W_{izleme2}$ testi= ,737, $p= ,001$) normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu uygulamada ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin PÇE'nden aldıkları sontest puanlar ve ikinci izleme çalışmasında uygulanan ölçümden aldıkları puanları arasında fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-İkinci İzleme Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	7,64	53,50	1,824*	,068
Pozitif Sıra	4	3,13	12,50		
Eşit	0	-	-		

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin sontest problem çözme puan ortalamasının ($\bar{x} = 78,45$) birinci izleme testi puan ortalaması ($\bar{x} = 74,73$) ve ikinci izleme testi puan ortalamasından ($\bar{x} = 68,27$) daha yüksek olduğu gözlenmesine rağmen, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 1,391$, $p > .05$; $z = 1,824$, $p > .05$). Diğer taraftan, deney grubundaki öğrencilerin ikinci izleme puan ortalamasının sontest problem çözme ve birinci izleme puan ortalamasından daha düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durumda, deney uygulamasının sonunda ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın etkisinin zamana bağlı olarak arttığı ve bu artışın da sontestten 2 ve 12 ay sonra yapılan izleme çalışmalarında da sürmekte olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularda elde edilen sonuçlara dayalı olarak, deney grubu ile kontrol grubunun PÇE'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, yapılan farklı birçok araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmaların birinde, Jacobs (1971) iki kontrol grubu ve bir deney grubundan oluşan kolej öğrencilerinde kaygıyı azaltmada ADDT'nin etkililiğini araştırmıştır. 5 oturumda gerçekleştirilen tedaviden sonra deney grubundaki kolej öğrencileriyle kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı farklar ortaya çıktığını bulmuştur. Knaus ve Boker (1975) ise altıncı sınıfta okuyan 11-13 yaşlarındaki 80 çocuk üzerinde gerçekleştirdikleri ADDT programının benlik kavramı ve kaygı üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışma sonucunda ADDT'nin benlik kavramını geliştirmede daha etkili olduğu bulunmuştur. Benzer biçimde, beşinci sınıftan yedinci sınıfa kadar olan 586 öğrenciye 6 hafta süresince her hafta 1 saat olmak üzere ADDT programı uygulanması sonucunda, Hooper ve Layne (1985) deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre akılcı düşünceye daha eğilimli olduklarını göstermiş olduklarını bulmuştur. 9. ve 12. sınıfta okuyan 14-18 yaşları arasında benlik saygısı düşük çocuklara haftada bir oturum olmak üzere, 12 oturumluk ADDT odaklı grupla psikolojik danışma uygulayan Omizo ve arkadaşları (1987) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunduğunu ve ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın benlik saygısını yükselttiğini ve içsel odaklanmaya yönelimi arttırdığını bulmuşlardır (Akt: Koç, 1997). Diğer bir çalışmada, Laconte ve arkadaşları (1993) duygusal bozukluğu olan 23 ortaokul öğrencisinde (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın benlik saygısı ve derslerdeki başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, öğrencilerin benlik saygısı ve okul başarısında yükselme gözlendiğini rapor etmişlerdir. Benzer biçimde, Koç (1997) düşük benlik kabulüne

sahip üniversite öğrencilerinin benlik kabulünü yükseltmede “Rasyonel Emotif Terapi”nin etkinliğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, “Rasyonel Emotif Terapi”nin düşük benlik kabul düzeyine sahip öğrencilerin benlik kabul düzeylerini yükseltmede etkili olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak, görme engelli bireylerin kendilerini kabul düzeylerini yükseltmede “Rasyonel Emotif Terapi”nin etkili olup olmadığını araştıran Koç ve Tutkun (2001), “Rasyonel Emotif Terapi”nin görme engelli bireylerin kendilerini kabul düzeylerini yükseltmede etkili olduğunu bulmuştur. Görme engelli çocuklarla ilgili yürütülen diğer bir çalışmada, Bacakoğlu (2002) ise görmeyen çocukların benlik kavramı ve rasyonel düşünce gelişimleri üzerinde “Rasyonel Duygusal Eğitim”in etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklara verilen “Rasyonel Duygusal Eğitim” yaşantısının onların benlik kavramı ve rasyonel düşünce gelişimleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, Akılcı Duygusal Davranış Terapisinin (ADDT) grupla psikolojik danışmada uygulanmasının ergenlerin benlik saygısını yükseltmedeki etkisini araştıran Oğurlu (2006) ADDT odaklı grupla psikolojik danışmaya katılan deney grubu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyinin, kontrol grubu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyinden deney uygulamasının sonucunda anlamlı bir şekilde yükseldiğini bulmuştur.

Diğer taraftan, elde edilen bu bulgu, geleneksel bireysel-grupla psikolojik danışma ve psikoterapi, kariyer danışması, problem çözme eğitimleri gibi müdahale yöntemlerinin, öğrencilerin problem çözme beceri algıları üzerinde pozitif değişimlere yardımcı olduğu ve katılımcıların başlangıçtaki problem çözme beceri algılarının bu müdahale yöntemleri sonucunda olumlu yönde geliştiklerini belirten araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalardan birinde, Heppner ve Reeder (1984) üniversite yurtlarında farklı görevlerde çalışan personel üzerinde kısa bir problem çözme eğitimi uygulamışlar ve 4 ay sonunda uygulanan bu kısa eğitimin personelin problem çözme becerisi algıları üzerinde yararlı ve etkili sonuçlarının olduğunu bulmuşlardır. Nezu (1986) ise depresif semptomlara sahip bireylere uyguladığı problem çözme eğitimi sonucunda, depresif semptomlarda önemli düzeyde bir azalma, problem çözme becerisi algısında ise artış olduğunu bulmuştur. Benzer biçimde, Nezu ve Perri (1989) 39 unipolar depresyona sahip olan danışanlar üzerinde problem temelli eğitime dayalı sosyal problem çözme terapisi uygulaması sonucunda, uygulamanın depresyon için etkili bir bilişsel davranışçı tedavi yaklaşımı olduğunu bulmuşlardır. Diğer taraftan, Heppner vd. (1988) 8 hafta süreyle uygulanan problem çözme eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerisi algıları üzerinde yararlı olup olmadığını inceledikleri araştırma sonucunda, öğrencilerin problem çözme becerisi algılarını yükseltmede uygulanan eğitimin etkili olduğunu rapor etmişlerdir. Ayrıca, yapılan eğitimin başlangıçta problem çözme beceri algılarını oldukça negatif olarak değerlendiren öğrenciler için yararlı olduğu ve başlangıçta problem çözme açısından kendisini yetersiz olarak algılayan öğrencilerin problem çözme eğitimi oturumlarından sonra bu algılarının daha iyi bir düzeye gelerek yükseldiği bulunmuştur. Buna ek olarak, Çam (1999) iletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, deney grubuna haftada birbuçuk ile iki saat arası olmak üzere 12 hafta süreyle iletişim becerileri eğitimi programını uygulamıştır. Sonuçta, uygulanan eğitim programının deney grubunun problem çözme becerisi algıları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu bulmuştur. Heppner vd. (2001) ise geleneksel bireysel psikoterapi

uygulamalarının danışanların sunduğu psikolojik problemleri ve problem çözme becerisi algıları üzerinde pozitif değişimler oluşturmasında önemli katkılarına olduğunu ifade etmiştir.

Bir diğer araştırmada, Söylemez (2002) problem çözme envanterinin sonuçlarına göre düşük problem çözme becerisine sahip 15-17 yaş grubunda yer alan 8'er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta süre ile haftada bir kez olmak üzere 50 dakikalık oturumlarla oluşturduğu eğitim programını uygulamıştır. Uygulama sonucunda, deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Kaptan ve Korkmaz (2002) ise probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerisi algılarına ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisini inceledikleri deneysel çalışma sonucunda, gruplar arasında öz yeterlik inanç düzeyi ve problem çözme becerisi algıları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır.

Buna ek olarak, Dikici, Gündoğdu ve Koç (2003)'ün yaptığı yaratıcı dramının problem çözme becerileri üzerindeki etkisi adlı çalışma sonucunda, deney grubu üzerinde 9 hafta süreyle yürütülen yaratıcı drama eğitiminin grup üyelerinin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, Heppner vd. (2004) bir üniversitenin kariyer merkezinde en az beş oturum kariyer danışması alan danışanların danışma öncesinde, sırasında ve sonrasında ölçülen psikolojik uyum ve problem çözme becerisi algı puanlarında pozitif değişimler gözlemlemişlerdir. Dahası danışanların danışma esnasında problem çözme becerisi algılarında ne kadar çok gelişim elde edilirse, psikolojik uyum ve kariyer sonuçları üzerinde o kadar çok pozitif değişimler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Yaman ve Yalçın (2005) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini geliştirmede probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisini inceledikleri deneysel çalışma sonucunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiğini ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Son olarak, Özkök (2005) yedinci sınıf düzeyindeki 45 öğrenci üzerinde tek gruplu deney desenini kullanarak disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programı ile öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerindeki erişimlerinde deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını araştırdığı çalışma sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu rapor etmiştir.

Bütün bu araştırma sonuçları, araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgularda elde edilen sonuçlara dayalı olarak, Long-Lasting (uzun süreli) etkiyi belirlemeye yönelik yapılan izleme testleri sonuçları, ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın deney grubundaki üyelerin problem çözme becerisi algısı düzeylerinin yükselmesine olumlu katkılar yaptığı görülmüştür. Ayrıca, bu katkının kalıcı olduğu, grubun 2 ile 12 ay sonra tekrarlanan izleme ölçümlerinden elde edilen sonuçlardan da anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, benzer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmalardan birinde, Heppner vd. (1988) 8 hafta süreyle uygulanan problem çözme eğitiminin öğrencilerin

problem çözme becerisi algıları üzerinde 1 yıl sonundaki Long Lasting (uzun süreli) etkisinin devam ettiğini rapor etmişlerdir. Benzer biçimde, Koç (1997) “Rasyonel Emotif Terapi”nin düşük benlik kabulüne sahip üniversite öğrencilerinin benlik kabulünü yükseltmedeki etkisinin kalıcılığını 2 ay sonra uygulanan izleme testi sonucunda da devam edip etmediğini incelediği çalışması sonucunda, “Rasyonel Emotif Terapi”nin Long Lasting (uzun süreli) etkisinin artarak devam ettiğini rapor etmiştir. Diğer bir çalışmada, Çam (1999) iletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, uygulanan programın problem çözme becerisi algıları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu ve 15 hafta sonra yapılan izleme çalışması sonucunda da deney sonrasında gözlenen değişimin devam ettiğini bulmuştur. Buna benzer biçimde, Heppner vd. (2001) danışanların sunduğu psikolojik problemleri ve problem çözme becerisi algıları üzerinde geleneksel bireysel psikoterapi uygulamalarının etkisinin kalıcılığını inceledikleri araştırmada, özellikle danışanların danışmadan sonraki 1 ve 4 aylık zaman periyodu sonrasında problemleri daha yüksek düzeyde çözümlenebildiklerinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Ayrıca, Oğurlu (2006) ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın, deney grubundaki üyelerin benlik saygısının yükselmesine olumlu katkılar yaptığını ve bu katkının kalıcı olduğunun 1 ay sonra tekrarlanan izleme ölçümlerinden elde edilen sonuçlardan anlaşıldığını ifade etmiştir.

Bütün bu araştırma sonuçları, araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulguları desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerine 8 hafta süreyle uygulanan ADDT’ne dayalı grupla psikolojik danışma yaşantısının, grup üyelerinin problem çözme becerisi algısı düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve yapılan izleme testleri sonucunda da zamana bağlı olarak bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür. Uygulamalar esnasında, ADDT etkinlik ve tekniklerinin grup üyelerinin problem çözme gereksinimlerini karşılar nitelikte olduğu ve ayrıca uygulamasının da oldukça pratik olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, ADDT’ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, kısa süreli bir terapi yöntemi olması ve etkisinin pozitif yönde kalıcı olması, bu yaklaşımın, problem çözme becerisi algısı düzeyleri düşük olan öğrencilerin problem çözme becerisi algısı düzeylerini yükseltmede etkili bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem çözme becerisi algısı düzeylerini geliştirmek amacıyla ADDT’ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulamaları yaygınlaştırılabilir.
2. Benzer araştırmalar, daha geniş ve farklı özelliklere sahip örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilebilir.
3. Bu araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerisi algısı düzeyleri ele alınmıştır. Benzer araştırmalar, öz-yeterlik (genel, mesleki, akademik ve sosyal vb.), stres, tükenmişlik, yalnızlık, mükemmeliyetçilik, anksiyete bozuklukları gibi diğer konularda yapılabilir.
4. ADDT’ne dayalı grupla psikolojik danışmanın etkisinin kalıcılığı daha uzun zaman dilimleri içerisinde incelenebilir. Grupla psikolojik danışma

uygulamasından birkaç yıl sonra tekrar ölçümleri yapılarak ADDT etkinliğinin kalıcılığı kontrol edilebilir.

5. Bu çalışmada sadece üniversitede okuyan ergenlerle bir grup çalışması yapılmıştır. Tüm öğretim kademelerinde görev yapan psikolojik danışmanlar aracılığı ile problem çözme beceri algısı düşük ergenlerin yanı sıra onların anne ve babaları, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla da ilişki kurularak problem çözme beceri algılarını geliştirme konusunda daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, S. L. (2000). *The effects of a rational emotive behavior therapy intervention on irrational beliefs and burnout among middle school teachers in the State of Iowa*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Northern Iowa, United States.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi*. Basılmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Bacakoğlu, H. A. (2002). *Görmeyen çocuklarda benlik kavramı ve rasyonel düşüncenin gelişiminde rasyonel duygusal eğitimin etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Basmacı, S. K. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algularının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algularına etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2: 16-27.
- Daly, M. J., & Burton, R. L. (1983). Self esteem and irrational beliefs: An exploratory investigation with implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 361-366.
- Deniz, M. E., Arslan, C. & Hamarta, E. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Yönetim*, 31: 374-389.
- DiGiuseppe, R. & Kassinove, H. (1976). Effects of a rational emotive school mental health program on children's emotional adjustment. *Journal of Community Psychology*, 4: 382-387.
- DiGiuseppe, R., & Miller, N.J. (1977). A review of outcome studies on rational-emotive therapy. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.), *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer.

- Dikici, H., Gündoğdu, R., & Koç, M. (2003). Yaratıcı dramının problem çözme becerilerine etkisi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 9-11 Temmuz, Malatya.
- D'Zurilla, T. & Goldfried, M. (1971). Problem solving behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18: 45-47.
- Ellis, A. & Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behaviour therapy*. London: Free Association Boks.
- Eroğlu, A. (2005). *Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları*, (Çev. ed: Ş Kalaycı). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 8, 106-121.
- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29: 66-75.
- Heppner, P. P., Reeder, B. L. & Larson, L. M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30: 537-545.
- Heppner, P. P., Neal, G. W. & Larson, L. M. (1984). Problem-solving training as prevention with college students. *Personnel and Guidance Journal*, 62: 514-519.
- Heppner, P. P. & Reeder, B. L. (1984). Training in problem-solving for residence hall staff: Who is most satisfied? *Journal of College Student Personnel*, 25: 357-360.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. & Jackson, J. (1985). Problem solving self-appraisal, depression, and attributional styles: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*, 9: 105-113.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H., Larson, L. M. & Petty, R. E. (1988). The utility of problem solving training that emphasizes self-management principles. *Counseling Psychology Quarterly*, 1: 129-143.
- Heppner, P. P., & Hillerbrand, E. T. (1991). Problem-solving training: Implications for remedial and preventive training. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The healthy perspective* (pp. 681-698). Elmsford, NY: Pergamon Press.

- Heppner, P. P., Cooper, C. C., Mulholland, A. M. & Meifen, W. (2001) A brief, multidimensional, problem solving based psychotherapy outcome measure. *Journal of Counseling Psychology*, 48: 330-343.
- Heppner, P. P., Witty, T. E. & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *The Counseling Psychologist*, 32: 344-428.
- Heppner, M. J., Lee, D., Heppner, P. P., McKinnon, L. C., Multon, K. D., & Gysbers, N. C. (2004). The role of problem-solving appraisal in the process and outcome of career counseling. *Journal of Vocational Behavior*. 65, 217-238.
- Hooper, S. R. & Layne, C. C. (1985). Rational emotive education as a short-term primary prevention technique. *Techniques*, 1, 4, 264-69.
- Jacobs, E. E. (1971). *The effects of a systematic learning program for college undergraduates based on rational-emotive concepts and techniques*. Unpublished Master's Thesis. Florida State University.
- Kognitif ve Davranış Terapileri Derneği; <http://www.kdtd.org/tr/etik.asp>, Erişim: 07.10.2005. Saat: 11:15.
- Kalker, J. & Croke, J. (1975). Effects of a program in rational thinking on anxiety in older person. *Journal of Counseling Psychology*, 133: 54-57.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı*, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Karst, S. & Trexler, L. (1970). An initial study using fixed role and rational emotive therapies in treating public speaking anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34: 3: 360-366.
- Kılıç, M. & Koç, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin mesleki eğitim programları açısından karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 1-16.
- Knaus, W. & Boker, S. (1975). The effect of rational-emotive education lessons on anxiety and self-concept in sixth grade students. *Rational Living*, 10: 7-10.
- Koç, M. (1997). *Rasyonel emotif terapinin düşük benlik kabulündeki etkinliğinin araştırılması*. Basılmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Koç, M. & Tutkun, Ö. F. (2001). Görme özürlü bireylerin benlik kabulünü yükseltmede rasyonel duygusal terapinin etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4: 96-101.
- Lacoste, M. A., Shaw, D. & Dunn, I. A. (1993). The effects of a rational-emotive affective education program for high-risk middle school students. *Psychology in the Schools*, 30: 274-281.

- Meas, W. & Heiman, R. (1972). *The comparasion of three approaches to the reduction of test anxiety in high school students*, Final Report Project, 9-1040. Washington Office of Education, United States, Washington.
- Meichenbaum, D., Gilmore, J. & Fedoravicius, A. (1971). Group insight vs. group desensitization in treating speech anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36: 410-421.
- Neal, G. W. & Heppner, P. P. (1982). *Personality correlates of effective personal problem solving*. Paper presented at the annual meeting of the American Personnel and Guidance Association, Detroit.
- Nezu, A. & D'Zurilla, T. J. (1979). An experimental evaluation of the decision-making process in social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 3: 269-277.
- Nezu, A. M. (1986). Efficacy of a social problem-solving therapy approach for unipolar depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 196-202.
- Nezu, A. M., & Perri, M. G. (1989). Social problem-solving therapy for unipolar depression: An initial dismantling investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 408-413.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. J. (2000). Problem-solving skills training (Vol. 3; pp. 252-256). In G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of Stress*. New York: Academic Press.
- Oğurlu, U. (2006). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi (DDDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerdeki benlik saygısı düzeyine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, N., Şahin, N. H. & 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.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tümkaya, S. & 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 Dergisi*, 6, 6, 143-158.
- Wine, J. D. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.

- Yaman, S. & Yalçın, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının problem çözme ve öz- yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229-236.
- Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.