

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI WEB
TABANLI İNTERAKTİF VE GELENEKSEL PSİKO-
EĞİTİM PROGRAMLARININ ÇOCUKLARIN
BİLİŞSEL HATALARINA VE PSİKOLOJİK
BELİRTİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AHMET BUĞA

GAZIANTEP
ARALIK 2015

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI
WEB TABANLI İNTERAKTİF VE GELENEKSEL
PSİKO-EĞİTİM PROGRAMLARININ
ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL HATALARINA VE
PSİKOLOJİK BELİRTİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AHMET BUĞA

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

GAZİANTEP
ARALIK 2015

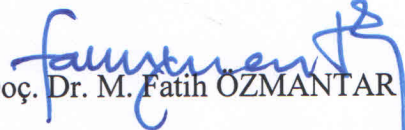
TÜRKİYE CUMHURİYETİ
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Web Tabanlı İnteraktif ve Geleneksel
Psiko-Eğitim Programlarının Çocukların Bilişsel Hatalarına ve Psikolojik
Belirtilerine Etkisi


Ahmet BUĞA

Tez Savunma Tarihi: 15.12.2015


Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı


Doç. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

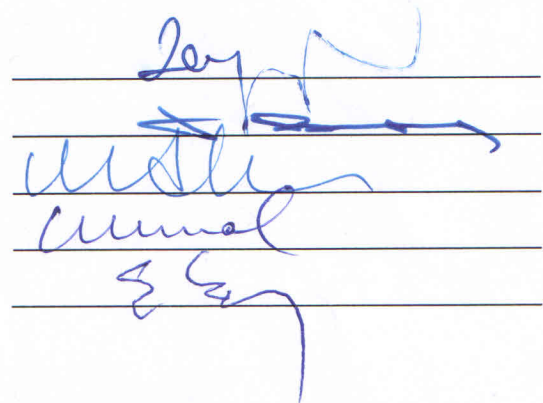
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK

Prof. Dr. Meral ATICI

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

Yrd. Doç. Dr. Erhan TUNÇ



ÖZET

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI WEB TABANLI İNERAKTİF VE GELENEKSEL PSİKO-EĞİTİM PROGRAMLARININ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL HATALARINA VE PSİKOLOJİK BELİRTİLERİNE ETKİSİ

BUĞA, Ahmet

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Aralık 2015, 198 sayfa

Bu araştırmanın amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen web tabanlı interaktif ve geleneksel psiko-eğitim programlarının çocukların bilişsel hataları ve psikolojik belirtileri üzerindeki etkisini karşılaştırmaktır. Çalışmaya ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören 36 çocuk katılmıştır. Web tabanlı interaktif, geleneksel psiko-eğitim ve kontrol grubu 12'şer denekten oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Aydın (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ) ve Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından ergen formu hazırlanan Kısa Semptom Envanteri (KSE) kullanılmıştır. Araştırmada web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu haftada bir modül olmak üzere toplam 10 modülden oluşan online bir programdan yararlanırken, geleneksel psiko-eğitim grubu ise haftada bir oturum olacak şekilde sekiz oturumdan oluşan programa katılmışlardır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada 3X4'lük deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bitimini takiben bir hafta sonra son-test, bir ay ve üç ay sonra ise izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde gruplar arası farkın anlamlılığını incelemek için Kruskal Wallis H testi, grup içi ölçümler arası farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için ise Friedman testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda hem web tabanlı interaktif hem de geleneksel psiko-eğitim programlarında yer alan deneklerin bilişsel hatalarının uygulama sonrasında azaldığı ve izleme dönemlerinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Web tabanlı interaktif programda yer alan deneklerin psikolojik belirtilerinin de uygulama sonrasında azaldığı ve izleme dönemlerinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel psiko-eğitim programında yer alan deneklerin psikolojik belirtileri açısından uygulama öncesi ve sonrasında herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular; araştırmacı tarafından geliştirilen

web tabanlı interaktif psiko-eğitim programının çocukların bilişsel hatalarını ve psikolojik belirtilerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Web tabanlı, İnteraktif, Bilişsel-Davranışçı, Psiko-Eğitim, Bilişsel Hatalar, Psikolojik Belirtiler

ABSTRACT**THE EFFECTS OF A WEB-BASED INTERACTIVE PSYCHO-EDUCATIONAL PROGRAM AND A TRADITIONAL PSYCHO-EDUCATIONAL PROGRAM BASED ON COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH UPON CHILDREN'S COGNITIVE DISTORTIONS AND PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS**

BUĞA, Ahmet

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

December 2015, 198 pages

The purpose of the present study is to compare the effects of a web-based interactive psycho-educational program and a traditional psycho-educational program based on the cognitive-behavioral approach upon children's cognitive distortions and psychological symptoms. The study group of the research consisted of a total of 36 8th grade middle school students. Of the participants, 12 students participated in the web-based interactive psycho-educational program, 12 students participated in the traditional psycho-educational program, and 12 students were in the control group. Children's Negative Cognitive Distortions Questionnaire (CNCDQ), which was adapted into Turkish by Aydın (2006), and Brief Symptom Inventory (BSI) adapted for adolescents by Şahin, Batıgün and Uğurtaş (2002) were used as data collection tools. The students included in the web-based interactive psycho-educational program participated in an online program which covered 10 modules, one module for each week. The students in the traditional psycho-educational program participated in an 8-week program. The control group did not participate in any programs. 3X4 experimental design was used in the research. A post-test was administered one week after the research was completed, and follow-up measurements were done both one month and three months later. To examine the significance of the differences between groups, Kruskal Wallis H Tests were used. Furthermore, Friedman Tests were used to investigate significant differences between measurements within groups. The results of the research indicated that cognitive distortions of children who participated in the web-based interactive psycho-educational program and the traditional psycho-educational program decreased after the intervention, and that the decrease continued in the follow-up periods. Psychological symptoms decreased in the children who participated in the web-based interactive program, and this decrease lasted in follow-up periods. However, there was no change in psychological symptoms of the children who participated in the traditional psycho-educational program. The findings suggested that the web-based interactive psycho-educational program which was

designed by the researcher was effective in terms of decreasing children's cognitive distortions and psychological symptoms.

Key words: Web-Based, Interactive, Cognitive-Behavioral, Psycho-Education, Cognitive Distortions, Psychological Symptoms

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile teknolojinin psikolojik danışma ve rehberlik alanında kullanımına yönelik olarak ülkemizde yapılacak çalışmalara katkı sunmasını dilerim. Böylelikle daha çok bireye daha kısa sürede psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunabilecek çalışmaların artmasını umuyorum.

Doktora öğrenimim boyunca akademik gelişimimde desteğini esirgemeyen ve tez süreci boyunca engin bilgilerinden istifade ettiğim tez danışmanım sayın Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen aynı zamanda web tabanlı interaktif programın da temelini oluşturan geleneksel psiko-eğitim programının hazırlanma sürecinde verdikleri destekten dolayı Doç. Dr. Baki DUY'a, Doç. Dr. Asım ÇİVİTÇİ'ye ve Doç. Dr. Mehmet BİLGİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan programların ön uygulamasını yaptığım Aslı Alevli Ortaokulu Psikolojik Danışmanı Münevver ÖZDEMİR'e ve asıl çalışmanın yapıldığı Ali Küncülü Ortaokulu Psikolojik Danışmanı Esen ÖZDEMİR'e katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Yine bu çalışmaya katkılarından dolayı Arş. Gör. İbrahim YILDIRIM'a, Arş. Gör. Ökkeş ESENDEMİR'e, Arş. Gör. Mahmut KALMAN'a, Arş. Gör. Fatma ALTUNKOL'a ve Yrd. Doç. Dr. Ali ÇEKİÇ'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Yönetim Birimi (BAPYB) tarafından EF.14.01 kodlu Doktora Tezi Araştırma Projesi olarak desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı Gaziantep Üniversitesi BAPYB'ne teşekkürlerimi sunarım.

Bir akademisyen eşi olarak kahrımı çeken ve bu süreçte desteğini esirgemeyen biricik eşim Yıldız BUĞA ve her ne kadar tez çalışmamın önüne geçse de varlığı ile bana güç veren oğlum Mustafa Mert BUĞA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu çalışmayı lisans döneminde, üniversite hayatımın ilk haftasında kaybettiğim canım babam Mustafa BUĞA'ya ithaf ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1 ARKA PLAN	1
1.2. PROBLEM DURUMU	4
1.3. AMAÇ	7
1.4. ÖNEM	9
1.5. SAYILTILAR	11
1.6. SINIRLILIKLAR	12
İKİNCİ BÖLÜM	13
KAYNAK ÖZETLERİ	13
2.1. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİLER.....	13
2.1.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi	15
2.1.1.1. İnsan Doğası Görüşü	16
2.1.1.2. Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar	16
2.1.1.3. Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular	20
2.1.1.4. ABC Modeli	21
2.1.1.5. Terapi Süreci	24
2.1.2. Bilişsel Terapi	26
2.1.2.1. Otomatik Düşünceler, Ara İnançlar ve Şemalar	27
2.1.2.2. Terapi Süreci	34

2.2. PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE TEKNOLOJİ KULLANIMI	37
2.2.1. Bilişsel Davranışçı Terapiler ve Teknolojik Uygulamalar	41
2.2.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Teknolojik Uygulamaların Avantajları	42
2.2.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Teknolojik Uygulamaların Dezavantajları	44
2.2.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çocuk ve Ergenlere Yönelik Geliştirilen Örnek Teknoloji Temelli Programlar	46
2.2.5. Yurt İçi Çalışmalar.....	51
2.2.6. Yurt Dışı Çalışmalar	52
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	60
MATERYAL VE YÖNTEM.....	60
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	60
3.2. ARAŞTIRMANIN DENEKLERİ	61
3.3. GRUPLARIN OLUŞTURULMASI	62
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	63
3.4.1. Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ)	63
3.4.2. Kısa Semptom Envanteri (KSE) Ergen Formu.....	64
3.5. DENEYSEL UYGULAMA	66
3.5.1. Geleneksel Psiko-Eğitim Programı.....	66
3.5.1.1. Geleneksel Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi	66
3.5.1.2. Geleneksel Psiko-Eğitim Programının Uygulanması	67
3.5.1.3. Geleneksel Psiko-Eğitim Programının İçeriği	67
3.5.2. Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programı.....	69
3.5.2.1. Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi	69
3.5.2.2. Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programının Uygulanması.....	71
3.5.2.3. Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programının İçeriği.....	71
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	76
BULGULAR VE TARTIŞMA	76
4.1. BULGULAR	76
4.1.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	76
4.1.1.1. Araştırmanın Birinci Denencesinin Birinci Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
4.1.1.2. Araştırmanın Birinci Denencesinin İkinci Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.1.1.3. Araştırmanın Birinci Denencesinin Üçüncü Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	88
4.1.1.4. Araştırmanın Birinci Denencesinin Dördüncü Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.1.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	95
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum	99
4.1.3.1. Araştırmanın Üçüncü Denencesinin Birinci Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	101
4.1.3.2. Araştırmanın Üçüncü Denencesinin İkinci Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	104
4.1.3.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesinin Üçüncü Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	106
4.1.3.4. Araştırmanın Üçüncü Denencesinin Dördüncü Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	109
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111
4.2. TARTIŞMA.....	113
4.2.1. Web Tabanlı Psiko-Eğitim Programına İlişkin Tartışma	113
4.2.2. Geleneksel Psiko-Eğitim Programına İlişkin Tartışma	116
4.2.3. Web Tabanlı Psiko-Eğitim Programı ve Geleneksel Psiko-Eğitim Programının Karşılaştırılması	117
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	120
1. SONUÇLAR	120
1.1. Toplam Bilişsel Hata Düzeyinin Azaltılmasına İlişkin Sonuçlar.....	120

1.2. Felaketleştirme Bilişsel Hatası Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	120
1.3. Seçici Soyutlama Bilişsel Hatası Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	121
1.4. Kişiselleştirme Bilişsel Hatası Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	122
1.5. Aşırı Genelleme Bilişsel Hatası Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	122
1.6. Psikolojik Belirti Düzeyinin Azaltılmasına İlişkin Sonuçlar	123
2. ÖNERİLER	124
2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	124
2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	124
KAYNAKLAR	125
EKLER.....	133
Ek-1: Araştırma İzni	134
Ek-2: Araştırmaya Katılım Ebeveyn İzni	137
Ek-3: Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği	138
Ek-4: Kısa Semptom Envanteri Ergen Formu.....	143
Ek-5: Geleneksel Psiko-Eğitim Programı	145
Ek-6: Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programı.....	179
ÖZGEÇMİŞ.....	198
VITAE	198

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Sağlıklı ve Sağlıksız Düşünce, Duygu ve Davranış Örneği	21
Tablo 3.1 Araştırma Deseni	61
Tablo 3.2 Çalışma Gruplarının Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılımları	63
Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ ve KSE'den Elde Edilen Ön-test Puanlarına İlişkin Normallik Testleri.....	73
Tablo 3.4 Araştırma Gruplarının Ön-Test Puanlarının Değerlendirilmesi	75
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	77
Tablo 4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	78
Tablo 4.3 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	81
Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	82
Tablo 4.5 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	85
Tablo 4.6 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	89
Tablo 4.8 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	90

Tablo 4.9 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Tablo 4.10 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.11 Deney ve Kontrol Gruplarının KSE'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	96
Tablo 4.12 Deney ve Kontrol Gruplarının KSE'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	97
Tablo 4.13 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları	100
Tablo 4.14 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.15 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.16 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.17 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.18 Deney ve Kontrol Gruplarının KSE'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. ABC Modeli.....	22
Şekil 2. ABC Modeli Örneği.....	23
Şekil 3. Bilişsel Model.....	28
Şekil 4. Temel İnançlar.....	33

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın arka planı, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1 ARKA PLAN

Çağdaş anlayışa göre eğitimin temel amacı: bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı, topluma etkin bir şekilde uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmektir. Daha geniş çerçevede toplumsal ve çevresel koşullara sorgulamadan uyan ve bunu sürdüren bireyler yerine, topluma katkı sağlayan ve toplumu ileri götürebilecek değişimleri sağlayabilecek bireyler yetiştirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde özetle eğitimin temel amacının “bireyi kendisi için yetiştirmek” ve “bireyi toplum için yetiştirmek” olduğu söylenebilir (Yeşilyaprak, 2013:3-4). Eğitimin bu temel amacını gerçekleştirebilmesi için çağdaş eğitim anlayışının, örgün eğitim etkinlikleri içine katmayı zorunlu gördüğü profesyonel hizmetler grubuna ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hizmetler öğrenci kişilik hizmetleridir. Öğrenci kişilik hizmetleri bireye sınıf ortamında sunulan öğretim dışındaki bireyin duygusal ve toplumsal yönlerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesini amaçlayan faaliyetleri kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2013:5).

Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında bireyi yukarıda belirtilen temel amaçlara ulaştırmada rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Okullarda rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilere yönelik olarak; eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik, bireysel rehberlik, bireyi tanıma ve grup rehberliği etkinlikleri gibi birçok alanda yardım sunulmaktadır (Derelioğlu, 2008:15).

Okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülebilmesinden sorumlu birim rehberlik servisidir. Fakat rehberlik servislerinin bu görevlerini tamamen etkin bir şekilde yerine getirebildikleri söylenemez. Bunun

birçok nedeninin olduğu söylenebilir; özellikle rehberlik servislerinde görev yapan bir psikolojik danışmana olması gerekenden çok daha fazla öğrenci düşmesi, okul idarecilerinin ve sınıf öğretmenlerinin rehberlik servisi ile yeterli işbirliği yapmaması, rehberlik saatlerinin rehberlik hizmetlerin sunulması açısından yeterli olmaması ve ayrıca psikolojik danışmanların görevleri dışındaki işlerle uğraşmak zorunda kalmaları gibi problemler bulunmaktadır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Güven, 2009; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012).

Okullardaki rehberlik servisinde çalışan psikolojik danışmanlara oldukça fazla sayıda öğrenci düşmesi, psikolojik danışmanların danışma sürecini oldukça daha az zamana sığdırma gereğini doğurmaktadır. Ayrıca psikolojik danışmanlar gün içerisinde birçok kriz durumu ile baş etmek zorunda kalmakta (Creed vd., 2014:122) ve ağırlıklı olarak sorun odaklı çalışmaktadırlar.

Bu nokta da Korkut (2004:1)'un belirttiği gibi psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir problemi düzeltmektense önlemenin daha kolay olacağı fikrinin ön planda olması gerektiği söylenebilir. Önleme faaliyetleri ile birlikte risklerin sorunlara yol açmasını beklemektense sorunların engellenmesi daha akılcı bir yol olarak görülebilir. Bunun da ötesinde sadece sorunların önlenmesi değil, bireylerin daha etkili davranan yetişkinler haline gelmeleri için onlara birtakım becerilerin öğretilmesini dikkatle ele almak gerekmektedir (Korkut, 2004:18).

Önleme hizmetleri bireylerin sağlığı, güvenliği ve iyi oluşlarını arttırmaya yönelik bireysel tutumlar kazandırma ve olumlu ortamlar yaratma sürecidir. Önleme çalışmaları risk altındaki ya da risk altında olma olasılığı olan bireylere ulaşma ve onlara koruyucu etmenler adı verilen bilgi, yeterlik ve beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır (Demir, 2008:254).

Bu bağlamda risk altında ya da risk altında olma olasılığı olan ergenlik döneminde yer alan bireylere yönelik olarak önleyici nitelikte çalışmaların yapılması büyük önem arz etmektedir.

Ergenlik dönemi ile birlikte bireyde bedensel, duygusal, davranışsal ve düşünsel olarak oldukça fazla değişimler meydana gelmektedir. Ergen bireyler bu dönemde yaşanan bu değişimlere uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Kimi zaman bunu başarabilseler de zaman zaman da bocalamaktadırlar. Gün içerisinde dahi çok farklı uç duygu ve düşünceler içerisine girebilmektedirler. Ergenlik dönemindeki hızlı büyüme, cinsel dürtü artışı, kimlik karmaşası ve aileye bağlılığın sürmesi gibi birçok

etkenden dolayı ergenlik dönemi sorunlarla yüklü fırtınalı bir dönem olarak kabul edilmektedir (Çivilidağ, 2013:14).

Ayrıca ergenler bu dönemde sıklıkla ben merkezci bir düşünce yapısına sahiptirler ve diğer insanların bakış açılarını görme ve kabul etme konusunda zorlanırlar (Stallard, 2002:20). Bu dönemde ergen dünyayı değiştirebileceği gibi gerçekçi olmayan ve kendi düşüncesinin en doğru düşünce olduğu gibi mantıksal olmayan düşünce özellikleri gösterebilir (Selçuk, 2000:96).

Bilişsel gelişim açısından soyut düşünme becerilerinin kazanılmaya başlanıldığı bu dönemde artık çocuklar soyut düşünebilmekte ve akıl yürütme yapabilmektedirler. Aynı zamanda bu dönemde ergenler kendileri ile ilgili üzücü kişisel hikâyeler de geliştirebilirler. Örneğin; genç yaşta hayatını kaybedebileceği, hiçbir zaman eş veya iş sahibi olamayacağı ya da asla mutlu olamayacağını düşünebilirler (Küçükkaragöz, 2005:94-95). Bu dönem aynı zamanda hayali ve akılcı olmayan düşüncelerin ortaya çıktığı bir gelişim dönemidir (Özbay, 2004:87).

Bireylerin kişilik gelişiminde çocukluk ve ergenlik döneminin önemi göz önüne alındığında, gerçekçi ve işlevsel olmayan düşünce biçimlerinin yine erken dönemlerde ele alınmasının önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir (Çivitçi, 2006:70).

Buna yönelik olarak yapılacak önleme çalışmalarında ise bireylerin sorunlarıyla başa çıkabilmelerini kolaylaştıracak bilişsel ve davranışsal becerilerin öğretilmesi son derece önemlidir. Bu noktada bireylere sorunlarının altında yatan mantık dışı düşüncelerini ayırt edebilmeyi, bu düşüncelerle başa çıkmayı sağlayacak etkinlikleri öğrenmeyi ve bunu kullanabilmeyi öğretmenin gerektiği söylenebilir (Korkut, 2004:100).

21. yüzyıl hızlı değişimlerin yaşandığı bir zaman dilimidir. Bu zaman diliminde eğitimcilerin ve danışmanların sorumlulukları yeni yetişen nesillere yalnızca gerçekleri öğretmek değil, günlük modern yaşamda karşılaştıkları olay ve durumlarla baş etmede ihtiyaç duyacakları yaşam becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır (Vernon, 2008:1).

Bilişsel davranışçı yaklaşıma ait modellerinden biri olan Akılcı Duygusal Eğitim (ADE) çocuk ve ergenlerin yaşam becerilerini arttırmaya yönelik olarak okul ortamında; hem bireysel hem de grup çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Vernon, 2008:3).

Akılcı Duygusal Eğitim'in eğitim ortamlarında oldukça başvurulan bir yaklaşım olmasının sebebi ise ilke ve kavramlarının çocuk ve ergenlerin gelişim düzeylerine göre kolaylıkla uyarlanabilmesi ve etkililiğinin birçok deneysel çalışma ile ortaya konulmasıdır. Bu da bu yaklaşımın okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında önleyici bir psikolojik eğitim programı olarak uygulanabilir bir nitelikte olduğunu göstermektedir (Çivitçi, 2009:28).

Akılcı Duygusal Eğitim'in okul ortamında başarılı bir yöntem olarak kabul görmesinin başka nedenleri de bulunmaktadır. Birincisi ADE'nin eğitici bir doğaya sahip olmasıdır. İkincisi ADDT bireylere olumlu zihinsel sağlık kavramlarını öğretmek onların kendi kendilerine yardım edebilmelerini sağlamasıdır. Bir diğeri ise ADE'nin genç bireylerin kendini kabul etmemesine, kendine zarar veren davranma biçimlerinde bulunmasına ve problem çözme konusunda sıkıntılara yol açan akılcı olmayan düşünceleri değiştirmeyi hedeflemesidir (Vernon, 2008:3)

Çocuk ve ergenlere ulaşmak ve önleyici çalışmalar yapmak bakımından ise okulların önemli yerler olduğu söylenebilir. Bilişsel davranışçı terapiler doğası gereği eğitici ve danışanın kendisinin terapisti olmasını öğretmeyi amaçlarlar. Bu bakımından önemli bir önleyici yaklaşım türü olarak değerlendirilebilirler (Köroğlu, 2009:52). Bu noktada okullarda yapılacak önleme çalışmalarında bilişsel davranışçı yaklaşımların temel alındığı psiko-eğitimsel çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

1.2. PROBLEM DURUMU

21. yüzyıl teknoloji çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu yüzyılda gerçek anlamıyla teknoloji insan yaşamının her alanını etkilemektedir. Günümüzde insanlar teknoloji sayesinde dünyanın her yerinden birbirleri ile iletişim kurmakta, görüntülü konuşabilmekte, bankacılık işlemlerini yapabilmekte, uzaktan eğitim şeklinde eğitim alabilmekte ve daha birçok alanda teknolojinin sunduğu fırsatlardan yararlanmaktadırlar. Teknolojinin insan yaşamına bu kadar etki etmesinin sebebinin ise insan yaşamını kolaylaştırıcı rolü olduğu söylenebilir.

İnternet, çok hızlı bir şekilde insan yaşamının her alanına girmesinin yanı sıra profesyonel müdahaleler üzerinde de etkili olmakta ve "sanal toplum" yaratmaktadır. Psikolojik yardım hizmetleri büyük oranda teknolojik gelişmelere dahil olmuş ve online uygulamalar çeşitli amaçlar doğrultusunda standart uygulamalar haline gelmiştir. Her geçen gün uzmanlar ve terapötik yaklaşımlar, internet temelli

uygulamaları geleneksel yaklaşımlarının normal bir parçası olarak görmekte ve faydalanmaktadır (Barak vd., 2009:14).

Türkiye’de ise psikolojik danışma ve rehberlik alanında teknolojik uygulamalardan yeterince faydalanılmadığı görülmektedir. Türkiye’de bilgisayar ve internet teknolojilerinden fen bilimleri ve sosyal bilgiler konu alanlarında ise hızlı ve etkili bir şekilde yararlanılırken, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında birkaç çalışmanın (BILDEMER ve BILDEMER-O) (Doğan, 2011:1079) ve E-Rehberlik Danışmanlık Karar Sistemi (Çil vd., 2014:39) dışında neredeyse hiç yararlanılmadığı görülmektedir

Yurtdışında çocuk ve ergenler ile yapılan çalışmalar incelendiğinde: depresyon (O’Kearney vd., 2006; Stallard vd., 2011;), kaygı bozuklukları ve fobiler (Spence vd., 2006; Khanna ve Kendall, 2010; Spence vd., 2011; Wuthrich vd., 2012; Vigerland vd., 2013), benlik sayısı (O’Kearney vd., 2006; Stallard vd., 2011), kronik yorgunluk şiddeti, fiziksel işlevsellik (Nijhof vd., 2012), otomatik düşünceler ve olumsuz bilişler (Abeles vd., 2009), bilişsel şemalar (Stallard vd., 2011), davranış sorunları (Spence vd., 2006; Vigerland vd., 2013), yükleme tarzları (O’Kearney vd., 2006), hiperaktivite (Stallard vd., 2011) üzerinde bilgisayar ve internet destekli programların anlamlı derecede etkili olduğu görülmektedir.

Yeşilyaprak (2009:208)’a göre psikolojik danışma ve rehberlik alanında 21. yüzyılda beklenen değişimlerden birisi teknolojiyi kullanmada artış ve kendi kendine yardım hizmetlerinde gelişmelerdir. Çünkü bilgisayar, tablet bilgisayar, cep telefonu, internet ve televizyon gibi teknolojik araçlar günümüz çağının vazgeçilmez iletişim araçlarıdır. Dünya nüfusunun yaklaşık olarak yarısı teknolojik araçlarla sürekli bir ilişki içindedirler (Çivilidağ, 2013:51).

Sonuç olarak dünyada birçok birey internet ve gelişen bilgisayar teknolojilerinden farklı amaçlarla yararlanmaktadır. Bu da psikolojik danışma ve rehberlik alanının da bu gelişen teknolojilerin dışında kalamayacağını göstermektedir (Hamamcı, 2007:230).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından incelendiğinde; okullardaki öğrenci sayılarının çokluğu ve okullarda çalışan psikolojik danışman sayısının yetersizliği, okullardaki rehber öğretmen ve psikolojik danışmanları daha az kaynakla daha çok iş yükünün içerisine itmektedir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Güven, 2009; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). Ayrıca rehberlik saatlerinin kademeli olarak kaldırıldığı göz önüne alındığında rehberlik ve psikolojik danışma

programlarının okullardaki tüm öğrencilere ulaşılabilirliği ve uygulanabilirliği konusunda rehberlik servislerinin yeterli olmayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca geleneksel psiko-eğitimsel uygulamaların okullarda uygulanması çok da kolay gözükmemektedir. Çünkü okullarda psikolojik danışmanların çalışma odalarının olmaması, araç-gereçlerin yetersizliği, yöneticilerin ve öğretmenlerin yeterli rehberlik anlayışına sahip olmamaları ve hizmetlerin yürütülmesinde psikolojik danışmana destek ve yardım sağlamamaları gibi pek çok sorunun yaşandığı görülmektedir (Savaş ve Hamamcı, 2010:149). Bu da rehberlik hizmetlerinde yeni ve etkili yöntemlerin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

Buradan hareketle okul rehberlik servislerinin bütün çocuk ve gençlere ulaşabilecek, pratik ve etkili olabilecek yolları sağlayabilme gücü olan programlara ihtiyaç duyduğu söylenebilir (Korkut, 2003:31). Bu da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknolojinin sunduğu fırsatlardan yararlanarak bireylere ulaşmanın daha kolay ve pratik yollarının aranması gerektiğini göstermektedir.

Özellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde teknolojinin kullanılması; rehberlik hizmetlerinin sunulması ve öğrencilerin bu hizmetlerden yararlanmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Mevcut şartlar altında özellikle web-tabanlı rehberlik programlarının kullanılmasından başka pratik bir çözüm yolu olmadığı söylenebilir (Çil vd., 2014:39).

Ülkemizde ergenlerin internet ve bilgisayar kullanım oranları incelendiğinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tüm öğrencilere ulaşabilmesi bakımından gelişen teknolojilerden yararlanmasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Örneğin: Ulusoy (2008) tarafından yapılan bir araştırmada lise öğrencilerinin haftalık olarak 1-10 saat arasında bilişim teknolojilerini kullandıkları görülmektedir. Durualp vd. (2013) tarafından ortaokul kademesinde yapılan çalışmaya göre ise sekizinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun evinde internet bağlantısı bulunmakta ve yine birçoğu günlük olarak iki saatten fazla bilgisayar kullanmaktadırlar. Bilge (2012) tarafından yapılan bir çalışma da ise beşinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun günde ortalama bir saat bilgisayar kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Nitekim Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2013 yılı Nisan ayında gerçekleştirilen Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasının sonuçları ise aşağıdaki gibidir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2013):

- 06-15 yaş grubundaki çocukların bilgisayar, internet ve cep telefonu kullanım oranları sırasıyla % 60,5, % 50,8 ve % 24,3'tür. Bu oranlar 06-10 yaş grubundaki çocuklarda sırasıyla % 48,2, % 36,9 ve % 11, 11-15 yaş grubundaki çocuklarda ise sırasıyla % 73,1, % 65,1 ve % 37,9'dur.

- Haftalık ortalama internet kullanım süreleri dikkate alındığında, 06-15 yaş grubundaki internet kullanan çocukların % 38,2'si interneti iki saate kadar, % 47,4'ü üç ile on saat arasında, % 11,8'i on bir ile yirmi dört saat arasında %2,6'sı ise yirmi dört saatin üzerinde kullanmıştır.

Bu istatistiklerden hareketle bilgisayar ve internetin çocuk ve ergenlerin günlük yaşamlarında oldukça önemli bir yer kapladığı, ergenlerin, zamanlarının birçoğunu bilgisayar ve internet ile geçirdikleri görülmektedir. Bu nedenle de psikolojik danışma ve rehberlik alanında da çocuk ve ergenlere yönelik olarak gelişen teknolojilerden yararlanılması gerektiği söylenebilir.

Nitekim yurt dışında bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanan ve çocuk ve ergenlerin yaşadıkları psikolojik sorulara yönelik olarak geliştirilen birçok program bulunmaktadır (Stallard vd., 2011; Vigerland vd., 2013; Khanna ve Kendall, 2010; Spence vd., 2006; Wuthrich vd., 2012; O'Kearney vd., 2006; Nijhof vd., 2012; Spence vd., 2011; Abeles vd., 2009; March vd., 2009; Fleming vd., 2012; Makarushka, 2011; Richardson vd., 2010). Fakat ülkemizde çocuk ve ergenlere yönelik mesleki rehberlik dışında bilgisayar destekli ya da online olarak geliştirilen ve kullanılan benzer bir programa rastlanmamıştır.

Bu nedenle bu araştırma kapsamında bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen web tabanlı interaktif bir psiko-eğitim programının çocukların bilişsel hataları ve psikolojik belirtilerinin azaltılmasında geleneksel psiko-eğitim programlarına göre daha etkili olup olmadığı incelenmiştir.

1.3. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen web tabanlı interaktif ve geleneksel psiko-eğitim programlarının çocukların bilişsel hataları ve psikolojik belirtileri üzerindeki etkisini karşılaştırmaktır. Araştırmada bu amaçlara ulaşmak için aşağıda verilen denenceler test edilmiştir.

Denenceler

1. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol

grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

1a. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Felaketleştirme alt boyutu son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

1b. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Seçici Soyutlama alt boyutu son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

1c. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Kişiselleştirme alt boyutu son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

1d. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Aşırı Genelleme alt boyutu son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

2. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Kısa Semptom Envanteri'nin son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

3. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

3a. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Felaketleştirme alt boyutu ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

3b. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Seçici Soyutlama

alt boyutu ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

3c. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Kişiselleştirme alt boyutu ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

3d. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Aşırı Genelleme alt boyutu ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

4. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Kısa Semptom Envanteri'nin ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

1.4. ÖNEM

Önleme çalışmaları ruh sağlığı alanında anahtar bir öneme sahiptir (Korkut, 2004:5). Bireylerin gelişimi ve ruh sağlığını koruma ve karşılaşılabilecekleri yaşam sorunları ile baş etmelerini kolaylaştıracak önleme çalışmalarında özellikle bireylerin çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci olan ergenlik dönemine odaklanması büyük önem taşımaktadır. Çünkü ergenlik dönemi duygusal anlamda oldukça değişkenliğin ve yoğunluğun olduğu bir dönemdir (Çivilidağ, 2013:18).

Çocuk ve ergenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında oldukça etkili olan yaklaşımlardan birisi bilişsel davranışçı müdahalelerdir (Butler, vd., 2006). Bilişsel davranışçı terapiler 1960'lı yıllarda davranışçı terapi hareketi ve psikolojideki bilişsel modelin giderek ağırlık kazanması ile birlikte önceleri yetişkinlere odaklı bir yaklaşım olsa da daha sonraları çocuk ve ergen terapisinde de önemli bir yaklaşım haline gelmeye başlamıştır (Türkçapar vd., 1995:94-95). Butler vd. (2006) çocuk ve ergenlere yönelik olarak, bilişsel davranışçı uygulamaları içeren 16 meta-analiz çalışmasını incelemiştir. Bu çalışmaya göre bilişsel terapinin ergen depresyonu, genel kaygı bozukluğu, sosyal fobi ve travma sonrası stres bozukluğu ve çocuklarda depresyon ve kaygı bozuklukları üzerinde oldukça etkili bir yaklaşım olduğu görülmektedir

Bilişsel davranışçı yaklaşımlar temel olarak; bireylerin yaşadıkları olayları ve yaşantıları nasıl yorumladıkları ve bu yorumlama aşamasında bilişsel süreçte meydana gelen hataları belirleme ve değiştirme ile ilgilenmektedir (Stallard, 2002:3).

Bilişsel davranışçı yaklaşımlara göre hem yetişkinlerde hem de çocuklarda rahatsızlık yaratan duyguların belirleyicisi olarak inançlar kabul edilmektedir. Gerçeğin çarpıtılarak algılanması, yani bilişsel hatalar; çocuklarda kırgınlık, depresyon ve kaygının gelişmesine neden olabilir. Hatta çocukların yetişkinlerden farklı olarak daha somut, ayrıntısız düşünme tarzı ve daha az eğitilmiş olmalarından dolayı daha fazla bilişsel hata içeren düşünce yapısına sahip olmaları ve kolay rahatsız olmaları beklenebilir (Türkçapar vd., 1995:95).

Bilişsel davranışçı yaklaşımlara göre çocuk ve ergenlere has bu düşüncenin yanı sıra aslında çocuklar, düşünce özelliklerini ve dünya hakkındaki kurallarını kendilerini yetiştiren ailelerinden öğrenirler ve bu inanç ve düşünce örüntüleri nesilden nesile aktarılabilir (Creed vd., 2014:138). Bu bağlamda çocuk ve ergenlere yönelik olarak bilişsel davranışçı temelli yapılacak çalışmaların sadece çocuk ve ergenlerin düşünce, duygu ve davranış örüntülerinde düzeltmeler sağlamayacağı aynı zamanda gelecek neslin daha sağlıklı düşünce, duygu ve davranış örüntülerine sahip anne-babalarını oluşturacağı söylenebilir.

Bu noktada hem çocukluk dönemi hem de ergenlik dönemi bireylerin bilişsel yapılarının oluşumunun devam ettiği gelişim dönemleri olmaları nedeniyle kritik öneme sahiptir. Çocuk ve ergenlerin bilişsel yapılarıyla ilgili bilgilerin bu dönemde elde edilerek, oluşabilecek bilişsel hataların saptanıp, bu bilişsel hatalardan dolayı oluşabilecek duygusal sorunların önlenmesi sağlanabilir (Bilgin, 2004:36).

Araştırmanın diğer bir önemi ise bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde hazırlanan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programının, yine bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde hazırlanan geleneksel psiko-eğitim programı ile karşılaştırılmasıdır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen web tabanlı interaktif psiko-eğitim programının geleneksel psiko-eğitim programına göre etkili olması durumunda; okullarda bu tür uygulamalar yaygınlaşabilir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında bu tür programların uygulanması ile daha az personelle daha fazla sayıda kişiye, kısa sürede ulaşma imkânı sunacaktır. Ayrıca değişik nedenlerle danışmana başvurmaya çekinen öğrencilerin gizlilik ilkesi de gözetilerek yardım alması sağlanabilir (Dinçyürek ve Uygarer, 2012:126).

Aynı zamanda bilgisayar ve internet teknolojilerinin psikolojik danışmanların iş yükünü azaltacağı ve rehberlik hizmetlerinin mesai saatleri ile sınırlanmasını ortadan kaldıracağı söylenebilir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin teknoloji ile entegrasyonu sonucunda ise rehberlik hizmetleri hakkında bilgi eksikliği,

rehberlik servisine ilişkin önyargılar, etiketlenme kaygıları gibi nedenlerden dolayı bu hizmetlerden yararlanamayan öğrencilere ve yararlanmak isteyen birçok öğrenciye ulaşma imkânı sunacaktır. Ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin teknolojik yollarla sunulması bireylere evinden ya da internet bağlantısının olduğu herhangi bir yerden bu hizmetlerden yararlanma imkânı sunacaktır. Bu hizmetlerin özellikle yüz yüze danışma konusunda endişe yaşayan öğrenciler açısından olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde teknoloji temelli çalışmaların özellikle yetişkinlere yönelik olduğu (Cuijpers vd., 2010; Wright vd., 2002; Wright vd., 2005; Carlbring vd., 2005; Carlbring vd., 2007; Perini vd., 2008; Buhrman vd., 2011; White vd., 2000; Andrewes vd., 1996, Andersson vd., 2006; Andrews vd., 2010), çocuk ve ergenlere yönelik çalışmaların ise az sayıda olduğu görülmektedir. Bu noktada bu çalışmada çocuklara yönelik olarak web tabanlı interaktif programın geliştirilmesinin ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yurtdışında yapılan çalışmaların daha çok klinik popülasyon üzerinde ve sorun odaklı olduğu görülmektedir (Khanna ve Kendall, 2010; Spence vd., 2006; Nijhof vd., 2012). Bu araştırmanın ise normal popülasyon üzerinde ve önleme temelli olması bakımından önem taşıdığı söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışma; Türkiye’de çocuk ve ergenler üzerinde oldukça etkili ve eğitici bir doğaya sahip olan ve önemli bir önleyici yaklaşım türü olarak değerlendirilebilecek bilişsel davranışçı yaklaşımın temel alındığı web tabanlı interaktif bir psiko-eğitim programının kazandırılması bakımından önem taşımaktadır.

1.5. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan deneklerin, ölçme araçlarını içten ve doğru bir biçimde yanıtladıkları,
2. Cinsiyetin araştırma sonuçları üzerinde anlamlı bir etki meydana getirmediği,
3. Araştırmada uygulanan web tabanlı interaktif ve geleneksel psiko-eğitim programlarının geliştirildikleri asıl şekillerine göre uygulandıkları,
4. Araştırma sürecinde deneklerin bilişsel hata ve psikolojik belirtilerinde meydana getirilen değişimlerin, uygulayıcıdan bağımsız olarak program tarafından oluşturulduğu varsayılmıştır.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiğinden araştırma sonuçları sekizinci sınıf öğrencilerine genellenebilir.

2. Araştırmanın verileri çocuklar için Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ) ve Kısa Semptom Envanteri (KSE)'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeve sunulmuştur. İlk olarak araştırmada uygulanan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı ve geleneksel psiko-eğitim programının temelini oluşturan bilişsel davranışçı terapiler hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra ise bilişsel davranışçı terapilerin teknolojik uygulamaları hakkında bilgiler verilmiştir. Son olarak ise ilgili alan yazında çocuk ve ergenlere yönelik olarak yapılan bilgisayar veya internet destekli çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

2.1. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİLER

İnsanı insanı yapan en önemli ve değerli özellik düşünme ve düşündüğünü düşünebilme yeteneğidir. İnsanın bu önemli özelliğinin insan psikolojisi açısından rolü eski çağlara kadar dayanmaktadır (Türkçapar, 2007:1).

Bu noktada eski yunan filozoflarından Epictetus'un "İnsanları rahatsız eden şey olaylar değil bu olaylara ilişkin bakış açılarıdır" sözü, düşüncenin insan yaşamındaki öneminin çok eski zamanlardan itibaren bilindiğini göstermesi bakımından önemlidir (Dryden vd., 2010:226).

Bilişsel davranışçı terapiler duygu ve davranışları etkileyen öğeler yani düşünce sistemi üzerine odaklanırlar (Dattilio, 2012). Bu yaklaşıma göre; insanlarda psikolojik rahatsızlığa yol açan şey kişilerin yaşamış olduğu olaylar değil kişilerin olaylara ilişkin katı ve aşırı düşünceler geliştirmeleridir. Olumsuz yaşam olayları bireyde rahatsızlıkların gelişmesine katkıda bulunur, aslında rahatsızlık, kişinin bu olaylara ilişkin akılcı olmayan düşünceler geliştirdikleri zaman ortaya çıkmaktadır (Dryden ve Neenan, 2006:4).

Bilişsel davranışçı yaklaşımlara göre hafif düzey iletişim çatışmalarından ciddi ruhsal bozukluklara kadar aracılık eden düşünme biçimleri vardır. Bu düşünme

biçimlerini Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi akılcı olmayan inançlar, Bilişsel Terapi ise bilişsel çarpıtmalar olarak isimlendirmektedirler. Her iki kuram da bu düşüncelerin işlevsel olmaması, gerçekliğe uymaması, mantıksız, dogmatik ve kişiye zarar verici özelliklere sahip olduğunu belirtmektedirler (Türküm, 2003:41).

Bilişsel davranışçı terapiler özellikle 1960'lı yıllarda psikanalize dönük tepkiler olarak Albert Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapisi (ADDT) ve Aaron T. Beck'in Bilişsel Terapi (BT) kuramıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Özellikle 1980'li yıllarda davranışçı kuramı benimseyen terapistlerin bu yeni akımı benimsemeleriyle birlikte oldukça ivme kazanmıştır (Türkçapar, 2007:2). Fakat bilişsel öğelerin bir kuram çerçevesinde ele alınarak ve buna bağlı olarak geliştirilen bilişsel davranışçı yöntemlerin sistematik bir biçimde ortaya konulması son otuz yıla dayanmaktadır (Savaşır ve Batur, 2003:17).

Bilişsel davranışçı terapiler 21. yüzyılın en gözde psikoterapi yaklaşımlarından birisidir. BDT'nin günümüzde bu kadar öne çıkma nedenleri ise aşağıdaki gibi açıklanabilir (Aktaran: Sungur, 2003:33-34):

- Öğrenme kuramları gibi bilimsel bir temel üzerine kurulmaları,
- Kanıta dayalı yaklaşımlar olmaları,
- Oluşturdukları değişikliklerin çeşitli ölçekler aracılığıyla nesnel olarak değerlendirilebilmesi,
- Bireyin yaşam alanlarında oluşan kısıtlanmaları ortadan kaldırarak yaşam kalitesini yükseltmeleri,
- Kısa sürede etkili ekonomik yaklaşımlar olmaları,
- Uygulamalardan alınan olumlu sonuçlar,
- Danışana sorun çözme becerileri kazandıran özellikleri,
- Bireyi kendi kendisinin terapisti yapmaya yönelik öğretileri,
- Kolay anlaşılır, kolay uygulanabilir olmaları,
- Yalnızca ruhsal bozuklukların tedavisinde değil önlenmesinde de kullanılabilirleridir.

Günümüzde Bilişsel Terapi, Akılcı duygusal Davranışçı Terapi, Problem Çözme Terapisi, Bilişsel Analitik Terapi, Kişilerarası/Duygu Odaklı Bilişsel Terapi, Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi, Kabul ve Kararlılık Terapisi gibi birçok bilişsel davranışçı yaklaşım modeli bulunmaktadır (Kazantzis vd., 2010). Bu modellerden Aaron T. Beck'in Bilişsel Terapisi (BT) ve Albert Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı

Terapisi (ADDT) en çok bilinen kuramlar olmasına karşın özünde tüm bilişsel davranışçı modellerin sahip olduğu bazı temel varsayımlar bulunmaktadır. Dobson ve Dozois (2010:4)'e göre bilişsel davranışçı yaklaşımlar temel olarak 3 varsayıma dayanmaktadır.

Bunlar:

- 1- Bilişsel etkinlikler davranışları etkiler.
- 2- Bilişsel etkinlikler gözlenebilir ve değiştirilebilir.
- 3- İstenilen davranış değişiklikleri bilişsel değişim yoluyla sağlanabilir.

Aslında tüm bilişsel davranışçı terapiler yapılandırılmış psiko-eğitimsel bir modele dayanmaktadır. Bu model içerisinde ödevlerin önemi vurgulanır, terapi oturumları sırasında ve oturumlar dışında danışanın etkin bir rol oynaması beklenir ve bir takım bilişsel ve davranışçı tekniklerden yararlanarak değişim gerçekleştirmeye çalışır (Corey, 2005:297).

Bilişsel davranışçı tedaviler şimdi ve burada odaklıdır ve temel amaç bireyin yaşamında gerekli olan değişiklikleri yapabilmesine yardımcı olmaktır. Bilişsel davranışçı terapilerde problem çözme tedavinin önemli bir parçasıdır. Terapist danışan işbirliğine önem verilir ve zaman sınırlı bir yaklaşımdır (Hawton vd., 1996:12).

Sonuç olarak bilişsel davranışçı kuramlar ruhsal rahatsızlıkların kavramsallaştırılmasında ve tedavisinde düşünceyi merkeze alırlar ve bilişsel süreçlere odaklanırlar (Türkçapar, 2007:2).

Bu bölümde bu çalışma kapsamında hazırlanan geleneksel psiko-eğitim programı ve web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı Bilişsel Terapi ve Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı için sadece bu iki yaklaşım üzerinde durulacaktır.

2.1.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) 1955 yılında daha önce psikanaliz eğitimi almış olan Amerikalı bir klinik psikolog olan Albert Ellis tarafından geliştirilmiştir. Ellis ilk zamanlarda bu yaklaşımı rasyonel ve bilişsel yönünü vurgulamak amacıyla Akılcı Terapi olarak adlandırmıştır. 1961 yılında ise Ellis geliştirmiş olduğu yaklaşımın duyguları göz ardı etmediğini göstermek için Akılcı-Duygusal Terapi, 1993 yılında ise davranışları göz ardı etmediğini göstermek amacıyla Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi olarak tekrar adlandırmıştır (Dryden ve Neenan, 2006:1).

ADDT geliştirdiği dönemden günümüze kadar psikolog, psikiyatrist, psikolojik danışman ve sosyal çalışmacı gibi birçok uzman tarafından çocuk, yetişkin ya da yaşlı bireylerle çalışılmıştır. ADDT geniş bir yelpazede psikolojik sorun yaşayan bireylere uygulanmıştır. Bu uygulamalar bireysel terapi, kimi zaman grupla terapi, aile terapisi ve çift terapisi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ADDT sadece psikolojik danışma ya da psikoterapi alanında kullanılmamıştır. ADDT ilkelerinden eğitim ve endüstri alanında da faydalanılmıştır. ADDT dünyanın birçok yerinde uygulanmaktadır. Günümüzde ABD, Fransa, İtalya, Hollanda ve daha birçok ülkede ADDT enstitüleri bulunmaktadır (Ellis ve Dryden, 1997:4).

2.1.1.1. İnsan Doğası Görüşü

ADDT insanların doğuştan akılcı ve akılcı olmayan düşünme potansiyeline sahip olduklarını savunmaktadır. Bireylerin; kendini korumaya, mutluluğa, düşünme ve dile getirmeye, sevmeye, diğer insanlarla ilişki kurmaya, büyümeye ve kendini gerçekleştirilmeye karşı doğuştan bir yatkınlığı vardır. Bunun yanında; intihara, düşünceden kaçınmaya, ertelemeye, hataları sürekli tekrarlamaya, hurafelere, hoşgörüsüzlüğe, mükemmeliyetçiliğe ve büyüme potansiyelini kullanmaktan kaçınma eğilimlerine de sahiptirler. ADDT tam da bu noktada danışanların hem kendileriyle barışık hem de kendilerini hata yapabilen bireyler olarak kabul etmelerine yardımcı olmaya çalışır (Corey, 2005:299).

ADDT bireylerin her ne kadar doğuştan akılcı olmayan düşünme potansiyeline sahip olduğunu söylese de çevresel faktörleri göz ardı etmemektedir. ADDT'ye göre bireyler aynı zamanda akılcı olmayan düşünce tarzlarını çocukluk döneminde kendisi için önemli olan kişilerden de öğrenmektedir. Buna ek olarak bireyler kendi kendilerine mantık dışı dogmalar ve batıl inançlar geliştirebilirler (Corey, 2005:299).

Sonuç olarak, bireylerin hem genetik hem de çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda akılcı ya da akılcı olmayan düşünce sistemi geliştirme potansiyeline sahip oldukları söylenebilir.

2.1.1.2. Akılcı ve Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı duygusal davranışçı terapiye göre psikolojik sağlığın özü olarak kabul edilen akılcı inançlar vardır. Bu inançların özellikleri esnek, aşırılık içermeyen, gerçeklerle tutarlı, mantıklı ve ilişkileri geliştirici olmalarıdır. Bunun yanında

psikolojik rahatsızlığın özü olarak kabul edilen akılcı olmayan inançlar vardır. Akılcı olmayan inançlar ise katı, aşırı, gerçeklerle örtüşmeyen, mantıksız ve ilişkilere zarar veren özelliklere sahiptirler (Dryden ve Neenan, 2006:2).

Akılcı duygusal davranışçı terapi duygusal problemlerin nasıl oluştuğundan ziyade nasıl devam ettiğine odaklanmaktadır. ADDT'ye göre bireylerin sahip olduğu akılcı olmayan inançlar bu problemlerin devam etmesinin temel nedenidir (Neenan ve Dryden, 2006:9).

ADDT'ye göre bireylerin sorun yaşamalarına neden olan akılcı olmayan inançlar ve aslında bunların karşıtı olarak bireylerin sahip olması gereken akılcı inançlar vardır. Bu inançlar ise aşağıdaki gibidir (Ellis ve Blau, 1998:111-112):

Akılcı olmayan inançlar:

1. Önemli gördüğüm insanlar tarafından sevimli ya da kabul görmeliyim.
2. İnsanların yaptıkları bazı davranışlar yanlış ve kötüdür. Böyle davranışta bulunanlar ayıplanmalı ve cezalandırılmalıdır.
3. Olayların yolunda gitmemesi, berbat, korkunç ve felaket bir durum olur.
4. Hoş olmayan durumlar olmamalıdır, böyle durumların olması doğrudan insanda psikolojik sorunlara yol açar.
5. Tehlikeli ve korkutucu olan veya olabilecek durum ve olaylar karşısında oldukça kaygılanmalıyım.
6. Yaşamdaki zorluklar ve kişisel sorumluluklar ile mücadele etmektense onlarla yüzleşmekten kaçınmak daha kolaydır.
7. İnsanın güveneceği kendisinden daha büyük ve güçlü kişi ya da bir şeylere ihtiyacı vardır.
8. İnsanın tam anlamıyla, yetenekli, yeterli, zeki ve tüm yönleriyle başarılı olması gerekir.
9. İnsanın yaşamını bazı şeyler güçlü bir şekilde etkilediği zaman bu daima devam edecektir.
10. İnsanlar kendi istedikleri gibi davranmamalıdır. Onları benim istediğim gibi davranmaları için değiştirmek zorundayım.
11. İnsanın mutlu olması için hiçbir şey yapmasına gerek yoktur.
12. İnsanın gerçek anlamda duyguları kontrol etme gücü yoktur. Bazı duyguları yaşamak kaçınılmazdır.

Akılcı olmayan inançların yerine bireylerin sahip olması gereken akılcı inançlar ise aşağıdaki gibidir (Ellis ve Blau, 1998:111-112):

Akılcı İnançlar:

1. Bireyin kendi öz saygınlığına odaklanması, sevilme beklentisinin yerine sevmeye üzerine yoğunlaşması gerekir.
2. Bazı davranışlar uygunsuz ve sorunlu olabilir fakat bunları yapan bireylerin cezalandırılmaları, lanetlenmeleri veya suçlanmaları gerekmez.
3. Bazı şeyler istediğimiz şekilde yolunda gitmiyor olabilir. Bu noktada olayları kontrol etmeyi veya değiştirmeyi deneyebiliriz. Fakat değiştirme veya kontrolün imkânsız olduğu durumlarda bu olayları kendi kendimize felaket tellallığı yapmayı durdurarak daha kabul edici hale getirebiliriz.
4. Aslında insanda mutsuzluğa yol açan şey olaylar değil bireyin bu olaya ilişkin düşünceleridir. Psikolojik sorunlara yol açan bu hoş olmayan durum veya olaylar değil yine bakış açıdır.
5. Tehlikeli ve korkutucu şeyler (olay, durum) olabilir ve aslında onlarla yüzleşmek ve onları tehlikeli olmayan hale getirmeyi denemek gerekir.
6. Sorumluluktan ve yüzleşmekten kaçınma sözde kolay yol olarak görülebilir. Uzun vadede zor bir sorunun en iyi çözümü dürüstçe bu sorunla yüzleşmektir.
7. Kendi ayakları üzerinde durmak ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkabilme yeteneğine sahip olduğuna ilişkin bir inanca sahip olmak her zaman daha iyidir.
8. Birey bir şeyi iyi yapmayı isteyebilir fakat bireyin kendisini belli sınırlar çerçevesinde, hata payı olan ve kusursuz olmayan bir varlık olarak kabul etmesi gerekir.
9. Birey geçmiş deneyimlerinden bir şeyler öğrenebilir, fakat kişi geçmişe takılı ve geçmişin yönlendirmesine bağlı olmamalıdır.
10. İnsanların kusurları olabilir, fakat bu onların kendi problemleridir. Onların değişmesini isteyebilirim fakat bu benim istediğim şekilde gerçekleşmek zorunda değildir.
11. İnsan en fazla aktif ve enerjik şekilde yaratıcı amaçlara yöneldiğinde veya kendini insanlara ve amaçlarına adadığında mutlu olma eğilimindedir.
12. İnsan duygularını kontrol etmek isterse bunu büyük ölçüde başarabilir.

Ellis diğer yandan tüm akılcı olmayan inançları bireyin kendisine, diğer insanlara ve yaşama ilişkin inançlarını üç “meli, malı” kategorisi olarak sınıflandırmış ve bu üç ana inancın duygusal ve davranışsal sonuçlarını belirtmiştir:

1. “Tam anlamıyla yetenekli, yeterli, başarılı ve her zaman sevilen bir kişi olmalıyım. Eğer bunları yapamıyorsam bu benim yeteneksiz ve değersiz bir insan olduğumu gösterir”. Ellis’e göre bu inanç bireylerde kaygı, panik, depresyon, çaresizlik ve değersizlik duygularına neden olur.

2. “Benim için önemli olan insanlar bana her zaman iyi ve dürüst davranmalıdır eğer böyle olmazsa buna katlanamam ve bu onların kötü ve berbat insanlar olduğunu gösterir. Aynı zamanda bana bu kötü davranışlarından dolayı suçlanması, lanetlenmesi ve şiddetli bir şekilde cezalandırılmaları gereken şeytani kişiler olduğunu gösterir”. Ellis’e göre bu inanç öfke, hiddet, kızgınlık gibi duygulara ve sözel ve fiziksel şiddet şeklindeki eylemlere neden olur.

3. “Tüm şartlar ve koşullar tam olarak benim istediğim gibi olmalı ve hiçbir zaman zor olmamalıdır. Aksi takdirde yaşam berbat, korkunç, iğrenç, felaket ve çekilmez hale gelir”. Ellis’e göre bu inanç düşük engellenme eşiğine, kendini zavallı görmeye, öfke ve depresyon duygularına yol açarken erteleme, kaçınma ve durgunluk gibi davranışlara yol açar (Kendall vd., 1995:172).

ADDT’ye göre bireylerin kendilerine, diğer insanlara ve yaşama ilişkin inançları katı ve abartılı olabilirken, esnek ve abartılı olmayan özellikler de gösterebilir. Buna göre eğer birey katı ve abartılı düşüncelere sahipse aynı zamanda bu düşünce şekli bireyin akılcı olmayan üç değerlendirme biçimine neden olmaktadır (Dryden ve Neenan, 2004:7; Dryden, 2012:5):

1. Felaketleştirme İnançları: Bireyin durumu olduğundan daha kötü olarak değerlendirmesi.

2. Düşük Engellenme Eşiği İnaçları: Bireyin gerçekleşmesini istemediği durumların gerçekleşmesi durumunda hiç mutlu olamayacağına ilişkin değerlendirme yapmasıdır.

3. Değersizleştirme İnançları: Bireyin kendisini, diğer insanları ve yaşamı değersiz olarak değerlendirmesi.

Esnek ve abartılı olmayan düşünceler ise aynı şekilde bireyde üç değerlendirme biçimine neden olmaktadır (Dryden ve Neenan, 2004:7; Dryden, 2012:5):

1. Felaketleştirici Olmayan İnançlar: Bireyin olumsuz bir olayı olduğu gibi abartmadan, oldukça kötü görmeden gerçekçi bir şekilde değerlendirmesi.

2. Yüksek Engellenme Eşiği İnançları: Bireyin hoşuna gitmeyen durumlarda dahi buna dayanabileceğine ilişkin değerlendirme yapması.

3. Kabullenici İnançlar: Bireyin kendisini, diğer insanları ve yaşamı olduğu gibi kabul etmesi iyi ve kötü tüm haliyle kabullenmesidir.

ADDT terapisti olan Maultsby akılcı düşünmenin bireyler açısından olumlu yanlarını aşağıda belirtmiştir (Ellis ve Harper, 2005:28-29):

1. Akılcı düşünceler, içinde yaşamayı seçtiğimiz toplumun gerçeklerini ve kurallarını kabul eder ve büyük ölçüde bunlara uyar. Birey hoşuna gitmese de bu gerçekler ve kuralların çoğuna akılcı bir şekilde uyar.

2. Akılcı düşünceler büyük olasılıkla bireyin yaşamını korumasına yardımcı eder.

3. Akılcı düşünceler bireylerin kişisel amaçlarını en kısa sürede ve en etkili biçimde gerçekleştirmelerine yardımcı olur.

4. Akılcı düşünceler bireylerin içsel çatışmalarının en aza inmesine ve çevresini olumsuz etkilemesini engeller.

5. Akılcı düşünceler ile sağlıklı duygular ve davranışlar, toplumsal çıkarı da dikkate alır; içinde yaşanan grubun, toplumun ve tüm insanlığın mutluluğunu korumaya, sürdürmeye ve arttırmaya yardımcı olur (Ellis ve Harper, 2005:28-29).

Sonuç olarak ADDT'ye göre bireylerin aslında duygusal sorunlarının asıl nedeni gerçeklerle uyuşmayan ve katı düşünme biçimleridir. Bireyler eğer bunun karşıtı olan gerçeklerle tutarlı ve esnek düşünme biçimlerine sahip olurlarsa duygusal sorunlar yaşama ihtimalleri azalacaktır. Çünkü akılcı düşünme bireylerin sorunlardan kaçmak yerine yüzleşmesini ve kendisini olduğu gibi kabul etmesini sağlamaktadır.

2.1.1.3. Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular

ADDT tıpkı akılcı ve akılcı olmayan düşünce ayrımında olduğu gibi duygular bağlamında da bir ayrım yapmaktadır. Buna göre sağlıklı ve sağlıksız duygular vardır. Sağlıklı duygular olumsuz olabilirler. Çünkü olumsuz bir olay veya durumda bir bireyin olumsuz duygular yaşaması normaldir. Örneğin; Kaygı yerine duyarlılık, endişe duygusu, depresyon yerine üzölmek, suçluluk yerine pişmanlık, utanç yerine kırgınlık gibi duygular sağlıklı duygular olarak ifade edilebilirler.

Burada aslında her iki duygu kümesi de (sağlıklı-sağlıksız) olumsuz duygu içerikleridir. Fakat sağlıklı duygular akılcı düşüncelerin bir sonucu iken sağlıksız duygular akılcı olmayan düşüncelerin sonucudur. Sağlıklı duygular bireyin yaşadığı güçlüğü üstesinden gelme ve yapıcı bir şekilde başa çıkma konusunda eylem ve davranışlarını olumlu bir şekilde etkilemektedir. Sağlıksız duygular ise bireyin yaşadığı güçlüklerle karşın engelleyici bir rol üstlenmektedir (Dryden, 2012:4-15). Bu duruma örnek verecek olursak:

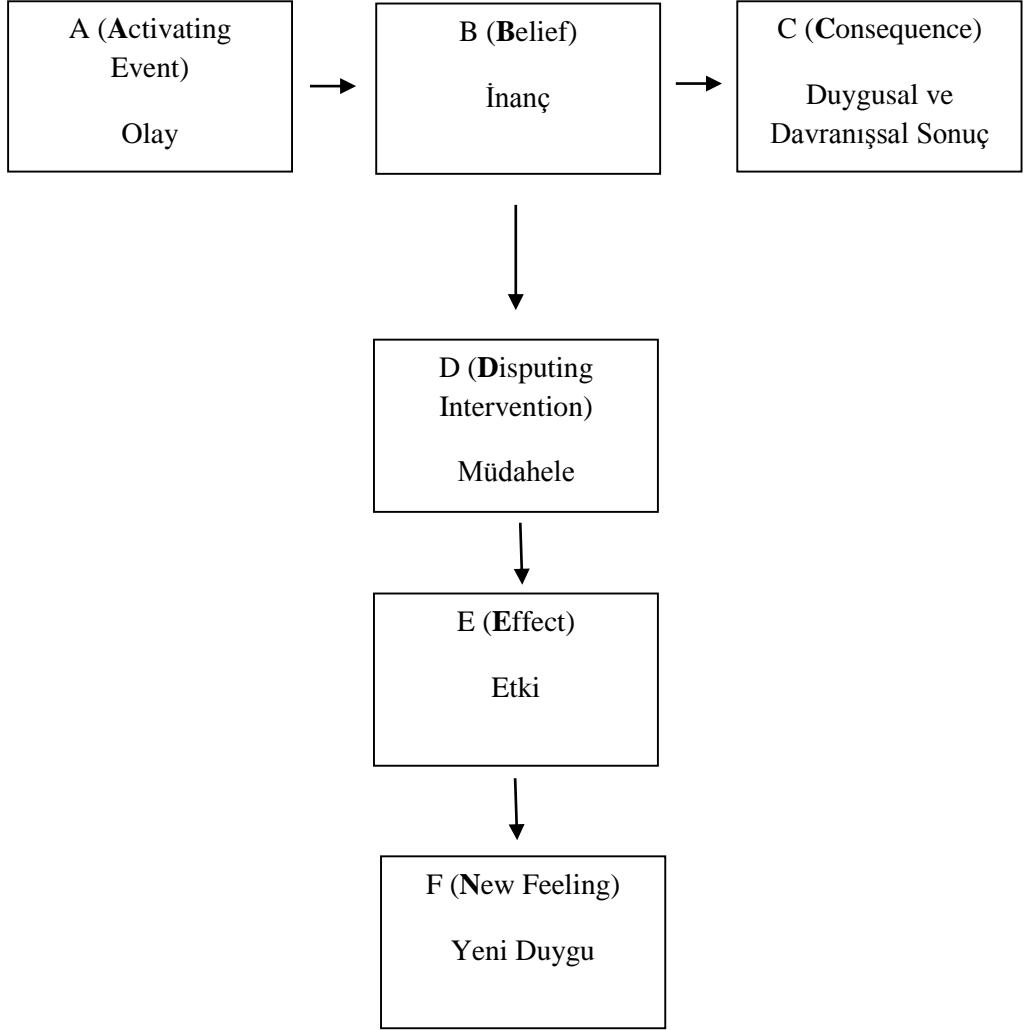
Tablo 1.1 Sağlıklı ve Sağlıksız Düşünce, Duygu ve Davranış Örneği

Olay (Güçlük)	Düşünce	Duygu	Davranış
SINAV	Kesin sınav zor olacak ve geçemeyeceğim (Akılcı Olmayan Düşünce)	Kaygı (Sağlıksız Duygu)	Pes etme, ders çalışmama (İşlevsel Olmayan Davranış)
	Sınav zor olabilir ama başarabilirim (Akılcı Düşünce)	Endişe (Sağlıklı Duygu)	Motivasyon, ders çalışma (İşlevsel Davranış)

Örneğe bakıldığında sınava girecek bir öğrencinin akılcı olmayan bir düşünce ile olaya bakması onun sağlıksız duygu yaşamasına ve bir anlamda sınava hazırlanmaya ilişkin motivasyonunun kırılmasına ve pes etmesine neden olabilecektir. Akılcı bir düşünce ile olaya bakan bir öğrenci ise sağlıklı bir duygu yaşayacaktır ve endişe hissi onun sınava motive olmasına ve hazırlanmasına neden olacaktır. Sonuç olarak düşüncelerin değişimi duyguların (sağlıklı-sağlıksız) ve davranışın niteliğini (işlevsel-işlevsel olmayan) belirlediği söylenebilir.

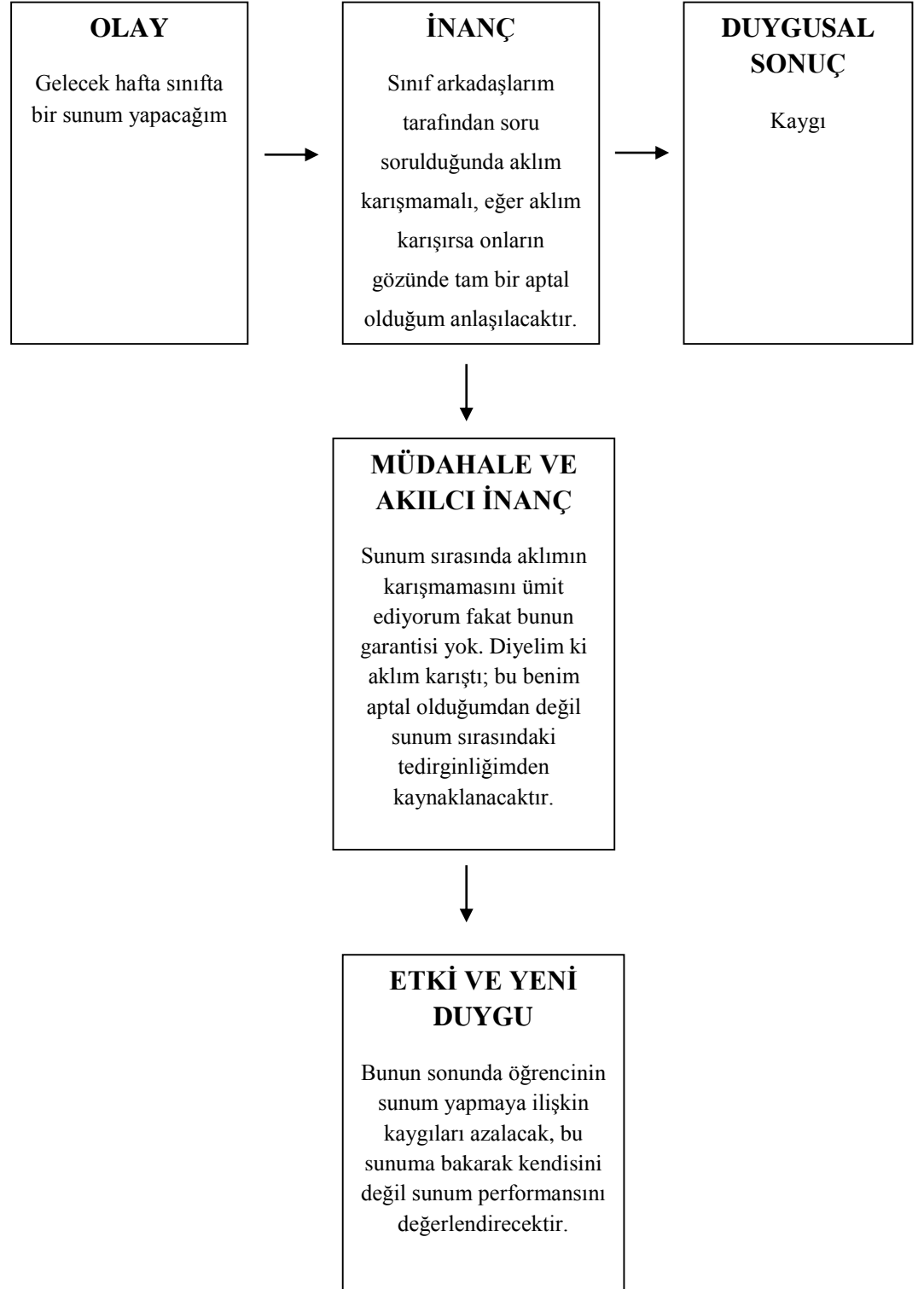
2.1.1.4. ABC Modeli

ADDT terapistleri kendilerini iyi bir psikolojik eğitici olarak görürler ve danışanlarının psikolojik problemleri ile baş edebilmelerini sağlamak için onlara ABC (olay-düşünce-duygu-davranış ilişkisini) modelini öğretmeye çalışırlar (Dryden ve Neenan, 2006:5).



Şekil 1. ABC Modeli (Corey, 2005:301)

ABC modeli bir örnek ile açıklanabilir:



Şekil 2. ABC Modeli Örneği (Neenan ve Dryden, 2006:1-2)

Örnekten de anlaşılacağı üzere gelecek hafta bir sunumu olan bir öğrencinin kaygı hissetmesine neden olan o öğrencinin sunuma ilişkin düşünceleridir. Öğrencinin düşüncesinin değişmesi ise onda yeni ve etkili duyguların oluşmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak ADDT olay (A) ile değil inançlar (B) ile ilgilenir. İnançlardaki değişimin bireylerin duygusal ve davranışsal sonuçları (C) üzerinde değişiklikler oluşturacağını savunmaktadır.

2.1.1.5. Terapi Süreci

ADDT'nin en büyük terapi stratejilerinden biri danışanların kendi kendisinin terapisti olabilmelerine yardımcı olmaktır. Terapistler bunu yaparken danışanlarına akılcı olmayan inançlarla başa çıkabilecekleri yöntemleri nasıl kullanılacağını öğretirler. Danışan bu süreçte kendi terapisti olabilecek becerileri öğrendiği zaman, terapist danışma sürecinde daha az aktif olarak girerek danışanların kendi terapötik değişimlerini sağlayabilmeleri için gereken sorumlulukları almaları için cesaretlendirir (Dryden ve Neenan, 2006:6).

ADDT terapistleri danışanların temel akılcı olmayan inançlarını değiştirecek ve bunların yerine akılcı inançların konulmasını ve içselleştirilmesini sağlayacak terapötik hedefleri tercih ederler (Dryden ve Neenan, 2006:6).

ADDT'ye göre bir bireyin duygusal ve davranışsal sorunlarıyla başa çıkabilmesi için yapması gerekenler vardır. Bunlar (Dryden ve Neenan, 2004:16):

1. İlk olarak bir sorunlarının olduğunu farkına varmaları.
2. Bu sorunla ilgili dışsal sıkıntıları tanımlama ve başa çıkma.
3. Bu sorunun altında yatan asıl akılcı olmayan inancı belirleme.
4. Bu akılcı olmayan inancın neden akılcı olmadığını anlama.
5. Bu akılcı olmayan inancın yerine gelebilecek akılcı inancı ve neden akılcı olduğunu anlaması.
6. Akılcı olmayan inançla mücadele ederek buna alternatif olan akılcı inancı düşünce sistemine koyması ve güçlendirmesi.
7. Bilişsel, duygusal, imajinasyonel ve davranışsal ödevler kullanarak düşünce sisteminde yer alan akılcı olmayan inancı zayıflatmaya ve akılcı inancı güçlendirmeye çalışması.
8. Terapötik değişimin önündeki engelleri tanımlama ve başa çıkma. Aynı şekilde benzer engelleri çıkarabilme eğilimleri olduğunu bilerek bunları tanımlama ve başa çıkma.

9. Kendini akılcı olmayan düşünme ve davranma eğilimine karşı çalışmayı sürdürmesi.

Fakat ADDT'ye göre insanların psikolojik rahatsızlıklarını devam ettirmelerinin birçok nedeni de bulunmaktadır. Bu nedenler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Dryden ve Neenan, 2006:4):

1. İnsanların rahatsızlıklarının akılcı olmayan inançlar tarafından desteklendiğine dair iç görü eksikliği ve bunun yerine olayların buna neden olduğunu düşünmeleri,

2. İnsanlar bu rahatsızlıklarının akılcı olmayan inançlar tarafından desteklendiğini anladıkları zaman bunun tek başına değişiklik yaratacağını düşünmeleri,

3. İnsanların akılcı olmayan inançlarını değiştirme ve bunların yerine inanç sistemlerine akılcı düşünce alternatiflerini koyma yönünde ısrarlı bir şekilde çalışmamaları,

4. İnsanların akılcı olmayan inançları ile tutarlı bir şekilde hareket etmeyi sürdürmeleri,

5. İnsanların önemli sosyal beceriler, iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve diğer yaşam beceriler konusunda eksikliğe ya da yetersizliğe sahip olmaları,

6. İnsanların sahip oldukları psikolojik rahatsızlıklarının dezavantajlarını geliştirecekleri sağlıklı duygu ve davranışların avantajlarından daha fazla olduğunu düşünmeleri,

7. İnsanların sahip oldukları sorunların temelinde yer alan akılcı olmayan inançlarını destekleyen bir çevrede yaşamaları.

Sonuç olarak ADDT'ye göre tedavi sürecinin amacı danışanların işlevsel olmayan düşüncelerinin (akılcı olmayan düşünceler) farkına varmalarını sağlamak, bu işlevsel olmayan düşünceleri işlevsel olan düşüncelerle (akılcı düşünceler) değiştirebilmesini öğretmek, aynı zamanda bireyin kendisini ve diğer insanları koşulsuz olarak kabul etmelerine yardımcı olmaktır (Corey, 2005:302). Böylelikle danışanlar sorunlarının altında yatan gerçek nedenin farkına varmaktadır ve akılcı olmayan inançlarının yerine akılcı olan düşünceleri koyabilmeyi öğrenmektedirler. Bu da bireyin sağlıksız duyguların yerine daha sağlıklı duygu ve davranışlar sergilemesini sağlamaktadır.

2.1.2. Bilişsel Terapi

Bilişsel terapi 1950’lerde Aaron T. Beck tarafından geliştirilmiştir. Psikoanalitik temeli olan Beck, Albert Ellis gibi psikanalize karşı çıkararak ruhsal bozuklukların tedavisinde yeni bir yaklaşım geliştirmiştir. Beck yaklaşımında bilişlere (düşüncelere) odaklanmıştır. Beck ne hissettiğimizin ne düşündüğümüz tarafından belirlendiğini savunmuş ve daha iyi hissedebilmek için “işlevsel olmayan” düşüncelerden kaçınmamız gerektiğini belirtmiştir. Beck’in yaklaşımı ruh sağlığı alanında birçok araştırmacı ve uzman tarafından benimsenmiştir (Weinrach, 1988:159).

Bilişsel terapi tüm duyguların bilişler ya da düşüncelerle yaratıldığını savunmaktadır. Biliş; olaylara ilişkin bireyin bakışı, algısı, zihinsel tutumları ve inançlardır. Bu yaklaşıma göre ne hissettiğiniz ne düşündüğünüzle ilişkilidir (Burns, 2010:5)

En geniş anlamıyla bilişsel terapi bireyin işlevsel olmayan olarak nitelendirilebilecek düşüncelerini düzeltmek yoluyla bireyin yaşadığı psikolojik sorunu ortadan kaldırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Beck, 2008:207).

Bilişsel terapinin temel ilkelerinden birisi bireyin duygularını belirleyen şey, bireyin hayatındaki olaylar değil bireyin bu olaylara ilişkin algıları ve düşünceleridir (Burns, 2010:XVI.)

Bilişsel terapi ilk olarak depresyon ve kaygı tedavisi için geliştirilmiştir (Weinrach, 1988:160). Fakat bunun dışında bilişsel yaklaşım madde bağımlılığı, sınır durum kişilik, paranoid bozukluk, evlilik çatışması ve öfke gibi birçok bozuklukta etkili bir şekilde uygulanmış ve başarılı sonuçlar vermiştir (Leahy, 2007a:25)

Beck’in geliştirmiş olduğu Bilişsel Terapi’nin temel olarak; tedavi ve strateji programlarının standardize edilebilmesi, karşılaştırmalı çalışmaların yapılabilmesine imkân vermesi ve birçok kültürde uygulanabilir olması gibi üstün yönleri bulunmaktadır (Leahy, 2007a:9).

Ayrıca bilişsel yaklaşımın her özgül soruna ilişkin geliştirmiş olduğu bilişsel formülasyon bu yaklaşımın diğer üstün bir yönünü oluşturmaktadır (Madewell ve Shaughnessy, 2009). Bilişsel yaklaşım psikolojik sorunların altında yatan temel düşüncelerin de farklı olduğunu öne sürmektedir. Örneğin depresyonda bireyin kendisine, yaşama ve geleceğe ilişkin olumsuz düşünceleri varken (Greenberger ve Padesky, 2012:233), kaygı durumlarında ise daha çok tehlike algısı (zarar görme ihtimali) ve kolay incinebilirlik düşüncesin olduğunu öne sürmektedir (Greenberger

ve Padesky, 2012:259). Böylelikle bilişsel yaklaşımı benimseyen uzmanlar bir anlamda elinde bir pusula ile varacağı hedefi bilmektedir.

Bilişsel yaklaşıma göre bireyler çocukluktan başlayarak, kendilerine, diğer insanlara ve yaşadıkları dünyayla ilişkili inançlar geliştirmeye başlarlar. Bireylerin en temel, en derindeki inançları ise dünya ve diğer insanlarla olan ilk deneyimleri ile şekillenmekte ve bu düşünceler genellikle hiç sorgulanmamış algı ve fikirlerdir (Beck, 2001:17).

Bu yönüyle bilişsel terapinin insan doğası görüşü ADDT'den farklılık göstermektedir. ADDT bireylerin doğuştan işlevsel olmayan düşünme potansiyeline yatkın olduğunu savunurken (Corey, 2005:299) bilişsel terapi ise işlevsel olmayan düşünme biçimlerinin doğuştan getirilmediğini, öğrenildiğini ve bu yüzden değişebileceğini savunmaktadır (Beck, 2001:19)

Bilişsel yaklaşıma göre eğer bireyin edindiği deneyim ve öğrenmeler travmatik bir yaşantının sonucu değil ise bireyin yaşı ilerledikçe sahip olduğu bu sorgulanmamış düşünce ve inançları esneyebilir. Fakat travmatik yaşantılar sonucu oluşan ya da erken çocukluk deneyimleri ile gelişen olumsuz düşünce ve inançların zamanla katılaştığı söylenebilir (Greenberger ve Padesky, 2012:195).

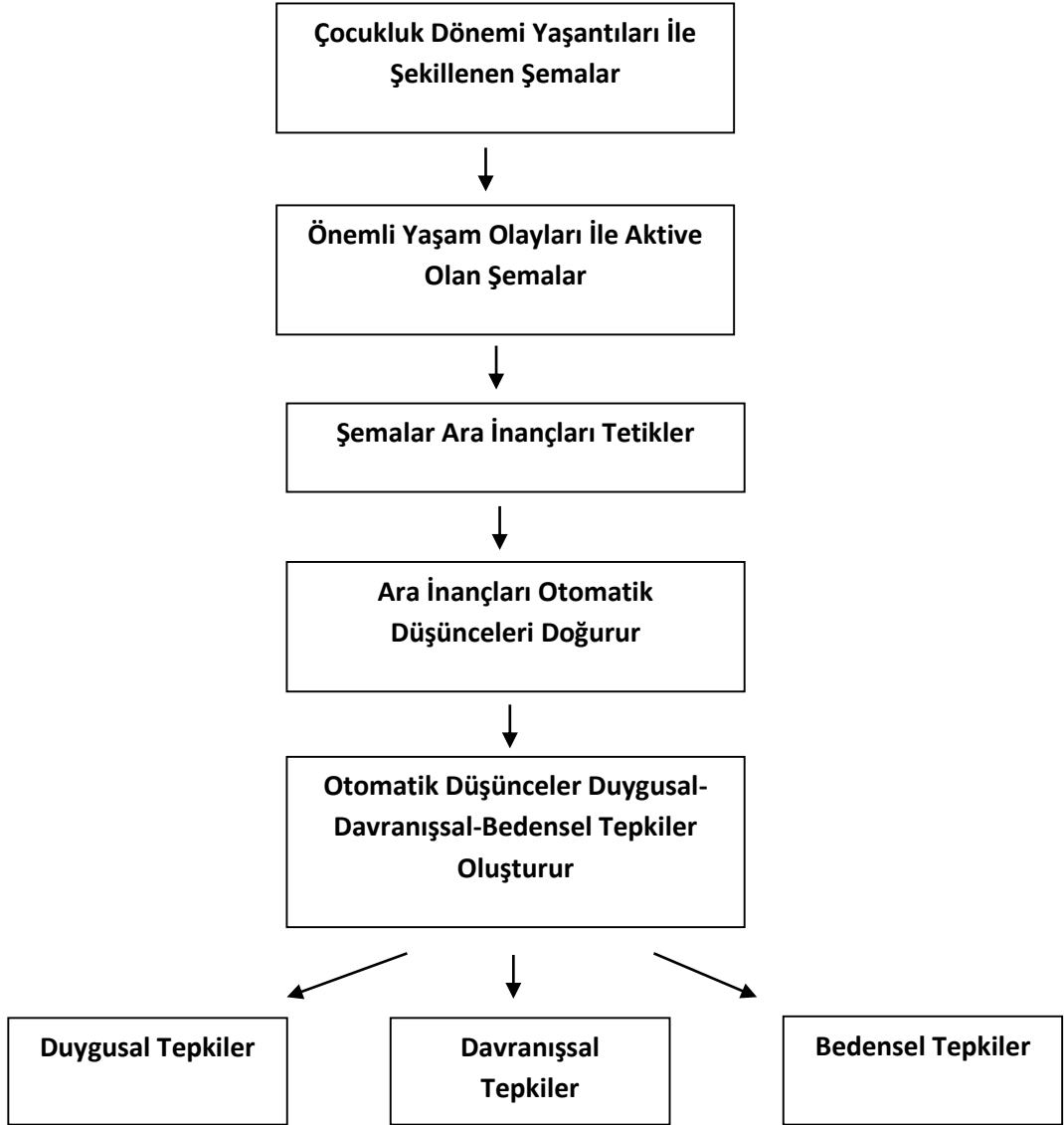
Bilişsel Terapi aynı zamanda bireylerin yaşadığı psikolojik sorunların tek nedeninin bilişsel yapıdaki sorunlardan kaynaklanmadığını, biyolojik, çevresel ya da bilişsel nedenlerin etkileşimiyle ortaya çıkabilen sorunların sürdürülmesinde bilişsel etkenlerin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Türkçapar, 2007:4).

2.1.2.1. Otomatik Düşünceler, Ara İnançlar ve Şemalar

Bilişsel terapi duygu ve davranışların bireyin olaylara ilişkin olarak yorumlama biçimleri tarafından belirlendiğini savunmaktadır (Leahy, 2007b:3). Bu bağlamda bilişsel terapi bireyin kendisi ve dış dünyaya ilişkin algı ve değerlendirmelerini şekillendiren otomatik düşünceler, şemalar, sayılılar ve inançlar üzerine odaklanırlar (Türkçapar vd., 1995:93).

Bilişsel yaklaşımın temel kavramları tıpkı Freud'un tanımlamış olduğu buzdağına benzetilebilir. Buna göre duygu ve davranışlarımızı da içeren tüm tepkilerimiz okyanusun içerisinde bulunan buzulun görünen kısmıdır. Otomatik düşünceler ise okyanus yüzeyinin bazen altındadır ve suyun içerisinde bakmanız gereken yeri biliyorsanız kolayca görünebilirler. Ara inançlar buzulun daha aşağılarında yer alır ve ancak yüzeyden derine dalan birisi tarafından görülebilir.

Temel inançlar ise okyanusun dibine yakındır ve ulaşılması çok zordur (Creed vd., 2014:15).



Şekil 3. Bilişsel Model (Stallard, 2002:4)

Bilişsel terapi kuramı, kişinin yaşadığı olay ya da içinde bulunduğu durumun değil çoğunlukla otomatik düşünceler şeklinde kendiliğinden ortaya çıkan düşünceler aracılığıyla dışa vurulan söz konusu olay ya da durumu yorumlama biçiminin bireyin duygu, davranış ve fizyolojik tepkilerini belirlediğini savunmaktadır (Köroğlu, 2009:69).

İlk olarak Beck 1960'lı yıllarda depresyonun sürmesine neden olan düşünce kalıplarının olduğunu görmüştür. Bireylerin depresyon durumlarında kendisine, yaşama ve geleceğe ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir

(Greenberger ve Padesky, 2012:233). Bilişsel terapi depresyondaki bireylerin bilgi işleme süreçlerinde çarpıtmalar olduğunu ve bu yüzden sürekli olarak kendilerine, geleceğe ve dünyaya ilişkin olumsuz bakış açıları sergilediklerini kabul etmektedir. Bu bilişsel süreç ve içeriklerin duygusal ve davranışsal semptomların nedeni olarak görmektedir. Bilişsel yaklaşım bu yüzden duygusal bozuklukları anlayabilmek için bireyin yaşadığı üzücü bir olaya karşısındaki tepkilerine ya da düşünce akışına bakmak gerektiğini savunmaktadır (DeRubeis vd., 2010:278).

Bilişsel yaklaşım bu noktada bireyin olumsuz duygu durumuyla bağdaştırdığı ve kendiliğinden gelen düşüncelerine odaklanırlar. Bu düşüncelere “bilişsel çarpıtmalar” da denmektedir (Leahy, 2007a:26). Bu düşünceler aşağıdaki gibidir (Beck, 2001:134):

BİLİŞSEL ÇARPITMALAR LİSTESİ

- **Ya Hep Ya Hiç Tarzı Düşünme (Siyah ya da Beyaz, Çift Kutuplu, ya da İkili Düşünme):** Bir durumu süreç üzerinde değerlendirmek yerine iki kategoride ele almak.

Örnek: “Eğer tam bir başarı elde etmediysem, başarısız oldum demektir.”

- **Felaketleştirme (Falcılık):** Gerçekçi sonuçları dikkate almadan geleceğe ilişkin olumsuz tahminlerde bulunmak.

Örnek: “Öylesine canım sıkılacak ki hiç bir şey yapamayacağım.”

- **Olumluyu Geçersiz Kılmak:** Bireyin kendisine olumlu işlerinin, yaşantıların ya da özelliklerinin geçerli olmadığını söylemesi.

Örnek: “O projeyi becerdim ama bu benim yeterli olduğum anlamına gelmez. Sadece şansım yaver gitti.”

- **Duygulara Göre Mantık Yürütme:** Yoğun yaşanan duyguların doğru olduğunu sanmak ve karşıt kanıtları göz ardı etmek.

Örnek: “İşimde pek çok şeyi iyi yaptığımı biliyorum ama hala kendimi başarısız hissediyorum.”

- **Etiketleme:** Kişinin kendisine ya da diğer insanlara karşı toptan, yargılayıcı ve olumsuz sıfatlar yakıştırması.

Örnek: “Ben bir hiçim!”, “ O beş para etmeyen biridir.”

- **Aşırı Büyütme/Küçültme:** Kişinin olumsuzlukları büyütüp olumluları ise küçültmesidir.

Örnek: “Sınavlarda ortalama notlar alırsam, bu yetersiz olduğumu gösterir”, “Yüksek notlar alıyormuş olmam ise zeki olduğumu göstermez.”

- **Zihinsel Süzgeç (Seçici Soyutlama):** Resmin tümünü görmeye çalışmak yerine, olumsuz bir ayrıntı üzerine odaklaşmak.

Örnek: “Değerlendirme formunda bir tane de olsa olumsuz puan almam, işimi iyi yapmıyorum demektir.”

- **Zihin Okuma:** Bireyin başkalarının ne düşündüğünü bildiğine inanması.

Örnek: “Benim aptal olduğumu düşünüyor.”

- **Aşırı Genelleme:** O andaki durumun çok ötesine taşınan genel bir değerlendirme yapmak.

Örnek: “Toplantıda kendimi kötü hissettiğime göre, insanlarla arkadaşlık kurma yeteneğim yok.”

- **Kişiselleştirme:** Kişinin bir olay ya da durumun farklı nedenleri olabileceğini dikkate almadan, nedenleri kendisine yüklemesi.

Örnek: “Tamirci benim yüzümden öyle ters davrandı.”

- **Meli-Malı Cümleler (Emirler):** Kişinin kendisinin ve diğer insanların nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin katı kurallara sahip olması; bu kurallar yerine getirilmediğinde ise herşeyin kötü gideceğine ilişkin abartılı beklenti içinde olması.

Örnek: “Her zaman en iyisini yapmalıyım. Hata yapmam korkunç olur.”

- **Tünel Bakışı:** Bir durumun sadece olumsuz tarafını görmek.

Örnek: “Oğlumun öğretmenini hiçbir şeyi anlamıyor. Sevecen değil. Sürekli eleştiriyor. Hiç de iyi bir öğretmen değil.”

Bilişsel çarpıtmalar aslında bireyin sahip olduğu temel şemaları devam ettirmede önemli rol oynamaktadırlar. Örneğin hiçbir şeyi iyi yapamayacağına ilişkin temel bir şeması olan bir öğrenci olsun. Bu öğrenci matematik sınavından iyi bir not aldığını öğreniyor. Bu sınav sonucu başarılı bir sonuç fakat aslında o kişinin temel şemasına karşıt bir bilgi niteliği taşımaktadır. İşte tam da bu noktada bilişsel çarpıtmalar devreye girmektedir. Örneğin bu öğrenci zaten sınav kolaydı diyerek şemasına uygun bir düşünme biçimi sergileyerek şemanın dengesini korumaya devam edecektir (Friedberg ve McClure, 2002:5).

Bilişsel kuram kaygı ve depresyonun da bireylerin bilişsel çarpıtmaları aracılığıyla sürdürüldüğü ve güçlendiğini savunmaktadır. Bireyler kendilerinde var olan inançları ile çatışmayan bilgilere seçici olarak dikkat eder ve hatırlarlar. Örneğin “ben başarısızım” şeklinde bir inanca sahip olan bireyin kendisiyle ilgili başarısızlık yaşadığı olayları ve durumları hatırlarken başarılı olduğu yaşantıları göz ardı etmesidir (Leahy, 2007b:153).

Bilişsel yaklaşıma göre bireylerin sahip oldukları otomatik düşüncelerin tümü yanlış değildir. Fakat bazıları doğru olsa bile aslında çoğunluğu doğru değildir ya da doğruluk payı çok azdır (Beck, 2001:134). Örneğin “O kız benden hoşlanmıyor” düşüncesine sahip bir bireyin bu düşüncesi yeterli bir kanıtı dayanmayan bir zihin okuma olabilirken, bu düşüncesinin doğru olabileceğine ilişkin kanıtları da olabilir (Leahy, 2007b:1).

Bu bağlamda otomatik düşünceler geçerliklerine ve işlevselliklerine göre üç biçimde değerlendirilmektedir (Köroğlu, 2009:70-71):

1. Aksi kanıtlar olmasına rağmen bir biçimde çarpıtılmış düşünceler.

Örnek: Bir öğrencinin birçok derste başarılı olmasına rağmen çok iyi olmadığı bir derse bakarak “Ben başarılı bir öğrenci değilim” şeklinde düşünmesi. Burada kişi aslında aksi kanıtları olmasına rağmen kendisini başarısız olarak düşünmektedir.

2. Düşüncenin doğru olabildiği ancak mantıksal çıkarım hatası yapılan düşünceler.

Örnek: Sözünde duramayan birinin “Sözümde durmadım” yerine “Ben sözümde duramayan kötü bir insanım” şeklinde düşünmesi. Burada kişi gerçekten bir şekilde verdiği bir sözü tutmamış veya tutamamıştır ancak burada çarpıtma yaparak kötü bir insan olduğu çıkarımında bulunmuştur.

3. Düşüncenin doğru olabildiği ancak işlevsel olmadığı düşünceler.

Örnek: Sınava hazırlanan birinin “Gece yaralarına kadar çalışmak zorundayım” şeklinde düşünmesi. Burada kişinin gerçekten yorucu bir çalışma temposu yaşaması söz konusudur ancak kişinin böyle düşünmesi kendi kaygısını arttırarak çalışmaya odaklanmasını güçleştirebilir. Eğer kişi burada “Çok çalışmam gerektiğini biliyorum, ancak bunu yapabilirim, daha önce de yaptığım zamanlar oldu” şeklinde düşünmesi kişinin daha iyi hissetmesine ve çalışmaya odaklanmasını sağlayabilir.

Otomatik düşünceler bireylerin duygusal sorunlar yaşamasına neden olur. Bilişsel çarpıtmalar yoluyla da kendileri hakkında olumsuz bakış açısı kazanmayı öğrenirler (Datu, 2013:62).

Bilişsel kurama göre otomatik düşünceleri besleyen ve altta yatan düşünceler bulunmaktadır. Bu düşünceler ara inançlar ve şemalardır. Ara inançlar bireyin dünyanın nasıl işlediğine ilişkin içselleştirilmiş kuralları olarak tanımlanabilir. Ara inançlar da otomatik düşüncelere benzer şekilde doğru ve yararlı, doğru fakat pek yararı olmayan ya da yanlış olabilmektedirler (Creed vd., 2014:19). Ara inançlar tutumlar, kurallar ve varsayımlardan oluşmaktadır Örneğin (Beck, 2001:18):

Tutum: “Yetersiz olmak korkunç bir şeydir.”

Kural: ”Her zaman çok çalışmalıyım”

Varsayım: “Aslında yetersizim ama eğer yeterince çalışırsam, diğer insanların kolayca yaptığı işlerin bir kısmını ben de yapabilirim

Bilişsel kuram bireylerin şemalarının ise farkında olmadıklarını ve yaşanan olaylarla etkinleştirdiğini, böylelikle yaşanan olayla ilgili algılama ve anlam çıkarma yetilerinde şemalarla bağlantılı bir bozukluğun ortaya çıktığını varsayar. Buna bağlı olarak da birey olay ve durumla ilgili verileri çarpıtılmış bir biçimde yanlış olarak işler. Bireyin olay ve durumla ilgili verileri yanlış işlemesi ise bireyde ruhsal rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olur (Türkçapar vd., 1995:94). Bilişsel yaklaşıma göre insanlar genel olarak aşırı genelleyici ve değişime oldukça dirençli özelliklerdeki iki temel şema (temel inanç) örüntüsüne sahiptirler (Beck, 2001:188).

**ÇARESİZLİK TEMEL
İNANÇLARI**

- Çaresizim
- Güçsüzüm
- Zayıfım
- İncinebilirim
- Kontrolü yitirdim
- İhtiyaç içersindeyim

- Yetersizim
- Etkisizim
- Beceriksizim
- Başarısızım
- Eksiğim
- Başarı için gereken özellikler sahip değilim

**SEVİLEMEZLİK TEMEL
İNANÇLARI**

- Sevilemeyecek biriyim
- Hoşlanılamayacak biriyim
- Çekici değilim
- İstenmiyorum
- İlgi gösterilmeyen biriyim

- Değersizim
- Farklıyım
- Eninde sonunda reddedileceğim
- Eninde sonunda terkedileceğim
- Eninde sonunda yalnız kalacağım

Şekil 4. Temel İnançlar (Beck, 2001:191)

Bilişsel yaklaşıma göre erken yaşantılar ve olumsuz ebeveynlik tutum ve uygulamalarından kaynaklanan kalıplaşmış ve değişmesi zor olan düşünme biçimlerine şema denilmektedir. Bireyler temel şemalarına (örnek: Başarılı olmalıyım) karşı olan yeni bilgi ve deneyimler ile karşılaştıklarında ise bu bilgi ve deneyimlerinden temel şemalarını destekleyecek ve devam ettirecek olanları filtreleyerek seçmektedirler (Stallard, 2002:3). Bu da şemaların devam etmesinin ve değişmeye karşı oldukça dirençli olmasının asıl nedeni olarak görülebilir

Çaresizlik ve sevilmezlik kategorileri altında toplanan şemalar özellikle birey için önemli olan olaylarda aktive olurlar (örnek: Sınav olmak) ve şemalar birçok varsayımın ortaya çıkmasına neden olur (örnek: Ancak günlerce çalışırsam iyi not alabilirim). Bu varsayımlar ise bireyin kendisi ile ilgili otomatik düşüncelerin (Örnek.

Ben aptal biriyim), performansı ile ilgili (Örnek: Yeterince sıkı çalışmıyorum) ve gelecekle ilgili (örnek: Bu sınavları geçemeyeceğim ve üniversiteye gidemeyeceğim) şeklinde düşünce süreçleri gelişir. Daha sonra bu otomatik düşünceler duygusal (kaygı, keder vb.), davranışsal (sürekli ders çalışmak) ve bedensel (iştah kaybı, uykuya dalmada güçlük) sonuçları doğurur (Stallard, 2002:3-4).

Temel inançların değişimi otomatik düşüncelere göre oldukça zor ve uzun zaman alabilir. Çünkü bireylerin bu düşüncelerinin yüzde yüz doğru olmadıklarına inandırmak için oldukça fazla kanıt bulmaları ve inanmaları gerekmektedir (Greenberger ve Padesky, 2012:208).

2.1.2.2. Terapi Süreci

Bilişsel modelin temel önermesine göre tüm psikolojik bozuklukların altında yatan ortak mekanizma bireyin ruhsal durumunu ve davranışlarını etkileyen çarpıtılmış ya da işlevsel olmayan düşüncelerdir. Duygu ve davranışlarda düzelmeler sağlayabilmek için bireyin çarpıtılmış ya da işlevsel olmayan düşüncelerinin gerçekçi bir şekilde yeniden değerlendirilip değiştirilmesi gerekmektedir (Beck, 2001:1).

Bilişsel terapinin ilk hedefi bireyin kendi düşünme sürecinin farkına varması ve düşünme süreçlerini yeniden yapılandırarak danışana yardım etmektir (Beck ve Emery, 2006:313).

Çünkü insanlar genel olarak farkında olmasa da sürekli olarak yaşadıkları dünya ve bu dünyaya nasıl uyum sağladıkları konusunda düşünmektedirler. Bilinç seviyesine yakın olan bu düşünceler aslında bireylerin ne hissettikleri ve nasıl davrandıkları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bilişsel terapi bu düşüncelerin bilinç düzeyine getirilerek bireylerin bu düşüncelerini değerlendirebilmelerini sağlamaya çalışır. Böylelikle bu düşüncelerden doğru ve yararlı olanlarının güçlendirilmesi, çarpıtılmış ya da zararlı olanların yararlı olanlarla değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü böyle bir değişim bireylerin daha istedik duygu ve davranışlara yol açacak düşünme tarzına sahip olmalarını sağlayacaktır (Creed vd., 2014:8).

Böylelikle bireyin düşünce biçiminde yapacağı değişiklik onun duygu durumunda ve üretkenliğinde derin ve sürekli değişiklikler yaratacaktır (Burns, 2010:XVII). Bu bağlamda bilişsel terapide danışmanlar danışanlara düşüncelerin duyguları nasıl oluşturduğu ve düşüncelerin bu duyguları nasıl değiştirdiğini açıklarlar. Örneğin sevgilisinden ayrılan bir erenin “ sevilmeye değer olmadığını düşünüyorum” şeklinde düşünmesi ona “umutsuz hissediyorum” duygusunu

yaşatırken; “onsuz daha iyi olduğumu düşünüyorum” şeklinde düşünmesi ise ona ”umutlu ve ferahlanmış hissediyorum” duygusunu yaşatacaktır (Leahy, 2007b:3).

Bilişsel terapi temelli tedavi süreci ilk olarak duygu, davranış ve düşünceler arasındaki bağlantıyı saptamaya çalışarak bireyin yaşantılarını daha gerçekçi ve uyumsal bir biçimde yorumlamasına çalışılır. Terapi süreci sorun yaratan anlamlandırma ve yorumlama biçimlerinin yerine gerçekliklerle daha uyumlu ve işlevsel anlamlandırma biçimlerini bulmaya ve göstermeye dayalıdır (Türkçapar, 2007:4).

Bilişsel terapi bireylerin yaşadığı duygusal sıkıntıların düşüncelerden kaynaklandığını varsaymakla birlikte bu düşünceleri danışanın yerine belirleyerek düzeltmez. Bunun yerine duygusal sıkıntılarının nedenlerini kendisinin farketmesini, incelemesini ve değişiklikler yapmasını sağlar (Greenberger ve Padesky, 2012:11).

Bilişsel yaklaşım anlamlandırma süreçlerinin bireye özgü olduğunu varsaymaktadır. Bundan dolayı danışanın tedavi sürecinde aktif bir rol olması istenir. Danışana sıkıntılı olaylar karşısında düşüncelerini nasıl sorgulaması gerektiği öğretilir (DeRubeis vd., 2010:281). Bilişsel terapist böylelikle bireyin psikolojik sorununa ilişkin daha gerçekçi ve uygun düşünmesi ve hareket etmesini ve semptomlarının azalmasını sağlamaya çalışır (Beck vd., 1979:4). Bunun için bilişsel terapide danışanları aşağıdaki üç tür soru yoluyla bu düşüncelerini sorgulamaları istenir. Ayrıca bu soruların danışanın sorununa ve tarzına uygun şekilde değiştirilebileceğini vurgular (DeRubeis vd., 2010:287).

1. Sahip olduğun düşünceye karşı olan kanıtlar nelerdir?
2. Yaşadığın olay ya da duruma ilişkin alternatif açıklamalar neler olabilir?
3. Eğer düşünce doğruysa, önerilerin neler olacak?

Bu yönü ile bilişsel yaklaşım özellikle iç gözlem yapabilen ve düşünce ve fantezilerini yansıtabilme kapasitesi olan bireyler açısından en uygun yaklaşımlardan biri olduğu söylenebilir (Beck, 2008:210).

Bilişsel terapi oldukça yapılandırılmış bir öğrenme sürecini içermektedir. Bu bağlamda terapinin temel stratejisi danışanların (Beck vd., 1979:4);

1. Olumsuz otomatik düşüncelerini gözlemleyebilmesini,
2. Düşünce, duygu ve davranış ilişkisini görebilmesini,
3. Çarpıtılmış otomatik düşüncelerini destekleyen ve desteklemeyen kanıtları açıklayabilmesini,

4. Bu çarpıtılmış düşüncelerin yerine daha gerçekçi ve işlevsel yorumlama biçimini kazanmasını,
5. İşlevsel olmayan inançlarını fark etmesini ve değiştirmeyi öğrenmesini sağlamaya çalışır.

Bilişsel yaklaşım aynı zamanda terapi sürecinde terapistin sıcaklık, empati ve içtenlik gibi temel karakteristik özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu özelliklerin terapist ve danışan arasında terapötik işbirliğini ve terapistin etkililiğini arttıracaklarını savunmaktadır (Beck vd., 1979:45).

Danışma sürecinde danışanın sorunlarının çözümünde danışman ve danışanın eşit düzeyde sorumluluk üstlenmesi ve işbirliği içinde olması beklenir. Ayrıca bilişsel yaklaşımda danışanın kendi deneyimleri ve anlamlandırma süreçleri üzerinde uzman olduğu varsayılır ve bu yüzden danışmanlar kendilerini danışanlarının sorunlar karşısında verebilecekleri tepkileri kesin olarak bilebileceklerini varsaymazlar. Bunun yerine danışana düşünceleri hakkında sorarak bunları onlardan öğrenmeye çalışırlar (DeRubeis vd., 2010:281). Bilişsel terapistler, danışanlarına kendi kendilerinin terapisti olabilmeyi öğretirler. Danışanlarını sorunlarının nedenlerini ve işleyişini, bilişsel terapi sürecini ve düşüncelerinin duygu ve davranışlarını nasıl etkilediği konusunda eğitirler. Ayrıca danışanların sorunlarının tekrar etmesini önleme hakkında da bilgilendirirler (Corey, 2005:316)

Genel olarak bilişsel terapi seansları yapılandırılmış bir dizayn içermektedir. Bu bağlamda ilk olarak terapist ile danışan arasında danışmanın gündemin belirlenmesi, danışanın şimdiki durumunun ve bir önceki haftada olan olayların değerlendirilmesi, bir önceki seansa ilişkin geribildirim almak, bir önceki seansın ev ödevini değerlendirmek, gündem maddelerini ele almak, yeni bir ev ödevinin belirlenmesi ve o seansa ilişkin geribildirim almayı içermektedir (Freeman vd., 1990:17).

Bilişsel yaklaşımın psiko-eğitimsel yönü sayesinde danışanların sadece problemlerini çözme ya da işlevsel olmayan düşünce ve davranışlarını azaltma değil, aynı zamanda danışma sürecinde onlara öğretilen teknikleri kendi yaşamalarında kullanarak bir anlamda kendi terapistleri olmaları sağlanmaya çalışılır (Madewell ve Shaughnessy, 2009).

Bu noktada bilişsel terapinin özünün kendiliğinden ortaya çıkan ve işlevsel olmayan düşüncelerin bulunup ortaya çıkarılması ve bunların değiştirilmesi için tasarlanan yöntemler olduğu söylenebilir (Koroğlu, 2009:71).

2.2. PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİKTE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Günümüz çağındaki bireylerin eski nesillere göre iletişimlerinin de teknoloji aracılığıyla gerçekleştiği görülmektedir. Birçok birey internet aracılığıyla arkadaş edinmekte ve telefon ya da sosyal medya aracılığıyla hem tanıdık hem de tanıdık olmayan kişilerle ilişkilerini ve iletişimlerini sürdürmektedirler (Maples ve Han, 2008).

Teknolojinin hızlı gelişiminin diğer meslek alanlarında da olduğu gibi psikolojik danışmanları da teknolojiyi kendi işlerinde kullanıma ilişkin bir karar vermeye zorladığı söylenebilir (Abney ve Maddux, 2004). Coğrafik açıdan psikolojik yardım alama konusunda sıkıntı yaşayan bireyler ve çalışma şartlarından dolayı bu hizmetlerden yararlanamayan bireyler açısından online hizmetlerin faydalı olduğu söylenebilir (Barnett, 2005).

Bilgisayar destekli uygulamalar okullar, çeşitli toplum kuruluşları, ruh sağlığı merkezleri ve evden dahi uygulanabilecek şekilde ayarlanabilir kolaylığa sahiptir. Bilgisayar programları tedavi konusunda arayış içerisinde olan ya da tedaviye gitme konusunda çekingen olan bireyler için gizlilik ve mahremiyet sunması bakımından önemli bir tedavi aracı olarak görülebilir (Khanna ve Kendall, 2008:160). Ayrıca bilgisayar destekli uygulamaların terapistler açısından zaman tasarrufu sağladığı ve daha az zamanda danışanları tedavi etmelerine yardımcı olduğu söylenebilir (Wright ve Wright, 1997:320).

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında teknoloji kullanımına bakıldığında birçok teknolojik imkânlardan yararlandığı görülmektedir:

SMS (Short Message Service)

Psikolojik danışma alanında kullanılan teknolojik yöntemlerden birisi kısa mesaj servisi olarak adlandırılan sms kullanımınıdır. Sms kullanımına bakıldığında bu yöntemin psikolojik danışma sürecinin sms yoluyla yürütüldüğü kastedilmemektedir. Özellikle tedavi sonrası ve tedavi sürecinin takibi bakımından sms kullanımının olduğu görülmektedir. Özellikle sms kullanımının interaktif yönü göz önüne alındığında önemli bir destek aracı olduğu söylenebilir. Böylelikle bir danışanın terapistle ya da bilgisayar temelli bir programa sms göndermesi ve alması yoluyla interaktif ve bireyselleştirilmiş bir danışma sürecinin yürütülmesi sağlanabilir (Bauer vd., 2003). Örneğin kilo problemi olan çocuklara yönelik olarak yapılan bilişsel davranışçı grup danışması sonrasında çocuklara haftalık olarak yeme davranışları,

egzersiz ve duygu durumlarına ilişkin olarak standartlaştırılmış mesajlar yoluyla 36 hafta boyunca takip çalışması yapılmıştır. Bu mesajlar “Geçen hafta boyunca hangi oranda sağlıklı beslendin?” Geçen hafta boyunca ne kadar sağlıklı egzersizler yaptın” ve “Geçen hafta boyunca ne kadar mutsuz ya da üzüntülü hissettin?” şeklinde gönderilmektedir. Çocuklar ise bu mesajlara beşli dereceleme şeklinde cevaplar yazmakta ve yüksek puan olumlu davranışları işaret etmektedir. Çocuklardan gelen mesajlar ise bir bilgisayar programı aracılığıyla analiz edilmekte ve ona göre sosyal destek, olumlu davranışları cesaretlendirme ve grup danışmasında öğrendiklerini hatırlatmaya yönelik geribildirim vermektedir. Ayrıca bu programın oluşturduğu cevaplar bir uzman tarafından kontrol edildikten sonra çocuğa gönderilmektedir (Bauer vd., 2010)

Cep Telefonu

Yine sms kullanımında olduğu gibi cep telefonları da yine aynı şekilde uzmanlara ve danışma sürecine katkı sağlayan araçlardan birisidir. Özellikle danışma süreci cep telefonu ile yapılabileceği gibi tedavi öncesi değerlendirme ve tedavi sonrası destek sağlama yönü ile önemli bir araç olarak görülmektedir (Goss ve Anthony, 2009). Telefon web tabanlı yapılandırılmış danışma süreçlerinde ise geribildirim ve programa ilişkin sorun olup olmadığını öğrenmek amaçlı da kullanılabilir (Carlbring vd., 2007).

E-Mail

E-mail de danışan ve danışman arasında birebir iletişim kurabilmelerini sağlayabilen yollardan birisidir. E-mail aracılığıyla danışanlar danışmanlarına yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin sorularını iletebilmekte ve danışmanlarda yine e-mail aracılığıyla bu sorunlara ilişkin uzman bilgilerini danışana iletebilmektedirler (Maples ve Han, 2008). Ayrıca e-mail web tabanlı yapılandırılmış programlarda ise yardımcı bir değişken olarak geribildirim amacıyla da kullanılmaktadır. Bu tür çalışmalarda uzmanlar ve bireyler programla ilgili sorun ya da bilgi alışverişlerini e-mail aracılığıyla sürdürmektedirler (Carlbring vd., 2001; Kaldo vd., 2008).

Sohbet Odaları (Chat Rooms)

Sohbet odaları aracılığıyla danışma imkânı da teknolojinin sunduğu diğer imkânlardan birisidir. Bireysel ya da grup şeklinde de olabilmektedir. Özellikle bireysel olması danışman ve danışan arasında daha derinlemesine bir danışma süreci

sağlayabilmektedir. Grup formatında ise daha yapılandırılmış bir yapıya sahip bir şekilde uygulanabilmektedir (Maples ve Han, 2008).

Video Konferans (Video Conference)

Video konferans yöntemi de kullanılan yöntemlerden birisidir. Bu yöntem danışan ve danışman arasında video kameralar aracılığıyla görsel olarak interaktif bir şekilde görsel bir iletişim kurma imkânı sunmaktadır. Bu yöntem ile ayrıca klinik konsültasyon sunma, değerlendirme yapma ve teşhis koyabilme gibi bir çok avantaj da sunmaktadır (Castelnuovo vd., 2003). Bu yöntemde danışan ile danışman karşılıklı olarak dijital kameralar ile internet aracılığıyla hem birbirini görmekte hem de mikrofonlar aracılığıyla konuşmaktadırlar (Frueh vd., 2007). Bu yönü ile bakıldığında yüz yüze danışmaya oldukça yakın bir yöntem olduğu söylenebilir. Danışman ve danışanın e-mail ve sms yöntemlerinden farklı olarak birbirini görme şansı sunmakta ve özellikle danışman açısından bedensel ifadeleri görebilme şansı vermektedir.

Sanal Gerçeklik (Virtual Reality)

Virtual reality, sanal gerçeklik olarak ifade edilen bu yöntem; özellikle üç boyutlu gözlükler gibi sinemalarda sanal bir görsel gerçeklik sağlayan araçların kullanıldığı ve özellikle fobi ve nöropsikolojik testlerde kullanılan yöntemlerden birisidir. Gerçek maruz bırakma aşamalarından önce önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Goss ve Anthony, 2009). Örneğin Anderson vd. (2005) tarafından topluluk önünde konuşma kaygısına yönelik olarak sanal gerçeklik uygulaması aracılığıyla maruz bırakma tedavisi gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde bireylere beş kişilik bir insan grubu ya da 22 kişilik bir insan grubunun olduğu bir salondaymış gibi aşamalı bir sanal ortam yaratmaya yönelik olarak kask olarak nitelendirilebilecek bir araç takmaları istenmektedir. Birey kaskı taktıktan sonra terapist tarafından bireyin konuşma durumundaki tepkileri incelenmekte ve gerektiğinde mikrofon aracılığıyla danışanın bu aşamalı maruz bırakma sürecinde cesaretlendirme yapmaktadır.

Günümüzde pilot eğitimleri gibi çok önemli görevlerden önce bu tür eğitimlerin özellikle sanal gerçeklik sağlayan araçlarla yapıldığı göz önüne alındığında oldukça işe yarar bir yöntem olduğu söylenebilir.

Online Danışma (Online Counseling)

Online terapi ya da danışmanlık ise dünya da uzun yıllardır kullanılmasına rağmen ülkemiz için yeni bir konu olduğu söylenebilir. Online danışmanlık; profesyonel bir terapistin internet üzerinden danışan ile soru ve sorunları üzerinde

çalışması, psikolojik destek ve yardım iletmesi sürecidir. Online terapi veya danışmanlık, terapinin bilgisayar yardımıyla görüntülü yapılması demektir. Bunun için bilgisayarın kamerası ve kulaklığı olması yeterlidir (Dinçyürek ve Uygarer, 2012:125).

Online danışmanlık; hasta ve evden çıkamayacak durumda olan, zaman sorunu yaşayan, yaşadığı ilde ya da ülkede yardım alabileceği uzman olmayan, çalışma saatleri içinde işten izin alamayan, cinsel konularla ilgili yüz yüze yardım almaktan çekinen bireylerin evinde veya ofisinde bu hizmetten yararlanma imkânı sunmaktadır. Ayrıca evden çıkmasına engel teşkil edecek düzeyde bedensel bir sorunu olan bireylere, ülkesi dışında yaşayan ve kişiyi anlayan, kültürünü bilen ve bunu önemseyen bir uzman bulamayan bireyler için de uygundur. Son olarak yüz yüze danışmada kendini açma konusunda sıkıntı yaşayan, aslında danışma süreci ile sorunların üstesinden gelebilecek bireyler için de uygundur (Dinçyürek ve Uygarer, 2012:125).

Web Tabanlı ya da Web Tabanlı Olmayan Yapılandırılmış Programlar

Yapılandırılmış programlar fiziksel ve ruhsal sağlıkla ilgili yardım arayan bireyler tarafından bir web sitesi üzerinden kendi kendine kullanılan, standart bir müdahale programı olarak tanımlanabilir. Bu müdahale programı işitsel ve interaktif web tabanlı bileşenler aracılığıyla bireylerin farkındalıklarını ve sorunlarını anlamayı, arttırmayı ve değiştirmeyi amaçlamaktadır (Barak vd., 2009:.5-6)

Bu tür yapılandırılmış programların bir kısmı bireyin online olarak internet üzerinden sisteme giriş yapabildiği uygulamalardır. Belirli sayıda modülden oluşan ve her modülde bireyin yapması gereken etkinliklerin ya da bilgi edinmelerini sağlayan materyallerin olduğu programlardır. Örneğin kaygı ve depresyona yönelik olarak bir program geliştirilmekte ve bu programda belirli bir kuramsal temelde hedef davranış üzerinde değişiklikler sağlanmak amaçlanmaktadır. Bireyler bu programlara belirli bir web sitesi üzerinden giriş yapmaktadırlar ve bireysel ya da grup danışmalarında olduğu gibi haftalık olarak ilgili modülü (seans) tamamlamaları istenmektedir. Bireyin tamamladığı modüllere ilişkin olarak ise sitem üzerinden ya da sms ve e-mail şeklinde geribildirim sağlanabilmektedir (Carlbring vd., 2001; Kaldo vd., 2008; van Bastelaar vd., 2008; Paxling vd., 2011;)

Online olmayan yapılandırılmış programlar ise benzer şekilde hazırlanmakta fakat burada birey programdan internet üzerinden faydalanmamaktadır. Bu programlar bazıları CD-ROOM şeklinde bireyin evinde ya da bilgisayarın olduğu bir yerde kullanabilmesine imkan sunarken bazıları ise belirli merkezlerde örneğin ruh sağlığı merkezinde bir bilgisayar laboratuvarında bilgisayarlarda yüklenmiş olarak bulunan

bu programlardan yararlanmaktadırlar (Stallard vd., 2011; Proudfoot vd. 2003; Khanna ve Kendall, 2010)

Psikolojik danışma alanında sms, sanal gerçeklik, yapılandırılmış programlar ve daha birçok yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bu çeşitlilik dolayısıyla bu çalışmaların, kullanışlılık, araştırma, uygulanabilirlik, işe yararlılık ve maliyet konusunda da farklılıklar göstermesine neden olmaktadır (Barak vd., 2009:5).

Sonuç olarak teknolojinin her geçen gün gelişerek ilerlemesi ve çeşitlenmesi bir anlamda psikolojik danışma alanında teknoloji kullanımına ilişkin sınıflama yapmayı da zorlamaktadır. Her geçen gün psikolojik danışma ve rehberlik alanında gelişen ve çeşitlenen teknolojik yeniliklerden nasıl yararlanacağına ilişkin arayışlar ve çalışmaların artarak devam edeceği söylenebilir.

2.2.1. Bilişsel Davranışçı Terapiler ve Teknolojik Uygulamalar

İnsan yaşamının birçok alanında olduğu gibi teknoloji, ruh sağlığı alanının geleceğinde de giderek artan bir şekilde önemli bir rol oynamaktadır. Teknolojinin gün geçtikçe artan bu rolü ruh sağlığı alanının kalitesinin artırılmasında birçok fırsatı da beraberinde getirmektedir. Özellikle Bilişsel Davranışçı Terapi yaklaşımının oldukça yapılandırılmış doğası bilgisayar alanına entegrasyonunu oldukça kolaylaştırmaktadır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bilgisayar programlarının, danışanlara ve ruh sağlığı uzmanlarına bu terapinin gerektirdiği tedavi yöntemlerini uygulama konusunda oldukça büyük bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir (Cucciare ve Weingardt, 2010:viii).

Multimedya programları, sanal ortamda (virtual reality) yüzleştirme terapisi, ve el cihazları (telefon, tablet, notebooklar) şeklindeki teknoloji çeşitliliği bilişsel davranışçı terapilerin de böylelikle bilgisayar destekli birçok teknolojik uygulamalara entegre edilmesini sağlamaktadır (Spurgeon ve Wright, 2010:551).

Bilgisayar teknolojilerinin günlük yaşamımızda oldukça yaygınlaşmasıyla, ruh sağlığı uzmanları teknolojiyi danışanlarına etkili bir yardım sürecinde nasıl kullanılması gerektiğini düşündürmüştür. Bu noktada araştırmacılar danışmanın sürece dâhil olmadığı salt kendi kendine yardım şeklinde sunulan programlardan, depresyon ve anksiyete gibi sorunları bulunan bireylere yönelik; danışman ve bilgisayar kombinasyonunu içeren programlar geliştirmeye odaklanmışlardır (Spurgeon ve Wright, 2010:547).

Bilgisayar destekli programlar; genel terapötik müdahale, bilişsel terapi, grup terapisi, fobiler, panik bozukluk, depresyon ve obsesif- kompulsif bozukluklar gibi çeşitli sorunların tedavisinde kullanılmak üzere geliştirilmişlerdir (Wright ve Wright, 1997:326).

Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Program örnekleri ve web adresleri aşağıda sunulmuştur (Spurgeon ve Wright, 2010:550):

- Good days ahead <http://www.mindstreet.com>
- Beating the blues <http://www.beatingtheblues.co.uk>
- The climate clinic <http://www.climateclinic.tv>
- Fear fighter <http://www.fearfighter.com>
- VR programs from virtually better <http://www.virtuallybetter.com>
- PTSD online, panic online <http://www.online-therapy.com>

Bilgisayar destekli geliştirilen programların depresyon, kaygı bozuklukları ve diğer psikolojik durumlar için uygun olduğu söylenebilir. Bilgisayar destekli programlarda uzman ya da danışmanın sürece dahil olup olmaması da bu programların etkililiğini belirleyen önemli bir faktördür. Bilgisayar destekli programlarda danışmanın sürece dahil olması (programı değerlendirme, dönüt verme, öneri sunma) ve programı kullanma konusunda destek olması, danışmanın sürece dahil olmaması ve programın kendi kendine yardım şeklinde sunulmasına göre daha etkili ve programı tamamlama açısından daha iyi sonuçlar verdiği söylenebilir (Spurgeon ve Wright, 2010:547; Newman vd., 2011:100).

Sonuç olarak bireylerin gelişimi ve ruh sağlığı alanında geleneksel yüz yüze müdahale ve yaklaşımlar da devam edecek ve gelişecektir. Çünkü tüm bireylerin ve tüm sorunların online olarak tedavi edilebileceği söylenemez. Fakat internetin etkili bir alternatif yöntem olarak birçok insana ve problem durumuna uygun bir şekilde geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Böylelikle profesyonel yardım süreci daha geniş bir alana yayılmış olunacak ve özellikle kendisini sanal ortamda rahat hisseden bireyler için önemli bir alternatif yardım aracı olacaktır (Barak vd., 2009:14).

2.2.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Teknolojik Uygulamaların Avantajları

Bilişsel ve davranışçı yaklaşıma dayalı teknolojik uygulamaların birçok avantajı bulunmaktadır:

Yeni teknolojilerin gelişimi aynı zamanda kanıta dayalı ruh sağlığı alanına bireylerin bu tedavilerden yararlanabilmeleri ve tedavi maliyetleri açısından kolaylıklar sağlamaktadır. Bilgisayarlar hem uzmanlar hem de danışanlar için interaktif ve ilgi çekici, cazip psiko-eğitimsel içerikler sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca bilgisayarlar, bireylerin devam eden semptomlarını izleme ve terapötik ev ödevlerini uygun ve güvenilir bir şekilde yapabilmelerini sağlayacak bir yol sağlamasından dolayı kullanılmaktadır. Bu teknoloji uygulamaları tek başına ya da çeşitli kombinasyonlarla, uzmanlara yüz yüze tedavi yöntemlerini daha verimli ve etkili olarak yürütme şansını sunmaktadır (Cucciare ve Weingardt, 2010:ix).

Ayrıca bilişsel davranışçı terapi gibi etkililiği kanıtlanmış tedavi yöntemlerinin internet üzerinden sunulması tedavi ihtiyacı duyan bireylere ulaşma konusunda kolaylık sağlamaktadır (Andersson ve Cuijpers, 2008:270). Bilgisayar destekli bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı programlar bireylerin kanıta dayalı psikoterapiden yararlanma şansını arttırmanın yanı sıra danışmanlara daha az zamanla danışanların sorunlarını azaltma imkânı sunması ile daha çok bireyin uzman bilişsel terapistlerden yararlanabilmelerini sağlamaktadır (Spurgeon ve Wright, 2010:548).

Bilgisayar temelli yaklaşımların özellikle kaygı bozuklukların tedavisinde faydalı olabileceği düşünülebilir. Çünkü bilgisayar programlarında hiyerarşik korku uyaranları videolar şeklinde sunularak kontrollü şekilde maruz bırakma imkânı sunmaktadır. Kayıt tutma ve veri toplama açısından da avantajlar sunmaktadır. İnternet tabanlı uygulamaların kullanılması danışanların kendi kendine sisteme girmesini ve güvenli bir şekilde verileri saklanması, ayrıca araştırmacı ve uzmanlara zaman ve maliyet tasarrufu sunmaktadır (Khanna ve Kendall, 2008:160).

Bilgisayar ve internet siteleri yazılı metinler, video, ses kayıtları, video ya da ses kaydı ile vaka örneklendirme ya da rol modellemeleri gibi multimedya içeriklerini kullanma ve danışma sürecinde yer alan ev ödevleri gibi çalışma materyallerini çıktı olarak alabilme imkanı da sunmaktadır (Newman vd., 2011:90).

Bilgisayar ve internet destekli programlarda danışmanın rolü açısından bakıldığında; klinik düzeyde olmayan depresif belirtilerde danışman müdahalesinin olmadığı online programların daha uygun olabileceği söylenebilir. Danışmanın sürece dâhil olduğu durumlarda danışanların sürece ilişkin memnuniyet ifade ettikleri ve danışma sürecini tamamlama oranları bakımından salt danışanın kullandığı programlara göre daha fazla olduğu görülmüştür (Spurgeon ve Wright, 2010:551).

Bununla birlikte danışanın gerçekten tanısını bilinmesi de gerekmektedir (Andersson ve Cuijpers, 2008:270).

Uzman desteğinin ve bilgisayar programının bütünleştiği programlar ise danışanın gelişimsel sürecini takip etme ve program içeriğinin danışanın semptomları, ihtiyaçları ve kapasitesi doğrultusunda sorun temelli şekilde özelleştirilme imkânı sunmaktadır. Ayrıca uzman tarafından ev ödevlerinin bilgisayar programı aracılığıyla kontrol edilmesi ve yeni ev ödevleri konusunda önerilerde bulunması program etkinliğini daha da arttıracaktır (Callan ve Wright, 2010:12).

Sonuç olarak bilgisayar teknolojilerinin psikoterapi açısından potansiyel güçlü tarafları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Wright ve Wright, 1997:316):

- Tedavi maliyetlerini azaltmakta,
- Psikoterapiye erişimi kolaylaştırmakta,
- Terapi sürecine bağlılığı sağlamakta,
- Psiko-eğitimsel uygulamaları sağlayabilmekte,
- Danışana sistematik geribildirim vermeyi sağlamakta,
- Danışana kendini izleme fırsatını sağlamakta,
- Başa çıkma becerilerini uygulama şansını vermekte
- Kendi kendine yardımı cesaretlendirmekte,
- Danışana verilerini saklama, analiz ve izleme şansını vermekte,
- Programda değerlendirme ölçümlerinin yapılabilmesi,
- Daha kolay şekilde güvenilir işlevlerde bulunabilmekte.

2.2.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımaya Dayalı Teknolojik Uygulamaların Dezavantajları

Bilişsel ve davranışçı yaklaşıma dayalı teknolojik uygulamaların birçok avantajı bulunmasının yanı sıra dezavantajları da bulunmaktadır:

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı depresyona yönelik hazırlanan bilgisayar programlarının tanısal değerlendirme ya da intihar gibi tehlikeli durumları değerlendirme ya da yönetme gibi işlevleri bulunmamaktadır. Bilgisayar destekli bilişsel davranışçı terapi programlarında aslında uzman tarafından tanısal değerlendirmenin yapılması ve uzmanların bilgisayar destekli bu programların tedavi planının önemli bir parçası olup olmayacağını dikkatli bir şekilde değerlendirmeleri gerektiği söylenebilir. Daha sonra ise uzmanların danışanın programı kullanımını denetlemeli ve yönetmelidir. Eğer program bir sağlık kuruluşu bünyesinde

sunuluyorsa, uzman sayısının yeterli olmadığı durumlarda dahi danışanların program kullanımı ve içeriğine yönelik bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Callan ve Wright, 2010:12).

Bir diğer dezavantajı ise terapist ve danışan ilişkisinin az ya da olmaması ve terapötik işbirliğinin az olması, danışanın tedaviye katılımı ve sürdürmesi konusunda sıkıntılara yol açabilir. Buna ek olarak hazırlanan programların her danışanın ihtiyaçlarını karşılama ve bireyselleştirme konusunda sınırlılıkları olabilir. Aynı zamanda gerçek yaşamda yapılması gereken maruz bırakma stratejilerinin uygulanmasında yetersiz kalmaktadır. Son olarak her ne kadar gizlilik ve bilgilerin mahremiyetini koruma konusunda avantajlara sahip olsalar da bu programların gizlilik ve güvenlik ihmalleri durumunda beklenmeyen etik ve yasal sorunlar çıkarması kaçınılmazdır (Khanna ve Kendall, 2008:160).

Bilgisayar programlarının sınırlılıklarından birisi de terapistlerin yaptığı gibi psikiyatrik değerlendirmeler yapılamaması ve klinik şartlarda danışanda meydana gelen değişikliklere karşı bir uzman kadar hassas olamamasıdır. Genellikle bilgisayar destekli programlar bilişsel davranışçı terapi müdahalelerinin öğretilmesi ve prova edilmesi ya da maruz bırakma ve tepki önleme gibi fonksiyonları içermektedir. Bu yüzden bilgisayar programlarının tam anlamıyla doğru bir tanılama ya da semptomatik değişiklikleri değerlendirebileceği söylenemez (Wright ve Wright, 1997:317)

Yöntemsel açıdan bakıldığında ise bilgisayar destekli yapılan çalışmaların örneklem sayılarının azlığı, tanısal teşhise ilişkin sorunlar ve uygun kontrol gruplarının olmaması gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır (Spurgeon ve Wright, 2010:549).

Sonuç olarak terapötik ilişki, empati, danışmanın yetkinliği, tam anlamıyla tanısal değerlendirme yapılamaması, intihar ya da diğer riskli davranışları değerlendirme konusunda yetersiz kalması ya da kapsamlı ortak bir tedavi planı geliştirilememesi gibi sınırlılıklara sahiptir. Fakat yine de yapılan araştırma sonuçları uzmanların danışanlara rehberlik ettikleri ya da programı kullanma konusunda destek olmaları durumunda bilgisayar destekli bilişsel davranışçı yaklaşımların faydalılığına ilişkin kanıt sunmaktadır (Spurgeon ve Wright, 2010:551).

Ruh sağlığı alanında yeni teknolojilerin benimsenmesi ile birlikte danışanların ruh sağlığı alanından artan beklentilerini karşılaması açısından bir fırsat sunmaktadır. Facebook, twitter, messenger, internet ve diğer teknolojiler insan yaşamının yiyecek, su ve hava gibi vazgeçilmez ihtiyaç ve gereklilikleri haline gelmiştir. Her ne kadar ruh sağlığı uzmanları yeni teknolojileri benimseme konusunda

yeteri kadar hazır olmasa da aslında danışanların çoktan buna hazır oldukları söylenebilir (Cucciare ve Weingardt, 2010:ix).

Geleneksel yaklaşımlar temel olarak empatik ilişki, düşünce ve duyguların ifade edilmesi ve karşılıklı etkileşimsel bir diyalog (konuşmaya dayalı) üzerine kurulmaktadır. Bu noktada şuan için bilgisayarların insana özgü bu fonksiyonları yerine getiremeyeceği söylenebilir. Fakat bilgisayarların psikoterapilerin gelişme ve değişimleri üzerinde olumlu etkiler yapabilmesini sağlayacak benzersiz özelliklere sahip olduğu yadsınmaz bir gerçektir (Wright ve Wright, 1997:326).

Sonuç olarak bilgisayar destekli uygulamaların özellikle geleneksel bireysel ya da grup danışmasına göre terapistin rolü ve danışman ve danışan ilişkisine ilişkin olarak kaygılar taşıdığı söylenebilir.

2.2.4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Çocuk ve Ergenlere Yönelik Geliştirilen Örnek Teknoloji Temelli Programlar

1. Düşün, Hisset, Yap (Think, Feel, Do) (Stallard vd., 2011)

Bu program çocuk ve ergenlerde depresyon ve kaygı bozukluklarına yönelik olarak geliştirilmiştir. Program genel olarak düşünce, duygu ve davranış ilişkisini gösterme, olumlu ve olumsuz düşünceleri tanıma, duyguları tanıma, olumlu düşünmeyi öğrenme, duyguları yönetme ve problem çözmeyi öğrenme şeklinde planlanmıştır. Program bilişsel davranışçı terapi temelinde 6 modülden oluşan bir CD-ROM olarak hazırlanmıştır.

Her bir modül yaklaşık olarak 30-45 dakika arasında ve bir psikoloji asistanı, öğretmen ya da bir hemşire gibi bir uzman tarafından yardım sağlanacak düzeyde ayarlanmıştır. Uzmanın bir bilişsel davranışçı terapist olmasına gerek yoktur ve temel düzeyde bilişsel davranışçı yaklaşım konusunda bilgi ve deneyim sahibi olması yeterlidir. Uzmanın görevi çocuğa program içeriği konusunda bilgi verme, tartışma ve desteklemedir. Uzman tüm program sürecinde çocuğun yanında bulunmaktadır.

Programda çocuklara göre grafik, müzik ve karikatürler kullanılmıştır. Ayrıca yine çocukların bulunduğu örnek videolar kullanılmıştır. Modüllerde çocuklara yapması gereken alıştırmalar ve sorular bulunmaktadır. Her modülde yapılan etkinlikler kaydedilmekte ve daha sonra çocuk yaptıklarını inceleyebilmektedir. Her modülden sonra yine çocuklara yapmaları gereken kısa ev ödevleri verilmektedir.

2. DARE (Vigerland vd., 2013)

Dare programı çocuklarda özgül fobilere yönelik olarak geliştirilmiştir. Program çocuk ve ebeveyn kombinasyonu şeklinde toplam 11 modülden oluşmaktadır. Her modül yaklaşık 15-45 dakika arasındadır. İlk altı modül ebeveynlere yönelik olarak hazırlanmıştır ve ebeveynleri sosyal fobi, korkular, bilişsel davranışçı terapi, amaçlar, hiyerarşi, başa çıkma stratejileri, maruz bırakma ve ödüllendirme konularında bilgilendirmek amacı taşımaktadır.

7, 8 ve 9. modüller ise çocuğa yönelik olarak hazırlanmıştır ve korku, sosyal fobi ve maruz kalma hiyerarşisini öğrenmeleri amaçlamaktadır. Hem ebeveynlerin hem de çocukların bu modülleri ilk iki haftada tamamlamaları gerekmektedir. Daha sonra 3, 4 ve 5. haftalarda ebeveynlerin artan maruz kalma hiyerarşisine yardımcı olmaları ve terapist program üzerinden ve telefonla bilgi vermeleri istenmektedir. Son hafta ise yani 10. ve 11. modüller tepki önleme, maruz kalma ve problem çözme içerir.

Her modülün başında modüle ilişkin açıklama ve modül sonunda bir özetleme yer almaktadır. Modül içeriklerinde okuma materyalleri, filmler, gösterimler ve alıştırmalar bulunmaktadır. Programda her modül kaydedilmekte ve istendiği zaman tekrar değerlendirilebilmektedir. Her alıştırmaya sonrası geribildirim verilmekte ve istendiği zaman terapist program üzerinden e-mail gönderilebilmektedir. Terapist genel olarak program üzerinden yazılı olarak destek vermekte ve programın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç telefon görüşmesi ile geribildirimde bulunmaktadır.

3. Camp Cope- A-Lot (CCAL) (Khanna ve Kendall, 2010)

Camp Cope-A-Lot programı çocuklarda kaygı bozukluğuna yönelik olarak geliştirilmiştir. Program flaş animasyonları, işitsel materyalleri, videoları, şemaları, ödül sistemini, yazılı materyalleri ve eğlenceli karikatürleri içermektedir. Program her bir modülü 35 dakika olan toplam 12 modülden oluşmaktadır. İlk altı modül çocuklar tarafından yapılmakta ve davranış kazandırma üzerine kurulu iken son altı modül terapist eşliğinde maruz bırakma görevleri ve kaygı durumlarının provası şeklinde yürütülmüştür.

Temel olarak program psiko-eğitim, bilişsel yapılandırma, gevşeme eğitimi, maruz kalma ve ev ödevlerini içermektedir. CCAL programı özellikle çocukların pasif okuma materyalleri yerine daha çok interaktif bir öğrenme gerçekleştirmesini hedeflemektedir.

4. CLIN-NET (Spence vd., 2006)

Clin-Net programı çocuklarda kaygı bozukluklarına yönelik olarak geliştirilen geleneksel klinik yardım programının bilgisayar ortamına uyarlanmış şeklidir. Bir anlamda geleneksel tedavi ve internet programının kombinasyonu olarak da tanımlanabilir. Hem ebeveynlere de çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır. Ebeveynler için toplam altı oturumundan oluşmaktadır ve bunun üçü internet temelli, çocuklar için toplam 10 oturumundan oluşmaktadır ve beşi internet temelli sunulmaktadır.

Program interaktif bir formatta hazırlanmıştır. Program içeriğine bakıldığında; kaygı belirtilerini tanıma, gevşeme eğitimi, problem çözme, kendini cesaretlendirme ve kaygı yönetiminden oluşmaktadır. Programda animasyonlardan, sesli içeriklerden, imajlar, şekiller ve anlık geribildirim sunan alıştırmalardan yararlanılmıştır. Her modül yaklaşık bir saat sürmekte ve 20-30 web sayfasından oluşmaktadır.

Programda danışanlara ev ödevleri de verilmektedir. Ev ödevleri ise online olarak yapılabilmekte ya da çıktı alınarak terapistle ulaştırma yoluyla da tamamlanabilmektedir.

5. Cool Teens (Wuthrich vd., 2012)

Cool Teens programı ergenlerde kaygı bozukluğuna yönelik olarak geliştirilmiştir. Program her bir modülü 30 dakika olacak şekilde toplam sekiz modülden oluşmaktadır. Programa içeriksel olarak bakıldığında; kaygı yönetimi, bilişsel yapılandırma ve sistematik maruz bırakma temelinde hazırlanmıştır. Programda yazılı materyaller, ses ve video, görsel materyaller, karikatürler, alıştırmalar ve ev ödevleri materyalleri kullanılmıştır.

Programda ergenlerin yer aldığı ve ergenlerin sahip olduğu kaygı problemlerinin ve bunlarla başa çıkma becerilerinin tartışıldığı vaka örneklerinden oluşan altı video bulunmaktadır. Program CD-ROM şeklinde ve ergenlerin evinde şifre girerek kullanabileceği şekilde hazırlanmıştır. Ebeveynlere çocuklarına yardımcı olmaları amacıyla aynı zamanda kaygı yönetimine yönelik olarak psiko-eğitim, amaç oluşturma ve sistematik maruz bırakma hakkında bilgi verilmiştir. Hem ergenlere hem de ebeveynlerine telefon aracılığıyla program hakkında ve ergenin yaşamındaki etkileri hakkında destek ve yardım da sunulmaktadır.

6. MoodGYM (O'Kearney vd., 2006)

MoodGYM programı online ve interaktif şekilde hazırlanmıştır. Programın temel amacı depresyon ve depresyon ile ilişkili problemler ve başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesidir. Program her modülü yaklaşık olarak 30-60 dakikada tamamlanabilecek beş ana modülden oluşmaktadır.

MoodGYM programı hem bilgilendirme hem de beceri kazandırma odaklı bir programdır. Program içeriğinde depresyon ve kaygı ile ilgili bilgilendirme, görseller ve alıştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca gevşeme eğitimi, problem çözme, bilişsel yapılandırma, atılganlık eğitimi, benlik saygısı ve ilişkilerde başa çıkmaya yönelik uygulama alıştırmaları yer almaktadır.

7. FITNET (Fatigue In Teenagers on the interNET), (Nijhof vd., 2012)

Fitnet programı kronik yorgunluk sendromu olan ergenlere yönelik olarak geliştirilen ve hem çocuk hem de ebeveyn formatı olan bir programdır. Program iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm psiko-eğitimi içermektedir ve danışan sisteme giriş yaparak hemen yararlanabilir. İkinci bölüm ise bilişsel davranışçı terapi bölümü olarak adlandırılmıştır ve 21 interaktif bölümden oluşmaktadır. İkinci bölüme terapist izin verdikten sonra girilebilmektedir.

Programda terapistler tarafından e-mail yoluyla e-konsültasyon sunulmuştur. Danışanlar da istediği zaman terapistle e-mail gönderebilmektedirler. Aynı zamanda danışanlar acil durumlarda terapistle e-mail atabilmektedirler ya da telefon da açabilmektedirler. İçerik olarak psiko-eğitim ve e-konsültasyondan yararlanmışlardır.

Programın ebeveyn formatında da psiko-eğitim ve e-konsültasyon hizmeti sunulmakta ve ebeveynlerin tedavi sürecine destek olmaları amacıyla geliştirilmiştir.

8. BRAVE for Teenagers ONLINE (NET) (Spence vd., 2011)

BRAVE for Teenagers ONLINE programı ergenlerde kaygı bozukluklarına yönelik olarak geliştirilen hem de ebeveyn formatı olan bir programdır. Program ergenlerde kaygıya yönelik psiko-sosyal araştırmalar ve bilişsel davranışçı terapi temelinde hazırlanmıştır.

Program içeriği genel kaygı bozukluğu, sosyal kaygı, ayrılma kaygısı, özgül fobilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Temel olarak kaygı yönetimine ilişkin psiko-eğitim, gevşeme eğitimi, psikolojik kaygı belirtilerini tanıma, başa çıkma ve bilişsel yapılandırma, aşamalı maruz bırakma, problem çözme ve kendini cesaretlendirmeyi içermektedir.

Programda ergenlerin yaş dönemine uygun görsel, işitsel materyaller, oyunlar, alıştırmalar ve senaryolar kullanılmıştır. Programda ergenlerin gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilişsel davranışçı teknikler sunulmuştur.

Program her bir modülü yaklaşık olarak bir saat olacak şekilde toplam 10 modülden oluşmaktadır. Programda hem anlık geribildirim sunulmakta ve her modülden sonra terapist tarafından geribildirim verilmektedir.

Programın ebeveyn formatı ise ailelerin çocuklarının yaşadığı kaygı durumlarıyla başa çıkma yönelik destek sağlamaları amacıyla geliştirilmiştir. Ebeveyn formatı her bir modülü yaklaşık olarak bir saat olacak şekilde toplam beş modülden oluşmaktadır.

9. Stressbusters (Abeles vd., 2009)

Stressbusters programı ergenlerde depresyona yönelik olarak geliştirilmiştir. Her bir modülü yaklaşık olarak 30-45 dakika süren toplam sekiz modülden oluşmaktadır. Program CD-ROM şeklinde bir paket program şeklinde hazırlanmıştır. Program bilişsel davranışçı terapi temelinde interaktif multimedya içerikler, videolar, animasyonlar, grafikler ve çıktı alınabilecek materyalleri içermektedir. Programda depresyona sahip ergenlerin vaka örneklerinden oluşan videolar kullanılmıştır.

Genel olarak program amaç oluşturma, duygusal farkındalık, düşünceleri farketme, düşünceleri değiştirme, problem çözme, sosyal beceri geliştirme ve tepki önleme öğretmeyi amaçlamaktadır.

10. BRAVE for Children–ONLINE (March vd., 2009)

BRAVE for Children–ONLINE programı çocuklarda kaygı bozukluklarına yönelik olarak geliştirilen hem de ebeveyn formatı olan bir programdır. Program çocuklarda kaygıya yönelik psiko-sosyal araştırmalar ve bilişsel davranışçı terapi temelinde hazırlanmıştır.

Program içeriği genel kaygı bozukluğu, sosyal kaygı, ayrılma kaygısı, özgül fobilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Temel olarak kaygı yönetimine ilişkin psiko-eğitim, gevşeme eğitimi, psikolojik kaygı belirtilerini tanıma, başa çıkma ve bilişsel yapılandırma, aşamalı maruz bırakma, problem çözme ve kendini cesaretlendirmeyi içermektedir.

Programda çocukların yaş dönemine uygun görsel, işitsel materyaller, oyunlar, alıştırmalar ve senaryolar kullanılmıştır. Programda ergenlerin gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilişsel davranışçı teknikler sunulmuştur.

Program her bir modülü yaklaşık olarak bir saat olacak şekilde toplam 10 modülden oluşmaktadır. Programda hem anlık geribildirim sunulmakta ve her modülden sonra terapist tarafından geribildirim verilmektedir.

Programın ebeveyn formatı ise ailelerin çocuklarının yaşadığı kaygı durumlarıyla başa çıkma yönelik destek sağlamaları amacıyla geliştirilmiştir. Ebeveyn formatı her bir modülü yaklaşık olarak bir saat olacak şekilde toplam altı modülden oluşmaktadır.

11. SPARX (www.sparx.org.nz.) (Fleming vd., 2012)

Sparx programı ergenlerde depresyona yönelik olarak geliştirilmiştir. Program her bir modülü yaklaşık olarak 30 dakika süren toplam yedi modülden oluşmaktadır.

Program içeriği bilişsel davranışçı terapi temelinde; psiko-eğitim, gevşeme eğitimi, problem çözme, olumsuz düşüncelerle başa çıkma ve sosyal beceri geliştirmeyi içermektedir.

Program bir bilgisayar oyunu formatı taşımaktadır. Programda bir karakter eşliğinde bilgisayar oyunu oynar gibi bilişsel davranışçı yaklaşımın ilkeleri öğretilmektedir. Oyunda yer alan karakter daha sonra kişiye öğrendiklerini gerçek yaşamda nasıl kullanacağına ilişkin bilgiler vermektedir.

12. Blues Blaster Intervention Condition (BB) (Makarushka, 2011)

Blues Blaster Intervention Condition programı ergenlerde depresyona yönelik olarak geliştirilmiştir. Program bu amaçla; bilişsel davranışçı terapi temelinde ergenlerin depresyon hakkında bilgilenmelerini, duygu durumlarını gözlemleyebilmelerini, ergenlerin haz alacakları aktiviteleri arttırmalarını sağlamayı ve olumsuz düşüncelerini azaltarak bunun yerine olumlu düşünceleri arttırmayı amaçlamaktadır.

Program her bir modülü yaklaşık olarak 30 dakika süren toplam altı modülden oluşmaktadır. Program içeriği; yazılı metinler, çizgi roman görselleri, videolar, flaş animasyonlar, interaktif alıştırmalar, sorular ve ev ödevlerinden oluşmaktadır.

2.2.5. Yurt İçi Çalışmalar

Yurtiçi çalışmalar incelendiğinde Bacanlı vd., (2013) tarafından bir TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) projesi kapsamında yapılan Türkiye'deki Ergen Öğrenciler İçin Gelişimsel ve Kapsamlı Bir Online İdeal Kariyer Karar Verme Sistemi Geliştirme ve Etkililiğini Değerlendirme çalışması kapsamında

ergenlerin meslek seçimine ilişkin işlevsel olmayan düşüncelerini değiştirmeye yönelik olarak alt bir modül uygulamasının geliştirildiği görülmektedir.

Araştırma grubu 149 (77 kız ve 72 erkek) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin yaşları 13-16 arasında değişmektedir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Online İdeal Kariyer Karar Verme Sistemi'nin ilköğretim versiyonunun (OİKKVS-İlköğretim) ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin işlevsel olmayan düşüncelerini azalttığı ve bu azalmanın dört haftalık izleme döneminde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.6. Yurt Dışı Çalışmalar

Bu bölümde yurt dışında, çocuk ve ergenler üzerinde yürütülen, bilişsel davranışçı terapiye dayalı olarak geliştirilmiş olan internet ve bilgisayar destekli çalışmalar özetlenmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde çalışmaların bir kısmının geleneksel yüz yüze danışma ile karşılaştırmalı olarak yapıldığı görülmektedir:

Spence vd. (2006) tarafından çocukların kaygı bozukluklarına yönelik olarak bilişsel davranışçı terapi temelli internet destekli program uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 7-14 yaş arasında (42 erkek, 30 kadın) klinik olarak kaygı bozukluğuna sahip çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. İlk değerlendirmede deneklerin 15'i ayrılma kaygısı bozukluğu, 20'si genel kaygı bozukluğu, 30'u sosyal fobi ve 7'si özgül fobi tanısı almışlardır. Araştırmada denekler üç gruba ayrılmışlardır:

- Geleneksel klinik temelli bilişsel davranışçı terapi programı (22 kişi).
- Bilgisayar destekli online bilişsel davranışçı terapi programı (27 kişi).
- Bekleme Grubu (23 kişi).

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kaygı Bozuklukları Değerlendirme Görüşme Formu, Çocuklarda Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Kaygı Belirtileri Ölçeği, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu ve Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; geleneksel (% 65,13 çocuk) ve internet temelli programlarda yer alan çocukların (% 56, 14 çocuk) bekleme grubuna göre (% 13, 3 çocuk) anlamlı derecede kaygı bozukluğu tanısı taşımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel ve internet temelli programlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Hem geleneksel hem de bilgisayar destekli online programa katılan çocuklarda; Terapist Değerlendirme Envanteri, Kaygı Ölçeği ve Davranış Değerlendirme Ölçeği içselleştirme alt boyutunda bekleme grubuna göre ön-test, son-test değişimi açısından anlamlı derecede azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geleneksel ve internet temelli programlar arasında kaygı ölçeği çocuk formunda internet temelli program lehine anlamlı derecede daha fazla düşüş olduğu görülmüştür.

Altı aylık izleme çalışması sonrasında da geleneksel (% 78.9, 15 çocuk) ve internet temelli programlarda yer alan çocukların (% 60.9, 14 çocuk) kaygı bozukluğu tanısı taşımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. 12 aylık izleme çalışması sonrasında da geleneksel (% 89.5, 17 çocuk) ve internet temelli programlarda yer alan çocukların (% 73.9, 17 çocuk) kaygı bozukluğu tanısı taşımadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Program memnuniyetine yönelik sonuçlara bakıldığında ise hem çocukların hem ebeveynlerin geleneksel ve internet temelli programlardan yüksek derecede memnun oldukları ve programlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Khanna ve Kendall (2010) 7-13 yaş arası kaygı bozukluğu (ayrılma kaygısı, sosyal fobi, genel kaygı bozukluğu, özgül fobi, panik bozukluk) olan 49 çocuk ile çalışma yapmışlardır.

Araştırmada yaşanan denek kaybı sonucunda; bilgisayar destekli eğitim ve destek grubunda 13 kişi, bireysel bilişsel davranışçı terapi programında 16 kişi ve bilgisayar destekli bilişsel davranışçı terapi programında 16 kişi olmak üzere toplam 45 kişi ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma beşi okul psikoloğu ve 11'i klinik psikolog olmak üzere 16 terapist tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kaygı Bozuklukları Değerlendirme Görüşme Formu, Çocuklarda Genel İşlevsellik Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Çok Boyutlu Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, Terapötik Uyum ve Danışma Değerlendirme Anketi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; bilgisayar destekli programa ve bireysel terapi programlarına katılan çocukların kontrol grubuna göre (bilgisayar destekli eğitim ve destek grubu) kaygı bozukluğu ve genel işlevsellik düzeylerinde anlamlı derecede iyileşme görülmüştür ve bu iyileşme üç aylık izleme sürecinde de devam etmiştir. Bilgisayar destekli ve bireysel bilişsel davranışçı terapi programları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bilgisayar destekli ve bireysel bilişsel davranışçı terapi programlarına katılan çocukların kontrol grubuna katılan çocuklara göre tedaviden daha fazla memnuniyet duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilgisayar destekli program ve bireysel bilişsel davranışçı terapi grupları arasında memnuniyet düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Spence vd. (2011) 12-18 yaş arası 115 klinik düzeyde kaygı bozukluğuna (genel kaygı bozukluğu, sosyal fobi, ayrılma kaygısı) sahip ergenler ve ebeveynleri üzerinde çalışma yapmışlardır.

Katılımcılar internet temelli program (BRAVE for Teenagers-ONLINE), geleneksel bireysel danışma programı ve bekleme listesi kontrol grubu olmak üzere üç gruba atanmışlardır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kaygı Bozuklukları Değerlendirme Görüşme Formu, Çocuklarda Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu ve Çocuklarda Genel İşlevsellik Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; internet ve geleneksel programa katılanların kaygı bozuklukları ve kaygı belirti düzeylerinde bekleme grubuna göre anlamlı derecede azalma olduğu ve bu azalmanın 6 ve 12 aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği görülmüştür.

İnternet temelli program ve geleneksel bireysel danışma grubu arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca internet temelli programa ve geleneksel bireysel danışma programına katılan bireylerin genel işlevsellik düzeylerinde bekleme grubuna göre anlamlı derecede artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde; sadece bilgisayar destekli ya da online programların uygulandığı ve geleneksel yüz yüze yöntemlerle karşılaştırma yapılmayan çalışmalar da bulunmaktadır:

Örneğin; O'Kearney vd. (2006) tarafından erkek ergenlerde depresif belirtiler, yüklenme tarzları, benlik saygısı, depresyonla ilgili inançlar, depresyon ve depresyon yatkınlığında bilişsel davranışçı terapi temelli internet programının (MoodGYM) etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu dokuzuncu sınıfa giden 15-16 yaş arasındaki 78 erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar random şekilde 35 kişi deney ve 24 kişi kontrol gruplarına atanmıştır. Tüm uygulamalar okul temelli olacak şekilde, okulun bilgisayar laboratuvarında haftada bir modül şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk modülde araştırmacılardan birisi deney grubu ile hazır bulunmuş ve sisteme girme konusunda

yardımcı olmuştur. Daha sonraki modüller okuldaki öğretmen gözetiminde devam etmiştir. Kontrol grubu ile okulun standart kişisel gelişim dersi kapsamında beş hafta boyunca depresyon ile ilişkili olmayan normal kişisel gelişim konularında tartışmalar yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Depresyon Ölçeği, Çocuklarda Yükleme Tarzları Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Depresyona Belirtileri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; deney grubundaki öğrencilerden üç ya da daha fazla modülü tamamlayan öğrenciler ile kontrol grubu arasında son testlerde depresif belirtiler, yükleme tarzları ve benlik saygısı arasında deney grubu lehine az da olsa bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 16 haftalık izleme sonucuna göre ise sadece benlik saygısı boyutunda anlamlı farkın devam ettiği görülmüştür.

Yine son test ölçümlerine göre depresyon riski açısından deney grubunda % 17'lik bir azalma varken kontrol grubunda herhangi bir azalma olmamıştır. Deney grubundaki azalma ise izleme döneminde devam etmemiştir.

Abeles vd. (2009) 12-16 yaş arası depresyon tanısı almış bireyler üzerinde çalışma yapmışlardır. Araştırmada karşılaştırma ya da kontrol grubu kullanılmamıştır. Araştırmaya 23 ergen ile başlanmıştır, uygulama sonrasında 19 ergen, üç aylık izleme ölçümü ise 15 ergen ile tamamlanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Çocuklar İçin Genel Değerlendirme ölçeği, Duygudurum Değerlendirme Ölçeği, Çocuklarda Zorluklar ve Güçlükler Ölçeği, Çocuklar İçin Kaygı Belirtileri Ölçeği, Çocuklar İçin Yükleme Tarzları Ölçeği ve Otomatik Düşünceler Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan 22 ergenin 18'inin araştırma sonucunda depresyon tanısı taşımadıkları görülmüştür. Üç aylık İzleme ölçümünde ise sadece bir katılımcının depresyon tansısının devam ettiği görülmüştür. Ergenlerin genel işlevsellik düzeylerinde de uygulama sonrasında ve izleme ölçümünde uygulama öncesine göre anlamlı derecede artma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı zamanda ergenlerin uygulama sonrasında ve izleme ölçümünde uygulama öncesine göre kaygı düzeylerinde, depresif semptomlarında, davranış sorunlarında (duygusal, davranışsal, hiperaktivite ve dikkat eksikliği, akran ilişkileri, olumlu sosyal davranışlar), anlamlı derecede azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlerin uygulama sonrasında ve izleme ölçümünde uygulama öncesine göre otomatik düşüncelerinde ve kendisine, dünyaya ve geleceğe ilişkin olumsuz bilişlerinde anlamlı derecede azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

March vd. (2009) tarafından 7-12 yaş arası kaygı bozukluğuna sahip 73 çocuk ve ailelerin de dâhil edildiği bir araştırma yapılmıştır.

Kaygı bozukluğu olarak, ayrılma kaygısı olan 23 kişi, genel kaygı bozukluğu olan 17 kişi, sosyal fobisi olan 28 kişi ve özgül fobisi olan beş çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Daha sonra katılımcılar random şekilde internet temelli programa (BRAVE for Children–ONLINE) 40 kişi ve kontrol grubuna 33 kişi olacak şekilde atanmışlardır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kaygı Bozuklukları Değerlendirme Görüşme Formu, Çocuklarda Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu, Çocuklar İçin Genel Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Listesi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; internet temelli programa katılanların kaygı bozukluğu tanılarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu azalmanın altı aylık izleme döneminde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca internet temelli programa katılanların genel işlevsellik düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede arttığı ve altı aylık izleme döneminde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Makarushka, (2011) doktora tezi kapsamında eşik altı depresyon düzeyine sahip 11-15 yaşlarındaki ergenler üzerinde internet temelli Blues Blaster Intervention Condition programı uygulamıştır.

Araştırma deney grubu 76 kişi ve kontrol grubu 85 kişi olmak üzere toplam 161 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Okul Çağı Çocukları İçin Duygusal Bozukluklar ve Şizofreni Değerlendirme Listesi, Ergenler İçin Depresyon ölçeği ve Otomatik Düşünceler Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; internet destekli programa katılan bireylerin kontrol grubuna göre depresyon düzeylerinde ve olumsuz düşüncelerinde anlamlı derecede düşme ve davranışsal işlevsellikleri ile öz yeterliklerinde artma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan altı haftalık ve altı aylık izleme ölçümlerinde ise internet destekli programa katılan bireylerin depresyon düzeylerindeki düşmenin devam ettiği fakat kontrol grubuna göre anlamlı olmadığı, olumsuz düşüncelerdeki düşmenin ve

davranışsal işlevsellikler ile öz yeterlikteki artışın kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stallard vd. (2011) çocuk ve ergenlerin depresyon ve kaygı bozukluklarına yönelik olarak bilgisayar destekli bilişsel davranışçı terapi programı uygulamışlardır. Araştırma 11- 16 yaş arası kaygı bozukluğu (genel kaygı bozukluğu, özgül fobi, sosyal fobi ya da panik bozukluk) ya da hafif/orta derece depresyonu olan bireyler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubu Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Merkezine gelen çocuklar arasından seçilmiştir. Araştırma 20 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle çalışmaya katılan çocukların evlerine gidilerek bilgisayar programı hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmada kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bilişsel davranışçı terapi temelli Düşün, Hisset, Yap (Think, Feel, Do) bilgisayar programı ile bekleme listesi kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklar programı istediği zaman sürecinde evlerinde uygulamışlardır. Sadece bir katılımcı okulda uygulamıştır. Modüller haftada bir uygulanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Çocuklarda Zorluklar ve Güçlükler Ölçeği Ebeveyn Formu, Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği, Ergenler İçin İyi Oluş Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Çocuklar İçin Şema Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; deney grubunda yer alan çocukların sosyal fobi, depresyon ve bilişsel şemalarının anlamlı derecede düştüğü ve benlik saygılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynler tarafından değerlendirilen çocuklarının yaşadıkları davranış sorunları ölçeğinin toplamda, duygusal semptomlar ve hiperaktivite alt boyutlarında anlamlı derecede iyileşme görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunda ise sadece Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği'nin fiziksel zarar görme alt boyutunda ve bilişsel şemalarda anlamlı derecede düşüş ve benlik saygısında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca deney grubuna yönelik olarak bilgisayar destekli programı nasıl bulduklarına ilişkin yapılan nitel değerlendirmede; çocuk ve ergenlerin programı beğendikleri ve eğlenceli buldukları, sorunlarını anlamada ve onlarla başa çıkmada onlara yardımcı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Fleming vd. (2012) ergenlerin depresif semptomlarına yönelik olarak bilgisayar temelli bilişsel davranışçı terapi (SPARX) programı uygulamışlardır.

Araştırma 13-16 yaş arası ergenler (örgün eğitim dışında kalmış, psikolojik yardıma ihtiyacı olan) üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada internet destekli programda 19 kişi ve kontrol grubunda yer alan 11 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Çocuklar İçin Depresyon Değerlendirme ölçeği Terapist Formu, Ergenlerde Depresyon Ölçeği, Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi ve Memnuniyeti Ölçeği, Umutsuzluk Ölçeği, Çocuklarda Kontrol Odağı Ölçeği ve Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; internet temelli programda yer alan çocuk ve ergenlerin depresyon düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha fazla azalma olduğu ve bu azalmanın 10 haftalık izleme döneminde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Umutsuzluk düzeyinde, yaşam kalitesi ve memnuniyeti, kontrol odağı ve kaygı üzerinde hem deney hem de kontrol grubu açısından anlamlı bir sonuç bulunamamıştır.

Nijhof vd. (2012) tarafından kronik yorgunluk sendromu tanısı almış olan 12-18 yaş arasındaki ergenlere yönelik olarak bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı internet temelli (FITNET) program uygulanmıştır.

Araştırmada internet destekli programa 67 kişi ve geleneksel kronik yorgunluk tedavi programlarına 68 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kronik Yorgunluk Değerlendirme Listesi ve Çocuklar İçin Sağlıklılık Anketi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; internet destekli programın (FITNET) ergenlerin kronik yorgunluk düzeyini azaltmada, fiziksel işlevselliği arttırmada ve okula devamsızlığını azaltmada geleneksel tedavilere göre anlamlı derecede daha etkili olduğu görülmüştür. Bu etkilerin 12 aylık izleme ölçümü sonucunda da devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wuthrich vd. (2012) tarafından çocukların kaygı bozukluklarına yönelik olarak bilişsel davranışçı terapi temelli bilgisayar destekli program (Cool Teens) uygulanmıştır. Araştırma 14-17 yaş arası kaygı bozukluğuna sahip 43 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu olarak bekleme grubu kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kaygı Bozuklukları Değerlendirme Görüşme Formu, Çocuklarda Kaygı Ölçeği, Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu, Çocuklarda Zorluklar ve Güçlükler Ölçeği, Çocuklarda Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Ergenlerde Yaşam Etkileşim Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; kaygı bozukluğu teşhisi oranının ve kaygı düzeyinin bekleme grubuna göre anlamlı derecede düştüğü ve bu düşüşün 3 aylık izleme ölçümü sonucunda da devam ettiği görülmüştür. Ayrıca çocukların otomatik düşüncelerinin uygulama sonrasında azaldığı ve bu azalmanın izleme döneminde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Vigerland vd. (2013) tarafından özgül fobi sorunu olan ergenlere yönelik olarak internet temelli bilişsel davranışçı terapi uygulaması yapılmıştır. Araştırma 8-12 yaş arası 30 ergen ve ebeveynleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocuklar, ebeveyn ve çocuk kombinasyonu şeklinde dizayn edilen bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde hazırlanan DARE programından yararlanmışlardır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Çocuklarda Kaygı Ölçeği Terapist Değerlendirme Formu, Çocuklarda Genel İşlevsellik Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği, Çocuklarda Fobi Ölçeği, Yaşam Kalitesi Ölçeği Çocuk Formu ve Danışan Memnuniyeti Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; çocuk ve ergenlerin işlevsellik düzeylerinde anlamlı derecede artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korku Ölçeği'nin çocuk ve ebeveyn formlarında anlamlı derecede düşüş gözlemlenmiştir. Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği'nin ebeveyn formunda anlamlı derecede azalma görülmüştür. Yaşam Kalitesi Ölçeği'nde ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca çocukların kaygı bozuklukları terapist formunda ve çocuk formundaki son test ölçümlerinde anlamlı derecede azalma olduğu ve bu azalmanın üç aylık izleme sürecinde de devam ettiği görülmüştür.

Tedavi sürecine ilişkin yapılan değerlendirme sonucuna göre ise çocukların büyük çoğunluğu (% 70) bu programın ihtiyaçlarını karşıladığı ve (% 80) tedaviyi etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin tedavi sürecine ilişkin memnuniyetleri (% 13) düşük düzeyde bulunmuştur. Fakat buna rağmen % 67'si bu tedavi yöntemini başka ebeveynlere tavsiye edebileceğini belirtmişlerdir ve % 50'si ihtiyaçlarının karşılandığını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli tedavi programının çocukların özgül fobi, genel kaygı bozukluğu, ayrılma kaygısı ve karşıt gelme bozukluğu üzerinde anlamlı derecede iyileşme sağladığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, deneklerin özellikleri, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, bağımlı ve bağımsız değişkenler, kullanılan ölçme araçları, hazırlanan programın amacı ve içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu çalışma web tabanlı interaktif psiko-eğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişsel hataları ve psikolojik belirtileri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırmada ön-test, son-test, izleme ölçümlü, deney ve kontrol gruplu 3x4'lük, karışık desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Bu desende, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney 1, deney 2 ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir. Araştırmanın deseni Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test	İzleme 1	İzleme 2
Web Tabanlı İnteraktif	ÇOBHÖ KSE	Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı	ÇOBHÖ KSE	ÇOBHÖ KSE	ÇOBHÖ KSE
Geleneksel	ÇOBHÖ KSE	Geleneksel psiko-eğitim programı	ÇOBHÖ KSE	ÇOBHÖ KSE	ÇOBHÖ KSE
Kontrol	ÇOBHÖ KSE	Herhangi bir uygulama yapılmamıştır	ÇOBHÖ KSE	ÇOBHÖ KSE	ÇOBHÖ KSE

ÇOBHÖ: Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği

KSE : Kısa Semptom Envanteri

Bu desene göre araştırmanın iki bağımsız ve iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Bağımsız değişkenler web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı ve geleneksel psiko-eğitim programıdır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin bilişsel hata ve psikolojik belirti düzeyleridir. Araştırmada tekrarlı ölçümler iki bağımlı değişkene ilişkin olarak ayrı ayrı değerlendirmiştir. Araştırmada deney 1 grubunda yer alan katılımcılara 10 hafta boyunca haftada bir modül olacak şekilde web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Deney 2 grubunda yer alan katılımcılara ise sekiz hafta boyunca yine haftada bir oturum olacak şekilde geleneksel psiko-eğitim programı 60 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan katılımcılarla ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN DENEKLERİ

Araştırmanın denekleri; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesi Ali Küncülü Ortaokulunda, sekizinci sınıfta okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcılar söz konusu ortaokulun sekizinci sınıfına devam eden ve aşağıda belirtilen koşulları karşılayan öğrenciler arasından random olarak seçilmiştir.

- Bilişsel hata ve psikolojik belirti düzeyleri ortalamasının üzerinde olmak.

- Geçmişte psikolojik tedavi görmemiş ya da hâlihazırda görmüyor olmak.
- Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak.
- Öğrenci velisinden, çalışmaya katılma iznini almış olmak.

3.3. GRUPLARIN OLUŞTURULMASI

Araştırmanın Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesi Ali Küncülü Ortaokulu'nda yapılmasına karar verilmiştir. Ali Küncülü Ortaokulu Gaziantep ilinde orta sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının devam ettiği bir okuldur. Bu okulun seçilme nedeni öğrencilerin çoğunluğunun evlerinde bilgisayar ve internet erişimi bulunması, okulda internet bağlantılı bilgisayar laboratuvarının olması ve okulun tam gün eğitim yapmasından dolayı geleneksel psiko-eğitim programının uygulanması açısından elverişli olmasıdır. İlk olarak Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Gerekli izinler alındıktan sonra araştırma gruplarını oluşturmak amacıyla ilk olarak Ali Küncülü Ortaokulu'nda sekizinci sınıfta eğitim gören 170 öğrenciye Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ) ve Kısa Semptom Envanteri (KSE) uygulanmıştır. Ölçme araçlarının [ÇOBHÖ (\bar{X} =50.035, SS=16.697) ve KSE (\bar{X} =45.188, SS=34.478)] her ikisinden de uygulama yapılan grubun elde ettiği ortalamanın üzerinde puan alan bilişsel hata ve psikolojik belirti düzeyleri yüksek öğrenciler belirlenmiştir.

Daha sonra belirlenen 39 öğrenci ile uygulama öncesinde toplantı yapılmıştır. Yapılan toplantıda ilk olarak yapılacak çalışmanın amacı, süreç ve içerik hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Yapılan bilgilendirmenin ardından öğrencilerin çalışmaya katılmak konusunda isteklilik durumları sorulmuştur. Tüm öğrenciler çalışmaya katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin geçmişte ya da hâlihazırda psikolojik bir tedavi görüp görmedikleri öğrencilerle yapılan görüşme ve okulun psikolojik danışmanından bilgi alınarak değerlendirilmiştir. Daha sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin velileri rehber öğretmen tarafından çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve yazılı izinleri (Ek-2) alınmıştır. Tüm velilerden alınan yazılı izinler sonrasında çalışma gruplarının oluşturulması amacıyla öğrenciler kura yöntemi ile random olarak deney 1 (web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu), deney 2 (geleneksel psiko-eğitim grubu) ve kontrol gruplarına atanmışlardır.

Araştırmanın başlangıcında her grup 13 öğrenciden oluşturulmuştur. Bununla birlikte deney 1 grubunda ve deney 2 grubunda yer alan birer öğrenci sağlık nedenleri dolayısıyla çalışmaya başlayamamışlardır. Birinci izleme ölçümünde kontrol

grubunda yer alan bir öğrenci disiplin sorunu nedeniyle okuldan uzaklaştırılmış ve öğrenciye ulaşılamamıştır. Bunun sonucunda bir aylık ve üç aylık izleme ölçümleri; deney 1 (12 kişi) deney 2 (12 kişi) ve kontrol grubu (12 kişi) olmak üzere toplam 36 öğrenci tamamlanabilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımları ise Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Çalışma Gruplarının Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılımları

Gruplar	Yaş		Cinsiyet		Toplam
	Ranj	\bar{X}	Kız	Erkek	
			n	n	
Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Grubu	13-14	13.50	8	4	12
Geleneksel Psiko-Eğitim Grubu	13-15	13.41	8	4	12
Kontrol Grubu	13-14	13.08	5	7	12
Toplam	13-15	13.33	21	15	36

Tablo 3.2 incelendiğinde cinsiyet açısından deney 1 ve deney 2 gruplarının daha çok kız öğrencilerden oluştuğu, kontrol grubunun ise birbirine yakın bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin aynı sınıf düzeyinde olmaları nedeniyle yaş açısından da birbirine yakın oldukları görülmektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1. Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ)

Leitenberg, Yost ve Carroll-Wilson (1986) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (The Children’s Negative Cognitive Errors

Questionnaire-CNCEQ) Aydın (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (Ek-3). Ölçek felaketleştirme, aşırı genelleme, kişiselleştirme ve seçici soyutlama olmak üzere dört bilişsel çarpıtma türünü içeren toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt test 6 madde içermektedir. Her bir madde hipotetik durumlardan oluşmakta ve böyle bir durumla karşılaştığında çocuğun aklından geçebilecek olası hatalı düşünce biçiminin kendisine ne kadar uygun olduğunu işaretlemesi istenmektedir.

Ölçme aracı likert türü bir ölçektir ve maddeler (1=Hiç böyle düşünmem, 2=Biraz benzer düşünürüm, 3=Oldukça benzer düşünürüm, 4=Çok benzer düşünürüm, 5=Tamamen aynı düşünürüm) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 en düşük puan ise 24'tür. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin bilişsel hata düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması aşamasında yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda alt ölçeklerin güvenilirlik değerleri; seçici soyutlama. 66, felaketleştirme. 73, kişiselleştirme .74 ve aşırı genelleme .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .91 iki yarım test güvenilirliği ise .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik olarak yapılan faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük olan tek bir faktör elde edilmiştir.

Ölçeğin kriter geçerliliğine yönelik yapılan analizlerde ise toplam puan ve her bir bilişsel hata türü ile depresyon, sosyal anksiyete ve sürekli anksiyete ölçeklerinden alınan puanlar arasında $p<.001$ ($n=800$) düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, 2006).

3.4.2. Kısa Semptom Envanteri (KSE) Ergen Formu

Kısa Semptom Envanteri (Brief Symptom Inventory) Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş, 53 maddelik kendini değerlendirme türü bir envanterdir (Ek-3). KSE, SCL-90-R olarak bilinen 90 maddelik Semptom Belirleme Listesi'nin kısaltılmış, yaklaşık olarak 5-10 dakika içinde doldurulabilen bir formudur. Envanter likert türü bir ölçme aracıdır ve maddeler (0=Hiç, 1=Biraz, 2=Orta derecede, 3=Epey, 4=Çok fazla) şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin puan ranjı 0-212'dir. Ölçekten alınan toplam puanların artması bireylerin psikolojik belirti düzeylerinin yüksekliğini göstermektedir (Aktaran: Savaşır ve Şahin, 1997:115).

KSE'nin Türkçe'ye uyarlanması ise Şahin ve Durak (1994) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan KSE formu ise Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından Şahin ve Durak (1994)'ın uyarlamış oldukları ölçeğin daha erken yaş

dönemlerinde kullanımına yönelik olarak yapılan ergenler için geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucu elde edilen formudur. (Ek-4). Çalışma Ankara’da altı ortaokul ve lisede öğrenim gören yaş aralığı 13-17 arasında olan ve yaş ortalaması 15.21 (SS=1.17) olan 287 kadın ve 272 erkek olmak üzere toplam 559 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulanan faktör analizi sonucunda benzer şekilde depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite olmak üzere 5 faktör elde edilmiştir. Güvenirlğe ilişkin olarak yapılan iç tutarlılık analizine göre envanterin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları .70 ve .88 arasında değişmektedir. Toplam puan üzerinden hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .94’tür. Envanterin geçerliğine yönelik olarak ölçüt bağıntılı geçerlik amacıyla Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ), Beck Depresyon Envanteri (BDE), Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Formu (SKE) ve Yaşam Memnuniyeti Ölçeği (YMÖ) kullanılmıştır. Buna göre;

KSE alt boyutları ile Sosyal Karşılaştırma Ölçeği arasında -.14 ile -.42 arasında ve Yaşam Memnuniyeti Ölçeği arasında -.21 ile -.45 arasında negatif yönde ve anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir. Beck Depresyon Envanteri ile .40 ile .62 arasında ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Formu ile .36 ile .71 arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir.

Bu değerlerden hareketle Kısa Semptom Envanteri’nin tüm alt boyutlarında semptomların yükselmesi bireylerin daha olumsuz benlik şemasına (SKÖ) ve yaşama ilişkin memnuniyet düzeylerinin (YMÖ) düşüklüğüne işaret ederken, depresyon (BDE) ve sürekli kaygı (SKE) düzeylerinin de yüksekliğine işaret etmektedir.

Yapılan analizler sonucunda envanterin ön ergenlik döneminde uygulanabilecek; 5 alt boyut (depresyon, anksiyete, olumsuz benlik somatizasyon ve hostilite, ve 3 global indeksten (semptom rahatsızlık indeksi, rahatsızlık ciddiyeti indeksi ve belirti toplam) oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddeler ise aşağıda verilmiştir:

1. Depresyon: 9, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 27, 35, 37, 39
2. Anksiyete: 12, 13, 28, 31, 32, 36, 38, 42, 43, 45, 46, 47, 49
3. Olumsuz Benlik: 15, 21, 22, 24, 26, 34, 44, 48, 50, 51, 52, 53
4. Somatizasyon: 2, 5, 7, 8, 11, 23, 29, 30, 33
5. Hostilite: 1, 3, 4, 6, 10, 40, 41

3.5. DENEYSEL UYGULAMA

Bu çalışmada iki deney grubu bulunmaktadır. Her iki deney grubu da bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak ve tamamıyla benzer içerikte hazırlanmaya çalışılmıştır. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı toplam 10 modülden oluşmaktadır ve haftada bir modül olacak şekilde uygulanmıştır, geleneksel psiko-eğitim programı ise sekiz oturumdan oluşmaktadır ve yine haftada bir oturum olacak şekilde uygulanmıştır.

Geleneksel psiko-eğitim programının öğrencilerin sekizinci sınıf olmalarından dolayı TEOG sınavlarına hazırlanıyor olmaları ve gelişim dönemleri de göz önüne alınarak oturum sayısının fazla olmamasına karar verilmiştir. Web tabanlı interaktif programın ise her modülün daha kısa süreli, kolay ve anlaşılır olması, ayrıca geleneksel psiko-eğitim programlarında olduğu gibi anlık danışman geribildiriminin olmayışı ve programa evden veya istenilen herhangi bir yerden, istenilen bir zaman diliminde uygulanma imkânı sunmasından dolayı 10 modülden oluşturulmasına karar verilmiştir.

3.5.1. Geleneksel Psiko-Eğitim Programı

3.5.1.1. Geleneksel Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi

Programın geliştirilme aşamasında, önce bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde hazırlanan ve çocuk ve ergenlere yönelik olarak geliştirilen yurtiçi ve yurt dışı deneysel çalışmaların içerikleri incelenmiştir. Çalışma grubunun ergenlik döneminde olduğu da göz önüne alınarak hem programın az sayıda oturumdan oluşmasına hem de oturumların 60 dakikayı geçmeyecek şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir.

Ayrıca yine öğrencilerin gelişim dönemi ve hazırlanacak programın web tabanlı interaktif programa da temel oluşturulacağı göz önüne alınarak program içeriğinin öğrenciler açısından eğlenceli olmasına (çizgi film, şarkı sözleri, ısınma oyunları ve etkinliklerin uygulanma biçimi) dikkat edilmiştir.

Tüm bu hususlar doğrultusunda bilişsel davranışçı terapilerin kuramsal temelleri dikkate alınarak sekiz haftalık bir psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan program öncelikle bilişsel davranışçı yaklaşım konusunda çalışmaları olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanı'nda öğretim üyesi olan üç ayrı uzmana gönderilmiştir. Uzmanların programa ilişkin geribildirimleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Daha sonra hazırlanan program deneme amacıyla sekiz hafta boyunca haftada bir oturum olacak şekilde Gaziantep İli Merkez Şehitkâmil İlçesi, Aslı Alevli Ortaokulu'nda uygulanmıştır. Programın deneme uygulaması çalışmaya katılmaya gönüllü olan 16 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması sekiz hafta boyunca haftada bir oturum olacak şekilde devam etmiştir. Her oturum öğrencilerin de izni alınarak video ile kaydedilmiştir. Her oturum videosu danışman ile birlikte incelenmiştir ve danışmandan alınan geribildirimler doğrultusunda oturum içerikleri ve etkinliklerin işleniş konusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Deneme uygulamasının bitiminin sonrasında tüm oturumlar tekrar incelenmiş ve programa son şekli verilmiştir.

3.5.1.2. Geleneksel Psiko-Eğitim Programının Uygulanması

Deneme uygulaması sonrasında son şekli verilen programın çocukların bilişsel hataları ve psikolojik belirtileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla; araştırmacı tarafından Gaziantep İli Merkez Şehitkâmil İlçesi Ali Küncülü Ortaokulu'nda haftada bir gün olacak şekilde sekiz hafta boyunca yürütülmüştür.

Oturumların video ile kayıt edilmesi istenmiş ancak video kaydı yapılmasına ilişkin deneklerden izin alınamamıştır. Bunun üzerine asıl uygulama sürecinde her oturum sonrası danışman ile birlikte sözlü olarak değerlendirilerek alınan geribildirimler doğrultusunda bir sonraki oturuma hazırlanılmıştır.

3.5.1.3. Geleneksel Psiko-Eğitim Programının İçeriği

Araştırmacı tarafından geliştirilen program genel olarak bilişsel davranışçı yaklaşımın ilkeleri göz önüne alınarak geliştirilmiştir. Bu programın amacı daha ön ergenlik döneminde olan ve sekizinci sınıfa giden çocukların genel olarak hatalı düşünme biçimlerini yani bilişsel hatalarını tanımlarını bunun yerine daha gerçekçi düşünme biçimlerini öğrenmelerini sağlamaktır. Böylelikle bireylerin sahip oldukları psikolojik belirtilerin azalması hedeflenmiştir. Bu amaçla geliştirilen programın kapsamlı içeriği Ek-5'te sunulmuştur. Programın genel olarak oturumları ve amaçları aşağıda sunulmuştur.

1. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Grup üyelerinin birbirleri ile tanışması.
- 2- Grup süreci ve grubun amaçları ile ilgili bilgi sahibi olma.

- 3- Grupta uyulacak kuralları belirleme.
- 4- Grup sürecine ilişkin beklentilerini değerlendirme.
- 5- Grup üyelerinin birbirlerine karşı güven duyabilmesi.

2. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Bir olaya herkesin farklı bakabileceğini fark edebilme.
- 2- Olay, duygu, düşünce ve davranış arasındaki (ABC Modeli) ilişkiyi görebilme.
- 3- Duygu, düşünce ve davranışı ayırt edebilme.

3. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- ABC modelini kişisel yaşantılarına uygulayabilme.

4. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Olumlu ve olumsuz düşünceleri tanıyabilme.
- 2- Olumlu ve olumsuz düşünceler arasındaki farkları ayırt edebilme.
- 3- Olumlu ve olumsuz düşüncenin duygu ve davranış üzerindeki etkisini görebilme.

5. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Düşünce hatalarını tanıma.
- 2- Düşünce hatalarının özelliklerini bilme.
- 3- Düşünce hatalarını farketme.

6. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Düşüncelerin değişebileceğini farketme.
- 2- Felaketleştirme ve Aşırı Genelleme düşünce hatalarını sorgulama.
- 3- Felaketleştirme ve Aşırı Genelleme düşünce hatalarını değiştirme.

7. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Kişiselleştirme ve Seçici Soyutlama düşünce hatalarını sorgulama.
- 2- Kişiselleştirme ve Seçici Soyutlama düşünce hatalarını değiştirme.

8. OTURUM

HEDEFLER:

- 1.- Grup sürecinin değerlendirilmesi.

3.5.2. Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programı

3.5.2.1. Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi

Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak hazırlanacak programın bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan geleneksel grup psiko-eğitim programına eş değer olması hedeflenmiştir. Bu amaçla geleneksel programın temel hedefleri ve oturum içeriklerinin web tabanlı programa uyarlanmasına karar verilmiştir.

Daha sonra yurt dışında yetişkin, çocuk ve ergenlere yönelik olarak geliştirilen online ya da bilgisayar destekli bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı teknolojik uygulamalar incelenmiştir. Bu programlar incelendiğinde; içerik olarak görsel ve işitsel odaklı etkinlikleri içeren uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Programlarda ayrıca flaş animasyonlar, videolar, karakterler, grafik, müzik, karikatür ve işaretleme yapılması gibi uygulamalardan yararlanıldığı görülmektedir. Online ya da bilgisayar destekli programlarda genel olarak danışman tarafından e-mail yoluyla ya da program tarafından otomatik olarak geribildirim sunulmakta ve her modül ortalama 15-45 dakika içerisinde tamamlanabilmektedir. Yine bu programların içerikleri incelendiğinde genel olarak 5 ile 12 modülden oluştuğu görülmektedir.

Programlarda genel olarak danışman desteğinin olduğu ve programların sorun odaklı (depresyon, kaygı bozuklukları) ve klinik popülasyona yönelik olarak geliştirildikleri görülmektedir (Stallard vd., 2011; Vigerland vd., 2013; Khanna ve Kendall, 2010; Spence vd., 2006; Wuthrich vd., 2012; O'Kearney vd., 2006; Nijhof vd., 2012; Spence vd., 2011; Abeles vd., 2009; March vd., 2009; Fleming vd., 2012; Makarushka, 2011).

Bu çalışmada yurtdışında çocuk ve ergenlere yönelik olarak bilişsel davranışçı yaklaşımı temel alan online ya da bilgisayar destekli geliştirilmiş

programlardan yararlanılarak web tabanlı interaktif bir psiko-eğitim programı geliştirilmiştir. Programın ismi denekler için daha anlaşılır olması dūřunulerek Olumlu Dūřünce Geliřtirme Programı (ODGP) olarak adlandırılmıştır.

Olumlu Dūřünce Geliřtirme Programı toplam 10 modūlden oluřmaktadır. Programda bireyler bir modūde yapılması gereken etkinlikleri tamamlamadan bir sonraki modūle geçememektedirler. İlgili modūlū bařarıyla tamamlayan bireylere arařtırmacı tarafından bir sonraki modūle geçiř izni verilmektedir. İlgili modūlū yeterli bir biçimde yapamayanlar ise bir sonraki modūle geçememekte ve arařtırmacı tarafından verilen geribildirimler dođrultusunda modūlū tekrar yapmaları istenmektedir.

Her modūde yapılması gereken etkinlikler bulunmakta ve her modūle iliřkin arařtırmacı tarafından geribildirim verilebilmektedir. Őđrenciler programda bařarı ile tamamladıkları tūm modūlleri istedikleri zaman tekrar gōrebilme imkânına sahiptirler.

Programda yazılı ve gōrsel materyaller, flash animasyonlar, çizgi film, sesli materyaller (şarkılar), işaretleme yapılması gereken etkinlikler, yazmaları gereken etkinlikler, hipotetik vaka senaryoları, bilişsel çarpıtma Őrnemleri içeren ve yine çocukların seslendirdiği senaryoların yer aldığı videolardan yararlanılmıştır. Programda yer alan birtakım etkinliklere program tarafından otomatik cevap verilmekte iken birtakım etkinliklere araştırmacı tarafından geribildirim verilebilmektedir.

Programın yōnetici alanı bulunmakta ve bu alanda arařtırmacı her Őđrencinin modūlū tamamlayıp tamamlayamadıđını gōrebilmekte, tamamlanan modūlū inceleyebilmekte ve geribildirim verebilmek amacıyla mesaj gōnderebilmekte ve Őđrenciden gelen mesajları gōrebilmektedir.

Araştırmada programa son şekli verildikten sonra Gaziantep Őniversitesi Etik Kurul'una başvurularak uygulanması için onay alınmıştır. Daha sonra programın geliştirilme sūrecinde finansal destek elde edebilmek için Gaziantep Őniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Yōnetim Birimine (BAPYB) başvuru yapılmıştır. BAPYB'nin projeyi kabul etmesini takiben programın yazılım sūrecine geçilmiştir.

Programda yazılım olarak PHP ve Javascript dilleri kullanılmıştır. Verilerin saklanması ve sonra kullanıcıya tekrar sunulması amaçlı Mysql yazılım dili kullanılmıştır. Web sitesinin sayfalarının tasarlamasında Adobe Dreamwaver programı kullanılmıştır. Animasyonlar için Adobe Flash animasyon programından yararlanılmıştır. Grafikler ise Adobe Photoshop programı ile canlandırılmıştır.

3.5.2.2. Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programının Uygulanması

Web tabanlı programda yer alan öğrenciler haftada bir modül olacak şekilde toplam 10 hafta boyunca programdan yararlanmışlardır. Öğrencilerden öncelikle www.olumludusunce.com adresinden Olumlu Düşünce Geliştirme Programına kayıt olmaları istenmiştir. Programın giriş sayfasında programın amacı, içeriği ve süreç hakkında bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca etik kaygılar açısından gizlilikle ilgili ve programı kendi başlarına yapmalarına yönelik bilgiler de sunulmuştur. Kayıt ve bilgilendirme aşamasından sonra öğrenciler haftanın herhangi bir zaman diliminde online erişimin olduğu herhangi bir yerden 10 hafta boyunca yararlanmışlardır.

3.5.2.3. Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programının İçeriği

Olumlu Düşünce Geliştirme Programı (ODGP) geleneksel psiko-eğitim programına eş değer içerikte olacak şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır. Programın içeriğine ilişkin örnekler Ek-6'da sunulmuştur. Programda yer alan modüllerin amaçları ise aşağıda sunulmuştur:

1. MODÜL

HEDEFLER:

- 1- Bir olaya herkesin farklı bakabileceğini fark edebilme.
- 2- Olay, duygu, düşünce ve davranış arasındaki (ABC Modeli) ilişkiyi görebilme.
- 3- Duygu, düşünce ve davranışı ayırt edebilme.

2. MODÜL

HEDEFLER:

- 1- ABC modelini kişisel yaşantılarına uygulayabilme.

3. MODÜL

HEDEFLER:

- 1- Olumlu ve olumsuz düşünceleri tanıyabilme.
- 2- Olumlu ve olumsuz düşünceler arasındaki farkları ayırt edebilme.
- 3- Olumlu ve olumsuz düşüncenin duygu ve davranış üzerindeki etkisini görebilme.

4. MODÜL

HEDEFLER:

- 1- Düşünce hatalarını tanıma.
- 2- Düşünce hatalarının özelliklerini bilme.
- 3- Düşünce hatalarını farketme.

5. MODÜL

HEDEFLER:

- 1- Felaketleştirme düşünce hatasını sorgulama.
- 2- Felaketleştirme düşünce hatasını değiştirme.

6. MODÜL

HEDEFLER:

- 1-Aşırı Genelleme düşünce hatasını sorgulama.
- 2- Aşırı Genelleme düşünce hatasını değiştirme.

7. MODÜL

HEDEFLER:

- 1-Kişiselleştirme düşünce hatasını sorgulama.
- 2-Kişiselleştirme düşünce hatasını değiştirme.

8. MODÜL

HEDEFLER:

- 1-Seçici Soyutlama düşünce hatasını sorgulama.
- 2-Seçici Soyutlama düşünce hatasını değiştirme.

9. MODÜL

HEDEFLER:

1. Düşünce hatalarını kanıt arama tekniğiyle sorgulama ve değiştirme.

10. MODÜL

HEDEFLER:

- 1-Düşünce hatalarına karşın olumlu düşünce yazabilme.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testleri belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ÇOBHÖ ve KSE'den elde ettikleri değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir.

Parametrik testlerin temel varsayımlarından birisi elde edilen verilerin normal dağılım göstermesidir. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ÇOBHÖ ve KSE ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların her alt grubun Shapiro-Wilks değerleri ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ ve KSE'den Elde Edilen Ön-test Puanlarına İlişkin Normallik Testleri

Ölçek	Grup	Mod	Medyan	\bar{X}	SS	Shapiro Wilk	Çarpıklık	Basıklık
KSE	Web Tabanlı İnteraktif	47,0	81,5	84,16	33,72	,146	1,021	,482
	Geleneksel	86,0	86,5	91,33	30,06	,617	,524	-,215
	Kontrol	61,0	78,0	84,16	30,19	,147	,953	,697
ÇOBHÖ	Web Tabanlı İnteraktif	51,0	59,5	65,75	15,23	,057	,946	-,253
	Geleneksel	51,0	60,5	63,16	12,11	,024	1,698	3,936
	Kontrol	54,0	67,0	69,58	14,50	,218	,828	,334

ÇOBHÖ: Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği

KSE : Kısa Semptom Envanteri

Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek amacıyla grup büyüklüğünün 50'den küçük olması

durumunda Shapiro-Wilks testi sonucuna ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmaktadır. Shapiro-Wilks testinin anlamlılık değerinin (p) .05'den büyük olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -1 ve +1 arasında yer alması yine dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2010:63). Tablo 3.3 incelendiğinde ise geleneksel psiko-eğitim grubunun ÇOBHÖ ön-test puanına ilişkin Shapiro-Wilks, çarpıklık ve basıklık değerlerine göre dağılımın normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Normal dağılımın diğer göstergelerinden birisi de mod, ortanca ve ortalamaların birbirine eşit olması gerektiğidir (Ferguson ve Takane, 1989: Aktaran:Büyüköztürk vd., 2010:62). Yine Tablo 3.3 incelendiğinde her iki ölçme aracından elde edilen değerlere göre deney ve kontrol gruplarının mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine eşit olmadığı görülmektedir. Ayrıca deneysel çalışmalarda küçük gruplarla çalışılmaktadır. Bu noktada bu araştırmada çalışma gruplarından her bir alt grubun 15'ten daha az denekten oluşmasından dolayı non-parametrik testlerin kullanılması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010:8).

Elde edilen değerler normallikle ilgili sayıtların dolayısıyla parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığını göstermektedir. Buradan hareketle non-parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ÇOBHÖ ve KSE'den elde ettikleri ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için ikiden fazla bağımsız grup ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılan parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Gruplar arasında oluşan farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için ise non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının işlem öncesi ve işlem sonrası ÇOBHÖ ve KSE'den elde ettikleri puan ortalamaları arasında yani grup içi (ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2) anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için ise parametrik testlerden İlişkili Örneklemeler İçin Tek Faktörlü ANOVA'nın non-parametrik karşılığı olan Friedman Testi kullanılmıştır. Ölçümler arasındaki farkı ortaya koyabilmek amacıyla da non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır.

Analiz öncesi deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları Tablo 3.4' te sunulmuştur:

Tablo 3.4 Araştırma Gruplarının Ön-Test Puanlarının Değerlendirilmesi

Testler Gruplar	ÇOBHÖ		KSE	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Web Tabanlı Psiko-Eğitim Grubu n=12	65,75	15,23	84,16	33,72
Geleneksel Psiko-Eğitim Grubu n=12	63,16	12,11	91,33	30,06
Kontrol Grubu n=12	69,58	14,50	84,16	30,19

ÇOBHÖ: Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği
KSE : Kısa Semptom Envanteri

Tablo 3.4 incelendiğinde deneklerin bilişsel hata düzeylerinin araştırma öncesinde birbirine yakın olduğu görülmektedir. ÇOBHÖ’nden alınabilecek en yüksek puanın 120 olduğu göz önüne alındığında deneklerin orta düzeyde bilişsel çarpıtmalara sahip olduğu söylenebilir. Deneklerin psikolojik belirti düzeyleri incelendiğinde geleneksel psiko-eğitim programında yer alan deneklerin diğer gruplara göre daha yüksek belirti düzeyine sahip oldukları görülmektedir. KSE’den alınabilecek en yüksek puanın 212 olduğu göz önüne alındığında deneklerin düşük düzeyde psikolojik belirtilere sahip oldukları söylenebilir. Araştırma gruplarında yer alan bireylerin yüksek bilişsel hata ve psikolojik belirti düzeylerine sahip olmamasının nedeni, araştırmanın klinik düzeyde sorunu olmayan bireylerle yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi ise .05 olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere, bu analizlere ilişkin bulgulara ve araştırmanın bulgularına yönelik olarak yapılan tartışmalara yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Denence 1. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ)'nden elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4.1' de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Testler Gruplar	Ön-Test		Son Test		İzleme 1 Testi		İzleme 2 Testi	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Web Tabanlı Psiko-Eğitim Grubu n=12	65,75	15,23	35,16	9,50	35,16	9,55	37,50	15,94
Geleneksel Psiko-Eğitim Grubu n=12	63,16	12,11	41,00	14,65	46,83	16,89	37,08	12,31
Kontrol Grubu n=12	69,58	14,50	64,91	18,04	61,16	16,36	56,66	23,48

Tablo 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÇOBHÖ'nin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre grupların puan ortalamalarını incelendiğinde; ön-testte geleneksel psiko-eğitim grubunun ortalamasının en düşük olduğu, son-test ve izleme 1 testi incelendiğinde ise web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. İzleme 2 testi incelendiğinde; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubunun çok yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise tüm ölçümlerde en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.2' de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ön-Test	Web	12	17,46	2	1,994	,369	
	Geleneksel	12	16,13				
	Kontrol	12	21,92				
Son-Test	Web	12	11,33	2	17,030	,000	Web-Knt
	Geleneksel	12	15,75				Gel-Knt
	Kontrol	12	28,42				
İzleme 1 Testi	Web	12	10,54	2	13,635	,001	Web-Knt
	Geleneksel	12	18,54				
	Kontrol	12	26,42				
İzleme 2 Testi	Web	12	15,29	2	6,188	,045	Web-Knt
	Geleneksel	12	15,54				Gel-Knt
	Kontrol	12	24,67				

p < .05

Web: Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı

Gel : Geleneksel psiko-eğitim programı

Knt : Kontrol grubu

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin ön-testinden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 1.994, p>.05). Buna sonuca göre; uygulama öncesinde toplam bilişsel hata düzeyleri bakımından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Son-test puanları incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 17.03, p<.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu ve bu grubu geleneksel psiko-eğitim grubunun takip ettiği, kontrol grubunun ise en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu hem de geleneksel psiko-eğitim grubu ile

kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulama sonrasında hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda hem de geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin bilişsel hata düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 1 testi sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 13.635, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu ve bu grubu geleneksel psiko-eğitim takip ettiği, kontrol grubunun ise en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın sadece web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan denekler ile kontrol grubunda yer alan deneklerin bilişsel hata düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında da anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan bir aylık izleme döneminde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin bilişsel hata düzeylerinin kontrol grubuna göre hala anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 2 testi sonuçları incelendiğinde ise araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 6.188, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu ve bu grubu geleneksel psiko-eğitim takip ettiği, kontrol grubunun ise en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında ve geleneksel psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan üç aylık izleme döneminde hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda hem de geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin bilişsel hata düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.1.1.1. Araştırmanın Birinci Denencesinin Birinci Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesinin, birinci alt denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

1a. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Felaketleştirme alt boyutu son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ) Felaketleştirme alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4.3' te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Testler Gruplar	Ön-Test		Son Test		İzleme 1 Testi		İzleme 2 Testi	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Grubu n=12	18,00	5,98	9,00	3,35	8,50	2,81	9,50	4,31
Geleneksel Psiko-Eğitim Grubu n=12	15,58	4,25	10,25	3,95	12,08	4,48	9,75	3,69
Kontrol Grubu n=12	18,00	3,74	17,25	6,35	15,91	5,59	14,58	6,44

Tablo 4.3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümleri puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre grupların puan ortalamalarına incelendiğinde; ön-testte geleneksel psiko-eğitim grubun ortalamasının en düşük olduğu, web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile kontrol grubunun ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir. Son-test, izleme 1 ve izleme 2 testleri incelendiğinde ise; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubun ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. İzleme 2 testi incelendiğinde; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubunun yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.4' te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ön-Test	Web	12	19,29	2	1,727	,422	
	Geleneksel	12	15,38				
	Kontrol	12	20,83				
Son-Test	Web	12	12,54	2	14,761	,001	Web-Knt
	Geleneksel	12	15,08				Gel-Knt
	Kontrol	12	27,88				
İzleme 1 Testi	Web	12	10,46	2	12,900	,002	Web-Knt
	Geleneksel	12	19,25				Web-Gel
	Kontrol	12	25,79				
İzleme 2 Testi	Web	12	14,92	2	6,078	,048	Web-Knt
	Geleneksel	12	16,04				Gel-Knt
	Kontrol	12	24,54				

p < .05

Web: Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı

Gel : Geleneksel psiko-eğitim programı

Knt : Kontrol grubu

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme alt boyutunun ön-testinden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 1.727, p>.05). Buna sonuca göre; uygulama öncesinde Felaketleştirme bilişsel hatası düzeyleri bakımından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Son-test sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 14.761, p<.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun ortalamasının en düşük olduğu ve bu grubu geleneksel psiko-eğitim ile kontrol grubunun takip ettiği görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu

belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında ve geleneksel psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulama sonrasında hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda hem de geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Felaketleştirme bilişsel hatası düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 1 testi sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 12.900, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim takip ettiği ve kontrol grubunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu ve yine web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan denekler ile kontrol grubunda yer alan deneklerin Felaketleştirme bilişsel hatası düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan bir aylık izleme döneminde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Felaketleştirme bilişsel hatası düzeylerinin hem geleneksel psiko-eğitim hem de kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 2 testi sonuçları incelendiğinde ise araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 6.078, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim grubunun takip ettiği ve kontrol grubunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif

psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında ve geleneksel psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan üç aylık izleme döneminde hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda hem de geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Felaketleştirme bilişsel hatası düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.1.1.2. Araştırmanın Birinci Denencesinin İkinci Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesinin, ikinci alt denencesi denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

1b. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Seçici Soyutlama alt boyutu son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ) Seçici Soyutlama alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4.5' te sunulmuştur.

Tablo 4.5 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Testler Gruplar	Ön-Test		Son Test		İzleme 1 Testi		İzleme 2 Testi	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Web Tabanlı Psiko-Eğitim Grubu n=12	14,16	2,97	8,25	2,26	8,91	3,28	8,75	4,90
Geleneksel Psiko-Eğitim Grubu n=12	14,58	3,70	9,83	3,15	11,00	4,39	8,75	2,52
Kontrol Grubu n=12	16,58	4,81	14,25	5,02	13,41	3,34	14,00	6,41

Tablo 4.5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümleri puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre grupların puan ortalamaları incelendiğinde; ön-testte geleneksel ve web tabanlı interaktif psiko-eğitim grupların benzer ortalamalara sahip olduğu, kontrol grubunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Son-test ve izleme 1 testlerine bakıldığında ise; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İzleme 2 testi incelendiğinde; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubunun eşit ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.6' da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Deneysel ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ön-Test	Web	12	16,58	2	1,448	,485	
	Geleneksel	12	17,50				
	Kontrol	12	21,42				
Son-Test	Web	12	11,29	2	14,100	,001	Web-Knt
	Geleneksel	12	17,08				Gel-Knt
	Kontrol	12	27,13				
İzleme 1 Testi	Web	12	12,38	2	8,659	,013	Web-Knt
	Geleneksel	12	18,17				
	Kontrol	12	24,96				
İzleme 2 Testi	Web	12	14,25	2	6,177	,046	Web-Knt
	Geleneksel	12	16,83				
	Kontrol	12	24,42				

p < .05

Web: Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı

Gel : Geleneksel psiko-eğitim programı

Knt : Kontrol grubu

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama alt boyutunun ön-testinden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 1.448, p>.05). Buna sonuca göre; uygulama öncesinde Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeyleri bakımından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Son-test sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 14.100, p<.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun ortalamasının en düşük olduğu ve bu grubu geleneksel psiko-eğitim ile kontrol grubunun takip ettiği görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu

belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında ve geleneksel psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulama sonrasında hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda hem de geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 1 testi sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 8.659, p<.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim grubunun takip ettiği ve kontrol grubunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın sadece web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında olduğu bulunmuştur. Geleneksel psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında da anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan bir aylık izleme döneminde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan denekler ile kontrol grubunda yer alan deneklerin Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

İzleme 2 testi sonuçları incelendiğinde araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 6.177, p<.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim grubunun takip ettiği ve kontrol grubunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc

testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; uygulamanın bitimini takiben yapılan üç aylık izleme döneminde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu bulunmuştur. Geleneksel psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında da anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan üç aylık izleme döneminde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan denekler ile kontrol grubunda yer alan deneklerin Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

4.1.1.3. Araştırmanın Birinci Denencesinin Üçüncü Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesinin, üçüncü alt denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

1c. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Kişiselleştirme alt boyutu son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ) Kişiselleştirme alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4.7' de sunulmuştur.

Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Testler Gruplar	Ön-Test		Son Test		İzleme 1 Testi		İzleme 2 Testi	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Web Tabanlı Psiko-Eğitim Grubu n=12	15,75	4,57	8,83	3,29	8,25	1,71	9,16	4,08
Geleneksel Psiko-Eğitim Grubu n=12	15,41	4,31	10,33	4,31	11,83	4,19	8,66	3,11
Kontrol Grubu n=12	14,66	5,17	14,91	5,21	14,33	5,34	12,58	5,91

Tablo 4.7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre grupların puan ortalamaları incelendiğinde; ön-testte geleneksel ve web tabanlı interaktif psiko-eğitim gruplarının benzer ortalamalara sahip olduğu, kontrol grubunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Son-test ve izleme 1 testlerinde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İzleme 2 testi incelendiğinde ise geleneksel psiko-eğitim grubunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.8' de sunulmuştur.

Tablo 4.8 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ön-Test	Web	12	16,58	2	,314	,855	
	Geleneksel	12	17,50				
	Kontrol	12	21,42				
Son-Test	Web	12	12,33	2	12,121	,002	Web-Knt
	Geleneksel	12	16,42				Gel-Knt
	Kontrol	12	26,75				
İzleme 1 Testi	Web	12	10,88	2	10,479	,005	Web-Knt
	Geleneksel	12	20,21				Web-Gel
	Kontrol	12	24,42				
İzleme 2 Testi	Web	12	16,54	2	4,749	,093	
	Geleneksel	12	15,17				
	Kontrol	12	23,79				

p < .05

Web: Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı

Gel : Geleneksel psiko-eğitim programı

Knt : Kontrol grubu

Tablo 4.8 incelendiğinde araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme alt boyutunun ön-testinden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = .314, p>.05). Buna sonuca göre; uygulama öncesinde Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeyleri bakımından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Son-test sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 12.121, p<.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim ile kontrol grubunun takip ettiği görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek

amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında ve geleneksel psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulama sonrasında hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda hem de geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 1 testi sonuçları incelendiğinde araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 10.479, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim takip ettiği ve kontrol grubunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile hem geleneksel psiko-eğitim hem de kontrol grubu arasında olduğu bulunmuştur. Geleneksel psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan bir aylık izleme döneminde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeylerinin geleneksel psiko-eğitim ve kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan denekler ile kontrol grubunda yer alan deneklerin Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

İzleme 2 testi sonuçları incelendiğinde ise araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 4.749, $p>.05$).

Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan üç aylık izleme döneminde her üç grupta yer alan deneklerin Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeyleri bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

4.1.1.4. Araştırmanın Birinci Denencesinin Dördüncü Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesinin, dördüncü alt denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

1d. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Aşırı Genelleme alt boyutu son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği (ÇOBHÖ) Aşırı Genelleme alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4.9' da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Testler Gruplar	Ön-Test		Son Test		İzleme 1 Testi		İzleme 2 Testi	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Web Tabanlı Psiko-Eğitim Grubu n=12	17,83	5,40	9,08	2,46	9,50	3,50	10,08	3,77
Geleneksel Psiko-Eğitim Grubu n=12	17,58	5,36	10,58	4,69	11,91	5,26	9,91	4,37
Kontrol Grubu n=12	20,33	2,96	18,50	5,69	17,50	5,46	15,50	6,61

Tablo 4.9 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre grupların puan ortalamaları incelendiğinde; ön-

testte geleneksel ve web tabanlı interaktif psiko-eğitim grupların benzer ortalamalara sahip olduğu, kontrol grubunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Son-test ve izleme 1 testleri incelendiğinde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İzleme 2 testi incelendiğinde ise geleneksel psiko-eğitim grubunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.10' da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ön-Test	Web	12	17,04	2	4,390	,111	
	Geleneksel	12	14,92				
	Kontrol	12	23,54				
Son-Test	Web	12	12,75	2	14,151	,001	Web-Knt
	Geleneksel	12	15,04				Gel-Knt
	Kontrol	12	27,71				
İzleme 1 Testi	Web	12	12,29	2	11,438	,003	Web-Knt
	Geleneksel	12	16,75				Gel-Knt
	Kontrol	12	26,46				
İzleme 2 Testi	Web	12	16,08	2	5,465	,065	
	Geleneksel	12	15,17				
	Kontrol	12	24,25				

p < .05

Web: Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı

Gel : Geleneksel psiko-eğitim programı

Knt : Kontrol grubu

Tablo 4.10 incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme alt boyutunun ön-testinden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 4.390, $p>.05$). Buna sonuca göre; uygulama öncesinde Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeyleri bakımından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Son-test sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 14.151, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim ile kontrol grubunun takip ettiği görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında ve geleneksel psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulama sonrasında hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda hem de geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 1 testi sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 11.438, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim grubunun takip ettiği ve kontrol grubunun ise en yüksek ortalama sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında ve geleneksel psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; bir aylık izleme döneminde hem web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda hem de geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Aşırı

Genelleme bilişsel hatası düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 2 testi sonuçları incelendiğinde ise araştırma gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme alt boyutundan elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 5.465, $p>.05$). Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan üç aylık izleme döneminde her üç grupta yer alan deneklerin Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeyleri bakımından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Denence 2. Araştırma sürecinin başında birbirlerine denk olan web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, geleneksel psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Kısa Semptom Envanteri'nin son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde Kısa Semptom Envanteri (KSE)'den elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4.11' de sunulmuştur.

Tablo 4.11 Deney ve Kontrol Gruplarının KSE'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Testler Gruplar	Ön-Test		Son Test		İzleme 1 Testi		İzleme 2 Testi	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Web Tabanlı Psiko-Eğitim Grubu n=12	84,16	33,72	42,41	37,18	32,91	37,76	42,66	42,45
Geleneksel Psiko-Eğitim Grubu n=12	91,33	30,06	56,33	42,11	63,83	39,44	91,91	53,90
Kontrol Grubu n=12	84,16	30,19	91,66	42,16	79,58	52,19	71,83	61,27

Tablo 4.11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının KSE'nin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre grupların puan ortalamaları incelendiğinde; ön-testte geleneksel psiko-eğitim grubunun ortalamasının en yüksek olduğu, web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile kontrol grubunun eşit olduğu görülmektedir. Son-test ve izleme 1 testi puanları incelendiğinde; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun ortalamasının en düşük olduğu ve bu grubu geleneksel psiko-eğitim grubunun takip ettiği görülmektedir. İzleme 2 testi puanları incelendiğinde ise; geleneksel psiko-eğitim grubunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında gruplara göre anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12 Deney ve Kontrol Gruplarının KSE'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına Uygulanan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ön-Test	Web	12	17,04	2	,519	,772	
	Geleneksel	12	20,13				
	Kontrol	12	18,33				
Son-Test	Web	12	12,79	2	8,643	,013	Web-Knt
	Geleneksel	12	17,42				
	Kontrol	12	25,29				
İzleme 1 Testi	Web	12	11,08	2	9,497	,009	Web-Knt
	Geleneksel	12	20,58				Web-Gel
	Kontrol	12	23,83				
İzleme 2 Testi	Web	12	13,04	2	6,074	,048	Web-Gel
	Geleneksel	12	23,63				
	Kontrol	12	18,83				

p < .05

Web: Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı

Gel : Geleneksel psiko-eğitim programı

Knt : Kontrol grubu

Tablo 4.12 incelendiğinde araştırma gruplarının KSE'nin ön-testinden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = .519, p>.05). Bu sonuca göre; uygulama öncesinde psikolojik belirti düzeyleri bakımından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Son-test sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının KSE'nden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 8.643, p<.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim ile kontrol grubunun takip ettiği görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri

yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu ve geleneksel psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulama sonrasında web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin psikolojik belirti düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 1 testi sonuçları incelendiğinde; araştırma gruplarının KSE'nden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 9.497, p<.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun sıra ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu geleneksel psiko-eğitim takip ettiği ve kontrol grubunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile geleneksel psiko-eğitim grubu hem de web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile kontrol grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Geleneksel psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; bir aylık izleme döneminde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin psikolojik belirti düzeylerinin hem geleneksel psiko-eğitim grubu hem de kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

İzleme 2 testi sonuçları incelendiğinde ise araştırma gruplarının KSE'nden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=2, n=36) = 6,074, p<.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun ortalamasının en düşük olduğu, bu grubu kontrol grubunun takip ettiği ve geleneksel psiko-eğitim grubunun ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın web tabanlı interaktif psiko-eğitim ile geleneksel psiko-eğitim grubu arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında ve geleneksel psiko-eğitim grubu ile kontrol grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; uygulamanın bitimini takiben yapılan üç aylık izleme döneminde web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin psikolojik belirti düzeylerinin geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklere göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Denence 3. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin ÇOBHÖ'ne ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinden elde ettikleri değişim Tablo 4.13' te sunulmuştur.

Buna göre araştırma gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de son-test ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Geleneksel psiko-eğitim grubunun da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık izleme döneminde bir miktar arttığı fakat üç aylık izleme döneminde daha da düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun ise son-test puanlarının ön-test puanlarına göre bir miktar düştüğü ve bu düşüşün izleme dönemlerinde de devam ettiği görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.13' te sunulmuştur.

Tablo 4.13 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Web	Ön	12	3,71	3	14,436	,002	Ön-Son
	Son	12	2,04				
	İzleme 1	12	2,08				
	İzleme 2	12	2,17				
Geleneksel	Ön	12	3,67	3	19,345	,000	Ön-Son
	Son	12	2,08				
	İzleme 1	12	2,75				
	İzleme 2	12	1,50				
Kontrol	Ön	12	2,79	3	1,068	,785	
	Son	12	2,54				
	İzleme 1	12	2,38				
	İzleme 2	12	2,29				

p < .05

Tablo 4.13' te araştırma gruplarının ön-test, son-test ve izleme testlerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre:

Web tabanlı interaktif programa katılan deneklerin ÇOBHÖ'nden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 14.436, p<.05). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en yüksek olduğu, bu uygulamayı da izleme 2, izleme 1 ve son-test uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın ön-test ile son-test arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ile izleme 1, son-test ile izleme 2 ve izleme 1 ile izleme 2 testleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin bilişsel hata düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Geleneksel psiko-eğitim grubuna katılan deneklerin ÇOBHÖ'nden elde etikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 19.345, $p<.05$). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en yüksek olduğu, bu uygulamayı da izleme 1, son ve izleme 2 uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın sadece ön-test ile son-test arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ve izleme 1, son-test ile izleme 2 ve izleme 1 ile izleme 2 testleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin bilişsel hata düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin ÇOBHÖ'nden elde etikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 1.068, $p>.05$).

Bu sonuca göre; herhangi bir eğitim almayan deneklerin uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde bilişsel hata düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir.

4.1.3.1. Araştırmanın Üçüncü Denencesinin Birinci Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesinin, birinci alt denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

3a. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Felaketleştirme alt boyutu ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme alt boyutuna ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinden elde ettikleri değişim Tablo 4.14' te sunulmuştur.

Buna göre araştırma gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de son-test ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Geleneksel psiko-eğitim grubunun da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık izleme döneminde bir miktar arttığı fakat üç

aylık izleme döneminde daha da düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun ise son-test puanlarının ön-test puanlarına göre bir miktar düştüğü ve bu düşüşün izleme dönemlerinde de devam ettiği görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.14' te sunulmuştur.

Tablo 4.14 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Web	Ön	12	3,75	3	16,179	,001	Ön-Son
	Son	12	2,17				
	İzleme 1	12	2,08				
	İzleme 2	12	2,00				
Geleneksel	Ön	12	3,46	3	14,973	,002	Ön-Son
	Son	12	2,00				İzleme 1- İzleme 2
	İzleme 1	12	2,83				
	İzleme 2	12	1,71				
Kontrol	Ön	12	2,75	3	2,759	,430	
	Son	12	2,83				
	İzleme 1	12	2,13				
	İzleme 2	12	2,29				

p< .05

Tablo 4.14' te araştırma gruplarının ön-test, son-test ve izleme testlerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre:

Web tabanlı interaktif programa katılan deneklerin ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 16.179, p<.05). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en

yüksek olduğu, bu uygulamayı da son, izleme 1 ve izleme 2 uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın sadece ön-test ile son-test arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ve izleme 1, son-test ile izleme 2 ve izleme 1 ile izleme 2 testleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Felaketleştirme bilişsel hatası düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Geleneksel psiko-eğitim grubuna katılan deneklerin ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 14.973, $p < .05$). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en yüksek olduğu, bu uygulamayı da izleme 1, son ve izleme 2 uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın ön-test ile son son-test arasında ayrıca izleme 1 ile izleme 2 testleri arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ve izleme 1, son-test ile izleme 2 arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Felaketleştirme bilişsel hatası düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık izleme döneminde devam ettiği daha sonra ise üç aylık izleme döneminde daha da azaldığı belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin ÇOBHÖ'nin Felaketleştirme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 2.759, $p > .05$).

Bu sonuca göre; herhangi bir eğitim almayan deneklerin uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Felaketleştirme bilişsel hatası düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir.

4.1.3.2. Araştırmanın Üçüncü Denencesinin İkinci Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesinin, ikinci alt denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

3b. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Seçici Soyutlama alt boyutu ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeylerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinden elde ettikleri değişim Tablo 4.15' te sunulmuştur.

Buna göre araştırma gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de son-test ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Geleneksel psiko-eğitim grubunun da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık izleme döneminde bir miktar arttığı fakat üç aylık izleme döneminde daha da düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun ise son-test puanlarının ön-test puanlarına göre bir miktar düştüğü ve bu düşüşün bir aylık izlemede de devam ettiği, üç aylık izleme döneminde ise tekrar bir miktar arttığı görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Web	Ön	12	3,79	3	18,026	,000	Ön-Son
	Son	12	2,21				
	İzleme 1	12	2,25				
	İzleme 2	12	1,75				
Geleneksel	Ön	12	3,50	3	14,755	,002	Ön-Son İzleme1- İzleme 2
	Son	12	2,21				
	İzleme 1	12	2,67				
	İzleme 2	12	1,63				
Kontrol	Ön	12	2,92	3	2,400	,494	
	Son	12	2,58				
	İzleme 1	12	2,33				
	İzleme 2	12	2,17				

p < .05

Tablo 4.15' te araştırma gruplarının ön-test, son-test ve izleme testlerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre:

Web tabanlı interaktif programa katılan deneklerin ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 18.026, $p < .05$). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en yüksek olduğu, bu uygulamayı da izleme 1, son, ve izleme 2 uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın sadece ön-test ile son-test arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ve izleme 1, son-test ile izleme 2 ve izleme 1 ile izleme 2 testleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Geleneksel psiko-eğitim grubuna katılan deneklerin bilişsel hatalar Seçici Soyutlama alt boyutu düzeylerine göre ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde

ettikleri sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 14.755, $p < .05$). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en yüksek olduğu, bu uygulamayı da izleme 1, son ve izleme 2 uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın ön-test ile son-test arasında ayrıca izleme 1 ve izleme 2 testleri arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ve izleme 1, son-test ile izleme 2 arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık izleme döneminde devam ettiği daha sonra ise üç aylık izleme döneminde daha da azaldığı belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin ÇOBHÖ'nin Seçici Soyutlama alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 2.400, $p > .05$).

Bu sonuca göre; herhangi bir eğitim almayan deneklerin uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir.

4.1.3.3 Araştırmanın Üçüncü Denencesinin Üçüncü Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesinin, üçüncü alt denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

3c. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Kişiselleştirme alt boyutu ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeylerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinden elde ettikleri değişim Tablo 4.16' da sunulmuştur.

Buna göre araştırma gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de son-test ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Geleneksel psiko-eğitim grubunun da son-test puanlarının ön-

test puanlarına göre düştüğü, bir aylık izleme döneminde bir miktar arttığı fakat üç aylık izleme döneminde daha da düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun ise ön test, son-test ve bir aylık izleme dönemi puanlarının birbirine çok yakın olduğu, üç aylık izleme döneminde ise bir miktar azaldığı görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.16' da sunulmuştur.

Tablo 4.16 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Web	Ön	12	3,63	3	13,624	,003	Ön-Son
	Son	12	2,00				
	İzleme 1	12	2,13				
	İzleme 2	12	2,25				
Geleneksel	Ön	12	3,29	3	14,119	,003	Ön-Son
	Son	12	2,25				İzleme 1- İzleme 2
	İzleme 1	12	2,92				
	İzleme 2	12	1,54				
Kontrol	Ön	12	2,50	3	1,267	,737	
	Son	12	2,63				
	İzleme 1	12	2,71				
	İzleme 2	12	2,17				

p < .05

Tablo 4.16' da araştırma gruplarının ön-test, son-test ve izleme testlerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre:

Web tabanlı interaktif programa katılan deneklerin ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 13.624, p<.05). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en

yüksek olduğu, bu uygulamayı da izleme 2, izleme 1 ve son uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın ön-test ile son-test arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ve izleme 1, son-test ile izleme 2 ve izleme 1 ile izleme 2 testleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Geleneksel psiko-eğitim grubuna katılan deneklerin ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 14.119, $p < .05$). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en yüksek olduğu, bu uygulamayı da izleme 1, son ve izleme 2 uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın ön-test ile son-test arasında ayrıca izleme 1 ve izleme 2 testleri arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ve izleme 1, son-test ile izleme 2 arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık izleme döneminde devam ettiği daha sonra ise üç aylık izleme döneminde daha da azaldığı belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin ÇOBHÖ'nin Kişiselleştirme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 1.267, $p > .05$).

Bu sonuca göre; herhangi bir eğitim almayan deneklerin uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir.

4.1.3.4. Araştırmanın Üçüncü Denencesinin Dördüncü Alt Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesinin, dördüncü alt denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

3d. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Bilişsel Hatalar Ölçeği'nin Aşırı Genelleme alt boyutu ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeylerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinden elde ettikleri değişim Tablo 4.17' de sunulmuştur.

Buna göre araştırma gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de son-test ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Geleneksel psiko-eğitim grubunun da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık izleme döneminde bir miktar arttığı fakat üç aylık izleme döneminde daha da düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun ise ön test, son-test ve bir aylık izleme dönemi puanlarının birbirine çok yakın olduğu, üç aylık izleme döneminde en düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.17 'de sunulmuştur.

Tablo 4.17 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme Alt Boyutundan Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinin Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Web	Ön	12	3,63	3	13,688	,003	Ön-Son
	Son	12	2,13				
	İzleme 1	12	1,92				
	İzleme 2	12	2,33				
Geleneksel	Ön	12	3,71	3	17,809	,000	Ön-Son
	Son	12	2,17				
	İzleme 1	12	2,46				
	İzleme 2	12	1,67				
Kontrol	Ön	12	3,04	3	5,395	,145	
	Son	12	2,75				
	İzleme 1	12	2,25				
	İzleme 2	12	1,96				

p< .05

Tablo 4.17' de araştırma gruplarının ön-test, son-test ve izleme testlerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre:

Web tabanlı interaktif programa katılan deneklerin ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 13.688, p<.05). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en yüksek olduğu, bu uygulamayı da izleme 2, son ve izleme 1 uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın sadece ön-test ile son-test arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ve izleme 1, son-test ile izleme 2 ve izleme 1 ile izleme 2 testleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeylerinin uygulama öncesine göre

anlamli derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Geleneksel psiko-eğitim grubuna katılan deneklerin ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 17.809, $p < .05$). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en yüksek olduğu, bu uygulamayı da izleme 1, son ve izleme 2 uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın sadece ön-test ile son-test arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ve izleme 1, son-test ile izleme 2 ve izleme 1 ile izleme 2 testleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeylerinin uygulama öncesine göre anlamlı derecede azaldığı ve bu azalmanın bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin ise ÇOBHÖ'nin Aşırı Genelleme alt boyutundan elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 5.395, $p > .05$).

Bu sonuca göre; herhangi bir eğitim almayan deneklerin uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü denencesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Denence 4. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına ve geleneksel psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin Kısa Semptom Envanteri'nin ön-test, son-test, izleme 1 ve izleme 2 ölçümleri arasında anlamlı fark olacaktır.

Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin psikolojik belirti düzeylerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın bitimini takiben bir ay ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinden elde ettikleri değişim Tablo 4.18' de sunulmuştur.

Buna göre araştırma gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarına göre

düştüğü, bir aylık izleme döneminde bu düşüşün devam ettiği, üç aylık izleme döneminde ise bir miktar yükseldiği görülmektedir. Geleneksel psiko-eğitim grubunun da son-test puanlarının ön-test puanlarına göre düştüğü, bir aylık ve üç aylık izleme döneminde oldukça arttığı görülmektedir. Kontrol grubunun ise son-test puanlarının ön-test puanlarına göre bir miktar arttığı görülmektedir. Bir aylık izleme dönemi puanlarının ise son-teste göre oldukça düştüğü, üç aylık izleme döneminde ise bu düşüşün devam ettiği görülmektedir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testleri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Friedman Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular 4.18’ de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Deney ve Kontrol Gruplarının KSE’nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerinden Elde Ettikleri Sıra Ortalamalarına Uygulanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Web	Ön	12	3,83	3	19,784	,000	Ön-Son Son-İzleme 1
	Son	12	2,46				
	İzleme 1	12	1,71				
	İzleme 2	12	2,00				
Geleneksel	Ön	12	2,96	3	3,333	,343	
	Son	12	2,38				
	İzleme 1	12	2,04				
	İzleme 2	12	2,63				
Kontrol	Ön	12	2,58	3	5,00	,172	
	Son	12	3,08				
	İzleme 1	12	2,42				
	İzleme 2	12	1,92				

p < .05

Tablo 4.18’ de araştırma gruplarının ön-test, son-test ve izleme testlerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre:

Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına katılan deneklerin KSE’nden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı

fark olduğu bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 19.784, $p < .05$). Yapılan ölçümlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında; ön uygulamanın en yüksek olduğu, bu uygulamayı son, izleme 2 ve izleme 1 uygulamalarının takip ettiği görülmektedir. Bu farkın hangi ölçümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda; bu farkın ön-test ile son-test arasında ayrıca son-test ile izleme 1 testleri arasında anlamlı olduğu bulunmuştur. Son-test ile izleme 2 ve izleme 1 ile izleme 2 testleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre; web tabanlı interaktif psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin psikolojik belirti düzeyleri uygulama sonrasında uygulama öncesine göre anlamlı derecede azalmıştır. Bir aylık izleme döneminde ise deneklerin psikolojik belirti düzeylerinde uygulama sonrasına göre anlamlı derecede daha da azalma olduğu ve bu azalmanın üç aylık izleme döneminde devam ettiği belirlenmiştir.

Geleneksel psiko-eğitim grubunun KSE'nden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 3,333, $p > .05$).

Bu sonuca göre; geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan deneklerin uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde psikolojik belirti düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin KSE'nden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (X^2 (sd=3, n=48) = 5.00, $p > .05$).

Bu sonuca göre; herhangi bir eğitim almayan deneklerin uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde psikolojik belirti düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir.

4.2. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

4.2.1. Web Tabanlı Psiko-Eğitim Programına İlişkin Tartışma

Web tabanlı psiko-eğitim programında yer alan çocukların genel bilişsel hata düzeyleri ile Felaketleştirme, Seçici Soyutlama, Kişiselleştirme ve Aşırı Genelleme bilişsel hata düzeylerinde uygulama öncesine göre uygulama sonrasında azalma

görülmüş ve bu azalmanın üç aylık izleme dönemlerinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca web tabanlı psiko-eğitim programında yer alan çocukların bilişsel hata düzeylerindeki bu azalmaların, böyle bir eğitim almayan, kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; sadece aşırı genelleme ve kişiselleştirme alt boyutlarında üç aylık izleme döneminde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun dışında genel bilişsel hata düzeyleri ve hata türleri dikkate alındığında uygulama sonrası ve bir aylık ve üç aylık izleme dönemlerinde web tabanlı programda yer alan çocukların kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük bilişsel hata düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda web tabanlı interaktif psiko-eğitim programının kısa dönemde çocukların genel bilişsel hata düzeyleri ile felaketleştirme, seçici soyutlama, kişiselleştirme ve aşırı genelleme hata türlerini azaltmada etkili olurken, uzun dönemde genel bilişsel hata düzeyleri ile felaketleştirme ve seçici soyutlama hata türlerini azaltmada etkili bir program olduğu söylenebilir.

Özellikle bu çalışma kapsamında geliştirilen web tabanlı interaktif psiko-eğitim programında yer alan çocukların bilişsel hatalarının azalmasında ve izleme dönemlerinde de bu azalmaların devam etmesinin nedeni olarak programın tamamıyla düşüncelerin duygu ve davranışlar üzerindeki rolü, olumsuz düşünme biçimlerinin belirlenmesi, sorgulanması ve değiştirilmesine yönelik olarak temellendirilmesinden dolayı olduğu söylenebilir. Araştırmada web tabanlı psiko-eğitim programında yer alan çocuklar ile kontrol grubunda yer alan çocukların aşırı genelleme ve kişiselleştirme bilişsel hata düzeyleri arasında üç aylık izleme döneminde anlamlı bir fark olmamasının nedeni, programda yer alan ilgili iki modülün bu hata türlerini değiştirmede yeterli olmaması ya da ilgili modül içeriklerinin yetersiz olmalarından kaynaklanabilir. Bu sonuç çocukların belirtilen hata türleri değiştirmek için bireysel danışma ya da ek bir desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Web tabanlı psiko-eğitim programının çocukların genel bilişsel hata düzeylerini azaltmada etkili bulunması ilgili literatürde yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Örneğin, Stallard vd., (2011) tarafından çocuk ve ergenlerin kaygı ve depresyonlarına yönelik olarak yapılan çalışma sonucunda bilgisayar temelli *Think, Feel, Do* (Düşün, Hisset, Yap) programına katılan bireylerin bilişsel şemalarının uygulama sonrasında anlamlı derecede azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada ise (Abeles vd., 2009) ergenlerde depresyona yönelik olarak yapılan çalışma sonucunda bilgisayar temelli (Stressbusters) programın ergenlerin otomatik düşünceleri ve bireyin kendisine, dünyaya ve geleceğe ilişkin olumsuz düşünceleri (bilişsel üçlü) üzerinde anlamlı derecede azalma sağladığı ve bu azalmanın üç aylık izleme döneminde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wuthrich vd. (2012) tarafından ergenlerde kaygı bozukluğuna yönelik olarak yapılan bir başka çalışma sonucunda bilgisayar temelli (Cool Teens) programın ergenlerin otomatik düşüncelerini anlamlı derecede azalttığı ve bu azalmanın üç aylık izleme döneminde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Depresyona sahip ergenlere yönelik olarak yapılan bir çalışma sonucunda (Makarushka, 2011) bilgisayar temelli programın (Blues Blaster) ergenlerin otomatik düşüncelerini anlamlı derecede azalttığı ve bu azalmanın altı haftalık ve altı aylık izleme ölçümlerinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Web tabanlı psiko-eğitim programında yer alan çocukların psikolojik belirti düzeylerinin ise uygulama öncesine göre uygulama sonrasında azaldığı ve bir aylık izleme döneminde uygulama sonrasına göre anlamlı derecede daha da azaldığı ve üç aylık izleme döneminde bu azalmanın devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Web tabanlı psiko-eğitim programında yer alan çocukların psikolojik belirtilerindeki bu azalmanın kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; uygulama sonrası ve bir aylık izleme döneminde web tabanlı psiko-eğitim programında yer alan çocukların psikolojik belirtilerinin anlamlı derecede daha düşük olduğu sadece üç aylık izleme döneminde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda web tabanlı interaktif psiko-eğitim programının çocukların psikolojik belirtilerini azaltmada kısa dönemde etkili iken uzun dönemde etkili olmadığı söylenebilir. Bilişsel davranışçı terapilerin temel varsayımlarına göre; psikolojik bozuklukların gerçekçi ve işlevsel olmayan düşünceler aracılığıyla oluştuğu ve devam ettiği göz önüne alındığında, bilişsel çarpıtmaların azalması aynı zamanda çocukların uygulama sonrası ve bir aylık izleme döneminde psikolojik belirtilerinin de azalmasını sağlamış olabilir.

Üç aylık izleme döneminde ise web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı ve kontrol grubunda yer alan çocukların psikolojik belirti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmasa da web tabanlı interaktif psiko-eğitim programında yer alan çocukların psikolojik belirtilerinin kontrol grubunda yer alan çocuklara göre daha düşük olduğu

bulunmuştur. Nitekim bu araştırma kapsamında araştırmanın kontrolü dışında, bireylerin yaşamında karşılaştıkları önemli yaşam olayları ve yeni stres kaynakları web tabanlı programda yer alan çocukların psikolojik belirti düzeylerindeki azalmanın uzun dönemde devam etmemesinin nedeni olabilir.

4.2.2. Geleneksel Psiko-Eğitim Programına İlişkin Tartışma

Geleneksel psiko-eğitim programında yer alan çocukların genel bilişsel hata düzeyleri ve aşırı genelleme hata türlerinde uygulama öncesine göre uygulama sonrasında azalma olduğu ve bu azalmanın izleme dönemlerinde de devam ettiği bulunmuştur. Felaketleştirme, Seçici Soyutlama ve Kişiselleştirme alt boyutlarında ise uygulama öncesine göre uygulama sonrasında azalma görülmüş ve bu azalmanın bir aylık izleme döneminde devam ettiği daha sonra ise üç aylık izleme döneminde daha da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca geleneksel psiko-eğitim programında yer alan çocukların bilişsel hata düzeylerindeki azalmanın kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; geleneksel psiko-eğitim programında yer alan çocukların genel bilişsel hata düzeylerinin uygulama sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür. Bir aylık izleme döneminde ise sadece aşırı genelleme bilişsel hata düzeyinde anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür. Üç aylık izleme döneminde ise genel bilişsel hata düzeyi ve felaketleştirme bilişsel hata düzeyleri açısından geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların anlamlı derecede daha düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda geleneksel psiko-eğitim programının çocukların kısa dönemde sadece aşırı genelleme hata düzeylerini, uzun dönemde ise genel bilişsel hata düzeyleri ve felaketleştirme hata türünü azaltmada etkili bir program olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen geleneksel psiko-eğitim programı, web tabanlı interaktif psiko-eğitim programına paralel olarak, tamamıyla düşüncelerin duygu ve davranışlar üzerindeki rolü, olumsuz düşünme biçimlerinin belirlenmesi, sorgulanması ve değiştirilmesine yönelik olarak temellendirilmesinden dolayı uzun dönemde genel bilişsel hata düzeylerini ve felaketleştirme hata türünü azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada geleneksel psiko-eğitim programında ve kontrol grubunda yer alan çocuklar karşılaştırıldığında aşırı genelleme, kişiselleştirme ve seçici soyutlama bilişsel hata düzeyleri arasında üç aylık izleme döneminde anlamlı

bir fark olmamasının nedeni geleneksel psiko-eğitim programında hata türlerine ayrılan oturum sayısının yeterli olmayışı söylenebilir. Araştırma kapsamında geleneksel program sekiz oturumdan oluşturulmuştur. Web tabanlı programdan farklı olarak dört bilişsel hata türüne iki oturum ayrılmıştır. Bu da geleneksel psiko-eğitim programının bu hata türlerini sorgulama ve değiştirme konusunda yeterli olmamasına yol açmış olabilir.

İlgili literatür incelendiğinde yapılan diğer çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte; geleneksel psiko-eğitim programının çocukların genel bilişsel hata düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Örneğin, Çivitçi (2003) tarafından yapılan bir çalışmada akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı geleneksel psiko-eğitim programının çocukların mantık dışı inançlarını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altun (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ise akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı geleneksel psiko-eğitim programının çocukların mantık dışı inançlarını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer araştırmalarda da bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı geleneksel psiko-eğitim programının çocukların bilişsel çarpıtmalarını (Aydın, 2006; Aydın, 2010) ve mantık dışı inançlarını (Yıkılmaz, 2009) azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geleneksel psiko-eğitim programında yer alan çocukların psikolojik belirti düzeylerinde ise uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemleri puanları açısından anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Ayrıca uygulama sonrası ve izleme dönemleri sonuçlarının böyle bir eğitim almayan çocuklara göre de anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Geleneksel psiko-eğitim programında yer alan çocukların bilişsel hata düzeylerindeki azalmanın kuramsal olarak bu grupta yer alan çocukların psikolojik belirti düzeylerinde bir azalmaya yol açması beklense de öğrencilerin yaklaşan TEOG sınavına ilişkin kaygılarının bu sonucu etkilemiş olduğu söylenebilir.

4.2.3. Web Tabanlı Psiko-Eğitim Programı ve Geleneksel Psiko-Eğitim Programının Karşılaştırılması

Web tabanlı interaktif ve geleneksel psiko-eğitim programları karşılaştırıldığında; bir aylık izleme döneminde web tabanlı interaktif psiko-eğitim programında yer alan çocukların sadece felaketleştirme ve kişiselleştirme bilişsel hata düzeylerinin geleneksel psiko-eğitim grubuna göre anlamlı derecede daha düşük

olduğu görülmüştür. Web tabanlı interaktif ve geleneksel psiko-eğitim programları karşılaştırıldığında genel bilişsel hata düzeylerinde uygulama sonrası ve izleme ölçümlerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Psikolojik belirti düzeyleri açısından değerlendirildiğinde de web tabanlı interaktif psiko-eğitim programının bir aylık ve üç aylık izleme döneminde geleneksel psiko-eğitim grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür.

Bu noktada web tabanlı psiko-eğitim programının iki bilişsel hata türü ve psikolojik belirtiler üzerinde etkili olmasının nedeni çocukların programa istedikleri zaman girebilmeleri, kısa süreli olması, tüm modülleri tamamlamak zorunda olmaları (ev ödevi niteliğindeki etkinlikler dâhil), modül sayısının daha fazla olması, yaptıkları tüm modülleri ve etkinlikleri istedikleri zaman tekrar görebilmeleri, programın yaş grubu açısından ilginç olması, cazibe taşıması ve yüz yüze yaklaşımlara göre danışma kaygısının olmayışı gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir.

Geleneksel psiko-eğitim programında ise oturma sayısının ve hata türlerine ayrılan zamanın yeterli olmayışı, TEOG sınavlarına yönelik olarak okulda yapılan destek derslerinden geri kalma, ev ödevlerinin yapılmayışı, kalem kâğıt etkinliklerinin yaş grubu açısından cazibe taşıyamaması ve yine yaş grubuna has olarak psiko-eğitim grubunda olma ve yüz yüze olmanın oluşturduğu kaygılardan kaynaklanmış olabilir.

İlgili literatür incelendiğinde ise; geleneksel yüz yüze (bireysel ve grup danışması) yöntemler ile teknolojik temelli yöntemler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir:

Bu konuda Spence vd. (2006) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre çocuk ve ergenlere yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı internet temelli ve grupla psikolojik danışma yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaldo vd. (2008) ise bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla danışma ve internet temelli müdahale programı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bir başka araştırmada ise (Kiropoulos vd., 2008) panik bozukluğunda internet temelli bilişsel davranışçı yöntemlerin yüz yüze bilişsel davranışçı tedavi kadar etkili olduğu görülmektedir.

Yapılan bir meta-analiz çalışmasına (Andrews vd., 2010) göre de yetişkinlerde bilgisayar temelli ve yüz yüze bilişsel davranışçı terapi yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk ve ergenlerde kaygı bozukluklarına yönelik olarak (Khanna ve Kendall, 2010) tarafından yapılan çalışmaya göre de internet temelli ve yüz yüze (bireysel formatında) bilişsel davranışçı yöntemler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Spence vd. (2011) tarafından yapılan bir başka araştırmaya göre kaygı bozukluğuna sahip ergenlere yönelik olarak internet temelli ve yüz yüze (bireysel formatında) bilişsel davranışçı yöntemlerin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzman desteğinin olduğu internet temelli programlar ile yüz yüze yaklaşımların karşılaştırıldığı bir çalışma (Andersson, 2012) sonucuna göre de kaygı bozukluklarında uzman desteği (kişi desteği) olan internet temelli bilişsel davranışçı yöntemlerin yüz yüze bilişsel davranışçı tedavi kadar etkili olduğu görülmektedir.

Andersson vd. (2014) tarafından yapılan başka bir çalışma da göstermektedir ki; uzman desteğinin olduğu internet temelli ve yüz yüze (bireysel ve grup formatında) bilişsel davranışçı yöntemlerin kaygı bozuklukları üzerinde eşit düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik belirti düzeyleri açısından ise bilgisayar destekli ve online programlar ile geleneksel yüz yüze programların karşılaştırıldığı bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

Bu çalışma sonuçlarına göre ise web tabanlı interaktif psiko-eğitim programının geleneksel psiko-eğitim programına göre hata türleri ve psikolojik belirtiler açısından daha etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. SONUÇLAR

1.1. Toplam Bilişsel Hata Düzeyinin Azaltılmasına İlişkin Sonuçlar

1. Web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların toplam bilişsel hata düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir ve bu azalma izleme dönemlerinde de devam etmiştir. Ayrıca web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama sonrası ve izleme dönemlerindeki toplam bilişsel hata düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur.

2. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların toplam bilişsel hata düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir ve bu azalma izleme dönemlerinde de devam etmiştir. Ayrıca geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların bir aylık izleme ölçümünde olmasa da uygulama sonrası ve üç aylık izleme dönemindeki toplam bilişsel hata düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur.

3. Web tabanlı ve geleneksel psiko-eğitim programı arasında uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde toplam bilişsel hata düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. Kontrol grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde toplam bilişsel hata düzeyleri değişimi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

1.2. Felaketleştirme Bilişsel Hatası Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. Web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların Felaketleştirme bilişsel hatası düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında

azalma göstermiştir ve bu azalma izleme dönemlerinde de devam etmiştir. Ayrıca web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama sonrası ve izleme dönemlerindeki Felaketleştirme bilişsel hatası düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur.

2. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların Felaketleştirme bilişsel hatası düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir ve bu azalma bir aylık izleme döneminde devam etmiş, üç aylık izleme döneminde ise bir aylık izleme dönemine göre anlamlı derecede daha da düşüş göstermiştir. Ayrıca geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların bir aylık izleme ölçümü olmasa da uygulama sonrası ve üç aylık izleme dönemindeki Felaketleştirme bilişsel hatası düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur.

3. Web tabanlı ve geleneksel psiko-eğitim programı arasında uygulama öncesi, sonrası ve üç aylık izleme döneminde de olmasa da sadece bir aylık izleme döneminde web tabanlı psiko-eğitim programında yer alan çocukların Felaketleştirme bilişsel hatası düzeylerinin geleneksel psiko-eğitim grubuna göre anlamlı derecede daha düşük olduğu bulunmuştur.

4. Kontrol grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Felaketleştirme bilişsel hatası düzeyleri değişimi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

1.3. Seçici Soyutlama Bilişsel Hatası Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. Web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir ve bu azalma izleme dönemlerinde de devam etmiştir. Ayrıca web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama sonrası ve izleme dönemlerindeki Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur.

2. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir ve bu azalma bir aylık izleme döneminde devam etmiş, üç aylık izleme döneminde ise bir aylık izleme dönemine göre anlamlı derecede daha da düşüş göstermiştir. Ayrıca geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama sonrası Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük iken izleme dönemlerinde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3. Web tabanlı ve geleneksel psiko-eğitim programı arasında uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Seçici Soyutlama bilişsel hata düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. Kontrol grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Seçici Soyutlama bilişsel hatası düzeyleri değişimi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

1.4. Kişiselleştirme Bilişsel Hatası Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. Web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir ve bu azalma izleme dönemlerinde de devam etmiştir. Ayrıca web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama sonrası ve bir aylık izleme dönemindeki Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük iken üç aylık izleme döneminde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir ve bu azalma bir aylık izleme döneminde devam etmiş, üç aylık izleme döneminde ise bir aylık izleme dönemine göre anlamlı derecede daha da düşüş göstermiştir. Ayrıca geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama sonrası Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük iken izleme dönemlerinde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3. Web tabanlı ve geleneksel psiko-eğitim programı arasında uygulama öncesi, sonrası ve üç aylık izleme döneminde anlamlı bir fark bulunamazken sadece bir aylık izleme döneminde web tabanlı psiko-eğitim programında yer alan çocukların Kişiselleştirme bilişsel hata düzeyleri anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur.

4. Kontrol grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Kişiselleştirme bilişsel hatası düzeyleri değişimi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

1.5. Aşırı Genelleme Bilişsel Hatası Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

1. Web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir ve bu azalma izleme dönemlerinde de devam etmiştir. Ayrıca web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama sonrası ve bir aylık izleme

dönemindeki Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük iken üç aylık izleme döneminde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir ve bu azalma izleme dönemlerinde de devam etmiştir. Ayrıca web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama sonrası ve bir aylık izleme dönemindeki Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük iken üç aylık izleme döneminde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3. Web tabanlı ve geleneksel psiko-eğitim programı arasında uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. Kontrol grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde Aşırı Genelleme bilişsel hatası düzeyleri değişimi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

1.6. Psikolojik Belirti Düzeyinin Azaltılmasına İlişkin Sonuçlar

1. Web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların psikolojik belirti düzeyleri eğitim öncesine göre eğitim sonrasında azalma göstermiştir. Daha sonra bir aylık izleme döneminde uygulama sonrasına göre anlamlı derecede tekrar düşüş göstermiş ve bu düşüş üç aylık izleme döneminde devam etmiştir. Ayrıca web tabanlı psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama sonrası ve bir aylık izleme dönemindeki psikolojik belirti düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha düşük iken üç aylık izleme döneminde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2. Geleneksel psiko-eğitim grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde psikolojik belirti düzeyleri değişimi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3. Web tabanlı ve geleneksel psiko-eğitim programı arasında uygulama öncesi ve sonrasında psikolojik belirti düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamazken izleme dönemlerinde web tabanlı psiko-eğitim programında yer alan çocukların psikolojik belirti düzeyleri anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur.

4. Kontrol grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi, sonrası ve izleme dönemlerinde psikolojik belirti düzeyleri değişimi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. ÖNERİLER

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde çocuk ve ergenlere yönelik olarak yapılacak çalışmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma kapsamında geliştirilen web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili yasal protokoller sonucunda okulda görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilir. İlgili program okulların web sitelerine entegre edilerek öğrenciler tarafından kullanılabilir.

2. Türkiye’de teknoloji temelli psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının henüz yeni gelişmekte olduğu göz önüne alındığında bu çalışma kapsamında geliştirilen geleneksel psiko-eğitim programı da okullarda psikolojik danışmanlar ya da ilgili uzmanlar tarafından uygulanabilir.

3. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı, süreç içerisinde uzman desteği sağlanarak uygulanabilir.

4. Web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı ya da geleneksel psiko-eğitim programlarında yer alan bireylere izleme dönemlerinde de destek sunularak uzun dönemde olumlu etkilerin devam etmesi sağlanabilir.

2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma kapsamında geliştirilen web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı özellikle ön ergenlik döneminde bulunan çocuklara yönelik olarak geliştirilmiştir. Daha üst yaş gruplarına (ergen, genç ve yetişkin) yönelik olarak benzer bir program geliştirilebilir.

2. Bu araştırma kapsamında geliştirilen geliştirilen web tabanlı interaktif psiko-eğitim programı bilişsel hataları azaltmaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Çocuklara ya da yetişkinlere yönelik olarak kaygı, kaygı bozuklukları ya da depresyon gibi özgül sorun odaklı programlar geliştirilebilir.

3. Aile boyutunun (modüllerin) yer aldığı web tabanlı psiko-eğitim programları geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abeles, P., Verduyn, C., Robinson, A., Smith, P., Yule, W. ve Proudfoot, J. (2009). Computerized CBT for adolescent depression (“Stressbusters”) and its initial evaluation through an extended case series. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37:151-165.
- Abney, P.C. ve Maddux, C.D. (2004). Counseling and technology: Some thoughts about the controversy. *Journal of Technology in Human Services*, 22(3):1-24.
- Altun, E. (2006). *Akılci Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akılci Olmayan İnanç ve Güvengenlik Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, P.L., Zimand, E., Hodges, L.F. ve Rothbaum, B.O. (2005). Cognitive behavioral therapy for public-speaking anxiety using virtual reality for exposure. *Depression and Anxiety*, 22:156-158.
- Andersson, G. (2012). Guided internet treatment for anxiety disorders. As effective as face-to-face therapies?. *Studies in Health Technology and Informatics*, 181:3-7.
- Andersson, G. ve Cuijpers, P. (2008). Pros and cons of online cognitive-behavioural therapy. *The British Journal of Psychiatry*, 193(4):270-271.
- Andersson, G., Carlbring, P., Holmström, A., Sparthar, E., Furmark, T., Nilsson-Ihrfelt, E., Buhrman, M. ve Ekselius, L. (2006). Internet-based self-help with therapist feedback and in vivo group exposure for social phobia: a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(4):677-686.
- Andersson, G., Cuijpers, P., Carlbring, P., Riper, H., ve Hedman, E. (2014). Guided Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *World Psychiatry*, 13:288-295.
- Andrewes, D.G., O'connor, P., Mulder, C., McLennan, J., Derham, H., Weigall, S. ve Say, S., (1996). Computerised psychoeducation for patients with eating disorders. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 30:492-497.
- Andrews, G., Cuijpers, P., Craske, M. G., McEvoy, P. ve Titov, N. (2010). Computer therapy for the anxiety and depressive disorders is effective, acceptable and practical health care: a meta-analysis. *PloS One*, 5(10):1-6, e13196.
- Aydın, A. (2006). *Ergenlerde Sosyal Anksiyete Belirtilerini Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Aydın, A., Tekinsav-Sütcü, S., ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde sosyal anksiyete belirlerini azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir grup terapisi programının etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(1):25-36.
- Bacanlı, Hamamcı ve Doğan (2013). *Türkiye'deki Ergen Öğrenciler İçin Gelişimsel ve Kapsamlı Bir Online İdeal Kariyer Karar Verme Sistemi Geliştirme ve Etkililiğini Değerlendirme*. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Sonuç Raporu (Proje No:110K418). Ankara.
- Barak, A., Klein, B., ve Proudfoot, J.G. (2009). Defining internet-supported therapeutic interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, 38(1):4-17.
- Barnett, J.E. (2005). Online counseling new entity, new challenges. *The Counseling Psychologist*, 33(6):872-880.
- Bauer, S., de Niet, J., Timman, R., ve Kordy, H. (2010). Enhancement of care through self-monitoring and tailored feedback via text messaging and their use in the treatment of childhood overweight. *Patient Education and Counseling*, 79:315-319.
- Bauer, S., Percevic, R., Okon, E., Meermann, R.U., ve Kordy, H. (2003). Use of text messaging in the aftercare of patients with bulimia nervosa. *European Eating Disorders Review*, 11(3):279-290.
- Beck, A.T. (2008). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. Öztürk, V. ve Türkcan, A. (Çev.), Litera Yayıncılık, İstanbul, ss.207-210.
- Beck, A.T. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. Öztürk, V. (Çev.). Litera Yayıncılık, İstanbul, ss.313.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. ve Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Guilford Press, New York, pp.4-45.
- Beck, J.S. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. Hisli-Şahin, N. (Çev.), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, ss.1-191.
- Bilge, F. (2012). Bir grup ilköğretim öğrencisinde bilgisayara yönelik bağımlılık eğilimi değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43:96-105.
- Bilgin, M. (2004). Bilişsel üçlü ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21):35-41.
- Buhrman, M., Nilsson-Ihrfelt, E., Jannert, M., Ström, L., ve Andersson, G. (2011). Guided internet-based cognitive behavioural treatment for chronic back pain reduces pain catastrophizing: a randomized controlled trial. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 43:500-505.
- Burns, D. (2010). *İyi Hissetmek: Yeni Duygu Durum Tedavisi*. 8.Baskı Psikonet yayınları. İstanbul, ss.XVI-5.
- Butler, A.C., Chapman, J.E., Forman, E.M. ve Beck, A.T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: a review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26:17-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. 11.Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss.7-8.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. 5. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara, ss.62-63.
- Callan, J.A. ve Wright, J.H. (2010). Mood disorders. *Using Technology to Support Evidence-Based Behavioral Health Practices A Clinician's Guide*, Cucciare, M.A ve Weingardt, K.R (Ed.). Routledge Press, New York, pp.12.
- Carlbring, P., Gunnarsdóttir, M., Hedensjö, L., Andersson, G., Ekselius, L. ve Furmark, T. (2007). Treatment of social phobia: randomised trial of internet-

- delivered cognitive-behavioural therapy with telephone support. *The British Journal of Psychiatry*, 190:123-128.
- Carlbring, P., Nilsson-Ihrfelt, E., Waara, J., Kollenstam, C., Buhrman, M., Kaldo, V., Söderberg, M., Ekselius, L. ve Andersson, G. (2005). Treatment of panic disorder: live therapy vs. self-help via the Internet. *Behaviour Research and Therapy*, 43(10):1321-1333.
- Carlbring, P., Westling, B.E., Ljungstrand, P., Ekselius, L. ve Andersson, G. (2001). Treatment of panic disorder via the Internet: A randomized trial of a self-help program. *Behavior Therapy*, 32:751-764.
- Castelnuovo, G., Gaggioli, A., Mantovani, F., ve Riva, G. (2003). From psychotherapy to e-therapy: the integration of traditional techniques and new communication tools in clinical settings. *CyberPsychology and Behavior*, 6(4):375-382.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Mentis Yayıncılık, Ankara, ss.297-316.
- Creed, T.A., Reisweber, J. ve Beck, A.T. (2014). *Okul Ortamlarındaki Ergenler İçin Bilişsel Terapi*. Özgüngör, S. (Çev.), Nobel Yayıncılık, Ankara, ss.8-138.
- Cucciare, M.A ve Weingardt, K.R. (2010). *Using Technology to Support Evidence-Based Behavioral Health Practices A Clinician's Guide*, Cucciare, M.A ve Weingardt, K.R (Ed.). Routledge Press, New York, pp.viii-ix.
- Cuijpers, P., Donker, T., van Straten, A., Li, J.,ve Andersson, G. (2010). Is guided self-help as effective as face-to-face psychotherapy for depression and anxiety disorders? A systematic review and meta-analysis of comparative outcome studies. *Psychological Medicine*, 40:1943-1957.
- Çil, İ., Tokat, M.A., Türkan, Y.S. ve Doğan, N. (2014). Temel eğitim kurumlarında e-rehberlik ve danışmanlık karar destek sistemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2):34-56.
- Çivilidağ, A. (2013). *Gelişim Süreci Odağında Ergenlik Psikolojisi*. Nobel Yayıncılık, Ankara, ss.14-51.
- Çivitci, A. (2003). *Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitçi, A. (2006). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25):69-80.
- Çivitçi, A. (2009). Akılcı duygusal eğitim. *Okullarda Akılcı-Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar (Kavramlar, Teknikler ve Örnek Etkinlikler)*, Çivitçi, A., Türküm, A. S., Duy, B., ve Hamamcı, Z. (Ed.). Pegem Yayıncılık, Ankara, s.28.
- Çivitçi, A., Türküm, A.S., Duy, B. ve Hamamcı, Z. (2009). *Okullarda Akılcı-Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar (Kavramlar, Teknikler ve Örnek Etkinlikler)*, Çivitçi, A., Türküm, A. S., Duy, B., ve Hamamcı, Z. (Ed.). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dattilio, F. M. (2012). *Bilişsel Davranışçı Çift ve Aile Terapisi*. Benveniste, M., Kızıltaş, S. ve Turanlı, P. (Çev.), Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları 77, İstanbul, 2. Baskı.
- Datu, J.A. (2013). Cognitive-behavior intervention group counseling manual for reducing adolescents' career indecision. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(2):61-70.

- Demir, İ. (2008). Önleyici rehberlik hizmetleri. *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik*, İşmen-Gazioğlu, E. ve Mertol-İlgar, Ş. (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss.254.
- Derelioğlu, Y. (2008). Rehberlik. *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik*, İşmen-Gazioğlu, E. ve Mertol-İlgar, Ş. (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss.15.
- Derogatis, L.R. (1992). The Brief Symptom Inventory (BSI): Administration, scoring and procedures. Manual II. Baltimore: *Clinical Psychometric Research*.
- DeRubeis, R.J., Webb, C.A., Tang, T.Z. ve Beck, A.T. (2010). Cognitive therapy . *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, Dobson, K.S. (Ed.). Guilford Publications, New York, pp.278-287.
- Dinçyürek, S. ve Uygarer, G. (2012). Öğrencilerin internet üzerinden başvurmak istedikleri terapi hizmetleri: Sağlıklı gelecek nesiller. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1:124-131.
- Dobson, K.S. ve Dozois, D.J.A. (2010). Historical and philosophical bases of the cognitive- behavioral therapies. *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, Dobson, K.S. (Ed.). Guilford Publications, New York, pp.4.
- Doğan, H. (2011). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3):1077-1098.
- Dryden, W. (2012). *Dealing with Emotional Problems Using Rational-Emotive Cognitive Behaviour Therapy: A Client's Guide*. Routledge Press, New York, pp.4-15.
- Dryden, W. ve Neenan, M. (2004). *Rational Emotive Behavioural Counselling in Action*. Sage Publications, London, pp.7-16.
- Dryden, W. ve Neenan, M. (2006). *Rational Emotive Behaviour Therapy: 100 Key Points and Techniques*. Taylor and Francis Group, Routledge Press, New York, pp.1-6.
- Dryden, W., David, D. ve Ellis, A. (2010). Rational emotive behavior therapy. *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, Dobson, K.S. (Ed.). Guilford Publications, New York, pp.226.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1):115-132.
- Ellis, A. ve Blau, S. (1998). *The Albert Ellis reader: A Guide to Well-Being Using Rational Emotive Behavior Therapy*. Citadel Press, New Jersey, pp.111-112.
- Ellis, A. ve Dryden, W. (1997). *The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. Springer Publishing Company, New York, pp.4.
- Ellis, A. ve Harper, R.A. (2005). *Akılcı Yaşam Kılavuzu*. Kunt-Akbaş, S. (Çev.), HYB Yayıncılık, Ankara, ss.28-29.
- Ferguson, G.A ve Takane, Y. (1989). *Statistical Analysis in Psychology and Education*. Mc Graw Hill Publication, New York, Sixth Edition.
- Fleming, T., Dixon, R., Frampton, C. ve Merry, S. (2012). A pragmatic randomized controlled trial of computerized CBT (SPARX) for symptoms of depression among adolescents excluded from mainstream education. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40:529-541.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B. ve Simon, K.M. (1990). *Clinical Applications of Cognitive Therapy*. Plenum Press, New York, pp.17.

- Friedberg, R.D. ve McClure, J.M. (2002). *Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts*. Guilford Publications, New York, pp.5.
- Frueh, B.C., Monnier, J., Grubaugh, A.L., Elhai, J.D., Yim, E., ve Knapp, R. (2007). Therapist adherence and competence with manualized cognitive-behavioral therapy for PTSD delivered via videoconferencing technology. *Behavior Modification*, 31(6):856-866.
- Goss, S. ve Anthony, K. (2009). Developments in the use of technology in counselling and psychotherapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 37(3):223-230.
- Greenberger, D. ve Padesky, C.A. (2012). *Evinizdeki Terapist*. Armay, Z. (Çev.). Akdeniz Yayınları, İstanbul, 7. Baskı, ss.11-259.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9):171-179.
- Hamamcı, Z. (2007). Online psikolojik danışma (e-terapi). *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Meslekleşme Sürecinde İlerlemeler*, Özyürek, R. Korkut-Owen, F. Owen, D.W. (Ed.). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.230.
- Handelman, D.R. (1981). *The Effects of A Rational-Emotive Education Course on The Rational Beliefs, Frustration Tolerance and Self-Acceptance of High School Students*. Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1):333-338.
- Hawton, K., Salkovskis, P.M., Kirk, J. ve Clark, D.M. (1996). The development and principles of cognitive-behavioural treatments. *Cognitive Behaviour Therapy for Psychiatric Problems: A Practical Guide*, Hawton, K., Salkovskis, P.M., Kirk, J. ve Clark, D.M. (Ed.). Oxford University Press, New York, pp.12.
- Kaldo, V., Levin, S., Widarsson, J., Buhrman, M., Larsen, H.C. ve Andersson, G. (2008). Internet versus group cognitive-behavioral treatment of distress associated with tinnitus: a randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 39:348-359.
- Kazantzis, N., Reinecke, M.A., ve Freeman, A. (2010). *Cognitive and Behavioral Theories in Clinical Practice*. Guilford Press, New York.
- Kendall, P.C., Haaga, D.A.F, Ellis, A., Bernard, M., Digiuseppe, R. ve Kossinove, H. (1995). Rational-emotive therapy in the 1990s and beyond: Current status, recent revisions, and research questions. *Clinical Psychology Review*, 15 (3):169–185.
- Khanna, M.S. ve Kendall, P.C. (2008). Computer-assisted CBT for child anxiety: The Coping Cat CD-ROM. *Cognitive and Behavioral Practice*, 15(2), 159-165.
- Khanna, M.S. ve Kendall, P.C. (2010). Computer-assisted cognitive behavioral therapy for child anxiety: results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(5):737-745.
- Kiropoulos, L.A., Klein,B., Austin, D.W., Gilson, K., Pier, C., Mitchell, J.,ve Ciechowski, L. (2008). Is internet-based CBT for panic disorder and agoraphobia as effective as face-to-face CBT?, *Journal of Anxiety Disorders*, 22(8):1273-1284.
- Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20):27-40.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss.1-100.

- Köroğlu, E. (2009). *Bilişsel-Davranışçı Psikoterapiler: Temel Kavramlar, Temel Yaklaşımlar*. HYB Yayıncılık, Ankara, ss.52-71.
- Küçükkaragöz, H. (2005). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Yeşilyaprak, B. (Ed.). Pegem Yayıncılık, Ankara, s.94-95.
- Leahy, R.L. (2007a). *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları*. Hacak, H., Macit, M. ve Özpilavcı, F. (Çev.), Litera Yayıncılık, İstanbul, ss.9-26.
- Leahy, R.L. (2007b). *Bilişsel Terapi Yöntemleri*. Türkçapar, H. ve Köroğlu, E. (Çev.), HYB Yayıncılık, Ankara, ss.1-153.
- Leitenberg, H., Yost L.W.ve Carroll-Wilson, M. (1986). Negative cognitive errors in children: Questionnaire development, normative data, and comparisons between with and without self-reported symptoms of depression, low self-esteem, and evaluation anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 54(4):528-536.
- Madewell, J.ve Shaughnessy, M.F. (2009). An interview with Judith Beck about cognitive therapy *North American Journal of Psychology*, 11(1):29-36.
- Makarushka, M.M. (2011). *Efficacy of an Internet-Based Intervention Targeted to Adolescents with Subthreshold Depression*. Doctoral Dissertation, Department of Special Education and Clinical Sciences and the Graduate School of the University of Oregon, Oregon.
- Maples, M.F. ve Han, S. (2008). Cybercounseling in the United States and South Korea: Implications for counseling college students of the millennial generation and the networked generation. *Journal of Counseling and Development*, 86:178-183.
- March, S., Spence, S.H. ve Donovan, C L. (2009). The efficacy of an internet-based cognitive-behavioral therapy intervention for child anxiety disorders. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(5):474-487.
- Neenan, M. ve Dryden, W. (2006). *Rational Emotive Behaviour Therapy in A Nutshell*. Sage Publications, London, pp.1-9.
- Newman, M.G., Szkodny, L.E., Llera, S.J. ve Przeworski, A. (2011). A review of technology-assisted self-help and minimal contact therapies for anxiety and depression: is human contact necessary for therapeutic efficacy?. *Clinical Psychology Review*, 31:89-103.
- Nijhof, S.L., Bleijenberg, G., Uiterwaal, C.S., Kimpen, J. L., ve van de Putte, E.M. (2012). Effectiveness of internet-based cognitive behavioural treatment for adolescents with chronic fatigue syndrome (FITNET): a randomised controlled trial. *The Lancet*, 379(9824):1412-1418.
- O'Kearney, R., Gibson, M., Christensen, H. ve Griffiths, K.M. (2006). Effects of a cognitive-behavioural internet program on depression, vulnerability to depression and stigma in adolescent males: a school-based controlled trial. *Cognitive Behaviour Therapy*, 35(1):43-54.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Kuram-Araştırma-Uygulama*. 5.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara, s.87.
- Özer, A.K. (2006). *Üç Psikolojik Soru*. 4. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul, ss.6.
- Paxling, B., Almlöv, J., Dahlin, M., Carlbring, P., Breitholtz, E., Eriksson, T., ve Andersson, G. (2011). Guided internet-delivered cognitive behavior therapy for generalized anxiety disorder: a randomized controlled trial. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(3):159-173.
- Perini, S., Titov, N. ve Andrews, G. (2008). The Climate Sadness program: an open trial of Internet-based treatment for depression. *E-Journal of Applied Psychology*, 4(2):18-24.

- Proudfoot, J., Goldberg, D., Mann, A., Everitt, B., Marks, I. ve Gray, J.A. (2003). Computerized, interactive, multimedia cognitive-behavioural program for anxiety and depression in general practice. *Psychological Medicine*, 33:217-227.
- Richardson, T., Stallard, P., ve Velleman, S. (2010). Computerised cognitive behavioural therapy for the prevention and treatment of depression and anxiety in children and adolescents: a systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(3):275-290.
- Savaş, A.C. ve Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27):147-158.
- Savaşır, I. ve Batur, S. (2003). Bilişsel-davranışçı görüşme ve değerlendirme süreçleri. *Bilişsel Davranışçı Terapiler*, Savaşır, I., Soygüt, G. ve Kabakçı, E. (Ed.). Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, ss.17.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997) *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları (9), Ankara, ss.115.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. 7.Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara, ss.96.
- Spence, S.H., Donovan, C.L., March, S., Gamble, A., Anderson, R.E., Prosser, S. ve Kenardy, J. (2011). A randomized controlled trial of online versus clinic-based CBT for adolescent anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(5):629-642.
- Spence, S.H., Holmes, J.M., March, S. ve Lipp, O.V. (2006). The feasibility and outcome of clinic plus internet delivery of cognitive-behavior therapy for childhood anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3):614-621.
- Spurgeon, J.A. ve Wright, J.H. (2010). Computer-assisted cognitive-behavioral therapy. *Current Psychiatry Reports*, 12(6):547-552.
- Stallard, P. (2002). *Think Good-Feel Good: A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young People*. John Wiley an Sons Ltd, England, pp.3-20.
- Stallard, P., Richardson, T., Velleman, S. ve Attwood, M. (2011). Computerized CBT (Think, Feel, Do) for depression and anxiety in children and adolescents: outcomes and feedback from a pilot randomized controlled trial. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 39(03):273-284.
- Sungur, M.Z. (2003). Bilişsel-davranışçı terapilerin temel ilke ve özellikleri ve entegre yaklaşımın yararları. *3P Dergisi*, 11(Ek.2):31-38.
- Şahin, N.H. ve Durak, A. (1994). Kısa semptom envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31):44-56.
- Şahin, N.H., Batıgün, A.D. ve Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler için kullanımının geçerlik, güvenilirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2):125-135.
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23:389-407.
- Türkçapar, M.H. (2007). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulamalar*. HYB Basım Yayın, Ankara, ss.1-221.
- Türkçapar, M.H., Sungur, M.Z.ve Akdemir, A. (1995). Çocuk ve ergenlerde bilişsel terapiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(2):93-100.

- Türkiye İstatistik Kurumu (2013). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>, (27.01.2015).
- Türküm, A.S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19):41-47.
- Ulusoy, O. (2008). *Ergenlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Saldırganlık İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, ss.43.
- van Bastelaar, K.M., Pouwer, F., Cuijpers, P., Twisk, J.W.R., ve Snoek, F.J. (2008). Web-based cognitive behavioural therapy (W-CBT) for diabetes patients with co-morbid depression: design of a randomised controlled trial. *BMC Psychiatry*, 8:9.
- Vernon, A. (2008). *Düşünce, Duygu, Davranış: Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı (7-12.Sınıflar)*. Rezan-Çeçen, A. ve Cenkseven, F. (Çev.). Nobel Kitabevi, Adana, s.1-81.
- Vigerland, S., Thulin, U., Ljótsson, B., Svirsky, L., Öst, L.G., Lindefors, N., Andersson, G. ve Serlachius, E. (2013). Internet-delivered CBT for children with specific phobia: a pilot study. *Cognitive Behaviour Therapy*, 42(4):303-314.
- Voltan-Acar, N. (2010). *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar Deneyler*. 4. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, ss.14-58.
- Weinrach, S.G. (1988). Cognitive therapist: A dialogue with Aaron Beck. *Journal of Counseling and Development*, 67:159-164.
- White, J., Jones, R. ve McGarry, E. (2000). Cognitive behavioural computer therapy for the anxiety disorders: A pilot study. *Journal of Mental Health*, 9(5):505-516.
- Wright, J.H. ve Wright, A.S. (1997). Computer-assisted psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 6(4):315-329.
- Wright, J.H., Wright, A.S., Albano, A.M., Basco, M R., Goldsmith, L.J., Raffield, T. ve Otto, M.W. (2005). Computer-assisted cognitive therapy for depression: maintaining efficacy while reducing therapist time. *American Journal of Psychiatry*, 162:1158-1164.
- Wright, J.H., Wright, A.S., Salmon, P., Beck, A.T., Kuykendall, J., Goldsmith, L.J. ve Zickel, M.B. (2002). Development and initial testing of a multimedia program for computer-assisted cognitive therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 56(1):76-86.
- Wuthrich, V.M., Rapee, R.M., Cunningham, M.J., Lyneham, H.J., Hudson, J.L. ve Schniering, C.A. (2012). A randomised controlled trial of the Cool Teens CD-ROM computerized program for adolescent anxiety. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(3):261-270.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1):193-213.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. 21.Basım, Nobel Yayıncılık, Ankara, ss.3-208.
- Yıkılmaz, M. (2009). *Akılcı Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Problem Çözme Beceri Algıları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

EKLER

Ek-1: Araştırma İzni

Ek-2: Araştırmaya Katılım Ebeveyn İzni

Ek-3: Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği

Ek-4: Kısa Semptom Envanteri Ergen Formu

Ek-5: Geleneksel Psiko-Eğitim Programı

Ek-6: Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Program

Ek-1: Araştırma İzni

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/<...>/<...> 4723080
Konu: Araştırma İzin Talebi

<...> 21/10/2014

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 08/10/2014 tarihli ve 62927161/100/14621 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ahmet BUĞA'nın "Bilişsel Davranışçı Yaklaşma Dayalı Bilgisayar Temelli Danışma Programının Çocukların Bilişsel Hataları ve Psikolojik Belirtileri Etkisi" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şehitkâmil İlçesi Aslı Alevli ve Ali Küncülü Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerine anket uygulamak isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 15/10/2014 tarihli ve 605.01/4588572 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Celaltın EKİNCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- Valilik Oluru (1 Adet)
- 2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

Bilgi: EB ABD Bsk. ligma

31/10/2014
Fatih

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile aynıdır
22/10/2014
İbrahim AKBABA
MEMUR

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Şb.Md. M.M.HABAN-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58-4330
Faks: (0342) 232 24 10



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/4588572
Konu: Araştırma İzin Talebi

15/10/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünün 08/10/2014 tarihli ve 62927161/100/14621 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ahmet BUĞA'nın "Bilişsel Davranışçı Yaklaşma Dayalı Bilgisayar Temelli Danışma Programının Çocukların Bilişsel Hataları ve Piskolojik Belirtileri Etkisi" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şehitkâmil İlçesi Aslı Alevli ve Ali Küncülü Ortaokulu 8.sınıf öğrencilerine program uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, İlimiz Şehitkâmil İlçesi Aslı Alevli ve Ali Küncülü Ortaokulu 8.sınıf öğrencilerine program uygulaması Müdürlüğümüz Ar-Ge Bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../10/2014

Dr. Adil NAS
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP Şb.Md. M.Mustafa HABAN Strateji Geliştirme Şefi Emre YILDIRIM
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr Tel: (0 342) 231 10 58 - 4330
E-posta: .gaziantep.meb.gov.tr @meb.gov.tr Faks: (0 342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 34c6-b19d-327f-a418-2c84 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı-Soyadı	Ahmet BUĞA
Kurumu / Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD
Araştırma yapılacak il(ler)	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlimiz Şehitkâmil ilçesi Aslı Alevli ve Ali Küncülü Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri
Araştırmanın konusu	"Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Bilgisayar Temelli Danışma Programının Çocukların Bilişsel Hataları ve Psikolojik Belirtileri Üzerindeki Etkisi"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/öde v/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	1. Çocuklar İçin Bilişsel Hatalar Ölçeği (5 sayfa, 24 madde) 2. Kısa Semptom Envanteri (1 sayfa, 53 madde) 3. Grupla Psikolojik Danışma Programı (8 oturum, 25 sayfa) 4. Web Tabanlı Psikolojik Danışma Programı (9 modül, 55 sayfa)
Görüş istenen Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Bu araştırma isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 07.03.2012 tarihinde yayımlanan 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında uygulanmak istenen ölçek, envanter ve psikolojik danışma programlarının bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve söz konusu ölçek, envanter ve psikolojik danışma içeriklerinin Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde bulunan Aslı Alevli Ortaokulu ile Ali Küncülü Ortaokulu'nda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine uygulanması uygun görülmüştür.</p>	
<p>Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile izin verilmiştir.

KOMİSYON

15.10.2014
Komisyon Başkanı
Melih Mustafa HABAN
Melih Mustafa HABAN
Şube Müdürü

Üye
Birhat YAZICI
Birhat YAZICI
Öğretmen

Üye
Ozan Emre EMRAĞ
Ozan Emre EMRAĞ
Öğretmen

Ek-2: Araştırmaya Katılım Ebeveyn İzni

Değerli Anne/Baba

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalı'nda yürütmekte olduğum doktora tezi kapsamında Ali Küncülü Ortaokulu'nda çalışma yapılacaktır.

Bu çalışmanın amacı siz çocuklarınızın kendisine, arkadaşlarına, ailesine ve özellikle sınav gibi kaygı yaratan ve olumsuz düşünmeye yol açan yaşam olayları karşısında daha gerçekçi ve olumlu düşünme becerileri kazanmasını sağlamaktır. Araştırma kapsamında 13'er kişilik iki çalışma grubu oluşturulacaktır. Çalışmalar çocuğunuzun derslerini aksatmayacak şekilde haftada bir saat (rehberlik saati ve öğle arası) yapılacaktır. Bu hususta sizlerin çocuğunuzun çalışmaya katılabilmesi için izniniz gerekmektedir. Tüm çalışmalar okul müdürünün izni ve okul Rehberlik Servisi ile işbirliği içerisinde yürütülecektir. Çalışma ile ilgili bilgi almak isterseniz, aşağıda yer alan iletişim numaralarından ulaşabilirsiniz. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Ahmet BUĞA

**Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik
Danışma Ana Bilim Dalı**

(İletişim: 0505 6177209)

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

**Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik
Danışma Ana Bilim Dalı**

(İletişim: 0342 3172766)

ÇOCUĞUMUN ÇALIŞMAYA KATILMASINA İZİN VERİYORUM

EVET ()

HAYIR ()

AD-SOYAD:

İMZA:

Ek-3: Çocuklar İçin Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği

Aşağıda gençlerin karşılaşabilecekleri bazı durumlar anlatılmaktadır. Her durumun ardından aklınızdan geçebilecek bazı düşünceler yazılmıştır. Her bir durumu okuduktan sonra daha önce hiç yaşamamış olsanız bile bu durumda olduğunuzu hayal edin ve buradaki düşüncelerin sizin düşüncelerinize ne kadar benzediğini işaretleyin.

- 1- Arkadaşlarından birini gece sizde kalması için evinize davet ediyorsun. Başka bir arkadaşın bunu öğreniyor. “Onu çağırmadığım için bana çok kızacak ve asla bir daha benimle arkadaşlık etmek istemeyecek” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

- 2- Sizin sınıf, içinde senin de bulunduğun 4 kişilik takımla bayrak yarışına katılıyor. Sizin takım kaybediyor. “Ben biraz daha hızlı koşsaydım yarış kaybetmeyebilirdik” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

- 3- Okul basketbol takımı için yapılan seçmelere katılıyorsun. Dört kez basket atmaya çalışıyorsun. İki sayı oluyor, ikisi potaya girmiyor. “Ne kadar kötü oynadım” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

- 4- Senin içinde bulunduğun takım sınıfta düzenlediğiniz bir bilgi yarışmasında kaybediyor. Diğer takım ise kolayca kazanıyor. “Daha akıllı olsaydım, bizim takım kaybetmeyebilirdi” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

- 5- Arkadaşlarından bazıları okul voleybol takımı için yapılan seçmelere katılıp katılamayacağını soruyor. Geçen yıl seçmelere katılmış fakat takıma girmeyi başaramamıştın. “Seçmelere katılmama ne gerek var ki, geçen yıl başaramamıştım” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

- 6- Matematik ödevin hakkında konuşmak için sizin sınıftan bir çocuğa telefon ediyorsun. Telefonda “şimdi seninle konuşamam çünkü babamın telefonla konuşması gerekiyor” diyor. “Benimle konuşmak istemedi” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

- 7- Sen ve üç arkadaşın grup halinde çalıştığınız dönem ödevini tamamladınız. Öğretmeniniz ödevin çok iyi olmadığını düşündüğü için sizin gruba düşük bir not verdi. “Bu kadar kötü bir ödev hazırlamasaydım hepimiz daha iyi not alabilirdik” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

- 8- Sizin sınıftan bir çocuğun doğum günü olduğunda öğretmen bu çocuğun bir arkadaşıyla yarım saat oynamasına izin veriyor. Geçen hafta bir arkadaşının doğum günüydü ve sınıftan birini seçerek oyun oynadı. Şimdi de doğum günü olan bir başka arkadaşın içinizden birini seçecek. “Beni kimse seçmez” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

- 9- Voleybol takımındasın ve antrenman yapıyorsunuz. Antrenörünüz çalışmadan sonra seninle konuşmak istediğini söylüyor. “Benim oyunumdan memnun olmadığı için artık beni takımda istemiyor” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

- 10- Arkadaşlarından biri ile bir doğum gününe gidiyorsun. Arkadaşın senin oraya ilk gidişin olmasına rağmen senden çok başkalarıyla takılıyor. Daha sonra arkadaşınla eve gitmeden önce onun evinde bir şeyler atıştırmaya karar veriyorsunuz. Akşam olduğunda “galiba arkadaşım bu gün benimle takılmaya pek istekli değildi” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

11- Türkçe ödevini evde unuttun. Öğretmen ödevleri teslim etmenizi istiyor. “Öğretmen ödevi umursamadığımı düşünecek ve Türkçe’den geçemeyeceğim” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

12- Geçen dönem son matematik sınavına kadar derslerin iyi gidiyordu. Sınavda çok düşük bir not aldın. “Okul boş yere vakit kaybı” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

13- Basketbol oynuyorsun ve beş basket atıyorsun ama çok kolay bir atışı kaçıırıyorsun. Oyundan sonra “çok kötü oynadım” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

14- Geçen hafta tarih sınavın vardı ve sınavda çalıştığın bazı şeyleri unuttun. Bu gün matematik sınavınız var ve öğretmen sınav kağıtlarını dağıtıyor. “Bu sınavda da geçen hafta olduğu gibi çalıştığım şeyleri unutacağım” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

15- Bütün günü arkadaşının evinde geçirdin. Ayrılmadan önceki son saatlerde gerçekten çok sıkıldın. “Bu gün hiç eğlenmedik” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

16- Yüzme dersleri alıyorsun. Yüzme öğretmeni henüz gruptan hiç kimsenin yeni bir stil öğrenmeye hazır olmadığını söylüyor. “Eğer hızlı yüzmeyi daha çabuk öğreseydim başkalarına engel olmayabilirdim” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

17- Matematik dersinde yeni bir konuya geçeceksiniz. Son öğrendiğiniz konu gerçekten çok zordu. Matematik dersine girerken “son konu çok zordu, bu konuyu öğrenmede de güçlük çekeceğimi biliyorum” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

18- Komşularınızdan birine yardımcı olmak için okuldan sonra çalışmaya başladın. Bu nedenle bu hafta iki kez arkadaşlarıyla birlikte bisikletle gezmeye gidemedin. Arkadaşlarını bisikletle gezmeye giderken görünce “böyle giderse kimse benimle bir şey yapmak istemeyecek” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

19- Geçen hafta sizin sınıftan bir çocuk doğum günü partisi düzenledi ve sen çağırılmadın. Bu hafta, sınıftan başka bir çocuğun birine “birkaç kişi toplanıp sinemaya gidelim dediğini duydun. “Geçen hafta olduğu gibi yine beni çağırılmayacaklar” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

20- Kendi isteğinle notunu yükseltmek için bir ödev hazırlayıp sınıfta anlattın. Ertesi ders öğretmeninin ödevin hakkında konuşmak istediğini söyledi. “Öğretmen, ödevimin çok kötü olduğunu, bu nedenle de düşük bir not vereceğini söyleyecek” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

21- İki arkadaşınla birliktesin. Bu hafta sonu birlikte sinemaya gitmeyi teklif ediyorsun. Her ikisi de gelemeyeceğini söylüyor. “Herhalde benimle gitmek istemiyorlar” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

22- Arkadaşın, bisikletle yapılan bir maratona katılmak ister misin diye sormak için telefon ediyor. “Herhalde yarışı tamamlayamam ve insanlar benimle dalga geçerler” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

23- Sizin takım İngilizce doğru yazma yarışmasında kaybetti. Takımın en son yarışmacısı sendin. 4 kelimeyi doğru yazdın, yalnızca son kelimedede hata yaptın. Yerine oturduğunda “ben İngilizce yazmayı beceremiyorum” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

24- Geçen hafta basketbol oynadın ve iki kez sana verilen pası kaçırdın. Bu gün sınıftan bazı çocuklar “voleybol oynar mısın” diye soruyorlar. Sen “oynamamın hiçbir anlamı yok, ben sporda iyi değilim” diye düşünüyorsun.

Tamamen aynı düşünürüm ()	Çok benzer düşünürüm ()	Oldukça benzer düşünürüm ()	Biraz benzer düşünürüm ()	Hiç böyle düşünmem ()
-------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------

Ek-4: Kısa Semptom Envanteri Ergen Formu

Aşağıda insanların bazen yaşadıkları belirtiler ve yakınmaların bir listesi verilmiştir. Listedeki her maddeyi lütfen dikkatle okuyun. Daha sonra o belirtinin sizi bugün dahil, son bir haftadır ne kadar rahatsız ettiğini yandaki kutulardan uygun olanının içini **X** işaretleyerek gösterin. Her belirti için sadece bir yeri işaretlemeye ve hiçbir maddeyi atlamamaya özen gösterin. Fikir değiştirirseniz ilk yanıtınızın üstünü karalayın.

	Hiç	Biraz	Orta Derecede	Epey	Çok Fazla
1. İçinizdeki sinirlilik ve titreme hali					
2. Baygınlık, baş dönmesi					
3. Bir başka kişinin sizin düşüncelerinizi kontrol edeceği fikri.					
4. Başınıza gelen sıkıntılardan dolayı başkalarının suçlu olduğu duygusu					
5. Olayları hatırlamada güçlük					
6. Çok kolayca kızıp öfkelenme					
7. Göğüs (kalp) bölgesinde ağrılar.					
8. Meydanlık(açık) alanlardan korkma duygusu					
9. Yaşamınıza son verme düşünceleri					
10. İnsanların çoğuna güvenilmeyeceği hissi					
11. İştahta bozukluklar					
12. Hiç bir nedeni olmayan ani korkular					
13. Kontrol edemediğiniz duygu patlamaları					
14. Başka insanlarla beraberken bile yalnızlık hissetme					
15. İşleri bitirme konusunda kendini engellenmiş hissetme					
16. Yalnızlık hissetme					
17. Hüzünlü, kederli hissetme					
18. Hiçbir şeye ilgi duymama					
19. Ağlamaklı hissetme					
20. Kolayca incinebilme, kırılma					
21. İnsanların sizi sevmediğine kötü davrandığına inanmak					
22. Kendini diğerlerinden daha aşağı görme					
23. Mide bozukluğu, bulantı					
24. Diğerlerinin sizi gözlediği ya da hakkınızda konuştuğu duygusu					
25. Uykuya dalmada güçlük					
26. Yaptığınız şeyleri tekrar tekrar doğru mu diye kontrol etme					
27. Karar vermede güçlükler					
28. Otobüs, tren, metro gibi umumi vasıtalarla seyahat etmekten korkma					
29. Nefes darlığı, nefessiz kalma					
30. Sıcak, soğuk basmaları					
31. Sizi korkuttuğu için bazı eşya, yer, etkinliklerden uzak kalmaya çalışma					
32. Kafanızın bomboş kalması					
33. Bedeninizin bazı bölgelerinde uyuşmalar, karıncalanmalar					

	Hiç	Biraz	Orta Derecede	Epey	Çok Fazla
34. Günahlarınız için cezalandırılmanız gerektiği düşüncesi					
35. Gelecekle ilgili umutsuzluk duyguları içinde olmak					
36. Konsantrasyonda(dikkati bir şey üzerinde toplama) güçlük/zorlanma					
37. Bedenin bazı bölgelerinde zayıflık, güçsüzlük hissi					
38. Kendini gergin ve tedirgin hissetme					
39. Ölme ve ölüm üzerinde düşünceler					
40. Birini dövme, ona zarar verme, yaralama isteği					
41. Bir şeyleri kırma/dökme isteği					
42. Diğerlerinin yanındayken kendinin çok fazla farkında olmak, yanlış bir şeyler yapmamaya çalışmak					
43. Kalabalıklarda rahatsızlık duymak					
44. Bir başka insana hiç yakınlık duymamak					
45. Dehşet ve panik nöbetleri					
46. Sık sık tartışmaya girme					
47. Yalnız bırakıldığında/kalındığında sinirlilik hissetme					
48. Başarılarınız için diğerlerinden yeterince takdir görmediğiniz düşüncesi					
49. Yerinde duramayacak kadar tedirgin hissetme.					
50. Kendini değersiz görme, değersizlik duyguları					
51. İzin verdiğiniz takdirde insanların sizi sömüreceği duygusu					
52. Suçluluk duyguları					
53. Aklınızda bir bozukluk olduğu fikri					

Ek-5: Geleneksel Psiko-Eğitim Programı

1. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Grup üyelerinin birbirleri ile tanışması.
- 2- Grup süreci ve grubun amaçları ile ilgili bilgi sahibi olma.
- 3- Grupta uyulacak kuralları belirleme.
- 4- Grup sürecine ilişkin beklentilerini değerlendirme.
- 5- Grup üyelerinin birbirlerine karşı güven duyabilmesi.

MATERYAL:

- 1- Form-1 (Beklenti Belirleme Formu)
- 2- Üye isimlikleri, toplu iğne
- 3- 1 adet gözleri kapatmak için kumaştan hazırlanmış bir bağ
- 4- Yazı tahtası

SÜREÇ:

Öğrenciler karşılanarak, önceden hazırlanmış isimlikleri yakalarına ilıstirmeleri söylenir. İlk olarak grup lideri üyelere adını ve soyadını, isimlerinin anlamı ve bu ismi kimin koyduğunu söylemelerini isteyerek tanışma etkinliğini başlatır. Daha sonra üyelere programın amacı, içeriği ve süresi hakkında genel bilgiler verildikten sonra birinci oturumun amaçları kısaca açıklanır. Üyelere daha önce bir grup yaşantısına katılıp katılmadıkları sorularak, katılmışlarsa, katıldıkları çalışmaya ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Daha sonra üyelere, bu gruba katılmayla ilgili kendilerini nasıl hissettikleri ve neler düşündükleri sorulur. Üyelerin paylaşımlarından sonra grup lideri tarafından grupta bir takım kurallara ihtiyaç duyulup duyulmayacağı sorusu gruba yönelterek grup tartışması yolu ile üyelerin grupta uyulması gereken kuralları belirlemesi sağlanır. Üyeler tarafından belirtilmeyen kurallar grup lideri tarafından gruba önerilir ve belirlenen kurallar yazı tahtasına yazılır.

Grup üyelerinin programdan beklentilerini belirlemelerini sağlamak amacıyla üyelere bu grup çalışmasının bittikten sonra neyi başarmış olmak istedikleri sorulur ve bu düşüncelerini Form 1'e yazmaları istenir.

FORM -1

“BEKLENTİ BELİRLEME FORMU”

<p>“BU PROGRAM BİTTİĞİNDE KENDİMDE İLGİLİ</p> <p>.....</p> <p>•</p> <p>.....</p> <p>...</p> <p>.....BAŞARMIŞ OLMAK İSTİYORUM”.</p> <p>Ad-Soyad:</p>
--

Gönüllü üyelerin Form-1'e yazdıkları beklentilerini grup içinde paylaşmaları istenir. Grup sürecine ilişkin eksik ya da yanlış beklentiler grup lideri tarafından düzeltilir.

Daha sonra üyelerin gruba güven duymasını sağlamak amacıyla "Pilot Oyunu" adlı oyun oynanır (Votan-Acar, 2010:14)

"Pilot Oyunu": Gruptaki üyelerin ikişer ikişer eşleşmeleri istenir. Eşlerden birinin, grup odasının bir ucunda ayakta durması ve gözlerini bağlaması istenir. Gözü açık üyeden boş alana engeller koyması ve odanın öbür ucuna geçip, gözü kapalı üyeyi kendine doğru yönlendirmesi söylenir. Daha sonra üyelerin rollerini değiştirmeleri istenir. Tüm grup üyeleri alıştırmayı yapar. Daha sonra üyelere oyun sırasında neler yaşadıklarına ilişkin paylaşımında bulunmaları istenir.

Tüm paylaşımlardan sonra grup üyelerine gruba bir isim verelim mi diye sorulur. Önerilen isimler tartışılır ve gruba bir isim verilir. Grup isminin belirlenmesinden sonra oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Paylaşımdan sonra oturum sonlandırılır.

2. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Bir olaya herkesin farklı bakabileceğini fark edebilme.
- 2- Olay, duygu, düşünce ve davranış arasındaki (ABC Modeli) ilişkiyi görebilme.
- 3- Duygu, düşünce ve davranışı ayırt edebilme.

MATERYAL:

- 1- Üye isimlikleri, toplu iğne
- 2- Form-2 "Olay-Duygu-Düşünce-Davranış Örnekleri Listesi"
- 3- Form-3 "Duygu-Düşünce-Davranış Listesi"
- 4- Senaryo 1(Çarpışma)
- 5- Küçük bir top
- 6- Yazı tahtası, renkli tahta kalemleri

SÜREÇ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak, gönüllü üyelerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri istenir. Bu paylaşım aşamasından sonra, birinci oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur. İkinci oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır. İlk olarak "Çarpışma" isimli örnek olay grup üyelerine anlatılır ve üyelere bu örnek olaya ilişkin sorular sorularak tartışılır.

Senaryo 1 "Çarpışma"

Sınıfınızda ders işliyorsunuz ve teneffüs ziline çaldığını duyuyorsunuz. Öğretmeniniz çıkabileceğinizi söylüyor ve siz de okul bahçesine çıkmak için sınıftan çıkıyorsunuz. Fakat koridorda giderken karşınızdaki gelen başka bir öğrenci size şiddetli bir şekilde çarpıyor. Sendeliyorsunuz ve yere düşmekten kendinizi zor alıyorsunuz. Size çarpan kişi şöyle bir duraksıyor. Ama arkasına bakmadan yürümesine devam ediyor.

Böyle bir olayla karşılaştığımızda ne hissedersiniz?
 Böyle bir olayla karşılaşırsanız ne yaparsınız?
 Böyle bir olayla karşılaştığımızda ne düşünürsünüz?

Grup üyelerinin cevaplarından sonra grup lideri tahtada Form-2'deki örneklerle ABC Modeli hakkında grup üyelerini bilgilendirir. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişki açıklanır.

FORM-2
“OLAY-DUYGU-DÜŞÜNCE-DAVRANIŞ ÖRNEKLERİ LİSTESİ”

Örnek-1. Bir kış mevsimi hava kararıırken okuldan eve geliyorsunuz. Yolda gelirken sokakta ileride size doğru gelen bir köpek olduğunu fark ediyorsunuz. Bu durumda:

Ne hissedersiniz?

Ne yaparsınız?

Ne düşünürsünüz?

Örnek-2. Geçen hafta önemli bir dersten sınav oldunuz ve bugün notlarınız açıklanıyor ve beklenmedik şekilde siz “3” alıyorsunuz. Bu durumda:

Ne hissedersiniz?

Ne yaparsınız?

Ne düşünürsünüz?

Örnek-3. Bir cumartesi günü arkadaşlarınızla daha önce karar vermiş olduğunuz bir filmi izlemek için sinemaya gideceksiniz. Arkadaşlarınızla randevulaştığımız saatte buluşmak üzere dışarı çıkacaksınız fakat evden çıkarken anne ya da babanız bugün dışarı çıkamayacağınızı söylüyor. Bu durumda:

Ne hissedersiniz?

Ne yaparsınız?

Ne düşünürsünüz?

Daha sonra grup üyelerinin geçen hafta başlarından geçen ve kendilerine ilginç bir olayı anlatmaları istenir. Bu olaydaki duygu, düşünce ve davranış boyutları gösterilir ve düşüncelerin duyguları ve davranışları nasıl etkilediği açıklanır.

Bir sonraki aşamada grup üyelerine küçük bir top veriler topu alan üye Form-3’de yer alan maddenin düşünce mi, duygu mu ya da davranış mı olduğunu söylemesi istenir. Daha sonra cevap veren üye topu başka bir üyeye atar ve böylece topu alan her üye kendisine gelen maddeyi cevaplayarak devam eder. Etkinlik sonunda yanlış verilen cevaplar var ise grup içinde tartışılır.

FORM-3
“DÜŞÜNCE-DUYGU-DAVRANIŞ LİSTESİ”

	Duygu	Düşünce	Davranış
Seviliyorum			
Öfke			
Başarmalıyım			
Çalışmak			
Bağırarak			
Dalga geçmek			
Üzülme			
Her zaman güçlü olmalıyım			
Hata yapmamalıyım			

Son olarak oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Üyelerden bu oturumla ilgili geri bildirim alınır. Daha sonra gönüllü üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Paylaşımdan sonra oturum sonlandırılır.

3. OTURUM

HEDEFLER:

1- ABC modelini kişisel yaşantılarına uygulayabilme.

MATERYALLER:

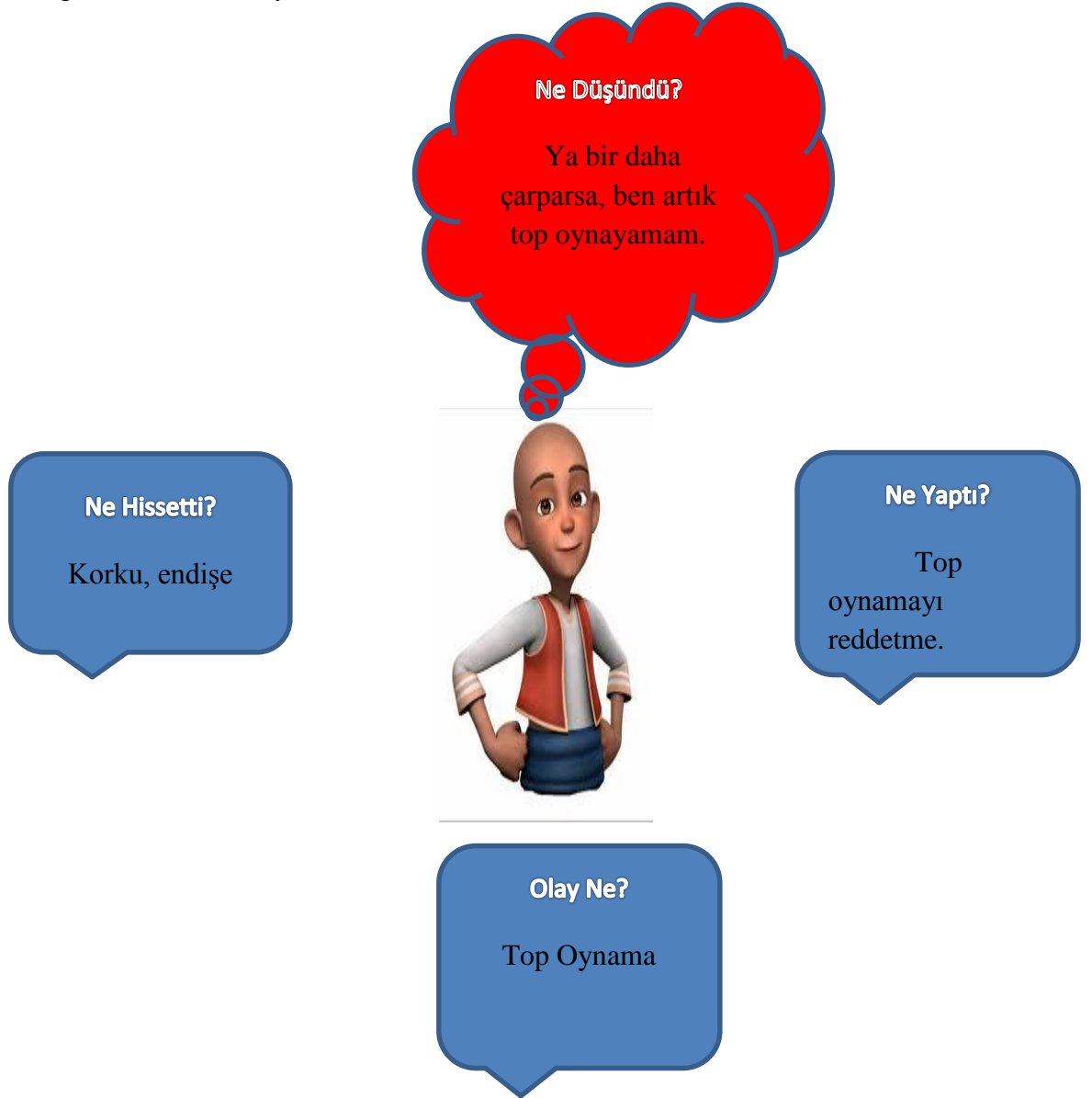
- 1- Kalemler
- 2- Keloğlan “Cesaret İksiri” Videosu
- 3- Form- 4 “Keloğlan Videosunun ABC Modeline Göre Analizi”
- 4- Yazı tahtası, kalem
- 5- Projeksiyon Cihazı
- 6- Bilgisayar
- 7- Ev Ödevi: Form-5 “Duygu Düşünce Davranış Formu”

SÜREÇ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak, gönüllü üyelerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri istenir. Bu paylaşım aşamasından sonra, ikinci oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur. Üçüncü oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır. İlk olarak grup üyelerine “Cesaret İksiri” adlı Keloğlan karakterinin videosu izletilir. Video içeriği ABC modeline göre grup üyeleri ile tartışılarak analiz edilir. Daha sonra grup üyelerine Form-4 dağıtılarak video analizini incelemeleri istenir.

FORM-4
“KELOĞLAN VİDEOSUNUN ABC MODELİNE GÖRE ANALİZİ”

İlk olarak keloğlan neden Sinek ve arkadaşlarına karşı top oynamayı reddettiğini birlikte inceleyelim.



Ne Düşündü?

Cesaret iksiri
içersem
oynayabilirim. O
olmadan olmaz.

Ne Hissetti?

Kendine güven,
motivasyon,
cesaret

Ne Yaptı?

Cesaretli
bir şekilde top
oynama.

**Olay Ne?**

Top Oynama

Grup lideri daha sonra üyelere Form-5'i dağıtarak kendi yaşadıkları bir olayı ABC modeline göre analiz etmelerini ister. Daha sonra gönüllü üyelere başlayarak grup içinde tartışılır.

FORM-5
“DUYGU DÜŞÜNCE DAVRANIŞ FORMU”

Olay Ne yapıyordunuz o anda neler oldu?	Düşünceler O an aklınızdan neler geçti? Kendinize ne söylüyordunuz ?	Duygular Ne hissettiniz? Hangi duyguları yaşadınız?	Davranış Ne yaptınız?

Daha sonra grup üyelerine ev ödevi olarak yine Form-5 dağıtılarak kendi yaşadıkları ve kendilerini mutlu ya da mutsuz hissetlerine yol açan bir olayı ABC modeline göre değerlendirmeleri istenir. Son olarak oturum özetini grup üyeleri ile birlikte yapılıır. Gönüllü üyelere duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Paylaşımından sonra oturum sonlandırılır.

4. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Olumlu ve olumsuz düşünceleri tanıyabilme.
- 2- Olumlu ve olumsuz düşünceler arasındaki farkları ayırt edebilme.
- 3- Olumlu ve olumsuz düşüncenin duygu ve davranış üzerindeki etkisini görebilme.

MATERYALLER:

- 1- Öykü 1 “Yeni Okul”
- 2- Öykü 2 “Yeni Okul”
- 3- Düşünce Kutusu
- 4- Olumlu ve Olumsuz Düşünce Kartları
5. Renkli kartlar
6. Kalemler
- 7- Ev Ödevi: Form-6“Sınav”

SÜRECİ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak, gönüllü üyelerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri istenir. Bu paylaşım aşamasından sonra, üçüncü oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumda verilen ev ödevi ile ilgili paylaşımında bulunmak isteyen üyeler ile birlikte ev ödevleri değerlendirilir. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.

Dördüncü oturumun gündemi ve amaçları grup liderin tarafından kısaca açıklanır. İlk olarak grup üyelerine bazı düşüncelerin olumlu bazı düşüncelerin de olumsuz olduğu ve bu düşüncelerin daha önceki oturumlarda öğrenilen ABC modeline göre duygu ve davranışlarımız üzerinde etkisi olduğu söylenir. Olumlu düşüncelerin olumlu duygu ve davranışlara olumsuz düşünmenin de olumsuz duygu ve davranışlara yol açtığını gösterebilmek amacıyla Öykü 1 “Yeni Okul” ve Öykü 2 “Yeni Okul” isimli öyküler grup üyelerine dağıtılır.

Öykü 1 “Yeni Okul”

Mert 14 yaşında ilköğretim 8. Sınıf öğrencisidir. Mert öğretmen olan babasının bulunduğu ildeki bir okuldan başka bir okula tayin istemesi üzerine bulunduğu okuldan yeni bir okula gitmek zorundadır.

Mert babasının başka bir okula tayin istemesine çok kızmıştır. Bundan dolayı babasıyla tartışmış ve babasına başka bir okula gitmek istemediğini söyler. Babası ise Mert’e başka bir okula tayin istemesinin kendisi ve ailesi için daha iyi olacağını düşündüğünü belirtir. Mert ise babasına, bir sürü arkadaşının olduğunu ve artık onlarla görüşmeyeceğini, zaten yeni okulda, sınıfındaki arkadaşların kendisini sevmeyeceğini ve aralarına almayacaklarını söyler.

Mert yeni okula başladığında sınıfta oldukça sessiz kalır ve içine kapanır. Kimse ile tanışmak istemez, kendisiyle tanışmak isteyen diğer öğrencilere ise soğuk davranır. Kendi kendine nasıl olsa benimle sadece tanışacaklar ve bu daha ileriye gitmeyecek çünkü onların kendi arkadaş grupları var ve benim gibi yeni birini hiçbir zaman istemeyeceklerdir der. O yıl Mert yeni sınıfında yalnız kalmıştır, eve gittiğinde genellikle odasına kapanmıştır ve derslerine yoğunlaşmamıştır ve onun için gerçekten kötü bir yıl olmuştur.

Öykü 2 “Yeni Okul”

Yeliz 14 yaşında ilköğretim 8. Sınıf öğrencisidir. Yeliz’in ailesinin yeni bir ev almalarından dolayı başka bir semte taşınmışlardır. Babası Yeliz’i yeni evlerinin bulunduğu bir okula kaydını aldırır. Yeliz eski okulundan ve arkadaşlarından ayrıldığı için üzülmüştür.

Fakat Yeliz kendi kendine eski okulundan ayrılmam arkadaşlarımı kaybettiğim anlamına gelmez, onlarla en azından hafta sonları yine görüşebilirim der. Hatta yeni bir okulun ve yeni arkadaşlarla tanışmanın heyecan verici olduğunu düşünmekte ve mutlu olmaktadır. Yeliz yeni okuluna başladığı zaman sınıftaki arkadaşlarıyla tanışmaya başlar, kendisiyle tanışmak isteyen arkadaşlara oldukça güler yüzlü davranır ve birçok arkadaş edinir.

Hafta sonları hem yeni hem de eski okulundan arkadaşlarla bir araya gelir onları tanıştırır ve birlikte sinemaya, alışveriş merkezlerine ve gezmelere giderler. Kimi zaman yeni arkadaşlarıyla birlikte ders çalışmak için bir araya gelirler ve Yeliz yeni okulunda da derslerinde oldukça başarılı olduğu bir yıl geçirir.

Grup üyeleri her iki öyküyü okuduktan sonra aşağıdaki sorular aracılığıyla hem birinci olay hem de ikinci olaydaki olumlu ve olumsuz düşünceleri görebilmeleri ve olumlu ya da olumsuz düşüncenin duygu ve davranış üzerindeki etkisini görebilmeleri sağlanır.

Birinci hikâyedeki olay nedir?

Birinci hikâyedeki Yeliz’in duyguları nelerdir?

Birinci hikâyedeki Yeliz’in davranışları nelerdir?

İkinci hikâyedeki olay nedir?

İkinci hikâyedeki Mert’in duyguları nelerdir?

İkinci hikâyedeki Mert’in davranışları nelerdir?

Sizce bu iki hikâyeye arasındaki farklılık neden kaynaklanmaktadır?

Burada Mert’in yeni bir okula gitmeye olumsuz düşünce ile yaklaşarak olumsuz duygular yaşadığı ve olumsuz davranışlarda bulunduğu, Yeliz’in ise yeni bir okula gitmeye olumlu düşünceyle yaklaştığı ve bunun da onun olumlu duygular hissetmesine ve olumlu davranışlar da bulunmasına yol açtığı vurgulanır.

Grup üyelerine daha sonra içinde olumlu ve olumsuz düşünce kartlarının olduğu Düşünce Kutusu’ndan öğrenciler birer kart çekerler ve olumlu mu olumsuz mu olduğunu söylerler. Yanlış bir cevap geldiğinde grup üyelerinin tartışarak bunun neden olumlu ya da olumsuz olduğunu açıklamaları sağlanır.

DÜŞÜNCE KARTLARI
1. Birisi tarafından dinlenilmemeye katlanamam (Handelman, 1981).
2. Ailem sinemaya gitmeme izin vermezse buna üzülebilirim.
3. Sınıfımdaki tüm arkadaşlarım tarafımdan sevimliyim. Eğer sevilmiyorsam bu benim suçum.
4. TEOG sınavlarında başarılı olmak istiyorum, eğer olamazsam bu benim için her şeyin bittiği anlamına gelmez.
5. Eğer hoşlandığım kişi arkadaşlık teklifimi kabul etmezse buna dayanamam.
6. Hiçbir zaman sınıf önünde sunu yapamam.
7. Tüm derslerden 5 alamazsam bu benim başarısız olduğumu göstermez.
8. Ailem hiçbir şey yapmama izin vermez (Handelman, 1981).
9. Sınıf önünde sunu yaparken bazen kaygılanıyorum (Handelman, 1981).
10. Matematik dersinden pekiyi alamazsam diğer derslerin pekiyi olması bir anlam ifade etmez.
11. Hiçbir zaman çalışmaya gerek yok çünkü hep sınavlarda başarısız olacağım (Handelman, 1981).
12. Köpek korkunç bir hayvandır.
13. Okul takımına giremezsem üzülürüm fakat bu dünyanın sonu değil.
14. Okul dünyadaki en sıkıcı yerdir (Handelman, 1981).
15. İyi arkadaş seni hiçbir zaman hayal kırıklığına uğratmamalıdır. (Vernon, 2008)

Daha sonra grup üyelerine ev ödevi olarak Form-6 “Sınav” verilir. Burada öğrencilerin formda yer alan örnek durumda bir olumlu birde olumsuz düşünce ile bu olaya yaklaşarak bu düşüncelerinin duygu ve davranışlarını nasıl etkilediğini yazmaları istenir. Son olarak oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelere duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Paylaşımdan sonra oturum sonlandırılır.

FORM-6
“SINAV”

Senaryo 2 "Sınav"		
<p>“Zorlandığınız bir dersin Pazartesi günü sınavı var ve siz sınıfınızdaki sevdiğiniz bir arkadaşınızdan sınava birlikte hazırlanmak için yardım istediniz. Bu arkadaşınız bu derste çok başarılı biri ve size yardım edebileceğini söyledi. Arkadaşınızla birlikte hafta sonu sizin evde çalışmak üzere sözleştiniz. Sözleştiğiniz saatte arkadaşınız hala size gelmedi ve siz merak ettiğinizden dolayı arkadaşınızı aradınız ama ulaşamadınız.”</p>		
Olumlu Düşünce		
Düşünce	Duygu	Davranış
Olumsuz Düşünce		
Düşünce	Duygu	Davranış

5. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Düşünce hatalarını tanıma.
- 2- Düşünce hatalarının özelliklerini bilme.
- 3- Düşünce hatalarını farketme.

MATERYAL:

- 1- Kalemler
- 2- Form-7 “Düşünce Hataları Listesi”
- 3- Form-8 “Düşünce Hataları Örnekleri”
- 4- Form-9 “Şarkı Sözleri”

SÜREÇ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak, gönüllü üyelerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri istenir. Bu paylaşım aşamasından sonra, dördüncü oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumda verilen ev ödevi ile ilgili paylaşımında bulunmak isteyen üyeler ile birlikte ev ödevleri değerlendirilir. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.

Beşinci oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır. İlk olarak grup üyelerine felaketleştirme, aşırı genelleme, kişiselleştirme ve seçici soyutlama düşünce hatalarının olduğu Form-7 “Düşünce Hataları Listesi” dağıtılır. Grup üyelerine kendilerine en yakın gelen düşünce hatasını işaretlemeleri istenir. Daha sonra her grup üyesinin sırasıyla kendine en yakın gelen bilişsel hatanın duygu ve davranışlarını nasıl etkilediğini ifade etmesi istenir.

FORM-7
“DÜŞÜNCE HATALARI LİSTESİ”

<p>1. Felaketleştirme: Kişinin gerçek kanıtlara dayanmadan geleceği olumsuz olarak tahmin etmesi. Bir anlamda “pireyi deve yapmak” olarak açıklanabilir. Yani kişi ya elindeki gerçeklere dayanan yeteri kadar kanıt olmadan ya da elindeki küçük bir kanıttan hareket ederek gelecekte olacak durumlar için en kötü senaryoların gerçekleşeceğine dair öngöründe bulunmasıdır. Örnek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TEOG sınavlarına girecek olan bir öğrencinin: “Öylesine heyecanlanacağım ki sınavda hiç bir şey yapamayacağım” şeklinde düşünmesi. • Kız ya da erkek arkadaşından ayrılan birinin: “Ben onsu yapamam” şeklinde düşünmesi.
<p>2. Aşırı Genelleme: Kişinin çok az sayıda örnekten hareket ederek daha genel bir kurala inanması. Var olan durumun çok ötesinde bir değerlendirme yapmasıdır. Örnek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son yıllarda tuttuğu takımın deplasmanda ezeli rakibine yenilmesi sonucunda bir taraftarın: “Galatasaray Fenerbahçe’yi Şükrü Saraçoğlu Stadyumunda hiçbir zaman yenemiyor” şeklinde düşünmesi. • Ders kapsamında yaptığı sunumdan sonra öğretmeninden geribildirim alamayan bir öğrencinin: “Öğretmenim beni hiçbir zaman takdir etmiyor” şeklinde düşünmesi.
<p>3. Kişiselleştirme: Kişinin olumsuz durumlar karşısında kendisiyle hiç ilgisi olmadığı ya da çok az ilgisi olmasına rağmen kendisini olayın sorumlusu olarak görmesidir. Örnek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sınıfın kendisini dinlemediğini ve derse odaklanmadığını düşündüğü için yaptığı bir sınava ilişkin bir öğrencinin: “Öğretmenim benim yüzümden zor bir sınav yaptı” şeklinde düşünmesi. • Sınıf önünde sunum yaparken kaygılı olan bir öğrencinin kendi aralarında güldüğünü gördüğü arkadaşlarına ilişkin olarak “Bana gülüyorlar” şeklinde düşünmesi.
<p>4. Seçici soyutlama: Kişinin bir olayı bütünsel değerlendirmeden ayrıntılara odaklanarak olumsuz göz önüne alması. Örnek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Karnesindeki bütün notları pekiyi olan bir öğrencinin orta olan bir tek notuna bakarak: kendini başarısız görmesi ve “Karnem çok da iyi değil” şeklinde düşünmesi. • Sabah okula gitmek için hazırlanan öğrencinin ayna karşısındayken yüzündeki birkaç sivilceye bakarak “Çok çirkin görünüyorum” şeklinde düşünmesi.

(Beck, 2001 ve Tükçapar, 2007’den yararlanılmıştır.)

Bir sonraki aşamada grup üyelerine Form-8 “Düşünce Hataları Örnekleri” dağıtılarak formda yer alan düşünce hatalarının türünü bulmaları istenir. Yeterli zaman verildikten sonra her bir düşünce hatasının türü grup içinde tartışılır.

FORM-8
“DÜŞÜNCE HATALARI ÖRNEKLERİ”

Düşünce Hatası	Felaketleştirme	Aşırı Genelleme	Kişiselleştirme	Seçici Soyutlama
Bugün yaptığımız maçı kaybettiysek bu benim beceriksizliğimdir.				
Hiçbir zaman çalışmaya gerek yok çünkü hep sınavlarda başarısız oluyorum (Handelman, 1981)				
Ailem hiçbir şey yapmama izin vermez. (Handelman, 1981)				
Eğer hoşlandığım kişi arkadaşlık teklifimi kabul etmezse buna dayanamam.				
Hiçbir zaman sınıf önünde sunu yapamam.				
Matematik dersinden pekiyi alamazsam diğer derslerin pekiyi olması bir anlam ifade etmez.				
Sınıfımda benimle arkadaşlık etmek istemeyen birkaç kişi var. Demek ki bu sınıfta istenmiyorum.				
Birisi tarafından dinlenilmemeye katlanamam (Handelman, 1981)				
Fen ya da Anadolu lisesini kazanamazsam, benim için her şey bitmiştir demektir.				
Bugün sınıf birincisi değilsem bu tamamen benim ahmaklığımdandır.				

Daha sonra grup üyeleri dört gruba ayrılır ve içinde şarkı sözlerinin yer aldığı Form-9’daki şarkılar içerisinden birini seçerek şarkı sözlerindeki düşünce hatalarını bulmaları istenir. Yeterli zaman verildikten her grup ile bulunan düşünce hatası ve türü hakkında tartışılır.

FORM-9
“ŞARKI SÖZLERİ”

DEMET AKALIN-SANA DEĞER

Akarım sonsuza deli sel gibi
Tut çevrele tut gölün olayım
Çarparım ne varsa deli yel gibi
Tut kollarımdan tut ki durayım

Tüm yaşananlar bir bir günaha
Dönüşüyor ah zamanla uğraşma
Sen öyle bela deli sev ki beni
Bütün yasakları yasakla

Her soluğunda baştan ayağa
Çek beni içine orda kalayım

Zaten aşklar hep yalan dolan
Sonu hep sızı hüsrân
Geriye kalan ardından yalnızlık olsa da
Sana değer

İSMAİL YK-SEN GİDERSEN YAŞAYAMAM

Sarıl bana can bırakma beni
Üzme seven bu yüreğimi
Ne olur bu aşkımızı, öldürmeyelim

Sarıl bana can bırakma beni
Üzme seven bu yüreğimi,
Yazık günah denir buna, bitirmeyelim.

Söyle, bunu sen nasıl yaparsın
Bütün hayallerimi nasıl yıkarsın
Öyle güzel günler yaşamıştık bunları sen unutamazsın.

Ben sana çok mu geldim yoksa bir hata mı ettim
Ne olursun sevgilim bu aşkımızı öldürmeyelim

Sen mutlu edebilmek için, göz bebeğim gibi sevdim
Senden bugüne kadar hiçbir şey istemedim ama ilk defa bir şey istiyorum

Yar gitme, ben sensiz yaşayamam
Yar gitme, göz bebeğimsin, dayanamam
Dur gitme, seviyorum, unutmam
Yar gitme, içimdesin atamam

Canım aşkım bir tanem her şeyim seni çok seviyorum
Sen olmazsan ben ne yaparım, ben sensiz yaşamam ki
Bak, bak; daha gitmeden yıkıldı dünyam
Sevenlere hep kıyarlar, kıyıpta acımazlar,
Ne olur sen de onlardan olma

CANDAN ERÇETİN-BU BENİM SUÇUM

Puslu soğuk hava
Dökülen yapraklar
En sevdiğim mevsimdi
Sarı sonbahar, artık değil

Kalbimde hüzün
Aynada üzgün yüzüm
Beni tanıyanlar
Buna birisi sebep diyor
Susuyorum

Yaptığım bir çok şeyin
Hiç bir amacı yok
Fotoğraflar çekmede
Anılarım direniyor

Arkadaşlar nefretle
Buna o sebep diyor
Bir ben gerçeği biliyorum
Ve gizlice ağlıyorum

Onlar yanlış biliyor
Kimsenin suçu değil bu
Onun suçu değil bu
Kader oyunu değil bu
Bu benim suçum

ÖMÜR GEDİK- NEDEN YOKSUN

Senden uzaklarda bir hayal kurmadım
Gururlu ol demiştin ya bende öyle yaptım
Bilmediğin acılarım var nasıl anlatılır
Dünya zaten yalnızların başına yıkılır

Neden Yoksun her şeyim var sen yoksun
Neden Yoksun hem bi var hem bi yoksun
Anlat bana düşlerim özgür olsun
Aşk olsun sensiz aşk olmaz

Neden Yoksun her şeyim var sen yoksun
Neden Yoksun neden sustun
Bi var bi yoksun

Senden uzaklarda bir hayal kurmadım
Gururlu ol demiştin ya bende öyle yaptım
Bilmediğin acılarım var nasıl anlatılır
Dünya zaten yalnızların başına yıkılır
Neden Yoksun her şeyim var sen yoksun
Neden Yoksun hem bi var hem bi yoksun

Anlat bana düşlerim özgür olsun
Aşk olsun sensiz aşk olmaz
Neden Yoksun her şeyim var sen yoksun
Neden Yoksun neden sustun
Bi var bi yoksun

Son olarak oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Paylaşımından sonra oturum sonlandırılır.

6. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Düşüncelerin değişebileceğini farketme.
- 2- Felaketleştirme ve Aşırı Genelleme düşünce hatalarını sorgulama.
- 3- Felaketleştirme ve Aşırı Genelleme düşünce hatalarını değiştirme.

MATERYAL:

- 1- Form-10A “Düşünceni Sorgula ve Değiştir”
- 2- Form-10B “Düşünceni Sorgula ve Değiştir”
- 3- Kalemler
- 4- Form- 11 “Felaketleştirme ve Aşırı Genelleme Örnek Durumları” (Aydın, 2006)

SÜRECİ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak, gönüllü üyelerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri istenir. Bu paylaşım aşamasından sonra, beşinci oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur. Altıncı oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır. İlk olarak grup üyelerinin düşüncelerin değişebileceğine ilişkin bir iç görüş kazandırmak amacıyla “El Şaklatması” (Özer, 2006:6) isimli küçük bir deney yapılır.

“El Şaklatması”

“Üyeler karşılıklı olarak eşleştirilerek ellerini diğer üyenin yüzüne yaklaşık olarak on santimetre uzak olacak şekilde şaklatırlar. Lider tarafından üyelere:

Gözlerini kırptı mı?

Gözlerini neden kırptı?

Göz refleksine, el şaklatmanız neden oldu gibi gözüküyor mu? soruları yöneltilir.

Daha sonra üyelere el şaklatmaya çok sık olmayacak şekilde devam etmeleri söylenir. Ve tekrar üyelere karşınızdaki üye belirli bir tekrar sonrası ellerinizi şaklatmanıza rağmen açık tutmaya başladı mı? Göz refleksi gibi genel ve istem dışı bir tepkinin bile birey tarafından kontrol edilebileceğini göstermiyor mu? diye sorularak grup üyelerinden geri bildirimler alınır.

Son olarak lider grup üyelerine: “Aslında belirli bir zihinsel hazırlık daha sonra göz kırpma refleksinin kaybolmasına neden olmuştur. Düşünceler de refleks gibi aniden beynimize gelirler fakat bizler de olaylar karşısında zihinsel hazırlığımızı yaptığımız sürece vereceğimiz tepkiyi de değiştirebiliriz. Bunun için ise sahip olduğumuz olumsuz düşüncelerin yerine olumlu düşünceler koyarak yapabiliriz” açıklamasında bulunur.

Bir sonraki aşamada üyelere Form-10A “Düşünceni Sorgula ve Değiştir” dağıtılarak grup üyelerinin formu doldurmaları istenir. Yeterli zaman verildikten sonra grup üyelerinin yazdıklarını grup içinde paylaşmaları istenir.

FORM-10A
“DÜŞÜNCENİ SORGULA VE DEĞİŞTİR”

Sabah okula giderken okulun kapısının önünde arkadaşlarının beklediğini görüyorsun, yanlarına gidiyorsun ve onların da seni beklediğini öğreniyorsun. Arkadaşların bugün okula gitmek istemediklerini ve senin de onlarla gelip gelmeyeceğini soruyorlar. Sen okuldan kaçmak istemiyorsun fakat aklından **“onlarla birlikte gitmezsem bir daha asla benimle konuşmazlar ve hiç arkadaşım olmaz”** diye düşünüyorsun.

Böyle bir durumda **“onlarla birlikte gitmezsem bir daha asla benimle konuşmazlar ve hiç arkadaşım olmaz”** düşüncesinin aklından geçme ihtimali yüzde kaç olurdu?

Ne kadar inanıyorum?

% 0	% 10	% 20	% 30	% 40	% 50	% 60	% 70	% 80	% 90	% 100

1. Daha önce arkadaşlarına istemediğin bir şey için hayır dedin mi? Hayır dediğinde sonucu ne oldu?

2. Diyelim ki arkadaşların seninle konuşmadılar ve arkadaşlıklarını bitirdiler. Bu durumdan olumlu bir sonuç çıkaramaz mısın? Örneğin arkadaşlık ilişkilerini tekrar gözden geçirmeni sağlamaz mı?

3. Diyelim ki dediğin doğru başka arkadaşlar edinmen mümkün değil mi?

4. Bir arkadaşın sana benzer bir durum anlatsa ve **“onlarla birlikte gitmezsem bir daha asla benimle konuşmazlar ve hiç arkadaşım olmaz”** şeklinde düşündüğünü söylese ona ne derdin?

5. **“Onlarla birlikte gitmezsem bir daha asla benimle konuşmazlar ve hiç arkadaşım olmaz”** düşüncesinin senin için yararı ve zararı ne olabilir?

YARAR	ZARAR
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

6. Şimdi tekrar düşündüğünde arkadaşlarına gitmek istemediğini söylediğinde **“onlarla birlikte gitmezsem bir daha asla benimle konuşmazlar ve hiç arkadaşım olmaz”** sonucunu çıkarman doğru mu?

7. Bu düşünceye **“onlarla birlikte gitmezsem bir daha asla benimle konuşmazlar ve hiç arkadaşım olmaz”** şimdi ne kadar inanıyorsun?

Ne kadar inanıyorum?

% 0	% 10	% 20	% 30	% 40	% 50	% 60	% 70	% 80	% 90	% 100

8. . Bu düşünceye **“onlarla birlikte gitmezsem bir daha asla benimle konuşmazlar ve hiç arkadaşım olmaz”** karşın olumlu bir düşünce ne olabilir?

Paylaşımdan sonra grup üyelerine Form-10B “Düşünceni Sorgula ve Değiştir” dağıtılarak grup üyelerinin formu doldurmaları istenir. Yine yeterli zaman verildikten sonra grup üyelerinin yazdıklarını grup içinde paylaşmaları istenir.

FORM-10B
“DÜŞÜNCENİ SORGULA VE DEĞİŞTİR”

Senin için önemli olan ve çok çalışmış olduğun bir dersten geçen hafta sınav yapıldı. Bugün öğretmeniniz sınavı okuduğunu söylüyor. Tek tek sınav notları açıklanırken sıra sana geliyor ve sen zayıf aldığını öğreniyorsun. Aklından **“ of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim”** diye düşünüyorsun.

Böyle bir durumda **“ of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim”** düşüncesinin aklından geçme ihtimali yüzde kaç olurdu?"

Ne kadar inanıyorum?

% 0	% 10	% 20	% 30	% 40	% 50	% 60	% 70	% 80	% 90	% 100

1. Bu dersin dışında başarılı olduğun başka derslerin yok mu?

2. Bir dersten başarısız olman senin her alanda başarısız olduğuna mu gösterir?

3. Kendini başarılı gördüğün başka alanlar yok mu?

4. Bir arkadaşın sana benzer bir durum anlatsa ve **“of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim”** şeklinde düşündüğünü söylese ona ne derdin?

5. Böyle düşünmenin **“Of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim”** düşüncesinin senin için yararı ve zararı ne olabilir?

YARAR	ZARAR
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

6. Şimdi tekrar düşündüğünde bu dersten zayıf almandan dolayı **“of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim”** sonucunu çıkarman doğru mu?

7. Bu düşünceye **“of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim”** şimdi ne kadar inanıyorsun?

Ne kadar inanıyorum?

% 0	% 10	% 20	% 30	% 40	% 50	% 60	% 70	% 80	% 90	% 100

8. Bu düşünceye **of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim”** karşın olumlu bir düşünce ne olabilir?

Daha sonra grup üyeleri dört gruba ayrılarak her gruba Form- 11’de yer alan bir aşırı genelleme bir de Felaketleştirme düşüncesinin yer aldığı örnek durumuna karşın olumlu bir düşünce yazmaları istenir. Daha sonra yazılan olumlu cümleler grup içinde tartışılır (Aydın, 2006).

FORM-11
“FELAKETLEŞTİRME VE AŞIRI GENELLEME ÖRNEK DURUMLARI”



Aşağıdaki örnek durumları okuyarak, bu durumdaki bilişsel hata içeren olumsuz düşünceye karşı olumlu bir düşünce yazınız.

Örnek durumlar:

1. Arkadaşlarından bazıları okul voleybol takımı için yapılan seçmelere katılıp katılamayacağını soruyor. Geçen yıl seçmelere katılmış fakat takıma girmeyi başaramamıştın. **“Seçmelere katılmama ne gerek var ki, geçen yıl başaramamıştım”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

2. Sizin sınıftan bir çocuğun doğum günü olduğunda öğretmen bu çocuğun bir arkadaşıyla yarım saat oynamasına izin veriyor. Geçen hafta bir arkadaşının doğum günüydü ve sınıftan birini seçerek oyun oynadı. Şimdi de doğum günü olan bir başka arkadaşın içinizden birini seçecek. **“Beni kimse seçmez”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

3. Geçen hafta tarih sınavın vardı ve sınavda çalıştığın bazı şeyleri unuttun. Bu gün matematik sınavınız var ve öğretmen sınav kağıtlarını dağıtıyor. **“Bu sınavda da geçen hafta olduğu gibi çalıştığım şeyleri unutacağım”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

4. Matematik dersinde yeni bir konuya geçeceksiniz. Son öğrendiğiniz konu gerçekten çok zordu. Matematik dersine girerken **“Son konu çok zordu, bu konuyu öğrenmede de güçlük çekeceğimi biliyorum”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:



Aşağıdaki örnek durumları okuyarak, bu durumdaki bilişsel hata içeren olumsuz düşünceye karşı olumlu bir düşünce yazınız.

Örnek durumlar:

1. Arkadaşlarından birini gece sizde kalması için evinize davet ediyorsun. Başka bir arkadaşın bunu öğreniyor. **“Onu çağırmadığım için bana çok kızacak ve asla bir daha benimle arkadaşlık etmek istemeyecek”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

2. Voleybol takımındasın ve antrenman yapıyorsunuz. Antrenörünüz çalışmadan sonra seninle konuşmak istediğini söylüyor. **“Benim oyunumdan memnun olmadığı için artık beni takımda istemiyor”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

3. Türkçe ödevini evde unuttun. Öğretmen ödevleri teslim etmenizi istiyor. **“Öğretmen ödevi umursamadığımı düşünecek ve Türkçe’den geçemeyeceğim”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

4. Komşularınızdan birine yardımcı olmak için okuldan sonra çalışmaya başladın. Bu nedenle bu hafta iki kez arkadaşlarıyla birlikte bisikletle gezmeye gidemedin. Arkadaşlarını bisikletle gezmeye giderken görünce **“Böyle giderse kimse benimle bir şey yapmak istemeyecek”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

Son olarak oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Paylaşımın sonlandırılır.

7. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Kişiselleştirme ve Seçici Soyutlama düşünce hatalarını sorgulama.
- 2- Kişiselleştirme ve Seçici Soyutlama düşünce hatalarını değiştirme.

MATERYAL:

- 1- Form-10C “Düşünceni Sorgula ve Değiştir”
- 2- Form-10D “Düşünceni Sorgula ve Değiştir”
- 3- Kalemler
- 4- Form- 12 “Kişiselleştirme ve Seçici Soyutlama Örnek Durumları”(Aydın, 2006)

SÜREÇ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak, gönüllü üyelerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri istenir. Bu paylaşım aşamasından sonra, beşinci oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Bir önceki oturumda verilen ev ödevi ile ilgili paylaşımında bulunmak isteyen üyeler ile birlikte ev ödevleri değerlendirilir. Bir önceki oturumla ilgili paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulur.

Yedinci oturumun gündemi ve amaçları grup lideri tarafından kısaca açıklanır. İlk olarak grup üyelerine Form-10C “Düşünceni Sorgula ve Değiştir” dağıtılarak kişiselleştirme bilişsel hatası üzerinde çalışmaları sağlanır. Yeterli zaman verildikten sonra grup içinde tartışılır.

FORM-10C
“DÜŞÜNCENİ SORGULA VE DEĞİŞTİR”

Geleceğe ilişkin hayallerin var ve bunlardan biri Anadolu ya da Fen Lisesini kazanmak. TEOG sınavlarına girdin fakat bu sınavların sonucunda herhangi bir Anadolu ya da Fen lisesini kazanamadığını gördün. Aklından **“istediğim liseyi kazanamadım, bu tamamen benim yetersizliğimi gösterir”** diye düşündün.

Böyle bir durumda **“istediğim liseyi kazanamadım, bu tamamen benim yetersizliğimi gösterir”** düşüncesinin aklından geçme ihtimali yüzde kaç olurdu?

Ne kadar inanıyorum?

% 0	% 10	% 20	% 30	% 40	% 50	% 60	% 70	% 80	% 90	% 100

1. TEOG sınavlarında başarılı olamamanın başka nedenleri olabilir mi?

2. Lise sınavlarını kazanamamak senin yetersiz ve başarısız bir öğrenci olduğunu mu gösterir? Yeterli olduğunu düşündüğün şeyler yok mu?

3. Anadolu ya da Fen Lisesine gitmeyen fakat başarılı olan öğrenciler yok mu?

4. . İsteddiği liseyi kazanamayan bir arkadaşın sana **“istediğim liseyi kazanamadım, bu tamamen benim yetersizliğimi gösterir”** şeklinde düşündüğünü söylese ona ne derdin?

5. “İstediğim liseyi kazanamadım, bu tamamen benim yetersizliğimi gösterir” düşüncesinin senin için yararı ve zararı ne olabilir?

YARAR	ZARAR
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

6. Şimdi tekrar düşündüğünde “istediğim liseyi kazanamadım, bu tamamen benim yetersizliğimi gösterir” sonucunu çıkarman doğru mu?

7. Bu düşünceye “istediğim liseyi kazanamadım, bu tamamen benim yetersizliğimi gösterir” şimdi ne kadar inanıyorsun?

Ne kadar inanıyorum?

% 0	% 10	% 20	% 30	% 40	% 50	% 60	% 70	% 80	% 90	% 100

8. Bu düşünceye “istediğim liseyi kazanamadım, bu tamamen benim yetersizliğimi gösterir” karşın olumlu bir düşünce ne olabilir?

Bir sonraki aşamada Form-10D “Düşünceni Sorgula ve Değiştir” grup üyelerine dağıtılarak aynı şekilde seçici soyutlama bilişsel hatası üzerinde çalışmaları sağlanır. Yine yeterli zaman verildikten sonra grup içinde tartışılır.

FORM-10D
“DÜŞÜNCENİ SORGULA VE DEĞİŞTİR”

Türkçe dersinde öğretmenin vermiş olduğu ödevi sunmak için tahtaya çıkıyorsun. Yaklaşık 20 dakikalık bir sunu yapıyorsun. Yaptığın sunu bittikten sonra öğretmenin sınıfa dönerek herhangi bir soru ya da görüşü olan var mı diye soruyor ve arkadaşlarından biri parmak kaldırarak söz alıyor. Arkadaşın sunu için teşekkür ediyor fakat sunuyu çok uzattığını ve bu yüzden çok sıkıldığını ifade ediyor. Ardından başka birkaç kişi de aynı şeyi düşündüklerini ifade ediyorlar. Öğretmenin sunu için teşekkür ediyor ve yerine geçebileceğini söylüyor. Sınıfın çoğu seni alkışlıyor. Sen yerine geçiyorsun ve aklından **“çok kötü bir sunu yaptım, herkes sıkılmış olmalı”** diye düşünüyorsun.

Böyle bir durumda **“çok kötü bir sunu yaptım, herkes sıkılmış olmalı”** düşüncesinin aklından geçme ihtimali yüzde kaç olurdu?

Ne kadar inanıyorum?

% 0	% 10	% 20	% 30	% 40	% 50	% 60	% 70	% 80	% 90	% 100

1. Sınıfta yaptığın sunuyu eleştirmeyen kişiler yok muydu?

2. Aslında sunuyu eleştiren sadece birkaç kişiydi. Diğer arkadaşlarının sunuyu nasıl buldular?

3. Yaptığın sunuyu herkes beğenmeli gibi bir kural var mı?

4. Başka bir arkadaşın sunuyu yapsaydı ve sınıfın çoğu beğenirken sadece birkaç kişinin beğenmemesinden dolayı sana **“çok kötü bir sunu yaptım, herkes sıkılmış olmalı”** şeklinde düşündüğünü söyleseydi ona ne derdin?

5. Böyle düşünmenin “çok kötü bir sunu yaptım, herkes sıkılmış olmalı” senin için yararı ve zararı ne olabilir?

YARAR	ZARAR
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

6. Şimdi tekrar düşündüğünde “çok kötü bir sunu yaptım, herkes sıkılmış olmalı” sonucunu çıkarman doğru mu?

7. Bu düşünceye “çok kötü bir sunu yaptım, herkes sıkılmış olmalı” şimdi ne kadar inanıyorsun?

Ne kadar inanıyorum?

% 0	% 10	% 20	% 30	% 40	% 50	% 60	% 70	% 80	% 90	% 100

8. Bu düşünceye “çok kötü bir sunu yaptım, herkes sıkılmış olmalı” karşın olumlu bir düşünce ne olabilir?

Daha sonra grup üyeleri dört gruba ayrılarak her gruba Form-12’de yer alan bir kişiselleştirme bir de seçici soyutlama düşüncesinin yer aldığı örnek durumuna karşın olumlu bir düşünce yazmaları istenir. Daha sonra yazılan olumlu cümleler grup içinde tartışılır (Aydın, 2006).

FORM-12

“KİŞİSELLEŞTİRME VE SEÇİCİ SOYUTLAMA ÖRNEK DURUMLARI”



Aşağıdaki örnek durumları okuyarak, bu durumdaki bilişsel hata içeren olumsuz düşünceye karşı olumlu bir düşünce yazınız.

Örnek durumlar:

1. Matematik ödevin hakkında konuşmak için sizin sınıftan bir çocuğa telefon ediyorsun. Telefonda “şimdi seninle konuşamam çünkü babamın telefonla konuşması gerekiyor” diyor. **“Benimle konuşmak istemedi”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

2. Sen ve üç arkadaşın grup halinde çalıştığınız dönem ödevini tamamladınız. Öğretmeniniz ödevin çok iyi olmadığını düşündüğü için sizin gruba düşük bir not verdi. **“Bu kadar kötü bir ödev hazırlamasaydım hepimiz daha iyi not alabilirdik”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

3. Senin içinde bulunduğun takım sınıfta düzenlediğiniz bir bilgi yarışmasında kaybediyor. Diğer takım ise kolayca kazanıyor. **“Daha akıllı olsaydım, bizim takım kaybetmeyebilirdi”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

4. Sizin sınıf, içinde senin de bulunduğun 4 kişilik takımla bayrak yarışına katılıyor. Sizin takım kaybediyor. **“Ben biraz daha hızlı koşsaydım yarış kaybetmeyebilirdik”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:



Aşağıdaki örnek durumları okuyarak, bu durumdaki bilişsel hata içeren olumsuz düşünceye karşın olumlu bir düşünce yazınız.

Örnek durumlar:

1. Okul basketbol takımı için yapılan seçmelere katılıyorsun. Dört kez basket atmaya çalışıyorsun. İkiisi sayı oluyor, ikisi potaya girmiyor. **“Ne kadar kötü oynadım”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

2. Geçen dönem son matematik sınavına kadar derslerin iyi gidiyordu. Sınavda çok düşük bir not aldın. **“Okul boş yere vakit kaybı”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

3. Basketbol oynuyorsun ve beş basket atıyorsun ama çok kolay bir atışı kaçıırıyorsun. Oyundan sonra **“çok kötü oynadım”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

4. Sizin takım İngilizce doğru yazma yarışmasında kaybetti. Takımın en son yarışmacısı sendin. 4 kelimeyi doğru yazdın, yalnızca son kelimedede hata yaptın. Yerine oturduğunda **“Ben İngilizce yazmayı beceremiyorum”** diye düşünüyorsun.

Olumlu Düşünce:

Son olarak oturum özeti grup üyeleri ile birlikte yapılır. Gönüllü üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Paylaşımdan sonra oturum sonlandırılır.

8. OTURUM

HEDEFLER:

1- Grup sürecinin değerlendirilmesi.

MATERYAL:

1- (0-10-20-...100) rakamların yazılı olduğu kartonlar.

SÜREÇ:

Grup lideri tarafından üyelere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak, gönüllü üyelerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri istenir. Bu paylaşım aşamasından sonra, grup üyeleriyle birlikte tüm oturumların özeti yapılır.

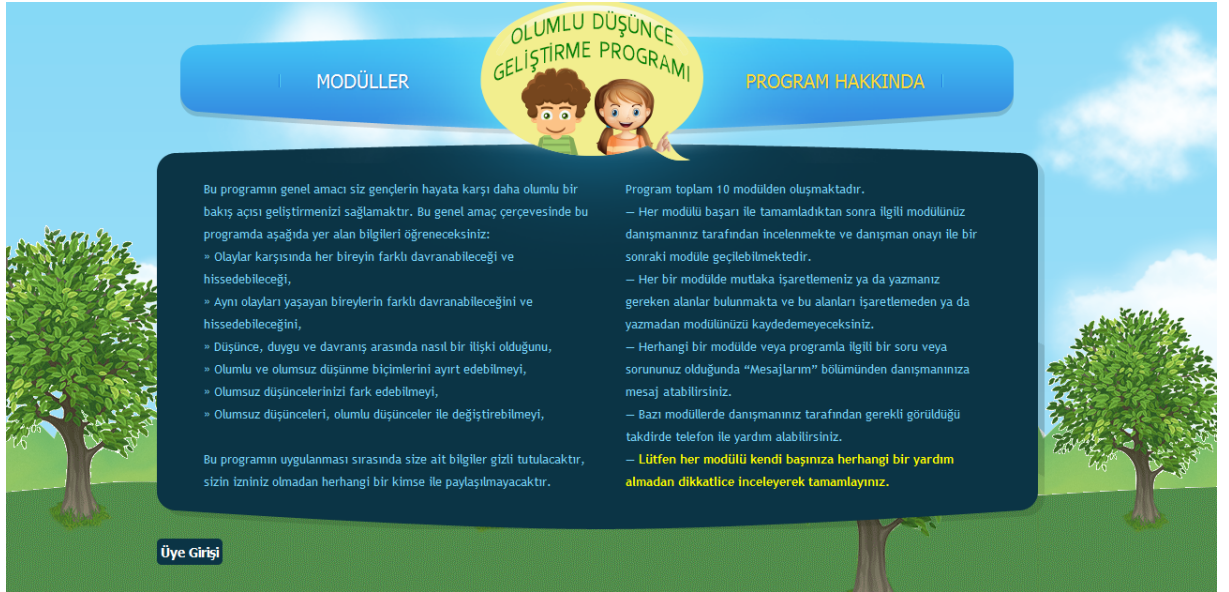
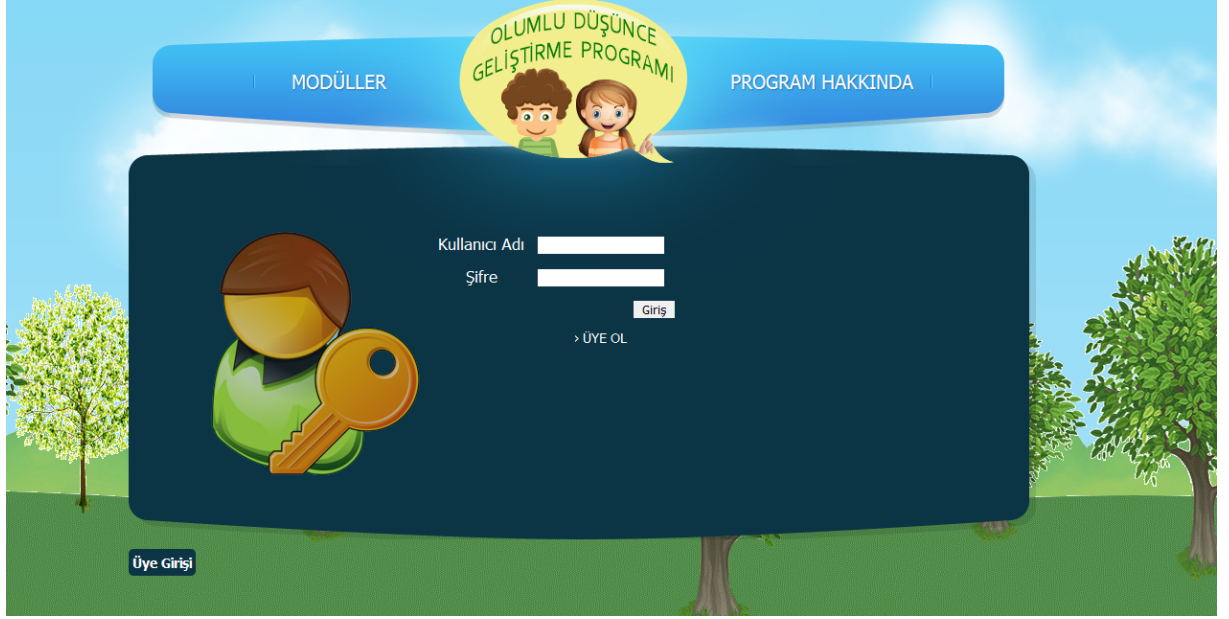
Daha sonra grup üyelerinin gruptan yararlanma düzeylerini değerlendirmeleri amacıyla 0-10-...100 sayılarının yazılı olduğu kartonlarla bir doğru çizgisi oluşturulur ve her üyenin tüm oturumları göz önüne alarak gelip bu doğrunun üzerinde yürümesi ve gruptan ne kadar faydalandığını düşünerek istediği yerde durması istenir. (Voltan-Acar, 2010:58).

Üyelerin durdukları yerin kendileri için ne anlama geldiğini ifade etmeleri istenir. Tüm grup üyeleri aynı etkinliği yaparak etkinlik sonlandırılır. Grup üyelerine daha sonra aşağıdaki sorular sorularak grup sürecini değerlendirmeleri istenir:

1. Genel olarak grup oturumlarında neler hissettiniz?
2. Bu grupta en çok ne öğrendiniz?
3. Bu grupta öğrendikleriniz yaşamınıza ne kattı?

Daha sonra grup üyelerinin grubun bitişine ilişkin duygu ve düşünceleri alınır. Son olarak tüm grup üyelerin ayağa kalkarak daire şeklinde el ele tutuşarak dönmeleri ve dönerken her üyenin gruba bir veda sözü söylemesi istenir. Etkinlikten sonra lider tüm üyelere grup sürecine katılımları ve başarıyla sonlandırmalarından dolayı teşekkür ederek oturum sonlandırılır.

Ek-6: Web Tabanlı İnteraktif Psiko-Eğitim Programı



OLUMLU DÜŞÜNCE GELİŞTİRME PROGRAMI

MODÜLLER PROGRAM HAKKINDA

MODÜLLER

İLK DEĞERLENDİRME

1. MODÜL 2. MODÜL

> Üyelik Bilgilerim > Mesajlarım > Modüller > Çıkış

Buradaki gösterim çözdüğünüz modüllerle ilgili bilgileri içermektedir. Aşağıdaki renk ve sembollerin açıklamaları şu şekildedir :

👁️ = İlgili modüle Başlama / Çözme izni verilmiştir.
 👁️ = İlgili modüle Başlama / Çözme izniniz bulunmamaktadır

👁️ =Çözmediğiniz modüller 👁️ =Çözdüğünüz modüller

İlk Bilişsel Test

Modül 1	Modül 2	Modül 3	Modül 4	Modül 5
Modül 6	Modül 7	Modül 8	Modül 9	Modül 10

BU MODÜLÜN HEDEFİ

- 1- Bir olaya herkesin farklı bakabileceğini fark edebilme.
- 2- Olay, duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi görebilme.
- 3- Bir olaydaki duygu, düşünce ve davranışı ayırt edebilme.

8/A sınıfında ders işleniyor ve teneffüs zili çalıyor. Öğretmen tüm sınıfa çıkabileceklerini söylüyor. Ali ve Ahmet de okul bahçesine çıkmak için sınıftan çıkıyorlar. Fakat koridorda giderken karşılarından gelen başka bir öğrenci şiddetli bir şekilde ikisine de çarpıyor. İkisi de şöyle bir sendeliyor ve yere düşmekten kendilerini zor alıkoyuyorlar. Onlara çarpan kişi ise şöyle bir duraksıyor. Ama arkasına bakmadan koşmasına devam ediyor.



Peki aynı durumu yaşayan Ahmet ve Ali aynı olayı yaşamalarına rağmen neden farklı duygular hissettiler ve neden farklı davranışlarda bulundular birlikte inceleyelim.

İlk olarak Ahmet'i birlikte inceleyelim;
Olay Ne ?
Koridorda giderken biriyle çarpışma.



Ahmet onun bilerek kendisine çarptığını düşündü ve öfkeleni ve çarpan öğrencinin arkasından bağırarak hakaret etti.



Bu modülün sonunda neler öğrendiğimize bir bakalım:

- o Bir olaya herkes farklı bakabilir.
- o Bir olay ya da duruma karşı duygu ve düşüncelerimizi belirleyen şey olay değil bizim o olaya ilişkin düşüncelerimizdir.

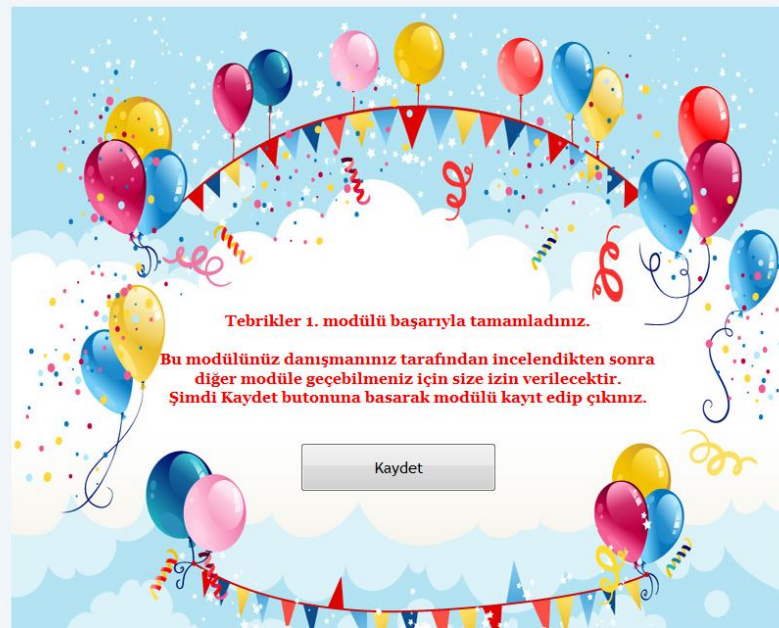
Aşağıdaki duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi görebiliriz.



Şimdi aşağıdaki ifadelerin duygu mu, düşünce mi ya da davranış mı olduğunu işaretleyin.

✓ işareti doğru cevap , ✗ işareti ise yanlış cevap verdiğinizde çıkacaktır. Doğru cevabı bulduktan sonra diğer ifadeye geçiniz.

	Duygu	Düşünce	Davranış
Sevilmiyorum	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öfke	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Başarmalıyım	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Çalışmak	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Bağırarak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Dalga geçmek	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üzülme	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Her zaman güçlü olmalıyım	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hata yapmamalıyım	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>



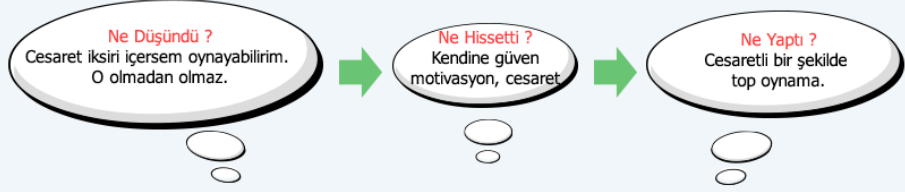
Lütfen aşağıda yer alan keloğlan karakterine ait çizgi film videosunu dikkatlice izleyiniz.



Şimdi keloğlanın çizgi filmini izlediniz. İzlediğimiz çizgi filmde keloğlanın yaşadıklarını birlikte inceleyelim. İlk olarak keloğlan neden Sinek ve arkadaşlarına karşı top oynamayı reddetti birlikte inceleyelim.



Daha sonra ise keloğlan çok cesaretli bir şekilde top oynamayı kabul etti ve oynadı. Neden mi? Şimdi birlikte inceleyelim, acaba değişen ne oldu?



Görüldüğü üzere birinci olayda keloğlan kafasına top çarptıktan sonra artık bir daha top oynayamam diye düşündü ve toptan korkmaya başladı. Bu yüzden arkadaşlarıyla birlikte onlar için çok önemli olan bir maçta oynamayı reddetti.

İkinci durumda ise keloğlan içtiği suyun “ Cesaret iksiri” olduğunu düşündü ve kendine güven duygusu hissederek top oynamaya başladı. Burada keloğlanın tekrar oynayabilmesine ve kendisine güvenmesine yol açan faktör içtiği şeyin cesaret iksiri olduğunu ve onu içerse tekrar oynayabileceğini “**düşünmesidir**”.Çünkü aslında keloğlan su içmiştir.

Şimdi kendi yaşadığımız bir olayı **duygu-düşünce-davranış** ilişkisine göre analiz modeline göre analiz etmeye ne dersiniz. Kutucuklara yazın ve Kaydet butonuna basın.

Olay Ne yapıyordunuz o anda neler oldu?	Düşünceler Keşin/tam olarak düşünceleriniz nelerdi? O anda aklınızdan neler geçiyordu?	Duygular Ne hissettiniz? Hangi duyguları yaşadınız?	Davranış Ne yaptınız?

Şimdi yeni bir okula gitmeye siyah gözlükle bakan Mert'in ve Pembe gözlükle bakan Yeliz'in neler düşündüklerine bir bakalım.

Lütfen aşağıdaki gözlüğe tıklayınız



Şimdi birde Yeliz'in gözünden inceleyelim. Lütfen aşağıdaki pembe gözlüğe tıklayınız.



Görüldüğü üzere Mert yeni bir okula gitmeyi olumsuz olarak yorumladı ve bu da onun olumsuz duygular hissetmesine ve yeni okulunda olumsuz davranışlarda bulunmasına neden oldu. Bu da Mert için olumsuz bir yıl olmasına neden oldu. Yeliz ise yeni bir okula gitmenin olumsuz bir durum olmadığını hatta heyecan verici olduğunu düşünerek olumlu duygular hissetti ve yeni okulunda olumlu davranışlarda bulundu. Yeliz için güzel bir yıl olmuştu.

Çünkü Yeni Bir Okula Gitmeyi; Mert Olumsuz, Yeliz İse Olumlu Olarak Değerlendirdi.

MERT'İN DÜŞÜNCEİ

Olay

Yeni bir okula gitme.



Düşünce

- Yeni okula gitmek beni arkadaşlarımdan ayıracak.
- Yeni okuldaki arkadaşlar beni aralarına almayacaklar.
- Yeni arkadaşlar beni sevmeyeceklerdir.



Duygu

- Üzüntü.
- Öfke.
- Kaygı.



Davranış

- Yeni arkadaşlarla tanışmak istememek.
- Soğuk davranmak.
- Derslerine odaklanamamak.
- Odaya kapanmak.

YELİZ'İN DÜŞÜNCEİ

Olay

Yeni bir okula gitme.



Düşünce

- Yeni arkadaşlar edinebilirim .
- Yeni bir okul eski arkadaşlarımlı kaybedeceğim anlamına gelmez.



Duygu

- Heyecan
- Merak
- Mutluluk



Davranış

- Yeni arkadaşlarla tanışmak istemek.
- Sıcak kanlı davranmak.
- Arkadaşlarıyla hem ders hem de ders dışı aktivitelerde bulunmak.

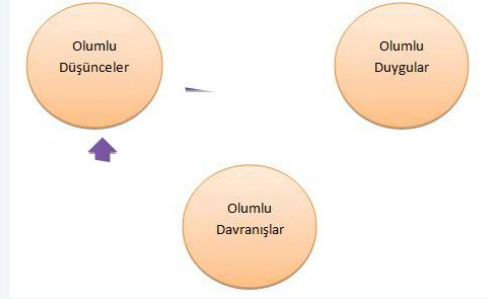
Olaylara kimi zaman siyah kimi zaman pembe gözlükle bakarız. Siyah gözlük bizim olumsuz düşüncelerimiz iken pembe gözlük olumlu düşüncelerimizi temsil eder. Ve şunu unutmayın ki **olumlu düşünceler olumlu duygu ve davranışlara olumsuz düşünceler de olumsuz ve duygu ve davranışlara yol açar.**

OLUMSUZ DÜŞÜNCE



OLUMSUZ DÜŞÜNCE → OLUMSUZ DUYGULAR → OLUMSUZ DAVRANIŞLAR

OLUMLU DÜŞÜNCE



OLUMLU DÜŞÜNCE → OLUMLU DUYGULAR → OLUMLU DAVRANIŞLAR

Şimdi aşağıda yer alan düşünce örneklerini okuyarak, olumlu veya olumsuz olduğunu işaretleyiniz.


DÜŞÜNCE	OLUMLU	OLUMSUZ
1. Birisi tarafından dinlenilmemeye katlanamam.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2. Ailem sinemaya gitmeme izin vermezse buna üzülebilirim.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3. Sınıftaki tüm arkadaşlarım tarafından sevilmemi. Eğer sevilmiyorsam bu benim suçum.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. TEOG sınavlarında başarılı olmak istiyorum , eğer alamazsam bu benim için herşeyin bittiği anlamına gelmez.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Eğer hoşlandığım kişi arkadaşlık teklifimi kabul etmezse buna dayanamam.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Hiçbir zaman sınıf önünde sunu yapamam.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7. Tüm derslerden 5 alamazsam bu benim başarısız olduğumu göstermez.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8. Ailem hiçbir şey yapmama izin vermez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Sınıf önünde sunu yaparken bazen kaygılanıyorum.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Matematik dersinden pekiyi alamazsam diğer derslerin pekiyi olması bir anlam ifade etmez.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Hiçbir zaman çalışmaya gerek yok çünkü hep sınavlarda başarısız olacağım.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Köpek korkunç bir hayvandır.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
13. Okul takımına giremezsem üzülürüm fakat bu dünyanın sonu değil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Okul dünyadaki en sıkıcı yerdir.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. İyi arkadaş seni hiçbir zaman hayal kırıklığına uğratmamalıdır.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Lütfen aşağıda yer alan durumu okuyunuz ve hayal etmeye çalışınız.

“Zorlandığımız bir dersin Pazartesi günü sınavı var ve siz sınıfınızdaki sevdiğiniz bir arkadaşınızdan sınava birlikte hazırlanmak için yardım istediniz. Bu arkadaşınız bu derste çok başarılı biri ve size yardım edebileceğini söyledi. Arkadaşınızla birlikte hafta sonu sizin evde çalışmak üzere sözleştiniz. Sözleştiğiniz saatte arkadaşınız hala size gelmedi ve siz merak ettiğinizden dolayı arkadaşınızı aradınız ama ulaşamadınız.”

Şimdi yukarıdaki durumda ne düşündünüz, ne hissederdiniz ve ne yaptınız; Bu olayı bir olumlu, bir de olumsuz düşünce ile değerlendirmeye çalışın. Olumsuz düşüncenizi siyah gözlüğün bulunduğu tabloya, olumlu düşüncenizi pembe gözlüğün bulunduğu tabloya yazınız.

	Düşünce	Duygu	Davranış
<p>OLUMSUZ DÜŞÜNCE</p> 			

	Düşünce	Duygu	Davranış
<p>OLUMLU DÜŞÜNCE</p> 			

Genel olarak insanların yaptığı 4 düşünce hata türü bulunmaktadır. İsterseniz şimdi bu düşünce hatalarının neler olduğuna bir bakalım.

1. Felaketleştirme: Kişinin gerçek kanıtlara dayanmadan geleceği olumsuz olarak tahmin etmesi. Bir anlamda "pireyi deve yapmak" olarak açıklanabilir. Yani kişi ya elindeki gerçeklere dayanan yeteri kadar kanıt olmadan ya da elindeki küçük bir kanıttan hareket ederek gelecekte olacak durumlar için en kötü senaryoların gerçekleşeceğine dair öngöründe bulunmasıdır.

Örnek:

TEOG sınavlarına girecek olan bir öğrencinin: "Öylesine heyecanlanacağım ki sınavda hiç bir şey yapamayacağım" şeklinde düşünmesi.

Kız ya da erkek arkadaşından ayrılan birinin: "Ben onsuz yapamam" şeklinde düşünmesi.

2. Aşırı Genelleme: Kişinin çok az sayıda örnekten hareket ederek daha genel bir kurala inanması. Var olan durumun çok ötesinde bir değerlendirme yapmasıdır.

Örnek:

Son yıllarda tuttuğu takımın deplasmanda ezeli rakibine yenilmesi sonucunda bir taraftarın: "Galatasaray Fenerbahçe'yi Şükrü Saraçoğlu Stadyumunda hiçbir zaman yenemiyor" şeklinde düşünmesi.

Ders kapsamında yaptığı sunumdan sonra öğretmeninden geribildirim alamayan bir öğrencinin: "Öğretmenim beni hiçbir zaman takdir etmiyor" şeklinde düşünmesi.

Aşağıda düşünce hatası içeren cümleler verilmiştir. Şimdi sizden istenen her bir cümleyi dikkatlice okuyarak hangi düşünce hatası türüne girdiğini işaretleyiniz.

1- Bugün yaptığımız maçı kaybettiysek bu benim beceriksizliğimdir.

FELAKETLEŞTİRME AŞIRI GENELLEME KİŞİSELLEŞTİRME SEÇİCİ SOYUTLAMA

2- Hiçbir zaman çalışmaya gerek yok çünkü hep sınavlarda başarısız oluyorum.

FELAKETLEŞTİRME AŞIRI GENELLEME KİŞİSELLEŞTİRME SEÇİCİ SOYUTLAMA

3- Ailem hiçbir şey yapmama izin vermez.

FELAKETLEŞTİRME AŞIRI GENELLEME KİŞİSELLEŞTİRME SEÇİCİ SOYUTLAMA


4- Eğer hoşlandığım kişi arkadaşlık teklifimi kabul etmezse buna dayanmam.

FELAKETLEŞTİRME AŞIRI GENELLEME KİŞİSELLEŞTİRME SEÇİCİ SOYUTLAMA

5- Hiçbir zaman sınıf önünde sunu yapamam.

FELAKETLEŞTİRME AŞIRI GENELLEME KİŞİSELLEŞTİRME SEÇİCİ SOYUTLAMA

Bu düşünce hataları aslında yaşamımızın birçok anında ve yerinde karşımıza çıkmaktadır. İzlediğimiz programlardan dinlediğimiz şarkılara, okuduğumuz kitap ve dergiler de dahi bunu görebilmekteyiz. Örneğin aşağıda birçok insanın birçok defa dinlediği bir şarkı sözünü inceleyelim. Bu şarkıda yer alan düşünce hatası içeren söze ve türüne bir bakalım.

Şarkıları incelerken aynı zamanda şarkıların üzerinde yer alan  butonuna basarak dinleyebilirsiniz. Tüm şarkıları inceledikten sonra yazma alanına şarkıda yer alan düşünce hatasını ve türünü yazınız, ilerleyiniz ve en son kayıt ediniz.



Emrah - Götür Beni Gittiğin Yere

Atma beni ölümlere
Atma beni zulümlere
Götür beni gittiğin yere...

Ben sensiz nefes alamam
Buralarda hiç duramam
Tek başına yalnız kalamam
Senin kokunu özlerim
Hep yollarını gözlerim
Götür beni gittiğin yere...

Aşkındır beni yaşatan
Beni hayata bağlayan
Atma beni ölümlere
Atma beni zulümlere

Düşünce hatası içeren sözleri ve türünü yazınız.

Bu aşk böyle bitemez.
Ben sensiz nefes alamam. **Felaketleştirme**
Bırakma terk etme beni.
Tek başına yalnız kalamam. **Felaketleştirme**

Şimdi sizler diğer şarkı sözlerini inceleyerek her bir şarkıda yer alan düşünce hatası içeren sözleri ve türünü bularak yazma alanına yazınız.



DEMET AKALIN - SANA DEĞER

Akarım sonsuza deli sel gibi
Tut çevrele tut gölün olayım
Çarparım ne varsa deli yel gibi
Tut kollarımdan tut ki durayım

Tüm yaşananlar bir bir günaha
Dönüşüyor ah zamanla uğraşma
Sen öyle bela deli sev ki beni
Bütün yasakları yasakla

Her soluğunda baştan ayağa
Çek beni içine orda kalayım

Zaten aşklar hep yalan dolan
Sonu hep sızı hüsrana
Geriye kalan ardından yalnızlık olsa da
Sana değer

Düşünce hatası içeren sözleri ve türünü yazınız.

Lütfen aşağıda yer alan videoyu dikkatlice izleyiniz.



- Şimdi siz videoda yer alan Serhat'ın yaşamış olduğu durumu yaşadığınızı hayal edin. Siz de Serhat gibi siyah gözlüğünüzü takarak "nasıl olsa yine çözemeyeceğim, uğraşmama gerek yok" düşüncesi ile olaya baktığınızı hayal edin ve şimdi aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Daha önceki bir derste yanlış cevap vermiş olman yine yanlış cevap vereceğin anlamına gelir mi?

Evet:

Hayır, daha önce bir soruyu yanlış yapmış olman bu soruyu da yanlış yapacağın anlamına gelmez.

Hayır:

2. Peki daha önce matematik dersinde doğru cevap verdiğin sorular olmadı mı?

Evet:

Hayır:

Düşündüğünde daha önce matematik dersinde doğru cevap verdiğin sorular olduğunu hatırlayacaksın.

3. Bu soruyu yanlış cevaplayacağına ilişkin elinde bir kanıtın var mı?

Evet:

Daha önceki matematik dersinde sorulan bir soruyu yanlış cevaplamıştın. Ama bu uğraşmadan bu soruyu da yanlış yapacağını göstermez.

Hayır:

Lütfen aşağıda yer alan durumu okuyarak hayal ediniz ve soruları cevaplayınız.

Senin için önemli olan ve çok çalışmış olduğun bir dersten geçen hafta sınav yapıldı. Bugün öğretmeniniz sınavı okuduğunu söylüyor. Tek tek sınav notları açıklanırken sıra sana geliyor ve sen zayıf aldığını öğreniyorsun. Aklından “of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim” diye düşünüyorsun.

Böyle bir durumda “of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim” düşüncesinin aklından geçme ihtimali yüzde kaç olurdu?

Ne kadar inanıyorum?

% 0	% 10	% 20	% 30	% 40	% 50	% 60	% 70	% 80	% 90	% 100
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Bu dersin dışında başarılı olduğun başka derslerin yok mu?

2. Bir dersten başarısız olman senin her alanda başarısız biri olduğuna mı gösterir?

3. Kendini başarılı gördüğün başka alanlar yok mu?

4. Bir arkadaşın sana benzer bir durum anlatsa ve “of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim” şeklinde düşündüğünü söylese ona ne derdin?

5. “Of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim” düşüncesinin senin için yararı ve zararı ne olabilir yazınız .

YARAR	ZARAR
<input type="text"/>	<input type="text"/>

6- Şimdi tekrar düşündüğünde bu dersten zayıf almandan dolayı "of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim" sonucunu çıkarman doğru mu?

7. Bu düşünceye "of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim" şimdi ne kadar inanıyorsun?



8. Bu düşünceye "of be! dersten zayıf aldım, zaten ben hiçbir şeyde başarılı değilim" karşın olumlu bir düşünce ne olabilir?

Bu testi nasıl dolduracağımıza dair bir örnek aşağıdaki resimdedir. Örneği inceleyerek diğer sayfalardaki testleri benzer şekilde işaretleyip doldurunuz.

AİLEM TARAFINDAN HER ZAMAN ELEŞTİRİLİRİM

Bu düşünceye ne kadar inanıyorum?



Destekleyen Kanıtlar

Geçen yıl kamemde bazı derslerim zayıf olduğu için beni eleştirtiler.
Geçen hafta eve geç geldiğim için yine eleştirildim.

Desteklemeyen Kanıtlar

Aslında başarılı olduğum dersler için beni tebrik etmişlerdi.
Aile kurallarına uydüğüm zaman ailem beni takdir ediyorlar.
Aslında voleybolda iyi olduğumu ve beni bu konuda destekleyeceklerini söylemişlerdi.
Ders çalıştığım zaman aslında beni takdir ettiklerini söylüyorlar.

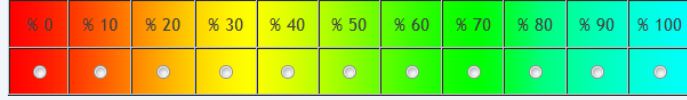
Bu düşünceye şimdi ne kadar inanıyorum?



Aşağıda yer alan düşünce hatasını okuduktan sonra böyle bir düşünceye ne kadar inandığınızı işaretleyiniz. Daha sonra böyle bir düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları iyice düşündükten sonra ilgili alana yazınız.

İYİ BİR LİSEYE GİDEMEZSEM, HİÇBİR ZAMAN MUTLU OLAMAYACAĞIM.

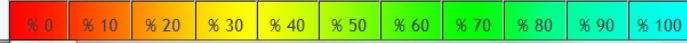
Bu düşünceye ne kadar inanıyorum?



Destekleyen Kanıtları Yazınız

Desteklemeyen Kanıtları Yazınız

Destekleyen ve desteklemeyen kanıtları dikkate aldığımda bu düşünceye şimdi ne kadar inanıyorum?



m/4madde.php

Şimdi size bazı örnek olaylar verilecektir. Her bir örnek olayda yer alan düşüncenin hangi düşünce hata türüne girdiğini işaretleyiniz. Doğru seçeneği bulduğunuzda diğer şıkları işaretlemeyiniz. Daha sonra her bir düşünce hatasına karşın olumlu bir düşünce yazmaya çalışınız. Birden fazla olumlu düşünce yazabilirsiniz.

OLAY

Arkadaşlarından bazıları okul voleybol takımı için yapılan seçmelere katılıp katılmayacağını soruyor. Geçen yıl seçmelere katılmış fakat takıma girmeyi başaramamıştım.

DÜŞÜNCE

“Seçmelere katılmama ne gerek var ki, geçen yıl başaramamıştım”

DUYGU VE DAVRANIŞLAR

Ümitsizlik ve seçmelere katılmama

Bu düşünce hangi bilişsel hata türüne girmektedir?

- Kişiselleştirme Seçici Soyutlama Aşırı Genelleme Felaketleştirme
- Yanlış tekrar düşün ve işaretle.

Evet, doğru çünkü Aşırı Genelleme; kişinin çok az sayıda örnekten hareket ederek daha genel bir kurala inanması. Var olan durumun çok ötesinde bir değerlendirme yapmasıdır. Şimdi bu düşünceye karşın olumlu bir düşünce yaz.

Site Yönetimi

ANASAYFA ÜYE YÖNETİMİ

ÜYELER

ID	AD SOYAD	Modül Kayıtları	Mesajlar	Üye Detayı	Sil
14	Kamer-ozdogan				
20	Dilara-sabancioglu				
21	Merve-nami				
10	Ahmet				
15	Beria-selin-kartal				
16	Sevgi-nur-alav				
17	Aye-duygu-polat				
19	Akin-harmanci				

Site Yönetimi

ANASAYFA ÜYE YÖNETİMİ

MESAJLAR

Yeni Mesaj Gönder

Tebrikler Akin Tüm modülleri başarıyla tamamladın. 10. modüle tüm düşünce hatalarına karşın olumlu düşünceler yazabiliyorsun. Bundan sonra hayatta karşılaştığın olay ve durumlar karşısında düşüncenin duyu ve davranışlarımız üzerindeki etkisini göz önüne alarak öğrenmiş olduğun sorgulamalar ile olumsuz olanları değiştirebilir ve daha olumlu düşünebilirsin. Artık düşüncelerin kontrolü senin elinde.

09 Oca 2015 12:57:23

Tebrikler akin 9. modüle yer alan düşüncelere kanıtları yazmışsın. Ben tamamen yetenezsiz biriyim düşüncesine desteklemeyen kanıtlar yazmamışsın. Şarkı söyleyemiyorsun, futbol oynamadığını söylemişsin. Peki neleri iyi yapıyorsun, arkadaşların veya ailen hangi konularda seni beğenirler, hangi özellikleriyle gurur duyarsın. Bana kendini anlat desem hangi yeteneklerini söyledin? bu sorulara cevap bekliyorum. İyi çalışmalar

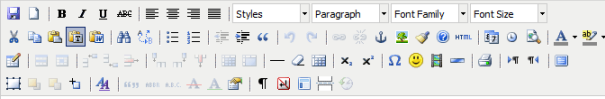
25 Ara 2014 09:38:10

Tebrikler akin 9. modüle yer alan düşüncelere kanıtları yazmışsın. Ben tamamen yetenezsiz biriyim düşüncesine desteklemeyen kanıtlar yazmamışsın. Şarkı söyleyemiyorsun, futbol oynamadığını söylemişsin. Peki neleri iyi yapıyorsun, arkadaşların veya ailen hangi konularda seni beğenirler, hangi özellikleriyle gurur duyarsın. Bana kendini anlat desem hangi yeteneklerini söyledin? bu sorulara cevap bekliyorum. İyi çalışmalar

Site Yönetimi

[ANASAYFA](#) [ÜYE YÖNETİMİ](#)

MESAJLAR Yeni Mesaj Gönder



Rich text editor toolbar with various icons for text formatting, alignment, and insertion.

Path: p

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1985 yılında Gaziantep'te doğdu. İlk ve orta öğrenimini Gaziantep'te tamamladıktan sonra 2007 yılında Dicle Üniversitesi Psikoloji bölümünden birincilikle mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma programında yüksek lisansa kabul edildi. 2010 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayan araştırmacı aynı yıl ilgili Anabilim Dalı'nda doktora programına başlamıştır. Araştırmacı Ekim 2007 tarihinden bu yana Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde Araştırma Görelisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı evli ve bir çocuk babasıdır.

VITAE

The researcher was born in Gaziantep in 1985. After he completed his primary and secondary school education in Gaziantep, he graduated from the Department of Psychology at Dicle University with a first degree in 2007. After a short while, he was accepted to the Guidance and Psychological Counseling Program in the Department of Educational Sciences in Gaziantep University. As soon as he got his Master's degree in 2010, he started his doctoral education at the same program in Gaziantep University. He has been working as a Research Assistant at Gaziantep University Faculty of Education since October, 2007. The researcher is married with a child.