

AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞ TERAPİSİ'NE DAYALI GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YETKİNLİK İNANÇLARINI YÜKSELTMEDEKİ ETKİSİ

Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
PDR Anabilim Dalı
zgokcakan@mersin.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmedeki etkisini incelemektir. Araştırmada, Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni kullanılmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimini sürdüren 100 öğrenciye Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği uygulanmış, yetkinlik inançları düşük olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 20 öğrenci seçilmiştir. Bunlardan 5'er erkek ve 5'er bayandan oluşan deney ve kontrol grupları tesadüfi olarak seçilmiştir. Deney grubuna, 8 haftalık ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmış, bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Verilerin analizinde, kovaryans analizi kullanılmıştır. Bulgular uygulanan ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, grup üyelerinin akademik, sosyal, duygusal ve toplam yetkinlik inançlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükselttiğini göstermiştir. Ayrıca, ADDT'nin Long-Lasting (uzun süreli) etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için 1 ay sonra yapılan izleme çalışmasında bu etkinin devam ettiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Akılcı duygusal davranış terapisi, grupla psikolojik danışma, yetkinlik inançları

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of the group counseling based on Rational Emotive Behaviour Therapy on the self-efficacy beliefs of the university students. Pretest-posttest controlled group design was used in this research. The study group included 20 person who were chosen from the volunteer students at Mersin University. 5 males & 5 females from those 20 students were included in the experimental & control groups by choosing randomly. The experimental group was given counseling based on REBT and the control group was not included the process. In data analysis, one-way covariance analysis (ANCOVA) were used. The results showed that the group counseling based on REBT increased the belief levels of the academic, social, emotional and total self-efficacy of the members of experimental group. In order to determine whether the long lasting effect of REBT continue or not, follow up study was considered to be done after 1 months, and finding showed that was effect of counseling were being continued.

Key words: Rational emotive behaviour therapy, group counseling, self-efficacy beliefs

Giriş

Genel olarak bakıldığında, ergenlik dönemi kimlik duygusunun gelişmeye başladığı, fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel olmak üzere tüm alanlarda keskin değişimlerin gerçekleştiği bir gelişim dönemi olarak bilinmektedir (Vera, Shin, Montgomery, Mildner ve Speight, 2004). Bandura (1990)'ya göre kaçınılmaz olarak yaşanan bu değişimlerle etkili bir biçimde mücadele etmek ve bu dönemi sağlıklı bir biçimde atlatabilmek güçlü bir yetkinlik inancı gerektirmektedir. Özellikle de ergenlik gelişim döneminde yetkinlik inançlarının güçlendirilmesi oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır (Bandura, 1994).

Yetkinlik inancı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında merkezi bir öneme sahip kavramlarından birisidir ve "bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri ve eylemleri organize edip, bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebilme kapasitelerine ilişkin inancı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977, 1986, 1995, 1997).

Bandura (1986) insanların yetkinlik inançlarının gelişmesinde, başarılı performanslar (accomplished performances), dolaylı deneyimler (vicarious experience), sözel ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik durum (physiological state) olarak kavramlaştırdığı dört bilgilendirici kaynağın etkili olduğunu ifade etmiştir.

Bandura (1997)'ya göre yetkinlik inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar. Düşük yetkinlik inançlarına sahip bireyler de belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü yetkinlik inancına sahip olan bireylere göre daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşamaktadırlar.

Yetkinlik inançları çoğunlukla özel alanlara ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Zimmerman (1995) bu özel alanların en önemlileri arasında, akademik yetkinlik, sosyal yetkinlik ve duygusal yetkinlik özel alanlarının geldiğini ifade etmektedir.

Bunlardan, akademik yetkinlik inancı Bandura ve Schunk (1981)'a göre, bir bireyin belli eğitimsel aktiviteleri başarabileceğine ilişkin yeteneğine dair yargısı olarak tanımlanmaktadır. Ergenlerin eğitimle ilgili gereklilikleri tamamlamalarına ilişkin algıladıkları akademik yetkinlik inançları ne kadar yüksekse, olası kariyer seçimleri o kadar geniş olmakta ve kendilerini eğitimsel olarak hazırlamaları da o kadar iyi düzeyde olmaktadır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001).

Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara (1999) akademik yetkinlik inançları yüksek düzeyde olan çocukların yüksek bir akademik performans gösterdiklerini ve düşük düzeyde risk davranışı sergilediklerini bulmuşlardır. Ayrıca, Muris (2002) düşük akademik yetkinlik inancının okul fobisiyle güçlü bir ilişkisinin olduğunu bulmuştur. Benzer biçimde, Ehrenberg, Cox ve Kopman (1991) ile Bray, Kehle, Lawless ve Theodore (2003) akademik yetkinlik inancı ile depresyon arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu rapor etmişlerdir.

Diğer taraftan, sosyal yetkinlik inancı Connolly (1989) tarafından, sosyal atılganlık, genel ilişkilerde başarılı performanslar sergileme, bir grup ya da faaliyete katılma, dostane tavır gösterme ve insanlardan yardım alıp verme becerileri gösterebilmek olarak tanımlanmaktadır.

Matsushima ve Shiomi (2003) yüksek düzeydeki sosyal yetkinlik inancının kişilerarası stres ile negatif ve kişilerarası stresle başa çıkma ile pozitif bir ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır. Yapılan çalışmalarda sosyal yetkinlik inançlarının depresyon (Ehrenberg, Cox ve Kopman, 1991; Bandura ve diğ., 1999; Ashby ve Kottman, 2000; Muris, 2001; Hermann ve Betz, 2004; Hermann, 2005; Fiori, McIlvane, Brown ve Antonucci, 2006), anksiyete (Muris, 2002; Wei, Russell ve Zakalik, 2005), benlik saygısı (Hermann, 2005; Hermann ve Betz, 2006), sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri (Kıran-Esen ve Çelikkaleli, 2008) ile anlamlı ilişkisinin rapor edildiği göze çarpmaktadır.

Duygusal yetkinlik inancı ise, algılanan negatif duygularla başa çıkma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Muris, 2001). Bandura (1986)'ya göre duyguları çoğunlukla sosyal ilişkilerin temeli ve bu ilişkilerin süresi oluşturmaktadır. Muris (2002) duygusal yetkinlik inancının yüksek düzeydeki anksiyete ve depresif semptomlar ile negatif ve güçlü bir bağlantısının olduğunu rapor etmiştir. Benzer biçimde, Street (2003) duygusal yetkinlik ve depresyon, Suveg ve Zeman (2004) ise duygusal yetkinlik ve anksiyete arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmiştir.

Pajares ve Schunk (2001)'a göre, yüksek yetkinlik inançları çocuk ve ergenlerin kendilerine olan güvenlerini artırmalarında, daha uzun süre çaba göstermelerinde ve sonuç olarak okulda başarılı olmalarında yardımcı olmaktadır. Bu durumda, özellikle akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarının yüksek düzeyde olmasının, ergenlerin tüm gelişim alanları ve psikolojik sağlıkları üzerinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Bu noktada, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarının geliştirilmesine yönelik beceri programlarının, bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarının ve grup terapilerinin önemi ön plana çıkmaktadır. Ancak, literatür incelendiğinde ergenlerin yetkinlik inançlarını yükseltmeye yönelik deneysel çalışmaların sınırlı sayıda gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır.

Bunlardan birinde, Bilgin (1996) grup rehberliğinin ergenlerin sosyal yetkinlik inançları üzerindeki etkisine yönelik yaptığı deneysel çalışmasının sonucunda, yapılan çalışmanın ergenlerin sosyal yetkinlik inançları üzerinde etkili olduğunu rapor etmiştir. Benzer biçimde, Fırıncıoğlu (2005) Adlerian odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin sosyal yetkinliklerini yükseltmede etkili olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan, Caban (2004) ergenlerin akademik yetkinlik inançları üzerinde hipnozun etkisini incelediği deneysel çalışmasından elde ettiği bulgular sonucunda, hipnozun ergenlerin akademik yetkinlikleri üzerinde etkili olduğunu rapor etmiştir. Hyun, Chung ve Lee (2005) bilişsel davranışçı grup terapisinin ergenlerin benlik saygısı, yetkinlik inançları ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişler ve deney grubundaki ergenlerin terapi sonunda depresyon puanlarının düştüğünü ve buna karşın yetkinlik inançlarının yükseldiğini, benlik saygılarının ise farklılaşmadığını bulmuşlardır. Benzer biçimde, Craft (2005) 9 haftalık bir çalışma ve 3, 6 ve 9 aylık izleme ölçümlerinin sonucunda, sporcuların yetkinlik inançlarının arttığını ve buna paralel olarak da depresyon düzeyinin düştüğünü ortaya koymuştur. Son olarak, Şenışık (2006) ilköğretim okullarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan iki farklı öğretim yöntemi ile yapılan 4 ve 10 haftalık uygulamalardan sonra elde ettiği sosyal yetkinlik puanlarının deney öncesinden anlamlı düzeyde bir artış gösterdiğini rapor etmiştir.

Yapılan tüm çalışmalar göz önüne alındığında, akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik özel alanlarının bir arada incelendiği ve geç ergenlik döneminde (18-21 yaş) yer alan bireyler üzerinde gerçekleştirilen deneysel bir çalışmanın eksikliği göze çarpmaktadır.

Ayrıca, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'nin birçok psikolojik değişken üzerindeki etkisini, çeşitli eğitim kademesinde yer alan ergenler 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 Kassino, 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), tükenmişlik (Anderson, 2000) ve problem çözme (Çapri ve Gökçakan, 2008) gibi psikolojik değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Ancak, yapılan tüm çalışmalar sonucunda, ADDT'nin yetkinlik inançları üzerindeki etkisini inceleyen bir grup çalışmasının eksikliği göze çarpmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmedeki etkisini incelemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

Araştırma Problemleri

1. Akılcı duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmede etkisi var mıdır?
2. Akılcı duygusal davranış terapisinin Long-Lasting (uzun süreli) etkisi deneyin bitiminden 1 ay sonra da devam etmekte midir?

Yöntem

Bu çalışma, Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni kullanılmış olan deneysel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin birinci sınıflarında öğrenimini sürdüren 100 öğrenciye Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ) uygulanmış, bunlardan eksik veya hatalı işaretlemiş olanlar çıkarıldıktan sonra kalan 82 öğrencinin puanları göz önünde bulundurularak yetkinlik inanç puanları düşük olanlar arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 20 öğrenci seçilmiştir. Bunlardan 5'er erkek ve 5'er bayandan oluşan 10'ar kişilik deney ve kontrol grupları tesadüfi olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını belirlemek üzere Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır. Ergenlerin yetkinlik inançlarını belirleyebilmek için kullanılan EYBÖ 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olup 1 "Hiçbir zaman", 2 "Çok nadiren", 3 "Bazen", 4 "Sık sık" ve 5 "Her zaman" şeklinde cevaplandırılmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 23 ile en yüksek 115 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları doğrultusunda yapılan faktör analizinde ölçeğin orijinalinde olduğu gibi Akademik Yetkinlik Beklentisi (AYB), Sosyal Yetkinlik Beklentisi (SYB) ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi (DYB) olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. EYBÖ'nin ölçüt bağımlı geçerliği için araştırma grubuna Çocuklar için Depresyon Ölçeği (ÇDÖ) (Öy, 1991) ve EYBÖ birlikte uygulanmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre, ÇDÖ'nin EYBÖ ile korelasyonu negatif yönde anlamlıdır ($r = -.12, p < .05$). ÇDÖ'nin AYB ve SYB alt ölçekleri ile korelasyon katsayıları negatif yönde ve anlamlıdır ($r = -.14, p < .05$ ve $r = -.12, p < .05$). ÇDÖ ile DYB alt ölçeği puanları arasında negatif bir korelasyon gözlenmiştir ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r = -.02, p > .05$). Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda ise iç tutarlık ve test tekrar test (puan değişmezliği) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. EYBÖ iç tutarlık katsayısı .78; AYB, DYB ve SYB alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .64, .69 ve .71 olarak hesaplanmıştır. EYBÖ'nin test-tekrar test güvenilirliğini hesaplayabilmek için ölçme aracı 91 kişilik bir gruba üç hafta arayla uygulanmış ve bu iki uygulama arasındaki korelasyon .85 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin AYB, DYB ve SYB alt ölçekleri için test tekrar test korelasyon katsayıları ise sırasıyla .77, .73 ve .65'tir.

Ölçek için bu araştırma kapsamında elde edilen iç tutarlık katsayıları EYBÖ için .87; AYB, DYB ve SYB alt ölçeklerinin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .78, .75 ve .80 olarak hesaplanmıştır.

İşlem Yolu

Önce araştırmacı tarafından birinci sınıf öğrencilerine yönelik grupla psikolojik danışma yapılacağı detaylı bilgiler de yazılarak fakültenin psikolojik danışma merkezinde ilan edilmiştir. Deney ve kontrol grupları "çalışma grubu" başlığında belirtildiği gibi belirlenmiştir. Daha sonra deney grubuna 8 haftalık ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Grupların oluşturulması aşamasında uygulanan ölçekten elde edilen veriler her iki grup için öntest puanlar, uygulama bitiminden sonra yapılan ölçümden elde edilen veriler ise deney grubu sontest puanları olarak alınmıştır. Kontrol grubuna ise grupla psikolojik danışma uygulaması bittikten sonraki gün öğrenciler toplanarak ölçek uygulanmış ve bu veriler de kontrol grubunun sontest puanları olarak alınmıştır. Ayrıca, ADDT'nin Long-Lasting (uzun süreli) etkisinin devam edip etmediğinin belirlenmesi ve izleme ölçümü için deneyin bitiminden 1 ay sonra EYBÖ deney grubuna bir kez daha uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, kovaryans analizi tekniği kullanılmıştır. Bunun için öncelikle, bu analizin uygulanabilmesi için gerekli olan sayıtların karşılanıp karşılanmadığına bakılmış ve çalışma grubundan elde edilen değerlerin bu sayıtları karşılar nitelikte olduğu görülmüştür. Ayrıca, deney grubunun sontest puanları ile 1 ay arayla uygulanan izleme testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, birinci izleme testi puanları normal dağıldığı için bağımlı gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 11.5 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında istatistiksel anlamlılık düzeyi ise 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması

Grupla psikolojik danışma uygulamaları, öğrencilerin derslerinin dışındaki boş saatlerinde, ME.Ü. Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezinde her oturum yaklaşık 2 saat olmak üzere, haftada bir oturum yapılarak sekiz haftada gerçekleştirilmiştir.

İlk oturumda Ellis'in ABC teorisi hakkında bilgi verilmiş, yanlış inançlar ve özellikleri konusunda açıklama yapılmıştır. Sonraki 6 oturum her birine 2'şer oturum olmak üzere duygusal, sosyal ve akademik yetkinlik inançlarına ve bunlarda düşüklüğe neden olan altta yatan yanlış ve hatalı inançların keşfedilmesine, ortadan kaldırılmasına ve yerlerine yeni, gerçekçi inançlar koyulmasına ayrılmıştır. Son oturumda ise üyelerin grup yaşantısı ve uygulama ile ilgili genel değerlendirmeleri alınmış, kendilerinde oluşan değişiklikler üzerinde durulmuştur.

Grup sürecinde; ADDT'in temel ilkelerinin, temel felsefesinin ve ABC'nin öğretilmesi, soru-cevap, alıştırmaya, kendini izleme, düşüncüyü 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 sonucunda, grup üyelerinin o günkü oturum ile ilgili izlenimlerinin alınması ile oturumlar esnasında elde ettikleri kazanımları günlük yaşama nasıl aktarabilecekleri tartışılmıştır. Ayrıca, tüm üyelere bir sonraki grup oturumuna kadar ev ödevleri verilmiş ve her oturumun başında bu ödevlerle ilgili yapılanların 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 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin \bar{x} , Ss Değerleri

Yetkinlik İnançları	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Akademik Yetkinlik	23,50	3,20	28,70	3,12	24,00	3,46	24,80	6,52
Sosyal Yetkinlik	24,50	5,03	32,30	2,45	26,30	3,68	28,20	3,82
Duygusal Yetkinlik	20,40	2,98	25,50	2,59	20,70	2,66	22,30	3,43
Toplam Yetkinlik	68,40	7,91	86,50	5,29	71,00	6,64	73,70	8,90

Tablo 1'deki, deney grubunda yer alan öğrencilerin EYBÖ'nden ve alt ölçeklerinden elde ettikleri öntest-sontest puanlarının ortalamaları incelendiğinde, ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışma alan öğrencilerin deney öncesi toplam yetkinlik puan ortalamasının 68.4 olduğu, deney sonrasında bu ortalamanın 86.5 olduğu gözlenmektedir. Benzer biçimde, EYBÖ'nin alt ölçeklerinin ortalama puanlarının ise sırasıyla akademik yetkinlik inançları için 23.5, sosyal yetkinlik inançları için 24.5 ve duygusal yetkinlik inançları için 20.4'ten, akademik yetkinlik inançları için 28.7'ye, sosyal yetkinlik inançları için 32.3'e ve duygusal yetkinlik inançları için 25.5'e yükseldiği görülmüştür. Bir başka ifadeyle, deney sonrası öğrencilerin EYBÖ'nden elde ettikleri puanlarda bir yükselme olduğu gözlenmektedir. Diğer taraftan, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin deney öncesi toplam yetkinlik puan ortalamalarının 71,0 olduğu, deney sonrasında bu ortalamanın 73.7 olduğu gözlenmektedir. Benzer biçimde, EYBÖ'nin alt ölçeklerinin ortalama puanlarının ise sırasıyla akademik yetkinlik inançları için 24.0, sosyal yetkinlik inançları için 26.3 ve duygusal yetkinlik inançları için 20.7'den, akademik yetkinlik inançları için 24.8'e, sosyal yetkinlik inançları için 28.2'ye ve duygusal yetkinlik inançları için 22.3'e yükseldiği görülmüştür. Bir başka ifadeyle, kontrol grubundaki öğrencilerin EYBÖ'nden ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların geçen bu sürede fazla bir değişikliğe uğramadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı kovaryans analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Sontest EYBÖ ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Yetkinlik İnançları	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Akademik Yetkinlik	Gruplama Ana Etkisi	88,802	1	88,802	4,886	,041
Sosyal Yetkinlik	Gruplama Ana Etkisi	64,990	1	64,990	5,119	,037
Duygusal Yetkinlik	Gruplama Ana Etkisi	37,721	1	37,721	5,056	,038
Toplam Yetkinlik	Gruplama Ana Etkisi	481,162	1	481,162	5,497	,031

Tablo 2’de görüldüğü gibi, EYBÖ (F= 5,497, p<.05) ve alt ölçekleri olan akademik yetkinlik inançları (F= 4,886, p<.05), sosyal yetkinlik inançları (F= 5,119, p<.05) ve duygusal yetkinlik inançlarına (F= 5,056, p<.05) ilişkin gruplama etkileri anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bütün bulgular göz önünde bulundurulduğunda, ADDT’ne dayalı grupla psikolojik danışma alan öğrencilerin yetkinlik inanç puanlarında deneysel işlem öncesine göre gözlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin yetkinlik inanç puanlarında gözlenen değişimden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, ADDT’ne dayalı grupla psikolojik danışma, öğrencilerin yetkinlik inanç düzeylerini yükseltmiştir.

Diğer taraftan, deney grubundaki öğrencilerin sontest ve izleme testi puanları arasındaki fark da incelenmiştir. Bir başka ifadeyle, ADDT’nin Long-Lasting (uzun süreli) etkisinin devam edip etmediği de belirlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak, sontest uygulamasından 1 ay sonra izleme testi uygulanmış ve öğrencilerin sontest ile izleme test puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin yetkinlik inanç puanlarında izleme için belirlenen 1 aylık bir zaman dilimi içinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesinde bağımlı gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Önce deney grubunun sontest ve izleme testi verilerine Shapiro Wilk normallik testi yapılmış (W_{sontest}= ,929, p= ,405; W_{izleme testi}= ,906, p= ,221) ve analiz sonucunda bağımlı değişkene ait puanların dağılımının normal olduğu görülmüştür. Yapılan t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Yetkinlik İnançları	Test	\bar{x}	Ss	t	p
Akademik Yetkinlik	Sontest	28,70	3,12	1,021	,320
	Izleme Testi	28,45	4,07		
Sosyal Yetkinlik	Sontest	32,30	2,45	,721	,480
	Izleme Testi	29,95	3,63		
Duygusal Yetkinlik	Sontest	25,50	2,59	1,702	,105
	Izleme Testi	25,70	4,47		
Toplam Yetkinlik	Sontest	86,50	5,29	,677	,506
	Izleme Testi	81,60	9,19		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin EYBÖ ve alt ölçeklerinin sontest ve izleme testi ortalama değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, t testi sonuçlarına bakıldığında da, sontest ve izleme ölçümleri arasında EYBÖ ve alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu durumda, deney uygulamasının sonunda ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın etkisinin zamana bağlı olarak değişmediği 1 ay sonra yapılan izleme çalışmasında da sürmekte olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Öneriler

ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın, üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançları üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularda elde edilen sonuçlara dayalı olarak, deney grubu ile kontrol grubunun EYBÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, yapılan farklı birçok araştırma sonucuyla (Bilgin, 1996; Caban, 2004; Craft, 2005; Fıncioğlu, 2005; Hyun vd., 2005; Şenışık, 2006) paralellik göstermektedir.

Ayrıca, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'nin ergenlerin yetkinlik inançlarını yükseltmede etkili olduğuna ilişkin elde edilen araştırma sonucu, bu terapi yaklaşımının farklı birçok psikolojik değişken üzerinde de etkili olduğunu bulan araştırma sonuçlarıyla (Karst ve Trexler, 1970; Meichenbaum vd., 1971; Jacobs, 1971; Wine, 1971; Meas ve Heiman, 1972; Knaus ve Boker, 1975; Kalker ve Croke, 1975; DiGiuseppe ve Kassinove, 1976; DiGiuseppe ve Miller, 1977; Daly ve Burton, 1983; Laconte vd., 1993; Koç, 1997; Anderson, 2000; Koç ve Tutkun, 2001; Bacakoğlu, 2002; Oğurlu, 2006; Çapri ve Gökçakan, 2008) tutarlılık göstermektedir.

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 yetkinlik inançlarının yükselmesine yaptığı katkının kalıcı olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, benzer çalışmalarla (Koç, 1997; Craft, 2005; Oğurlu, 2006; Çapri ve Gökçakan, 2008) tutarlılık göstermektedir. Bütün bu araştırma sonuçları, araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine yönelik bulguları desteklemektedir.

ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, kısa süreli bir terapi yöntemi olması ve etkisinin pozitif yönde kalıcı olması, bu yaklaşımın, yetkinlik düzeyleri düşük olan öğrencilerin düzeylerini yükseltmede etkili bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu araştırma üzerinde çalışılan çalışma grubuyla sınırlı olduğu için, benzer araştırmalar, daha geniş ve farklı özelliklere sahip örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilerek tekrarlanılabilir. Benzer biçimde, bu çalışmada sadece geç ergenlik döneminde (18-21 yaş) yer alan bir grup çalışması yapılmıştır. Benzer bir çalışmanın, erken ergenlik dönemi (11-14 yaş) ve orta ergenlik döneminde (14-18 yaş) yer alan ergenler üzerinde tekrarlanması da yararlı olabilir. ADDT'ne dayalı gerçekleştirilen, bu araştırmada, öğrencilerin yetkinlik inançları ele alınmıştır. Benzer araştırmalar, stres, tükenmişlik, yalnızlık, mükemmeliyetçilik, anksiyete bozuklukları gibi diğer konularda yapılabilir. Ayrıca, 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. Son olarak, tüm öğretim kademelerinde görev yapan psikolojik danışmanlar aracılığı ile yetkinlik düzeyleri düşük ergenlerin yanı sıra onların anne ve babaları, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla da ilişki kurularak yetkinliklerini 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.
- Ashby, J. S. & Kottman, T. (2000) The relationship between personality priorities and affect, depression, self-efficacy, and fear of intimacy. *Journal of Individual Psychology*, 56, 172-183.
- 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.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychol. Rev.*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought on Action: A Socian Cognitive Theory*, Englewood Cliffs; NJ, Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). Reflection on nobality determinnats of competence. In R. J. Strenberg & J. Kolligian, Jr. (Eds), *Competence considered* (pp. 315–362). New Haven, CT: Yale University Pres.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. In A. Bandura (ed.) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* (pp. 1–45). New York: Cambridge University Pres.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A., Pastorelli, C. Barbaranelli, C. & Caprara, G. V.(1999) Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Bilgin, M. (1996). *Grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. Basılmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bray, M. A., Kehle, T. J., Lawless, K. A. & Theodore, L. A. (2003) The relationship of self efficacy and depression to stuttering. *American Journal of Speech Language Pathology*, 12, (4), 425-431.
- Caban, A. R. (2004). *Effects of hypnosis on the academic self-efficacy of first-generation college students*. Unpublished Master Dissertation, Washington State University, USA.
- Connolly, J. (1989) Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social- adjusment and mental health. *Canadian Jurnal of Behavior Science Review*, 21 (3), 258-269.

- Craft, L. L. (2005). Exercise and clinical depression: Examining two psychological mechanisms. *Psychology of Sport and Exercise*, 6 (2), 151–171.
- Çapri, B. & Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi (addt)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 135-154.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. & Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 62–72.
- 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.
- 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. A. & Miller, N. J. (1977). A review of outcome studies on Rational-Emotive Therapy. In A. Ellis & R. Grieger (1977) *Handbook of Rational-Emotive Therapy*. New York: Springer.
- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N. & Kopman, R. F. (1991) The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26, 361-374.
- Fıncıoğlu, H. (2005). *Ergenlerin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin yükseltilmesinde Adlerian odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Fiori, K. L., McIlvane, J., Brown, E. E., & Antonucci, T. C. (2006). Social relations and depressive symptomatology: Self-efficacy as a mediator. *Aging & Mental Health*, 10, 227-239.
- Hermann, K. & Betz, N. E. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex Roles*, 51, 55–66.
- Hermann, K. S. (2005). *The influence of social self-efficacy, self-esteem, and personality differences on loneliness and depression*. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School of The Ohio State University, USA.
- Hermann, K. & Betz, N.E. (2006). Path models of the relationships of instrumentality, social self-efficacy, and self-esteem to depression and loneliness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 1086-1106.
- Hyun, M. S., Chung, H. I. C. & Lee, Y. J. (2005). The effect of cognitive-behavioral group therapy on the self-esteem, depression, and self-efficacy of runaway adolescents in a shelter in South Korea. *Applied Nursing Research*, 18 (3), 160–166.
- 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.
- Kalker, J. & Croke, J. (1975). Effects of a program in rational thinking on anxiety in older person. *Journal of Counseling Psychology*, 133: 54-57.

- 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.
- Kıran-Esen, B. & Çelikkaleli, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29 (3), 37-49.
- 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.
- Matsushima, R. ve Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 31 (4), 323-332.
- 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.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- 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.
- Öy, B. (1991) Çocuklar için depresyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 132-137.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 750-759.
- Street, B. M. (2003). *Impact of perceived emotional self-efficacy on depressive symptoms*. 15. Annual Convention, American Psychological Society, Atlanta, May 29-June 1.
- Şenışık, Y. (2006). *İlköğretim okullarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerine etkisi*.

- Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Vera, E. M., Shin, R. Q., Montgomery, G. P., Mildner, C., & Speight, S. L. (2004). Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control, and future orientation of urban adolescents. *Professional School Counseling, 8* (1), 73–80.
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshmen college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 602-614.
- Wine, J. D. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin, 76*, 92-104.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York:Cambridge University Press.