

Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi*

Asım Çivitci**

Öz

Bu araştırmada, akılcı duygusal eğitimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan 17'şer öğrenci olmak üzere toplam 51 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna, haftada bir oturum olmak üzere 12 hafta süre ile akılcı duygusal eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubuyla eş zamanlı olarak plasebo grubuyla kişilerarası ilişkileri konu alan tartışma oturumları yürütülmüş; kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Her üç ölçek deney, plasebo ve kontrol gruplarına işlem öncesinde, işlem sonrasında ve işlemin tamamlanmasından üç ay sonra uygulanmıştır. İşlem öncesi, işlem sonrası ve izleme ölçümlerinden elde edilen veriler Tekrarlanmış Ölçümler İçin Çift Yönlü Varyans Analizi (3x3 Split-Plot) tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada şu bulgular elde edilmiştir: Akılcı duygusal eğitim programı, öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada etkili olmuş ve bu etki üç aylık izleme dönemi sonunda da devam etmiştir. Akılcı duygusal eğitim programı, öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini azaltmada ve mantıklı karar verme düzeylerini arttırmada etkili olmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Akılcı duygusal eğitim, mantıkdışı inançlar, sürekli kaygı, mantıklı karar verme

* Bu çalışma, yazarın Gazi Üniversitesi'nde Prof.Dr. Hasan Bacanlı danışmanlığında yürüttüğü Doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır. Ayrıca, İnönü Üniversitesi'nde düzenlenen XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda (6-9 Temmuz 2004) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, acivitci@gmail.com

The Effects of Rational Emotive Education on the Levels of Irrational Beliefs, Trait Anxiety, and Logical Decision Making of Junior High School Students

Abstract

In this study, the effects of rational-emotive education on the levels of irrational beliefs, trait anxiety and logical decision making of seventh-grade students were investigated. The research was carried out with a sample of 51 seventh grade students (17 students each in experimental, placebo and control groups). For 12 weeks, one session per week, rational-emotive education program was applied to the experimental group. Simultaneously, discussion groups about interpersonal relationship were conducted in placebo group while no treatment was applied to the control group. Each of the three scales was administered to experimental, placebo and control groups before the treatment, after the treatment and three month afterwards the treatment. The data gathered by pre-test, post-test and follow-up were analyzed by Two-Way ANOVA for Repeated Measures (3x3 Split-Plot). In the study, the following findings were obtained: Rational-emotive education program was effective on decreasing the levels of students' irrational beliefs and this effect had remained the same after the end of three-month follow-up period. Rational-emotive education program was not effective on decreasing the levels of trait anxiety and was not effective on increasing the levels of logical decision making.

Key Words: Rational emotive education, irrational beliefs, trait anxiety, logical decision making

GİRİŞ

Albert Ellis tarafından bir kişilik kuramı ve psikoterapi yöntemi olarak geliştirilen *Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi* (Rational-Emotive Behavior Therapy-REBT), bireyin yaşadığı duygusal-psikolojik rahatsızlıkların (emotional disturbances) temelinde sahip olduğu mantıkdışı inançların (irrational beliefs) yer aldığını ileri sürmektedir. Bu yaklaşımını da ABC modeli ile açıklamaktadır. ABC modeline göre, bireyin karşılaştığı olaylara (Activating events) ilişkin olarak duygusal ve davranışsal sonuçlar (emotional behavioral Consequences) meydana gelmektedir. Bu sonuçlar kaygı, depresyon, öfke gibi kendine zarar verici duygular ile geri çekilme, erteleme gibi fonksiyonel olmayan davranışlar biçiminde görülebilmektedir. Bireye zarar verici olan bu duygusal ve davranışsal sonuçlara (C) dış çevrede meydana gelen olaylar (A) değil, bireyin o olaya ilişkin sahip olduğu mantıkdışı inançları (Beliefs) neden olmaktadır. Bireyler karşılaştıkları olaylarla ilgili olarak tercihleri ve istekleri oluşturan akılcı, mantıklı inançlar ile mutlak zorunluluklar ve talepleri içeren mantıkdışı inançlara sahiptirler. Başarısızlık ve reddedilme gibi bir olayla (A) karşılaşan bir kişi, B noktasında “kesinlikle başarısız olmamalıyım ve reddedilmemeliyim, bu çok korkunç; ne kadar yetersiz ve sevimsiz birisiyim” gibi mantıkdışı inançları taşıyorsa kaygı, çökkünlük ve kendinden nefret etme gibi kendine zarar verici duygular (C) yaşayabilmektedir (Ellis, 1993; Ellis, 1996). Dolayısıyla, Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi’ye (ADDT) göre, düşündüğümüz gibi hissettiğimiz için duygusal sorunlar ortaya çıkmaktadır. Duygusal rahatsızlıklara yol açan mantıkdışı düşüncelerin yerini daha akılcı ve mantıklı düşünceler aldığında duygusal rahatsızlıklarla başa çıkılabilecektir (DiGiuseppe, 1999).

Mantıkdışı inançların bireyin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebildiği dönemlerden birisi de, çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş evresi olarak bilinen ergenlik dönemidir. Ergenlerde “ben mutsuzum ve bu durum anne-babamın hatasıdır”, “eleştirilmeye tahammül edemem”, “arkadaşlarıma uymalıyım”, başarısız olmaksızın zorluklardan kaçmak daha iyidir”, “arkadaşlarım tarafından beğenilmezsem bu korkunç bir durumdur”, “hata yapmamalıyım, özellikle sosyal ortamlarda...” gibi mantıkdışı inançlar sağlıklı olmayan olumsuz duygulara yol açabilmektedir (Waters, 1982; Akt. Thompson ve Rudolph, 2000). Mantıkdışı inançlara bağlı olarak sıklıkla yaşanan kaygı da, ergenlik döneminde psikolojik sağlık açısından başa çıkılması beklenen temel bir duygu durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. ADDT göre, çocuk ve ergenler karşılaştıkları olayları (sınıf önünde konuşma, sosyal reddedilme, akademik başarısızlık vb.) abartarak felaketleştirebilmekte ve bu durumların korkunç olacağı ya da felaketle sonuçlanacağı yönündeki mantıkdışı inançları da kaygıya yol açabilmektedir (Bernard, 1984; Wilde, 1992).

Ergenlik döneminde okul sorunları, dış görünüş, karşı cins tarafından beğenilmeme ve akranları arasında popüler olamama gibi gelişimsel güçlüklerin kaygı kaynağı olabileceği belirtilmektedir (Kulaksızoğlu, 1998; Şener, 2001). Yaklaşık 11-14 yaşlarını kapsayan *ilk ergenlik* (early adolescence) dönemindeki ergenlerde duygusal patlamaların eşlik ettiği huysuzluk davranışları ile kaygı, suçluluk, utanç, depresyon gibi rahatsız edici duygular gözlenmektedir. Bu olumsuz duygular ergenler için bunaltıcı olabilmekte ve sık sık öfke ile maskelenebilmektedir. Bu dönemde ergenler insanlardan uzaklaşarak yetişkinlerle çatışma yaşayabilmektedirler. Artan duygusal yoğunluk ergenlerin günlük yaşamına yansiyarak kaygı düzeylerini arttırabilmektedir. Genellikle soyut düşünmede güçlük yaşamakta ve olaylara "ya öyle ya da böyle" perspektifinden bakma eğilimi taşımaktadırlar. Alternatifler oluşturamadıkları için kaygıyla nasıl başa çıkabilecekleriyle ilgili doğru seçimler yapmaları da oldukça güçtür. Bu durum, daha fazla kaygı, suçluluk ya da utanç duyguları ile sonuçlanabilmektedir (Vernon, 1999). Yapılan bazı araştırmalar da (Özusta, 1993; Öy ve ark., 1995; Byrne, 2000) ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin çocukluk dönemine göre arttığını göstermektedir.

Bireyin sağlıklı kararlar alması için kaygı ve çatışmadan uzak kalması gerekmektedir (Eldeleklioğlu, 1999). Ancak, ergenlikte yaşanan kaygı durumu, ergenin daha sağlıklı kararlar almasını güçleştirebilmektedir. Karar verme, ergenlik döneminde üzerinde önemle durulan temel bir yaşam becerisidir. Erikson tarafından rol ve benlik karmaşasının üstesinden gelinerek kimlik kazanılması beklenen bir evre olarak tanımlanan ergenlik döneminde, ergen sahip olduğu eğilim ve yeteneklerini değerlendirerek bunların nasıl kullanılacağına karar vermek durumundadır. Bir yandan "ben kimim" sorusuna cevap vermeye çalışırken diğer yandan da kendisini çeşitli roller içinde deneyerek karar vermeye çalışmaktadır (Muuss, 1987; Bacanlı, 1999). Ergenlik döneminde başarılması beklenen bir gelişim görevi olarak ele alınan karar verme (Kılıççı, 1992), ergenlik dönemini de içine alan ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere kazandırılacak kişisel-sosyal yeterlikler içinde yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2000). Erkan'ın (1997) yaptığı bir araştırmada da, "daha doğru ve çabuk karar verme", ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin hem kendileri hem de öğretmen ve velileri tarafından eğitsel bir rehberlik ihtiyacı olarak görülmektedir. Karar verme durumlarında bireyler erteleme, kaderci olma, uysallık, donup kalma, sezgisel davranma, düşünmeden davranma, aşırı titiz davranma, plan yapma (Dinglage, 1968; Akt. Short, 1992), içtepisellik, mantıklı olma, bağımlılık ve kararsızlık (Kuzgun, 1993) gibi karar verme stratejileri kullanabilmektedirler. Bu stratejiler içinde uygun ve etkili bir karar için en istendik olanı, mantıklı karar verme stratejisidir (Bacanlı, 2000).

Çocuk ve ergenlerde mantıkdışı inançlardan kaynaklanan psikolojik güçlüklerle yönelik başa çıkma yöntemleri, ADDT'nin okul çağında bulunan çocuklara ve ergenlere uyarlanması ile ortaya çıkan *Akılcı Duygusal Eğitim*'in (Rational Emotive Education-REE) konusunu oluşturmaktadır. Akılcı Duygusal Eğitim (ADE), çocuk ve ergenlere yönelik olarak planlanmış ve belli bir sıra izleyen etkinliklerle yürütülen duygusal (psikolojik) bir eğitimidir. ADE'nin amacı, çocuk ve ergenlere daha etkili problem çözebilmeleri, duygusal içgörü kazanabilmeleri ve yaygın olarak karşılaştıkları duygusal sorunları azaltmada kullanabilecekleri mantıklı başa çıkma stratejilerini öğrenebilmeleri yönünde bazı akılcı düşünme becerilerini öğretmektir (Vernon, 1990). ADDT'nin eğitimsel-öğretici doğası nedeniyle terapinin ilkeleri, tutum ve davranış değişikliklerini kolaylaştırmak için sınıf ya da küçük grup oturumlarında sistematik bir biçimde kolaylıkla uygulanabilmektedir (Vernon, 1999).

Akılcı duygusal eğitime dayalı yürütülen bazı araştırma sonuçları da, akılcı duygusal eğitimin okul çağındaki çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkililiğini ortaya koymaktadır. Yapılan deneysel çalışmalarda, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin uyumsuzlukla ilişkili görülen savunma mekanizmalarını (Kachman ve Mazer, 1990), sınav kaygısını (Brody, 1974), sürekli kaygı, nevroz (DiGiuseppe, 1976; Miller, 1978) düzeylerini, okul içi olumsuz davranışlarını (Block, 1978) ve kişilerarası kaygılarını (Smith, 1980) azaltmada etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçları akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin akılcı-mantıklı inançlarını (Harris, 1976; Miller, 1978; Ritchie, 1978; Hooper ve Layne, 1985; Rosenbaum, Mc Murray ve Campbell, 1991; Burnett, 1996; Wilde, 1996), içsel denetimlerini (Omizo, Grace Lo ve Williams, 1986; Rosenbaum ve ark., 1991), akademik başarılarını (Block, 1978) arttırmada ve benlik kavramlarını geliştirmede (Dye, 1981; Omizo ve ark., 1986; Donegan ve Rust, 1998) etkili olduğunu göstermektedir.

Geleceğin yetişkinlerini oluşturacak ilköğretim öğrencilerinin içinde buldukları ergenlik döneminde karşılaştıkları psikolojik güçlüklerle daha etkili başa çıkabilmelerini ve yaşamlarının her döneminde kullanabilecekleri mantıklı bir düşünme becerisi kazanabilmelerini kolaylaştıran önleyici nitelikteki psiko-eğitim programlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Önleyici bir yaklaşımdan hareket eden bu çalışmada, akılcı duygusal eğitim programının ilk ergenlik dönemindeki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada şu denenceler test edilmiştir:

İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan akılcı duygusal eğitim programı;

1. Öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada etkilidir ve bu etki üç aylık izleme dönemi sonunda devam etmektedir.

2. Öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini azaltmada etkilidir ve bu etki üç aylık izleme dönemi sonunda devam etmektedir.

3. Öğrencilerin mantıklı karar verme düzeylerini arttırmada etkilidir ve bu etki üç aylık izleme dönemi sonunda devam etmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmada deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alacak deneklerin belirlenmesi amacıyla, 2002-2003 öğretim yılında Malatya Kemal Özalper İlköğretim Okulu yedinci sınıfında öğrenim gören 255 öğrenciye Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği, Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Sürekli Kaygı alt ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeği'nin Mantıklı Karar Verme alt ölçeği tek oturumda uygulanmıştır. Yanlış işaretleme yapan ya da bazı maddeleri boş bırakan öğrencilerin formları analiz dışında bırakılmış ve 224 öğrenciden elde edilen verilerle denek seçimi yapılmıştır. Araştırmada deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alacak deneklerin belirlenmesi amacıyla, her bir öğrencinin üç ölçekten elde ettiği puanlar standart T puanlara çevrilmiş ve toplam standart puanlar büyükten küçüğe sıralanarak üst %27'lik grubu oluşturan 61 öğrenci belirlenmiştir. Deney, plasebo ve kontrol gruplarına yirmişer olmak üzere toplam 60 öğrenci seçkisiz olarak atanmıştır.

DeneySEL işlemden bir hafta önce deney ve plasebo grupları ile (ayrı ayrı) bir hazırlık toplantısı yapılarak, her iki grupta yer alan öğrencilere "anne-baba, öğretmen, arkadaş gibi yakın çevrelerindeki kişilerle olan ilişkilerini geliştirici bir rehberlik çalışması" yapılacağı ifade edilmiş; çalışmanın süresi ve grup kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Deney ve plasebo gruplarında yer alan toplam 40 öğrenci, yapılacak çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını ifade etmişlerdir. Deney ve plasebo gruplarına yönelik etkinliklerin ders saatleri dışında yürütülecek olması nedeniyle, her iki grupta yer alan öğrencilerin velilerinden uygulamaya katılabileceklerine ilişkin yazılı izin alınmıştır. DeneySEL işlem sırasında, deney grubundan bir ve plasebo grubundan iki öğrenci bazı haftalardaki etkinliklere çeşitli nedenlerle katılamamıştır. Bu nedenle, deney ve plasebo grubundaki bu üç öğrencinin puanları analiz dışında bırakılmıştır. Üç öğrencinin her üç ölçekten elde ettiği standart puanlara yakın puanları olan diğer gruplardaki üçer öğrencinin puanları da analize katılmamıştır. Böylece deney, plasebo ve kontrol gruplarında 17'şer olmak üzere toplam 51 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 7

kız ve 10 erkek, plasebo grubunda 8 kız ve 9 erkek, kontrol grubunda ise 7 kız ve 10 erkek öğrenci yer almıştır.

Araştırmada, deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme ön ölçüm puanlarına parametrik testlerin uygulanıp uygulanmayacağını belirlemek amacıyla varyansların homojenliği test edilmiştir. Buna göre deney, plasebo ve kontrol gruplarının işlem öncesindeki mantıkdışı inanç [$F(2,48)=.09, p>.05$] sürekli kaygı [$F(2,48)=1.09, p>.05$] ve mantıklı karar verme [$F(2,48)=.55, p<.05$] puanlarının varyansları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, dolayısıyla grupların varyanslarının eşit olduğu gözlenmiştir. Her üç grupta yer alan deneklerin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme puan ortalamaları arasında deneysel işlem öncesinde fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Gruplarda Yer Alan Deneklerin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Ön Ölçüm Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Değerleri

| Ölçekler | Gruplar | n | \bar{X} | Ss | F |
|---|---------|----|-----------|------|------|
| Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği | Deney | 17 | 71.41 | 6.05 | .58* |
| | Plasebo | 17 | 70.00 | 7.23 | |
| | Kontrol | 17 | 68.94 | 6.67 | |
| Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri | Deney | 17 | 40.64 | 4.49 | .26* |
| | Plasebo | 17 | 41.88 | 5.78 | |
| | Kontrol | 17 | 41.00 | 5.06 | |
| Mantıklı Karar Verme alt ölçeği | Deney | 17 | 32.52 | 5.39 | .71* |
| | Plasebo | 17 | 30.41 | 6.26 | |
| | Kontrol | 17 | 30.11 | 7.45 | |

* $p > .05$

Tablo 1 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme ölçeklerinin ön ölçümünden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın üç bağımlı değişkenini oluşturan mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme puanları açısından deney, plasebo ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde denk olduğunu göstermektedir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisinin incelendiği deneysel bir araştırma niteliğindedir. Araştırmada 3x3 faktörlü, son faktörde tekrar ölçümlü öntest-sontest kontrol gruplu (Split-Plot Faktöryel) desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini akılcı-duygusal eğitim programı, bağımlı değişkenlerini ise ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeyleri oluşturmaktadır. Deney grubuna, 12 hafta süreyle akılcı duygusal eğitim programı uygulanırken, aynı süre içinde plasebo grubuyla kişilerarası ilişkileri konu alan oturumlar yürütülmüş, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneklere işlem öncesi ölçümün yapılmasından iki hafta sonra deneysel işleme başlanmış; uygulamanın son oturumundan bir gün sonra işlem sonrası ölçüm; üç ay sonra da izleme ölçümü yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerinin mantıkdışı inanç düzeyleri Çivitci (2003) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ) ile; sürekli kaygı düzeyleri Spielberger tarafından 9-12 yaş grubuna yönelik geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Özusta (1993) tarafından yapılan "Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin "sürekli kaygı" alt ölçeği ile; mantıklı karar verme düzeyleri de Kuzgun (1993) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği'nin ilköğretim öğrencileri üzerindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Şeyhun (2000) tarafından yapılan "mantıklı karar verme" alt ölçeği ile ölçülmüştür. Bu ölçekler aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

1. Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ)

Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ) ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini ölçmeyi amaçlayan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda 21 maddenin, faktör yükleri .69 ile .40 arasında değişen üç faktörde toplandığı ve üç faktörün birlikte toplam varyansın %33'ünü açıkladığı

görülmüştür. EMİÖ'nün faktör analizi ile belirlenen üç faktörü, faktörlerde yer alan maddelerin nitelikleri gözönüne alınarak "Başarı Talebi", "Rahatlık Talebi" ve "Saygı Talebi" olarak adlandırılmıştır. EMİÖ'nün uyum (concurrent) geçerliği çalışmasında, ölçeğin toplam puanları ile Çocuklar için Depresyon Ölçeği toplam puanları arasında .32, Sınav Kaygısı Envanteri'nin toplam puanları arasında ise .45'lik korelasyon değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin üç hafta arayla iki kez uygulanması sonucu elde edilen puan değişmezliğine ilişkin güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplam puanı için .82 bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanda iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı ise .71'dir. Bu araştırma kapsamında, deneysel gruplarda yer alacak öğrencileri belirlemek için ön uygulama yapılan 224 öğrenciden elde edilen iç tutarlık katsayısı ise EMİÖ toplam puanı için .67'dir.

2. Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri

Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri "Durumluk Kaygı" ve "Sürekli Kaygı" alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçek üçlü derecelmeli likert tipindedir. Ölçeğin Türkçe'ye çeviri işlemlerinden sonra yapılan ölçüt geçerliği çalışmasında normal grup, kaygı bozukluğu tanısı konulmuş grup ve diğer psikiyatrik tanılar almış grubun durumluk ve sürekli kaygı puanları açısından farklılık taşıyıp taşımadığına bakılmıştır. Kaygı bozukluğu tanısı almış grubun durumluk kaygı puan ortalamaları, diğer psikiyatrik tanılar almış gruba ve normal gruba göre; kaygı bozukluğu tanısı almış grubun sürekli kaygı puan ortalamaları da normal gruba göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ölçek, altı hafta arayla 99 çocuk üzerinde iki kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı durumluk kaygı ölçeği için .60, sürekli kaygı ölçeği için .65'tir. Durumluk kaygı ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı .82, sürekli kaygı ölçeğinin ise .81 olarak bulunmuştur (Özusta, 1993). Sürekli kaygı ölçeğinin bu çalışma kapsamında (n= 224) elde edilen iç tutarlık değeri ise .82'dir.

3. Karar Stratejileri Ölçeği

Karar Stratejileri Ölçeği, 10'ar maddelik dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar; "içtepisel karar", "mantıklı karar", "bağımlı karar" ve "kararsızlık" alt ölçekleridir. Ölçek beşli derecelmeye dayalı likert tipindedir. Yapı geçerliği faktör analizi ile belirlenen Karar Stratejileri Ölçeği'nin, Mantıklı karar alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri .65 ile .37 arasındadır (Kuzgun, 1993). Mantıklı karar alt ölçeğinin, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan ayırdedici geçerlik çalışmasında, başarılı ve başarısız öğrencilerin puanları karşılaştırılmış ve mantıklı karar puanları arasında başarılı öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Şeyhun, 2000). Karar Stratejileri Ölçeği'nin lise öğrencilerinden elde edilen içtutarlık (Cronbach

alfa) katsayısı; mantıklı karar alt ölçeği için .72 bulunmuştur. Ölçeğin kararlılığını test etmek amacıyla 70 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Mantıklı karar alt ölçeğinin bir hafta ara ile iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değeri .80'dir (Kuzgun, 1993). Alt ölçeğin öğrencilere iki hafta arayla iki kez uygulanmasından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değeri ise .93'tür. Ölçeğin mantıklı karar alt ölçeğine ilişkin olarak ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde hesaplanan iç tutarlık katsayısı .77'dir (Şeyhun, 2000). Mantıklı karar verme alt ölçeğinin bu çalışmada (n=224) hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise .74'tür.

Uygulanan İşlem

Araştırmada deney grubuna, araştırmacı tarafından haftada bir kez olmak üzere 12 hafta süre ile akılcı duygusal eğitim programı uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık 40-50 dakika sürmüştür. Programın içeriğinin belirlenmesi aşamasında, Vernon (1989) tarafından geliştirilen ve Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin ilke ve kavramlarının okul çağı çocuklarına bir uyarlaması olan Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı'ndan (Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for adolescents) yararlanılmıştır. Bu programda yer alan 7.-8. sınıflara yönelik 30 etkinlik Türkçe'ye çevrilmiş ve psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki üç uzmanın görüşü de alınarak deneysel işlemde kullanılmak üzere 12 etkinlik belirlenmiştir. Belirlenen etkinliklerin içeriği yeniden gözden geçirilmiş ve etkinliklerde yer alan bazı ifadeler ve örnek durumlar ("Mutlaka okulun ponpon kızlar takımına girmeliyim" yerine "Mutlaka okulun basketbol takımına girmeliyim"; "Bir partide hiç sevmediği bir kişiyle karşılaşma" yerine "Bir arkadaş toplantısında sevmediği bir kişiyle karşılaşma" gibi) Türk kültürüne uyarlanmıştır. Böylece, deney grubuna uygulanmak üzere 12 oturumluk akılcı duygusal eğitim programı oluşturulmuştur. Programda yer alan her bir oturumun adı ve amacı sırasıyla şöyledir:

1. *Sonuç Ne Olur*: Davranışlarının sonuçlarını kendi kazanımları ve başkaları üzerindeki etkileri açısından değerlendirmeyi öğrenme
2. *Onaylanma ve Sonuçlar*: Sosyal onay elde etmek için herhangi bir şey yapmanın avantaj ve dezavantajlarını tanıma
3. *İstiyorum, İhtiyacım Var*: İstekler ve ihtiyaçlar arasındaki farkı öğrenme
4. *Kendinle Konuş*: Duygusal kontrol için kendinle konuşmayı öğrenme
5. *Duygulardan Kim Sorumlu*: Mutsuzluğumuzun sorumlusunun diğer insanlar olmadığını anlama

6. *Duygular ve Düşünceler*: Olumsuz duygular ile düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama
7. *ABC*: ABC modeline göre duygusal rahatsızlıklarını analiz etme
8. *Talep mi Tercih mi*: Talepleri ve tercihleri ayırt etmeyi öğrenme
9. *Taleplerden Vazgeç*: Talepkar davranışları ortadan kaldırmak için hangi stratejilerin kullanılabileceğini öğrenme
10. *Mantıkdışı Düşüncelerle Mücadele Etme*: Mantıkdışı düşüncelerle mücadele etmeyi öğrenerek daha esnek düşünmeyi geliştirme.
11. *Çatışma-Mantıkdışı Düşünce İlişkisi*: Kişilerarası ilişkilerde çatışma ve mantıkdışı düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama ve kişilerarası ilişkileri geliştirmek için bu tür inançları nasıl değiştirebileceğini öğrenme.
12. *Yapmaları Gerekir mi Gerekmez mi*: Başkaları için makul-mantıklı olan ve olmayan zorunlulukları ayırtetmeyi öğrenme.

Araştırmada, deney grubunu oluşturan deneklerin uygulanan deneysel işlemten bağımsız olarak "grup çalışmasına katıldıkları için psikolojik bakımdan daha iyi olacakları" yönündeki beklentilerinden kaynaklanabilecek plasebo etkisini (Hovardaoğlu, 2000) kontrol etmek amacıyla plasebo kontrol grubu oluşturulmuştur. Plasebo grubu, deney grubuyla eş zamanlı olarak 12 hafta devam etmiş ve her hafta 40-50 dakikalık oturumlar biçiminde yürütülmüştür. Plasebo grubuyla anne-babayla ilişkiler, arkadaş ilişkileri, öğretmenlerle ilişkiler, nezaket kuralları, özürlü bireylerle ilişkiler gibi kişilerarası ilişkileri konu alan tartışma oturumları yürütülmüştür.

BULGULAR

1. Akılcı Duygusal Eğitimin Öğrencilerin Mantıkdışı İnanç Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın birinci denencesinin test edilmesi amacıyla öncelikle deney, plasebo ve kontrol gruplarına uygulanan EMİÖ'nün işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Deney grubunun EMİÖ işlem öncesi ölçüm puanları (\bar{x} =71.41; Ss=6.05), işlem sonrası ölçümde (\bar{x} =54.52; Ss =13.31) ve izleme ölçümünde (\bar{x} =56.94; Ss=12.37) azalmıştır. Plasebo grubunun işlem öncesi ölçüm puanları da (\bar{x} =70.00; Ss=7.23), işlem sonrası ölçümde (\bar{x} =67.58; Ss=9.26) ve izleme ölçümünde (\bar{x} =64.11; Ss=8.03) düşmüştür. Aynı biçimde, kontrol grubunun işlem öncesi ölçüm puanları (\bar{x} =68.94; Ss=6.67), işlem sonrası

ölçümde ($\bar{x}=64.76$; $Ss=11.84$) ve izleme ölçümünde ($\bar{x}= 62.35$; $Ss=12.18$) azalmıştır.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının EMİÖ'nün işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların varyanslarının eşit olup olmadığı Varyansların Homojenliği (Levene) Testi ile test edilmiştir. Buna göre deney, plasebo ve kontrol gruplarının EMİÖ'den elde ettikleri işlem öncesi ölçüm [$F(2,48)=.09$, $p>.05$], işlem sonrası ölçüm [$F(2,48)=.92$, $p>.05$] ve izleme ölçümü [$F(2,48)=1.92$, $p<.05$] puanlarının varyansları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, dolayısıyla grupların varyanslarının eşit olduğu gözlenmiştir.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının EMİÖ'den elde ettikleri işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümü puan ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda deney, plasebo ve kontrol gruplarının mantıkdışı inanç puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı [$F(2,48)=2.83$, $p>.05$]; ancak işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümleri arasında anlamlı bir fark olduğu [$F(2,96)=21.30$, $p<.001$]; aynı zamanda grup ve ölçüm ortak etkisinin de anlamlı olduğu [$F(2,96)=4.70$, $p<.01$] görülmüştür.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağını incelemek amacıyla, "Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırmalar" yapılmış ve mantıkdışı inanç işlem öncesi ölçüm ile işlem sonrası ölçüm puan ortalamaları ve işlem öncesi ölçüm ile izleme ölçümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. İşlem sonrası ölçüm ile izleme ölçümü arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2. Akılcı Duygusal Eğitimin Öğrencilerin Sürekli Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın ikinci denencesinin test edilmesi için deney, plasebo ve kontrol gruplarına uygulanan Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri'nin işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Buna göre deney grubunun sürekli kaygı işlem öncesi ölçüm puanları ($\bar{x}=40.64$; $Ss=4.49$), işlem sonrası ölçümde ($\bar{x}= 38.70$; $Ss=4.83$) ve izleme ölçümünde ($\bar{x}= 35.47$; $Ss=5.52$) düşmüştür. Plasebo grubunun sürekli kaygı işlem öncesi ölçüm puanları ($\bar{x}=41.88$; $Ss=5.78$) da küçük değişimlerle işlem sonrası ölçümde ($\bar{x}= 41.52$; $Ss=7.61$) ve izleme ölçümünde ($\bar{x}=40.82$; $Ss=7.04$) azalmaktadır. Kontrol grubunun sürekli kaygı

işlem öncesi ölçüm puanları (\bar{x} =41.00; Ss=5.06), yine küçük değişimlerle işlem sonrası ölçümde düşmüş (\bar{x} =40.70; Ss=5.33); izleme ölçümünde ise artmıştır (\bar{x} =41.23; Ss=5.76).

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının Sürekli Kaygı Envanteri'nin işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların varyanslarının eşit olup olmadığı Varyansların Homojenliği (Levene) Testi ile test edilmiştir. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri'nden elde ettikleri işlem öncesi ölçüm [F(2,48)=1.09, p>05], işlem sonrası ölçüm [F(2,48)=3.44, p>05] ve izleme ölçümü [F(2,48)=1.49, p>05] puanlarının varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı, dolayısıyla grupların varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümündeki sürekli kaygı puan ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre hem deney, plasebo ve kontrol grupları arasında [F(2,48)=1.91, p>.05] hem de işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümleri arasında [F(2,96)=4.28, p>.05] sürekli kaygı puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Akılcı Duygusal Eğitimin Öğrencilerin Mantıklı Karar Verme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın üçüncü denencesinin test edilmesi için deney, plasebo ve kontrol gruplarına uygulanan Mantıklı Karar Verme Alt Ölçeği'nin işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümlerine ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre; deney grubunun mantıklı karar verme işlem öncesi ölçüm puanları (\bar{x} =32.52; Ss=5.39), küçük değişimlerle işlem sonrası ölçümde (\bar{x} =31.76; Ss=5.81) ve izleme ölçümünde (\bar{x} =31.00; Ss=5.06) düşmüştür. Plasebo grubunun mantıklı karar verme işlem öncesi ölçüm puanları (\bar{x} =30.41; Ss=6.26), işlem sonrası ölçümde (\bar{x} =31.94; Ss=6.96) ve izleme ölçümünde (\bar{x} =32.23; Ss=6.99) artmıştır. Kontrol grubunun mantıklı karar verme işlem öncesi ölçüm puanları (\bar{x} =30.11; Ss=7.45) da, işlem sonrası ölçümde (\bar{x} =30.58; Ss=8.30) ve izleme ölçümünde (\bar{x} =32.25; Ss=9.63) artmıştır.

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının Mantıklı Karar Verme Alt Ölçeği işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların varyanslarının eşit olup olmadığı Varyansların Homojenliği (Levene) Testi ile test edilmiş ve deney, plasebo ve kontrol gruplarının Mantıklı Karar Verme Alt Ölçeği'nden elde ettikleri işlem öncesi ölçüm [F(2,48)=.55, p>05] işlem sonrası ölçüm [F(2,48)=1.40, p>05] ve izleme ölçümü [F(2,48)=3.73, p>05] puanlarının varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Deney,

plasebo ve kontrol gruplarının işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümündeki mantıklı karar verme puan ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, hem deney, plasebo ve kontrol grupları arasında [$F(2,48)=.07, p>.05$] hem de işlem öncesi ölçüm, işlem sonrası ölçüm ve izleme ölçümleri arasında [$F(2,96)=.71, p>.05$] mantıklı karar verme puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın birinci denencesinde, akılcı duygusal eğitimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada etkili olacağı ve bu etkinin üç aylık izleme dönemi sonunda da devam edeceği öngörülmüştü. Elde edilen bulgular, birinci denencenin desteklendiğini göstermektedir. Bu sonuç, akılcı duygusal eğitimin çocuk ve ergenlerin mantıkdışı inançları üzerindeki etkililiğini inceleyen bazı araştırma bulguları (Harris, 1976; Miller, 1978; Hooper ve Layne, 1985; Rosenbaum ve ark., 1991; Wilde, 1994; Burnett, 1996; Wilde, 1996; Wilde, 1999) ile tutarlıdır. Ayrıca, elde edilen bu bulgu ADDT'nin bazı temel ilke ve varsayımlarını da doğrulayıcı niteliktedir. ADDT'ye göre doğuştan hem akılcı hem de akılcı olmayan bir potansiyele sahip olan insanlar, mantıkdışı inançlara sahip oldukları gibi, aynı zamanda kendi yaşamlarına anlam verme, kişisel amaçları ve gelişimi için potansiyelini gerçekleştirme eğilimi de taşırlar (Dryden ve Ellis, 1988; Ellis, 1989; Ellis, 1995). Yine, ABC modeline göre D (Dispute) noktasında bireyin mantıkdışı inançları ile tartışması, E (Effect) noktasında bilişsel ve davranışsal bir etki oluşturmaktadır (Ellis, 1973). Bu araştırmanın, akılcı duygusal eğitimin mantıkdışı inançların azaltılmasındaki olumlu etkisine ilişkin bulgularının, gerek ADDT'nin insan doğasındaki kendini geliştirme potansiyeline ilişkin yaptığı açıklamaları, gerekse bireyin mantıkdışı inançlarıyla tartışması ve mücadele etmesi sonucunda bilişsel ve davranışsal bir etkinin oluşacağı yönündeki görüşleri desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci denencesinde, akılcı duygusal eğitimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeylerini azaltmada etkili olacağı ve bu etkinin üç aylık izleme dönemi sonunda da devam edeceği belirtilmişti. Elde edilen bulgular, araştırmanın ikinci denencesini desteklememiştir. Akılcı duygusal eğitim programı uygulanan deney grubunun sürekli kaygı puanları işlem sonrası ölçümde ve izleme ölçümünde azalmış; ancak bu değişim anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, akılcı duygusal eğitimin çocuk ve ergenlerin sürekli kaygı düzeylerini olumlu etkilediğini ortaya koyan bazı araştırmalarla (DiGiuseppe, 1976; Miller, 1978; Meyer; 1982) uyumlu görünmezken; akılcı duygusal eğitimin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı

düzeylerini azaltmada etkili olmadığı yönündeki bir araştırma bulgusu (Rosenbaum ve ark., 1991) ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın ikinci denencesi oluşturulurken, ADDT'nin, bireylerin sahip oldukları mantıkdışı inançların psikolojik rahatsızlıkla ilişkili olan kaygı, depresyon ve öfke gibi sağlıklı olmayan olumsuz duygulara yol açtığı yönündeki kuramsal açıklamaları (Ellis, 1973; Ellis, 1979; Dryden ve Ellis, 1988) doğrultusunda, akılcı duygusal eğitimin mantıkdışı inançlarla birlikte sürekli kaygı düzeyini de azaltabileceği öngörülmüştü. Ancak araştırmada, akılcı duygusal eğitim programı deney grubunun mantıkdışı inançlarının azalmasında etkili olurken; sürekli kaygı düzeylerinin azalmasında herhangi bir etki oluşturamamıştır. Bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan akılcı duygusal eğitim programının kapsamı ve niteliği gözönüne alınarak açıklanabilir. Bu programda yer alan etkinlikler, özellikle sınıf ortamında bir ders saatinde uygulanabilecek biçimde yapılandırılmıştır. Etkinliklerin içeriği, öğrencilere çeşitli ev ödevleri yoluyla sahip oldukları mantıkdışı inançlarla mücadele etmelerine ve daha akılcı inançları oluşturabilmelerine dolayısıyla kaygı ve öfke gibi olumsuz duygularını azaltabilmelerine yönelik oturumlar dışında bir yaşantı sunmamaktadır. Programda yer alan etkinliklerin bir ders saatinde yürütülebilecek biçimde yapılandırılması ve bu yönüyle daha çok öğretici bir nitelik taşıması, programın duyuşsal bir özellik olan kaygıyı azaltmada etkili olmamasının bir nedeni olarak düşünülebilir. Miller'ın (1978) akılcı duygusal eğitime dayalı üç farklı deney grubunun (akılcı duygusal eğitim grubu, davranış provalı akılcı duygusal eğitim grubu, davranış provalı ve ev ödevli akılcı duygusal eğitim grubu) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akılcı düşünme, sürekli kaygı ve nevrozizm üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak incelediği bir araştırma da, bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Araştırma sonuçları, davranış provalı ve ev ödevli akılcı duygusal eğitimin daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sürekli kaygının, mantıkdışı inançların dışındaki başka faktörlerden de olumsuz etkilenebilmesi, temelde mantıkdışı inançları azaltmayı hedefleyen akılcı duygusal eğitimin sürekli kaygı üzerinde olumlu etki oluşturamamasının bir nedeni olarak düşünülebilir. Ülkemizde çocukluk ve ilk ergenlik döneminde bulunan öğrenciler üzerinde yapılan bazı araştırmalar; olumsuz anne-baba tutumlarının (Ök, 1990; Molla, 1999), kendi bedenine ilişkin olumsuz algının (Ök, 1990), cinsiyetin (Girgin, 1990; Ök, 1990; Öy ve ark., 1995), sosyo-ekonomik düzeyin (Girgin, 1990), yaşın (Ök, 1990; Özusta, 1993), depresyon düzeyinin (Öy, Başoğlu, Türkmen, Yılmaz ve Ekmekçi, 1994), doğum sırasının (Ulutaş, 1999; Molla, 1999), babanın eğitim ve meslek durumunun (Ulutaş, 1999; Molla, 1999), anne-babanın kaygı düzeyinin, annenin eğitim durumunun, halen ve önceden tırnak yeme, gece altını ıslatma sorunu yaşayanın (Molla, 1999), okul

başarısının (Molla, 1999; Benbasa, 2001) ve babanın ölümünün (Benbasa, 2001), sürekli kaygı düzeyini arttırıcı faktörler olduğunu göstermektedir. Sürekli kaygının, bireyin sahip olduğu mantıkdışı inançların dışında diğer pek çok değişkenden etkilenebileceği olgusu, mantıkdışı inançları azaltıcı bir gücü olan akılcı duygusal eğitimin yukarıda belirtilen değişkenlerden etkilenebilen sürekli kaygı üzerinde yeterince etkili olmamasının bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeylerini azaltmada etkili olmadığını gösteren bir araştırma (Rosenbaum ve ark., 1991) bulgusu da bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir. Ancak, bu konuda daha kapsamlı bir tartışma için ülkemizde ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi yukarıda belirtilen değişkenler açısından inceleyen ve akılcı duygusal eğitimin etkisini ele alan araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesinde, akılcı duygusal eğitimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıklı karar verme düzeylerini arttırmada etkili olacağı ve bu etkinin üç aylık izleme dönemi sonunda da devam edeceği öngörülmüştü. Elde edilen bulgular, araştırmanın üçüncü denencesini desteklememiştir. Araştırmanın üçüncü denencesi, ADDT'nin, mantıkdışı inançların yerine akılcı-mantıklı inançların oluşması için bilimsel ve mantıklı düşünmenin gerekliliğini vurgulayan görüşleri gözönüne alınarak oluşturulmuştur. ADDT'ye göre mantıkdışı inançlar kaygı, kendini aşağılama, düşmanlık gibi kendine zarar verici duygulara; hareketsizlik (isteksizlik), erteleme ve "çılınca (frantic) karar verme" gibi kendine zarar verici davranışlara yol açabilmektedir (Ellis, 1979). Mantıkdışı inançlara sahip bireyler, çevrelerinde olup bitenleri bilimsel bir düşünceyle değerlendirmede başarısız olmakta ve böylece psikolojik rahatsızlıklarını devam ettirmektedirler. Bilimsel düşünme ise insanların sürekli olarak gözlem yapmalarını, alternatifleri araştırmayı, olgulara ilişkin hem destekleyici hem de karşıt kanıtların ortaya konulmasını ve doğru olarak görülen olguların değişip değişmediğinin kontrol edilmesini gerektirmektedir (Ellis, 1995; Ellis, 2000). Bu araştırmada uygulanan akılcı duygusal eğitim programı ile öğrencilerin mantıkdışı inançları yerine daha akılcı-mantıklı inançlar oluşturabilmeleri amaçlanmıştır. Mantıkdışı inançları yerine daha akılcı-mantıklı inançlar oluşturabilen öğrencilerin de kendi yaşantılarında karşılaştıkları durumlara ilişkin karar verirken farklı seçenekleri mantıklı bir biçimde değerlendirerek kendileri için en uygun kararları alabilecekleri öngörülmüştür. Araştırmada, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmakla birlikte mantıklı karar verme düzeyleri üzerinde herhangi bir etki oluşturmaması, ADDT'nin yukarıda belirtilen kuramsal görüşleri ile paralellik

göstermemektedir. Ancak, ilgili literatürde akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin karar verme düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu sonuç, ADDT'nin ortaya koyduğu kuramsal görüşlerin deneysel çalışmalarla yeterince desteklenmediği yönünde yapılan bazı eleştirileri (Bernard, 1995; Solomon ve Haaga, 1995; DiGiuseppe, 1996) haklı gösterir niteliktedir.

Sonuç olarak bu çalışma, 12 hafta süreyle uygulanan akılcı duygusal eğitim programının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam ettiğini göstermiştir. Uygulanan işlem, öğrencilerin sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeyleri üzerinde olumlu bir etki oluşturmamıştır. Bu sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme değişkenleri ele alınmıştır. Farklı yaş ve sınıf düzeylerindeki öğrenciler üzerinde yapılabilecek yeni araştırmalarla, akılcı duygusal eğitim programlarının diğer psikolojik değişkenler üzerindeki etkililiği de test edilebilir.

2. Bu araştırmada, uygulanan işlemin tamamlanmasından üç ay sonra yapılan izleme ölçümünde, akılcı duygusal eğitimin mantıkdışı inançlar üzerindeki olumlu etkisinin devam ettiği görülmüş; bununla birlikte mantıkdışı inanç puanlarında da küçük bir artış olduğu dikkat çekmiştir. Bu konuda yapılabilecek yeni deneysel çalışmalarda üç aydan daha uzun süreli izleme ölçümlerinin gerçekleştirilmesi, akılcı duygusal eğitimin ülkemizdeki okul çağı çocuklarının mantıkdışı inançları üzerindeki etkisinin zamana bağlı değişimini belirlemeye yardımcı olabilir.

3. Ülkemizde ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inançlarını inceleyen betimsel araştırmaların bulunmamasının, bu araştırmanın bazı bulgularının yorumlanmasında bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin yaş, sınıf, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı gibi niteliklerinin ve sahip oldukları psikolojik özelliklerinin mantıkdışı inançlar ile ilişkisini inceleyen betimsel araştırmaların yapılması, öğrencilerin mantıkdışı inançlarının daha kapsamlı değerlendirilmesine katkıda bulunabilecektir.

4. Çocuklarda mantıkdışı inançların oluşmasında, anne-babaların çocuklarına yönelik tutum ve davranışları ile sahip oldukları mantıkdışı inançların yansımalarının etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, ülkemizde anne-babaların mantıkdışı inançlarını betimleyen araştırmalara ve mantıkdışı inançlarından kaynaklanabilecek çocuk yetiştirme biçimlerini

değiştirebilmelerine yönelik eğitim programlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5. Bu araştırmada uygulanan işlemin öğrencilerin sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeyleri üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonucun, uygulanan programın daha çok öğretici bir nitelik taşımasından ve grup içi etkinliklerle sınırlı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Akılcı duygusal eğitime ilişkin geliştirilebilecek yeni programların ev ödevi gibi teknikleri kullanarak grup dışındaki yaşantıları da ele alacak biçimde yapılandırılması, daha duyuşsal ve davranışsal beceriler üzerindeki olumlu etkisini arttırabilir.

6. Bu araştırmada uygulanan ve ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inançlarını azaltmada etkili olan akılcı duygusal eğitim programı, okul psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarında önleyici nitelikteki bir psiko-eğitim programı olarak uygulanabilir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı ve/veya Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından düzenlenebilecek kurs ya da seminerler yoluyla, akılcı duygusal eğitimin psikolojik danışmanlar tarafından okullarda yaygın olarak uygulanması sağlanabilir.

7. Akılcı duygusal eğitimin etkililiği, bu çalışmada deney grubu ile plasebo ve kontrol gruplarının karşılaştırılması yoluyla test edilmiştir. Akılcı duygusal eğitimin psikolojik değişkenler üzerindeki etkileri, diğer psikolojik danışma yaklaşımlarına dayalı yürütülecek grup etkinlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

8. Akılcı duygusal eğitimin ilgi alanı daha çok okul çağı çocuklarının gelişimsel problemleri olmakla birlikte, psikolojik tedavi gören çocuk ve ergen gruplarında da akılcı duygusal eğitimin etkililiği araştırılabilir.

Kaynakça

- Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (14), 7-16.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Benbasa, D. (2001). Çocukların akademik başarılarını değerlendirme tarzları ve bunun kaygı ve öz-kavram ile ilişkisi (Children's over-and underestimation of academic performance in relation to anxiety and self-concept). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bernard, M. E. (1984). Childhood emotion and cognitive behavior therapy: A rational-emotive perspective. P. C. Kendall (Ed.) *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, (3). London: Academic Press, Inc., 213-253.
- Bernard, M. E. (1995). It's prime time for rational emotive behavior therapy: Current theory and practice, research recommendations and predictions. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13 (1), 9-27.
- Block, J. (1978). Effects of a rational-emotive mental health program on poorly achieving, disruptive high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 25 (1), 61-65.
- Brody, M. B. (1974). The effect of rational-emotive affective education on anxiety, self-esteem and frustration tolerance. *Dissertation Abstracts International*, 35 (6), 3506a.
- Burnett, P. C. (1996). Self-esteem enhancement in upper primary school children. *Annual Meeting Of The Queensland Guidance And Counselling Association* (9th, Brisbane, Queensland, Australia, September). 13 Mayıs 2001'de İnternette Ulakbim kanalıyla Eric online veritabanından (Ed409497) alınmıştır.
- Byrne, B. (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35 (137), 201-215.
- 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. (1976). A developmental study of the efficacy of rational-emotive education. *Dissertation Abstracts International*, 36 (8), 4150B.
- Digiuseppe, R. (1996). The nature of irrational and rational beliefs: Progress in rational emotive behavior therapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 14 (1), 5-28.
- Digiuseppe, R. (1999). *Rational Emotive Behavior Therapy*. H.T. Prout & D.T. Brown (Eds.) *Counseling and Psychotherapy with Children and Adolescents*. (4th. Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Donegan, A. L. ve Rust, J. O. (1998). Rational emotive education for improving self-concept in second-grade students. *Journal of Humanistic Counseling Education & Development*, 36, 248-257. İnternette 23 Şubat 2001'de Ebsco veritabanından (Academic Search Elite) alınmıştır. <http://www.ebsco.com>
- Dryden, W. ve Ellis, A. (1988). *Rational-emotive therapy*. (Ed. K.S. Dobson). *The Therapies*. London: Hutchinson, 214-236.
- Dye, S. O. (1981). The influence of rational-emotive education on the self-concept of adolescents living in a residential group home. *Dissertation Abstracts International*, 41 (9), 3881a.

- Ekdeleklioğlu, J. (1999). Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 7-13.
- Ellis, A. (1963). *Rational and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy. The rational-emotive approach*. New York: The Julian Press.
- Ellis, A. (1979). The theory of rational-emotive therapy. (Ed. A. Ellis ve J. M. Whiteley). *Theoretical and Empirical Foundations of Rational-Emotive Therapy*. California: Brooks /Cole Publishing Company, 33-60.
- Ellis, A. (1989). Rational-emotive therapy. (Ed. R.J. Corsini ve D. Wedding). *Current Psychotherapies*. Illinois: Peacock Publishers Inc., 197-238.
- Ellis, A. (1993). Fundamentals of rational-emotive therapy for the 1990s. (Ed. W. Dryden & L. K. Hill). *Innovations in Rational Emotive Therapy*. Newbury Park: Sage Publications, 1-32.
- Ellis, A. (1995). Reflections on rational-emotive therapy. (Ed. M.J. Mahoney) *Cognitive and Constructive Psychotherapies*. New York: Springer Publishing Company, 69-73.
- Ellis, A. (1996). The humanism of rational emotive behavior therapy and other cognitive behavior therapies. *Journal of Humanistic Counseling Education & Development*, 35 (2), 69-88. İnternette 23 Şubat 2001'de Ebsco veritabanından (Academic Search Elite) alınmıştır. <http://www.ebsco.com>
- Ellis, A. (2000). Rational emotive behaviour therapy. (Ed. R. Nelson-Jones), *Six Key Approaches to Counselling and Therapy*. London: Continuum, 181-227.
- Erkan, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 333-406.
- Girgin, G. (1990). Farklı sosyo ekonomik kesimden 13-15 yaş grubu öğrencilerinde kaygı alanları ve kaygı düzeyinin başarıyla ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Harris, S. R. (1976). Rational-emotive education and the human development program: A comparative outcome study. *Dissertation Abstracts International*, 37 (6), 3419a.
- Hooper, S. R. ve Layne, C. C. (1983). The common belief inventory for students: A measure of rationality in children. *Journal of Personality Assessment*, 47 (1), 85-90.
- Hovardaoğlu, S. (2000). Davranış bilimleri için araştırma teknikleri. Ankara: Ve-Ga Basım Yayın.
- Kachman, D. J. ve Mazer, G. E. (1990). Effects of rational emotive education on the rationality, neuroticism and defense mechanisms of adolescents. *Adolescence*, 25 (97), 131-144. İnternette 23 Şubat 2001'de Ebsco veritabanından (Academic Search Elite) alınmıştır. <http://www.ebsco.com>
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1993). Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu. (Ed. R. Bayraktar ve İ. Dağ), VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını, 161-177.
- Miller, N. J. (1978). Effects of behavior rehearsal, written homework and level of intelligence on the efficacy of rational emotive education in elementary school children. *Dissertation Abstracts International*, 38 (8), 3898b.

- Molla, S. (1999). Edirne Merkezindeki ilkokul öğrencilerinde kaygı düzeyleri ve sosyo-demografik özelliklerle ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Muuss, R. E. (1987). Ergenlikte kimlik bunalımı. (Çev. M. Çileli). (Ed. B. Onur). Ergenlik Psikolojisi. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık, 199-208.
- Omizo, M. M., Grace Lo, F. ve Williams, R. E. (1986). Rational-emotive education, self-concept and locus of control among learning-disabled students. *Journal of Humanistic Education And Development*, 25 (2), 58-69.
- Ök, M. (1990). 13-15 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinde kaygı düzeyi (okul rehberlik servisine başvuran ve başvurmayanlarda kaygı). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öy, B., Başoğlu, N., Türkmen, M., Yılmaz, N. ve Ekmekçi, A. (1994). Sağlıklı ve çocuk ruh sağlığı kliniğine başvuran çocuklarda depresyon ve kaygı ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 1 (1), 13-17.
- Öy, B., İlgen, R., Ekmekçi, A., Türkmen, M., Yılmaz, N. ve Başoğlu, N. (1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin ilkokul ve ortaokul öğrencilerine uygulanması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2 (2), 76-81.
- Özusta, Ş. (1993). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ritchie, B. C. (1978). The Effect of rational emotive education on irrational beliefs, assertiveness and/or locus of control in fifth grade students. *Dissertation Abstracts International*, 39 (4), 2069-2070a.
- Rosenbaum, T, Mc Murray, N. E. ve Campbell, I. M. (1991). The effects of rational emotive education on locus of control, rationality and anxiety in primary school children. *Australian Journal of Education*, 35 (2), 187-200.
- Short, R. S. (1992). Applying career development theory to counseling. California.
- Smith, G. W. (1980). A rational-emotive counseling approach to assist junior high school students with interpersonal anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 40 (12), 6157a.
- Solomon, A. ve Haaga, D. A. (1995). Rational emotive behavior therapy research: What we know and what we need to know. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13 (3), 179-191.
- Şener, Ş. (2001). Çocuk ve ergende kaygı bozuklukları. *Çocuk ve Aile*, 32, 28-29.
- Şeyhun, H. (2000). Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, C. L. ve Rudolph, L. (2000). *Counseling children* (5th Ed.). Belmont: Brooks/Cole.
- Ulutaş, İ. (1999). İlköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vernon, A. (1989). *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for adolescents (grades 7-12)*. Champaign, Illinois: Research Press.

- Vernon, A. (1990). The school psychologist's role in preventive education: Applications of rational-emotive education. *School Psychology Review*, 19, 322-330.
- Vernon, A. (1999). *Counseling children and adolescents* (2nd Ed.). Denver: Love Publishing Company.
- Wilde, J. (1992). *Rational counseling with school-aged populations: A practical guide*. Bristol: Accelerated Development.
- 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 & Cognitive-Behavior Therapy*, 12 (3), 189-196.
- Wilde, J. (1996). The relationship between rational thinking and intelligence in children. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 14 (3), 187-192.
- Wilde, J. (1999). The efficacy of short-term rational-emotive education: A follow-up evaluation. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 13 (2). İnternetten 11 Nisan 2003' de alınmıştır. <http://jcp.asu.edu>
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eđitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.