



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AKILCI DUYGUSAL EĞİTİMİN YATILI VE YATILI  
OLMAYAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIĞA  
MARUZ KALMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**FATİH BAYKAL**

**DENİZLİ – 2019**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AKILCI DUYGUSAL EĞİTİMİN YATILI VE YATILI OLMAYAN  
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIĞA MARUZ KALMA  
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**Fatih BAYKAL**

**Danışman  
Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ**

## YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN

Üye: Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ (Danışman)

Üye: Prof. Dr. Zeynep DENİZ YÖNDEM

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 24/07.2019 tarih ve ...31.../2... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

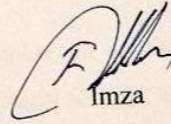
M. Buluş

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



İmza

Fatih BAYKAL

## TEŞEKKÜR

Öncelikle tez yazma sürecinde yardımlarını esirgemeyen, önerileri, katkıları ve yönlendirmeleriyle çalışmama bilimsel bir anlam ve içerik kazandıran, bilgisine, değerlendirmelerine ve insana değer veren kişiliğine hayran olduğum, hem lisans hem de yüksek lisans eğitimime önemli katkıları olan, akademik kimlik kazanma sürecimde bana yol gösteren danışman hocam Sayın Prof. Dr. Asım ÇİVİTCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım Prof. Dr. Nazmiye ÇİVİTCİ'ye, Prof. Dr. Erdiñ DURU'ya, Prof. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR'e, Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN'a, Prof. Dr. Necla ACUN KAPIKIRAN'a, Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI'ya ve Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU'na yetişmeme olan katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Ayrıca tez jürisinde yer alan ve tezime olumlu katkıları olan Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM'e teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik yaşamımda desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesi ile ufku aydınlatan, zor zamanlarımda beni sürekli yüreklendiren kayın pederim Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nurettin ÇALIŞKAN'a tüm kalbi duygularıyla teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca, beni destekleyen ve bu günlere gelmemi sağlayan çok kıymetli anneme ve babama, sevgili ablam Betül SEZER'e sevgi ve saygılarımı sunuyorum. En zor zamanlarımda hep yanımda olan, beni koşulsuz seven, mutluluk kaynağım eşim Beyza BAYKAL'a, hayatımıza girmeleriyle bizlere evlat sevgisinin ne demek olduğunu tattıran çocuklarım Furkan ve Emir'e tüm kalbi duygularıyla teşekkür ediyorum.

Fatih BAYKAL

## ÖZET

### **Akılcı Duygusal Eğitimin Yatılı ve Yatılı Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerine Etkisi**

BAYKAL, Fatih

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ

Haziran 2019, 127 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, yatılı olan ve yatılı olmayan öğrencilerde ayrı ayrı olmak üzere iki deney ve iki kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırma, deney ve kontrol gruplarında, 15'er öğrenciden oluşan 60 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın denekleri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir yatılı bölge ortaokulunda öğrenim gören 139 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi arasından seçilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri "Akran Zorbalığı Ölçeği"nin "Kurban" alt ölçeği ile ölçülmüştür. Deney gruplarına, haftada bir oturum olmak üzere 10 hafta süre ile akılcı duygusal eğitim programı uygulanırken, kontrol gruplarına herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneklere işlem öncesi ölçümün uygulanmasından bir hafta sonra deneysel işleme başlanmış; uygulamanın son oturumundan bir gün sonra işlem sonrası ölçüm; bir ay ve üç ay sonra da izleme ölçümleri yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol grubu, iki faktörlü (2x4) karışık desen kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; ilişkili gruplar arası farkın anlamlılığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, bağımsız iki grup arası farkın anlamlılığını incelemek için Mann Whitney U-Testi ve grup içi tekrarlı ölçümler arası farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için ise Friedman Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemi sonunda da devam ettiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akılcı duygusal eğitim, Zorbalık, Zorbalığa maruz kalma, Yatılı ve yatılı olmayan öğrenciler.



## ABSTRACT

### **The Effect of Rational Emotional Education on the Levels of Exposure to Bullying Among Boarding and Non-boarding Secondary School Students**

BAYKAL, Fatih

Master's Thesis in Educational Sciences

Department of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ

June 2019, 127 pages

This research aims to study the effect of rational emotive education boarding and non-boarding secondary school students levels of exposure to bullying. The research consisted of two experimental and two control groups each from the boarding and extern students and was carried out with 15 students in each groups, 60 students in total from the seventh and eighth grades. Participants for the research were obtained from 139 seventh and eighth grade students attending a regional boarding secondary school in the 2017-18 school year "Victim" subscale adapted out of the peer bullying scale was used to measure the students' levels of exposure to peer bullying during the investigation. Experimental groups received a ten-week rational-emotive education, one session each week and no education was given to members of the control groups. The scales were administered to subjects one week after the pre-treatment measurement; a day after the last session of the treatment, posttest was measured and follow-up measurements were done both one month and three months later. In the research, a two-factor (2x4) mixed pattern was used with pre-test-post-test control group. For the analysis of the data obtained, Wilcoxon Signed Ranks Test was used in order to examine the significance of the difference between the related groups. While Mann Whitney U-Test was used to examine the significance of the difference between two independent groups, Friedman Tests were used to examine whether there were significant differences between measurements within groups. The findings of the research were as follows: the rational emotional education program applied was effective in reducing students' levels of bullying. This positive effect was also witnessed at the end of a monthly and quarterly follow-up period.



Keywords: Rational-emotive education, Bullying, Exposure to bullying, boarding and non-boarding school students.



## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU .....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Problem.....	6
1.1.2. Denenceler .....	6
1.2. Araştırmanın Amacı .....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar .....	9
1.5. Sayıtlılar .....	9
1.6. Tanımlar .....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	11
2.1. Akılcı Duygusal Davranış Terapisi .....	11
2.1.1. ADDT'nin İnsan Doğasına Bakışı.....	11
2.1.2. ADDT'nin Amaçları ve Temel İlkeleri .....	14
2.1.3. Mantıkdışı ve Akılcı/Mantıklı İnançlar .....	17
2.1.4. ABC Modeli .....	22
2.1.5. Sağlıklı ve Sağlıksız/Olumsuz Duygular.....	23
2.1.6. ADDT'nin Çocuk ve Ergenlerde Kullanımı.....	26
2.1.6.1. ADDT'nin çocuklarda kullanımı. ....	26
2.1.6.2. ADDT'nin ergenlerde kullanımı. ....	29
2.1.6.3. ADDT'nin çocuk ve ergenlere bireysel olarak uygulanması.....	30
2.1.7. Akılcı Duygusal Eğitim (ADE) .....	35
2.1.7.1. Akılcı duygusal eğitimde temel kavramlar ve ilkeler. ....	36
2.1.7.2. Akılcı/mantıklı ve mantıkdışı inançlar .....	36

2.1.7.3. Kendini kabul.....	36
2.1.7.4. Problem çözüme becerisi .....	37
2.1.7.5. Engellenme toleransı.....	38
2.1.7.6. Düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişki.....	38
2.1.7.7. ADE'nin uygulama yöntemleri.....	43
2.1.7.7.1. <i>İnformal yaklaşım</i> .....	43
2.1.7.7.2. <i>Yapılandırılmış ADE oturumları</i> .....	45
2.1.7.7.3. <i>Öğrenme merkezleri</i> .....	45
2.1.7.7.4. <i>Müfredatla bütünleştirme</i> .....	46
2.2. Akran Zorbalığı.....	47
2.2.1. Zorbalığın Türleri .....	48
2.2.2. Zorba Bireylerin Özellikleri .....	50
2.2.3. Zorbalığa Maruz Kalan Bireylerin Özellikleri .....	52
2.2.4. Zorbalığın Olumsuz Etkileri.....	53
2.3. İlgili Araştırmalar .....	54
2.3.1. ADE'nin Etkililiğine İlişkin Araştırmalar .....	54
2.3.2. Çocuk ve Ergenlerde Zorbalık Üzerine Yapılmış Araştırmalar .....	59
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	65
YÖNTEM .....	65
3.1. Denekler .....	65
3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	65
3.3. Araştırma Deseni.....	66
3.4. Veri Toplama Araçları .....	66
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu .....	66
3.4.2. Akran Zorbalığı Ölçeği.....	67
3.5. Uygulanan İşlem .....	68
3.6. Verilerin Analizi.....	71
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	74
BULGULAR VE YORUM .....	74
4.1. Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	74
4.2. Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	74

4.3. Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	75
4.4. Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	76
4.5. Yatılı ve Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	77
4.6. Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanları ile Birinci ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	77
4.7. Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanları ile Birinci ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	78
4.8. Yatılı ve Yatılı Olmayan Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Birinci ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular .....	79
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	82
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	82
5.1. Tartışma.....	82
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	101
Ek 1. Ölçek Kullanım İzni .....	101
Ek 2. Akran Zorbalığı Ölçeği.....	102
Ek 3. Uygulanan Akılcı Duygusal Eğitim Programı (Örnek Oturumlar) .....	103
ÖZGEÇMİŞ .....	114

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Sağlıklı Olumsuz ve Sağlıksız Olumsuz Duygulara İlişkin Örnekler.</i> .....	25
Tablo 3.1. <i>DeneySEL İşlemin Uygulanış Düzeyi</i> .....	66
Tablo 3.2. <i>Yatılı/Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına İlişkin Normallik Testleri.</i> .....	71
Tablo 3.3. <i>Yatılı/Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına İlişkin t-testi.</i> .....	72
Tablo 3.4. <i>Yatılı/Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test, 1. İzleme ve 2. İzleme Puanlarına İlişkin Normallik Testleri.</i> .....	73
Tablo 4.1. <i>Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşareTli Sıralar Testi Sonucu.</i> .....	74
Tablo 4.2. <i>Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.</i> .....	75
Tablo 4.3 <i>Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşareTli Sıralar Testi Sonucu.</i> .....	75
Tablo 4.4. <i>Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.</i> .....	76
Tablo 4.5. <i>Yatılı ve Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.</i> .....	77
Tablo 4.6. <i>Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-Test, Birinci İzleme ve İkinci İzleme Puanlarına İlişkin Freidman Testi Sonucu.</i> .....	78
Tablo 4.7. <i>Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-Test, Birinci İzleme ve İkinci İzleme Puanlarına İlişkin Freidman Testi Sonucu.</i> .....	78
Tablo 4.8. <i>Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.</i> .....	79
Tablo 4.9. <i>Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.</i> .....	79
Tablo 4.10. <i>Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.</i> .....	80
Tablo 4.11. <i>Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.</i> .....	80

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem durumu açıklanmış; problem cümlesi ve denenceler oluşturulmuş; araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş; araştırmanın sınırlılıklarına, sayıltılarına ve araştırmada ele alınan temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Saldırganlık, dünyada olduğu kadar ülkemizde de çağımızın evrensel sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile içinde, iş hayatında, sporda, trafikte, okulda ve hayatın hemen her alanında saldırganca davranışlara giderek daha çok şahit olmaktadır. İnsanın içinde gizil olarak bulunan saldırganlık duygusu uygun zemin oluştuğunda kendini göstermekte ve huzuru bozmaktadır. Toplumda görülen bu saldırgan davranışların bir göstergesi de okul çağı çocuk ve gençleri arasında yaygınlaşan zorbaca davranışlardır (Pişkin, 2002). Zorbalık uzun yıllar büyümenin doğal bir parçası olarak kabul edilse de 1970’li yıllarda Norveç, İsveç ve Finlandiya gibi ülkelerde yapılan çalışmalar bu görüşün doğruluğunu tartışılır hale getirmiştir (Griffin ve Gross, 2004). Norveçli araştırmacı Dan Olweus’un 1978 yılında yazmış olduğu “Okullarda Saldırganlık” isimli kitap akran zorbalığına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Kartal ve Bilgin 2007). Zorbalığın literatürdeki tanımı çok fazla olsa da, araştırmacılar Olweus’un tanımı üzerinde görüş birliğine varmışlardır. Olweus (1995) zorbalığı; bir kişinin, diğer kişi ya da kişiler tarafından kasıtlı, tekrarlı ve en azından bir süre devam eden olumsuz davranışlara maruz bırakılması olarak tanımlamıştır. Zorbalığı diğer saldırgan davranışlardan farklı kılan bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar, davranışın kasıtlı ve zarar verme niyetiyle yapılmış olması; zorba kişinin kurbanı göre daha güçlü olması veya kendini daha güçlü hissetmesi; zorbalığın tekrarlayıcı ve sürekli olması ve zorbalığın herhangi bir etki olmadan kendiliğinden başlatılmasıdır (Pellegrini ve Long, 2002).

Zorbalık saldırganlığın bir alt biçimidir ve sözlü, fiziki ve ilişkiye dayalı olmak üzere üç biçimde sınıflandırılır. Fiziksel zorbalık; vurma, tekmeleme, ya da başka bir öğrenciye yönelik doğrudan şiddetin herhangi bir biçimi olan davranışları içerir. Sözel zorbalık; isim takma, sataşma ve sözlü tehditler gibi davranışlarla karşı tarafa sözel olarak sataşılmasıdır. İlişkisel zorbalık ise dedikodu yayma, kasıtlı olarak öğrencileri faaliyetlerin

dışında bırakma gibi davranışlardan oluşur. Zorbalık doğrudan ya da dolaylı zorbalık şeklinde de sınıflandırılmaktadır (Bauman, 2008; Jacobsen ve Bauman, 2007; Smith ve Ananiadou, 2003).

Zorbalığın içinde üç taraf bulunur: Zorba, kurban ve seyirciler. Kendinden güçsüz kişi veya kişilere zarar verme niyetiyle tekrarlı bir biçimde saldırganca davranışta bulunan kişilere zorba, zorbalığa maruz kalan ve kendini savunmasız hissedenden kişilere kurban, zorbalığa tanık olan kişilere ise seyirciler denilmektedir. Seyirciler kimi zaman kurbanın duygularını üstü kapalı olarak paylaşırken, kimi zaman da zorbalığı destekleyici nitelikte zorbaya koro olarak hizmet edebilirler (Carney, 2008).

Zorbalığa maruz kalan veya buna tanık olan kişilerin fiziksel veya psikolojik olarak zarar gördüğü bilinen bir gerçektir. Yapılan araştırmalar bu kişilerin; sessiz, kaygılı, güvensiz, okula devam sorunu yaşayan, sosyal beceri eksikliği olan, benlik saygısı ve akademik başarısı düşük kişiler olduğunu ortaya koymaktadır (Gökler, 2009; Menesini, Modena ve Tani, 2009; Pişkin, 2002). Ayrıca okul yıllarında zorbaca davranışlarda bulunan çocukların ileriki yaşlarda olumsuz etkilendiği, olumsuz tutum ve davranışları yetişkinlikte de sürdürdüğü, insan ilişkileri konusunda sıkıntılar yaşadığı hatta bu kişilerin çeşitli suç olaylarına karıştıkları belirtilmektedir (Bender ve Lösel, 2011; Farrington ve Ttofi, 2010). Olweus (1991), okul yıllarında zorbalık yapan ergenlerin yetişkinlik çağına geldiğinde suç işleme oranının %60 olduğunu, zorbalığa karışmamış ergenlerin ise suç işleme oranının %10 olduğunu tespit etmiştir (akt. Whitted ve Dupper, 2005). Ayrıca Önder ve Sarı (2012)'nin yapmış olduğu çalışma, zorbalığa hiç karışmayan ve bu duruma maruz kalmayan öğrencilerin okul yaşam kaliteleri algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, zorbalığın zorbalar, kurbanlar ve bu duruma tanık olan seyirciler üzerinde sosyal, duygusal ve akademik olarak farklı boyutlarda olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu etkilerin en fazla gözlemlendiği yaşam evrelerinden birisi de, akran ilişkilerinin ve akran baskısının daha fazla öne çıktığı ergenlik dönemidir.

Ergenlik dönemi, çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan; fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimin hız kazandığı; bireylerin kimlik oluşturmaya çalıştığı ve akran ilişkilerine önem atfedildiği bir dönemdir (Torun, 2007). Bu dönemde ergenler anne babasından daha çok arkadaşları ile birlikte vakit geçirmektedirler. Arkadaş ilişkileri, ergenlerin kişisel sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlamakla birlikte, bazı

problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu konuda yaşanan problemlerden birisi de akran zorbalığıdır (Aktuğ, 2006).

Özellikle 11-14 yaş arası kapsayan ilk ergenlik döneminde (early adolescence) fiziksel ve hormonal değişimler nedeniyle saldırganlık ve öfke duygusu yoğun olarak yaşanmakta (Yavuzer ve Üre, 2010), akran gruplarının birey üzerindeki etkisi fazlalaşmakta (Acar ve Kılınç, 2017) ve bu durum ergenler arasında zorbalığın görülme olasılığını arttırmaktadır. Bu nedenle zorbalığı önlemeye yönelik eğitimlerin, çocuğun uyumlu, üretken ya da başarılı olabilmesi için gelişimsel olarak daha kritik olan ergenliğin ilk döneminde (Çivitçi, 2014) verilmesinin, çocuğun gelecek yaşantısında koruyucu bir rol oynayabileceği ön görülmektedir.

Zorbalık 1970'lerden itibaren Danimarka ve Norveç başta olmak üzere Kanada, Japonya, Çin, Amerika, İngiltere, Avustralya gibi birçok ülkede araştırma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalar zorbalığın azımsanmayacak derecede yaygın olduğunu göstermektedir (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). İngiltere'de yapılan bir çalışmada lise öğrencilerinin %10'unun, ortaokul öğrencilerinin ise %27'sinin zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca fiziksel zorbalığın %38, sözel zorbalığın ise %24 oranında olduğu tespit edilmiştir (Dawn, Cowie ve Bray, 2006). ABD'de 6. ve 10. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin %29'unun zorbalık olaylarına karıştığı bildirilmiştir (Espelage ve Swearer, 2004). Avustralya'da yapılan bir çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin %17 ile %50 sinin zorbaca davranışlardan olumsuz etkilendiği bulunmuştur (Rigby ve Barnes, 2002). Baldry ve Farrington'un (1999) 238 ortaokul öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin %15'inin zorbaca davranışlar sergilediği; Glover, Gough, Johnson ve Cartwright'un (2000) 11-16 yaş arasında 4700 öğrenci ile yapmış oldukları çalışmada ise öğrencilerin %75'inin zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir.

Ülkemizde yapılan araştırmalar da batı ülkelerinde olduğu gibi zorbalığın ne kadar yaygın olduğunu gözler önüne sermektedir. Lise öğrencileri ile yapılan çalışmalar öğrencilerin yaklaşık %17 ile %50 arasında zorbaca davranışlar sergilediğini (Arslan, 2008; Genç, 2007; Yöndem ve Totan, 2008), ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalar ise öğrencilerin yaklaşık %33 ile %51 arasında zorbaca davranışlarda bulunduğunu (Atik, 2006; Dölek, 2002; Sipahi, 2008) ortaya koymaktadır. Yıldırım'ın (2001) dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin %16,4'ünün zorbaca davranışlar sergilediği ve %26,2 sinin de zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir. Dölek'in



(2002) beşinci, yedinci ve dokuzuncu sınıflar üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin %8,2 sinin zorbalığa maruz kaldığı, %11'inin ise zorbaca davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin %13,9'unun zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir (Gültekin ve Saylı, 2005). Kapıcı'nın (2004) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin %40'ının en az bir defa akran zorbalığına maruz kaldığı bulunmuştur. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin %23,5'inin zorbaca davranışlarda bulunmaya eğilimli olduğu, %58'inin ise zorbalığa maruz kaldığı saptanmıştır (Bilgiç ve Yurtal, 2009). Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere okullarda, akran zorbalığını önlemeye ve zorbaca davranışlardan korunmaya yönelik eğitim programlarının uygulanmasının önemli bir ihtiyaç haline geldiği düşünülmektedir.

Zorbalık olayları yatılı okullarda farklı boyutlarda yaşanabilmektedir. Zorbalığa uğrayan veya bu duruma tanık olan öğrenciler okul bitip eve gittiklerinde zorbalık sona ermekte fakat yatılı öğrencilerin sürekli olarak akranları ile aynı ortamda bulunmaları ve aynı yatakhaneyi paylaşmaları nedeniyle böyle bir şansları olmamaktadır. Zindi (1994) yatılı okullarda zorbalığın en çok yatakhane gerçeğleştüğünü, bunları oyun bahçesi, tuvaletler ve sınıfların takip ettiğini ortaya koymuştur. Bilgin (2007) ise yapmış olduğu araştırmada yatılı öğrenciler ve yatılı olmayan öğrencilerin mağduriyet düzeylerini karşılaştırmış ve yatılı öğrencilerin anlamlı düzeyde daha fazla zorbalığa maruz kaldığını tespit etmiştir. Coşkun ve Kurnaz'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Yatılı öğrencilerin zorbadan kaçma imkânının olmaması ve bu durumu ailelerine bildirememeleri kendilerini korunmasız, çaresiz ve yalnız hissetmelerine neden olabildiğinden yatılı öğrencilerde zorbalığı önleme çok daha öncelikli ve önemli bir konu haline gelmektedir.

Literatür incelendiğinde zorbalığı önlemeye yönelik çalışmaların 1980'li yıllarda yapılmaya başladığı görülürken (Smith ve Brain, 2000), ülkemizde ise ilk çalışmanın 2002 yılında yapıldığı (Dölek, 2002), önleme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu (Ayas, 2008; Gökkaya, 2015; Kartal ve Bilgin, 2007; Kutlu, 2005; Takış, 2006; Türktan, 2013; Şahin ve Akbaba, 2010) ve çalışmaların çoğunun zorbalığı tanımlamaya ve zorbalıkla ilgili değişkenleri ortaya çıkarmaya yönelik yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde uygulanan zorbalığı önlemeye yönelik programların bir kısmı etkili olurken (Ayas, 2008; Gökkaya, 2015; Kartal ve Bilgin, 2007; Takış, 2007; Şahin ve Akbaba, 2010), diğer kısmının ise

düşük düzeyde etkili ya da etkisiz olduğu (Dölek, 2002; Kutlu, 2005; Türktan, 2013) gözlenmiştir. Zorbalıkla ilgili bu deneysel çalışmalar incelendiğinde, çoğunun zorba öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği, sadece Türktan'ın (2013) çalışmasının zorbalığa maruz kalan öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Zorbalıkla mücadelede zorbalığa maruz kalan öğrencilere yönelik eğitim programlarının sınırlı sayıda olması göz önüne alındığında, ülkemizde bu gruba yönelik müdahale programlarının geliştirilmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

Olweus (2004) akran mağduriyetini azaltmada bilişsel süreçlerin önemli olduğunu, olumsuz bilişlerin olumlularla değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kaşıkçı (2018) yapmış olduğu araştırmasında, akran zorbalığıyla başa çıkma stratejileri ile bilişsel çarpıtmalar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bilişsel süreçlerden kaynaklanan güçlülere yönelik başa çıkma yöntemleri, Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi'nin (Rational-Emotive Behavior Therapy-REBT) okul çağında bulunan çocuklara ve ergenlere uyarlanması ile ortaya çıkan Akılcı Duygusal Eğitim (Rational Emotive Education-REE)'in çalışma alanını oluşturmaktadır (Çivitçi, 2003). Akılcı Duygusal Eğitim (ADE); Albert Ellis tarafından geliştirilen, temel ilke ve kavramlarını çocukların kolayca öğrenebildikleri, kişilerde bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimleri gerçekleştirmeyi hedefleyen, beceri yönelimli bir yaklaşımdır (Vernon ve Bernard, 2006). Ayrıca ADE; ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik, belirli bir programa dayalı olarak yürütülen duygusal bir eğitim (Vernon, 1999; Çivitçi, 2003) olarak da tanımlanmaktadır. Kısaca ADE, ADDT'nin eğitimsel yönünü oluşturmaktadır. ADE'nin amacı; çocuk ve ergenlerin karşılaştıkları problemleri daha etkili çözebilmelerini, kendi sorunlarıyla baş edebilmelerini ve problemler karşısında daha işlevsel davranışlar sergileyebilmelerini sağlamaktır (Vernon, 1999). Ayrıca bu eğitimde kazanılan beceriler gerçek koşullara benzer ortamlarda prova edilmekte ve öğrencilerin bu becerileri gerçek yaşamda da uygulayabilecekleri varsayılmaktadır (Knaus, 2004).

Yapılan çalışmalar ADE'nin çocukların psiko-sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu çalışmalar, ADE'in çocuk ve ergenlerde mantıkdışı inançları (Çivitçi, 2003; Yıkılmaz, 2009) ve kaygıyı (Lupu ve Iftene, 2009) azalttığını; algılanan problem çözme becerilerini (Yıkılmaz, 2009) ve derslere karşı olumlu tutumlarını (Trip, McMahan, Bora ve Chipea, 2010) arttırdığını göstermiştir. Trip, Vernon ve McMahan, (2007)'un yapmış olduğu deneysel araştırmalara dayalı meta analiz

çalışmasında ise ADE'nin çocuk ve ergenlerin psiko-sosyal uyumları üzerindeki etkililiği ortaya konmuştur. Ancak literatürde ADE'nin akran zorbalığına etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, zorbalığın; okul ortamlarında giderek arttığı, öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz etkilediği, aile ve çocuklar açısından bir stres kaynağı olduğu ve önlem alınması gereken temel problemler arasında bulunduğu söylenebilir. Özellikle yatılı okullarda öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı (Bilgin, 2007), zorbalık olaylarının daha çok yatakhanelerde ve yemekhanelerde meydana geldiği (Bozkurt, Akbıyık, Yüzük, Beşer ve Sağkal, 2011; Zindi, 1994) göz önüne alınarak, yatılı öğrencilerin akran zorbalığından daha fazla etkilenebilecekleri ve zorbalıkla baş etmede daha fazla yardıma ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmüştür. Bu değerlendirmelerden hareketle çalışmada, akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerine etkisi incelenmiştir.

### **1.1.1. Problem**

Akılcı duygusal eğitim programı yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili midir?

### **1.1.2. Denenceler**

1. Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

2. Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

3. Yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır.

4. Yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

5. Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, yatılı olmayan öğrencilerin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır.

6. Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

7. Yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

8. Yatılı ve yatılı olmayan deney gruplarında yer alan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin birinci ve ikinci izleme testi puanları, kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin izleme testlerine göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerine etkisini incelemektir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Psikolojik danışma ve rehberliğin temel ilkelerinden olan önleyici ruh sağlığına yönelik hizmetler son yıllarda giderek önem kazanmaya başlamıştır. Bireyin problemlerle karşılaşmadan önce nasıl başa çıkabileceğini erken yaşlarda öğrenmesi, problemlerin üstesinden gelmesi konusunda bireye olumlu katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada uygulanan ve önleyici bir ruh sağlığı çalışması niteliğinde olan akılcı duygusal eğitim programı aracılığıyla, çocuk ve ergenlerin maruz kaldıkları veya kalabilecekleri zorbalık karşısında mantıkdışı inançlarının farkına varmaları, akılcı/mantıklı düşünerek zorbalıkla daha etkili baş etme yöntemleri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Uygulanan akılcı duygusal eğitim programı da, çocukların zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltarak onların psiko-sosyal gelişimlerini desteklemesi bakımından önemli görülmektedir.

Akılcı duygusal eğitim programı, ADDT'nin temel ilke ve teknikleri temel alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda çocuklara, akılcı/mantıklı inançları mantıkdışı inançlardan nasıl ayırt edecekleri, mantıkdışı inançlar ile duygular arasında nasıl bir ilişki olduğu, mantıkdışı inançlarıyla tartışarak onlarla nasıl mücadele edebilecekleri ve mantıkdışı

inançları daha akılcı/mantıklı bir şekilde nasıl ifade edebilecekleri öğretilmiştir. Çocukların mantıkdışı inançların yerine akılcı/mantıklı düşünebilmeyi öğrenmelerinin, karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri farklı problemlerin üstesinden daha iyi gelebilmelerine ve problemler karşısında daha işlevsel davranışlarda bulunmalarına katkı sağlayıcı bir rolünün olduğu düşünülmektedir.

Özellikle ergenlik döneminde akran zorbalığı çok sık yaşanmaktadır. Ergenler, biyolojik ve psikolojik olarak hızlı değişim yaşadıkları bu dönemde çok hassas ve kırılgan olabilmektedirler. Ayrıca ergenlik dönemiyle birlikte arkadaş ilişkileri önem kazanmakta ve bu ilişki örüntüleri akran zorbalığını beraberinde getirebilmektedir. Ergenler üzerinde zorbalığın birçok olumsuz etkisinin olduğu bilinmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okula devam sorunu yaşadığı, akademik başarılarının düşük olduğu, okulu sevmedikleri, psikolojik uyum problemleri yaşadıkları, kendilerini güvensiz hissettikleri ve mutsuz oldukları rapor edilmektedir. Bu nedenle ergenlerin zorbalıkla sağlıklı bir şekilde mücadele edebilmeleri kişilik gelişimleri açısından da önemli görülmekte ve uygulanan akılcı duygusal eğitimin ergenlerin psiko-sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada uygulanan akılcı duygusal eğitim programının yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde etkililiğinin ortaya konması, diğer sınıf düzeylerinde uygulanacak zorbalıkla ilgili yeni araştırmalara da ışık tutabilecektir.

Zorbalıkla baş etmeye yönelik grup psikoeğitim programlarının geliştirilmesi ve etkilerinin ortaya konulması, okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri için, özellikle müdahale edici ve önleyici işlevini yerine getirebilmesi bakımından yararlı bir enstrüman olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada da okullarda rahatlıkla uygulanabilen, sistematik bir programa dayalı ve zorbalıkla nasıl mücadele edileceğine yönelik öğrencilerin iç görü kazanmalarını sağlayabilecek, ADDT'ye dayalı akılcı duygusal eğitim programı hazırlanmış ve akılcı duygusal eğitimin okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine pratik bir katkıda bulunacağı öngörülmüştür.

Zorbalık olaylarının en yaygın görüldüğü yerlerden birisi yatılı okullardır. Yatılı öğrenim gören öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını arkadaşları ile birlikte geçirmekte, aynı yatakhaneyi ve yemekhaneyi paylaşmaktadır. Bu nedenle arkadaşlarıyla sürekli iletişim ve etkileşim içinde olan yatılı öğrencilerin yatılı olmayan öğrencilere göre daha fazla zorbalığa maruz kalma olasılıklarının olduğu düşünülmektedir. Uygulanan akılcı duygusal eğitim programı, ailelerinden uzakta ve zamanlarının büyük bir kısmını

arkadaşları ile birlikte geçiren yatılı öğrencilerin zorbalıkla etkili bir şekilde mücadele edebilmelerine katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere genellenebilir.

2. Deneklerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri, kendini rapor etmeye (self-report) dayalı ölçekten elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

#### 1.5. Sayılılar

1. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin deneysel koşullar dışındaki olgunlaşmalarının deney süresince aynı olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan katılımcıların, uygulanan ölçüğe içtenlikle ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

*Zorbalık:* Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, savunmasız olan bir kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden bir şiddet türüdür (Olweus, 1995).

*Zorba:* Kendinden daha zayıf bir kişi ya da gruba zarar vermek amacıyla sistematik ve tekrarlayıcı şekilde saldırganca davranışlar sergileyen kişilerdir (Olweus, 2005).

*Kurban:* Zorbalığa maruz kalan kişilerdir (Olweus, 2005).

*Akılcı Duygusal Eğitim:* Akılcı duygusal eğitim (ADE), okul çağı çocuk ve ergenlerine yönelik planlı ve belirli bir sıra izleyen derslerden oluşan, sistematik bir programa bağlı olarak yürütülen, çocuk ve ergenlerin akılcı düşünme becerilerini geliştirerek yaşamlarında karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri problemlerin üstesinden daha iyi nasıl gelebileceklerini öğrenmelerine katkı sağlayan psikolojik bir eğitimidir (Vernon, 1999).

*Yatılı ve Yatılı Olmayan Öğrenciler:* Yatılı ilköğretim okulunda okuyan, nüfusu az, dağınık, okulu bulunmayan yerleşim yerlerindeki zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilere

yatılı, bu okulun bulunduğu çevresinde gündüzlü olarak eğitim-öğretim gören öğrencilere ise yatılı olmayan öğrenciler denilmektedir (M.E.B., 2003).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (Rational-Emotive Behavior Therapy-ADDT) ile ilgili ortaya konulmuş kuramsal bilgilere ve ADDT'nin çocuk ve ergenlere uygulanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiş; akran zorbalığı kavramı kuramsal olarak açıklanmış; ardından bu kavramlarla ilgili yurtdışında ve Türkiye'de yapılmış olan bazı araştırmalar ele alınmıştır.

#### 2.1. Akılcı Duygusal Davranış Terapisi

Bilişsel Davranış Terapilerinden biri olan Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) psikanaliz kökenli bir terapist olan Albert Ellis tarafından 1955 yılında Akılcı Terapi (Rational Therapy-RT) adıyla geliştirilmiştir. Ellis, insan doğasını açıklamada duyguların önemli olduğu düşüncesiyle 1961 yılında kuramın adını Akılcı Duygusal Terapi (Rational-Emotive Therapy-RET) olarak değiştirmiştir. Kuramın adı, duyguların yanında davranışların da önemli olmasından dolayı Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi-ADDT (Rational-Emotive Behavior Therapy) olarak 1993 yılında son şeklini almıştır (Bernard, Ellis ve Terjesen, 2005).

Ellis, terapilerinde psikanalitik yöntemin danışanlarında yeterince faydalı olmadığını gözlemlemiş, hatta bazı danışanların bu terapi yöntemi sonucunda beklenenin aksine daha problemlili hale geldiğini belirtmiştir. Ellis, psikanalitik terapinin uzun süreli olmasından, uygulamadan kaynaklanan sorunlardan ve terapinin amacına ulaşmamasından dolayı yeni bir kuram geliştirme ihtiyacı duymuştur. Çalışmalarının ilk yıllarında eklektik yaklaşımı benimseyen Ellis, terapilerinde istediği verimi alamamıştır. Bunun üzerine Kant, Spinoza, Schopenhauer, Popper, Russell gibi bilim insanlarından etkilenen Ellis, 1955 yılında ADDT'nin temellerini oluşturmuştur. Ellis, bilimsel gelişmeleri yakından takip ederek kuramını sürekli yenilemiş; davranışların, biliş ve duygulardan ayrılmayacağı düşüncesiyle kuramına Akılcı Duygusal Davranış Terapisi adını vermiştir (Ellis, 1993; Ellis ve Dryden, 1997).

##### 2.1.1. ADDT'nin İnsan Doğasına Bakışı

ADDT'ye göre insan davranışları etkileşimli bir yapı sergilemektedir. Bilişler, duygular ve davranışlar birbirinden ayrı düşünülemez. Bu etkileşim özellikle psikolojik



rahatsızlık alanında bireylerin duygu ve davranışlarına yansımaktadır. ADDT davranışların çıkarımsal niteliğini vurgulamakta ve bilişsel değerlendirmelerimizin (olayları nasıl algıladığımızın) duygularımız ve davranışlarımızla nasıl bir etkileşim içinde olduğunu bize göstermektedir. Kuram, bireyin psikolojik süreçlerinde yaptığı bilişsel değerlendirmenin ruhsal sağlık ve rahatsızlık durumunda oynadığı önemli rolü merkeze almaktadır. (Ellis, 1994).

ADDT'ye göre, insan doğasında akılcı ve akılcı olmayan/mantıkdışı inançlar bulunmaktadır. Akılcı inançlar, tercihe dayanan (mutlak olmayan) kişisel öneme sahip bilişlerdir. Bunlar "istekler", "tercihler", "dilekler" ve "beğeniler" şeklinde ifade edilebilirler. İnsanlar istediklerini elde ettiklerinde bir zevk ve memnuniyet duygusu; arzu ettikleri şeye ulaşamadıklarında ise mutsuzluk ve memnuniyetsizlikle sonuçlanan olumsuz duygular (Örn.; üzüntü, endişe, pişmanlık, sıkıntı) yaşamaktadırlar. Bu olumsuz duygular -duygunun gücü arzunun önemi ile yakından ilgilidir- olumsuz olaylara sağlıklı tepkiler olarak kabul edilir. Kişiler olumsuz duyguyu yaşadığında yeni amaçların peşinde koşmayabilirler. Bu açıdan bakıldığında inançlar iki şekilde akılcı olabilirler: Bu inançlar ya esnektir ya da kişilerin amaçlarına ulaşmasında engel teşkil etmezler (Ellis ve Knaus, 1977; Ellis, McInerney, DiGiuseppe, ve Yeager, 1988). Mantıkdışı inançlar ise akılcı inançlardan iki açıdan farklılık göstermektedir: Birincisi, mutlak (ya da dogmatik) olma eğilimindedirler ("meli, malı" ile biten cümleler gibi). İkincisi, kişilerin amaçlarına ulaşmasını engelleyen olumsuz duygulara (Örn.; depresyon, anksiyete, suçluluk, öfke) yol açarlar. Akılcı inançlar işlevsel davranışlara katkı sağlarken mantıkdışı inançlar geri çekilme, erteleme, alkolizm ve madde kötüye kullanımı gibi işlevsiz davranışlara neden olurlar (Ellis ve Velten, 1992).

Önemli yaşam olaylarının psikolojik rahatsızlığın gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan birçok tedavi yaklaşımlarının aksine ADDT, insanların biyolojik olarak mantıkdışı düşünme işlevinin psikolojik rahatsızlık üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu varsaymaktadır. ADDT, mantıkdışı inançların biyolojik temeline dair aşağıdaki varsayımları öne sürmektedir (Ellis, 1994a):

1. Zeki insanlar da dahil neredeyse tüm insanlarda mantıkdışı inançlar görülebilir.
2. Tarihsel ve antropolojik olarak araştırılmış tüm sosyal ve kültürel topluluklarda mantıkdışı inançlar ve bu inançlara bağlı psikolojik rahatsızlıklar görülmektedir.

3. Erteleme ve öz disiplin eksikliği gibi üstlendiğimiz öz tahrip edici davranışların çoğu, ebeveynlerin, akranların ve kitle iletişim araçlarının öğretilerine ters düşmektedir.

4. İnsanlar (zeki, görece normal insanlar da dâhil), mantıkdışı inançlarının farkına varsalar bile tekrardan yeni mantıkdışı inançlar geliştirebilirler.

5. Çeşitli mantıkdışı inançlara şiddetle karşı çıkan insanlar bile, genellikle bu mantıkdışı inançlara kendileri inanırlar (Ahlaklı olduğunu düşünen kişilerin ahaksız davranışlar sergilemesi gibi).

6. Mantıkdışı düşünceler, duygular ve davranışlarla ilgili iç görüş, bu inançları kısmen değiştirmeye yardımcı olur. Örneğin, insanlar yüksek miktarda alkol almanın zararlı olduğunu kabul edebilirler, ancak bu bilgi alkol kullanmalarından kaçınmalarına yardımcı olmayabilir.

7. İnsanlar çoğu zaman mantıkdışı inançlarının üstesinden gelmek için çok uğraşmış olsalar bile, bu mantıkdışı inançlara tekrar dönebilirler.

8. İnsanlar genellikle kendine faydalı olan davranışlardan ziyade, kendine zararlı olan davranışları seçme eğilimindedirler. Diyet yapması gereken kişinin daha çok yemesi bu duruma örnektir.

9. Diğer insanlara iyi bir rol model olması gereken psikoterapistler, genellikle kendi yaşamlarında mantıksız davranırlar.

10. İnsanlar tecrübe ettikleri kötü deneyimlerin (boşanma, stres ve diğer talihsiz olaylar gibi) düzeleceğine asla inanmazlar.

11. İnsanlar olaylar karşısında aşırı genellemelerde bulunabilirler.

Yukarıdaki varsayımlarla birlikte ADDT insanların, tercih gücünü kullanma, işlevsel olmayan düşünce ve davranışlarını değiştirme konusunda yapılandırıcı bir biyolojik eğilime sahip olduklarını savunmaktadır. Böylece ADDT, insanlarda sahip oldukları mantıkdışı inançlardan rahatsız olma, bu inançları değiştirebileceklerine ve bunu başarabileceklerine inanma yeteneğinin bulunduğunu belirtmektedir (Ellis ve Bernard, 1983).

ADDT'ye göre insanlar akılcı ve mantıkdışı inanca sahip olarak dünyaya gelirler. Bununla birlikte kendini anlama, dış etkenlere karşı kendini koruma, sevme, yaratıcı olma, çevresi ile iletişim kurma ve kendini gerçekleştirme eğilimlerine sahiptirler. Ayrıca; kendine zarar verme, mükemmeliyetçilik, hoşgörüsüz olma, hataları tekrar etme,

problemlerle yüzleşmekten ve kendi potansiyelini gerçekleştirmekten kaçınma gibi eğilimler de insan yaşamına eşlik etmektedir. İnsanların sağlıklı istek ve hedefleri olabileceği gibi sağlıklı inançları da olabilmektedir. Bu nedenle ADDT, insanların hata yapabilen potansiyele sahip oldukları ve doğuştan mükemmel olmadıkları felsefesiyle, bireylerin mantık dışı inançlarıyla ilgili farkındalık geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Corey, 2001).

ADDT'ye göre sağlıklı birey kendisini ve çevresini koşulsuz olarak kabul eder. Kendisini koşulsuz kabul etmeyi öğrenen birey çevresini de koşulsuz kabul etmeyi öğrenebilir. ADDT, bireyin kendisine ve çevresine karşı daha esnek ve hoşgörülü olmasını amaçlar. Kendisine ve çevresine karşı esnek ve hoşgörülü olan bireyin daha mutlu ve uzun ömürlü olacağı varsayılmaktadır. Bu küçük amaçlar kapsamında ADDT'nin asıl amacı ise bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır (Corey, 2008).

Ellis (2010), insanların geçmişlerinden ziyade şimdi ve burada olan düşüncelerine odaklanmalarını, mantık dışı inançlarıyla mücadele edip bunları akılcı inançlarla tekrar düzenleyebileceklerini, böylelikle bireylerin kendilerini daha sağlıklı ve mutlu algılayabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca bilişlerin yeniden yapılandırılmasının ve mantıkdışı inançlar ile akılcı inançların yer değiştirmesinin kolay bir süreç olmadığını; bunun dikkat, çaba ve iç görü gerektiren bir mücadele olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, ADDT'ye göre psikolojik rahatsızlıkların temelinde insan doğasında bulunan akılcı ve mantıkdışı inançlar vardır. Bu inançlar insanların bilişsel değerlendirme sürecinde etkilidir. İnsanların olaylara ilişkin yorumlama biçimi ve bakış açısı, verecekleri duygusal ve davranışsal tepkileri de belirlemektedir. Asıl olan insanların olayları veya durumları nasıl algıladığı, nasıl değerlendirdiği ve nasıl yorumladığıdır. İnsanlar bir yandan mantıkdışı düşünme, sağlıklı istek ve taleplerde bulunma, olumsuz duyguları yaşama eğilimleri taşırken diğer yandan da akılcı ve bilimsel düşünerek kendi potansiyelini geliştirme ve kendine yeni sağlıklı hedefler koyarak mutlu bir yaşam sürme eğilimine sahiptirler.

### **2.1.2. ADDT'nin Amaçları ve Temel İlkeleri**

ADDT günümüzde oldukça yaygın olarak kullanılan hümanistik eğilimli bilişsel terapilerden biridir. Bu terapi yöntemi; kişilerin rahatsızlıklarını kendilerinin nasıl yarattığını, nasıl devam ettirdiğini ve terapistlerin bu kişilere nasıl yardımcı olacaklarını açıklayan bir çerçeve çizmek için geliştirilmiştir. ADDT, bireyin yaşadığı sorunların

çözümünün yine bireyin kendi içinde olduğunu savunur. ADDT’de odak noktası bireylerin mantıkdışı inançlarıdır. Terapi sürecinde danışana, mantıkdışı inançların nasıl farkına varılacağı ve bu inançları akılcı/mantıklı inançlarla nasıl değiştirileceği öğretilir. ADDT eğitim süreçli bir terapi yöntemidir. Danışan öğrenci, terapist ise öğretmen rolündedir. Terapist danışana ev ödevleri verir ve danışanın mantıkdışı inançlarının nasıl farkına varacağını, bu inançları akılcı düşünme yolları ile nasıl değiştireceğini öğretir. Danışan ve terapist iş birliği içerisinde. Terapist, danışma sürecinde tartışılan becerilerin günlük yaşamda nasıl kullanacağı konusunda danışanı cesaretlendirir (Corey, 2001).

ADDT’de danışanın geçmişinden ziyade şimdi ve burada yaşadığı duygu ve düşüncelerine odaklanmak önemlidir. Psikolojik rahatsızlığın oluşmasında çevre ve kalıtımın etkisi olabilir. Fakat psikolojik rahatsızlığın devam etmesindeki birincil etken bu değildir. Bu durumdan birey kendi sorumludur. Akılcı düşünme becerileri sayesinde birey sağlıklı duygu ve düşüncelerden kurtulabilir (Yıkılmaz, 2009). ADDT’ye göre sağlıklı bireyler; kendilerini, çevresindekileri ve yaşamı iyi-kötü yönleriyle ön yargısız bir şekilde kabul ederler. Bu kişiler kendilerini aşağılamaz, sürekli kendini kanıtlama çabası içine girmez ve kendilerini başkalarına göre değerlendirmezler (Köroğlu, 2015).

ADDT bireyin mantıkdışı inançlarını tespit etmekte ve adeta bu inançlarla savaşmaktadır. ADDT, bireyde bulunan bu inançların yerine bireyin daha akılcı inançlar geliştirmesini sağlayarak bireyi duygusal rahatsızlıktan kurtarmaya çalışmaktadır (Corey, 2008). ADDT’de bireyin duygusal rahatsızlığından ziyade öncelikle mantıkdışı inançlarına odaklanmak esastır. ADDT, bireyin bu mantıkdışı inançlarını keşfetmesi ve değiştirmesi için gerekli ortamı sağlar. ADDT’nin amacı; duyulan rahatsızlığı çözmenin dışında, bu problemin kaynağı olan bireyin düşünce biçimini ve hayata dair bakış açısını gözden geçirmek, mantıkdışı inançlarını akılcı inançlarla değiştirmektir (Ellis, 1994a; Akın, 2013). Birey kendi mantıkdışı inançlarını fark ederek onlarla mücadele edebilirse psikolojik rahatsızlıklarını azaltabilir ve daha sağlıklı duygu durumları yaşayabilir (Ellis, 1994a; Çivitçi, 2003).

ADDT’nin bireye kazandırmak istediği bazı özellikler şu şekilde sıralanabilir (Ellis, 1979; Ellis ve Dryden 1997):

- *Kendine ilgi gösterme:* Sağlıklı bireyler ilk olarak kendisiyle, daha sonrasında çevresiyle ilgilenirler. Zamanlarını daha çok kendilerine ayırırlar. Bu durum bireylerin başkalarıyla yakın ilişki kuramayacakları anlamına gelmez.

- *İç denetim:* Sağlıklı bireyler, içsel motivasyonla kendisini yönetebilirler. Yaşamın sorumluluğunu üstlenir ve kendi problemlerini çözmek için çaba sarf ederler. Fakat gerekli durumlarda çevresinden yardım alabilir ve bu durumu zayıflık olarak nitelendirmezler.

- *Hoşgörü:* Sağlıklı bireyler, kendisini aşağılama, kınama, hakaret etme gibi olumsuz tutum ve davranışlar sergilemezler. Kendisine ve diğer bireylere yanlış yapma hakkı tanır. İnsanları yargılamaz ve onlara karşı yıkıcı eleştirilerde bulunmazlar.

- *Esneklik:* Sağlıklı bireyler, kendisine ve diğerlerine karşı esnek davranabilirler. Farklı görüşlere karşı ılımlıdır.

- *Belirsizliğe karşı tahammül:* Sağlıklı bireyler, belirsizlik karşısında sakinler. Olasılık ve uygunluk kelimelerini daha sık kullanırlar.

- *Objektiflik:* Sağlıklı bireyler, objektif düşünceye sahiptirler.

- *Sorumluluk alma:* Sağlıklı bireyler, üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirirler.

- *Risk alma:* Sağlıklı bireyler, akıl ve mantık çerçevesinde zaman zaman riskler alabilirler. Başarısız olabilecekleri gerçeğini de göze alarak ne yapmak istediklerini bilirler ve daha sonra onu yapmayı denerler.

- *Hedef odaklı olma:* Sağlıklı bireyler, hedef belirler ve bu hedef için gerekli çabayı gösterirler.

- *Koşulsuz kabul:* Sağlıklı bireyler, kendisini ve çevresini koşulsuz kabul ederler.

ADDT'nin temel ilkeleri ise şu şekilde sıralanabilir (DiGiuseppe, 1999):

- ✓ İnsan duygu ve davranışlarının en önemli belirleyicilerinden birisi düşüncelerdir yani bilişlerimizdir. Bilişlerimiz duygu ve davranışlarımızı etkiler. Kendimizi iyi veya kötü hissetmemizin nedeni olaylar ya da diğer insanlar değildir. Bu durum bizim biliş dünyamızda olup bitmektedir. Geçmişte yaşadığımız olaylar bizim duygusal rahatsızlıklarımıza doğrudan etki etmezler; düşüncelerimizden kaynaklı olarak dolaylı şekilde etki ederler. Bunu da genellikle bilinçsiz olarak yaparız.

- ✓ İşlevsel olmayan düşünceler duygusal rahatsızlıklarımızın başlıca belirleyicisidir. İşlevsel olmayan düşünce biçimleri; aşırı genelleme, basite alma, yanlış

çıkarımlarda bulunma, abartma, tamamen doğru-yanlış ya da tamamen iyi-kötü gibi mantıksız düşüncelerdir.

✓ Yaşadığımız duygusal problemler işlevsel olmayan düşüncelerden kaynaklanıyorsa, bu olumsuz düşünceleri değiştirerek problemlerimizden kurtulabiliriz.

✓ Bireylerin mantıkdışı düşüncelerine genetik ve çevresel etkileri içeren birçok faktör neden olmaktadır. Bireyler doğuştan mantıkdışı düşünme eğilimine sahiptir. Ayrıca mantıkdışı düşünceleri çevrelerindeki olayları gözlemleyerek de kolayca öğrenebilirler.

✓ ADDT, geçmişte yaşadığımız olaylardan çok, şimdiki duygu ve düşüncelerimizin davranışlarımız üzerinde daha etkili olduğunu vurgular. Duygusal rahatsızlıklarımızın ve psikopatolojinin oluşmasında çevre ve kalıtımın etkisi olmakla birlikte, insanlar mantıkdışı inançlarıyla da psikolojik rahatsızlıklarını devam ettirebilirler. Mantıkdışı düşüncelere saplanıp kalmak psikolojik rahatsızlıkların asıl nedenidir. İnsanlar bu düşüncelerden kurtulup, yeni akılcı düşünceler oluştururlarsa mevcut yaşamları farklılaşacak ve işlevsellikleri artacaktır.

✓ ADDT, hiç kolay olmasa da, mantıkdışı inançların değiştirilebileceği görüşünü savunur. Mantıkdışı inançları değiştirmek için bireylerin bu inançları tanıması, bu inançlarla mücadele etmesi ve bu inançları yeniden düzenlemesi gerekmektedir.

Özetle, yaşadığımız duygusal rahatsızlıklarımızın asıl kaynağı yaşadığımız olaylar veya durumlar değil, bu olay veya durumları algılama ve yorumlama biçimimizdir. Mantıkdışı inanca sahip birey, yaşamış olduğu olay ve durumları işlevsel olmayan bir şekilde yorumladığında bireyin, olumsuz tutum ve davranışlarda bulunma ihtimali daha yüksek olacaktır. ADDT'nin amacı; bireyin mantıkdışı inançlarının farkına varmasını sağlamak ve bu inançların akılcı/mantıklı inançlarla nasıl değiştirilebileceğini bireye öğretmektir. Mantıkdışı inançlarının farkına varan ve bu inançları akılcı/mantıklı inançlarla değiştirmeyi öğrenen birey daha az olumsuz duygular yaşayabilir, hayata karşı daha olumlu bakabilir ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilir. Bu bireyler kendinin potansiyelinin farkına varabilir, yeni sağlıklı hedefler belirleyebilir ve kendilerini gerçekleştirme yolunda ilerleyebilirler.

### **2.1.3. Mantıkdışı ve Akılcı/Mantıklı İnançlar**

ADDT'ye göre psikolojik sağlığın temel ölçütlerinden biri mantıkdışı ve akılcı/mantıklı inançların birbirinden ayırt edilmesidir. Akılcı/mantıklı inançlar; esnek, mantıklı, olumlu duyguların oluşmasına katkı sağlayan, kanıtlarla desteklenebilen, kendi

içinde tutarlı ve uyumlu düşüncelerdir. Mantıkdışı inançlar ise katı, kendi içinde tutarlı olmayan, yıkıcı duygulara neden olan, emir veya zorunluluk içeren olumsuz düşüncelerdir (Dryden ve Neenan, 2006).

Bireyler mantıkdışı inançları kendi kendilerine oluşturabilecekleri gibi, küçüklüklerinden itibaren çevrelerindeki önemli kişilerden de öğrenebilirler. Öğrenilen bu mantıkdışı inançlar bireyler tarafından tekrar edilerek ve kendince faydalı bulunarak zihinde kalıcı hale getirilebilmektedir. Bu nedenle mantıkdışı inançların sürdürülmesindeki temel neden, bireyin çocukluğundan bugüne kadar öğrendikleri değil bu inançları kendi kendine öğretti haline getirmesidir (Corey, 2001).

Ellis (1993) mantıkdışı inançların oluşmasında aşağıdaki varsayımları öne sürmüştür:

- Eşit miktarda olmamakla beraber tüm insanlar mantıkdışı inanca sahiptirler.
- Yapılan tarihsel ve antropolojik araştırmalara göre tüm toplumlarda mantıkdışı inançlar görülebilir.
- İnsanlar aile, sosyal çevre ve kitle iletişim araçlarının öğretilerine rağmen mantıkdışı inançlarını terk etmemektedirler. Buna rağmen mantıkdışı inançların terk edilememesini biyolojik faktörden başka daha iyi hangi kavram açıklayabilir?
- Yalnızca ruh sağlığı bozuk olan insanlar değil, görece ruh sağlığı “normal” olarak adlandırılan insanlar da mantıkdışı inançlara sahiptir.
- Zeki ve akıl sağlığı yerinde olan insanlar mantıkdışı inançlarını terk ettiklerinde başka mantıkdışı inançlara veya var olan mantık dışı inancının tam tersi mantık dışı inançlara yönelmektedirler. Örneğin dindar olan bir kişi tam tersi ateist olabilmektedir.
- Bazı mantıkdışı inançlarla baş edebilen kişiler genellikle diğer mantıkdışı düşüncelere esir olabilirler.
- Mantıkdışı inancın farkına varılıp anlaşılması bireylere her zaman yardımcı olmayabilir.
- Bazı mantıkdışı inançlar öğrenilmemiş veya yaşantılar sonucu oluşmamıştır. Bu inançlar kişiler tarafından yaratılmışlardır.
- Mantıkdışı inançların çoğu aşırı genellemelerden oluşmaktadır.

Ellis (1963), ilk çalışmalarında duygusal rahatsızlıkların nedeni olarak gördüğü 11 mantıkdışı inancı şu şekilde sıralamıştır (Akt.; Çivitci, 2003):

1. İnsanlar önemseydiği ve değer verdiği kişiler tarafından sevilmesi ve onaylanmasıdır.
2. Değerli bir insan olmak için her zaman yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıdır.
3. Bazı insanlar kötü, aşağılık ya da tehlikelidir ve bu kişilere gereken ceza verilmelidir.
4. İşler ters giderse bu felaket bir durumdur.
5. İnsanların mutsuz olmasının nedeni kendisi değil dış çevredir.
6. Tehlikeli veya korkunç olaylar karşısında endişelenmelisin ve zihnini sürekli bununla meşgul etmelisin.
7. Yaşamda karşılaşılabilecek zorluklarla ve sorumluluklarıyla yüzleşmektense, bunlardan kaçmak daha kolaydır.
8. İnsanların hayatlarında bağımlı olabilecekleri ve güvenip danışabilecekleri birileri olmalı.
9. İnsanların geçmişte yaşadıkları olaylar çok önemlidir. İnsan bu yaşantıdan nasıl etkilenmişse bundan sonra da aynı şekilde etkilenmeye devam eder.
10. İnsanlar başkalarının rahatsızlıkları ve üzüntüleri karşısında duyarlı olmalı ve onlarla birlikte üzülmelidir.
11. Her problemin doğru ve tek bir çözüm yolu vardır. Eğer bu çözüm yolu bulunmazsa bu bir felakettir.

Ellis (1979) sonraki yıllarda yapmış olduğu çalışmaları geliştirerek yukarıda sayılan 11 mantıkdışı inancı kendine, başkalarına ve dünyaya karşı talepkarlık olarak üç mantıkdışı inanç altında toplamıştır:

1. *Kendine Karşı Talepkârlık*: “Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Eğer böyle olmazsa, bu korkunç bir durumdur. Başarısız olmaya tahammül edemem. Yeterli olamadığım ve başkalarının takdirini kazanamadığım zaman ben işe yaramaz bir kişiyimdir.” Bu mantıkdışı inanca sıkı sıkıya bağlı olan kişiler kendilerini depresif, yetersiz ve değersiz



hissetme eğilimine sahiptirler. Ellis bu durumu “ego zorunluluğu” olarak da adlandırmaktadır.

2. *Başkalarına Karşı Talepkârlık*: “Diğer insanlar bana karşı nazik, kibar, dürüst ve uygun bir şekilde davranmalıdır. Bana bu şekillerde davranmamaları korkunç bir durumdur. Bana böyle çirkin bir şekilde davranan kişilere tahammül edemem.” Bu mantık dışı inanca sahip olan kişiler yoğun suçluluk, öfke ve kin duyguları yaşama eğilimine sahiptirler. Ellis bu durumu “ilişki zorunluluğu” olarak da adlandırmaktadır.

3. *Dünyaya Karşı Talepkârlık*: Yaşadığım şartlar oldukça düzenli ve olumlu olmalı. İsteklerim kolaylıkla karşılanmalı ve hemen yerine gelmeli. Yaşadığım şartlar böyle olmazsa, bu durum korkunçtur. Engellenmeye ve rahatsız olmaya tahammül edemem. Olaylar olması gerektiği gibi ilerlemezse hayat yaşamaya değmez.” Bu mantık dışı inanca sahip olan kişiler depresyon, öfke ve kendine acıma duyguları yaşama eğilimindedirler. Ellis bu durumu “çevre zorunluluğu” olarak da adlandırmaktadır.

ADDT’ye göre mantıkdışı inançlar bireylerin temel amaçlarından sapmasına neden olan duyguları (anksiyete, depresyon, suçluluk, öfke) ortaya çıkarırlar. Mantıkdışı inançlar bireylerde psikolojik rahatsızlığa yol açan zorunluluk ve talepkârlık içermektedir. Bu zorunluluk ve talepkârlık içeren inançlar bireylerde mantıkdışı üç tutuma neden olmaktadır. Bunlardan ilki felaketleştirmedir. *Felaketleştirme* (Awfulizing), bireyin içinde bulunduğu bir durumu mantıkdışı inancına bağlı olarak aşırı abartması ya da olduğundan daha kötü göstermesidir. Bir diğer tutum ise tahammülsüzlüktür. *Tahammülsüzlük* (Intolerance), bireyin hoşuna gitmeyen veya istemediği bir durumla karşılaştığında hiç mutlu olamayacağına ilişkin mantık dışı inancıdır. Üçüncü tutum ise kınama ya da suçlamadır. *Kınama-Suçlama* (Damnation), bireyin kendisi veya başkaları başarısız olduğunda ya da birey istenmeyen bir şeyi yaptığında kendini ya da diğerlerini aşırı derecede haksız yere suçlaması ve içinde bulunduğu durumu yaşanmaz olarak algılamasını içermektedir (Dryden, 2009; Ellis ve Dryden, 2007).

Yukarıda üç başlık altında verilen mantıkdışı inançlardan kaynaklanan mutlak tutumların, çoğu kez bireyin kendisine, başkalarına ve içinde bulunduğu duruma karşı olduğu görülmektedir. Mantıkdışı inanca sahip bireyler yaşadığı bir olayı dünyanın sonu gelmişçesine abartırken; yaşadığı en ufak olumsuz olayda sanki bir daha mutlu olamayacak gibi tepki vermekte ve mutlu olamayışının nedenlerini ise başkalarını suçlayarak gösterebilmektedirler.

ADDT bireylerde mantıkdışı inançların yerine akılcı/mantıklı inançlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Ellis (2010), mantıkdışı inançların aksine akılcı inançların kişinin kendini aşağılamadığı, engellenmeye karşı yüksek toleransın olduğu, sağlıklı duyguları oluşturan ve olayları farklı perspektifte değerlendirmeyi sağlayan inançlar olduğunu ifade etmektedir. Dryden (2009) ise, akılcı inançların esnek ve mantıksal açıdan tutarlı olduğunu, gerçeklikle örtüştüğünü ve deneysel kanıtlarla desteklenebildiğini; bireylerde olumlu duygulara neden olduğunu; bireylerin amaçlarına ulaşmasına katkı sağladığını, istek-dilek-arzu şeklinde sözel olarak ifade edilebildiğini belirtmekte ve akılcı inançları dört başlık altında toplamaktadır:

1. *Mutlak değişmez olmayan inançlar (Non-dogmatic preferences)*: Mutlak değişmez olmayan inançlar, bireyin olmasını arzu ettiği şeyleri talepkâr olmadan nasıl elde edebileceğine ilişkin esnek inançlardır. Örneğin; “Yaptığım işlerin iyi olmasını isterim fakat her zaman iyi yapmak zorunda değilim.”, “Bana iyi davranmalarını isterim fakat iyi davranmak zorunda değilim.”, “Dürüst ve adil bir yaşam isterim fakat yaşamın her zaman istediğim gibi olması gerekmiyor.”

2. *Felaketleştirici olmayan inançlar (Anti-awfulising beliefs)*: Felaketleştirici olmayan inançlar, mutlak değişmez olmayan tercihlerimiz karşılanmadığı durumlarda bu tercihlerden üretilen esnek inançlardır. Örneğin; “Yaptığım işlerde onaylanmak isterim fakat onaylanmak zorunda değilim. Onaylanmamak kötü bir durum fakat korkunç değil.”, “Bana adil davranmanı istiyorum fakat adil davranmak zorunda değilsin. Adil davranılmamak gerçekten kötü bir durum ama korkunç değil.”, “Hayatın rahat ve kolay olmasını çok istiyorum, ama ne yazık ki bu şekilde olmak zorunda değil. Hayatın kolay ve rahat olmaması kötü bir durum, fakat dünyanın sonu değil.”

3. *Engellenmeye karşı yüksek tahammül (High frustration tolerance)*: Engellenmeye karşı yüksek tahammül, mutlak değişmez olmayan tercihler karşılanamadığında, bu tercihlerden türetilen esnek düşüncelerdir. Örneğin; “Yaptığım işlerde onaylanmak isterim fakat onaylanmak zorunda değilim. Onaylanmadığımda bu durumu kabullenmek zordur ama buna dayanabilirim. Çünkü hayatımı onaylanma endişesi ile yaşamak istemiyorum.”, “Bana karşı adil olmanızı istiyorum, ama üzülerek bunu yapmanıza gerek yok. Bana adil davranılmadığında buna katlanmak zor ama katlanabilirim. Çünkü bana yaptıklarından fazla etkilenmek istemiyorum.”, “Hayatın rahat ve kolay olmasını istiyorum, ama ne yazık ki bu şekilde olmak zorunda değil. Hayat rahat

değilse buna dayanmak zor fakat dayanabilirim. Hayatın üstesinden gelmek için bunu yapmak benim açımdan en iyisidir.”

4. *Kabul edici inançlar (Acceptance beliefs)*: Kabul edici inançlar, mutlak değişmez olmayan tercihler karşılanamadığında, bu tercihlerden türetilen esnek düşüncelerdir. Örneğin; “Yaptığım işlerde onaylanmak isterim fakat onaylanmak zorunda değilim. Onaylanmadığımda bu durumu kabullenmek zordur ama bu beni değersiz yapmaz. Bu durum sadece her insan gibi benim de hata yapabilir bir insan olduğumu gösterir.”, “Bana adil davranmanı istiyorum fakat adil davranmak zorunda değilsin. Bana adil davranmaman senin kötü bir insan olduğuna değil, hata yapabilen bir insan olduğuna gösterir.”, “Hayatın rahat ve kolay olmasını çok istiyorum, ama ne yazık ki bu şekilde olmak zorunda değil. Eğer hayat rahat ve kolay değilse bu sadece böyle olması gerektiği için böyledir. Dünya iyi, kötü ve tarafsız olayların olduğu karmaşık bir yerdir.”

Bu dört başlık altında toplanan akılcı/mantıklı inançlara bakıldığında; bunların gerçekçi olduğu, mutlak değil esnek olduğu ve istek-dilek-arzu gibi tercihlerden oluştuğu görülmektedir. Bu akılcı inançlar bireylerde üzüntü, endişe, sinirlenme gibi makul seviyede sağlıklı olumsuz duygulara yol açarlar. Akılcı inanca sahip bireylerin; yaşadıkları olumsuz durumlarda bile gösterdikleri duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkiler işlevseldir. Bu işlevsel tepkiler ise bireylere amaçlarına ulaşmalarında yardımcı olurlar.

#### 2.1.4. ABC Modeli

ADDT’ye göre duygusal sorunların kökeni, bireylerin sahip oldukları bir dizi mantıkdışı inançlarla ilişkilendirilebilir. Mantıkdışı inançlar; mutlakçı talepleri, zorunlulukları, gereklilikleri içermekte ve bireylerin temel amaçlarına ulaşmasını engellemektedir (Ellis ve Bernard, 1985). ADDT, bu mantıkdışı inançların oluşumunu ABC modeli ile açıklamaktadır.

ABC modeline göre “A” (Activating Event) bireyi rahatsız eden ve harekete geçiren olay, durum veya eylemi betimlemektedir. “B” (Belief) bireyin “A” noktasında meydana gelen olayla ilgili inanç ve düşünce sistemini yansıtmaktadır. “B” noktasında birey akılcı/mantıklı veya mantıkdışı bir inanca sahiptir. Birey “B” noktasında akılcı bir inanca sahipse “A” noktasında gerçekleşen durum/olay gerçekliğe uygundur; akılcı bir inanca sahip değilse bu olay gerçekliğe uygun değildir. “C” (Consequence) ise bireyin “A” ya verdiği duygusal veya davranışsal tepkidir. Bu tepkiler “B” deki akılcı veya mantıkdışı inançlara göre belirlenmektedir. Çoğu zaman insanlar hatalı bir şekilde “C” de verilen

tepkilerin “A” dan kaynaklandığına inanırlar. Oysa ADDT, duygusal veya davranışsal sonuçların “C” de meydana gelen tepkilerin kişilerin olayla veya durumla (“A”) ilgili düşünce ve inançlarından (“B”), çıkarımlarından veya değerlendirmelerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Eğer birey “A” ya ilişkin akılcı bir inanca sahipse, bireyin olaya ilişkin duygu ve tepkileri sağlıklı olacaktır. Yani birey amacına ulaştığında olumlu, amacına ulaşamadığında ise daha az olumsuz duygular yaşayacaktır. Fakat birey “A” ya ilişkin akılcı bir inanca sahip değilse bireyin; kaygı, depresyon, öfke, kızgınlık, pişmanlık gibi olumsuz duygular yaşama ihtimali yükselecektir (Ellis, 1991).

Ellis (2010), ABC modeline DEF ve G basamaklarını da eklemiştir. Buna göre D (Dispute) noktasında duygusal problemlerin ortadan kaldırılması amacıyla bireyin mantıkdışı inançlarıyla tartışması hedeflenmektedir. Birey çeşitli sorularla bu mantıkdışı inancının akılcı olmadığını ve boş olduğunu kanıtlamaya çalışır. Daha sonrasında ise birey bu mantıkdışı inancı reddeder ve bu inancı akılcı/mantıklı inançla yer değiştirmeye çalışır. E (Effect) noktasında birey, mantıkdışı inancının farkına varır ve bu durum sonucunda bireyde bilişsel/davranışsal bir etki oluşur. Böylece bireyde kendisine, başkalarına ve yaşadığı dünyaya ilişkin yeni bir felsefi tutum oluşur. Bu durum bireyin akılcı bir tutum geliştirerek yaşam kalitesinin artmasını ve kaygı, öfke, nefret gibi olumsuz duyguları daha az yaşamasını sağlar. A, B, C, D ve E noktalarındaki süreçler sonucunda akılcı bir tutum geliştiren bireyde olumsuz duygular yerine F (Feelings) noktasında daha sağlıklı duygular oluşacaktır. G (New Goals) noktasında ise bireyin duygusal problemlerinden tamamen kurtulması ve daha sağlıklı bir yaşam sürdürmesi için yeni hedefler belirlemesi gerekmektedir.

Özetle, birey yaşadığı olay veya durumlar (A) sonucunda işlevsel olmayan duygusal ve davranışsal sonuçlar (C) yaşamamaktadır. Bunun asıl nedeni bireyin yaşadığı olay veya duruma ilişkin (A) sahip olduğu mantıkdışı inançlardır (B). Bu mantıkdışı inançlar (B), bireyin yaşadığı olay veya durumu (A) nasıl algıladığına etkide bulunmakta ve birey buna göre duygusal veya davranışsal karşılık (C) vermektedir. Birey akılcı inanca sahipse daha işlevsel duygu ve davranışlar geliştirebilecek; değilse psikolojik sağlığını bozabilecek duygu ve durumları yaşayabilecektir.

### **2.1.5. Sağlıklı ve Sağlıksız/Olumsuz Duygular**

ADDT’ye göre insanların duyguları sağlıklı olabileceği gibi sağlıksız yapıda da olabilmektedir. İnsanlar genellikle durumların/koşulların (A) duygusal ya da davranışsal

sonuçlara (C) neden olduğunu düşünmektedir. ADDT ise bireyi harekete geçiren eylemler (A) ile bireyin bu eylemler sonucunda verdiği duygusal ve davranışsal tepkiler (C) arasında arabulucu yapıda bir basamağın olduğunu varsayar. “A” basamağı yani eylemler bireyler tarafından değerlendirilir ve bu değerlendirmeye bağlı olarak sonuçlar ortaya çıkar. Bu değerlendirici model ise ADDT’nin “B” yani inançlar bileşenini oluşturmaktadır. İnsanlar bu olayları farklı şekillerde değerlendirip farklı şekillerde yorumlayabilmektedir. Bunun sonucunda bireyin, inancına bağlı olarak, olaylar/durumlar karşısında verdiği duygusal ve davranışsal tepkilerin bazıları sağlıklı ve esnek olurken, bazıları ise sağlıksız ve katı olabilmektedir (Ellis, Gordon, Neenan ve Palmer 1997). Sağlıksız olumsuz duygular mantıkdışı inançlardan beslenirken, sağlıklı olumsuz duygular ise akılcı inançlardan beslenmektedir (Neenan ve Dryden, 2011).

Ellis (1994b), bireyin yaşadığı sıkıntı veya nevrozun en önemli sebebinin çevresel tetikleyici veya harekete geçirici olaylar (A’lar) değil, bu olaylar hakkındaki işlevsel olmayan mantıksız inançlarımızın (B’ler) olduğunu ileri sürmektedir. Bundan dolayı istenmeyen olaylar; pişmanlık, sıkıntı ve üzüntü hissi gibi sağlıklı olumsuz duygusal sonuçlara veya suçluluk, öfke, depresyon gibi sağlıksız olumsuz duygusal sonuçlara (C’ler) yol açabilir. Bununla birlikte Ellis (1994), insanların hayatta kalmak ve kendilerini mutlu etmek için amaç ve değerleri olduğunu; bu amaç ve değerler için eylemlerde ve deneyimlerde bulduklarını söylemektedir. Bireyler, bunun sonucunda hayal kırıklığı, mutsuzluk, pişmanlık gibi sağlıklı olumsuz duygular ya da depresyon, korku, kendinden nefret etme, kendine acıma gibi sağlıksız olumsuz duygular yaşama konusunda bir seçim yapabilirler. Sağlıklı duygular akılcı inançların, sağlıksız duygular ise mantıkdışı inançların bir sonucudur. Ayrıca, sağlıklı/akılcı inançlar sağlıklı duygusal ve davranışsal tepkilere olanak sağlarken, sağlıksız/akılcı olmayan inançlar ise sağlıksız duygusal ve davranışsal tepkilere yol açmaktadır. mantıkdışı inançlar genel olarak mevcut stresli durumlardaki stresin artmasına yol açmaktadır (Forman, 1994).

Crawford ve Ellis (1989) sağlıklı olumsuz ve sağlıksız olumsuz duygulara ilişkin şu örneklerle yer vermiştir:

Tablo 2.1. *Sağlıklı Olumsuz ve Sağlıksız Olumsuz Duygulara İlişkin Örnekler.*

<i>Kişisel alanla ilgili çıkarımlar</i>	<i>İnanç türü</i>	<i>Duygu</i>	
Tehdit ya da tehlike	Mantıkdışı	Endişe	Sağlıksız
	Akılcı	Kaygı	Sağlıklı
Kayıp, başarısızlık	Mantıkdışı	Depresyon	Sağlıksız
	Akılcı	Mutsuzluk	Sağlıklı
Kişisel bir kuralı bozma, kızgınlık	Mantıkdışı	Aşırı sinirlilik	Sağlıksız
	Akılcı	Aşırı olmayan sinirlilik	Sağlıklı
Kendi ahlaki kurallarını bozma	Mantıkdışı	Suçluluk	Sağlıksız
	Akılcı	Pişmanlık	Sağlıklı
Dışsal ilişkiler kurma isteği tehdidi	Mantıkdışı	Hastalıklı Kıskançlık	Sağlıksız
	Akılcı	Kıskançlık	Sağlıklı
Diğer bireylerin de gördüğü kişisel zayıflık	Mantıkdışı	Utanma	Sağlıksız
	Akılcı	Pişman olma	Sağlıklı

Tabloda görüldüğü gibi sağlıksız olumsuz duygular mantıkdışı inançlarla, sağlıklı olumsuz duygular ise akılcı inançlarla ilişkilendirilmiştir. Sağlıksız olumsuz duygular depresyon, korku, kendinden nefret etme, kendine acıma gibi oldukça yoğun seviyelerde olumsuz duyguların yaşanmasına neden olmaktadır. Sağlıklı olumsuz duygular ise olumsuz duyguların normal seviyelerde yaşamasını sağlamaktadır. Bununla birlikte olumlu ya da olumsuz olsun insanların sağlıklı duygular hissetmesini sağlamak yaşanan tatminlik duygusunu arttırmaktadır. Bu bağlamda ADDT, bireylerin sadece acı çekmesini azaltmakla kalmayıp, iyi oluş ve mutluluklarına da katkı sağlamaktadır (Bernard, Froh, DiGiuseppe, Joyce ve Dryden, 2010).

Özetle, bireylerin sağlıklı düşünme yollarını öğrenmeleri oldukça önemlidir. Bunu öğrenen bireyler sağlıklı ve olumlu duygular geliştirebilirler. Buna karşın sağlıksız yani mantıkdışı inançların olması panik, depresyon, kıskançlık, utanma ve suçluluk gibi sağlıksız duyguların oluşmasına neden olur. Bundan dolayı ADDT duyguları istenilen şekilde kontrol altına alabilmeyi öğretmektedir. Sağlıklı düşünce ve duyguların oluşması

çekilen acıyı en aza indirecektir. Bu durumda bireyler zamanlarını daha mutlu geçirecek, yaşamın zorluklarıyla daha iyi başa çıkabilecek ve daha sağlıklı iletişim kurabileceklerdir.

### 2.1.6. ADDT'nin Çocuk ve Ergenlerde Kullanımı

**2.1.6.1. ADDT'nin çocuklarda kullanımı.** ADDT, 1980'lerden bu yana birebir odaklı çocuk terapilerinde kullanılmaktadır. Çocuk odaklı ADDT uygulaması, uygun bilişsel değerlendirme ve müdahale işlemlerinin seçiminde ve ebeveynlerin çocuk tedavisine dâhil edilmesinde çocuğun bilişsel-gelişimsel durumunu daima göz önünde bulundurmaktadır (Digiuseppe ve Bernard, 2006). Çocuklar ve yetişkinler arasındaki muhakeme ve davranış farklılıklarından dolayı, ADDT oturumları bu iki gruba aynı şekilde uygulanmamaktadır. Çocukların mantıkdışı inançlarının tartışılması için ADDT kullanılırken çocuğun gelişimsel düzeyi dikkate alınmalıdır. Bernard ve Joyce (1991), ADDT'nin çocuklara uygulanması sürecinde uzmanların kullanmaları gereken çeşitli teknik ve uygulamaları şu şekilde ifade etmişlerdir:

➤ Terapi sürecinde mümkün olduğunca uygulamalı ve somut yaklaşımlar kullanın ve kavramları güçlendirin.

➤ Tek seferde olay-düşünce-duygu-tepki (*happening-thought-feeling-reaction*) bağlantısını hedefleyin. Aynı anda hem çocuğun babasına karşı öfkesi, hem de okulla ilgili endişeleri üzerinde çalışmayın. Bu iki durum için biliş ve duyguları ayrı tutun. Böylece çocuğun kafası karışmamış olur.

➤ Çocuğa mantıkdışı bir düşüncesini açıklaması için fırsat verin. Bu durum çocuğun düşüncesinin hatalı olabileceğini görmesine yardımcı olur ve çocuk kendi başına olumsuz bir düşünceye itiraz edebilir.

➤ Olay veya durumları her zaman belirli bir duruma özgü olacak şekilde ifade edin. Örneğin, "İnsanların senden hoşlanmadığına dair kanıtlar nerede?" gibi bir ifade kullanmayın. Bunun yerine "Öğretmenin saat 9:00'daki İngilizce dersinde sizden hoşlanmadığına dair kanıtlar nelerdir?" biçiminde net ifadeler kullanın.

➤ Düşünceleri tartışırken canlandırın. Çocuğun düşüncesinin neden akılcı olmadığını anlamasına yardım edecek şekilde sesinizi, konuşma hızınızı ve ton değişikliklerinizi kullanın. Bunları yaparken ayağa kalkarak, etrafta dolaşarak veya jest ve mimiklerinizi kullanarak sözel olamayan davranışlarınızı da abartabilirsiniz.

➤ Vurguladığımız noktaları tekrarlayın ve her oturumda çocuğun mantıkdışı düşüncesine ilişkin tartışmaları gözden geçirin. Çocuklar, mantıkdışı bir düşünceye uzun süre bağlı kalıp inandıktan sonra bu düşünceyi değiştirmekte zorlanmaktadır. Çocuğa sürekli olarak düşünceleri sorgulamayı hatırlattığınızda çocuğun görüşünü değiştirmesi daha olasıdır.

➤ Hedeflenen korkulu durumu ortaya çıkarın. Çocuğun bu durumla tekrar karşılaşma korkusunu azaltmaya yardımcı olmak için mantıkdışı ifadelerle ilişkin rol oynama ve modellemeler kullanın. Pek çok çocuk baskı durumunda donup kalır. Bundan dolayı bu olumsuz durum ortaya çıkmadan önce çocukların tepkilerini deneyimleyin. Bu şekilde çocukların uygun şekilde performans göstermesine yardımcı olabilirsiniz.

ADDT'nin çocuklarda başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle çocukların ADDT'nin temel ilke ve kavramlarını anlayabilecek bilişsel seviyede olması gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında çocukların bilişsel seviyelerinin belirlenmesinde Jean Piaget'in bilişsel gelişim aşamaları kullanılmaktadır (Bernard, 1990). ADDT'nin çocuklarda daha etkili olabilmesi için çocukların Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarından olan somut işlemler döneminde olmaları gerekmektedir. Çünkü çocuklar bu aşamada daha bağımsız düşünmeye, geçmiş ve gelecekteki olayları birlikte değerlendirmeye ve düşünceleri sorgulama tekniğini kullanmaya başlamaktadır. Bu dönemin ise genellikle sekiz yaş civarında başladığı belirtilmektedir (DiGiuseppe, 1990). Somut işlemler döneminde çocuklar genel olarak hipotetik-tümdengelimli (*hypothetical-deductive*) akıl yürütme türlerini kullanabilmektedirler. Bu durum çocukların terapide kendilerine sunulan soyut ifadeleri anlayabilmeleri için bir ön koşuldur. Örneğin, çocuklara “Hata yapabilme potansiyeli olan ebeveynlerinin her zaman adil davranmaması senin için bir şey ifade ediyor mu?” sorusuna yanıt verebilmeleri için soyut işlemler döneminde olmaları gerekmektedir (DiGiuseppe ve Bernard, 2006).

ADDT'nin temel amacı, her yaştaki bireyin mantıkdışı inançlarını akılcı/mantıklı inançlarla değiştirmek ve yaşamlarındaki istenmedik durumları nasıl daha az olumsuz değerlendirebileceklerini anlamalarına yardımcı olmaktır. Çocuklarla çalışırken, bu hedefin gerçekleştirilmesi kolay değildir. Çocukların soyut düşünebilme yetilerinin yeterince gelişmemesinden dolayı bu hedefe ulaşmaları daha az olasıdır.

Waters (1982), çocuklarda görülen yaygın mantıkdışı inançları şu şekilde ifade etmektedir:



- Diğer insanların beni sevmemesi korkunç bir durumdur.
- Eğer hata yaparsam, kötü biriyimdir.
- Her şey istediğim gibi gitmeli.
- Her zaman istediğimi elde etmeliyim.
- Her şeyi kolayca elde etmeliyim.
- Etrafımdaki herkes ve her şey adil olmalıdır.
- Kötü insanlar cezalandırılmalıdır.
- Duygularımı belli etmemeliyim.
- Yetişkinler mükemmel olmalıdır.
- Sadece tek bir doğru cevap vardır.
- Kazanmak zorundayım.
- Hiçbir şey için beklememeliyim.

Hauck (1972), çocukların mantıkdışı inançlar geliştirmelerine neden olan ebeveyn inançlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Çocuklar soru sormamalıdır ya da büyüklerine karşı çıkmamalıdır.
- Çocukların davranışı hep aynıdır.
- Çocuklar büyüklerini üzebilir.
- Ceza, suçlama ve azarlama çocuk yönetiminde etkili olan metotlardır.
- Çocuklar büyüklerinin davranışlarından ziyade söylediklerinden daha fazla etkilenirler.
- Ödül çocuğu bozar.
- Çocuklar sinirlendirilmemelidir.
- Ağır cezalar ilk kez uygulandığında çok işe yarar.
- Çocuklar ailelerinin sevgisini kazanmalıdır.
- Önce çocuklar, sonra yetişkinler sakinleştirilmelidir.

Belirtilen bu mantıkdışı inançlar sözel ya da sözel olmayan eylemlerle yetişkinlerden çocuklara geçmektedir. Yetişkinler, bu inançları sözel olarak ifade

etmeyebilirler ya da bu inançların hepsine sıkı sıkıya bağlı olmayabilir. Fakat yetişkinlerin bir soruyu yanıtlama biçimleri ya da bir durumu ele alış biçimleri ile çocuklar yetişkinlerin kendilerini nasıl gördüklerini ve kendilerinden ne beklediklerini anlayabilirler (Spencer, 2005). Buna göre, çocukların akılcı olmayan davranışlarında yetişkinlerin de rolünün olduğu söylenebilir.

**2.1.6.2. ADDT'nin ergenlerde kullanımı.** Ergenlik, çocuklukla yetişkinlik arasındaki dönemi kapsar. Bu süreçte ergenler bağımsızlığını kazanmaya ve kendisini aile-arkadaş grubunun bir parçası hissetmeye başlamaktadır (Mabey ve Sorensen, 1995). Bununla birlikte ergenlerin zihinsel ve duygusal yapısındaki değişim davranışlarına yansımaktadır. Dünya Sağlık Örgütü, ergenliği 10-19 yaş arasındaki dönem olarak tanımlamaktadır. Buna karşın ergenliğin başlangıcı, ülkelerin sosyo-ekonomik yapısına bağlı olarak kültürden kültüre değişmektedir. Ergenlik döneminde genellikle bireyin tüm gelişimsel yönlerinde (bilişsel, sosyal, fiziksel, duygusal vb.) büyük değişiklikler meydana gelmektedir (Kumar, 2009).

Çocukluk döneminde görülen mantıkdışı inançlar ergenlik döneminde de devam etmektedir. Bireyler bu dönemde kendilerine, diğer insanlara ve dış dünyaya ilişkin olgunlaşmamış düşünme biçimlerini sürdürürler. Bu düşünme biçimlerini tespit edip bunların yerine akılcı düşünme biçimlerini kullanmada öğretici doğası gereği ADDT ergenlere kolaylıkla uygulanabilmektedir (Bernard, 1990). Wilde (1992) ADDT'nin ergenlere uygulanması sürecinde, ergenlerin yetişkinlerden farklı olan özelliklerinden dolayı dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar olduğunu belirtmiştir:

- Ergenler aşırı derecede benmerkezcidir. Kendilerinden farklı olan bakış açılarını anlayabilecek ve bu bakış açılarına saygı duyabilecek yeterli yaşamsal deneyime sahip değildir.
- Genellikle kendilerine güvenmemekle birlikte bu güvensizliklerini saklamak için büyük çaba gösterirler.
- Eleştiri konusunda çok hassastırlar.
- Benlik duyguları zayıf olduğu için kendilerini genellikle akran grupları ile olan ilişkileri içerisinde değerlendirmektedirler.
- Duyguları çok çabuk değişebilmektedir.

➤ Genellikle sosyal kaygı yaşarlar. Sevdikleri bir etkinlik olsa bile diğerleriyle sosyal ilişki kurmakta zorlanırlar.

➤ Zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu ne olduğundan çok ne olması gerektiği konusu üzerinde harcarlar. Ayrıca kendileri ve başkaları ile ilgili gerçek dışı beklentileri vardır.

Bununla birlikte Waters (1982) ergenlere ait bazı mantıkdışı inançları aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- Arkadaşlarımın beni sevmemesi, korkunç bir şeydir.
- Sosyal açıdan kaybetmek çok kötüdür.
- Hatalar, özellikle de sosyal hatalar, yapmamalıyım.
- Bu kadar karamsar olmam ailemin hatasıdır.
- Elimde değil, benim için tek yol bu.
- Sanırım ben hep böyle olacağım.
- Herkes dürüst ve adaletli olmalıdır.
- Başarısız olmaktansa risk almamak daha iyidir.
- Arkadaşlarıma uymak zorundayım.
- Eleştirilmeye tahammül edemiyorum.
- Diğer insanlar da güvenilir olmalıdır.

Özetle; ADDT öğretici doğası gereği çocuk ve ergenlere kolay bir şekilde uygulanabilmektedir. ADDT, çocuk ve ergenlerin içerisinde buldukları dönemin gelişim özelliklerine bağlı olarak bir takım mantıkdışı inançlara sahip olduğunu belirtmektedir. Çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin dikkate alınması ADDT'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından önemlidir. ADDT'ye göre çocukların kendilerine özgü mantıkdışı inançları olabileceği gibi anne ve babaların da çocuk yetiştirmeyle ilgili mantıkdışı inançları olabilmektedir. Bu mantıkdışı inançlar hem çocukların hem de anne babaların psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyebilmektedir.

**2.1.6.3. ADDT'nin çocuk ve ergenlere bireysel olarak uygulanması.** Alanyazın incelendiğinde ADDT'nin çocuk ve ergenlere bireysel olarak dört aşamada uygulanabildiği görülmektedir (Bernard ve Joyce, 1991):

1. *Terapötik İlişki Kurma*: ADDT'nin amacı, danışanların mantıkdışı inançlarının farkına varmalarını sağlamak ve bu inançları akılcı inançlarla yer değiştirmektir (Najafi ve Lea-Baranovich, 2014). Bununla birlikte danışan ile danışman arasında terapötik ilişki kurulması değişim için ön şart olarak görülmektedir. Genellikle yetişkinler tarafından danışmaya yönlendirilen çocuklar, yetişkinlere kuşku ile yaklaşırlar. Bu durum danışman ile çocuk arasındaki işbirliğini olumsuz etkileyebilir. Terapötik ilişki çocuğa, danışman tarafından anlaşıldığı hissini verir. Ayrıca ADDT'de danışmanların, danışanları koşulsuz olarak kabul etmeleri ve bu koşulsuz kabulü danışanlarına sürekli hissettirerek danışanlarının duygusal problemlerini çözmede kullanmaları gerekir (DiGiuseppe, Leaf ve Linscott, 1993).

Çocuk ve ergenlerle terapötik ilişki kurulurken şu noktalara dikkat edilmelidir (Bernard ve Joyce, 1991):

- a. Çocukla yapılacak olan ilk görüşme çocuğun bildiği bir ortamda yapılmalıdır.
- b. Çocuğun yaşına uygun ve anlayacağı bir dil kullanılmalıdır.
- c. Çocuğa terapiye neden geldiği çocuğun anlayacağı bir dille açıklanmalıdır.
- d. Danışmanın rolü çocuğa açıklanmalıdır.
- e. Çocuğun ilgi duyduğu şeyler öğrenilmelidir.
- f. Çocuğun terapiye gelişiyile ilgili kaygıları açıkça ele alınmalıdır.
- g. Randevular çocuğun görüşü alınarak düzenlenmelidir.
- h. Anne-baba ile neler görüşüldüğü konusunda çocuğa bilgi verilmelidir.
- ı. Terapi süreci hakkında bilgi verilmelidir.

2. *İnceleme*: Bu aşamada danışanların mantıkdışı inançlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi en önemli konulardan biridir. Genellikle terapistler danışanlara sorular sorarak mantıkdışı inançlarını belirlemeye çalışırlar. Buna karşın mantıkdışı inançlar düşünüldüğü kadar açık olmayabilir. Danışanların mantıkdışı inançlarını ortaya çıkarmada kullanılacak stratejiler aşağıda belirtilmiştir (Dryden, 1995):

a. *Tümevarımsal farkındalık (Inductive awareness)*: Bu stratejide danışman çocuğa mutsuz olduğunda kendisini nasıl hissettiğini sormaktadır. Bu şekilde danışman; çocukların düşüncelerine, öz değerlendirmelerine ve inançlarına göre otomatik olan

düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışır. Daha sonra bu otomatik düşünceler üzerinde tartışılır.

*b. Tümevarımsal yorum (Inductive interpretation):* Bu stratejide danışman çocuğa, rahatsız edici duyguları deneyimlerken neler düşündüğünü sorar. Danışman bu aşamada çocukların otomatik düşüncelerini ortaya çıkarır ve otomatik düşünceleri inceleyerek ortak bir tema bulmaya çalışır. Danışman mantıkdışı inançları doğrudan gündeme getirmez. Çocuğun temel sistematik akılcı olmayan görüşlerinin neler olduğundan emin olana kadar bilgi toplar. Çocuğun otomatik düşünceleri ve problemlerine ilişkin bir varsayıma ulaştığında görüşlerini çocukla paylaşır. Bu aşama yaklaşık 5 ile 10 oturum arasında sürebilmektedir.

*c. Çıkarım zincirlemesi (Inference chaining):* Bu stratejide danışman, çocuktan otomatik düşüncelerinin doğru olduğunu hayal etmesini ister. Daha sonra bu düşüncenin doğru olması durumunda sonucun ne olacağını sorar. Çocuklar genellikle bu sorulara bir diğer mantıkdışı inançla cevap verirler. Bu süreç çocuğun mantıkdışı inançlarını ortaya çıkarana kadar devam eder.

*d. Tümdengelsel yorum (Deductive interpretation):* Danışanlar bazı durumlarda düşüncelerini açıklayamazlar. Bu durumda danışman ilk olarak, Sokratik ya da açık uçlu sorular sorarak danışanın inançlarını ortaya çıkarmaya çalışır. Bununla birlikte akılcı görüşlerin ne kadar sürede ortaya çıkarılabileceği belli değildir. İkinci olarak danışman mesleki bilgisine, klinik deneyimlerine ve ADDT teorisine bağlı olarak hipotezler oluşturur ve danışana doğrudan bu hipotezlerin doğruluğu ile ilgili sorular sorar. Üçüncü olarak danışman danışana, yapılan yorumların sadece varsayımlar için kullanılan klinik bir terim olduğunu söyleyerek bu yorumların yanlış olabileceğini belirtir. Dördüncü olarak danışman, danışandan olumsuz bir dönüt alması durumunda, danışanın yorumlarını kullanarak yeni hipotezler oluşturur.

3. *Tedavi:* Çocuk ve ergenlere uygulanan ADDT'nin amacı; sağlıklı olumsuz duyguları (kaygı, öfke, kendini aşağılama, vb.) sağlıklı olumsuz duygularla (hayal kırıklığı, endişe, üzüntü, vb.) değiştirmenin yollarını çocuklara öğretmektir. Bu şekilde olumsuz duyguların yoğunluğu azaltılmaya çalışılır. Çocuk ve ergenlerdeki olumsuz duygusal problemlerin azaltılması ise temelde yer alan mantıkdışı varsayımların, çıkarımların, değerlendirmelerin ve inançların değiştirilmesine bağlıdır. Danışmanlar çocuklarda mantıkdışı inançları belirledikten sonra bu inançları değiştirmede kullanacakları teknikleri

belirlemelidir. Tartışma tekniği, ADDT'nin çocuklarda kullandığı temel yöntemlerden biridir. Bu yöntem soyut işlemler döneminde bulunan çocuklar üzerinde daha başarılı olmaktadır. Çocuklarla yapılan danışmada kullanılan bir diğer teknik ise akılcı-duygusal hayal etmedir (rational-emotive imagery). Bu teknikte danışman çocuktan aşırı duygusal bir tepki verdiği zamana gittiğini hayal etmesini ve duygusunun en yoğun olduğu anda duygularını daha hafif düzeye çekmesini ister. Çocuk bu sayede duygusal değişimlerini zihninde yaşayabilecektir. ADDT'nin çocuklarda kullandığı bir diğer teknik ise ABC modelidir. Bu model ile çocuklar mantıkdışı inançlarının ve içsel konuşmalarının (self-talk) daha çok farkına varmaktadırlar (Bernard, 1991).

4. *Değerlendirme*: Değerlendirme ile yapılan müdahalenin etkililiği belirlenir. Bu aşamada kapsamlı değerlendirme ve izleme süreci şeklinde iki tür değerlendirme kullanılabilir. Kapsamlı değerlendirme, danışma sürecinin sonuna doğru yapılmaktadır. Burada çocuğun mevcut durumu ile hedeflenen durum arasında bir değerlendirme yapılır. Bu değerlendirme ile danışma sürecinin ne zaman sonlandırılacağı belirlenir. İzleme sürecinde ise danışanın süreç içerisindeki gelişimi değerlendirilerek danışma sürecini değiştirmeye ya da bir başka probleme geçmeye karar verilebilir (Bernard, 1991).

Froggatt (2005), ADDT'nin çocuk ve ergenlere uygulanması sürecinde şu önerilerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir:

#### *Danışanın katılımını sağlayın*

1. İlk adım, danışan ile bir ilişki kurmaktır. Bu ilişki; empati, sıcaklık ve saygı gibi temel terapötik beceriler kullanılarak gerçekleştirilebilir.

2. Danışanın neden yardım almaya geldiğini gözlemleyin.

3. Danışanlara daha başlangıçta bir değişimin mümkün olduğunu gösterin.

#### *Problemi, danışanı ve durumu değerlendirin*

1. İşe öncelikle problemin ne olduğuyla ilgili danışanın görüşünü alarak başlayın.

2. Danışanın bu problemle ilgili neler hissettiğini sorun.

3. Gerçekten klinik bir müdahaleye gerek olup olmadığını değerlendirin. Bunun için danışanın kişisel ve sosyal geçmişini öğrenin. Problemin şiddetini değerlendirin, ilgili unsurlar varsa not edin.

### *Danışanı terapiye hazırlayın*

1. Tedavinin amaçlarını netleştirin. Bu amaçların somut, spesifik olmasını ve hem danışan hem de danışman tarafından onaylanması sağlayın. Danışanın değişme konusundaki motivasyonunu değerlendirin.

2. ADDT'nin temelleri ile ilgili bilgileri danışana verin.

3. Tedavi sürecinde kullanılacak uygulamaları danışanla paylaşın ve küçük bir anlaşma yapın.

### *Tedavi programını uygulayın*

1. Problemlerle ilişkili olan belirli olay veya durumları analiz edin; içerdiği inançları araştırın; bu inançları değiştirin ve bu duruma yönelik ev ödevleri geliştirin.

2. Korkuları azaltacak ya da davranışı değiştirecek davranışsal sorumluluklar verin.

3. Kişiler arası beceri eğitimi, iletişim eğitimi gibi uygun olan tamamlayıcı stratejiler ve teknikler kullanın.

### *İlerlemeyi değerlendirin*

1. Müdahalenin sonuna doğru ilerlemelerin, danışanın düşüncelerinde önemli bir değişikliğe yol açıp açmadığını ya da sadece dışsal durumlardan kaynaklı tesadüfi bir ilerleme ile mi sonuçlandığını kontrol edin.

Görüldüğü üzere ADDT'nin çocuk ve ergenlere uygulanması yetişkinlere uygulanması ile oldukça benzerlik taşımaktadır. Aradaki temel fark ise çocuk ve yetişkinlerin farklı bilişsel düzeye sahip olmasıdır. Uygulamadaki temel güçlük, ADDT'nin temel kavramlarının çocuk ve ergenlerin bilişsel düzeylerine uyarlanmasında yaşanmaktadır. Çocuklar mantıkdışı inanç kavramını içinde buldukları dönemin özelliklerinden dolayı anlamakta zorlanabilmektedir. Bu nedenle uygulamada ilk olarak çocukların mantıkdışı inançlarına odaklanmalarını sağlamak yerine otomatik düşüncelerini keşfetmelerini sağlanabilir.

ADDT çocuk ve ergenlere bireysel olarak uygulanabildiği gibi grup terapisi, grup eğitimi, küçük grup tartışması gibi farklı şekillerde de uygulanabilmektedir. Bu grup uygulamalarından birisi de belirli bir programa dayalı olarak yürütülen Akılcı Duygusal Eğitimidir (Rational-Emotive Education).

### 2.1.7. Akılcı Duygusal Eğitim (ADE)

Akılcı duygusal eğitim (ADE), Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi'nin okul çağı çocuklarına yönelik eğitimsel olarak sınıf ortamına uyarlanmasıdır (Vernon ve Bernard, 2006). ADE, 1968 yılında Ellis'in "Albert Ellis Enstitüsü" ile bağlantılı olarak "Yaşam Okulu'nu" (Living School) kurmasıyla ortaya çıkmıştır (Vernon, 1990). New York merkezli bu enstitü 1959'da kurulmuş ve başta Almanya, İtalya, Fransa ve Birleşik Krallık da dâhil olmak üzere farklı ülkelerde şubeleri açılmıştır. ADE materyallerinin ilk formlarını 1974 yılında Yaşam Okulu'nda, W. J. Knaus, geliştirmiştir (Vernon, 1990). Knaus, ADE programını 1970 ve 1974 yılları arasında New York Ortaokulu için geliştirdiğini belirtmiştir. Bu okul, genel başarı ortalaması ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olmakla birlikte kültürel- ırksal açıdan karma yapıda çocuklardan oluşmaktadır. Yapılan gözlemler sonucunda bu okul için psikolojik bir müdahale programına ihtiyaç olduğu görülmüştür. Program oluşturulurken akılcı görüşler öncelikle öğrencilerin yaşlarına ve zihinsel yapılarına uygun olarak uyarlanmıştır. Daha sonra her bir etkinlik sınıf içerisinde öğrencilerle etkileşim kurularak test edilmiş ve düzenlenmiştir. Bu şekilde ADE ders modülleri hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program Albert Ellis Enstitüsüne sunulmuş ve orada gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Program düşük gelirli çocuklara yönelik geliştirilmiş olsa da günümüzde çeşitli sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler ve çeşitli öğrenme ortamlarında da kullanılmaktadır (Knaus, 2001).

ADDT'nin eğitime yansması olan ADE, okul çağı çocuk ve ergenlerine yönelik planlı ve belirli bir sıra izleyen derslerden oluşan ve sistematik bir programa bağlı olarak yürütülen psikolojik bir eğitimidir. ADE eğitiminin amacı; çocuk ve ergenlerin akılcı düşünme becerilerini geliştirerek yaşamlarında karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri problemlerin üstesinden daha iyi nasıl gelebileceklerini öğrenmelerine katkı sağlamak ve yaşayabilecekleri olası psikolojik güçlükleri önlemeye çalışmaktır (Vernon, 1999). Bununla birlikte ADE öğrencilere muhakeme becerilerini, öz benlik kavramlarını ve kişisel problem çözme becerilerini geliştirmek için fırsatlar sunmaktadır (Knaus, 2001). Bu doğrultuda ADE'nin temel amacı, çocuklara rasyonel düşünmeyi somut bir şekilde öğretmek, problem çözebilme becerilerini kazandırmak, duygusal içgörüler (*insights*) geliştirebilmelerine yardımcı olmak ve çocuklukta görülen duygusal stresi azaltan başa çıkma stratejilerini öğrenmelerini sağlamaktır. Ayrıca ADE programları, sınıf ortamlarında çocuklara ve ergenlere akılcı ve mantıkdışı inançların davranışlarını nasıl etkilediğini ve



akılcı olmayan davranışlarla mücadele ederek bu davranışlarını nasıl daha akılcı ve mantıklı bir yapıya kavuşturacaklarını öğretmek amacıyla geliştirilmiştir (Bernard ve DiGiuseppe, 1994).

**2.1.7.1. Akılcı duygusal eğitimde temel kavramlar ve ilkeler.** ADE, kazandırmayı amaçladığı belirli temel kavramlar üzerine kurulmuştur. Bu temel kavramlar; akılcı ve mantıkdışı inançlar, kendini kabul, problem çözme, engellenme toleransı, duygular, inançlar ve davranışlardır. ADE eğitiminde kullanılan temel kavramlar şu şekilde açıklanabilir (Bernard ve DiGiuseppe, 1994):

**2.1.7.2. Akılcı/mantıklı ve mantıkdışı inançlar (Rational and irrational beliefs).** ADE'de anlaşılması gereken ilk şey akılcı ve mantıkdışı inançlar arasındaki farktır. Akılcı inançlar bireyi daha iyisini denemek için motive etmeye yardımcı olur; işlevsel duygu ve düşüncelere yol açar ve bireyin değerinin performansına bağlı olmadığını öne çıkarır. Mantıkdışı inançlarsa katı, kendi içerisinde tutarlı olmayan, yıkıcı duygu ve davranışlara neden olan, bireylerin hedeflerine ulaşmasını güçleştiren inançlardır. (Vernon, 1990).

Çocuk ve ergenlerin yaşadıkları problemlerin bazıları mantıkdışı inançlarla ilgili olabilmektedir. Bundan dolayı çocuk ve ergenlere mantıkdışı inançlarını fark etmesi, bu inançları ile nasıl başa çıkabileceği ve bu inançları akılcı inançlarla nasıl değiştireceği öğretilmelidir. Çocuklara sorular sorularak mantıkdışı inançları ortaya çıkarılabilir. Bununla birlikte çocuklara akılcı inançlara ilişkin ifadeler sunulabilir ya da düşünce biçimlerini şekillendirmeleri konusunda yardımcı olunabilir. Akılcı olmayan davranışlar genellikle istekleri, aşırı genellemeleri, öz yıkıcı olumsuz duygulara yol açan davranışları içermektedir. Aşırı boyutunda ise silahlı saldırı, intihar, yeme bozukluğu alkol bağımlısı olma gibi davranışlar yer almaktadır (Bernard ve DiGiuseppe, 1994).

ADE çocuklara, akılcı/mantıklı inançları mantıkdışı inançlardan ayırt etmeyi; mantıkdışı inançlar ile duygular arasındaki ilişkiyi; mantıkdışı inançlarıyla tartışarak onlara nasıl meydan okunacağını ve mantıkdışı inançları daha akılcı bir şekilde nasıl ifade edebileceğini öğretmektedir. Bunun sonucunda ise çocuklar daha işlevsel duygu ve düşüncelere sahip olarak yaşamdan hoşnut olabileceklerdir (Spencer, 2005).

**2.1.7.3. Kendini kabul (Self-acceptance).** Kendini kabul etme, birey akıllıca davranсын ya da davranmasın, diğer insanlar onu onaylasın ya da onaylamasın, saygı duysun ya da duymasın, sevsin ya da sevmesin bireyin tamamen ve koşulsuz olarak kendini kabul etmesidir. Başka bir ifade ile kendini kabul etme, bir kişinin olumlu ya da

olumsuz olarak değerlendirilmesine gerek kalmadan, yanılabilirliğinin ve kusurlarının farkında olması ve bunları kabul etmesi olarak tanımlanabilir (DiGiuseppe, Doyle, Dryden ve Backx, 2013). Daha basit ifade ile kendini kabul etme, bireyin kusurlarına rağmen sadece varlığından dolayı değerli bir insan olduğu inancıdır.

Kendini kabul etme anlayışı, depresyon ve kaygı gibi olumsuz duyguların birçoğunu ortadan kaldırmaya hizmet etmektedir. Örneğin okuldaki notları, kendisinin ve ailesinin istediğinden daha düşük olduğunda, tamamen başarısız veya umutsuz olmadığını kabul eden ergen, kendisini daha az mutsuz hissedecektir. İnsanlar, kaygı ve depresyonun olmadığı kendini kabul etme durumunda, daha fazla zevk ve mutluluk getirebilecek yeni arayışlar keşfetmeye yönelebilirler. Ayrıca ADE oturumlarında çocuklar, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak kendine karşı hoş görülü olmayı ve her yönüyle kendini koşulsuz kabul etmeyi öğrenirler (Bernard, Vernon, Terjesen ve Kurasaki, 2013).

Sınıfta yer alan öğrencilere, kendini kabul etmenin öğretilmesinde dikkat edilecek hususlar aşağıda belirtilmiştir (Bernard, Vernon, Terjesen ve Kurasaki, 2013):

- Öğrencilere kendini kabul etmenin mutluluk ve başarı için değerli ve önemli olduğu fikri benimsetilmelidir.
- Öz saygının gelişimini teşvik etmek için, öğrencilerin çoklu zekâ türleri ile din ve kültürel geçmiş de dâhil, çeşitli konularda daha fazla farkındalık kazanması gerekmektedir.
- Öğrencilere “Kendini kabul etme” kelimesinin farklı anlamları sunulduktan sonra kendini kabul etmenin ne anlama geldiğini kendi kelimeleriyle ifade etme fırsatı verilmelidir.
- Kendini kabul etmenin anlamını tartışırken, kendini kabul ile ilgili görsel hatırlatıcılar gösterilmelidir. Bazen, kendini değersiz hissetme gibi zıt örnekler de gösterilebilir.
- Kendini kabul etmeyi benimsetmek için en yaygın sınıf uygulaması, kendini kabul etmenin farklı yönlerini açıkça öğreten gelişimsel ve kültürel olarak uygun çocukların aktif katılabilecekleri etkinliklerdir.

**2.1.7.4. Problem çözme becerisi (Problem solving skill).** ADE'nin vurguladığı bir diğer kavram ise problem çözme becerisidir. Günümüzde çocuklar değişen yaşam koşullarına ilişkin çeşitli kararlarla karşı karşıyadır. Bu kararlar arasında alkol alıp

almama, evden kaçma, cinsellik deneyimi gibi unsurlar yer almaktadır. Bundan dolayı çocuklara, bu durumlarla nasıl başa çıkacakları öğretilmelidir. ADE uygulamalarında öğrencilere yaşam koşulları açık bir şekilde sunularak, gösterecekleri davranışların sonuçlarını anlamaları ve mantıkdışı inançlarının davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmeleri sağlanmalıdır (Bernard ve DiGiuseppe, 1994).

**2.1.7.5. Engellenme toleransı (Frustration tolerance).** Engellenme durumunda toleranslı olmak ve memnunluk duygusunun geciktirilmesi ADE’de yer alan bir diğer önemli kavramdır. Engellenme toleransı düşük olan bireyler istediklerini elde etmek için çok fazla çaba sarf etmelerine gerek olmadığını ve hiçbir şey için beklemek zorunda olmadıklarını düşünmektedirler. ADE oturumlarında çocuklara, her istedikleri kazancın bir bedeli olduğu, her şeyin bir anda ve istedikleri zamanda olamayacağı öğretilmelidir (Bernard ve DiGiuseppe, 1994).

**2.1.7.6. Düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişki (Relationship between opinions, emotions and behaviours).** ADDT’ye göre duygular olayların değil bu olaylara karşı olan inançların sonucunda oluşur (Vernon, 1990). ADE uygulaması ile birlikte çocuklar duygularını uygun bir dille açıklamayı; inançlarının duygularını nasıl etkilediğini; duygu ve davranış arasında nasıl bir ilişki olduğunu ve duygularının yoğunluğunu ifade etmek için gerekli olan çeşitli kelimeleri öğrenirler. Ayrıca çocukların; olay, düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi görmeleri ADE’nin önemli bir yönünü oluşturur. Çocuklar bu ilişkiyi kavrayarak kendi davranışlarını akılcı bir biçimde değerlendirebilir ve problemlerinin kaynaklarını doğru bir şekilde bulabilirler (Spencer, 2005).

ADE, bireylerin kendilerine yardım ettiği önleyici bir eğitim programıdır, bir terapi değildir. Terapide uzmanlık eğitimi gerekmektedir. ADDT’nin çocuk ve ergenlere bireysel, grup terapisi veya küçük grup danışması uygulamalarının uzmanlar tarafından yapılabileceği, sınıflarda uygulanan ADE uygulamalarının ise uzmanların yanı sıra bu konuda eğitim almış kişiler tarafından da yürütülebileceği belirtilmektedir (Çivitçi, 2003). ADE programı uygulanırken öğrencilerin gelişimsel seviyeleri oldukça önemlidir. ADE’de bilişsel süreçler yoğun olarak ele alındığından, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine dikkat edilmelidir. ADE uygulamalarında Piaget’in bilişsel gelişim aşamaları dikkate alınabilir (Bernard ve Joyce, 1991).

ADE uygulamaları daha çok grup çalışmalarını içermektedir. Grup çalışmalarında dikkat edilmesi gereken beş durum aşağıda belirtilmiştir (DiGiuseppe ve Kelter, 2006).

➤ İlk olarak, grupların homojen ya da heterojen olup olmayacağı belirlenir. Homojen gruplarda bilişsel gelişim açısından aynı seviyede yer alan öğrenciler bulunmaktadır. Heterojen gruplarda ise farklı gelişimsel seviyelerde yer alan öğrenciler vardır.

➤ İkinci olarak gruba yönelik bir planlama yapılmalıdır. Öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olarak aşağıdaki gibi bir planlama yapılması önerilmektedir:

- 1-3.sınıf, her gün yaklaşık 15 dakika.
- 4-6.sınıf, her gün yaklaşık 30 dakika.
- 7-9.sınıf, haftada iki ya da üç kez yaklaşık 45 dakika.
- 10.sınıf ve üzeri, haftada iki ya da üç kez yaklaşık 60 dakika.

➤ Üçüncü olarak öğrencilerin motivasyonu düşünülmelidir. Öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek etkinlikler seçilmelidir. Bunun için öğrencileri iyi tanımak ve onların ilgisini nelerin çektiğini bilmek gerekebilir. Öğretmenin ADE etkinlikleri için istekli olması da öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır.

➤ Dördüncü olarak, bir grup oluşturulduktan sonra gruba yeni katılan çocuklar için neler yapılacağı belirlenmelidir. Bunun için öğretmen oturumları tekrar planlayabilir ya da akran öğretmenler kullanılabilir. Problem çözme gruplarında belirli bir aşama kat edilmiş ise yeni öğrencilerin gruba uyum sağlaması zordur. Bu durumda daha yoğun bir öğretmenlik gerekebilir.

➤ Son olarak, grubun yönetilmesinde bazı yönergeler kullanılmalıdır. Etkileşimi arttıracak bir oturma düzeni seçilmelidir. Öğrencilerin konuşmadan önce söz alması, öğrencilerin dilbilgisi hatalarından dolayı sözlerinin kesilmemesi, grubun sürekli dinamik kalması, belirli öğrencilerin grubu yönetmemesi, grubun bir amacının olması ve amaçtan ve planlamadan sapmama gibi kuralların baştan oluşturulması gerekir.

ADE programı psikolojik eğitimsel öğrenme modüllerinin yapılandırılmış olarak düzenlenmesinden oluşmaktadır. Bu programın kullanılması için ADE grup liderlerinin yapacağı birkaç günlük çalışma yeterli olmaktadır. Danışmanlar ADE derslerini normal büyüklükteki bir sınıfta ya da özel problemleri olan küçük öğrenci gruplarıyla uygulayabilirler. ADE oturumlarının süresi çocuklarda 30-45 dakika arasındadır. Bu modüller genellikle üç aylık bir süre zarfında haftada bir veya iki kez uygulanmaktadır (DiGiuseppe ve Kelter, 2006).

ADE programında bir dizi temel öğrenme modülleri yer almaktadır. Daha ileri modüller en temel olanların üzerine inşa edilmektedir. Temel dersler “Duygular nedir ve nereden gelir?” gibi sorularla başlamaktadır. Daha ileri modüllerde ise hata yapmanın anlamı, genel kişiler arası olumsuz durumların yönetimi, zorbalık ve sataşma gibi konular ele alınmaktadır. Örnek bir ADE uygulamasının sıralaması ise şu şekildedir (Knaus, 2001):

1. Duygular nedir?: Bu oturum öğrencilerin duygular ve hisler arasındaki farkı görmelerini sağlar.
2. Duygular nerden gelir?: Bu oturum öğrencilerin düşünce, duygu ve davranış arasında bağlantı kurmasını sağlar.
3. Duygusal yoğunluğu ölçme: Bu oturum duyguların ve tepkilerin ne derece var olduğunu tanımlar. Duygusal deneyimlerin yoğunluğu ile inançlarımızın gücünü ölçebileceğimizi gösterir.
4. Olay-Düşünce-Hissetme-Tepki diyagram alıştırmaları: Bu oturum durumlar, düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki bağlantıyı gösterir.
5. Kişisel şüpheleri ve koşullu kendini kabul etmeyi fark etme ve bunlara meydan okuma: Bu oturumda çocuklar, kendileri ile ilgili olumsuz düşüncelerini fark eder ve buna karşı koyabilirler.
6. Öz kavramı oluşturma: Bu oturum özün neden karmaşık olduğunu gösterir.
7. Hata yapmanın ve öğrenmenin fonksiyonunu anlama: Bu oturum insanların hata yapabilir olduğunu ve mükemmeliyetçi anlayıştan kaçınmanın faydalarını gösterir.
8. Varsayımları fikirlerden ve gerçeklerden ayırt etmek: Bu oturum gerçeği kurgudan ayırarak eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini gösterir.
9. Çaba gerektirme ve felaket: Bu oturum hırs, kızgınlık ve endişe gibi olumsuz duygular arasındaki ilişkiyi tanımlar.

ADE sadece psikolojik problemi olan çocuklara değil, aynı zamanda sınıf ortamındaki görece normal çocuklara da sunulmaktadır. Bu durum ADE'nin çocuklarda oluşabilecek problemlere yönelik önleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir. ADE, genel olarak, 2-12 haftalık bir sürede haftada yaklaşık 40-45 dakika boyunca çocuklarla bir dizi bilgilendirici konferans, tartışma ve deneysel etkinliklerle gerçekleştirilebilir. Bu süre zarfında vurgulanan, öğrencilerin akılcı ve mantıkdışı inançlarının farkına varmaları ve mantıkdışı inançlarla nasıl mücadele edebilecekleridir (Knaus, 2001).

ADE'deki her oturum, ADE'de yer alan temel kavramlar etrafında düzenlenmelidir. İlk olarak çocukların temel kavramları anlamalarına yardımcı olabilecek bir uyarıcı etkinlik sunulabilir ve çocuğun yaşına bağlı olarak bu etkinlik 15-25 dakika kadar sürebilir. Bu süre içerisinde rol yapma, yaratıcı drama, sanat, risk alma egzersizleri, bibliyoterapi, simülasyon oyunları, dramatizasyonlar, grup çalışmaları ve ev ödevleri gibi teknikler kullanılabilir. Uyarıcı etkinlikten sonra tartışma bölümüne geçilir. Bu bölüm içerik ve kişiselleştirme olmak üzere iki seviyede gerçekleşmektedir. İçerik seviyesinde öğrenciler etkinlikten edindikleri açık, gözlenebilir ve bilişsel öğrenmeler hakkında konuşmaktadırlar. Kişiselleştirme seviyesinde ise çocuklar etkinliği ve bu etkinlikte ortaya çıkan kavramları kendi deneyimleri ile ilişkilendirirler. Etkinliğin gerçek yaşamda nasıl uygulanabileceği ile ilgili tartışılır. Bu tartışma kısmı genellikle oturumun en önemli kısmıdır ve çocukların yaşına bağlı olarak 15-20 dakika sürmektedir (Vernon, 1990).

ADE oturumlarının tam olarak etkili olabilmesi için tutarlı ve sıralı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. ADE oturumlarının haftada iki ya da üç kez uygulanması önerilmekle birlikte haftada bir kez yapılacak uygulamanın da yeterli olacağını belirtilmektedir. ADE oturumlarında her bir oturum kendi içinde tutarlı ve sıralı olarak diğerinin üzerine inşa edilmektedir. Bu şekilde öğrenciler bir önceki oturumu gözden geçirebilmekte ve kavramların birbirleriyle olan ilişkisini kavrayabilmektedir (Vernon, 1990).

Yukarıda belirtilen özellikler doğrultusunda bir ADE oturumu aşağıdaki şekilde planlanabilir (Vernon ve Bernard, 2006).

1. Öğrenme hedefleri (*Learning goals*): Her bir oturum için bir ya da iki tane öğrenme hedefi belirlenmelidir. Örneğin 2. Sınıf öğrencileri için inançlarla ilgili bir oturumda düşünceler ve eylemler arasındaki ilişkinin tanımlanması özel hedef olabilir.

2. Uyarıcı aktivite (*stimulating activity*): Bu faktör oturumun ana unsurudur. Bu aşamada kavramlar tanıtılır. Uyarıcı aktivite öğrencileri sürece dâhil edici yapıda olmalıdır. Bununla birlikte yaşantısal aktiviteler öğrenci katılımını arttırmaktadır. Kavramların sunulmasında öğrencilerin gelişimsel dönemleri de dikkate alınmalıdır. Kavramların küçük çocuklara daha somut bir şekilde anlatılması tavsiye edilmektedir. Öğrencinin bilişsel seviyesi ilerledikçe daha soyut kavramlar kullanılabilir.

3. İçerik ve kişiselleştirme soruları (*content and personalization questions*): ADE oturumlarının kritik noktası öğrencilerin kavramları kendileri için kullanmalarıdır.

Öğrenciler bu kavramları yaşadıkları gerçek yaşam olaylarıyla karşılaştırarak daha iyi öğrenebilirler.

ADE oturumlarında bireylerin kavramları öğrenip öğrenmediğini kişisel olarak değerlendirmesi tavsiye edilmemektedir. Bu durum, ADE uygulamalarının önemli bir bileşenidir. Hedefler ölçülebilir olmalı, kısa sınav ya da diğer değerlendirme türleri kullanılarak bireylerin bilişsel kavramları kazanıp kazanmadıkları belirlenmelidir. Örneğin öğretmen gerçekler ve varsayımlar arasındaki farkı öğrettikten sonra kısa bir doğru/yanlış testi yapılabilir. Ayrıca öğrencilere oturumda ne öğrendikleri ile ilgili uygun sorular sorulması ve pekiştirme amacıyla ev ödevlerinin verilmesi de öğrencilerin kavramları içselleştirmesinde önemli rol oynamaktadır (Vernon ve Bernard, 2006).

ADE uygulamalarının önemli bir aşaması aileler ile işbirliğinin kurulmasıdır. Çocuklarının daha güçlü düşünme ve psikolojik problem çözme becerisini geliştirmek isteyen aileler ADE programlarını genellikle değerli bulmalarına rağmen zorlayıcı da bulabilirler. ADE programlarında yer alan yönergeler doğrultusunda aileler, kendi çocuklarını destekleyebilirler. Örneğin, aile bireyleri duyguları tahmin etmek için çocuklarıyla pandomim oyunu oynayabilir. ADE programları ailelerin ve okulun işbirliği içerisinde planlandığında, grup tartışmaları daha etkili olabilmektedir. Bundan dolayı aileler, öğretmenler ve uzmanlar ADE oturumlarının amaçlarını hep birlikte gözden geçirmelidirler. Danışman ailelerle; suçlayıcı olmayan bir sınıf ortamının önemi üzerinde konuşabilir, oturumların nasıl daha öğretici ve eğlenceli olabileceği konusunda tartışabilir ve öğrencilerin görüşlerini uygularken eve dayalı tekniklerin neler olabileceği ve nasıl kullanılabileceği konusunda fikir alışverişinde bulunabilirler (Knaus, 2001).

Öğrencilerin yaşantısal deneyimlerinin cesaretlendirilmesinde pozitif öğrenme atmosferi oldukça önemlidir. ADE, suçlayıcı olmayan bir sınıf ortamı içerisinde öğrencilerin mantıklı düşünme ve problem çözme tekniklerini kullanarak öğrenci deneyimlerinin cesaretlendirilmesini sağlamaktadır. Danışman ya da öğretmen öğrencilere karşı kabul edici ve hoşgörülü olmalıdır. ADE, suçlayıcı olmayan ve başarısızlığın öğrenme süreci içerisinde normal kabul edildiği bir öğrenme ortamı sunmaktadır. ADE'ye göre başarısızlık yaşamın doğal bir parçasını oluşturmaktadır. Burada test edilen öğrencilerin başarı veya başarısızlığı değil, öğrencinin zihinsel süreçleridir. ADE oturumlarında öğrenciler, yeni fikir ve davranışları da deneyimleyebilirler (Knaus, 2001).

ADE oturumlarında çocukların; kendi zihinsel süreçleriyle ilgilenmeleri, diğer grup üyeleri ile paylaşım içerisinde olmaları, öğrendikleri kavramları gerçek yaşama uyarlayabilmeleri ve sınıftaki diğer çocuklarla etkileşim içinde olmaları önemlidir. Bundan dolayı duygularla ilgili oturumlar yürütülürken güvene dayalı ve grup uyumunun olduğu bir sınıf atmosferi oluşturulmalıdır. Öğrencilerin bu konuda duyarlı olması sağlanmalı ve verdikleri yanıtlar dikkatlice dinlenmelidir. Çocukların yeni bakış açıları kazanma sürecinde gösterdikleri çaba desteklenmelidir. ADE kavramlarını edinmeleri konusunda öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Ayrıca öğrencilerinin birbirlerinin görüşlerine saygı duydukları bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Bu şekilde öğrenciler görüşlerini rahat bir şekilde söyleyebilirler. Ortaokul seviyesinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıkça belirtmesi kolay olabilir. Ancak ergenlik dönemi ile birlikte öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etmede daha fazla tereddüt yaşayabilirler. Bundan dolayı sınıf ortamının öğrenciler açısından tehditkâr olmaması gerekmektedir (Vernon ve Bernard, 2006).

Özetle, Akılcı Duygusal Eğitim ADDT'nin okul çağı çocuk ve ergenlerine uyarlanmış şeklidir. ADE oturumları; planlı, belirli bir sıra izleyen ve sistematik bir yapıda olan psikolojik bir eğitimidir. ADE'nin amacı, çocuklara ADDT'nin temel kavramlarını öğretmek çocukların mantıkdışı ve akılcı/mantıklı inançlarının farkına varmalarını ve bu inançların duygu, düşünce, davranış çerçevesinde değerlendirmelerini sağlamaktır. Önleyici bir anlayışla çocukların karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri problemlerin üstesinden nasıl gelebileceklerini öğrenmelerini sağlayan ADE oturumları, çocukların günlük hayatta yaşayabilecekleri stresi azaltmalarını sağlayacak etkinliklerden oluşan, yaklaşık 40-45 dakikalık oturumlar halinde yürütülen ve ADDT'nin temel kavramlarını içeren bir eğitimidir.

**2.1.7.7. ADE'nin uygulama yöntemleri.** ADE programının uygulanmasında kullanılan dört yöntem vardır. Bunlar informal yaklaşım, yapılandırılmış ADE oturumları, öğrenme merkezleri ve okul müfredatı ile bütünleştirme şeklindedir. Belirtilen bu yöntemlere ilişkin detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır:

**2.1.7.7.1. *İnformel yaklaşım (Informal approach).*** İnformel yaklaşım, öğretmenlerin ve anne-babaların çocuklara akılcı düşünmeyi öğretebilmek ve pekiştirmek için “öğretilbilir anları” yakalayabilecekleri varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım bireysel olarak, tüm sınıfla ya da bir grup öğrenci ile gerçekleştirilebilmektedir. Bu



yaklaşımın belirtilen gruplarda nasıl uygulanabileceğine ilişkin örnekler ise aşağıda yer almaktadır (Ellis ve Bernard, 2006):

İnformal yaklaşım gruba uygulanırken örneğin, öğretmen bütün sınıfa zor bir sınav uygulayabilir ve öğrenciler düşük puan aldıkları için mutsuz olabilir. Bu durumda öğretmen aşağıdaki tarzda sorular sorarak öğrencilerin akılcı düşüncelerini sağlayabilir:

➤ Öğrencilerin aldıkları puanlar kendilerini daha iyi bir insan mı yoksa daha kötü bir insan mı yapmaktadır?

➤ Öğrencilerin bu sınavdan kötü not almaları daha sonraki sınavlarda da kötü not alacakları anlamına mı geliyor?

➤ Bu sınav sonucunun kötü olması bu derste her zaman başarısız olacakları anlamına mı geliyor?

➤ Kötü not almak, öğrencilerin başına gelebilecek en kötü şey mi?

Öğrencilere yöneltilen bu sorular öğrencilerin felaketleştirme (*awfulizing*), aşırı genelleştirme (*overgeneralization*) ve kendini/başkalarını kınama-suçlama (*damnation*) durumlarının oluşmasını engeller. Daha sonra öğrencilere, iyi bir not alabilmek için ne yapmaları gerektiği sorulabilir. Bu şekilde öğrenciler bir sonraki sınav için daha iyi çalışabilir ve yeni hedefler belirleyebilir.

İnformal yaklaşım bireysel olarak da kullanılabilir. Örneğin dördüncü sınıfa giden Selina yeni şeyler öğrenirken mutlu değildir. Genellikle kalemi fırlatmakta, ağlamakta ve yapması gereken görevleri yapmamaktadır. Öğretmen Selina'ya bunun nedenini sorduğunda, çok zorlandığını ve hiçbir zaman öğrenemeyeceğini düşündüğünü söyler. Bu durumda öğretmen Selina'yı düşünmeye yöneltecek çeşitli sorular sorar. “Daha önce herhangi bir şeyi öğrenmek için çabalayıp başarısız oldun mu?”. “Bir şeyin zor olması vazgeçmeni gerektiriyor mu?” Her ne kadar Selina bu sorulara mantıklı cevaplar verse de yine sinirlidir. Bu durumda öğretmen bir kâğıda iki tane konuşma balonu oluşturur. Balonlardan biri Selina'nın mantıkdışı inançlarını içermektedir: “Bu ders çok zor. Hiçbir zaman öğrenemeyeceğim.” Diğer balonda ise Selina'nın akılcı inançları yazılmıştır: “Bu ders çok zor ama daha fazla çalışırsam öğrenebilirim. Zor şeyleri öğrenmeyi sevmiyorum ama bu durumun üstesinden gelebilirim.” Öğretmen bu kâğıdı Selina'ya verir ve hatırlatıcı olarak masasında bulundurmasını ister.

Bunlara ek olarak informal yaklaşım küçük gruplarla da kullanılmaktadır. Bunu daha iyi anlamak için şu örneği ele alabiliriz:

Öğretmen koridorda yürürken bir grup öğrencinin kavga ettiğini görür. Öğrencilere doğru yaklaştıkça grup üyelerinin birbirlerini suçladıklarını duyar. Öğrenciler birbirlerine “Bütün suç senin, bir daha seninle konuşmayacağım” gibi sözler söylemektedir. Öğretmen öğrencilerin yaşadıkları bu olay üzerinde düşünmesini ister. Öğrencileri boş bir sınıfa götürür ve durumla ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak istediğini söyler. Öğrenciler olayı anlatmaya devam ettikçe sanılanın aksine durumun daha farklı olduğu görülür. Bu şekilde öğrenciler duruma ilişkin neler hissettiklerini birbirlerine daha rahat ifade ederek etkili bir iletişim süreci oluşur.

#### **2.1.7.7.2. Yapılandırılmış ADE oturumları (Structured REE lessons).**

Yapılandırılmış ADE oturumları küçük bir gruba ya da tüm sınıfa uygulanabilir. Bu oturumlarda konu merkezli derslerin aksine genel değerlendirme yoktur. Çünkü bu oturumlardaki temel amaç kavramların kişisel olarak kazanılıp kazanılmadığıdır. Öğrencilerin bu kavramları edinmeleri önemli olduğu için öğretmenler, öğrencilerin bunları öğrenip öğrenmediklerini çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirebilir.

ADE oturumları genellikle yaşantısaldır. Dolayısıyla öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılması gerekmektedir. Öğrencilerin bilgi ve anlayış kazanmaları ise simülasyonlar, oyunlar, rol oynama, sanatsal aktiviteler, bibliyoterapi, tartışmalar, müzik ve yazma aktiviteleri ile gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca öğrencilere yapılan etkinliğe ilişkin iki tür soru yöneltilir. Bunlardan birincisi içerik sorularıdır. Bu sorular öğrencilerin etkinliklere dair neler öğrendiğini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Diğeri ise kişiselleştirme sorularıdır. Bu sorularla öğrencilerin etkinlikten öğrendiklerini kendi yaşantıları ile ilişkilendirmeleri sağlanır (Ellis ve Bernard, 2006).

**2.1.7.7.3. Öğrenme merkezleri (Learning centers).** Genellikle öğrenme merkezleri ilkökul ve ortaokul öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır. Bu merkezlerde öğrenciler, sınıfta öğrenilen kavramları pekiştirmek ya da bu kavramlardan yeni fikirler ortaya çıkarmak amacıyla aktiviteler üzerinde bağımsız olarak çalışmaktadırlar. ADE etkinlikleri çalışma kağıtları, yazma aktiviteleri ya da oyunlar ile kolaylıkla uygulanabilir. Öğrenme merkezlerinde gerçekleştirilen etkinlikler çeşitli yöntemlerle yapılabilmektedir. Örneğin birkaç hikâye birer kopya halinde bu merkezlere bir kalem ve kâğıt ile birlikte konulabilir. Öğrenciler bir ya da daha fazla hikâyeyi okuduktan sonra kendi deneyimlerine dayanarak

akılcı bir hikâye yazabilirler. Ayrıca öğrenme merkezlerinde, öğrencilerin akılcı beş mısıralı şiirler okuma; odalarına asmak için akılcı kamyon arkası yazıları yazma; üzüntü veren duygularla baş edebilmeleri için saçma şarkı sözleri oluşturma; öğrencilerin kızgınlık ve öfke durumları ile baş edebilmelerinde kendilerine yardımcı olacak akılcı içsel konuşmaların yapıldığı sek sek oyunu gibi etkinlikler de yer alabilir. Öğrenme merkezinde yer alan aktivitelerin belirlenmesi öğretmenlerin yaratıcılığına bağlıdır. Bu aktivitelerin, öğrenci katılımını sağlayıcı ve bağımsız olarak tamamlanabilir yapıda olması gerekmektedir (Ellis ve Bernard, 2006).

**2.1.7.7.4. Müfredatla bütünleştirme (Integration into the curriculum).** ADE uygulamaları sınıf müfredatı ile birleştirilerek ve programda yer alan ilgili kısımlar müfredat tarafından desteklenerek de kullanılabilir. Bu şekilde hedeflenen alanlarda ileri düzeyde eleştirel düşünme becerileri geliştirilebilir. Örneğin, inanç, varsayım, görüşler ve gerçekler ile ilgili temel bir ADE oturumunda öğrenciler belirtilen bu unsurları birbirinden ayırt edecek yöntemleri deneyimleyebilirler. Bu programlarla öğrenciler eleştirel düşünme tekniklerini kullanarak gerçeği hayalden ve kurgudan ayırt etmeyi öğrenebilirler (Knaus, 2001).

Müfredatla bütünleştirmede ADE uygulamalarında kullanılan akılcı davranışlarla ilgili kavramlar öğretim programına entegre edilebilir. Öğretmenler, edebiyat derslerinde problemleri akılcı olarak çözen ve duygularını sağlıklı bir şekilde ifade eden karakterlerin yer aldığı hikâyeleri seçerek öğrenciler ile bu hikâye ve karakterler üzerinde konuşup tartışabilirler. Hata yapma, güçlü ve zayıf yönleri belirleme gibi öz farkındalıkla ilgili temaları ele alabilirler. Türkçe dersinde ise duygularla ilgili kelimelere ve bunların arasındaki farklara odaklanılabilir (Ellis ve Bernard, 2006).

Sonuç olarak çocuk ve ergenlere ADE kavramlarını öğretebilmek için informal yaklaşım, yapılandırılmış ADE oturumları, öğrenme merkezleri ve okul müfredatı ile bütünleştirme yöntemleri kullanılabilir. Bu yöntemler bireysel olarak kullanılabilir gibi sınıflarda ve küçük grup oturumlarında da kullanılabilir. ADE kavramları öğretilirken, öğretmenlerin yanı sıra aileler de aktif rol alabilirler. Ayrıca ADE kavramları ders müfredatıyla bütünleştirilerek derslerin içerisinde de öğretilmektedir.

## 2.2. Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı öğrencileri sosyal, eğitsel ve psikolojik açıdan olumsuz etkileyen şiddetin en yaygın türlerinden biridir. Zorbalık olayları, öğrencilerin zamanının büyük bir kısmını geçirdikleri ve akranları ile yoğun etkileşim içinde oldukları okul ortamlarında sıklıkla görülebilmektedir. Araştırmacılar eğitim ortamlarında görülen zorbalığı, akran zorbalığı veya okul zorbalığı şeklinde adlandırmışlardır. Okullarda sıklıkla karşılaşılan zorbaca davranışlar eğitimin önemli bir sorununu oluşturmaktadır (Kocatürk, 2014). Öğrencilerin kişilik gelişimlerini ve akademik başarılarını olumsuz etkileyen zorbalık, olumlu okul ikliminin oluşmasına da engel olmaktadır. Zorbalık, uzun yıllar büyümenin ve gelişimin doğal bir parçası olarak kabul edilse de Norveç, İsveç ve Finlandiya gibi ülkelerde yapılan çalışmalar bu görüşün doğruluğunu tartışılır hale getirmiştir (Griffin ve Gross, 2004). Dan Olweus (1978) yapmış olduğu çalışmalar sonucunda, zorbalığın gelişimin normal bir parçası olmadığı ve gelişim üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle ülkemizde ve dünyada küresel bir sorun haline gelen zorbalık, araştırmacıların üzerinde önemle durduğu bir konu haline gelmiştir.

Smith ve Thompson (1991) zorbalığı, bir kişinin diğer bir kişiye karşı yaptığı tekrarlı fiziksel veya psikolojik baskı olarak tanımlamıştır. Weinfeld (2003) zorbalığı, bir kişinin diğer kişi veya kişilere karşı baskı uygulayarak güç elde etmesi olarak belirtmiştir. Sullivan, Cleary ve Sullivan'a (2004) göre ise zorbalık; bir kişi veya grubun diğer bir kişi veya gruba karşı belirli bir zaman içinde tekrarlı şekilde kışkırtıcı, saldırgan ve olumsuz davranışlarda bulunmasıdır. Zorbalığın literatürde birçok tanımı bulunmakla birlikte araştırmacılar Olweus'un tanımı üzerinde görüş birliği sağlamışlardır. Olweus (1995) zorbalığı bir kişinin, diğer kişi ya da kişiler tarafından kasıtlı, tekrarlı ve en azından bir süre devam eden olumsuz davranışlara maruz bırakılması olarak tanımlamaktadır.

Pişkin (2002), zorbalığın diğer davranışlardan ayırt edilebilmesi için bazı noktaların altını çizmiştir:

- Zorbalık, karşı tarafa fiziksel, sosyal veya psikolojik açıdan zarar vermek amacı ile bilinçli bir şekilde yapılmaktadır.
- Zorbaca davranışlar belli bir zaman dilimi içinde tekrar edebilmektedir.
- Zorbalık, kişinin kendinden güçsüz olanlara karşı yaptığı davranışları içermektedir.

- Zorbalar, zorbaca davranışları bireysel olarak yapabilecekleri gibi grup olarak da yapabilmektedirler. Aynı şekilde kurbanlar da bu davranışlardan bireysel olarak etkilenebilecekleri gibi grup olarak da etkilenebilmektedirler.

- Zorbalar yaptığı davranışlarından sosyal olarak (örn., popülerlik kazanma, güç elde etme arzusu) çıkar sağlayabilmektedirler.

Olweus (1995) bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için aşağıdaki üç şartın o davranışta bulunması gerektiğini belirtmiştir:

- Davranışın bilinçli olarak yapılması.
- Bu davranışların belirli bir zaman dilimi içinde sürdürülmesi.
- Zorbalığı yapan ve zorbalığa maruz kalan arasında bir güç dengesizliğinin bulunması.

Field (2007) ise, zorbalığın oluşmasındaki bazı ölçütleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Zorbalığa uğrayan bireyler, zorbadan daha güçsüz ve zayıf olmaktadır.
- Zorbalığa uğrayan birey fiziksel ve psikolojik olarak zarar görmektedir.
- Zorbalar yaptıkları zorbaca davranışları bilinçli olarak yapmaktadır.
- Zorbaca davranışlar belli aralıklarla ve karşıdaki kişiye zarar vermek amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Özetle akran zorbalığı; kişiliği ve gelişimi olumsuz etkileyen, karşıdaki kişi veya kişilere zarar vermek amacıyla yapılan, kasıtlı, tekrarlı söz ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Zorbalık, çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ortamlarında sıklıkla karşılaşılan evrensel bir sorun haline gelmiştir. Zorbaca davranışlar çocuğu fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan olumsuz etkilemekte, sağlıklı ve güvenli okul ortamının oluşmasını da engellemektedir. Bu nedenle sağlıklı okul ortamlarının oluşturulmasının ve zorbaca davranışların engellenmesinin çocukların gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **2.2.1. Zorbalığın Türleri**

Zorbalık, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Zorbalık kavramını ilk ele alan araştırmacılardan Olweus (1978), zorbalığı sadece fiziksel boyutta

ele almıştır. Olweus sonraki çalışmalarında ise zorbalığı doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak iki şekilde sınıflandırmıştır. *Doğrudan zorbalık*; zorba tarafından kurbanı uygulanan fiziksel güç, sözel hakaret, lakap takma, eşyalara zarar verme gibi zorba ve kurbanın karşı karşıya kaldığı davranışları içermektedir. *Dolaylı zorbalık* ise; gruptan dışlama, topluluk önünde küçük düşürme, dedikodu yapma gibi davranışları içermektedir. Doğrudan zorbalıkta kurban, zorbanın kim olduğunu bilirken dolaylı zorbalıkta zorbanın kimliğinden habersiz olabilir (Olweus, 2005).

Elliot (2002) zorbalığı bedensel, duygusal, sözel ve cinsel olmak üzere dört kategoriye ayırmıştır. *Bedensel zorbalık*; kişiye fiziki olarak müdahalede bulunulabilen itme, vurma, silah çekme, saç çekme gibi davranışlardan oluşmaktadır. *Duygusal zorbalık*; gruptan dışlama, oyuna almama, toplum içinde küçük düşürme, görmezden gelme gibi davranışları içermektedir. Sözel zorbalık; alay etme, dedikodu yapma, lakap takma, tehdit etme gibi davranışlarla karşıdaki kişilere kötü sözlerde bulunma olarak tanımlanmaktadır. *Cinsel zorbalık* ise; elle taciz, sarkıntılık, cinsel içerikli hareketlerde bulunma ve söz söyleme gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Crick ve Bigbee (1998) zorbalığı iki şekilde sınıflandırmıştır. Bunlardan ilki açık zorbalıktır. *Açık zorbalık*; zorbanın kurbanı karşı yaptığı vurma, tekmeleme, eşyalarına zarar verme, tehdit etme gibi davranışları içermektedir. Diğer zorbalık türü ise ilişkisel zorbalıktır. *İlişkisel zorbalık*; kurbanın bir gruptan dışlanması, yalnızlaştırılması ve duygusal olarak incitilmesi olarak tanımlanabilir. Bu zorbalık türünde kurbanı karşı doğrudan bir müdahale yoktur. Kurban dolaylı yollardan, duygusal olarak yıpratılmak ve yalnızlaştırılmak istenmektedir.

Sullivan (2000) ise zorbalığı, öğrencilerin yaşını temel alarak yatay ve dikey zorbalık olarak iki kategoride ele almıştır. Aynı yaş grubunda bulunan öğrenciler arasında görülen zorbaca davranışları *yatay zorbalık*, farklı yaş grubu arasında görülen zorbaca davranışları ise *dikey zorbalık* olarak ifade etmiştir. Yatay veya dikey zorbalıkta kurbanı uygulanan zorbaca davranışlar arasında büyük farklılıklar yoktur. Buradaki temel nokta öğrencilerin farklı yaş ve sınıf düzeyinde olmasıdır. Her ikisi de kurbanı eşit düzeyde zarar verebilmektedir.

Bilim ve teknolojinin gelişmesine bağlı olarak çocuk ve ergenler arasında sosyal medya ve iletişim araçları kullanımının yaygınlaşması nedeniyle zorbalığın yeni bir türü olan *siber zorbalık* (cyber bullying) kavramı ortaya çıkmıştır. Siber zorbalık, bir kişinin

diğer bir kişiye zarar vermek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak zorbalık yapması olarak tanımlanmaktadır. Burada ifade edilen bilgi ve iletişim teknolojilerinden kasıt; e-posta, sms, messenger, whatsapp, sohbet siteleri gibi elektronik haberleşme araçlarıdır. Kısaca siber zorbalık, akran zorbalığının sanal ortamlara taşınması olarak da tanımlanabilir. Siber zorbalıkta yüz yüze iletişim olmadığı için zorba kimliğini rahatlıkla gizleyebilmektedir. Bu nedenle sanal zorbalığın kim tarafından yapıldığının tespit edilmesi ve önlenmesi diğer zorbalık türlerine göre daha zordur (Pekel, 2004).

### **2.2.2. Zorba Bireylerin Özellikleri**

Olweus (2005), kendinden daha zayıf bir kişiye ya da gruba zarar vermek amacıyla sistematik ve tekrarlayıcı şekilde saldırganca davranışlar sergileyen kişileri zorba olarak belirtmektedir. Espelage ve Swearer (2003) ise zorbaları; sosyal statü elde etmek için başkalarına küçük düşürücü sözler söyleyen, dalga geçen, dedikodu yapan, oyundan dışlayan, eşyalara zarar veren kişiler olarak tanımlamaktadırlar. Bir başka tanımda ise zorba kişilerin; çabuk öfkelenedikleri, kurallara uymadıkları ve karşılaştıkları problemler karşısında şiddet içerikli davranışlarda buldukları belirtilmiştir (Boulton ve Smith, 1994).

Zorba kişiler kurbanlara kıyasla fiziksel güç bakımından daha üstündürler. Zorbalar, kurbanların zorbaca davranışları hak ettiklerine inanmakta ve yaptıkları bu davranıştan hiçbir pişmanlık duymamaktadırlar. Karşılıklı ilişkiler konusunda kendilerine hâkim olamayan zorbalar öfke kontrolünde zorlanmakta ve öfkelerini genellikle kendilerinden güçsüz kişiler üzerinde göstererek onları sindirmektedirler. Zorba bireyler genellikle karşısındaki kişilerin davranışlarını tahrik edici olarak algılamaktadırlar (Espelage ve Swearer, 2003).

Araştırmacılar zorba bireylerin özelliklerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir (Boulton ve Smith, 1994; Espelage ve Swearer, 2003; Güner, 2009 ve Olweus, 2005):

- Saldırgan davranış eğilimi bulunmaktadır.
- Diğerlerine karşı becerikli, sert ve başarılı görünme çabası içindedirler.
- Kendinden zayıf ve güçsüz kişilerle çatışma içine girerler.
- Anti-sosyal kişilik özelliği gösterme eğilimindedirler.
- Karşısındaki kişilerin duygularını önemsemezler.

- Genellikle kendilerine karşı olumlu bir bakış açısı içindedirler.
- Akranlarına göre daha hareketlidirler.
- Akranlarına kıyasla öz saygıları düşüktür.
- Sigara, alkol, uyuşturucu kullanımı gibi kendilerine zarar verici davranışlarda bulunmaya daha yatkındırlar.
- Empati yetenekleri zayıftır.
- Dikkat çekmeye yönelik hareketlerde bulunurlar.
- İletişim becerileri zayıftır.
- Bazı durumlarda yalana başvurabilirler.

Zorba bireylerin ailesel özellikleri de zorbalığın meydana gelmesinde önemli rol oynamaktadır. Seçer (2014), zorbaca davranışların oluşmasında aile içi ilişkilerin, ailenin disiplin sağlamada kullandığı yöntemlerin ve ailede görülen şiddet olaylarının etkili olduğunu belirtmiştir. Zorbalar; sevgi ihtiyaçları yeterince karşılanmayan, aile içi güven duygularının zayıf olduğu ve saldırganca davranışların görüldüğü aile ortamlarında yetişmektedirler. Fiziksel cezanın daha sık görüldüğü, düşmanca tutum ve davranışların sergilendiği, sorun karşısında etkili problem çözme yöntemlerinin kullanılmadığı, en ufak anlaşmazlıkta bile karşı tarafa fiziksel zarar veren, saldırganca davranışlara göz yumulan aile ortamlarında yetişen bireylerin gelecekte zorbaca davranışlar sergileme olasılığı diğer bireylere göre daha fazla olmaktadır (Field, 2007).

Besag (1995), çocukların zorba olmasına neden olan aile özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Çocuklarına karşı ilgisiz davranmaktadırlar.
- Zorba davranışlarda bulunan çocuklarını kontrol etmede güçlük yaşamaktadırlar.
- Aile içi empati duygusundan yoksundurlar.
- Çocuklarına yeterince sevgi gösterememektedirler.
- Çocuklarına karşı genellikle fiziksel ceza yöntemine başvurumaktadırlar.
- Aile içinde sürekli çatışma yaşamaktadırlar.



### 2.2.3. Zorbalığa Maruz Kalan Bireylerin Özellikleri

Literatürde zorbalığa maruz kalan kişiler “kurban” veya “mağdur” olarak tanımlanmaktadır. Kurbanlarının en temel özellikleri arasında, kaygılı olmaları ve öz güvenlerinin düşüklüğü öne çıkmaktadır. Kendi potansiyelinin farkına varamayan kurbanlar herhangi bir zorbalık karşısında kendini geri çekebilme, kabullenme ve içe kapanma gibi tepkiler verebilmektedirler. Kurbanlar, diğer bireylere oranla daha sessiz, temkinli ve hassastırlar (Olweus, 2005).

Arslan ve Savaşer (2009) kurbanların; sosyal ilişki kurmada zorlandıklarını, bir gruba üye olma konusunda çekingen davrandıklarını, genellikle birkaç arkadaşına sahip olduklarını ya da hiç arkadaşlarının olmadığını, zorbalığa karşı tepki vermemelerinden dolayı daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını, kendini ifade etmede güçlük yaşadıklarını ve akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Kurbanlar zorbalığın sonucunda acı ve üzüntü gibi duygular yaşamakla birlikte yemek yeme isteğinde azalma, ağlama, kusma, okula gitmek istememe, ürkeklik, depresyon, panikatak, güvensizlik gibi durumları da yaşayabilmektedirler (Uysal ve Dinçer, 2012).

Besag (1995), kurbanların genel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Aile içi haricinde samimi ilişki kuramazlar.
- İletişim becerileri zayıf olduğu için içe kapanıktırlar.
- Karşılaştıkları olumsuz durumlarda boyun eğici davranış sergileme eğilimleri yüksektir.
- Ağlama, uyku düzensizliği, yeme bozuklukları gibi patolojik durumlarla karşılaşılabilir.
- Özgüvenleri ve benlik algıları zayıftır.
- Zamanla zorbaca davranışları hak ettiklerine dair mantıkdışı inanç geliştirebilirler.

Zorbalık olaylarında ailenin göstermiş olduğu tutum da kurbanın davranışlarına etki edebilmektedir. Örneğin, aşırı korumacı yaklaşımı benimseyen aile çocukları zorbalığa daha fazla maruz kalabilmektedirler. Bu durumda kurban yaşadığı zorbalığı ailesine söylemek konusunda çekinebilir, içe kapanabilir veya utangaç bir tutum sergileyebilir. Otoriter tutuma sahip aile çocukları zorbaca davranışları hak ettiğini düşünebilir ve

korktuğu için bu durumu ailesinden gizleyebilirler. Aile tutumlarından dolayı kurban çocuklar, psikolojik olarak uyum problemleri yaşayabilir ve sosyal çevresi ile etkili iletişim kurmada zorluk çekebilirler (Kochenderfer ve Ladd, 1996).

#### **2.2.4. Zorbalığın Olumsuz Etkileri**

Zorbalık, hem kurbanlar hem de zorbalılar üzerinde bir takım sosyal, duygusal ve davranışsal yönden olumsuz etkilere sahiptir. Zorbalık, sürekli ve sistematik şiddetin bir türü olduğu için olumsuz etkileri daha yoğun yaşanabilmektedir. Özellikle arkadaş ilişkilerinin daha yoğun yaşandığı okul ortamlarında görülen zorbalık olayları çocuklarda bazı olumsuz etkilere neden olurken; çocukların gelecek yaşantılarında gasp, hırsızlık, tecavüz, yaralama gibi olumsuz bir takım davranışların görülme olasılığını arttırmaktadır (Hughes, 2005). Olweus (2005) yapmış olduğu çalışmada zorba öğrencilerin diğer öğrencilere göre madde kullanımına ve hırsızlığa daha yatkın olduklarını ortaya koymuştur. Depresyon problemi yaşayan yetişkin hastalarda yapılmış bir başka çalışmada ise bu hastaların geçmiş dönemlerinde zorbalığa maruz kaldıkları ve depresyonun geçmiş dönemde yaşanan zorbalıkla ilişkili olduğu bulunmuştur (Andreau, 2000).

Zorbaların kurallara uymamaları ve en ufak problemde şiddete başvurmaları arkadaş ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Arkadaşları ile olumlu ilişkiler geliştiremeyen çocuklarda bir takım sosyal, duygusal ve davranışsal problemler oluşabilmektedir. Bundan dolayı zorba öğrenciler diğer öğrencilere göre daha fazla depresyon ve kaygı yaşayabilmekte ve benlik saygıları daha düşük olabilmektedir (Kapçı, 2004). Ayrıca zorba öğrencilerin baş ağrısı, uyku düzeni bozukluğu, mide bulantısı gibi sağlık problemleri yaşadıkları ve zorbalığın öğrencilerin bazı anksiyete problemleri yaşamalarına neden olduğu belirtilmektedir (Marini, Dane, Bosacki ve Cura, 2006).

Zorbalığa maruz kalan kurbanlarda ise zorbalık sonucunda ciddi duygusal ve davranışsal problemler oluşabilmekte, kişilik yapıları olumsuz etkilenebilmekte ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri zorlaşabilmektedir. Zorbalığa uğrayan çocuklar kaygılı olabilmekte, kendilerini çaresiz hissedebilmekte ve zorbalara karşı içsel kızgınlıklar yaşayabilmektedirler. Bazı çocuklar ise zorbalık sonucunda mutsuz olabilmekte, intihara kalkışabilmekte ve kronik bazı hastalıklara yakalanabilmektedir. Kurbanlar zorbadan uzaklaşmak için okuldan kaçabilmekte ve akademik başarıları olumsuz etkilenebilmektedir (Borg, 1998). Zorbalığın kurbanlar üzerindeki olumsuz etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda kurban öğrencilerin diğer öğrencilere göre, okula daha fazla mazeretsiz devamsızlık

yaptıkları ve okulu daha az sevdikleri (Arslan, 2008); akademik başarılarının daha düşük olduğu ve okula gitme konusunda daha isteksiz davrandıkları (Ladd, Kochenfender ve Coleman, 1997); psikolojik uyum problemleri yaşadıkları ve karın ağrısı, baş ağrısı gibi somatik belirtiler gösterdikleri (Dake, Price ve Telljohann, 2003); mutsuz oldukları, özgüven eksikliği yaşadıkları ve kendilerini yalnız hissettikleri (Salmivalli ve Voeten, 2004) bulunmuştur.

Özetle zorbalık; hem zorbaları hem de kurbanları akademik, sosyal, duygusal, davranışsal ve psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir. Zorbalık, öğrencilerin şimdiki yaşamlarını etkilemekle kalmayıp gelecek yaşamlarına da zarar verebilmektedir. Bu nedenle zorbaca davranışların en sık görüldüğü okul ortamlarının zorbalıktan arındırılmasının ve çocuklara zorbalık karşısında kendilerini nasıl koruyacaklarının öğretilmesinin çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### 2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “akılcı duygusal eğitimin etkililiği” ve “çocuk ve ergenlerde zorbalık” ile ilgili yapılan bazı araştırmalar özetlenerek kronolojik sıraya göre sunulmuştur.

#### 2.3.1. ADE'nin Etkililiğine İlişkin Araştırmalar

Katz (1978) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubuna akılcı duygusal eğitim programı uygulanırken, plasebo grubuna gevşeme egzersizleri yaptırılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma bulgularına göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin sınav kaygısı son test puanları plasebo ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test puanlarına göre anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur.

Block (1978) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin başarı düzeyleri, kavga davranışları ve derse devamsızlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan toplam 40 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere akılcı duygusal eğitim programı uygulanırken, plasebo grubunda bulunan öğrencilere ise aynı sürede insan ilişkilerine yönelik dersler verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Grup çalışmaları haftada bir 45 dakikalık oturumlarla toplam 12 hafta

süreyle devam etmiş; deneysel işlemde dört ay sonra da izleme testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akılcı duygusal eğitim programına katılan grubun diğer iki gruba göre başarı düzeylerinin arttığı; kavga davranışlarının ve derse devamsızlıklarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca dört ay sonra yapılan izleme testinde bu etkinin devam ettiği belirlenmiştir.

Smith (1980) lise öğrencilerine yönelik yapmış olduğu araştırmada, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin kişilerarası kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma akılcı duygusal eğitim grubu, kişilerarası ilişkileri ele alan psikolojik danışma grubu ve plasebo grubunda bulunan toplam 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Grup çalışmaları haftada bir 50 dakikalık oturumlarla toplam yedi hafta süreyle devam etmiş; deneysel işlemde üç hafta sonra da izleme testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin kişilerarası kaygı düzeylerini azaltmada diğer iki gruba göre daha etkili olduğunu ve bu etkinin üç hafta sonra da devam ettiğini göstermektedir.

Omizo, Grace ve Williams (1986), akılcı duygusal eğitimin 14-18 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramı ve denetim odağı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma iki deney ve bir plasebo grubunda yer alan toplam 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma haftada iki oturum olmak üzere toplam 12 oturumda tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan akılcı duygusal eğitimin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramı ve denetim odağı üzerinde olumlu bir etki sağladığı görülmüştür.

Hajzler ve Bernard (1991), yaptıkları meta-analiz çalışmasında, akılcı duygusal eğitimin etkililiğine ilişkin 46 araştırmanın sonuçlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları, akılcı duygusal eğitim çalışmalarının %88'i bireylerin mantıkdışı inançlarının azaldığını, %71'i bireylerin içsel kontrol odağında artış olduğunu ve %80'i de duygusal rahatsızlıkların azaldığını göstermektedir.

Wilde (1996), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu deneysel bir çalışmada, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin mantıkdışı inançları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya katılan 95 öğrenciden her biri haftada iki kez 30 dakikalık dört akılcı duygusal eğitime katılarak toplam 120 dakika eğitim almıştır. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin mantıkdışı inancına yönelik ön test puanlarının son test puanları lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirtilmiştir.

Kachman ve Mazer (1997), akılcı duygusal eğitimin lise öğrencilerinin akılcı davranış, nörotizm ve savunma mekanizmaları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma deney ve kontrol grubunda yer alan 109 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna haftada iki oturum olmak üzere altı hafta boyunca akılcı duygusal eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneysel çalışmanın tamamlanmasından 10 hafta sonra da izleme testi yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin savunma mekanizmaları ve nörotizm konusunda olumlu değişiklikler yaşadıklarını, akılcı davranış konusunda ise herhangi bir değişim olmadığını göstermektedir.

Donegan ve Rust (1998) akılcı duygusal eğitimin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin benlik kavramı ve benlik saygısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 41 denek üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna 15 hafta boyunca haftada iki oturum akılcı duygusal eğitim kapsamında düşünme, hissetme ve davranış konularında bilgiler verilmiştir. Bu konularla ilgili çocuklara içerik ve kişiselleştirme soruları sorulmuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem uygulanmayarak normal müfredat dersleri işlenmiştir. Oturumlar yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Araştırma bulguları, uygulanan akılcı duygusal eğitimin çocukların benlik kavramını ve benlik saygısını arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Çivitci (2005), akılcı duygusal eğitimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı, mantıkdışı inanç ve mantıklı karar verme düzeyleri üzerindeki etkisini ve işlemin tamamlanmasından üç ay sonra bu etkinin devam edip etmediğini incelemiştir. Çalışma deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan 17'şer öğrenci olmak üzere toplam 51 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna haftada bir olmak üzere 12 hafta boyunca akılcı duygusal eğitim programı uygulanırken, plasebo grubunda ise kişilerarası ilişkilerle ilgili tartışma oturumları gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları; akılcı duygusal eğitim programının deney grubunda yer alan öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin üç aylık izleme dönemi sonunda da devam ettiğini göstermiştir. Ayrıca uygulanan eğitim programının öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini azaltmada ve mantıklı karar verme düzeylerini arttırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Trip, Vernon ve McMahon (2007) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, akılcı duygusal eğitimin etkililiğine ilişkin 26 araştırmanın sonuçlarını değerlendirmişlerdir. Buna göre ADE'nin etkililiği, uygulanan programın uzunluğundan etkilenmemektedir.

Araştırma sonuçları, ADE'nin; irrasyonel inançları ve işlevsel olmayan davranışları azaltmada güçlü bir etkisi olmasının yanı sıra, olumlu çıkarım yapma ve olumsuz duyguları azaltmada orta derecede bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bulgular, ADE'nin genç yetişkinlerden ziyade çocuk ve ergenlerde daha olumlu sonuçlar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Ortakale (2008), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel bir araştırmada, akılcı duygusal davranış terapisi ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin akılcı olmayan düşünce, duygu ve davranışlarına olan etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu toplam 30 öğrenciden oluşan deneysel çalışma haftada bir oturum olmak üzere 14 hafta süreyle devam etmiş; deneysel işlemin bitmesinden beş ay sonra da izleme testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, uygulanan akılcı duygusal eğitim programı öğrencilerin akılcı olmayan düşünce, duygu ve davranışlarını azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin beş ay sonrasında da devam ettiğini göstermiştir.

Lupu ve Iftene (2009), deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 88 öğrenci üzerinde yürüttüğü deneysel bir çalışmada, iki hafta süreli akılcı duygusal eğitimin 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, mantıkdışı düşünme ile kaygı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ve akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin mantıkdışı inançlarını ve kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Trip, McMahon, Bora ve Chipea (2010) akılcı duygusal eğitim programının ilköğretim üçüncü sınıfa giden öğrencilerin mantıkdışı inanç, işlevsel olmayan duygu ve davranış üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu çalışmaya toplam 64 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna 13 hafta süreyle haftada yaklaşık bir saat akılcı duygusal eğitim verilirken, plasebo grubuna aynı sürede çocuk hak ve sorumlulukları, hükümet biçimleri, ülke sorunları gibi tartışma konuları verilmiş; kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasından bir yıl sonra izleme ölçümü de yapılmıştır. Araştırma sonucunda, akılcı duygusal eğitim alan grubun diğer iki grup ile karşılaştırıldığında mantıkdışı inançlarının, işlevsel olmayan duygu ve davranışlarının daha çok azaldığı bulunmuştur. Ayrıca bu etkinin bir yıl sonraki izleme ölçümünde de devam ettiği görülmüştür.

Yıkılmaz ve Hamamcı (2011), yapmış oldukları bir araştırmada, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin mantıkdışı inançları ve problem çözme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya toplam 29 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın denekleri, akılcı olmayan inanç düzeyleri yüksek ve problem çözme becerine dair algıları düşük olan lise öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmada deney, plasebo ve kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme ölçümlü deneysel bir desen kullanılmıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasından üç ay ve bir yıl sonra izleme ölçümü yapılmıştır. Araştırma sonuçları ADE programının öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını azalttığını, problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, ayrıca bu etkinin üç aylık ve bir yıllık izleme ölçümleri sonucunda da devam ettiğini göstermiştir.

Bora, Vernon ve Trip (2013), yapmış oldukları çalışmada akılcı duygusal eğitimin öğretmenlerin mantıkdışı inançları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 40 öğretmen katılmıştır. Grup çalışmaları haftada bir olmak üzere 15 hafta süreyle devam etmiş; deneysel işlemde dört ay sonra izleme testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, uygulanan akılcı duygusal eğitimin öğretmenlerin mantıkdışı inançlarını azalttığı ve dört ay sonra yapılan izleme testinde de bu azalmanın devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mahfar, Aslan, Noah, Ahmad, ve Jaafar (2014)'ın yatılı okul öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, ADDT ilkelerine dayalı hazırlanmış bir akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin mantıkdışı inanç ve stres düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışma deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, uygulanan eğitim programının öğrencilerin mantıkdışı inançlarını ve stres düzeylerini azalttığını göstermiştir.

Çivitci ve Topbaşoğlu (2015) yaptıkları çalışmada akılcı duygusal eğitimin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarına etkisini incelemişlerdir. Deney ve plasebo grubunda yer alan 25 öğrencinin katıldığı çalışmada, akılcı duygusal eğitim programı deney grubuna sekiz hafta süreyle haftada bir oturum şeklinde uygulanırken, plasebo grubunda ise aynı süre içinde toplu yaşam kuralları, sosyal medya, teknoloji, doğru beslenme gibi konular tartışılmıştır. Araştırma sonuçları, akılcı duygusal eğitim programının toplam yaşam doyumunu, arkadaş doyumunu ve benlik doyumunu arttırmada etkili olduğu; aile doyumunu üzerinde ise herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Yukarıdaki araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ADE'nin çocuk ve ergenlerin yaşamda karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri problemlerin üstesinden gelmelerine katkı sağladığı; yaşadıkları veya yaşayabilecekleri olası psikolojik güçlükleri azaltmada etkili bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalar ADE'nin çocuk ve ergenlerin psiko-sosyal gelişimleri üzerinde olumlu katkıları olduğunu ve bu durumun uzun dönemde de devam ettiğini ortaya koymaktadır.

### **2.3.2. Çocuk ve Ergenlerde Zorbalık Üzerine Yapılmış Araştırmalar**

Nansel ve arkadaşları (2001), altıncı ve onuncu sınıf öğrencilerinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarını psiko-sosyal uyum açısından incelemiştir. Araştırmaya toplam 15.686 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumları ile psiko-sosyal uyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; zorbalığa maruz kalan öğrencilerin arkadaş bulmada zorlandıklarını ve kendilerini daha yalnız hissettiklerini; zorbalık yapan öğrencilerin kurban öğrencilere göre sigara ve alkol kullanımı gibi daha fazla problemlerle davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

Stevens, De Bourdeaudhuij ve Oost (2002), 10-13 yaşları arasındaki ergenlerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarını ebeveyn ilişkisi ve problem çözme stratejisi açısından incelemiştir. Çalışma 1719 ergen ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları; zorbalık yapan ergenlerin zorbalığa maruz kalan ergenlere göre kendilerini ailelerine daha az bağlı hissettiklerini, sorunlar karşısında daha yıkıcı bir problem çözme stratejisi kullandıklarını ve kendini ifade etmede daha fazla zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmada, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin problem çözmede kaçınma stratejisi kullandıkları tespit edilmiştir.

Pekel (2004), beşinci ve altıncı sınıfa giden zorba ve kurban öğrencilerin sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarını incelemiştir. Çalışmaya toplam 718 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban ve diğerleri olarak dört gruba ayrılmıştır. Araştırma sonuçları, sosyometrik açıdan bakıldığında arkadaşları tarafından en fazla dışlanan grubun kurban ve zorba-kurban olduğunu; yalnızlık açısından bakıldığında kurban ve zorba-kurban grubun diğer gruplara göre daha yalnız olduğunu; akademik başarı açısından bakıldığında ise zorba-kurban grubun diğer gruplara göre daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu göstermektedir.



Kutlu (2005), öfke yönetimi ve çatışma çözme odaklı eğitim programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin zorbaca davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarından oluşan çalışma toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Grup çalışmaları haftada bir 45 dakikalık oturumlar halinde 12 hafta süreyle devam etmiştir. Araştırma sonuçları, uygulanan eğitim programının öğrencilerin zorbaca davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Turgut (2005), ilköğretim yedinci sınıfa devam eden öğrencilerde zorbalık eğilimi ile ebeveyn kabul-reddi ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ilinde bir okulda yedinci sınıfa devam eden 104'ü erkek ve 101'i kız olmak üzere toplam 205 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbaca davranışlarda bulunduğunu ve daha yüksek aile reddi algıladıklarını göstermektedir.

Çayırdağ (2006), ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimi ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin zorbalık eğilimi toplam puanları ile okul kültürü toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca zorbalıkla baş etme düzeyi ile okul kültürünün gelişim ve başarı boyutlu algılanması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; kurallara bağlılık ile zorbalıkla baş etme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Şahin (2007), deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 18 öğrenci ile yürüttüğü deneysel bir çalışmada, empati eğitim programının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin zorbalık davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Grup çalışmaları haftada bir oturum olmak üzere 10 hafta süreyle devam etmiştir. Araştırma sonuçları, uygulanan empati eğitim programının öğrencilerin zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Genç (2007), lise öğrencilerinin akademik başarısı ile zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, akademik başarısı düşük ve orta olan öğrencilerin yüksek olan öğrencilere göre zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarının daha fazla olduğu; anne babası birlikte olan öğrencilerin, anne babası birlikte olmayan öğrencilere göre daha fazla zorbalık yaptıkları

ve zorbalığa maruz kaldıkları; aile içi şiddete maruz kalan öğrencilerin daha fazla zorbaca davranışlar sergilediği tespit edilmiştir.

Tura (2008), sekizinci sınıf öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalmayı yordayan özellikleri incelemiştir. Çalışma 550 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları, akran zorbalığına maruz kalma puanları artan öğrencilerin okul başarı puanlarının düşmekte olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin ebeveynlerini otoriter olarak algılama ile zorbalığa maruz kalma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gündüz ve Çelikkaleli (2009), ergenlerin akademik yetkinlik inançlarının, akran baskılarının ve sürekli kaygılarının saldırganlık düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini farklı lise türlerine devam eden 231 ergen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, erkek ergenlerin saldırganlık düzeylerini yordamada en önemli katkının sırasıyla akran baskısı ve akademik yetkinlik inancı değişkenlerinden geldiğini; kızların saldırganlık düzeyini yordamada ise sırasıyla akademik yetkinlik inancı, sürekli kaygı ve akran baskısının rolünün olduğunu göstermiştir.

Ünalmiş (2010), lise öğrencilerinin zorba ve kurban davranışları ile sosyal becerileri ve şiddete yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya dokuzuncu sınıfa giden 845 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin şiddete yönelik olumlu tutumları arttıkça zorba ya da kurban olma eğilimlerinin de arttığını; sosyal becerileri arttıkça da zorba ya da kurban olma eğilimlerinin azaldığını göstermektedir.

Bolat (2010) altıncı sınıf öğrencilerinde, aile içi şiddet ile şiddete yönelik tutum ve zorba-kurban arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 573 ebeveyn ve 786 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok şiddet uyguladığını ve zorbalığa maruz kaldığını; ebeveyni tarafından şiddete maruz kalan öğrencilerin daha fazla zorbalık yaptığını göstermektedir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin şiddete yönelik olumlu tutumlarının artması, zorba ve kurban olma eğilimlerini de arttırdığı belirtilmiştir.

Satan (2011), lise öğrencilerinde akran baskısı ile benlik saygısı ve alkol kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bir lisenin 11. sınıfında eğitim gören 40'ı kız ve 89'u erkek 129 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, öğrencilerin akran baskısı düzeyi arttıkça benlik saygısı düzeyinin düştüğünü

göstermektedir. Ayrıca, araştırmada alkol alan öğrencilerin akran baskısı düzeyi yüksek, benlik saygıları ise düşük çıkmıştır.

Ayas ve Pişkin (2011), lise öğrencilerinin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışma, farklı lise türlerinden toplam 600 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, sözel mağduriyet hariç erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalığa uğradığını ve dışlama hariç kızlardan daha fazla zorbalık yaptıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmada, en fazla zorbalığa uğrayan grubun endüstri meslek lisesi öğrencileri, en fazla zorbalık yapan grubun ise özel lise öğrencileri olduğu belirtilmiştir.

Önder ve Sarı (2012), ilköğretim öğrencilerinin zorbalık statülerini (zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayanlar) ve cinsiyetlerine göre okul yaşam kalitelerini incelemiştir. Çalışmaya 284'ü kız ve 285'i erkek 4.-7. sınıfa giden toplam 569 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbaca davranışlarda bulunduğunu; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada, zorbalığa hiç karışmamış öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin diğer zorbalık statüsündeki öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Williams ve Kennedy (2012), lise öğrencilerinin zorbaca davranışları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 58 erkek 86 kız olmak üzere toplam 114 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları, annelerine yüksek seviyede kaçınan bağlanma stiline sahip kız öğrencilerin ve babalarına yüksek seviyede kaygılı bağlanma stiline sahip erkek öğrencilerin zorbalık yapma olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, öğrencilerin anneye kaygılı bağlandıklarında zorbalığa daha çok maruz kaldıklarını, babaya kaygılı bağlandıklarında ise ilişkisel saldırganlığa neden olduklarını göstermektedir.

Eweniyi ve arkadaşları (2013) yapmış oldukları deneysel bir çalışmada, bilişsel davranışçı terapiye dayalı eğitim programı kullanarak zorbalık davranışlarında edimsel koşullanma ve kendine bilişsel yönerge vermenin etkisini araştırmışlardır. Çalışma, iki deney ve bir plasebo grubunda yer alan 120 öğrenci ile yürütülmüştür. Grup çalışmaları haftada birer saat olmak üzere altı hafta süreyle devam etmiştir. Araştırma sonucunda, kendine bilişsel yönerge vermenin ve edimsel koşullanmanın zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulguları, zorbaca davranışları

azaltmada kendine bilişsel yönerge vermenin edimsel koşullanmadan daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Garaigordobil ve Valderry (2014), zorbalığı önlemeye yönelik eğitim programının ergenlerin zorbalığa maruz kalma durumları ve olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Program; zorbalığın tanımlanması, zorbalığın sonuçlarının kurbanlar/zorbalar üzerindeki etkileri, zorbalıkla baş etme stratejileri ve çatışma çözme becerileri gibi konuları içermektedir. Çalışmaya yaşları 13-15 arasında değişen 176 ergen katılmıştır. Grup çalışmaları haftada bir saat olmak üzere 19 hafta süreyle devam etmiştir. Araştırma sonucuna göre, uygulanan zorbalık karşıtı programa katılan ergenlerin zorbalığa maruz kalma durumlarının azaldığı ve olumlu sosyal davranışlarında artış olduğu görülmüştür.

Duy ve Yıldız (2014), farklı zorbalık statüsüne sahip ortaokul öğrencilerini okula bağlanma ve yalnızlık düzeyleri açısından incelemiştir. Çalışmaya Diyarbakır ilinde öğrenim gören 214 kız ve 201 erkek öğrenci olmak üzere toplam 415 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, kurbanlar ve izleyicilerin okula bağlanma düzeylerinin zorbalardan daha fazla olduğunu; farklı zorbalık statüleri ile yalnızlık arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Akgül ve arkadaşlarının (2016), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde yaşam kalitesi ile akran baskısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 557 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları, alt sınıflarda ve küçük yaşlarda akran baskısının daha fazla olduğunu ve bu baskının erkeklerde daha fazla görüldüğünü göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, akran baskısı arttıkça okul yaşam kalitesinin düştüğünü göstermektedir.

Acar ve Kılınç (2017) yapmış oldukları deneysel bir çalışmada, akran baskısıyla başa çıkma konusunda hazırlanan psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin akran baskısı düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışma deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Grup çalışmaları haftada bir oturum olmak üzere toplam 10 oturum olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin akran baskısı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Yukarıdaki araştırma sonuçları zorbalığın; zorbalar, kurbanlar ve bu duruma tanık olan seyirciler üzerinde sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan olumsuz etkilere neden olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmalar zorbalığın, özellikle okul çağında bulunan

çocuk ve ergenlerin ciddi duygusal ve davranışsal problemler yaşamalarına neden olduğunu, kişilik yapılarını olumsuz etkilediğini ve okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini engelleyebildiğini ortaya koymaktadır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma grubunu oluşturan denekler; deney ve kontrol gruplarının oluşturulması; araştırma deseni; veri toplama aracı; deney gruplarına verilen eğitim ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Denekler

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alacak deneklerin belirlenmesi amacıyla, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Atatürk Yatılı Bölge Ortaokulu'nun yedinci ve sekizinci sınıfında öğrenim gören 139 öğrenciye Akran Zorbalığı Ölçeği'nin Kurban alt ölçeği tek oturumda uygulanmıştır. Yanlış işaretleme yapan ya da bazı maddeleri boş bırakan 10 öğrencinin formları analiz dışı bırakılmış ve 129 öğrenciden elde edilen verilerle denek seçimi yapılmıştır. Araştırma, yatılı ve gündüzlü öğrenciler ayrı ayrı olmak üzere 15 deney ve 15 kontrol grubundan olmak üzere toplam 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Böylece çalışma iki deney ve iki kontrol grubundan oluşmuştur.

#### 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarında yer alacak deneklerin belirlenmesi amacıyla 139 öğrenciye akran zorbalığı ölçeği uygulanmıştır. Bu öğrencilerin ölçek puanları büyükten küçüğe sıralanmış ve ölçekten yüksek puan alanlardan başlanarak deney ve kontrol gruplarına (iki deney ve iki kontrol grubu) 15'er öğrenci olmak üzere 60 öğrenci kura yöntemiyle seçkisiz olarak atanmıştır.

Deneysel işlemden bir hafta önce deney gruplarında yer almak üzere belirlenen 30 öğrenci ile (iki grup için ayrı ayrı) bir hazırlık toplantısı yapılarak, her iki grupta yer alan öğrencilere “kendimizi daha iyi tanıyabileceğimiz ve arkadaş ilişkilerimizi geliştirici bir rehberlik çalışması” yapılacağı ifade edilmiş; çalışmanın süresi ve grup kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Deney grupları için belirlenen 30 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını ifade etmişlerdir. Deney gruplarına yönelik etkinliklerin haftada bir ders saati içerisinde yürütüleceği öğrencilere belirtilmiştir.

Deneysel işlem sırasında her iki deney grubundan birer öğrenci çeşitli nedenlerle bir hafta etkinliklere katılamamıştır. Bu durumun çalışmanın sonucunu etkilemeyeceği düşünülerek her iki öğrencinin de puanları değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma, deney ve

kontrol grupları için belirlenen 60 öğrencinin puanlarının istatistiksel analizleri yapılarak tamamlanmıştır.

### 3.3. Araştırma Deseni

Bu araştırma, akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerine etkisini inceleyen deneysel bir çalışmadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu, iki faktörlü (2x4) karışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini akılcı duygusal eğitim programı, bağımlı değişkeni ise deneklerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri oluşturmaktadır. Deney gruplarına 10 hafta süreyle akılcı duygusal eğitim programı uygulanırken, kontrol gruplarına herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneklere işlem öncesi ölçümün yapılmasından bir hafta sonra deneysel işleme başlanmış; uygulamanın son oturumundan bir gün sonra işlem sonrası ölçüm; bir ay ve üç ay sonra da izleme ölçümleri yapılmıştır.

Araştırmanın deneysel görünümü Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Deneysel İşlemin Uygulanış Düzeyi*

<i>Gruplar</i> <i>Ölçümler</i>	<i>İşlem Öncesi</i> <i>Ölçüm</i>	<i>Uygulanan</i> <i>İşlem</i>	<i>İşlem Sonrası</i> <i>Ölçüm</i>	<i>1.İzleme</i> <i>Ölçümü</i>	<i>2.İzleme</i> <i>Ölçümü</i>
<i>Deney</i>	X	ADE	X	X	X
<i>Kontrol</i>	X	-	X	X	X

*X: Akran Zorbalığı Ölçeği Uygulanmıştır.*

*ADE: Akılcı Duygusal Eğitim Programı Uygulanmıştır.*

*-: Herhangi Bir İşlem Yapılmamıştır.*

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf ve cinsiyetleri hakkında bilgi edinmek ve araştırmanın bağımsız değişkeni olan akılcı duygusal eğitim programının, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla kullanılan form ve ölçekler aşağıda açıklanmıştır.

#### 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form öğrencilerin sınıf ve cinsiyetleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

### 3.4.2. Akran Zorbalığı Ölçeği

Çalışmaya katılan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla Kutlu ve Aydın (2010) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Ölçeği”nin “Kurban” alt boyutu kullanılmıştır. Ölçek “Kurban”, “Zorba” ve “Dolgu Maddeleri” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek için araştırmacılar, literatürü dikkate alarak Türk öğrencilerin akran ilişkilerindeki yaşantılarına uygun olduğu düşünülen zorbalık eylemlerini zorba ve kurban açısından betimleyen 15 zorba ve 15 kurban maddesi hazırlamışlardır. Ayrıca araştırmacılar tek yönlü veya yanlı yanıtları azaltmak amacı ile 15 dolgu maddesi eklemiştir. Ölçme aracı likert türü bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler “Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Çok katılıyorum” şeklinde cevaplandırılmaktadır.

Ölçek pilot ve ana çalışma ile geçerlik güvenirlik açısından analiz edilmiştir. Pilot çalışmada öğrencilerin maddeleri anlayıp anlamadıkları ve verilerin üç faktörlü yapıyı destekleyip desteklemediği test edilmiştir. Pilot çalışmaya toplam 433 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı desteklenmiş ve alt ölçeklerin Cronbach alfa kat sayıları kurban alt boyutu için .84, zorba alt boyutu için .78 ve dolgu alt boyutu için .66 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek üç faktörlü yapısı ile toplam varyansın %27.79’ünü; kurban, zorba ve dolgu alt ölçekleri ise toplam varyansın sırasıyla %15.58, %6.89 ve %5.30’ünü açıklamıştır. Herhangi bir faktöre veya beklenen faktör altına yüklenmeyen bazı maddeler incelenerek tekrar düzenlenmiştir.

Pilot çalışma sonucunda yeniden yapılandırılan 45 maddelik ölçek, yapı geçerliliği ve iç tutarlık güvenirliğinin test edilmesi amacıyla 506 ortaokul öğrencisine tekrar uygulanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı desteklenmiş ve alt ölçeklerin Cronbach alfa kat sayıları kurban alt boyutu için .86, zorba alt boyutu için .83 ve dolgu alt boyutu için .70 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek, üç faktörlü yapısı ile toplam varyansın %30.91’ini; kurban, zorba ve dolgu alt ölçekleri ise toplam varyansın sırasıyla %15.85, %8 ve %7.04’ünü açıklamıştır.

Alt ölçeklerin birbirleri ile ilişkisi incelendiğinde zorba ve kurban alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ( $r = .41$ ,  $p < .01$ ); zorba ve kurban alt ölçekleri ile dolgu alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.



### 3.5. Uygulanan İşlem

Araştırmada deney gruplarına haftada bir kez olmak üzere 10 hafta süre ile akılcı duygusal eğitim programı uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık bir ders saati (40-45 dk.) devam etmiştir. Tüm oturumlar araştırmacının liderliğinde tamamlanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Akılcı Duygusal Eğitim Programı hazırlanmadan önce ADDT ile ilgili kuramsal bilgiler derlenmiş ve bu kuramın temel ilkeleri, insan doğasına bakışı ve felsefesi incelenmiştir. Programın içeriğinin belirlenmesi aşamasında, Vernon (2006) tarafından hazırlanan ADDT uygulamaları konusunda öncü kitaplardan biri olan “Düşünce, Duygu, Davranış: Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı” kitabı ile Çivitçi, Türküm, Duy ve Hamamcı'nın (2014) yazmış oldukları “Okullarda Akılcı-Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar” kitabından faydalanılmıştır. Programda kullanılan etkinliklerin çalışmaya katılan çocukların gelişim seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Etkinlikler, psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir öğretim üyesi ve iki uzmanın da görüşü alınarak deneysel işlemde kullanılmak üzere programda yerini almıştır. Böylece deney gruplarına uygulanmak üzere, ilk aşamada sekiz oturumluk akılcı duygusal eğitim programı hazırlanmıştır.

Hazırlanan program deneme amacıyla yaşları 11-13 arasında değişen farklı bir ortaokul öğrenci grubuna uygulanmıştır. Deneme uygulaması haftada bir olmak üzere 40-45 dk. süreyle sekiz hafta devam etmiştir. Her oturum öğrencilerin de rızası alınarak ses ve görüntü olarak kaydedilmiştir. Bazı oturum videoları danışman ile birlikte izlenmiş ve danışmandan geri bildirimler alınmıştır. Bu süreçte araştırmacı, programın uygulama aşamasında bazı notlar alarak ve danışmandan alınan geri bildirimler doğrultusunda oturum içerikleri ve etkinliklerin işlenişi konusunda gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Deneme uygulamasından sonra tüm oturumlar tekrar incelenmiş ve programa iki oturum daha eklenerek 10 oturumluk akılcı duygusal eğitim programı oluşturulmuştur.

Akılcı duygusal eğitim programının genel amacı, program amaçları ve oturum amaçları aşağıda sunulmuştur.

## Uygulanan Akılcı Duygusal Eğitim Programının Genel Amacı, Program Amaçları ve Oturum Amaçları

### Genel Amaç:

➤ Ortaokul öğrencilerinin akılcı düşünerek akran baskısı ile nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmelerine yardımcı olmak.

### Program Amaçları:

- Yaşadığı akran baskısına ilişkin duygularını fark eder.
- Akran baskısının ne olduğunu kavrar ve bununla nasıl başa çıkabileceğini fark eder.
- Sosyal onay elde etmek yerine kendi duygu ve düşüncelerine göre hareket etmenin önemini kavrar.
- Karşılaştığı durumları ABC modeline göre analiz eder.
- Akran baskısı ve ilişkilerle ilgili mantıkdışı inançlarını fark eder ve daha akılcı-mantıklı inançlar geliştirir.
- Gerekli durumlarda “Hayır” diyebilmenin önemini kavrar.
- Akran baskısına karşı atılgan/güvengen davranışta bulunur.
- Akran baskısıyla baş edemediği durumlarda kimlerden yardım alabileceğini bilir.

### Oturum Amaçları:

#### 1. Oturum:

- Lider ve grup üyeleri ile tanışır.
- Grup sürecinde uyulması gereken kuralları öğrenir.
- Duyguları tanır ve farklılıklarını bilir.

#### 2. Oturum:

- Hangi davranışların akran baskısı olduğunu bilir.
- Akran baskısı ile ilgili kendi ve başkalarının yaşantılarından örnekler verebilir.
- Akran baskısı karşısında yaşadığı duyguları fark eder.

**3. Oturum:**

➤ Sosyal onay elde etmek için herhangi bir davranışta bulunmanın avantaj ve dezavantajlarını değerlendirir.

**4. Oturum:**

- ABC modeli hakkında bilgi sahibi olur.
- Karşılaştığı durumları ABC modeline göre analiz eder.
- ABC modeline yaşantısından örnekler sunar.

**5. Oturum:**

- Mantıkdışı inançların özelliklerini bilir.
- Mantıkdışı inançlara karşı akılcı-mantıklı inançlar geliştirebilir.
- Akran baskısı ile ilgili sahip olduğu mantıkdışı inançları fark eder.
- Akran baskısı ile ilgili sahip olduğu mantıkdışı inançlara karşı akılcı-mantıklı inançlar geliştirebilir.

**6. Oturum:**

- Gerekli durumlarda “Hayır” diyebilmenin önemini kavrar.
- “Hayır” diyebilmenin olumlu ve olumsuz sonuçlarını anlar.
- “Evet” veya “Hayır” dediği durumlardaki mantıkdışı/akılcı-mantıklı düşüncelerinin farkına varır.

**7. Oturum:**

- Atılgan, saldırgan ve çekingen davranış tutumlarının ne olduğunu bilir.
- Akran baskısı karşısında hangi davranışların daha etkili olduğunu kavrar.

**8. Oturum:**

- Karşılaştığı akran baskısı durumlarına atılgan/güvengen tepki verir.
- Atılgan/Güvengen davranışta bulunmak konusunda cesareti artar.

**9. Oturum:**

- Akran baskısı karşısında vereceği atılgan/güvengen tepkileri pekiştirir.

➤ Akran baskısıyla baş edemediği durumlarda kimlerden yardım alabileceğini bilir.

#### 10. Oturum:

- Uygulanan eğitim programının kazandırdıklarını değerlendirir.
- Grup üyelerine yönelik olumlu duygu ve düşüncelerini paylaşır.

### 3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde hangi analizlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla ilk olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Akran Zorbalığı Ölçeği Kurban alt boyutu ön-test puanlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Parametrik testlerin temel varsayımlarından birisi verilerin normal dağılım göstermesidir. Puanların normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek amacıyla grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testine ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılmaktadır. Shapiro-Wilks testinin anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise -1 ve +1 arasında olması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Bazı araştırmacılar ise küçük gruplarda bu değerlerin -1,96 ve +1,96 arasında olmasının da dağılımın normal olduğunu gösterdiğini belirtmiştir (Field, 2009; Kim, 2013). Bu nedenle grupların ön-test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks testi ve çarpıklık-basıklık değerleri ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Yatılı/Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına İlişkin Normallik Testleri.

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	Shapiro-Wilks	Çarpıklık	Basıklık	
Ön-test	Yatılı	Deney	15	32,13	6,46	0,59	0,773	-0,712
		Kontrol	15	31,06	5,73	0,87	0,963	0,174
	Yatılı Olmayan	Deney	15	33,6	7,27	0,53	0,717	-0,789
		Kontrol	15	31,6	5,71	0,71	1,25	1,59

Tablo 3.2 incelendiğinde Shapiro-Wilks testi ve çarpıklık-basıklık değerlerine göre verilerin normal dağıldığı ve parametrik testlerin varsayımının karşılandığı sonucuna

ulaşmıştır. Bu nedenle grupların ön-test puanlarının birbirine denk olup olmadığının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonrasında ise son-test, birinci ve ikinci izleme verilerinin de normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir.

Deneysel işleme başlamadan önce yatılı/yatılı olmayan deney ve kontrol gruplarının (her bir grup için ayrı ayrı) ön-test puanlarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Yatılı/Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına İlişkin t-testi.*

<i>Puan</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ön-test</i>	Y. Deney	15	32,13	6,46	28	0,448	0,637
	Y. Kontrol	15	31,06	5,73			
	Y.O. Deney	15	33,66	7,27	28	0,837	0,410
	Y.O. Kontrol	15	31,66	5,71			
	Y. Deney	15	32,13	6,46	28	-0,610	0,547
	Y.O. Deney	15	33,66	7,27			
	Y. Kontrol	15	31,06	5,73	28	-0,287	0,776
	Y.O. Kontrol	15	31,66	5,71			

*Y.:* Yatılı

*Y.O.:* Yatılı Olmayan

Tablo 3.3 incelendiğinde t-testi sonuçları, yatılı/yatılı olmayan deney ve kontrol gruplarının (yatılı ve yatılı olmayan gruplar için ayrı ayrı) ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $p>0.05$ ). Diğer bir ifadeyle yatılı/yatılı olmayan deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deneysel işlemde sonra yatılı/yatılı olmayan deney ve kontrol gruplarının son-test, birinci izleme ve ikinci izleme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks testi ve çarpıklık-basıklık değerleri ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4. *Yatılı/Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test, 1. İzleme ve 2. İzleme Puanlarına İlişkin Normallik Testleri.*

Gruplar	Ölçüm	n	$\bar{x}$	S	Shapiro-Wilks	Çarpıklık	Basıklık	
<i>Yatılı</i>	Son-test	15	19,33	3,45	0,011	1,303	0,885	
	Deney	1. İzleme	15	19,07	2,65	0,065	1,102	0,811
		2. İzleme	15	19,06	2,84	0,021	1,088	0,131
	Kontrol	Son-test	15	33	12,94	0,012	1,782	4,088
		1. İzleme	15	32,4	12,76	0,011	1,547	2,259
		2. İzleme	15	32,06	12,19	0,007	1,748	3,375
<i>Yatılı Olmayan</i>	Son-test	15	20,07	7,27	0,007	1,735	3,454	
	Deney	1. İzleme	15	19,80	2,14	0,001	0,8	-1,245
		2. İzleme	15	19,53	2,38	0,462	0,462	-0,801
	Kontrol	Son-test	15	33,13	6,53	0,361	0,804	0,289
		1. İzleme	15	31,53	5,64	0,079	1,041	0,317
		2. İzleme	15	31,73	7,5	0,044	1,074	0,639

Tablo 3.4. incelendiğinde Shapiro-Wilks testi ve çarpıklık-basıklık değerleri, deney ve kontrol gruplarının son-test, birinci izleme ve ikinci izleme ölçek puanlarının normal dağılmadığını ve parametrik testlerin varsayımlarını karşılamadığını göstermiştir. Bu nedenle bundan sonraki aşamada verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan denencelerin istatistiksel olarak test edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular denence sırasına göre sunulmuştur.

#### 4.1. Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 1. “Akılcı Duygusal Eğitim Programı’nın uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır.”

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla parametrik olmayan test olarak, ilişkili iki ölçümden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirten Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu.*

Son-test Ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	15	8	120		
Pozitif Sıra	0	0	0	-3,41	0,001
Eşit	0	-	-		

Tablo 4.1 incelendiğinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test ve ön-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $p < 0.05$ ). Buna göre, akılcı duygusal eğitim programının uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırmanın birinci denencesini desteklemektedir.

#### 4.2. Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 2. “Akılcı Duygusal Eğitim Programı’nın uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, herhangi

bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır.”

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla parametrik olmayan test olarak, iki bağımsız gruptan elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U-Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	9,30	139,50	19,5	0,000
Kontrol	15	21,70	325,50		

Tablo 4.2’ye bakıldığında, akılcı duygusal eğitim programının uygulandığı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $U= 19,5$ ;  $p < 0,05$ ). Buna göre, akılcı duygusal eğitim programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç araştırmanın ikinci denencesini desteklemektedir.

### 4.3. Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 3. “Akılcı Duygusal Eğitim Programı’nın uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacaktır.”

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla parametrik olmayan test olarak, ilişkili iki ölçümden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirten Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. *Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu.*

Son-test Ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	15	8	120	-3,409	0,001
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	0	-	-		



Tablo 4.3'e göre yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test ve ön-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $p < 0.05$ ). Buna göre, akılcı duygusal eğitim programının uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde azaldığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç araştırmanın üçüncü denencesini desteklemektedir.

#### 4.4. Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 4. "Akılcı Duygusal Eğitim Programı'nın uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır."

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla parametrik olmayan test olarak, iki bağımsız gruptan elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U-Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	8,20	123	3	0,000
Kontrol	15	22,80	342		

Tablo 4.4 incelendiğinde, Mann Whitney U-Testi sonucuna göre akılcı duygusal eğitim programının uygulandığı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $U = 3$ ;  $p < 0.05$ ). Buna göre, akılcı duygusal eğitim programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç araştırmanın ikinci denencesini desteklemektedir.

#### 4.5. Yatılı ve Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 5. “Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları, yatılı olmayan öğrencilerin son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olacaktır.”

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla parametrik olmayan test olarak, iki bağımsız gruptan elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U-Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.5.’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. *Yatılı ve Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yatılı	15	13,60	204	84	0,231
Yatılı Olmayan	15	17,40	261		

Tablo 4.5’e bakıldığında, yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile yatılı olmayan öğrencilerin son-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $U= 84$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre, yatılı olan öğrencilerin yatılı olmayan öğrencilere göre son-test puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin son-test puanları arasındaki fark anlamlı olmadığı için elde edilen bu sonuç araştırmanın beşinci denencesini desteklememektedir.

#### 4.6. Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanları ile Birinci ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 6. “Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.”

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla parametrik olmayan ve tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizinin karşılığı olan Freidman testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Yatılı Olan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-Test, Birinci İzleme ve İkinci İzleme Puanlarına İlişkin Freidman Testi Sonucu.*

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	$x^2$	p
Son-test	15	19,33	3,45	2,03		
Birinci İzleme	15	19,07	2,65	2,10	0,839	0,657
İkinci İzleme	15	19,06	2,84	1,87		

Tablo 4.6 incelendiğinde Freidman Testi sonucuna göre, yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $x^2=0,839$ ,  $p>0.05$ ). Elde edilen bu sonuç araştırmanın altıncı denencesini desteklemektedir.

#### **4.7. Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanları ile Birinci ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular**

Denence 7. “Yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.”

Yukarıda belirtilen denencenin test edilebilmesi amacıyla parametrik olmayan ve tekrarlı ölçümlerde tek yönlü varyans analizinin karşılığı olan Freidman testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. *Yatılı Olmayan Deney Grubu Öğrencilerinin Son-Test, Birinci İzleme ve İkinci İzleme Puanlarına İlişkin Freidman Testi Sonucu.*

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	$x^2$	p
Son-test	15	20,07	2,84	2,00		
Birinci İzleme	15	19,80	2,14	2,07	0,200	0,905
İkinci İzleme	15	19,53	2,38	1,93		

Tablo 4.7’ye göre, yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin son-test puanları ile birinci ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $x^2=0,200$ ,  $p>0.05$ ). Elde edilen bu sonuç araştırmanın yedinci denencesini desteklemektedir.

#### 4.8. Yatılı ve Yatılı Olmayan Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Birinci ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Denence 8. “Akılcı Duygusal Eğitim Programı’nın uygulandığı yatılı ve yatılı olmayan deney gruplarında yer alan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin birinci ve ikinci izleme testi puanları, kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin izleme testlerine göre anlamlı düzeyde düşük olacaktır.”

Yukarıdaki denencenin test edilebilmesi amacıyla (yatılı ve yatılı olmayan gruplar ayrı ayrı olmak üzere) ilk olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci izleme testi puanları arasındaki farka; daha sonra ise ikinci izleme testi puanları arasındaki farka bakılmıştır.

Yatılı olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci izleme testi puanlarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	8,90	133,5	13,5	0,000
Kontrol	15	22,10	331,5		

Tablo 4.8’e bakıldığında, yatılı olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $U= 13,5$ ;  $p< 0.05$ ). Buna göre, akılcı duygusal eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin birinci izleme testi puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Yatılı olmayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci izleme testi puanlarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. *Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Birinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	8,00	120	0,000	0,000
Kontrol	15	23,00	345		

Tablo 12 incelendiğinde, Mann Whitney U-Testi sonucuna göre, yatılı olmayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $U= 0$ ;  $p< 0.05$ ). Buna göre, akılcı duygusal eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin birinci izleme testi puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Yatılı olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci izleme testi puanlarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Yatılı Olan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	8,87	133	13	0,000
Kontrol	15	22,13	332		

Tablo 4.10’a göre, yatılı olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $U= 13,5$ ;  $p< 0.05$ ). Bu sonuç, akılcı duygusal eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin ikinci izleme testi puanlarının daha düşük olduğunu göstermektedir.

Yatılı olmayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci izleme testi puanlarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. *Yatılı Olmayan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	8,30	124,5	4,5	0,000
Kontrol	15	22,70	340,5		

Tablo 4.11’e bakıldığında, yatılı olmayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $U= 4,5$ ;  $p< 0.05$ ). Buna göre, akılcı duygusal eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin ikinci izleme testi puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Denence 8'e ilişkin analizler genel olarak değerlendirildiğinde; akılcı duygusal eğitim programının uygulandığı yatılı ve yatılı olmayan deney gruplarında yer alan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin birinci ve ikinci izleme testi puanları, kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin izleme testlerine göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç araştırmanın sekizinci denencesini desteklemektedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerine etkisi ile ilişkili dördüncü bölümde sunulan bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

#### 5.1. Tartışma

Araştırmada akılcı duygusal eğitimin yatılı olan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olacağı ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemi sonunda da devam edeceği öngörülmüştür. Elde edilen bulgular bu öngörünün desteklendiğini göstermektedir (Bkz. Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.6). Akılcı duygusal eğitim programı yatılı olan deney grubu öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmış ve bir aylık ve üç aylık izleme dönemi sonunda da bu durumun korunduğu görülmüştür.

Akılcı duygusal eğitimin yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olacağı ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemi sonunda da devam edeceği araştırmanın bir diğer öngörüsüdür. Elde edilen bulgular bu öngörünün de desteklendiğini göstermektedir (Bkz. Tablo 4.3, Tablo 4.4 ve Tablo 4.7). Akılcı duygusal eğitim programı yatılı olmayan deney grubu öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmış ve bir aylık ve üç aylık izleme dönemi sonunda da bu etkinin devam ettiği görülmüştür.

Araştırmada akılcı duygusal eğitimin uygulandığı yatılı ve yatılı olmayan deney gruplarında bulunan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri, uygulama sonunda karşılaştırılmış ve yatılı öğrenciler lehine anlamlı bir fark çıkacağı öngörülmüştür. Elde edilen bulgular araştırmanın bu öngörüsünü desteklememiştir. Yatılı olan deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin işlem sonrası puanlarının yatılı olmayan öğrencilerin puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüş ancak puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.5).

Zorbalıkla ilgili literatür incelendiğinde, zorbalığın en çok gerçekleştiği yerlerin başında yatakhanelerin ve yemekhanelerin geldiği belirtilmektedir (Bozkurt, Akbıyık, Yüzük, Beşer ve Sağkal, 2011; Zindi, 1994). Yatılı öğrencilerin akranları ile sürekli aynı

ortamda bulunmalarından ve aynı yatakhaneyi paylaşmalarından dolayı zorbalık olaylarının yatılı okullarda daha fazla yaşandığı söylenebilir. Bilgin (2007), zorbalıkla ilgili yapmış olduğu çalışmada yatılı ve yatılı olmayan öğrencilerin mağduriyet düzeylerini karşılaştırmış ve yatılı öğrencilerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgilerden hareketle yatılı öğrencilerin akran zorbalığından daha fazla etkilenebilecekleri ve zorbalıkla baş etmeye yönelik ihtiyaçlarının daha fazla olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle uygulanan eğitim programının yatılı öğrencilerde yatılı olmayan öğrencilere göre daha etkili olması beklenmiştir. Fakat araştırma sonucunda yatılı ve yatılı olmayan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmaya ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilgin (2007) çalışmasında, akran zorbalığına maruz kalan yatılı öğrencilerin bu durumu daha çok arkadaşlarına rapor ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yatılı öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarını arkadaşlarına anlatmayı tercih etmesi, sürekli olarak akranları ile birlikte olmalarından kaynaklanabilir. Şimşek (2010) yatılı ve yatılı olmayan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada yatılı olan öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin yatılı olmayanlara göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, yatılı okulda kalan ve akran zorbalığına maruz kalan ergenlerin zorbalıkla başa çıkmada akranlarından daha fazla destek alabileceklerini de düşündürmektedir. Yatılı okulda kalan öğrencilerde yatılı olmayanlara göre daha fazla akran dayanışmasının yaşanması olasılığı, yatılı ve yatılı olmayan öğrencilerde akran zorbalığının daha az yaşanması bakımından fark oluşmamasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Yukarıda belirtilen araştırma bulguları; ADDT'ye dayalı hazırlanmış eğitim programının, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu etkinin, farklı zaman aralıklarında da varlığını devam ettirdiği gözlenmiştir. Bu sonuçlar, ADDT'ye dayalı eğitim programının; ergenlerde mantıkdışı inançları (Çivitçi, 2005) ve kaygıyı (Lupu ve Iftene, 2009) azaltma, problem çözme beceri algısı geliştirme (Yıkılmaz, 2009), güvengenlik düzeylerini (Altun, 2006) ve benlik saygısını (Meyer, 1982) artırma gibi olumlu etkilerinin yanısıra zorbalığa maruz kalma düzeyini azaltmada da etkili bir uygulama olduğunu ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

Literatürde, ADDT'nin zorbalığa maruz kalma üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Zorbalığa maruz kalmaya yönelik



ADDT'ye dayalı eğitim programlarının olmaması bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında sınırlılık olarak düşünülebilir. Olweus (2004) akran mağduriyetini azaltmada bilişsel süreçlerin önemli olduğunu, olumsuz bilişlerin olumlularla değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kaşıkçı (2018) yapmış olduğu araştırmasında, akran zorbalığıyla başa çıkma stratejileri ile bilişsel çarpıtmalar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar, akran mağduriyetini azaltmada bilişsel süreçlerin önemli olduğunu göstermektedir. Akılcı duygusal eğitim; temel ilke ve kavramlarını çocukların kolayca öğrenebildikleri, kişilerde bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimleri gerçekleştirmeyi hedefleyen, beceri yönelimli bir yaklaşımdır (Vernon ve Bernard, 2006). Akılcı duygusal eğitimin amacı; çocuk ve ergenlerin karşılaştıkları problemleri daha etkili çözebilmelerini, kendi sorunlarıyla baş edebilmelerini ve problemler karşısında daha işlevsel davranışlar sergileyebilmelerini sağlamaktır (Vernon, 1999). Uygulanan akılcı duygusal eğitimde öğrencilerin; zorbalıkla ilgili mantıkdışı inançlarını sorgulamaları, daha akılcı mantıklı düşüncelerini öğrenmeleri ve karşılaştıkları problemlerle nasıl baş edebileceğine yönelik davranış kazandırılması hedeflenmiştir. Eğitimin içeriğinde, çocukların akran baskısına karşı olan mantıkdışı inançları ele alınmış ve ABC modelini kullanarak akran baskısı ile ilgili akılcı mantıklı düşüncelerin nasıl oluşturulacağı ve bu baskıyla nasıl baş edilebileceği ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerin uygulanmasında ve öğrencilere istenilen becerilerin kazandırılmasında akılcı duygusal eğitimin temel tekniklerinden olan bilgilendirme, sorgulama, tartışma ve rol oynama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri becerileri günlük yaşamda kullanabilmeleri amacıyla ev ödevleri verilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen bulguların; gerek akılcı duygusal eğitimin çocuklarda bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimleri gerçekleştirmeye ilişkin yaptığı açıklamaları, gerekse çocukların mantıkdışı inançların yerine akılcı mantıklı inançlar geliştirerek karşılaştıkları problemleri daha etkili çözebilecekleri yönündeki görüşleri desteklediği söylenebilir.

Uygulanan akılcı duygusal eğitimde, çocukların akran zorbalığına maruz kaldığı durumlarda ne gibi duygular yaşayabileceklerini anlamalarına ve yaşadıkları duyguları fark edebilmelerine yardımcı olabilecek etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca akılcı duygusal eğitim kapsamında çocukların zorbalıkla ilgili mantıkdışı inançlarını fark etmeleri sağlanmış ve bu mantıkdışı inançlarını akılcı/mantıklı inançlarla nasıl değiştirebilecekleri çeşitli etkinliklerle gösterilmiştir. Çocukların mantıkdışı inançlarının akran zorbalığı

karşısında gösterecekleri davranışı nasıl etkilediğini değerlendirmeleri sağlanmış ve akılcı/mantıklı düşünerek nasıl doğru davranış sergilemeleri gerektiği öğretilmiştir. Son olarak öğrencilere akran baskısı karşısında nasıl tepki verecekleri çeşitli etkinliklerle prova yaptırılmış ve öğrendikleri bu tepkileri gerçek yaşamda kullanabilmeleri için ev ödevleri verilmiştir. Akılcı duygusal eğitim çocuklara, akılcı/mantıklı inançları mantıkdışı inançlardan ayırt etmeyi; mantıkdışı inançlar ile duygular arasındaki ilişkiyi; mantıkdışı inançlarıyla tartışarak onlara nasıl meydan okunacağını ve mantıkdışı inançları daha akılcı bir şekilde nasıl ifade edebileceğini öğretmektedir. Ayrıca çocukların; olay, düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi görmeleri akılcı duygusal eğitimin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Spencer, 2005). Akılcı duygusal eğitim uygulamalarında öğrencilere yaşam koşulları açık bir şekilde sunularak, gösterecekleri davranışların sonuçlarını anlamaları ve mantıkdışı inançlarının davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmeleri sağlanmaktadır (Bernard ve DiGiuseppe, 1994). Bu çalışmada elde edilen bulgular da, akılcı duygusal eğitim yoluyla ergenlerin geliştirebilecekleri akılcı düşünme becerilerinin, akran zorbalığıyla başa çıkmada da işlevsel olarak kullanılabilmesini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu yönüyle deneysel araştırmanın aynı zamanda ADDT'nin ve ADE'nin kuramsal-kavramsal görüşlerini ampirik olarak desteklediği söylenebilir.

## 5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, akılcı duygusal eğitimin yatılı ve yatılı olmayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, 10 hafta süreyle uygulanan akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin bir aylık ve üç aylık izleme dönemi sonunda da devam ettiği gözlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak, şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu araştırma, ilk ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı yaş gruplarıyla ADDT'ye dayalı grup psikoeğitim programlarının zorbalığa maruz kalma üzerindeki etkililiğine bakılabilir.

2. Bu çalışmada uygulanan ve ortaokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkili olan akılcı duygusal eğitim programı, bu konuda düzenlenecek hizmet içi eğitim ya da seminere katılan psikolojik danışmanlar tarafından okullarda

psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında önleyici ve/veya müdahale edici bir grup psikoeğitimi olarak uygulanabilir.

3. Literatürde ADDT'nin zorbalığa maruz kalma üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir araştırmanın bulunmaması, bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında bir sınırlılık oluşturmuştur. Bu konuyla ilgili farklı yaş ve sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yeni araştırmaların yapılması, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarının ADDT yönelimli olarak daha kapsamlı değerlendirilmesine katkıda bulunabilecektir.

4. Bu çalışmada, uygulanan işlemin tamamlanmasından bir ve üç ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerini azaltmada etkisinin devam ettiği görülmüştür. Bu konuda yapılabilecek yeni deneysel çalışmalarda üç aydan daha uzun süreli izleme ölçümlerinin gerçekleştirilmesi, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri üzerindeki etkisinin zamana bağlı değişimini daha iyi belirlemeye yardımcı olabilir.

5. Yatılı okullarda bulunan öğrencilerin akranları ile sürekli aynı ortamda bulunmaları ve zorbalığa maruz kalma olasılıklarının daha fazla olduğu göz önüne alınarak, zorbalığa maruz kalmayı azaltmak için yatılı okul öğrencilerine okulun ilk günlerinden başlayarak akılcı duygusal eğitim programının uygulanması önerilebilir.

6. Araştırmada yatılı ve yatılı olmayan öğrencilerin mağduriyet düzeyleri karşılaştırılmış ve yatılı öğrencilerin görece olarak zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları gözlenmiştir. Literatürde yatılı ve yatılı olmayan öğrencilere yönelik akran zorbalığı konusunda karşılaştırmalı araştırmaların bulunmaması araştırmanın bu bulgusunun yorumlanmasında sınırlılık oluşturmuştur. Bu konuyla ilgili yatılı ve yatılı olmayan öğrenciler üzerinde yeni karşılaştırmalı araştırmaların yapılması, araştırma bulgularının daha kapsamlı değerlendirilmesini kolaylaştırabilecektir.

7. Bu çalışmada, zorbalığa maruz kalan öğrencilere yönelik ADDT'ye dayalı akılcı duygusal eğitim programının olumlu etkileri ortaya konulmuştur. Zorbalığın azaltılması amacı ile zorbaca davranışlarda bulunan öğrencilere yönelik de ADDT'ye dayalı akılcı duygusal eğitim programı hazırlanıp etkililiği test edilebilir.

8. Akılcı duygusal eğitimin etkililiği, bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması yoluyla test edilmiştir. Akılcı duygusal eğitimin zorbalığa maruz kalma

üzerindeki etkisi, diğer psikolojik danışma yaklaşımlarına dayalı yürütülecek grup etkinlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

9. Bu çalışmada yeterli sayıda öğrenci olmadığı için plasebo grubu oluşturulamamıştır. Yapılacak olan yeni çalışmalarda akılcı duygusal eğitimin etkililiğini test etmek amacıyla kontrol grubunun yanısıra plasebo grubu da oluşturulabilir.



## KAYNAKÇA

- Acar, H. ve Kılınc, M. (2017). Akran baskısıyla başa çıkma konusunda hazırlanan psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin akran baskısı düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-300.
- Akın, Ü. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı psiko-eğitim programının kendini sabotaj üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aktuğ, T. (2006). *Ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Altun, E. (2006). *Akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andreau, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychogy constructs in 8 to 12 year old Grek school children. *Agressive Behavior*, 26, 49-56.
- Arslan, S. Ö. (2008). *Lise öğrencilerinde öz kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 118-123.
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423-426.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, 108(5), 362-375.

- Bender, D. & Löseli, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99–106.
- Bernard, M. E. & DiGiuseppe, R. (1994). *Rational-emotive consultation: The missing link to successful consultation*. In M. E. Bernard & R. DiGiuseppe (eds.), *School psychology. Rational-emotive consultation in applied settings*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 1-31.
- Bernard, M. E. & Joyce, M. R. (1991). *Using ret effectively with children and adolescents*. In M. E. Bernard (Ed.), *Using rational-emotive therapy effectively: A practitioner's guide*. New York: Plenum Press, 319-347.
- Bernard, M. E. (1990). Rational-emotive therapy with children and adolescents: Treatment strategies. *School Psychology Review*, 19(3), 294-303.
- Bernard, M. E. (1991). *Applied clinical psychology. Using rational-emotive therapy effectively: A practitioner's guide*. New York, NY, US: Plenum Press.
- Bernard, M. E., Ellis, A. & Terjesen, M. (2005). *Rational-emotive behavioral approaches to childhood disorders: History, theory, practice and research*. A. Ellis ve M. E. Bernard (Ed.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, Practice and Research*. New York: Springer, 3-84.
- Bernard, M. E., Froh, J. J., DiGiuseppe, R., Joyce, M. R., & Dryden, W. (2010). Albert Ellis: Unsung hero of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 302-310.
- Bernard, M. E., Vernon, A., Terjesen, M., & Kurasaki, R. (2013). *Self-Acceptance in the education and counseling of young people. In the strength of self-acceptance*. Springer, New York, 155-192.
- Besag, V. E. (1995). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Philadelphia: Open University Press.
- Bilgin, A. (2007). Yatılı ve gündüzlü ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalığa ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Block, J. (1978). Effects of a rational-emotive mental health program on poorly achieving, disruptive high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 25(1), 61-65.
- Bolat, S. D. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutum ve zorba-kurban olma durumlarının aile içi şiddet açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Bora, C. H., Vernon, A. & Trip, S. (2013). Effectiveness of a rational emotive behavior education program in reducing teachers' emotional distress. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(2), 585-604.

- Borg, M.G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology, 18*, 433-444.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-329.
- Bozkurt, S., Akbıyık, A., Yüzük, S., Beşer, N. G. ve Sağkal, T. (2011). Bir yatılı bölge okulunda akran istismarı ve farkındalık eğitiminin etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 4*(14), 1-9.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carney, A. G. (2008). No vacation from bullying: A summer camp intervention pilot study. *Education, 129*(1), 163-184.
- Corey G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. (Çev., T. Ergene) Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. (6th Ed.). Ca: Brooks/Cole. Belmont, 297-307.
- Coşkun, Y. ve Kurnaz, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin benlik saygısı ve akran baskısı düzeyi ilişkisi üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 112-129.
- Crawford, T., & Ellis, A. (1989). A dictionary of rational-emotive feelings and behavior. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy, 7*(1), 3-28.
- Crick, N. R. & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(2), 337-347.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çivitci, A. (2003). *Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(2), 59-80.
- Çivitci, A. ve Topbaşoğlu, T. (2015). Akılcı duygusal eğitimin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(1), 13-29.

- Çivitçi, A. (2014). İlk ergenlikte öğrenci yaşam doyumu: Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(202), 5-18.
- Çivitçi, A., Türküm, A. S., Duy, B. ve Hamacı, Z. (2014). *Okullarda akılcı-duygusal davranış terapisine dayalı uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dake, J. A., Price, J. H. & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180.
- Dawn, J., Cowie, H. & Bray D. (2006). Bully dance': Animation as a tool for conflict resolution. *Pastoral Care*, 24(1), 27-32.
- DiGiuseppe, R. (1990). Rational-emotive assessment of school aged children. *School Psychology Review*, 19(3), 287-293.
- DiGiuseppe, R. (1999). *Rational emotive behavior therapy*. H. T. Prout & D. T. Brown (Eds.). *Counseling and psychotherapy with children and adolescents*. (4th. Ed.). New York: John Wiley & Sons, 252-301.
- DiGiuseppe, R., & Bernard, M. E. (2006). *REBT assessment and treatment with children. in rational emotive behavioral approaches to childhood disorders*. Springer, Boston, 85-114.
- DiGiuseppe, R., & Kelter, J. (2006). *Treating aggressive children: A rational-emotive behavior systems approach*. In A. Ellis, A., & M. E. Bernard, (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research* (pp.312-431). New York: Springer.
- DiGiuseppe, R., Doyle, K., Dryden, W., & Backx, W. (2013). *The Practitioner's guide to rational emotive behavior therapy* (3rd Edition). New York: Oxford University Press.
- DiGiuseppe, R., Leaf, R., & Linscott, J. (1993). The therapeutic relationship in rational-emotive therapy: Some preliminary data. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 11(4), 223-233.
- Donegan, A. L. & Rust, J. O. (1998). Rational emotive education for improving self concept in second-grade students. *Journal of Humanistic Education & Development*, 36(4), 48-56.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dryden, W. & Neenan, M. (2006). *Rational emotive behaviour therapy: 100 key points and techniques*. New York: Routledge.
- Dryden, W. (1995). *Rational emotive behaviour therapy: A Reader*. London: Sage.



- Dryden, W. (2009). *Rational emotive behaviour therapy: Distinctive features*. New York, NY: Routledge.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 173-188.
- Elliot, M. (2002). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. London: Pearson.
- Ellis, A. & Bernard, M. E. (1983). *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*. New York: Plenum.
- Ellis, A. & Bernard, M.E. (1985). *Clinical applications of rational-emotive therapy*. New York: Plenum Press.
- Ellis, A. & Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive therapy*, New York: Springer.
- Ellis, A. & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. New York: Spirnger.
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.
- Ellis, A. & Velten, E. (1992). *When a doesn't work for you: Rational steps for quitting alcohol*. New York: Barricade Books.
- Ellis, A. (1979). The practice of rational emotive therapy. In: A. Ellis ve J. Whitley (Eds.), *Theoretical foundations of rational emotive therapy* (pp. 61–100). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ellis, A. (1991). The Revised ABC's of rational emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3),139–172.
- Ellis, A. (1993). Reflections on rational emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 199–201.
- Ellis, A. (1994). My response to "Don't throw the therapeutic baby out with the holy water": Helpful and hurtful elements of religion. *Journal of Psychology and Christianity*, 13, 323-326.
- Ellis, A. (1994a). *Reason and emotion in psychotherapy: Revised and updated*. New York: Birch Lane Press.
- Ellis, A. (2010). Rational emotive behavior therapy. In: R. J. Corsini ve D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (pp. 196–234). Boston, MA: Brooks Cole.
- Ellis, A., Gordon, J., Neenan, M. & Palmer, S. (1997). *Stresscounseling: A rational emotive behavior approach*. New York: Springer Publishing Company.

- Ellis, A., McInerney, J. F., DiGiuseppe, R. & Yeager, R. J. (1988). *Rational emotive therapy -with alcoholics and substance abusers*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools- a social-ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eweniyi, G., Adeoye, A., Ayodele, K. O. & Raheem A. (2013). The effectiveness of two psycho-social behavioural interventions on adolescents' bullying behaviour among Nigerian adolescents. *Journal of Studies in Social Sciences*, 4(2), 246-261.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2010). *Campbell systematic reviews: School-based programs to reduce bullying and victimization*. (Last updated). The Cample Collaboration.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE
- Field, E. M. (2007). *Bully blocking six secrets to help children deal with teasing and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Forman, S. (1994). Teacher stress management: A rational--emotive therapy approach. E. M. Bernard & R. DiGiuseppe (Eds.), *Rational emotive consultation in applied settings*. America: Hills Dale.
- Fox, C. L. ve Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
- Froggatt, W. (2005). *A brief introduction to rational emotive behaviour therapy*. Hastings: Stortford Lodge.
- Garaigordobil, M., & Valderrey, V. M. (2014). Effect of cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact, and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Gökkaya, F. (2015). *İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin*

*değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Griffin R. S. ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Gündoğdu, N., Güler, N., Kocataş, S. ve Güler, G. (2016). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve akran baskısı arasındaki ilişki. *Türkiye Klinikleri Journal of Public Health Nursing-Special Topics*, 2(1), 61-67.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Ergen saldırganlığında akademik yetkinlik inancı akran baskısı ve sürekli kaygının rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(2), 19-38.
- Güner, F. (2009). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinden akran zorbalığı zorba ve kurbanlarının okul başarı düzeyleri ve sosyometrik statülerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Hajzler, D. J., & Bernard, M. E. (1991). A review of rational-emotive education outcome studies. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 27-49.
- Hauck, P. A. (1972). *The rational management of children*. Roslyn Heights, NY: Libra.
- Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents, *Professional School Counseling*, 11(1), 1-9.
- Jacops, A. (2008). *Compenents of evidence-based intervevtions for bullying and peer victimization*. M. Roberts (Ed), Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents içinde (261-279). Kansas: Springer.
- Kachman, D. J. & Mazer, G. E. (1997). Effects of rational emotive education on the rationality, neuroticism and defense mechanisms of adolescents. *Adolescence* 25(97), 131-144.
- Kapçı, E. M. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Kaşıkcı, F. (2018). *Ergenlerde akran zorbalığı ile başa çıkma stratejileriyle bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Katz, B. (1978). Treatment of test anxious students by rational-emotive therapy, relaxation placebo and no-treatment. *Dissertation Abstracts International*, 38(7), 4048A.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restor Dent Endod*, 38(1), 52-54.
- Knaus, W. (2001). *Rational emotive education past, present, and future*. 02.10.2018 tarihinde <http://www.rebtnetwork.org/essays/essay.html> adresinden erişilmiştir.
- Knaus, W. (2004). Rational emotive education: Trends and directions. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 9-22.
- Kocatürk, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Köiva, K., (2012). Social skills training as a mean of improving intervention for bullies and victims. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 239-246.
- Köroğlu, E. (2015). *Akılcı duygulanım davranışçı terapi*. Ankara: HYB.
- Kumar, G. V. (2009). Impact of rational-emotive behaviour therapy (REBT) on adolescents with conduct disorder (CD). *Journal of the Indian academy of Applied Psychology*, 35, 103-111.
- Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, F. ve Aydın, G. (2010). Akran zorbalığı ölçek geliştirme ön çalışması: kendini bildirim formu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 1-12.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Lupu, V. & Iftene, F. (2009). The impact of rational emotive behaviour education on anxiety in teenagers. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9(1), 95-105.
- M.E.B. (2003). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. Resmi Gazete, sayı: 25212.

- Mabey, J., & Sorensen, B. (1995). *Counselling for young people*. UK: McGraw-Hill Education.
- Mahfar, M., Aslan, A. S., Noah, S. M., Ahmad, J. & Jaafar, W. M. (2014). Effects of rational emotive education module on irrational beliefs and stress among fully residential school students in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 239-243.
- Marini, Z. A., Dane, A.V., Bosacki, S.L. & Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.
- Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170 (2), 115–133.
- Meyer, D. J. (1982). Effects of rational-emotive group therapy upon anxiety and self-esteem of learning disabled children. *Dissertation Abstracts International*, 42(10), 4201-B.
- Najafi, T., & Lea-Baranovich, D. (2014). Theoretical background, therapeutic process, therapeutic relationship, and therapeutic techniques of REBT and CT; and some parallels and dissimilarities between the two approaches. *International Journal of Education and Research*, 2(2), 1-12.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons- Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Neenan, M., & Dryden, W. (2011). *Rational emotive behaviour therapy in a nutshell*. London: Sage publications.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school*. (9th ed.). UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Omizo, M.M., Grace, L.F. & Williams, R.E. (1986). Rational-Emotive Education, self concept, and locus of control among Learning disabled students. *Journal of Humanistic Education and Development*, 25(2), 59-69.

- Ortakale, M. Y. (2008) *Akılcı davranış eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Önder, F. C. ve Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897-914.
- Özdiñer Arslan, S. (2008). *Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, Ş. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (58), 77-94.
- Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pekel-Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı grupları arasında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Ankara Eğitim ve Bilim*, 35(156), 9-13.
- Rigby, K., & Barnes, A. (2002). Victimized student's dilemma: To tell or not to tell. *Youth Studies Australia*, 21(3), 33-36.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Satan, A. (2011). Ergenlerde akran baskısı, benlik saygısı ve alkol kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 183-194.
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin*

- incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sipahi, H. T. (2008). *İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Smith, G. W. (1980). A rational-emotive counselling approach to assist junior high school students interpersonal anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 40(12), 6157A.
- Smith, P. K. & Thompson, D. A. (1991). *Practical approach to bullying*. London: David Fulton.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.
- Spencer, S. (2005). *Rational emotive behavior therapy: It's effectiveness with children*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/5066797.pdf>
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbaca davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- Şimşek, D. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ailesi yanında kalan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri, sosyal destek algıları ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Takış, Ö. (2006). *Orta öğretim kurumları için geliştirilen zorba davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torun, S. (2007). Akran baskısı düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin karar stratejilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trip, S., McMahon, J., Bora, C. & Chipea, F. (2010). The efficiency of a rational emotive and behavioral education program in diminishing dysfunctional thinking, behaviours and emotions in children. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 10(2), 173-186.

- Trip, S., Vernon, A., & McMahon, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(1), 81-93.
- Tura, G. (2008). *Akran zorbalığına maruz kalmayı yordayan özellikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, A. (2005). *İlköğretim 7. sınıf seviyesinde zorbalık eğilimi, ebeveyn kabul-reddi ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türktaş, Ş. (2013). *Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış doktor tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Ünalı, M. (2010). *Lise 1. Sınıf öğrencilerinin zorba ve kurban davranışları ile sosyal becerileri ve şiddete yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Vernon, A. (1990). The school psychologist's role in preventative educational applications of rational-emotive education. *School Psychology Review*, 19, 322-330.
- Vernon, A. (1999). *Counseling children and adolescents* (2nd Ed.). Denver: Love Publishing Company.
- Vernon, A. (2008). *Düşünce, duygu, davranış: Ergenler için duygusal eğitim programı*. (Çev. A. R. Çeçen ve F. Cenkseven). Adana: Nobel Kitabevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2006).
- Vernon, A. & Bernard, M.E. (2006). Applications of REBT in schools: Prevention, promotion, intervention. In: A. Ellis & M.E. Bernard (Ed.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp. 415-460). New York: Plenum Pres.
- Waters, V. (1982). Therapies for children: Rational-emotive therapy. In: C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *Handbook of school psychology* (pp. 57-579). New York: Wiley.
- Whitted, K.S. & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 17-175.
- Wilde, J. (1992). *Rational counseling with school-aged populations: A practical guide*, Bristol: Accelerated Development.
- Wilde, J. (1996). The relationship between rational thinking and intelligence in children. *Journal of Rational Emotive Cognitive-Behavior Therapy*, 14(3), 187-192.



- Williams, K. & Kennedy, J.H. (2012). Bullying behaviors and attachment styles. *North American Journal of Psychology*, 14(2), 321-338.
- Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24: 389-405.
- Yıkılmaz, M. (2009). *Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıkılmaz, M. ve Hamamcı, Z. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 54-65.
- Yıldırım S. (2001). *The relationships of bullying, family environment and popularity*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yöndem, Z. D. ve Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve başetme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Zindi, F. (1994). Bullying at boarding school: a Zimbabwe study. *Research in Education*, 51, 23-32.

## EKLER

## Ek 1. Ölçek Kullanım İzni

Outlook

funda.kutlu@gmail.com

Gönderilmiş Öğeler

Yeni ileti

Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Taşı Kategorilere Ayır

Gelen Kutusu 3958

Gereksiz E-posta 38

Taslaklar 50

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler 7

Arşiv

Gelen Kutusu 3958

Gereksiz E-posta 38

Taslaklar 50

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler 7

Arşiv

danışma

Konuşma Geçmişi

Yeni klasör

Şununla Office 365'e ulkealtin

### Zorbalık Ölçeği İzni

fatih baykal  
Pzt 25.09.2017 20:54  
funda.kutlu@gmail.com

Merhabalar Funda Hocam;  
Ben Pamukkale Üniversitesi PDR yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım çalışma için 45 maddelik geliştirmiş olduğunuz zorbalık ölçeğine ihtiyacım var. İzin verirsiniz ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçek maddelerini gönderirseniz çok sevinirim. İlginiz için şimdiden teşekkür ediyorum.

İyi çalışmalar.

### Akran zorbalığı ölçeği

Per 28.09.2017 05:03 tarihinde yanıtladınız

Funda Kutlu <funda.kutlu@gmail.com>  
Sal 26.09.2017 07:44  
Siz

akran-zorbaligi-olcek.doc  
740 KB

Akran-zorbaligi-olcek-makale...  
336 KB

2 ek (1 MB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba

Ekte ölçeği ve ilgili makaleyi gönderiyorum. Ölçek yapılan analizler sonucunda psikometrik özellikler açısından 19 maddeye indirilmiştir. Ölçekle ilgili diğer bilgiler için makale ya da 45 maddelik olan formu için doktora tezime bakabilirsiniz (ulusal tez merkezi)

iyi çalışmalar

sevgiler

**Ek 2. Akran Zorbalığı Ölçeği (Örnek Maddeler)**

MADDELER		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Çok katılıyorum
1	Diğer çocuklar beni oynadıkları oyuna katmazlar.					
2	Diğer çocuklar benimle kavga eder.					
3	Diğer çocuklar benim arkamdan konuşur.					
4	Bazı çocuklar diğerlerini bana karşı kıskırtır.					
5	Diğer çocuklar bana küser.					
6	Diğer çocuklar beni tehdit eder.					

### Ek 3. Uygulanan Akılcı Duygusal Eğitim Programı (Örnek Oturumlar)

#### 1. OTURUM

**Süre:** 40-45 dk.

**Amaçlar:**

- Lider ve grup üyeleri birbirlerini tanır.
- Grup sürecinde uyulması gereken kuralları öğrenir.
- Duyguları tanır ve farklılıklarını bilir.

**Materyaller:**

- Üye sayısı kadar isimlik ve toplu iğne
- Bir top siyah yün iplik
- Üye sayısı kadar Emoji Kâğıdı (Ek-1)

**Süreç:**

1. Grup üyeleri “U” düzeni sandalyelere oturtulur.
2. Grup lideri üyelere kendisini tanıtır. *“Arkadaşlar benim ismim Fatih BAYKAL. Pamukkale Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Şimdi sizlerden kendinizi tanıtmadan önce yaka kartlarınıza isminizi yazarak yakanıza asmanızı istiyorum. Bu hem benim sizlerin isimlerini öğrenmemde hem de sizin birbirinizin isimlerinizi öğrenmenizde kolaylık sağlayacak.”*
3. Daha sonra lider grubu ortaya alır. Tanışma oyunu için bir çember oluşturmalarını ister ve tanışma oyununu açıklar. *“Arkadaşlar şimdi ortaya gelin ve bir çember oluşturalım. Her defasında severek oynadığım bir tanışma oyununu oynayacağız. Şimdi ilk olarak elimde gördüğünüz ip yumağını parmağımın ucuna doluyorum ve istediğim arkadaşımın ismini söyleyerek yumağı ismini söylediğim arkadaşına atıyorum. Yumağı alan her arkadaş da ipi parmağına dolayıp istediği bir arkadaşının adını söyleyerek o kişiye atıyor. Fakat dikkatli olalım ve ipi elimize çok sıkı dolamayalım. Yoksa ip elimizi acıtabilir. Hadi başlayalım bakalım.”* Daha sonra isteğe bağlı olarak ip ile oluşan örüntünün fotoğrafı çekilebilir. (15 dk.)
4. Öğrenciler yerlerine oturtularak grup süreci ve işleyişi ile ilgili kısaca bilgi verilir. Daha sonrasında ise grup kuralları açıklanır. *“Öncelikle sizlerle 10 hafta boyunca*

*haftada bir kez birlikte burada toplanacağız. Bu zaman zarfında yapacağımız bazı etkinliklerle hem kendimizi daha iyi tanıyacak hem de zaman zaman günlük yaşamda karşılaşılabileceğimiz problemler hakkında neler yapabileceğimizi tartışacağız. 10 hafta boyunca keyifli ve eğlenceli zamanlar geçireceğimize inanıyorum. Tabi bu süreçte uymamız gereken bazı kurallar da olacak. Malum biz bir topluluğuz ve topluluklarda düzenin ve işleyişin sağlıklı olabilmesi için bir takım kurallara gereksinim duyulur. Sizlerle bu kuralları paylaşmak istiyorum.”*

### **Kurallar:**

- *İlk olarak başta da belirttiğim gibi oturumlarımız haftada bir gün olmak üzere 10 hafta sürecek. Bu zaman zarfında mümkün olduğunca oturumlara gelmenizi bekliyorum. Önemli bir mazeretiniz dışında devamsızlık yapmazsanız sevindirir. Mazereti olan kişinin ise en geç bir gün önce bana bilgi vermesini istiyorum.*
  - *Oturumlarımız boyunca herkesin kendisini daha rahat ifade edebilmesi için gruptaki konuşmalarımızın ve yaşantıların burada kalmasını istiyorum. Sonuçta biz bir grubuz ve bizimde kendi içimizde özelimiz olacak. Bu çok önemli bir konu.*
  - *Bir üye konuşurken onu dikkatle dinlemeli ve sözünü kesmemeliyiz. En önemlisi de konuştuklarımız ile ilgili alay etmemeli ve olumsuz eleştirilerde bulunmamalıyız.*
  - *Grup oturumlarında sizlerden bazen yapmanızı isteyeceğim grup dışı etkinlikler olacak. Bu etkinlikler grupta öğrendiklerimizi pekiştirmenize ve gerçek yaşamda uygulayabilmemize yardımcı olacak. Bu konuya da özen göstermenizi sizlerden bekliyorum. Benim söyleyeceklerim bunlar. Sizlerin kurallarla ilgili sormak istediğiniz bir şeyler var mı?” diye sorulur ve soru gelirse cevaplanır. (10 dk.)*
5. Grup lideri daha sonra *“Evet çocuklar. Kurallarımızı da belirledik. Şimdi sizlerle duygularımızla ilgili biraz konuşalım. Duygu deyince ilk olarak ne geliyor aklınıza?”* diye sorarak birkaç öğrenciden cevap alır. Yeterli cevabın gelmemesi durumunda şu açıklamayı yapar: *“Duygu; bir olay, bir kişi veya bir nesnenin insanın iç dünyasında oluşturduğu histir. Örnek verecek olursak; uzun süredir sevdiğiniz birisini göremiyorsanız özlem duygusu hissedersiniz. Veya bir arkadaşınız size karşı sevmediğiniz bir tavırda bulunursa kızgınlık duygusu hissedersiniz. Gördüğünüz gibi duygu dediğimiz şey içimizde oluşur ve sadece hissedebiliriz. Elle tutup gözle göremeyiz. Fakat karşımızdaki kişilerin hal ve hareketlerinden nasıl duygu içerisinde olduklarını anlayabiliriz.”*

6. Daha sonra lider tarafından üyelere Emoji Kağıdı (Ek-1) dağıtılır ve şu açıklama yapılır: *“Kartlarda da gördüğünüz gibi olaylar ve nesnelere karşısında insanların yaşayabileceği çeşitli duygular vardır. Gelin birlikte bu emojielerin hangi duyguları yansıttığını bulalım.”* denilerek emojielerin yansıttığı duygular öğrencilerle birlikte açıklanır. (5 dk.)
7. Daha sonra grup lideri birkaç üyeyi tahtaya kaldırarak kulağına bir duygu sözcüğü fısıldar ve üyenin bu duygu karşısındaki vereceği tepkiyi sessiz bir şekilde arkadaşlarına yapmasını ister. Diğer grup üyeleri ise bu duyguyu tahmin etmeye çalışır. (10 dk.)
8. Grup lideri şu sözlerle oturumu özetler ve sonlandırır: *“Evet arkadaşlar ilk oturumumuzun sonuna geldik. Benim açımdan eğlenceli bir oturum oldu. Umarım sizin açımdan da öyle olmuştur. Bugünkü oturumumuzda birbirimizi tanıdık, grup kurallarından bahsettik ve duyguların ne olduğunu öğrendik. Bu duygular karşısında nasıl tepki verdiğimizizi gördük. Ayrıca bu oturum bize karşıdaki kişilerin hangi duygu içerisinde olduğunu jest ve mimiklerinden anlayabileceğimizi de gösterdi. Bugünkü oturumumuzla ilgili sorusu olan var mı? Sorusu olan yoksa oturumumuzu bugünlük burada sonlandıralım. Haftaya görüşmek dileğiyle.”* (2 dk.)

## 4. OTURUM

**Süre:** 40-45 dk.

**Amaçlar:**

- ABC modeli hakkında bilgi sahibi olur.
- Karşılaştığı durumları ABC modeline göre analiz eder.
- ABC modeline yaşantısından örnekler sunar.

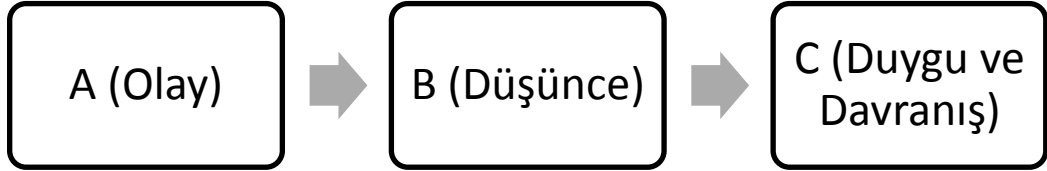
**Materyaller:**

- Üye sayısı kadar boş kağıt-kalem.
- Yazı tahtası ve kalemi

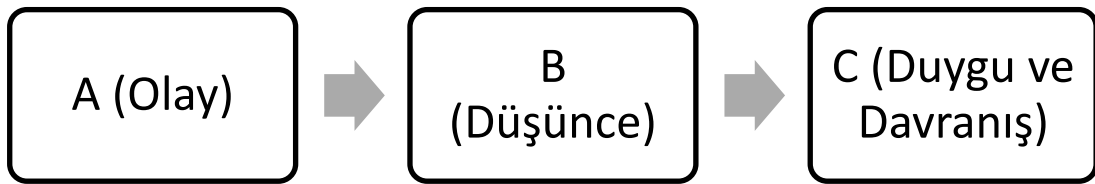
**Süreç:**

1. Lider grup etkileşimini başlatmak için *“Merhabalar arkadaşlar. Bu haftaki oturumumuza hoş geldiniz. Öncelikle geçen hafta neler öğrenmiştik şöyle kısaca bir hatırlayalım. Kim özetlemek ister geçen haftaki öğrendiklerimizi?”* (Bir veya iki öğrenciye söz hakkı verilebilir). Daha sonra lider söylenenleri toparlayarak: *“Evet arkadaşlar.. Arkadaşlarınızın da söylemiş olduğu gibi geçen oturumumuzda sosyal kabul görmenin davranışlarımızı etkileyebileceğini, fakat bu durumun olumsuz sonuçlar da doğurabileceğini, davranışlarımızda sosyal kabuluin yanında kendi doğrularımıza göre hareket etmenin önemli olduğunu öğrenmiştik. Yani bir davranışı sırf arkadaşlarımız dedi diye, onları kırmamak adına yapmıyorduk. Yapacağımız davranışı önce akıl süzgecinden geçirip, olumlu ve olumsuz taraflarını düşünerek yapıyorduk. Hatırlarsanız sizlerden geçen hafta bir gözlem yapmanızı istemiştik. Kim paylaşmak ister gözlemlerini?”* diyerek paylaşılan gözlemler sonucu kişilerin kendi duygu ve düşünceleriyle hareket etmelerinin önemi vurgulanır. *“Görüldüğü gibi bazı zamanlar biz istemesek bile bazı davranışları yapmak konusunda sosyal çevremizin de etkisiyle kendimizi o davranışı yapmaya mecburmuşuz gibi hissederiz. Bu davranışları akıl süzgecinden geçirip, doğru bulmadığımız davranışları yapmamamız gerekir. Öğrendiğimiz konuları günlük yaşamda gözlemlemek ne güzel değil mi çocuklar”* diyerek cesaretlendirme yapılır (10 dk.)
2. *“Evet arkadaşlar... Bugün herhangi bir olay karşısında düşüncelerimizin duygularımızı nasıl etkilediğini tartışacağız. Sizden şu olayı düşünmenizi istiyorum:*

Okulda sevdiğiniz bir arkadaşınızla karşı karşıya geldiğinizi, arkadaşınızın suratının asık olduğunu, size selam vermediğini ve hiç bir şey söylemeden çekip gittiğini düşünün. Ne hissederdiniz? Sizce neden bu şekilde davranmış olabilir?” diyerek öğrencilere birkaç dakika düşünmeleri için süre verilir ve aşağıdaki şekil tahtaya çizilir.



Gönüllü olan öğrencilerin cevapları alınır. Daha sonra ABC modeli çerçevesinde olay değerlendirilir. “Arkadaşlar ilk olarak olayı ele alalım yani “A”. Olay arkadaşımızın suratının asık olması ve bize selam vermeden çekip gitmesi. Peki şimdi düşüncemiz yani “B” nin duygularımızı nasıl etkilediğine bakalım. Eğer bizim düşüncemiz “beni kimse sevmiyor zaten. O da benden bıkmış” şeklinde olursa duygu ve davranışlarımız yani “C” üzüntü ve çaresizlik olur. Ve bir daha o arkadaşımızla konuşmayız. Fakat “B” yi yani düşüncelerimizi değiştirirsek duygu ve davranışlarımız nasıl değişir bir bakalım. Bu sefer aynı olay karşısındaki düşüncemiz şu olsun: “Geçen görüştüğümüzde bana çok sıcak davranmıştı. Mutlaka canını sıkan bir şeyler olmuştur.” diye düşündüğümüzde ise duygu ve davranışlarımız yani “C” rahatlama ve yanına giderek yardımcı olabileceğim bir şey var mı diye sormak olur.” denilerek yukarıdaki şekil aşağıdaki gibi tamamlanır. (10 dk.)



Arkadaşımızın suratının asık olması ve bize selam
Arkadaşımızın suratının asık olması ve bize selam vermemesi.

Beni kimse sevmiyor zaten. O da benden bıkmış.
Geçen görüştüğümüzde bana çok sıcak davranmıştı. Mutlaka canını sıkan bir şeyler olmuştur.

Üzüntü ve çaresizlik
Arkadaşla bir daha
Rahatlama ve yanına giderek yardımcı olabileceğim bir şey var mı diye sormak olur.



3. Grup lideri üyelerden son günlerde yaşamış oldukları bir olayı ABC modeline göre uyarlamalarını ve verilen kâğıda yazmalarını ister *“Arkadaşlar şimdi sizlerden son günlerde yaşamış olduğunuz olumsuz bir olayı öğrendiğimiz ABC modeline göre uyarlamanızı ve önünüzdeki kâğıtlara, biraz önce tahtaya yazdığımız gibi, yazmanızı istiyorum.”* diyerek 5 dakika zaman verir.
4. Daha sonra grup lideri, gönüllü olan öğrencilerden yazdıklarını paylaşmalarını ve ABC modelindeki “B” deki düşüncelerini değiştirebilmeleri durumunda “C” deki duygu ve davranışlarının nasıl değişeceğini tartışmalarını ister. Ayrıca verilen örnekler aşağıdaki sorular çerçevesinde incelenir: (15 dk.)
- Duygularımız nasıl oluşmaktadır?
  - Düşüncemizi değiştirirsek duygu ve davranışlarımıza nasıl etki eder?
  - İki insan aynı olay hakkında farklı düşünebilir mi? Neden?
5. Grup lideri şu sözlerle oturumu özetler: *“Evet arkadaşlar... Bugünkü oturumumuzda olaylar karşısındaki düşüncelerimizin duygu ve davranışlarımızı nasıl etkilediğini gördük. Yaşadığımız olumsuz bir olay karşısında önce düşüncelerimizin ne olduğuna, alternatif düşüncelerin neler olabileceğine odaklanmamız gerekiyor. Düşüncelerimizi değiştirdiğimizde duygu ve davranışlarımız da değişmektedir. Bu şekilde alternatif düşünce kalıpları geliştirerek daha olumlu duygular yaşayabiliriz.”*
6. Grup lideri öğrencileri ödevlendirir ve oturumu sonlandırır: *“Şimdi sizlerden bir hafta boyunca yaşamış olduğunuz bir olay karşısında öğrendiğimiz ABC modelini dikkate alarak düşüncenizi değiştirdiğinizde duygu ve davranışlarınızın da değiştiği bir durumu yazıp getirmenizi ve haftaya oturumumuzda paylaşmanızı istiyorum. Herhangi bir sorusu olan var mı? Haftaya görüşmek dileğiyle. Kendinize iyi bakın.”* (5 dk.)

\*Bu oturum Ann Vernon’un Düşünce, Duygu, Davranış kitabının “ABC Modeli” adlı etkinliğinden esinlenerek hazırlanmıştır.

## 7. OTURUM

**Süre:** 40-45 dk.

**Amaçlar:**

- Atılgan, saldırgan ve çekingen davranış tutumlarının ne olduğunu bilir.
- Akran baskısı karşısında hangi davranışların etkili olduğunu kavrar.

**Materyaller:**

- Üye sayısı kadar “Atılgan Ol” çalışma kağıdı (Ek-8).

**Süreç:**

1. Grup lideri geçen haftanın özetiyle oturumu başlatır: *“Arkadaşlar hepiniz hoş geldiniz. Umarım iyi bir hafta geçirmişsinizdir. Geçen hafta grupta neler yaptığımızı kısaca özetlemek isteyen var mı?”* Gruptaki kişilerden gönüllü olan bir-iki öğrenciye söz hakkı verilmeye çalışılmalıdır. Daha sonra lider kısaca geçen haftanın özetini yapar. *“Evet, arkadaşlarınızın da belirttiği gibi geçen hafta “Hayır” diyebilmenin ne kadar önemli olduğunu, bazı durumlarda “Hayır” diyebilmenin olumlu sonuçları olduğunu ve istemediğimiz durumlarda nasıl “Hayır” diyebileceğimizi, “Evet” veya “Hayır” dediğimiz durumlardaki mantıkdışı inançlarımızın neler olduğunu öğrendik. Geçen hafta sizlerden “Hayır” demekte zorlandığınız fakat “Hayır” diyebildiğiniz durumları not almanızı ve burada paylaşmanızı istemiştim. Kimler paylaşmak ister yaşıntılarını?”* diyerek gönüllü olan bir iki öğrenciye söz hakkı verilir. (5 dk.)
2. Grup lideri *atılgan, saldırgan ve çekingen davranışın* ne olduğunu öğrencilere sorar ve gönüllü öğrencilerden cevap alır. Daha sonra lider aşağıdaki gibi tanımlamaları yapar: *“Atılgan davranış, diğerlerinin haklarını ihmal etmeden kendi haklarınızı savunmaktır. Yaşadığımız duygu ve düşünceleri karşıımızdaki kişiye uygun bir şekilde ifade edip, onun düşünce ve fikirlerine karşı saygılı olabilmektir. Atılgan olan kişi karşıısındaki kişiyle göz teması kurar ve kendisine güvenir. Karşıdaki kişi konuşurken onun konuşmasını dinler ve sözünü kesmez. Saldırgan davranış ise kişinin duygu ve düşüncelerini saldırgan bir tutum içinde ifade etmesidir. Saldırgan kişiler duygu ve düşüncelerini bağırarak ifade ederler. Karşıdaki kişinin haklarına saygı göstermezler. Sadece kendilerini düşünürler. Bencildirler. Genellikle kavgacı bir tutum sergilerler. Çekingen davranış ise, kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanmasıdır. Atılgan olmayan çekingen kişiler haklarını savunmaktan çekinirler. Haklı olsalar bile*

*diğer bireylerle çatışma yaşamaktan çekinirler. Haksızlığa uğradıklarını bilmelerine karşın bu durumu ifade edemedikleri için kendi kendilerine kızarlar. Bu tip kişiler direkt göz teması kurmaktan çekinirler. Utangaç eğilim içerisindedirler.” (10 dk.)*

3. Atılgan, saldırgan ve çekingen davranış tanımları yapıldıktan sonra öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır ve “Atılgan Ol” çalışma kâğıdı dağıtılır. Daha sonra öğrencilere şu açıklamalarda bulunulur: “Arkadaşlar size dağıtmış olduğum “Atılgan Ol” çalışma kâğıdında bazı örnek olaylar yer almaktadır. Sizlerden bu örnek olaylara atılgan, saldırgan ve çekingen davranış özelliklerini kullanarak tepki yazmanızı istiyorum. Şimdi herkes ikişerli grup olsun ve arkadaşınızla birlikte bu durumlara vereceğiniz tepkileri yazın.” (10 dk.)

4. Daha sonra “Atılgan Ol” çalışma kâğıdına verilen tepkiler aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışılır: (10 dk.)

- Bu üç tepki arasındaki temel farklılıklar nelerdir?
- Hangi tepkiyi vermekte daha çok zorlandınız?
- Zorlandığınız tepkide aklınızdan geçen hangi düşünce size bu zorluğu yaşattı? (Burada öğrencilerden gelen mantık dışı düşüncelere odaklanılır)
- Hangi tepkinin daha faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?
- Bu tepkiler karşısında hangi sonuçlarla karşılaşabilirsiniz?

5. Grup lideri şu sözlerle oturumu özetler ve oturumu sonlandırır: “Evet arkadaşlar bugünkü oturumumuzda öğrendik ki, yaşadığımız olaylar karşısında arkadaşlarımıza karşı saldırgan ve çekingen davranışta bulunmaktansa atılgan davranışta bulunarak onlarla daha etkili iletişim kurabiliriz. Saldırgan davranış bizi kavgaya götürür ve sorunlarımız çözümsüz kalır. Arkadaşlarımızla küsmek zorunda kalırız. Ailemiz ve öğretmenlerimiz bu duruma üzülebilirler. Çekingen davranışta ise duygu ve düşüncelerimizi karşıımızdaki kişiye etkili bir şekilde iletemeyiz. Bu nedenle sorun yaşadığımız kişilerle daha sağlıklı iletişim kurmak için atılgan davranışlar göstermeliyiz. Sorunlar karşısında atılgan davranışta bulunduğumuzda kendimizi karşıdaki kişiye daha iyi ifade etmiş oluruz. Karşıımızdaki kişinin de ne düşündüğünü, neler hissettiğini öğrenebiliriz. Sorunlarımızın çözümünü için bir adım atmış oluruz. Bu günlük oturumumuzun sonuna geldik. Haftaya sizlerle Atılgan Ol çalışma kâğıdımızda bulunan örnek olayları canlandıracağız. Bu nedenle haftaya herkes çalışma

*kağıtlarını yanında getirirse canlandıracağımız durumları daha iyi hatırlarız. Sorusu olan var mı? Haftaya görüşmek dileğiyle. Hoşcakalın.” (5 dk.)*

## 9. OTURUM

**Süre:** 40-45 dk.

### **Amaçlar:**

- Akran baskısı karşısında vereceği uygun tepkileri pekiştirir.
- Akran baskısıyla baş edemediği durumlarda kimlerden yardım alabileceğini bilir.

### **Materyaller:**

- Üye sayısı kadar “Akran Baskısı Örnek Olaylar” formu (Ek-9)

### **Süreç:**

1. Lider grup etkileşimini başlatır. *“Merhabalar arkadaşlar. Hepiniz hoş geldiniz. Umarım haftanız güzel geçmiştir. Sizlerle tekrardan birlikte olmak güzel bir duygu. İlk olarak geçen oturumumuzda neler öğrenmiştik kısaca bir hatırlayalım. Kim özetlemek ister neler yaptığımızı?”* Gönüllü olan bir iki üyeye söz hakkı verilebilir. Daha sonra lider *“Evet, arkadaşlarınızın da belirttiği gibi geçen hafta akran baskısı karşısında atilgan davranış sergilemenin, saldırgan ve çekingen davranış sergilemekten daha etkili olduğunu bazı örnek olayları canlandırarak tekrar etmiştik. Birde sizlerden bir hafta boyunca atilganca davranışlarda bulunabildiğiniz durumları not almanızı ve burada paylaşmanızı istemiştik. Kimler paylaşmak ister?”* denilerek gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir. (5 dk.)
2. Daha sonra grup lideri, üyelere akran baskısı ile baş edemediği durumlarda ne yapabileceklerini ve kimlerden yardım alabileceklerini öğretmek amacı ile öğrencilere şu açıklamayı yapar: *“Akran baskısı karşısında nasıl davranacağımızı, atilgan davranmanın sorunu çözmek için daha faydalı olduğunu, saldırgan ve çekingen davranmanın sorunumuzu çözmediğini, belki de daha başka sorunlara neden olabileceğini öğrenmiştik. Peki arkadaşlar atilgan davranışlar sergilediğimizde de sorun çözülmüyorsa veya sorunu çözmek için gücümüz yetmiyorsa neler yapabiliriz?”* denilerek öğrencilerden beyin fırtınası yapması istenir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı

verilir ve lider şu açıklamayı yaparak toparlar. *“Sizlerin de dediği gibi sadece atılğan davranış sergilemekle kalmamalı baskı sona erene kadar çeşitli yöntemlerle baskıya karşı mücadele etmeliyiz. Baskı yapana karşı sırtımızı ve başımızı dik tutmalı, korktuğumuzu asla belli etmemeliyiz. Zorbalık yapan çocuk korktuğumuzu anlarsa daha da üstümüze gelebilir. Eğer size şiddet kullanmaya kalkarsa hemen oradan uzaklaşın ve güvenli bir yere gidin. Daha sonra bu durumu ablanız, abiniz, anneniz, babanız, öğretmenleriniz veya kendinize yakın hissettiğiniz bir yetişkine anlatınız. Onlardan yardım isteyiniz. Sorununuz çözülmüncye kadar sorununuzu başkalarına anlatmaktan vazgeçmeyin.”* (10 dk.)

3. Daha sonra lider, üyelere “Akran Baskısı Örnek Olaylar Formunu” (Ek-9) dağıtır ve şu açıklamayı yapar: *“Gördüğünüz gibi elinizde akran baskısı ile ilgili bazı senaryolar var. Şimdi sizden böyle bir durumla karşılaştığınızı ve bu durum karşısında nasıl davranacağınızı düşünmenizi istiyorum. Daha sonra sizden, ortaya gelerek bu durumu canlandırmanızı ve öğrendiğimiz yöntemleri de kullanarak tepki vermenizi isteyeceğim.”* Gönüllü olan üyeler ortaya alınır ve bu durumla nasıl baş edeceğini canlandırması istenir. Her bir üyenin durumu canlandırmasından sonra diğer üyelere aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Arkadaşınızın bu tepkisi olayın çözümü için faydalı olur muydu?
- Eğer bu tepkilerin faydalı olmadığını düşünüyorsanız, bu durumdan kurtulmak için sizler ne yapardınız?
- Bu baskıyla baş edemediğinizde kimlerden yardım alırdınız?

Rol playingler bittikten sonra lider şunları söyler: *“Gördüğünüz gibi arkadaşlarınızın size karşı kötü davrandığı durumlarda sessiz kalmak çözüm olmayabiliyor. Bu durumdan kurtulmak için öncelikle hiçbir insanın kötü davranılmayı hak etmediğini bilmeniz, bu duruma sessiz kalmayarak uygun bir şekilde karşı çıkmanız ve karşı çıkamadığınız durumlarda ise size en yakın hissettiğiniz kişilerden ablanız, abiniz, anneniz, babanız, öğretmeniniz gibi kendinize kimi yakın buluyorsanız onlardan yardım istemeniz gerekmektedir. Şunu asla unutmayın hiç kimsenin size kötü davranmaya hakkı yoktur.”* (20 dk.)

5. Grup lideri şu sözlerle oturumu özetler ve sonlandırır: *“Evet arkadaşlar... Bugünkü oturumumuzda akran baskısına karşı neler yapabileceğimizi, bu baskıya karşı sessiz kalmamız gerektiğini ve bu baskıya karşı koyamadığımız durumlarda ise kimlerden*

*yardım alabileceğimizi öğrendik. Demek ki bundan sonra bize karşı kötü davrananlara ve baskı uygulayanlara karşı sessiz kalmayacağız. Çünkü biz artık bu gibi durumlarda neler yapabileceğimizi biliyoruz. Akran baskısı karşısında korkmayacağız. Baskıya karşı atılınca davranışlar sergileyeceğiz. Baskı ile baş edemediğimiz durumlarda ablamız, abimiz, annemiz, babamız, öğretmenlerimiz veya kendinize yakın hissettiğimiz bir yetişkine anlatacağız. Bundan sonraki yaşamınızda öğrendiğimiz bu yöntemleri kullanarak akran baskısına dur diyebilirsiniz. Haftaya sizlerle son oturumumuz olacak. Sizlerle zamanın nasıl geçtiğini anlamadım. Dokuz hafta ne çabucak geçti değil mi çocuklar? Herhangi bir sorusu olan var mı? Haftaya görüşmek dileğiyle. Kendinize iyi bakın.” (5 dk.)*



## ÖZGEÇMİŞ

<b>KİŞİSEL BİLGİLER</b>	
ADI	Fatih
SOYADI	BAYKAL
DOĞUM YERİ VE TARİHİ	Ş. Urfa - 01.01.1988
UYRUĞU	T.C.
İLETİŞİM	e-mail: f.baykal@hotmail.com
<b>EĞİTİM</b>	
İLKÖĞRETİM	Nazmiye Demirel İlköğretim Okulu / ISPARTA
ORTAÖĞRETİM	Gazi Lisesi / ISPARTA
LİSANS	Pamukkale Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
YÜKSEK LİSANS	Afyon Kocatepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Pamukkale Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
<b>YABANCI DİL</b>	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Eylül - 2014
Alınan Puan	55
<b>MESLEKİ DENEYİM</b>	
2011 -	Şuhut Atatürk Yatılı Bölge Ortaokulu / AFYONKARAHİSAR