



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞCI YAKLAŞIMA DAYALI BİR
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN BENLİK
ALGISINA ETKİSİ

Ertuğrul ŞAHİN

Danışman

Prof. Dr. Kurtman ERSANLI

DOKTORA TEZİ

Mart, 2018

TELİF HAKKI

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ertuğrul

Soyadı : ŞAHİN

Bölümü : Eğitim Bilimleri

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Bir Psikoeğitim Programının Ergenlerin Benlik Algısına Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of a Psychoeducational Program Based on Rational Emotional Behavioral Approach to Self Perception of Adolescents

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ertuğrul ŞAHİN

İmza:

KABUL VE ONAY

Ertuğrul ŞAHİN tarafından hazırlanan “Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Bir Psikoeğitim Programının Ergenlerin Benlik Algısına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



Ablam İfdadiye ŞAHİN'in aziz hatrasına...

TEŞEKKÜRLER

Bu tezin hazırlanmasında çok sayıda kişinin emeği bulunmaktadır. Başta tez danışmanım Prof. Dr. Kurtman ERSANLI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Tez yazım sürecinde yaptıkları değerli katkılardan dolayı tez izleme komitesinde yer alan değerli öğretim üyeleri Prof. Dr. Melek KALKAN ve Prof. Dr. İlknur AYDIN AVCI'ya teşekkür ederim. Ayrıca, Prof. Dr. Mustafa KOÇ ve Yrd. Doç. Dr. Erdoğan BOZKURT'a faydalı geribildirimleriyle tezin gelişmesine buldukları katkılardan dolayı teşekkür ederim. Doktora tez sürecinde desteğini her zaman yanına hissettiğim yüksek lisans tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT'a ayrıca teşekkür bir borç bilirim. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreçlerinde yaptıkları katkılardan dolayı araştırmaya katılan uzmanlara, araştırmanın farklı aşamalarında yer alan tüm öğrencilere teşekkür ederim. Tezimi okuyarak yazım ve imla hatalarını kontrol eden ve düzelten Arş. Gör. Murat AYDIN'a ve Yrd. Doç. Dr. Erkan ÇER'e teşekkürü bir borç bilirim. Tezin baskıya hazırlanmasındaki katkılarından dolayı Arş. Gör. Ömer ARSLAN'a ayrıca teşekkür ederim.

AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI BİR PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN BENLİK ALGISINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Ertuğrul ŞAHİN

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen bir psikoeğitim programının öğrencilerin benlik algısına etkisini incelemektir. Araştırmada öntest, sontest kontrol gruplu ve izleme çalışmalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 30 (15 deney, 15 kontrol) lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler psikoeğitim uygulamasından iki hafta önce, psikoeğitim programında hemen sonra ve altı aylık izleme çalışmasında Ergenler İçin Benlik Algısı ölçeğini cevaplamıştır. Araştırma hipotezleri bir dizi Tekrarlanan Ölçümler İçin Karma Varyans Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilerek test edilmiştir. Araştırma sonucunda benlik algısı zenginleştirme psikoeğitim programının toplam benlik algısı, genel benlik algısı, fiziksel benlik algısı ve aile benlik algısı boyutlarında deney grubundaki öğrencilerin benlik kavramlarını olumlu yönde etkilediği ancak akademik ve sosyal benlik algılarında anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bulgular Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen bu psikoeğitim programının öğrencilerin farklı benlik algısı problemlerinin üstesinden gelmesinde etkili bir müdahale programı olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım, çok boyutlu benlik algısı, psikoeğitim, lise öğrencileri.

Sayfa Sayısı : 164

Danışman : Prof. Dr. Kurtman ERSANLI

İkinci Danışman :



**THE EFFECT OF A PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAM
BASED ON RATIONAL EMOTIONAL BEHAVIORAL
APPROACH TO SELF PERCEPTION OF ADOLESCENTS**

Ph.D. Dissertation

Ertuğrul ŞAHİN

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2018

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the effect of a psychoeducation program developed based on the Rational Emotional Behavioral Approach to the students' multidimensional self-perceptions. A pre-post, follow-up quasi-experimental design was employed. Participants selected using convenience sampling and consisted of 30 (15 experimental, 15 control) high school students. Students in the experimental group participated an eight-week self perception enrichment psychoeducation program focused on Rational Emotional Behavioral Approach. Students in the control group received no intervention. Participants responded to the Adolescent Self-Perception Scale two weeks before the intervention, immediately after the intervention and the six-month after the intervention. A series of mixed between-within subject analysis of variance and one way analysis of variance was performed to test research hypotheses. Results of this study suggested that self-perception enrichment program positively affected the experimental group students' self concept in the dimensions of total self-perception, general self-perception, physical self perception and family self perception, but it was not affect academic and social self perceptions. These findings demonstrate that this psychoeducation program developed based on the Rational Emotional Behavioral Approach can be an effective intervention program for students with different self-perception problems.

Key Words: Rational Emotional Behavioral Approach, multidimensional self-perception, psychoeducation, high school students.

Number of Pages : 164

Advisor : Prof. Dr. Kurtman ERSANLI

Co-advisor :



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	IX
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	8
1.2 Alt Problemler	8
1.3 Denenceler	9
1.4 Araştırmanın Gereği ve Önemi	9
1.5 Sayıtlar.....	12
1.6 Sınırlılıklar.....	12
1.7 Tanımlar	12
İKİNCİ BÖLÜM	14
II. LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi	14
2.1.1 Temel Felsefesi.....	14
2.1.2 Temel Kavramlar	15
2.1.3 ADDT'ye göre Sorunların Kaynağı ve Sürdürülmesi	17
2.1.4 ADDT'nin Amaçları.....	18
2.1.5 Psikolojik Danışmanın/Terapistin Rolü	19
2.1.6 Akılcı İnançlar	20
2.1.7 Akılcı Olmayan İnançlar	21
2.1.8 ADDT'de Akılcı Olmayan İnançların Oluşumu	22
2.1.9 ADDT'de Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular	23
2.1.10 ADDT'de Değişim Teknikleri	25
2.1.11 Bilişsel Müdahaleler	25
2.1.12 Duygusal Müdahaleler	27
2.1.13 Davranışçı Müdahaleler	28
2.1.14 ADDT ve Grup Terapisi	29
2.1.15 Kuramın Değerlendirilmesi.....	30
2.2 Benlik Algısıyla İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Betimsel Araştırmalar	31
2.3 Benlik Algısıyla İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Yarı-Deneysel Araştırmalar	39
2.4 Benlik Algısıyla İlgili Yurt İçinde Gerçekleştirilen Betimsel Araştırmalar	45
2.5 Benlik Algısıyla İlgili Yurt İçinde Gerçekleştirilen Yarı Deneysel Araştırmalar	58
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	64
III. YÖNTEM.....	64
3.1 Araştırma Deseni	64

3.2 Çalışma Grubu	65
3.3 Veri Toplama Araçları	66
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	67
3.3.2 Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	67
3.4 Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı ..	96
3.4.1 Grup Oturumları.....	99
3.5 Verilerin Analizi.....	117
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	119
IV. BULGULAR.....	119
BEŞİNCİ BÖLÜM	129
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	129
EKLER.....	158



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Deseni	64
Tablo 2: EİBAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 3: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4: ESEM Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 5: Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları	94
Tablo 6: Test Tekrar Test Güvenirliliği ve Sınıf İç Korelasyon Katsayıları	95
Tablo 7: Öntest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	119
Tablo 8: Tek Yönlü ANOVA Analizleri Sonuçları	120
Tablo 9: Genel Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	120
Tablo 10: Genel Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri	120
Tablo 11: Fiziksel Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	122
Tablo 12: Fiziksel Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri	122
Tablo 13: Akademik Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	123
Tablo 14: Akademik Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri	124
Tablo 15: Sosyal Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	124
Tablo 16: Sosyal Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri	124
Tablo 17: Aile Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	125
Tablo 18: Aile Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri	125
Tablo 19: Toplam Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	126
Tablo 20: Toplam Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çalışma Grubunun Oluşturulması ve İşlem Aşamaları	66
Şekil 2: EİBAÖ Geliştirme Aşamaları	69
Şekil 3: Genel Benlik Algısı Etkileşim Grafiği	121
Şekil 4: Fiziksel Benlik Algısı Etkileşim Grafiği	123
Şekil 5: Aile Benlik Algısı Etkileşim Grafiği	126
Şekil 6: Toplam Benlik Algısı Etkileşim Grafiği.....	128



SİMGELER VE KISALTMALAR

ADDT	Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
BKV	Bağımsız Kümeler Varsayımı
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EİBAÖ	Ergenler için Benlik Algısı Ölçeği
EİBAÖTF	Ergenler için Benlik Algısı Ölçeği Taslak Formu
ESEM	Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi
ICC	Sınıfıçi Korelasyon Katsayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Öğrencilerin sağlıklı bir kişilik gelişimi göstermelerinde olumlu bir benlik algısına sahip olmalarının önemi büyüktür. Bireyin aile ve arkadaşları ile ilişkilerinde, gelecekle ilgili kararlarında, meslek seçiminde, okulda ve hayattaki başarısında, çevreye uyumunda ve ruh sağlığı üzerinde benlik algısının önemli bir rol oynadığı günümüzde kabul edilen bir gerçektir (Ersanlı, 2012). Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar olumlu benlik algısına sahip bireylerin akademik başarısının, başa çıkma becerilerinin, sosyal ve kişilerarası ilişkilerinin daha iyi olduğunu; diğer taraftan olumsuz benlik algısına sahip bireylerin ise kendine yabancılaşma, sosyal kaygı, depresyon, yalnızlık, intihar, çocuk suçluluğu, madde bağımlılığı gibi bir dizi istenmeyen davranış ve ruhsal rahatsızlıkları yaygın biçimde yaşadığını göstermektedir (Denissen, Zarrett ve Eccles, 2007; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt ve Caspi, 2005; Haney ve Durlak, 1998; Huang, 2011; Marsh, Dowson, Pietsch ve Walker, 2004; Pietsch, Walker ve Chapman, 2003; Robins, Hendin ve Trzesniewski, 2001).

Çocukların ve ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimlerdeki olumlu etkilerin yanında çocuk ve ergenlerde görülen bir dizi olumsuz davranışı ve bunlarla ilişkili olabilecek risk faktörlerini azaltmadaki rolü nedeniyle olumlu benlik algısının geliştirilmesi, çağdaş eğitim sistemlerinin başlıca amaçlardan biridir. Aynı zamanda problem ortaya çıkmadan önlemek, öğrencilerin öznel iyi oluşlarını, psikolojik sağlamlıklarını ve dayanıklılıklarını artırmak amacıyla olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yönelik çalışmaların yaygınlaşması ülkelerin eğitim programları ve politikaları, ruh sağlığı çalışanları ve diğer toplumsal kuruluşlar tarafından desteklenmektedir (Korkut, 2014).

Psikoloji tarihi boyunca en çok araştırılan konularından biri olan benlik algısı, insanlarda istendik davranışların artırılmasında aracı bir değişken olması ve genel olarak toplumsal hayata olumlu etkileri nedeniyle çok sayıda psikolojik araştırmaya konu olmasına rağmen eğitim psikologları ve sosyal psikologlar, bu kavramın

tanımının ne olduğu konusunda henüz bir uzlaşuya varamamıştır. İlk bakışta, tanımlanması kolay bir yapı gibi görünse de alanyazınında farklı kavramların yerine kullanılması (örn., Benlik Saygısı, Benlik Algısı, Benlik Tasarımı, Kendilik Algısı, Benlik İmajı), farklı disiplinlerde farklı anlamlar içermesi (örn., felsefe, antropoloji, psikoloji, sosyoloji), çoğu araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanması ve çok boyutlu bir kavram olması benlik algısının genel kabul gören bir tanımının yapılmasını güçleştirmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde, benlik algısına yönelik olarak yapılan ilk tanımlar bu kavramı tek boyutlu bir yapı olarak değerlendirmektedir. Örneğin, Piers ve Harris'e göre (1969) bireyin kendisiyle ilgili oluşturduğu tutumların tamamı benlik algısını oluştururken Rosenberg'e göre (1965, 1979) benlik algısı en iyi şekilde bireyin kendisini referans olarak aldığında sahip olduğu duygu ve düşüncelerin toplamı olarak ifade edilebilir. Benzer şekilde, Coopersmith (1967) de benlik algısını kişinin kendine, ailesine, arkadaşlık ilişkilerine, iş ya da okul hayatına ilişkin değerlendirmelerini içeren genel bir psikolojik yapı olarak tanımlanmıştır. Benlik algısını tek boyutlu bir psikolojik yapı olarak değerlendiren araştırmacıların yanı sıra benlik algısının çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmesi ve tanımlanması gerektiğini ileri süren araştırmacılar da bulunmaktadır (Harter, 1985, 1988, 1993, 2006, 2012; Marsh, 1992a; Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988; Marsh ve Shavelson, 1985; Messer ve Harter, 2012; Neemann ve Harter, 1986; Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976).

Bu araştırmacılarından biri olan, Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) gerçekleştirdikleri çalışmada, benlik algısının çok sayıda tanımının ortak özelliklerini belirlemiş, benlik algısını açıklamaya yönelik çok boyutlu, hiyerarşik bir model geliştirmiştir. Shavelson ve diğerlerine (1976) göre en geniş anlamıyla benlik algısı kişinin kendine yönelik algılarıdır. Bu algılar kişinin yaşantıları, çevresiyle etkileşimi ve bu yaşantıları ve etkileşimi yorumlamasıyla oluşmaktadır. Bu nedenle, benlik algısı kişinin yaşamındaki anlamlı kişilerin yorumları, olumlu ve olumsuz geri bildirimler ve kişinin kendi davranışlarını nasıl yorumladığından belirgin bir şekilde etkilenmektedir. Aynı zamanda benlik algısı öz güven ve öz değer duygusu, kendini kabul, yetenek, beceri gibi öğeleri içermektedir. Benlik algısı bununla birlikte, insana özgü bir varlık değil, bireyleri ve bireylerin nasıl davrandıklarını açıklamada kullanılan oldukça faydalı kuramsal bir yapıdır.

Son yıllarda araştırmacılar benlik algısının tanımlarında bilişsel yönü de vurgulamaya başlamıştır. Örneğın, DeLamater ve Myers'e göre (2011) benlik algısı yaşantılarımıza dayalı olarak kişinin kendi hakkında yaptığımız genellemeler, kişisel nitelikleri ve sosyal kimlik algısı sonucunda oluşturduğu kendi hakkında sahip olduğu organize edilmiş düşüncelerdir. Oyserman, Elmore ve Smith'e göre (2014) benlik algısı, öz değer duygusunu korumaya yardımcı olan, kişinin amaçlara odaklanmasını sağlayan, dünyayı anlamlandırmakta kullandığı bilişsel değerlendirmeler ve yapılarıdır. Bu bilişsel yapılar aynı zamanda bilişsel yapının içeriğini ve kişinin tutumlarını kapsayabilir. Kişinin kendini bilmesi, kendini anlaması, kendinden daha farklı biri olmaya çabalaması, kendinden utanması, kendiyile mutlu olması bu bilişsel yapılar aracılığıyla benlik algısının ne olduğunu ve nasıl çalıştığınının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Oyserman, 2008). Bu bilişsel yapılar aynı zamanda benlik şemaları olarak isimlendirilen bireyin kendi sosyal yaşantılarıyla ilgili bilgilerin işlenmesine organize ve rehberlik eden, kişinin geçmiş deneyimlerine dayanan bireylerin kendileri hakkındaki bilişsel genellemeleridir (Markus, 1977). Benlik şemalarının görevi, kişinin kendi hakkındaki bilgilerinin işlenmesini ve düzenlenmesini sağlamak yani benlik algısı için temel girdileri oluşturmaktır. Bu nedenle, benlik şemaları yapılan bilişsel genellemenin içeriğine bağlı olarak bilişsel terapideki şemalar ve akılcı duygusal davranışçı terapideki akılcı ve akılcı olmayan inançlarla ilişkilidir.

Shavelson ve diğerleri (1976) tarafından önerilen tanım genel olarak araştırmacılar arasında kabul görmekte ve benlik algısının çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapı olduğu kabul edilmektedir. Shavelson ve diğerleri'ne (1976) göre benlik algısının yedi özelliği bulunmaktadır. İlk olarak, benlik algısı düzenli bir yapıdır. Bu özelliğe göre, kişi benlik algısında sahip olduğu büyük miktarda bilgiyi sınıflandırır ve bu sınıflandırılan bilgiler diğer başka sınıflandırılan kategorilerle ilişkilidir. İkincisi, benlik algısı çok boyutlu bir yapıdır ve belirli boyutlar kişinin ya da belirli bir grubun edindiği kendine özgü, bir referans sistemini yansıtmaktadır. Üçüncüsü, benlik algısının hiyerarşik bir yapısı vardır. Kişinin en temelde belirli bir davranışa ilişkin algısı benliğin ilgili alt alanlarında ilişkin çıkarımlarda bulunmalarına ve sonra da genel benlik kavramlarına ilişkin çıkarımlarda bulunmalarına yardımcı olur. Dördüncüsü, hiyerarşinin en üst kısmında yer alan genel benlik algısı durağandır ancak hiyerarşinin alt kısımlarına inildikçe benlik algısı boyutları artan bir şekilde

duruma özgü ve daha az durağan bir hâl almaktadır. Shavelson ve diğerleri (1976) tarafından önerilen modelde hiyerarşinin en üst kısmında genel benlik algısı, genel benlik algısının alt kısmında akademik ve akademik olmayan benlik algısı yer almaktadır. Akademik benlik algısının alt kısmında, öğrencilerin her bir derse ilişkin benlik algıları bulunmaktadır. Hiyerarşinin en alt kısmında ise belirli durumlara özgü davranışların değerlendirilmesi yer almaktadır. Akademik olmayan benlik algısı sosyal, duygusal ve fiziksel benlik algısından oluşmaktadır. Sosyal benlik algısı boyutu arkadaşlık ilişkileri ve yaşamda anlamlı kişilerle ilişkiler; duygusal benlik algısı alt boyutu mutluluk ve kaygı gibi belirli duygusal durumları; fiziksel benlik algısı boyutu ise fiziksel yeterlilik ve fiziksel görünüş alt boyutlarından oluşmaktadır. Akademik benlik algısında olduğu gibi akademik olmayan benlik algısının her bir alt boyutu için de belirli durumlara özgü davranışların değerlendirilmesi yer almaktadır. Beşincisi, bireyler çocukluktan yaşlılığa ilerledikçe benlik algıları artan bir şekilde çok boyutlu olmaktadır. Araştırmacılar bu durumun, insanların büyüdükçe farklı yaşam rolleriyle tanışmasına ve bu rollere ilişkin benlik algıları geliştirmeleriyle ilişkili olduğunu belirtmektedir (Harter, 2006, 2012). Altıncısı, benlik algısının hem betimsel hem de değerlendirici tarafları bulunmaktadır. Son olarak, benlik algısı akademik başarı gibi diğer kavramlardan ayırt edilebilir.

Shavelson ve diğerleri (1976) tarafından önerilen bu sınıflandırma Vermon (1950) tarafından önerilen zekânın hiyerarşik yapıyla açıkladığı modelle benzerlik göstermektedir. Vermon'a göre (1950) en üst kısımda yani birinci düzeyde genel zekâ yer alırken, bir alt kısımda ikinci düzeyde sözel, sayısal, uzamsal ve mekanik zekâ gibi zekâ türleri yer almaktadır. Üçüncü düzeyde ise ikinci düzeyde yer alan faktörler küçük gruplara ayrılmakta, en alt kısımda ise spesifik (özellikli) zekâ faktörleri yer almaktadır (Akt: Pal, Pal ve Tourani, 2004).

Shavelson ve diğerleri (1976) tarafından önerilen bu teorik model, bazı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve ileri sürülen yapının görüldüğünden daha karmaşık olabileceği ileri sürülmüştür (Marsh, 1990; Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988; Marsh ve Shavelson, 1985). Örneğin, Marsh ve diğerleri (1988) akademik benlik algısını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen üç farklı ölçeğin akademik başarı göstergeleriyle beklenen yönde ilişkiler gösterirken, genel benlik algısı ölçeklerinin akademik başarı göstergeleriyle ilişkili olmadığını belirtmişler, aynı zamanda da akademik başarı göstergelerinin belirgin şekilde benlik algısının uygun alt boyutlarıyla ilişki

olduğunu; matematik başarısı matematik akademik benlik algısıyla, sözel benlik algısından, sözel başarı ise sözel benlik algısı ile matematik benlik algısıyla olduğundan daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, Marsh (1992a; Marsh ve diğerleri, 1988) akademik benlik algısını sözel akademik benlik algısı ve matematik akademik benlik algısı olarak revize etmiş ve tüm derslere ilişkin akademik benlik algısının o derse özgü olarak ölçülmesinin faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Alanyazında benlik algısının yapısını açıklamaya yönelik farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu modellerden biri olan, Bağımsız Faktör Modeli (Soares ve Soares, 1982; Akt: Marsh, 1992a) benlik algısının birbirinden bağımsız çeşitli alt faktörlerden oluştuğunu ve bu alt faktörlerin birbiriyle düşük düzeyde ilişki gösterebileceğini belirtmiştir. Diğer bir model olan, Telafi Edici Model (Marx ve Winne, 1980) benlik algısı alt boyutları arasında negatif yönlü ilişkiler olabileceğini ve bu nedenle kişinin aile benlik algısı yüksek iken fiziksel benlik algısının düşük olabileceğini ileri sürmektedir. Son yıllarda geliştirilen bir yaklaşımda ise benlik algısının bağlam-bağımlı, çok boyutlu, birbiriyle orta düzeyde ilişkili akademik, aile, sosyal, duygusal, yeterlilik ve fiziksel alt faktörlerden oluştuğu ve bu alt faktörlerin kesişen boyutlarının genel benlik algısını oluşturduğu belirtilmektedir (Bracken, Bunch, Keith ve Keith, 2000; Bracken ve Susan, 2003).

Benlik algısının boyutlarına ilişkin son elli yıl içerisinde belirgin gelişmeler yaşanmasına rağmen benlik algısına ilişkin ilk kuramsal açıklamalara William James'in (1890) "Psikolojinin İlkeleri" eserinde rastlanmaktadır. James (1890) her ne kadar benlik algısını kitabında kullanmasa da benliğin oluşumu, olası benlikler ve benlik saygısı tanımını yaparak benlik algısı ile ilgili araştırmalara önemli katkıları olmuştur. James (1890) benliği, bilen ben (I-Self) ve bilinen ben (Me-Self) olarak ikiye ayırmaktadır. Bilen ben, etrafta olup bitenleri değerlendiren, bilinen ben ise çevredeki kişiler arasında algılanan beni ifade etmektedir. Bilinen ben'in aynı zamanda kendi içerisinde maddi benlik, sosyal benlik ve ruhani benlik olmak üzere üç boyutu vardır. Maddi benlik kişinin sahip olduğu çevre, bedeni ve sahip olduğu tüm eşyaları kapsar. Kişinin bedeni, arabası, giysileri maddi benliğinin öğeleridir. Bunlar kişinin kimliği için temel oluşturur. Sosyal benlik, kişinin başkaları gözünde nasıl görüldüğüne ilişkin benlik düşüncelerinden oluşur. Aile benliği, kız arkadaş benliği, yakın arkadaş benliği bu gruba örnek olarak verilebilir. Ruhani benlik ise

kişinin duygu ve arzularını kapsar. Bu benlikte, kişinin sahip olmak istediği yetenekleri, ilgileri, kişinin tutumlarını, kendisine ilişkin mutlu, mutsuz, neşeli, üzgün gibi duygularını içerir. James (1890) aynı zamanda benliğin, yukarıda sözü edilen benliklere bağlı olarak ya da kişinin anılarındaki yeniden yapılanabilme ve yanılabilirlik özelliklerine bağlı olarak sürekli bir değişim içerisinde olduğunu vurgulamıştır. James'e (1890) göre kişi yaşamda sergilemek zorunda olduğu rolleri karşılamak için çok sayıda bilinen ben oluşturabilir.

James (1890) benliğin gelişimini bireyler açısından ele almaktadır. Charles Horton Cooley (1902) ve George Herbert Mead (1934) gibi düşünürler ise benliğin gelişiminde sosyal çevrenin etkisini vurgulamaktadır (Akt.: Harter, 2012). Sembolik etkileşimciler olarak bilinen bu araştırmacılar, benliği diğer insanlarla etkileşim sonucu oluşan sosyal bir yapı olarak görmektedir. Sembolik etkileşimcilere göre başkalarıyla gerçekleştirdiğimiz sosyal etkileşimler aracılığıyla edindiğimiz başkalarının fikirlerinin benlik algımızın oluşmasında önemli bir rolü vardır. Sembolik etkileşimcilere göre çocuk ilk aşamada, yaşamındaki belirgin kişilerin değerlerini, tutumlarını, davranışlarını taklit ederek onlara dâhil olmaya çalışır. İkinci aşamada, sosyalleşmenin belirgin bir aracı olarak insanlar tarafından kabul edilmesini arttıracak davranışlarını düzenler. Son aşamada ise, yaşamındaki önemli kişilerin kendisi hakkında algılandığını düşündüğü düşünceleri benimser (Harter, 2006). Başka bir ifadeyle, bireyler yaşamındaki anlamlı kişilerden gelişimsel olarak üç aşamada etkilenir. İlk aşamada birey, bir boyuttan diğerlerine nasıl görünmesi gerektiğini düşünür. Daha sonra birey diğerlerinin kendisini bu boyutta nasıl değerlendirdiğini düşünür. Son aşamada da ise birey algılanan değerlendirmeye karşı duygusal bazı tepkiler verir. Yukarıda anlatılan bu süreç, çok sayıda farklı sosyal ortamda kendiliğinden oluşur ve benliğin gelişimi, bebeklikle başlayarak yaşam boyu devam eder. Cooley (1902) insanlarda benlik algısının nasıl geliştiğini ayna benlik (looking glass self) metaforunu kullanarak açıklamaktadır. Cooley'e (1902) göre ayna benlik algısı, zaman içerisinde diğer insanların bizi nasıl algıladığına bağlı olarak kendimizi o şekilde algılamamızdır (Akt.: Harter, 2012). Cooley'in (1902) ayna benlik modelinin üç temel ögesi vardır. Bunlar; (1) kişinin kendi değerlendirmeleri, (2) yaşamdaki anlamlı diğer kişilerin yansıyan değerlendirmeleri ya da başka bir ifadeyle yaşamdaki anlamlı kişilerin (örn., aile, öğretmenler, yakın arkadaşlar) kişi tarafından algılanan değerlendirmeleri, (3) yaşamdaki anlamlı

kişilerin gerçek değerlendirmeleri olarak ifade edilebilir. Bu modele göre yaşamdaki anlamlı kişilerin gerçek değerlendirmeleri, algılanan değerlendirmelerini etkilemekte ve sonuç olarak kişinin kendini değerlendirmesini etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, Cooley'e göre (1902) bireyin anne-babasının, yakın arkadaşlarının, ya da yaşamındaki diğer anlamlı kişilerin birey hakkındaki yansıyan değerlendirmeleri kişinin benliğine ilişkin düşüncelerini tespit etmesini sağlayan bir ayna görevi görür ve sonuç olarak bu yansıyan değerlendirmeleri kişi benlik algısına dâhil eder. Bu yaklaşım açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin anne-babasının, yakın arkadaşlarının ya da yaşamındaki diğer anlamlı kişilerin benlik algısı üzerinde etkisinin önemli olduğunu söylenebilir (Akt.: Harter, 2012).

Bireyin kendi kişiliğine ilişkin oluşturduğu ve sürekli olarak koruduğu değerlendirme biçimi olarak ifade edilen benliğin, günümüzde hem kalıtım hem de çevrenin etkisiyle oluştuğu bilinmektedir. Ergenler, çevresiyle etkileşimleri sonucu kendileri hakkında olumlu ya da olumsuz düşünceler geliştirmektedir.

Yapılan araştırmalar, çocukluk ve ergenlik döneminde ruh sağlığı problemlerinin yaygın bir problem olduğunu göstermektedir (Kieling ve diğerleri, 2011). Bu ruh sağlığı problemleri tedavi edilmediğinde; ergen suçluluğu, madde kötüye kullanımı, riskli cinsel davranışlar, okul bırakma, aile işlevlerinde bozulma, kendine zarar verme ve yetişkinlik yıllarında tekrar ruh sağlığı problemleri yaşama gibi bir dizi istenmeyen durumlara yol açabileceğini göstermektedir (Angold ve diğerleri, 1998; Ellickson, Saner ve McGuigan, 1997; Glied ve Pine, 2002; Merikangas ve diğerleri, 2010). Yapılan araştırmalar aynı zamanda, lise öğrencilerinde benlik algısıyla ilgili problemlerin yoğun olarak yaşandığını göstermektedir (Fanaj, Melonashi ve Shkëmbi, 2015).

Bu sebeple, benlik algısına ilişkin durum tespitinden öte bireylerin benlik algılarıyla ilgili problemlerini çözümlenmelerine yardımcı olacak etkili psikososyal müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Akılcı duygusal davranışçı terapi yaklaşımı da ergenlerin benlik algılarıyla ilgili problemlerinin çözümlenmelerine yardımcı olabilecek etkili bir yaklaşımdır.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) Albert Ellis tarafından temelleri oluşturulan bilişsel yönelimli bir psikoterapi yaklaşımıdır (Ellis ve Bernard, 1991; Ellis ve Dryden, 2007; Köroğlu, 2005). Bu terapi yaklaşımına göre ruhsal

rahatsızlıkların başlıca belirleyicilerinden biri işlevsel olmayan düşüncelerdir. Bu işlevsel olmayan düşünceler bireylerde duygusal ve davranışsal problemlere neden olmaktadır. Bu duygusal ve davranışsal problemlerin üstesinden gleebilmenin etkili bir yolu düşünme biçimini değiştirmektir. Çok sayıda araştırma ADDT'nin kızgınlık, anksiyete, depresyon, stres, davranış problemleri ve akılcı olmayan inançların azaltılmasında, yaşam kalitesi, benlik saygısı, öz yetkinlik beklentisi, problem çözme becerilerinin artırılmasında etkili bir yöntem olabileceğini göstermiştir (Çapri ve Gökçakan, 2008; David, Szentagotai, Eva ve Macavei, 2005; Gonzalez ve diğerleri, 2004; Gökçakan, 2008; Trip, Vernon ve McMahan, 2007). Ancak, akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerinin çok boyutlu benlik algısına etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmanın genel amacı, akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen bir psiko-eğitim programının ergenlerin benlik algılarına etkisini incelemektir.

1.1 Problem Cümlesi

Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen psiko-eğitim programı, ergenlerin benlik (genel, akademik, fiziksel, sosyal, aile, toplam) algılarını anlamlı olarak etkilemekte midir?

1.2 Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin genel benlik algısı puanları, bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmekte midir?
2. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin akademik benlik algısı puanları, bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmekte midir?
3. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin fiziksel benlik algısı puanları, bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmekte midir?
4. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin sosyal benlik algısı puanları, bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmekte midir?

5. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin aile benlik algısı puanları, bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmekte midir?

6. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin toplam benlik algısı puanları, bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmekte midir?

1.3 Denenceler

Bu araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

1. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin genel benlik algısı puanları, program sonunda ve izleme çalışmasında bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmektedir.

2. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin akademik benlik algısı puanları, program sonunda ve izleme çalışmasında bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmektedir.

3. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin fiziksel benlik algısı puanları, program sonunda ve izleme çalışmasında bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmektedir.

4. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin sosyal benlik algısı puanları, program sonunda ve izleme çalışmasında bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmektedir.

5. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin aile benlik algısı puanları, program sonunda ve izleme çalışmasında bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre anlamlı olarak yükselmektedir.

6. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan ergenlerin toplam benlik algısı puanları, bu programa katılmayan ergenlerin puanlarına göre program sonunda ve izleme çalışmasında anlamlı olarak yükselmektedir.

1.4 Araştırmanın Gereği ve Önemi

Çağdaş rehberlik anlayışı, psikolojik danışmanların rollerinde ve işlevlerinde önemli değişikliklere yol açmıştır. Temel önleme çalışmaları kapsamında öğrencilerin her

türlü sağlığının korunması, sosyal ve duygusal yeterliliklerinin, iyilik hâlinin, öznel iyi oluşunun, psikolojik sağlamlığının ve dayanıklılığının artırılması, çocuklarda ve gençlerde olumlu gençlik gelişiminin sağlanması ve olumlu duyguların oluşturulmasıyla ilgili okul psikolojik danışmanlarına bazı sorumluluklar yüklemiştir (Korkut, 2014). Okul psikolojik danışmanları bu nedenle okullarda önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında yürütebilecekleri kısa süreli etkili psiko-eğitim programlarına daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü bireysel odaklı ve problem odaklı müdahaleler her zaman sorunlara etkili çözümler üretememekte ve sınırlı sayıdaki okul psikolojik danışmanının çoğunlukla yoğun zaman ve emeğini gerektirdiğinden problemlerle uzun süre çalışmasını engellemekte ve bu nedenle sorunların kaynağını tamamen ortadan kaldıramamaktadır. Ergenlerin benlik algılarına ilişkin problemleri etkili bir şekilde azaltılabilmesi için ergenlerin bilişsel yapıları ve düşünce tarzlarının değiştirilmesi üstüne çalışmak etkili bir yöntem olabilir. Bu bağlamda, bu araştırmada geliştirilecek olan akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı benlik algısı geliştirme programının okul psikolojik danışmanları için geniş gruplara kısa sürede uygulanabilecek bir program olması açısından orijinal bir çalışma olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda, olumlu bir benlik algısına sahip olmanın bireyde pek çok istendik davranışın ortaya çıkmasına yardımcı olan aracı bir değişken olması, olumlu benlik algısının belirleyicileri, olumlu benlik algısının ilişkili olduğu değişkenler ve olumlu ve olumsuz benlik algısına sahip olmanın sonuçları üzerine çok sayıda araştırma yapılmasına neden olmuştur. Aynı zamanda araştırmacılar bireylerin daha olumlu bir benlik algısına sahip olmalarına yardımcı olmak amacıyla çok sayıda müdahale programı geliştirmiştir. Ancak, geliştirilen bu müdahale programları, çoğunlukla benlik algısının sadece bir boyutuna odaklanmıştır. Örneğin, benlik algısını geliştirmeye yönelik gerçekteştirilen çok sayıda araştırma, katılımcıların genel benlik algısını (benlik saygısını) arttırmaya yöneliktir (Aksaray, 2003; Arıcağ, 1999; Ateş, 2013; Çeçen ve Koçak, 2007; Doğru ve Peker, 2004; Kaya ve Saçkes, 2004). Ancak benlik algısı sadece genel benlik algısından değil birbiriyle değişen oranlarda ilişkili farklı benlik algılarından oluşmaktadır.

Anderson ve Olnhausen'e (1999) göre ergenlik dönemi bireylerin hayat boyu sürecek kavrayışların, inançların ve alışkanlıkların gelişimi için kritik bir evredir ve ergenler bir kimlik kurma, değişen fiziksel özellikleri kabul etme, sağlıklı bir hayat tarzı için

becerileri öğrenme, aileden ayrılma, ahlaki kurallar ve değerler oluşturma, topluma katkıda bulunan bir fert olma ve bir meslek seçme gibi gelişim görevleriyle mücadele ederler. Bu mücadeleler ve ergenlerin karşılaşabileceği olası stres yaratıcı olaylar, kişinin benlik algısının farklı boyutlarında dalgalanmalar meydana getirebilir. Yapılan araştırmalarda ergenlik döneminde yaşanan hızlı değişimlerin sadece genel benlik algısında değil, aynı zamanda diğer benlik kavramlarında da belirgin farklılıklar meydana getirdiğini göstermektedir (Cole ve diğerleri, 2001; Marcotte, Fortin, Potvin ve Papillon, 2002; Marsh, 1989). Bu nedenle, benlik algısının tüm alt boyutlarına yönelik olarak geliştirilen programların ergenlik döneminde daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın güncel bir araştırma olduğu söylenebilir.

Genel benlik algısını geliştirmeye yönelik çalışmalar eklettik bir yaklaşımla tasarlanmıştır (Aksaray, 2003; Arıca, 1999; Ateş, 2013; Çeçen ve Koçak, 2007; Doğru ve Peker, 2004; Kaya ve Saçkes, 2004). Ulaşılabilen alanyazınında, ülkemizde belirli bir kuramsal yönetime sahip benlik algısı geliştirme programına rastlanmamıştır. Bu nedenle, benlik algısının farklı boyutlarına yönelik akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bir programın, ergenlerin benlik algısı gelişimine yönelik başka yaklaşımlara dayalı programların geliştirilmesinde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ülkemizde akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın etkililiğine yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir kısmı üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir (Akın, 2009; Çapri ve Gökçakan, 2008; Düşmez, 2013; Gökçakan, 2008; Kağan, 2010; Oğurlu, 2006). Diğer araştırmalarda ise ilköğretim ya da ortaokul öğrencileri üzerinde akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın etkililiği incelenmiştir (Altun, 2006; Çivitci, 2003). Bu araştırmalar akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın; akademik erteleme, benlik saygısı, akılcı olmayan inançlar ve problem çözme becerileri ile ilgili problemlerin üstesinden gelinmesinde olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir. Ancak lise öğrencisi ergenlerde akılcı duygusal davranışçı terapinin etkililiğini gösteren sınırlı sayıda araştırma mevcuttur ve bu araştırmalar öğrencilerin çok boyutlu benlik algısını geliştirmeye yönelik değildir (Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011). Yıkılmaz ve Hamamcı (2011) araştırmalarında ergenlerin algılanan akılcı olmayan inançlarına ve problem çözme becerilerine akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın etkisini incelemiştir. Bu nedenle, akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın ergenlerin farklı sorunları üzerinde etkili olup olmadığını

gösteren araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle, ergenlerin çok boyutlu benlik algısını geliştirmeye yönelik olan bu çalışmanın gerekli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Son olarak, bu araştırmada gerçekleştirmeye çalışılan temel amaçlardan biri olmasa da ergenlerin benlik kavramlarını ölçmeye yönelik olarak bir benlik algısı lği geliştirilmiştir. Ülkemizde uyarlama çalışmaları gerçekleştirilen farklı benlik algısı leklerinin tutarlı bir şekilde, belirlenen faktör yapılarının Türk rneklemelerinde benzer olmadığı görülmüştür (şekercioğlu ve Güzeller, 2011; Yandı ve Köse, 2013; Yıldız ve Fer, 2008). Bu nedenle, belirli bir teorik modele uygun, Türk kültürüne özgü geçerli ve güvenilir bir benlik algısı lğinin geliştirilmesi araştırmacılara ergenlerin benlik algısıyla ilgili gerçekleştirecekleri araştırmalarda faydalı olabilir. Bu nedenle, bu araştırmanın aynı zamanda işlevsel bir araştırma olduğu söylenebilir.

1.5 Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan ergenlerin deneysel ortam dışında yaşadıkları olgunlaşma ve değişimler aynıdır.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın alışma grubu, 2016-2017 eğitim-ğretim yılında Amasya ilinde liselere devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma sonuçları aynı veya benzer gruplara genellenebilir.
3. Araştırmaya katılan bireylerin benlik algısı Lise ğrencileri için Benlik Algısı lğinde değerlendirilen benlik algısı boyutları ile sınırlandırılmıştır.
4. Bu araştırmada geliştirilen program Akılcı Duygusal Davranışcı Terapi ilke ve teknikleriyle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan temel kavramlar ve bu kavramların tanımları aşağıdaki gibidir:

Genel Benlik Algısı: Kişinin bir nesne olarak benliğine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumunu ifade eder (Rosenberg, 1965). Aynı zamanda kişinin kendisini etkili, yeterli ve değerli görüp görmediği ile kendinden gurur duyup duymadığı ve memnuniyetine ilişkin değerlendirmelerini içerir (Marsh, 1992a).

Akademik Benlik Algısı: Öğrencilerin okuldaki ve genel olarak derslerdeki yetenek ve becerilerine ilişkin algıdır (Bong ve Skaalvik, 2003; Marsh, 1992a).

Fiziksel Benlik Algısı: Öğrencinin fiziksel çekiciliğini ve görünüşünü, diğer insanların kendisi hakkında ne düşündüğünü ve fiziksel aktivitelere ilişkin sahip olduğu yetenek ve becerilerini değerlendirmesidir (Marsh, 1992a).

Sosyal Benlik Algısı: Öğrencinin arkadaşlıklar ilişkilerinin nasıl olduğuna ilişkin değerlendirmesidir (Marsh, 1992a).

Aile Benlik Algısı: Öğrencinin ailesiyle iyi geçinip geçinmediği, ailesini sevip sevmediği, ailesiyle etkileşimin kalitesine ilişkin değerlendirmesidir (Marsh, 1992a).

İKİNCİ BÖLÜM

II. LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

Tarih boyunca insan davranışlarını ve ruhsal rahatsızlıkları açıklamak amacıyla geliştirilmiş birçok farklı psikolojik kuram bulunmaktadır. İlk zamanlarda Akılcı Terapi (AT) ve daha sonraki zamanlarda Akılcı-Duygusal Terapi (ADT) olarak bilinen Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) bu psikolojik danışma kuramlarından biridir. Önemli bir klinik psikolog olan Albert Ellis, psikolojik sorunların iyileştirilmesi için zaman içerisinde psikoanaliz yaklaşımından memnuniyetsizliğin artmasıyla sonraları Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) olarak anılan kendi bilişsel davranış kuramını 1950'lerde geliştirmiştir (Bernard, Ellis ve Terjesen, 2005). ADDT, psikolojik rahatsızlıkların akılcı olmayan inançların onaylanmasının bir sonucu olduğunu savunmaktadır (Harris, Davies ve Dryden, 2006). ADDT, davranışı değiştirmede akılcı olmayan/irrasyonel/mantıksız inançlara meydan okumanın önemini vurgulamaktadır (Ellis ve Dryden, 2007). Akılcı olmayan düşünceler; mantıksız, deneysel gerçeklere uygun olmayan ve dogmatik değerlendirici düşünceler iken akılcı düşünceler; tercih veya arzular olarak tanımlanabilir (DiGiuseppe, Doyle, Dryden ve Backx, 2013; Ellis, Gordon, Neenan ve Palmer, 2001). ADDT'nin anahtar bir bileşeni, danışanın akılcı olmayan inançları belirlemesine ve itiraz etmesine yardımcı olmakta ve bunları alternatif, akılcı inançlarla değiştirmektedir.

2.1.1 Temel Felsefesi

Ellis, en temelde Antik Yunan'daki Stoacı filozoflardan biri olan Epiktetüs'ün görüşlerinden etkilenmiştir (Köroğlu, 2015). Bu etkiyle birlikte Ellis'e göre bizi üzen, acı çektiren veya mutlu eden şey olaylar değil, bizim o olaylar hakkındaki düşüncelerimizdir. ADDT kuramının temeli insanların düşünce, duygu ve davranışlarının kontrolünün onların kendilerinde olduğu fikrine dayanmaktadır. ADDT'ye göre kendimiz, başkaları ve dünya hakkında bilgi edinmek için bilimsel yollara başvurmamız gerektiğini ileri sürmektedir (DiGiuseppe ve diğerleri, 2013;

Ellis ve Dryden, 2007; Ellis ve Maclaren, 1998). ADDT'ye göre yaşam, sağ kalma ve zevk alma temel değerleri üzerine kuruludur. Ellis'e göre insanlar genelde zevke düşkün varlıklardır (Gençtanırım ve Voltan-Acar, 2010). Ancak Ellis insanların kısa süreli zevklere odaklanmaktansa uzun süreli zevklere odaklanması gerektiğini ileri sürmektedir. Ellis'in sorumlu hedonizm olarak isimlendirdiği bu ilkeye göre bireyler davranışlarının sonuçlarını sadece kendi açısından değil diğer insanlar açısından değerlendirildiğinde bu durum mümkün olur (Sharf, 2011). ADDT kuramı iki tür rahatsızlıktan söz eder. Bunlar; benlik (ego) rahatsızlığı ve rahatsızlık rahatsızlığıdır. Benlik rahatsızlığı kişinin kendine bakış açısıyla ilişkili ruhsal problemleri içerirken, rahatsızlık rahatsızlığı ise kişinin içinde duyumsadığı rahatlık duygusu, iç rahatlığı, dinginlik algısı ile ilişkili ruhsal problemleri kapsar (Köroğlu, 2015).

2.1.2 Temel Kavramlar

ADDT'nin temel önermeleri aşağıda sıralanmıştır:

1. *İnsanlar akılcı olma ve akıl dışı olma potansiyeliyle dünyaya gelirler.* Onlar, kendi kendini koruma, düşünceleri hakkında düşünme, yaratıcı olma, duyumsal olma, diğer insanlarla ilgili olma, hatalarından öğrenme, yaşam ve büyüme için kendi potansiyellerini gerçekleştirme eğilimine sahiptir. İnsanlar aynı zamanda, kendi kendine zarar verme, kısa süreli hedonist olma, bir şeyler hakkında düşünmekten kaçınma, erteleme, aynı hataları tekrar etme, boş/batıl inançlara inanma, toleranssız olma, mükemmelliyetçi ve görkemli olma, büyüme için potansiyellerini gerçekleştirmekten kaçınmaya eğilimlidirler.
2. İnsanların akıl dışı düşünme, kendine zarar veren alışkanlıkları, keşkeci düşünme ve tolere edememe eğilimleri onların kültürleri ve aileleri tarafından daha kötü bir duruma sokulmaktadır. Bağımlı oldukları aile ve sosyal baskıdan çok fazla etkilendikleri için onların koşullanmaları erken çocukluk dönemlerinde daha fazladır.
3. *İnsanlar eş zamanlı olarak düşünür, hisseder ve davranır.* Bu nedenle onlar bir taraftan ve aynı zamanda bilişsel, amaçlı ve hareketlidir. Onlar çok nadir üstü kapalı bir biçimde düşünürler. Onların duyumları ve eylemleri önceki deneyimler, hatıralar ve sonuçlar çerçevesinde değerlendirilir.

4. Bütün temel psikoterapiler bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal teknikler kullanmasına rağmen ve bunların hepsi bu yaklaşımlara inanan/güvenen bireylere yardım edebilse de, bunların hepsi muhtemelen eşit derecede etkili ve verimli değildir. ADDT gibi büyük ölçüde bilişsel, aktif-yönlendirici, ev ödevi verici ve disiplin yönelimli terapiler daha kısa sürede daha verimli olma eğilimindedir.
5. ADDT koşulsuz kabul felsefesini vurgulamaktadır: özellikle kendini kabul, koşulsuz diğerlerini kabul ve yaşamı koşulsuz kabul etme. Koşulsuz kabul kendini, başkalarını ve yaşamı, kusurlarıyla, hatalarıyla, eksikleriyle, iyi yönleriyle, güzellikleriyle olduğu gibi herhangi bir ön yargıda bulunmadan kabul etmeyi gerektirir. Ruhsal açıdan sağlıklı bireyler kendilerini koşulsuz kabul ederler; bu kişiler kendilerini sürekli olarak başkalarıyla karşılaştırma, başkalarına göre değerlendirme, derecelendirme ya da sürekli olarak kendilerini kanıtlama çabası içinde değildirler (Koroğlu, 2015).
6. Akılcı duygusal davranışçı terapistler, oldukça istendik olmasına rağmen etkili kişilik değişimi için danışan ve psikolojik danışman arasında sıcak bir ilişkinin gerekli ya da yeterli koşul olduğuna inanmamaktadır. Akılcı duygusal davranışçı terapistler danışanları koşulsuz kabul ve danışanlarla yakın işbirliğini vurgulamaktadır ancak aynı zamanda, aktif bir biçimde onların kaçınılmaz hatalarıyla birlikte kendilerini kabul etmeleri için onları cesaretlendirmektedirler.
7. ADDT rol oynama, atılganlık eğitimi, duyarsızlaştırma, mizah, edimsel koşullanma, öneri, destek gibi diğer teknikleri kullanmaktadır. Kapsamlı müdahaleler çok derin bilişsel değişimi gerçekleştirmek için danışanlara yardım etmede kullanılmaktadır. Bu amaçla, ADDT insanların akılcı olmayan düşüncelerini incelemek ve onları değiştirmek için tasarlanmıştır. Bu nedenle bu amacı gerçekleştirmek için kendi kuramlarının yöntem ve teknikleri kadar gerektiğinde diğer kuramların yöntem ve tekniklerini de kullanır.
8. ADDT gerçekçi olmayan, mantık dışı, kendi kendine zarar veren düşünme ve rahatsızlık yaratan düşünceler içeren birçok nevrotik sorunun mantıklı, ampirik ve yararlı düşünmeyle güçlü bir biçimde tartışıldığını ve azaltıldığını öne sürmektedir. İnsanın kalıtımı ne kadar kusurlu olursa olsun ve ne

travmalar yaşamış olursa olsunlar, onların sıkıntılara çok fazla veya çok az tepki vermelerinin ana sebebi şu an bazı dogmatik, akılcı olmayan ve incelenmemiş inançlarıdır.

9. ADDT insanların yaşamlarındaki harekete geçiren olayların veya sıkıntıların (A) nasıl duygusal sonuçlara (C) katkı sağladığını fakat doğrudan neden olmadığını göstermektedir; bu sonuçlar insanların harekete geçiren olay veya sıkıntıları yorumlamasından, bunlar olaylar hakkındaki gerçekçi olmayan ve aşırı genellenmiş inançlardan (B) kaynaklanmaktadır. Bu nedenle alt üst olmaların “gerçek” nedeni onlara ne olduğunda değil, insanlardadır. ADDT, danışanlara güçlü içgörüler kazanmasına yardımcı olmaktadır.

10. *Tarihsel olarak psikoloji U-T bilimi olarak görülmüştür, U'nun anlamı “uyarıcı” ve T'nin anlamı “tepki” dir.* Daha sonra, benzer uyarıcının farklı insanlarda farklı tepkiler ürettiği açığa çıkmıştır. Bu durum, U ve T arasındaki bir şeyin bu farklılaşmalardan sorumlu olduğu anlamına gelmektedir (Ellis, 2010).

2.1.3 ADDT'ye göre Sorunların Kaynağı ve Sürdürülmesi

ADDT'ye göre insanlar olaylar tarafından değil fakat olaylar hakkında sahip oldukları katı ve akılcı olmayan düşüncelerden dolayı rahatsız olurlar. Olumsuz olaylar, özellikle bunlar çok fazla itici olduğunda, rahatsızlığın gelişmesine katkı sağlamakla birlikte rahatsızlık, insanlar bu olaylarla ilgili akılcı olmayan düşünme eğilimlerini açığa çıkardıklarında meydana gelir (DiGiuseppe ve diğerleri, 2013; Dryden, 2003; Ellis ve Dryden, 2007; Ellis ve Maclaren, 1998; Sharf, 2011). ADDT rahatsızlığın kökeni üzerinde ayrıntılı bir şekilde durmamaktadır. Küçükken insanların küçük olumsuz olaylarda bile kendilerini rahatsız etmeleri çok kolaydır. Ancak, bu koşullar altında bile insanlar aynı olaya farklı biçimde tepki verebilir. Bu nedenle, bir kişinin olumsuz bir biçimde harekete geçiren olaydan ne çıkardığını anlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanlar standartları ve hedeflerini kültürlerinden öğrenmektedir fakat insanların standartları karşılanmadığında ve hedeflerine ulaşmaları kendilerinden ya da çevresel etmenlerden dolayı engellendiğinde akılcı olmayan inançları açığa çıkarırlar ve rahatsızlık meydana gelir (DiGiuseppe ve diğerleri, 2013; Dryden ve Branch, 2008; Ellis ve Dryden, 2007). Bununla birlikte, ADDT daha çok rahatsızlığın nasıl sürdürüldüğüne ilişkin ayrıntılı bir bakış açısı

sunmaktadır. ADDT, insanların aşağıda belirtilen bir dizi nedenle rahatsızlıklarını sürdürdüğünü öne sürmektedir:

1. İnsanlar rahatsızlıkların onların akılcı olmayan inançları tarafından desteklendiğine ilişkin içgörülerden yoksundur ve bunun yerine rahatsızlığa olayların neden olduğunu düşünürler.
2. Bir kez sorunlarının akılcı olmayan inançlar tarafından desteklendiğini anladıklarında, bu anlayış bile tek başına değişim için yeterlidir.
3. İnsanlar, akılcı olmayan inançlarını değiştirmek ya da alternatif akılcı inançları kendi inanç sistemlerine bütünleştirmek için sürekli olarak çalışmamaktadırlar.
4. İnsanlar, akılcı olmayan inançlarıyla tutarlı bir şekilde davranmaya devam etmektedirler.
5. Esas/birincil rahatsızlık hakkında kendilerini rahatsız etmektedirler.
6. İnsanların önemli sosyal beceriler, iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve diğer yaşam becerilerine ilişkin eksiklikleri vardır.
7. İnsanlar rahatsızlıklarının, rahatsızlık veren duyguları ve/veya davranışlarının sağlıklı alternatiflerin ağır basan faydaları olduğunu düşünmektedir.
8. Sorunun temelini oluşturan akılcı olmayan inançları destekleyen bir çevrede yaşamaktadırlar (Dryden ve Neenan, 2015).

2.1.4 ADDT'nin Amaçları

ADDT'de mutluluğa ulaşmak için, kişi sağlıklı bir temel felsefe benimsemek zorundadır. ADDT'de amaç, rahatsızlığı ve rahatsızlık alanları içinde derin bir felsefi değişiklik yapmaktır. Kişinin mantıksız düşünmeden vazgeçmesi ve bunu akılcı ve mutlakiyetçi olmayan düşünmeyle yer değiştirmesi gerekmektedir. Kişinin ayrıca kendini gerçekten kabul etmesi, uzun soluklu mutluluğu elde etmek için değiştirilemez olanı kabul etmesi ve rahatsızlığı tolere etmesi de gerekmektedir. Kişinin kendisini zayıf bir şekilde veya bir hiç olarak derecelendirmeme anlamına gelen kendini aşağılaması kendini kabul etmeye dönüştürülmeye çalışılır (Ellis ve Dryden, 2007). Bir bütün olarak değerlendirildiğinde ADDT duygusal uyumu ve ruh sağlığını artırmak için kişinin kendini kabul düzeyini arttırmayı, ilk olarak kişinin kendisiyle ilgilenmesini, sosyal ilgisinin yüksek olmasını, kişinin kendini

yönlendirmesini, hoşgörüyü, kişinin belirsizlikleri kabul edebilmesini, bağlılığı, kişinin gerçekçi beklentiler içerisinde olmasını, risk alabilmesini, kişinin yüksek engellenme eşiğine sahip olmasını ve kendi sorumluluğunu alabilmesini terapi sürecinde gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Vernon, 2016).

2.1.5 Psikolojik Danışmanın/Terapistin Rolü

ADDT yaklaşımında psikolojik danışman aktif ve yönlendirici; danışanlara bilişleri öğreten ve onları düzelden öğreticilerdir. Psikolojik danışmanlar, danışanlarını mantık dışı ya da hatalı cümleler için dikkatlice dinlemeli ve onlara meydan okumalıdır (Ellis ve Dryden, 2007; Ellis ve Maclaren, 1998; Köroğlu, 2015). Süreçte terapistler danışanlarının davranışlarına dikkati vererek, danışanın akılcı olmayan düşüncelerini açıklığa kavuşturmak için sık sık soru sorarak danışan veya sorunu hakkında kişisel ayrıntıları hatırlatarak, mizahı kullanarak ve danışana zor sorunları çözmede yardımcı olarak ilgi ve özen gösterirler.

Araştırmacılar ADDT yaklaşımını kullanan psikolojik danışmanlar için istendik birkaç özellik tanımlamışlardır. Buna göre zeki, bilgili, empatik, saygılı, içten, somut, istikrarlı, bilimsel, başkalarına yardım etmeye ilgili ve ADDT'yi kendileri de kullanmaya ilgili olmaktadır (Ellis, 2010; Ellis ve Dryden, 2007; Ellis ve Maclaren, 1998; Vernon, 2016). Bir psikolojik danışmanın temel değerlendirme aracı danışanın düşünmesinin değerlendirilmesidir. Bazı resmî testler akılcı ve akılcı olmayan inançları ölçmek için kullanılabilir fakat değerlendirme süreci öncelikle psikolojik danışman-danışan oturumlarında gerçekleştirilir. Genel bir kural olarak, ADDT uygulayıcıları Ruhsal Bozuklukların Teşhisi ve İstatistiksel El Kitabı'ndaki (DSM) tanılayıcı kategorileri temel almazlar (Gladding, 2005).

ADDT aktif ve doğrudan bir terapi olmasına rağmen Ellis ve Dryden (2007) etkili bir tedavinin meydana gelmesi için danışanla terapötik ilişkinin kurulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlantıyı kurarken koşulsuz kabul, içtenlik ve empati gibi Rogers'ın terapi yaklaşımına ait ilkelerini de kullanırlar. Köroğlu (2015) bir ADDT terapistinde bulunması gereken özellikleri ve becerileri empati yapabilme becerisi, saygı duyma becerisi, sıcaklık hissettirebilme, içtenlik, somutluk, kendini açma, sağlıklı bir mizah duygusuna sahip olma olduğunu belirtmektedir.

2.1.6 Akılcı İnançlar

Ellis (2010) akılcı inançların beş önemli özelliği olduğundan söz etmektedir. Bu özelliklere göre akılcı inançlar a) olayları perspektif içinde tutan, b) kişinin kendini ve diğerlerini aşağılamadığı c) tercihlere dayalı seçimler yapmayı içeren d) engellenmeye karşı toleransın yüksek olduğu e) sağlıklı duygular oluşmasına yol açan inançlardır.

Ellis ve Dryden (2007) ise akılcı inançları doğasında tercihe dayalı ve mutlakiyetçi olmayan değerlendirici bilişler olduğunu ifade etmektedir. Dryden (2003) akılcı bir inancı oluşturan belirli nitelikleri tanımlamıştır. Bir inanç eğer esnek ve/veya uç değilse akılcıdır. Akılcı bir inanç sözel olarak istek, tercih, arzu, dilek olarak ifade edilir. Akılcı bir inancın içsel yapısı mantıksal açıdan tutarlı olmasıdır. Akılcı inançlar aynı zamanda gerçeklikle de tutarlıdır bu nedenle deneysel kanıtlarla desteklenebilir. Akılcı düşünme, endişe, üzüntü ve kızma gibi uyum sağlayıcı duygularla sonuçlanır. Akılcı bir inanç bu nedenle akılcı düşünen kişi için yapıcıdır ve bireyin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olur.

Dryden (2001, 2003) dört tür akılcı inanç tanımlamıştır. Akılcı inancın birinci türü “tam tercihtir”. Dryden tam tercihi; tercihler, arzular, dilekler, istekler vb. formdaki esnek değerlendirmeler olarak tanımlamaktadır (Dryden, 2001). En geniş anlamında, tam tercihin iki kısmı vardır. İlk kısım bir insanın ne istediğini belirtir ve ikinci kısım kişinin ne istiyorsa elde etmesi gerektiği fikrini reddeder. Bu, “İşimde başarılı olmak istiyorum fakat başarılı olmak zorunda değilim” cümlesinde görülebilir. Ellis (1994) bir tercihin psikolojik sağlığın merkezinde yer alan temel akılcı inanç olduğunu belirtmiştir. Akılcı inançların üç diğer türü tam tercihin türevleridir.

Akılcı inançların ikinci türü ‘felaketleştirmeme inancı’olarak tanımlanmaktadır (Dryden, 2001, 2003). Felaketleştirmeme inancı olumsuz bir olayı ‘kötü’, ‘talihsizlik’ olarak değerlendirmek felaket veya korkunç olarak değerlendirmemektir. Felaketleştirmeme inancının birinci bileşeni olumsuz bir olayın olabileceği veya gelecekte meydana gelebileceğini içermektedir. İkinci bileşen, kötü olayın felaket veya dünyanın sonu olduğu fikrini reddeder. Felaketleştirmeme inancının bir örneği; “Bu yıl ödülü alamazsam bu kötü olur... fakat bu korkunç değil.” ifadesidir.

Engellenmeye karşı yüksek tolerans akılcı inançların üçüncü türüdür. Engellenmeye karşı yüksek tolerans inancına sahip kişi olumsuz bir durum veya olayı tolere

etmenin zor olduğunu ancak tolere edilebilir olduğunu düşünür. Engellenmeye karşı yüksek toleransın birinci kısmı belirli bir olumsuz olayı tolere etmenin güç olabileceğini kabul eder. İkinci bileşen olumsuz olaya tahammül etmenin zor olduğunu ancak imkânsız olmadığını işaret eder.

Dryden (2001, 2003) akılcı inançların dördüncü türünü, kabul inançları olarak adlandırmaktadır. Kabul inançlarının üç türü bulunmaktadır: kendini kabul, diğerlerini kabul ve hayatı kabul inançları. ADDT’de koşulsuz kendini kabul, bir kişinin kendini kusurlarını rağmen kabul etmesi anlamına gelmektedir. Eksikliklerine rağmen diğer bir insanı kabul etme ADDT’de diğerlerini koşulsuz kabul etme olarak bilinir. Bireyin hayat koşullarını ve meydana gelen herşeyi kabul etmesi yaşamı koşulsuz kabul etmeye gönderme yapmaktadır. Kabul inançları karmaşık ve değer biçilemez kişi ve diğer insanın hata yapabilir/yanılabilir insan varlıkları olduğu fikrini birleştirmektedir.

2.1.7 Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı olmayan inançların ayırt edici bir özelliği, onların gerçeklikle tutarsız olmaları, doğalarında katı olmaları ve sonuç olarak; duygusal, davranışsal ve işlevsel olarak kişinin kendisini yenilgiye uğraticı olmalarıdır. ADDT ile bir danışan ve terapisti akılcı olmayan inançları bir dizi tartışma tekniğiyle değerlendirebilir, revize edebilir ve bunların yerine yeni akılcı inançlar oluşturabilir (DiGiuseppe ve diğerleri, 2013; Ellis ve diğerleri, 2001; Harris ve diğerleri, 2006). Ellis’in, daha sonraki yazılarında, “akılcı olmayan inançlar” sözcük seçiminin zayıf, “akılcı olmayan” ifadesinin alanının çok dar olduğunu belirtmiştir. Ellis “akılcı olmayan inançlar” teriminin “işlevsiz inançlar” veya “kendi kendini yenilgiye uğratan inançlar” terimiyle değiştirilmesini dilediğini belirtmiştir (Ellis, 1996). Bu uyarlamadan söz etmek önemlidir çünkü kavramsal olarak Ellis “akıldışılığın” şu şekilde tanımlanabileceğini belirtmiştir: (a) insanların temel hedeflerine ve amaçlarına ulaşmasını engelleyen, (b) mantıksız ve (c) ampirik olarak gerçeklik ile tutarsız (Ellis ve diğerleri, 2001). Ellis, akılcı olmayan inançların genellikle *talepkârlık, felaketleştirme/katastrofikasyon, engellenmeye karşı düşük tolerans ve kendi kendini aşağılama/insanı bütüncül kınama-değerlendirme* olmak üzere dört türde sınıflandırıldığını ve akılcı olmayan inançların sürdürülmesinin temel taşının abartılı dilin tekrar tekrar kullanılması olduğunu belirtmiştir (DiGiuseppe ve diğerleri, 2013; Tiba, 2010).

2.1.8 ADDT’de Akılcı Olmayan İnançların Oluşumu

ADDT’nin ABC’si olaylar, bilişler, duygular ve davranışlar arasındaki etkileşimi belirtmektedir. ADDT’nin ABC’si harekete geçiren olay veya yaşantı (A) olay hakkındaki inanç (B) ve istenilmeyen duygusal/davranışsal sonuç (C) olarak tanımlanmaktadır (Dryden ve Branch, 2008; Dryden, Neena ve Yankura, 1999; Ellis ve diğerleri, 2001; Ellis ve Bernard, 1991). Ellis (1994) daha sonra akılcı olmayan inancı tartışmayı (D) ve yeni bir etki yaratmayı (E) eklemiştir. Yeni bir etki yaratma danışanın amaçlarına ulaşmasına yardımcı olacak duygusal ve davranışsal değişimleri içermektedir. Harekete geçiren olay (A) bireysel hedeflerine ulaşmasını engelleyen olaylara yol açma eğilimindedir (Ellis ve Dryden, 2007). İnsanlar önceki deneyimleri, biyolojik yatkınlıkları, sosyal yaşantıları veya kişisel alışkanlıkları nedeniyle harekete geçiren olaya (A) eğilimli olabilirler. Harekete geçiren olay (A), tipik olarak duygusal sonuçlara (C) yol açarlar; bununla birlikte, olay veya deneyimle ilgili inançlar (B) psikolojik sağlık için daha zararlıdır. Olay hakkındaki inançlar (B), duygusal sonuçları (C) etkileyen akıl dışı inançlarsa zararlı olabilir. Ellis ve Dryden (2007), rasyonel inançların kendi kendine yardım davranışlarına yol açtığını ve mantıksız inançların kendi kendine yenilgiye uğratan davranışlara neden olduğu varsayımını savunmaktadır. Son olarak, ADDT’nin ABC’lerinin duygusal sonuç (C) bileşeni, harekete geçiren bir olayın (A) ve olay veya deneyim hakkındaki bir inancın (B) sonuçlarını içerir. Daha önce belirtildiği gibi, duygusal bir sonuç (C), potansiyel olarak psikolojik rahatsızlığa neden olabilecek harekete geçiren olay hakkındaki bir inanç (B) tarafından büyük ölçüde etkilenebilir. Ellis ve Dryden (2007), harekete geçiren bir olay veya deneyimin (A) duygusal sonuçları (C) etkileyebileceğini düşünse de inancın mantıksız olması durumunda deneyim hakkındaki kişisel inancın sonuç üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğini iddia etmektedir. Özetle, ADDT’nin ABC’leri birbiriyle iç içe geçmiştir ve psikolojik rahatsızlık üzerinde her birinin biraz etkisi vardır.

Ellis’e göre danışanlar olumsuz duygusal tepkilerinden nasıl sorumlu olduklarını gördükten sonra danışanlar bu inançları tartışmaya (D) doğru ilerleyebilirler. Tartışma (D) terapistin yardımıyla akılcı olmayan inancı desteklemek için kanıt arama, inancın mantığını inceleme ve/veya danışan için söz konusu inancın ne kadar iyi işlediğini belirleme şekline dönüşebilir. Bu son yaklaşım hakkında düşünme yollarından biri, inancın bireyin yaşamında ne kadar yardımcı olduğunu veya

olmadığını düşünmesidir. Danışanlar, inançlarının akıl dışılığı hakkında biraz da olsa ikna olduklarında, bu inançlar yerine daha akılcı olan inançlar yerleştirilir. Bu tür akılcı olan inançlar esnek, dogmatik olmayan ve danışanlara hedeflerine ulaşmada yardımcı olma eğilimindedir. Daha sonra kuramın ‘E’sine, nitel değişime doğru ilerlenir. Nitel değişimde danışanın hayattaki amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olacak duygusal ve davranışsal değişimler yer alır (Ellis ve diğerleri, 2001; Köroğlu, 2015).

2.1.9 ADDT’de Sağlıklı ve Sağlıksız Duygular

ADDT yaklaşımı insanların hem akılcı hem de akılcı olmayan inançlara sahip olabileceğini savunmaktadır. İnsanlar kolaylıkla isteklerini (desire) taleplere (demand) dönüştürebilirler. Dolayısıyla terapistlerin danışanlarının akılcı ve akılcı olmayan inançlarını ayırt etmesi önemlidir. Bu tür ayrımlar yapıldığında, danışanların sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duyguları ayırt etmesi kolaylaşır. Sağlıklı olumsuz duygular akılcı inançlarla, sağlıksız olumsuz duygular ise akılcı olmayan inançlarla derinden ilişkilidir (DiGiuseppe ve diğerleri, 2013; Dryden ve diğerleri, 1999; Ellis ve Bernard, 1991; Ellis ve Dryden, 2007). Aşağıda öncelikle sağlıklı olumsuz duygular, sonrasında ise sağlıksız olumsuz duygulara yer verilmiştir (Ellis ve Dryden, 2007). Ellis ve Dryden’den (2007) uyarlanmıştır:

1. *Endişeye karşı kaygı*: Endişe “Umarım bu tehdit gerçekleşmez, fakat gerçekleşirse, bu talihsizlik olur” inancıyla ilişkilidir. Buna karşın kaygı, kişi “Bu tehdit kesinlikle gerçekleşmemeli ve eğer gerçekleşirse bu felaket olur” düşüncesine inanırsa oluşur.
2. *Üzüntüye karşı depresyon*: Üzüntü, kişi “Bu kaybı yaşamam talihsizlik, fakat bunun gerçekleşmemesine ilişkin hiçbir sebep yok.” inancına sahip olduğunda gerçekleşir. Diğer taraftan depresyon “Bu kayıp gerçekleşmemeliydi ve bunun olmuş olması korkunç” inancıyla ilişkilidir. Bununla birlikte kişi, kayıptan kendini sorumlu tutarsa kendini lanetleme eğiliminde olur: “Ben iyi değilim”, buna karşın eğer kayıp kişinin kontrolünün dışındaysa bu durumda dünya/yaşam koşullarını lanetleme: “Bu korkunç.” eğiliminde olacaktır.
3. *Pişmanlığa karşı suçluluk*: Pişmanlık veya vicdan azabı duyma duyguları bir kişi toplum içinde veya özel hayatında kötü bir şey yaptığını düşündüğünde

fakat böyle yapmakla birlikte her insanın hata yapabileceğini kabul ettiğinde meydana gelir. Kişi davranışla ilgili kendini iyi hissetmez fakat bu doğrudan kendiyile ilgili değildir çünkü kişi “Kötü davranmamış olmayı dilerdim” inancına sahiptir. Suçluluk kişinin kendini iyi davranmadığı için kötü, şeytan, iğrenç olarak nitelendirdiği zaman meydana gelir. Burada kişi hem kendi hem de davranışı hakkında iyi hissetmez çünkü “Kötü davranmamalıydım ve eğer olduysa bu berbat ve ben kötü biriyim!” inancına sahiptir.

4. *Hayal kırıklığına karşı utanma/mahcubiyet.* Hayal kırıklığı duygusu bir kişi toplum içinde aptalca davrandığında, kişi bunu aptalca bulduğunda ve bunu süreç içinde kabul edilebilir değerlendirdiğinde meydana gelir. Kişi davranışı hakkında hayal kırıklığı yaşar fakat kendisi hakkında değil, çünkü iyi davranmış olmayı tercih ederdi, talep etmezdi. Utanma ve mahcubiyet kişi toplum içinde aptalca davrandığını kabul ettiğinde ve kesinlikle böyle davranmaması gerektiğine ilişkin kendini kınadığında meydana gelir. Utanma ve mahcubiyet yaşayan kişiler genellikle bunu bilen kişilerin kendileri hakkında olumsuz düşüneceğini düşünür. Bu nedenle, onlar kesinlikle diğerlerinin onayına ihtiyacı olduğuna inanır. Her iki duygu da kendini aşağılamayı içerir.
5. *Kızgınlığa karşı öfke:* Kızgınlık diğer kişinin bireyin yaşam kurallarını görmezden geldiğinde meydana gelir. Kızgın kişi diğer kişinin yaptığından hoşlanmaz fakat bunun için o kişiyi aşağılamaz. Kızan kişi “..... bunu yapmamış olmasını dilerdim” şeklinde bir inanca sahiptir. Ancak bu inanç “..... yaptığı şeylerden hoşlanmadım fakat bu benim kurallarına karşı gelmemeliydi.” düşüncesini izlemez. Buna karşın öfkeli kişi diğer kişinin kesinlikle kurallara karşı gelmemesi gerektiğine inanır ve bu nedenle böyle yaptığı için diğer kişiyi aşağılar. ADDT diğer kişinin davranışlarına öfkeli olmanın sağlıklı fakat kötü davrandığı için *kişiyeye* öfkeli olmanın sağlıklı olduğunu savunur. Başka bir ifadeyle, öfke davranışa yönelik ise, bunu sağlıklı olumsuz bir duygu olarak değerlendirirken; kişiye yönelik ise, bunu sağlıklı olumsuz bir duygu olarak değerlendirir.

2.1.10 ADDT’de Değişim Teknikleri

ADDT terapisti, felsefi ve bilişsel değişimi gerçekleştirmek ve danışanların kendilerini rahatsız etmemeleri üzerinde çalışmak için duygusal, davranışsal ve bilişsel müdahaleleri sıklıkla kullanır (Dryden ve Neenan, 2015). Danışanın hayatında derin bir felsefi değişikliği bir anda gerçekleştirmek zordur. Terapist, danışanın çıkarımsal ve davranışsal temelli değişimi gerçekleştirmesine yardımcı olmayla terapi sürecine başlar. Terapist, zararlı bilişlere karşı meydan okuma ve danışanın kendine zarar verici inançları tartışma tekniklerini sıklıkla kullanır. Özellikle, terapistler danışanın kendine zarar verici inançlarını tespit etmek amacıyla duygu ve davranışlara yol açan zorunluluklar, -meli, -malı ve gereklilikler gibi irrasyonel inançları ararlar. Sonra terapist, danışan ile bu akılcı olmayan inançları tartışır. Tartışmada, danışanın mantıksız inançlardan vazgeçmesine yardımcı olacak şekilde sorgulamayı içerir. Terapist aynı zamanda ayırmayı kullanmaktadır. Ayırma, danışanı, istekleri, tercihleri, beğenileri ve arzuları, ihtiyaçları, talepleri ve zorunlulukları ayırmaya teşvik eder. Terapist, değişimi gerçekleştirmek için stres yönetimi, gevşeme, meditasyon, hayal kurma ve danışanın daha rasyonel düşünmesini kolaylaştıracak herhangi bir yöntemi kullanabilir ve eklektik bir yaklaşım sergileyebilir (DiGiuseppe ve diğerleri, 2013; Dryden ve Branch, 2008; Ellis ve diğerleri, 2001; Ellis ve Bernard, 1991; Ellis ve Dryden, 2007). Gevşeme teknikleri ADDT’nin gerekli bir parçası değildir fakat kullanımı önerilmektedir. ADDT terapisti öğrenen kişiyi yapıları bilimsel olarak araştırmaya, soru sormadan kabul etmemeye ve en iyi öğretmenin kim olduğu konusunda bağımsız karar vermeye teşvik eder. Bununla birlikte, ADDT felsefesi bir kılavuz görevi görebileceği için kişi kendi terapisti olabilir (Holt ve Austad, 2013). Aşağıda ADDT yaklaşımında sıklıkla kullanılan bazı bilişsel, duygusal ve davranışsal müdahaleler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.11 Bilişsel Müdahaleler

ADDT’de en yaygın bilişsel müdahale danışanların inançlarını belirleme, inançların doğru ya da mantıklı olup olmadığı hakkında tartışma ve onlara akılcı ve akılcı olmayan inançları ayırt etme konusunda yardımcı olmayı içeren akılcı olmayan inançların tartışılmasıdır. Üç temel tartışma stratejisi bulunmaktadır (Ellis ve diğerleri, 2001). Araştırmacılar, her üçünün birden kullanılmasının dikkatin sadece bir ya da her ikisine verilmesinden daha iyi çalışmakta olduğunu belirtmişlerdir (Ellis

ve diğeri, 2001). Bunlardan ilki; mantıksızlığa odaklanmadır. Burada amaç danışanın onun akılcı olmayan inancının hiçbir mantığı olmadığını anlamasına yardım etmektir. Danışana, “Mantıksal olarak bu, bunu mu izliyor...?”, “Bunda mantık nerede?” gibi sorular sorulabilir. İkinci tartışma stratejisinde amaç danışana zorunlulukların ve zorunlulukların türevlerinin ampirik olarak gerçeklikle tutarsız olduğunu göstermektir. Bu doğrultuda, danışandan akılcı olmayan inançlarını desteklemesi için kanıt isteyebilirsiniz. Örneğin, “Başarman gerektiğine ilişkin kanıtın nerede?” Üçüncü tartışma stratejisi faydacılığa odaklanmaktır. Danışana onun akılcı olmayan inançlarının hiçbir işe yaramadığının gösterilmesidir. Akılcı olmayan inançlar onun için olumsuz sonuçlar üretmektedir. Bunlar danışanın amaçlarına ulaşmada ona yardımcı olmayacaktır. Bu inançlara sıkı sıkıya tutundukça rahatsız olmaya devam edeceği, danışana bu sürecin sonunda fark ettirilmelidir.

Akılcı duygusal davranışçı terapistler arasında danışanın akılcı olmayan inançlarının tartışılmasında birçok farklı tür bulunmaktadır. Ancak, dört temel tür birçok deneyimli terapistin temel becerilerini oluşturmaktadır. Bu dört tür; Sokratik, didaktik, mizahi ve kendini açmadır. Sokratik stili kullanmada terapistin temel görevi danışanın akılcı olmayan inançlarının mantık dışı, ampirik olarak tutarsız ve işlevsel olmayan yönlerine yönelik sorular sormaktır (Türkçapar, 2009). Bu stilin amacı danışanın terapistin bakış açısını kabul etmesi yerine danışanın kendisi için düşünmesinde onu cesaretlendirmektir. Soruların Sokratik stilde sorulması terapistin beklediği kadar üretken/verimli cevapları garanti etmeyebilir ama daha didaktik açıklamalara doğru bir yönelim danışanların akılcı olmayan inançların kendine zarar vericiyken akılcı inançların daha üretken/verimli olduğu fikrini benimsemede daha etkili olabilir. Terapistler bazı danışanlarla akılcı olmayan inançların destekleyici kanıttan yoksun olduğunu danışanlara iletmenin üretken/verimli bir yolunun mizahın ve abartılı mizahın kullanılması olduğunu bulmuştur (Koroğlu, 2015). Ancak belirli koşullar karşılanırsa mizahın tartışma stratejisi olarak kullanılması önerilmektedir (Ellis ve diğeri, 2001). Bunlar: (a) eğer danışanla iyi bir ilişkiniz varsa, (b) danışan hâlihazırda mizah duygusuna sahip olduğuna ilişkin belirti verdiyse, (c) mizah müdahalesi bir insan olarak danışana değil danışanın inancının akıl dışılığına yöneltilmiş olmasıdır. ADDT’de mizah danışanların kendilerini çok fazla ciddiye almalarını önlemede danışanlara yardım etmek için de kullanılır. Mizahın bir diğeri popüler kullanımı, akılcı olmayan inançların doğasını anlamalarında danışanlara

yardım etmek amacıyla Ellis ve diğerlerinin abartılmış formda yazdıkları akılcı mizahi şarkıların kullanımını içermektedir (Vernon, 2008). Kendini açma tartışma stili ise psikolojik danışma becerilerinden biri olan kendini açmayla oldukça benzerdir (Voltan-Acar, 2012). Ancak bir tartışma stili olarak kullanıldığında terapist danışanın akılcı olmayan inancıyla ilgili bir kendini açma eylemi gerçekleştirir. Bu amaçla sırasıyla a) danışanıya benzer bir sorunu yaşadığını, (b) bir zamanlar terapist danışanıya benzer bir akılcı olmayan inanca sahip olduğunu (c) akılcı olmayan inancını nasıl değiştirdiğine ilişkin bir kendini açma gerçekleştirir. Ancak, bazı danışanlar bu tartışma stilini yararlı bulmayabilir ve belirli durumlarda terapötik ilişki için en iyi eylem olmayabilir. Bu durumlarda tartışma stratejisi olarak kendini açmadan kaçınılmalı ve diğer stilleri kullanılmalıdır (Ellis ve diğerleri, 2001).

Diğer bilişsel müdahaleler danışanlara oturumlar arasında akılcı olmayan inançlarını tartışmaları için yardımcı olan yazılı ev ödevleri formlarını ve danışanların belirli bir davranışın olumlu ve olumsuz ayrıca kısa ve uzun vadeli sonuçlarını listelediği bir çeşit *kâr-zarar analizini* içermektedir (Leahy, 2017). Bu süreç, danışanların akılcı olmayan inançları ve davranışlarını değiştirmenin avantaj ve dezavantajlarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. *Akılcı başa çıkma cümleleri* “Bu zor olsa bile, elimden gelenin en iyisini yapacağım”, ya da “Umarım sınavda iyi performans sergilerim ama olmazsa da bu beni başarısız bir insan yapmaz.” gibi gerçekçi ve cesaretlendirici cümleler tartışmayı içeren bilişsel bir müdahalenin hemen ardından gerçekleştirilirse oldukça etkili olabilir (Ellis ve diğerleri, 2001).

Bilişsel yöntemlerden biri de *semantik yöntemlerdir*. Bu yöntemler, danışanlara onların nasıl düşündükleri, hissettikleri ve davrandıklarına ilişkin seçimleri olduğunu görmelerinde; “yapamıyorum” cümlelerini “yapmayacağım” ile değiştirmelerinde yardım etmede kullanılmaktadır (Vernon, 2008).

2.1.12 Duygusal Müdahaleler

Kapsamlı ve çok yönlü doğasına uygun olarak ADDT bilişsel ve davranışsal tekniklerin yanı sıra birçok duygusal teknik kullanmaktadır. ADDT’de danışanlar akılcı olmayan inançlarını tartışmaları, aktif olarak duygularına odaklanmaları ve duygularını değiştirme üzerine çalışmaları için cesaretlendirilirler (Ellis, 2001). ADDT’nin temel hedeflerinden biri kendi kendine zarar verme davranışıyla

sonuçlanan sağlıksız duygular yerine sağlıklı olumsuz duyguları deneyimlemeleri için danışanlara yardım etmektir (Dryden ve Branch, 2008).

Akılcı rol oynama etkili bir duygusal müdahaledir. Rol oynama danışanların duygularını açıklamalarına ve çeşitli duygu yüklü konuların çözülmesinde yardımcı olabilir. Ellis rol oynama ile duygular açıklansa bile danışanlar bu duygularla sonuçlanan temel inançları keşfetmediği için rahatlamanın geçici olabileceği konusunda uyarıda bulunmaktadır. Bu nedenle, danışanların sadece duygularını açıklamalarına değil fakat aynı zamanda bu duyguları yaratan inançları belirlemelerine yardım eden akılcı rol oynama yapmak önemlidir (Vernon, 2008).

ADDT'nin başka bir duygusal müdahale yöntemlerinden biri olan utanca saldırı alıştırmalarında ise danışanların, diğerleri onları onaylamadığı durumlarda utanmamalarına yardımcı olmak hedeflenmektedir. Bu müdahale hem oturum esnasında hem de oturum dışında da kullanılabilir. Psikolojik danışmanlar danışanları, onların utanç verici olarak düşündükleri eylemleri toplum içinde yapmalarına yardım ettiği ve/veya cesaretlendirdiği utanca saldırı alıştırmalarına örnek, metroda yabancıların yanına yaklaşır ruh ve sinir hastalıkları hastanesinden henüz yeni çıktıklarını açıklamaları ve şu an hangi ayda olduklarını sormak ya da caddede şarkı söylemek olabilir (Sharf, 2011). Sonuç olarak, ADDT'de akılcı duygusal hayal kurma, utanca saldırı alıştırmaları, rol oynama, güçlü öz-cümleler, terapötik cesaretlendirme, grup desteği ve çeşitli diğer duygusal teknikleri içeren birçok duygusal yöntem kullanılmaktadır (Ellis, 2001).

2.1.13 Davranışçı Müdahaleler

Davranışçı müdahaleler daima danışanın değişimine yardımcı olmak için önemli bir rol oynamıştır ve bunun yanında bilişsel ve duygusal müdahaleleri desteklemek ve pekiştirmek için kullanılmaktadır (DiGiuseppe ve diğerleri, 2013). Davranışsal müdahaleler ev ödevleriyle birleştirilir veya diğer tekniklerle birlikte kullanılır. Davranışçı müdahalelerin bir örneği danışana kendinden arabasını ödünç isteyen arkadaşının bu isteğine atılan bir biçimde karşılık vermesini istemek olabilir.

Davranışçı müdahalelerin bir diğeri beceri eğitimidir. Eğer danışanlar akılcı olmayan inançları belirleme ve tartışma üzerinde çalışmıyorsa bu müdahale uygunsuz/kaba bir çözüm olarak görülmekle birlikte, birçok danışan iş becerisinden kişilerarası veya atılganlık gibi sosyal beceriye değişen eksikliklerinin üstesinden gelmeye yardımcı

olan pratik becerilere ihtiyaç duymaktadır. Diğer davranışçı müdahaleler psikolojik danışman ya da terapistlerin bir hedefe ulaşmayı başardıklarında danışanlara ödül ve bunu yapmazlarsa ceza düzenlemesine yardım ettiği ödül ve cezaları içermektedir (Vernon, 2008).

Son olarak, diğer iki grupta da değerlendirilebilecek olmasına rağmen davranışçı müdahalelerden biri de ev ödevleridir. Ev ödevleri danışanların işlevsel olmayan davranışları değiştirmek ve bu davranışların yerine daha uyum sağlayıcı davranışlar geliştirmelerini sağlamak, danışanların akılcı olmayan yerleşik düşüncelerinin azalmasına yardımcı olmak, danışanların akılcı düşünceler geliştirmesini sağlamak gibi farklı amaçları gerçekleştirmek amacıyla danışma sürecinde kullanılmaktadır (Koroğlu, 2015). Ev ödevleri düşünsel, duygusal ve davranışsal bir eylemde bulunmayla ilgili olabilir. Yazı yazma, bir kitabı okuma, birini dinleme, danışmada öğrenilen becerilerle ilgili etkinlikleri gerçekleştirme, belirli bir eylemi hayal etme, ya da belirli eylemlerinin olası kâr ya da zararlarını düşünmeyle ilgili ev ödevleri ADDT’de sıklıkla kullanılmaktadır.

2.1.14 ADDT ve Grup Terapisi

Akılcı duygusal davranışçı grup terapisinde, terapist aktif ve direkt olarak grup katılımcılarına akılcı olmayan inançları oluşturarak ve sıkı sıkıya bunlara bağlanarak duygusal problemleri büyük ölçüde kendilerinin yarattığını gösterir. Bunun yanında bu inançları kuvvetli bir biçimde sorgular ve bunlara meydan okur, bütün grup üyelerini diğer grup üyelerinin akılcı olmayan inançlarını aramaları, belirlemeleri ve bunları onlarla tartışmaları için cesaretlendirir. Bütün grup katılımcılarına, kendilerinin ve diğer üyelerin rahatsız edici bilişine deneysel olarak karşı koymak için bilimsel yöntemi kullanmaları öğretilir. ADDT grupları, bireysel terapi seansları sırasında yapılabilecek ancak grupta daha etkili olabilecek atılganlık eğitimi, anında risk alma ve davranışsal prova gibi bir dizi rol oynama ve davranış değiştirme yöntemlerini de içerir (Ellis ve Dryden, 2007). REBT grup üyeleri, diğer grup katılımcılarının akılcı olmayan inançları hakkında konuşma konusunda pratik yaparlar, böylece kendilerini başarısızlığa uğratan akıl dışı inançlarını bilinçli ve bilinç dışı olarak konuşmaya başlarlar.

Küçük ölçekli bir ADDT grubunun temel hedefleri bireysel terapidaki hedeflerle aynıdır fakat aynı zamanda grup sürecini eğitim ve değişim için kullanır. Ellis (Ellis

ve Dryden, 2007). ADDT gruplarının grup üyelerine aşağıda belirtilen amaçları öğretmeye çalıştığını belirtmiştir:

- 1) Danışanların duygusal ve davranışsal problemlerinin temellerini anlamak ve bunu onların şu anki semptomlarının üstesinden gelmeleri ve daha iyi işlev görmeleri için kullanmalarını sağlamak.
- 2) Diğer grup üyelerinin yaşadıkları zorlukları anlamak ve diğerlerine yardım etmek için biraz terapötik olmalarını sağlamak.
- 3) Danışanların temel rahatsızlıklarını azaltmak böylece hayatlarının geri kalan kısmında uygunsuz bir biçimde duygusal olmaktansa uygun bir biçimde hissetme ve tepkide bulunma eğiliminde olmalarını sağlamak.
- 4) Sadece davranışsal değil fakat aynı zamanda hoşla gitmeyen gerçekliği kabul etmeyi, kendi kendini sabote eden düşünmeden vazgeçmeyi, hayatın talihsizliklerini felaketleştirmeye devam etmemeyi, kendi duygusal sıkıntıları için bütün sorumluluğu üstlenmeyi, değerlendirmenin bütün türlerine son vermeyi ve bunlar yerine kendilerini ve diğerlerini hata yapmaya eğilimli varlıklar olarak tam anlamıyla kabul etmeyi öğrenmeyi içeren, dile getirilen bir felsefi değişikliği oluşturmak.

2.1.15 Kuramın Değerlendirilmesi

ADDT'in güçlü yönlerinden biri, onun açık, kolay öğrenilebilir ve etkili olmasıdır. Birçok danışan ADDT'nin ilke ve terminolojisini anlamak için çok az sorun yaşamaktadır. Bunun yanında, ADDT'nin birçok farklı ergen ve bireyde etkili olduğu bilinmektedir. Duygu-durum, kaygı ve uyum bozukluklarıyla çalışmak için uygun bir yaklaşım olduğu kabul edilmektedir.

ADDT'nin ikinci güçlü özelliği danışanlara ne öğrendiklerini tam olarak deneyimleyebilmelerini görmeleri için diğer davranışçı tekniklerle kolayca birleştirilebilmesidir. ADDT her ne kadar bilişsel davranışçı bir yaklaşım olsa da kendi kuramsal temeliyle tutarlı diğer teknikleri ödünç alır, birleştirir ve kullanır.

Göreceli olarak kısa süreli olması, ADDT'nin bir diğer güçlü özelliği olarak kabul edilebilir. Terapistle süreç sonlandıktan sonra, danışanlar bu yaklaşımı kendi kendine yardım temelinde kullanmaya devam edebilirler. Sonuç olarak bu özelliğinden dolayı ADDT'nin ekonomik ve etkililiği kayda değerdir.

Sonuç olarak, ADDT danışanlar ve psikolojik danışmanlar için oldukça kapsamlı bir literatüre ve çok sayıda araştırmaya sahiptir. Diğer kuramlardan çok azı bibliyoterapi materyali hazırlamıştır. Her yıl Albert Ellis Enstitüsü bir dizi kitap, kitapçık, ses ve videobandıyla dolu katalog oluşturmaktadır. Yine, Enstitü birçok değişik danışanla ADDT'nin kullanılması üzerine araştırmalar yürütmektedir (Gladding, 2005).

ADDT'ye yöneltilecek eleştirilerden biri, şizofreni ve ciddi düşünce bozukluğu gibi akıl sağlığı sorunları veya sınırlılığı bulunan danışanlarla kullanılamamasıdır. Yine zihinsel olarak yıpranmış danışanlarla da kullanılması verimli değildir. Zihinsel olarak zeki bir kişi bu yaklaşımdan daha fazla yararlanabilmektedir. ADDT'nin ikinci bir sınırlılığı kuramın kurucusu Albert Ellis ile çok fazla bütünleştirilmiş olmasıdır. Yine, eğer uygulayıcılar ADDT'nin bilişsel temelini daha davranışçı ve duygusal tekniklerle birleştirmezse kuramı sınırlı bir şekilde kullanmış olurlar. Bunların yanında, ADDT'nin doğrudan ve yüzleştirici bir yaklaşım olması bazı danışanlar için bir sınırlılık olabilir. Son olarak, düşünmeyi değiştirme üzerindeki vurgu, danışanlara davranışlarını ve duygularını değiştirme konusunda yardım etmenin basit bir yolu olmayabilir (Gladding, 2005).

2.2 Benlik Algısıyla İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Betimsel Araştırmalar

Fuentes, García, Gracia ve Alarcón (2015) İspanyol ergenlerde anne-baba tutumlarının psikolojik uyumla ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 772 (414 kadın ve 358 erkek) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, temel olarak sevgi üzerine temellenmiş ve ebeveyn baskısının olmadığı hoşgörülü anne-baba tutumunun benlik algısı ve psikolojik uyumla ilişkili olduğu bulunmuştur. Hoşgörülü anne-baba tutumuna sahip ergenlerin akademik ve aile benlik algısından yüksek puanlar elde ettiği ve bunu demokratik anne-baba tutumuna sahip ergenlerin takip ettiği görülmüştür. Anne babanın katılımı ve çocuklara davranış sınırları empoze etme boyutlarında yüksek puan alan ergenlerin (otoriter anne-baba tutumu) düşük akademik, duygusal ve aile benlik algısı olduğu ve yüksek düşmanlık/saldırganlık, olumsuz benlik algısı, olumsuz öz-yeterlilik, duygusal tutarsızlık ve olumsuz dünya görüşüne sahip olduğu bulunmuştur.

Sánchez-Sandoval (2015) Güney İspanya'da yaşayan evlat edinilmiş 105 ve 513 diğer olmak üzere yaşları 8 ile 16 arasında değişen toplam 618 çocuk ve ergenle, ergenliğin ve evlat edinilmenin zorluklarının evlat edinilmiş ergenlerin benlik

değerlendirmelerini etkileyip etkilemediğini incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ergenliğin başlangıcında ve ortasında ergenlerin olumlu benlik değerlendirmelerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Hem evlat edinilmiş hem de edinilmemiş ergenlerde 11 ya da 12 yaş civarında benlik algısı, benlik saygısı ve yaşam doyumunda belirgin bir azalma olduğu ve bu tespit edilen durumda, 14 yaşından itibaren hafif bir artma olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, evlat edinilmiş ergenlerin benlik değerlendirmelerinin biyolojik ebeveynleriyle yaşayan çocuklarla aynı olması araştırmanın diğer bir bulgusudur.

Blakely-McClure ve Ostrov (2016) sosyal gelişim ve akran ilişkilerinin (örn., ilişkisel saldırganlık ve kurban olma) benlik algısı alanlarını (akademik, spor ve fiziksel görünüş) nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda, Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Enstitüsü'nün 1991-2007 yılları 532 kız ve 531 erkek olmak üzere toplam 1063 ergenden daha önce elde ettiği verileri geçmişe dönük olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, orta çocuklukta, ilişkisel saldırganlık arttıkça akademik benlik algısının azaldığını ve spor benlik algısının arttığı belirlenmiştir. Analizler aynı zamanda yüksek düzeyde alana özgü benlik algısına (akademik, spor ve fiziksel görünüş) sahip olmanın ergenliğe geçişte ilişkisel saldırganlığa yol açtığını göstermiştir.

Veiga, García, Reeve, Wentzel ve Garcia (2015) erken ve orta ergenlik dönemindeki ergenlerin benlik kavramlarının bir işlevi olarak bilişsel, duygusal, davranışsal ve kişisel okula bağlılıklarını incelemiştir. Araştırma çalışma grubunu yaşları 11 ile 17 arasında değişen 685 (389 kız ve 296 erkek) ergen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, erken ergenler arasında, benlik algısı yüksek olan ergenlerin benlik algısı daha düşük olanlara göre her zaman daha çok bilişsel, duygusal, davranışsal ve kişisel bağlılık rapor ettiği belirlenmiştir. Ancak, orta ergenler arasında, sadece benlik algısı yüksek olan ergenlerin benlik algısı daha düşük olanlara göre her zaman daha çok duygusal ve davranışsal bağlılık rapor ettiği belirlenmiştir. Yüksek benlik algısına sahip orta ergenlerin rapor ettiği kişisel ve bilişsel bağlılık düşük benlik algısına sahip akranlarınıninki ile benzerdir.

Palacios, Echaniz, Fernández ve Barrón (2015) kişisel benlik algısı ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, yaşları 15 ile 65 arasında değişen 801 katılımcı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kişisel benlik algısının dört boyutunun (kendini gerçekleştirme, özerklik, dürüstlük ve duygular),

her ne kadar farklı düzeylerde de olsa birlikte yaşam doyumundaki varyansın %46'sını açıkladığını göstermiştir.

Chin-A-Loy, Robinson, Allen, Jacoby ve McLean (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, Batı Avustralyalı ergen erkek ve kızlarda beden imajı memnuniyetsizliği ve çok boyutlu benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, erkeklerin yüzde otuz sekizinin daha zayıf ve yüzde yirmi birinin daha büyük olmak istediklerini buna karşın, kızların yüzde altmış üçünün daha zayıf ve yüzde altısının daha büyük olmak istediklerini göstermiştir. Her iki cinsiyet içinde fiziksel görünüş alanının beden imajı memnuniyetsizliği ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Düşük atletik yeterliliği olan erkeklerde beden imajı memnuniyetsizliği daha yüksek, kızlarda ise düşük global benlik/kendilik değeri, atletik yeterlilik ve yakın arkadaşlık alanlarının daha yüksek beden imajı memnuniyetsizliğiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, benlik algısına göre ergenlerin kendilerini nasıl gördüklerinin beden imajı memnuniyetsizliği üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Van den Berg ve Coetzee (2014) akademik benlik algısı ile motivasyonun üniversite öğrencilerinin akademik başarısını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 190 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, akademik benlik algısı ve motivasyonun, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri için akademik başarıyı yordadığını gösterirken birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri için söz konusu değişkenlerin akademik başarının anlamlı birer yordayıcı olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, akademik benlik algısının akademik başarıyı etkisinin sınıf düzeyine bağlı olabileceğini göstermiştir.

Rodrigues, Veiga, Fuentes ve García (2013) anne baba tutumları (demokratik, otoriter, hoşgörülü, ilgisiz) ve ergenlerin psikososyal uyumu (benlik saygısı; akademik, sosyal, duygusal, aile ve fizik) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 11 ile 18 yaşlarında 517 ergen oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, hoşgörülü anne baba tutumuna sahip ergenlerin demokratik anne baba tutumuna sahip ergenlerle karşılaştırıldığında psikolojik uyumun bazı göstergelerinde (akademik, sosyal, duygusal ve aile) ya eşit ya da daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Dört anne baba tutumu ve fiziksel benlik saygısı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Rubie-Davies ve Lee (2013) yaptıkları araştırmada benlik algısını fakülte ve cinsiyete göre incelemiştir. Araştırmanın alışma grubunu, 929 lisans ğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçları sözel ve matematik benlik algısının faklterele göre değiştiğini göstermiştir. Genel olarak, matematik becerileriyle ilgili olan faklterelerde okuyanların matematik benlik algısının sözel becerilerle ilgili olan faklterelerde okuyarlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tam tersi bir sonuç sözel benlik algısı için de bulunmuştur. Genel, akademik, sözel ve matematik benlik algısında cinsiyete göre farklılık olduğu bulunmamış ancak problem zme benlik algısının cinsiyete göre bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkeklerin problem zme becerilerine ilişkin algıları kıızlardan daha yüksektir.

Preckel, Niepel, Schneider ve Brunner (2013) akademik benlik algısı, sosyal benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın alışma grubunu 1282 ğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, sosyal benlik algısı ve başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken; akademik benlik algısı ve başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Corcoran, Connolly ve O'Moore (2012) siber zorbalığın, kişilik ve benlik algısıyla ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın alışma grubunu 534 erkek ve 342 İrlandalı kıız ğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %6,3 son üç ayda siberzorbalık kurbanı olduğunu rapor etmiştir. Siber zorbalık kurbanı ve geleneksel zorbalık kurbanı olanların olmayanlara göre nörotizm düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak araştırma sonuçları, siber ve geleneksel zorbalık kurbanı olan öğrencilerin kişilik ve benlik algısı örüntülerinin benzer olduğunu göstermiştir.

McInerney, Cheng, Mok ve Lam (2012) Hong Kong'da yer alan 16 ortaokulda öğrenim gören 8354 öğrencinin katıldığı araştırmalarında, akademik benlik algısı (İngilizce ve Matematik) ve öğrenme stratejileri (derinlemesine ve yüzeysel) ve bunların, akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. İki model, etkinin yönünü belirlemek için sınanmıştır; Model A akademik benlik algısının öğrenme stratejileri üzerinde etkisi olduğunu önerirken, Model B ğrenme stratejilerinin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini ne srmştir. Yapısal eşitlik modellemesi analizi sonuçları her iki modelin de veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermesine rağmen Model B'nin Model A'ya göre, öğrenme stratejilerine müdahale benlik algısına müdahaleden daha kolay olduğu için, uygulayıcılar için kanıt temelli müdahalelerde

uygulanmasının daha kolay olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında, akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki karşılıklı ilişkinin desteklendiği görülmüştür.

Green ve diğerleri (2012) akademik motivasyon, benlik algısı, bağlılık ve performans arasındaki ilişkileri anlamak amacıyla akademik performansa yol açan kuramsal/kavramsal düzeyde önerilen üç farklı boylamsal akademik süreç modelini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 1866 lise öğrencisi oluşturmuş ve bu lise öğrencilerinden art arda iki yılda boylamsal olarak veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda en üst düzeyde deneysel değere sahip model, akademik motivasyon ve benlik algısının okula yönelik tutumu olumlu biçimde yordadığını, okula yönelik tutumun sınıfa katılımı ve ev ödevlerini tamamlamayı olumlu biçimde, devam etmemeyi ise olumsuz biçimde yordadığını, sınıfa katılım ve ev ödevlerini tamamlamanın test performansını olumlu biçimde buna karşın, devamsızlığın test performansını olumsuz biçimde yordadığını ortaya koymuştur.

Huang (2011) yürüttüğü meta analiz çalışmasında benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi 39 bağımsız ve boylamsal araştırmadan elde ettiği verilerle incelemiştir. Üçten daha fazla bağımsız örneklem için ilişkiler, gözlenen ilişkilerin ortalaması önceki benlik algısı ile sonraki akademik başarı için .20 ile .27 ve önceki akademik başarı ile sonraki benlik algısı için .19 ile .25 arasında değişmiştir. Genel benlik algısı, önceki benlik algısı ile sonraki akademik başarı ve önceki akademik başarı ile sonraki benlik algısı arasındaki tek aracı değişken olarak bulunmuştur. Akademik benlik algısının yükselmesiyle akademik başarının da yükseldiği anlaşılmıştır. Önceki yüksek akademik başarı sonraki olumlu benlik algısını, önceki yüksek benlik algısı sonraki yüksek akademik başarıyla boylamsal olarak ilişkili olduğu için araştırmacı kişisel gelişim ve beceri gelişimini temel alan müdahale programlarının birleştirilmesini önermiştir.

Malhotra ve Kaur (2011) ergenlerin problem davranışları, duygusal zekâ ve benlik algısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yaşları 12 ile 18 arasında 50 erkek 50 kız katılımcının yer aldığı araştırmanın sonuçları problem davranış ve benlik algısının boyutlarından biri olan kaygıdan bağımsız olma arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermiştir. İyimserlik ve duyguların değerlendirilmesi de aynı biçimde ergenlerin problem davranışıyla olumsuz biçimde ilişkili bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçları, duygusal zekâ ve benlik algısının içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışlarını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur.

Robins, Donnellan, Widaman ve Conger (2010) benlik saygısı ve mizaç (duygusal tepkisellik ve kendini düzenleme) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmalarına 646 Meksikalı Amerikan ergen katılmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek benlik saygısına sahip erken ergenlerin yüksek düzeyde çabaya dayalı kontrol sergiledikleri, yetişkin örnekleminin tersine erken ergenlerin olumsuz duygulanımda düşük benlik saygısına sahip ergenlerden farklılaşmadıkları, düşük benlik saygısının depresyon ve saldırganlık ile ilişkili olduğu ve bu bulguların hem erkekler hem de kızlar için geçerli olduğu belirlenmiştir.

Tomyn ve Cummins (2010) Kişisel İyi Oluş İndeksi – Okul Çocukları Formunu, öznel iyi oluşu ölçmek için yetişkin formuna paralel olarak geliştirmiş ve araştırmalarında bu ölçme aracının psikometrik özelliklerini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda, yaşları 12 ile 20 arasında değişen 351 öğrenciye ulaşılmış ve bunun yanında 2005 ve 2006 yıllarında birbirinden bağımsız iki çalışmada veri toplanmıştır. Birleştirilen verilerden elde edilen sonuçlar, Kişisel İyi Oluş İndeksi – Okul Çocukları formunun psikometrik özelliklerinin yeterli olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin öznel iyi oluşunun daha yüksek olduğunu ve her iki cinsiyette de yaşa bağlı, erkenden orta ergenliğe doğru, öznel iyi oluşta bir azalma olduğunu göstermiştir. Okuldan doyumun ölçekte yeni bir boyut olma kriterini karşıladığı ve ölçeğin gelecekte yapılabilecek revizyon çalışmalarına dâhil edilebileceğinin anlaşılması araştırmanın göze çarpan diğer bir bulgusudur.

Claes, Houben, Vandereycken, Bijttebier ve Muehlenkamp (2010) ergenlerde intihar dışındaki kendine zarar verme, benlik algısı ve intihar dışındaki kendine zarar vermeye tanışıklık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 150 lise öğrencisi oluşturmuştur. İntihar dışında kendine zarar verme durumu olan öğrencilerin kendilerini, kendine zarar verme durumu olmayan akranlarına göre akademik zekâ, fiziksel çekicilik, sosyal beceriler ve duygusal durağanlık açısından daha düşük düzeyde gördüğü belirlenmiştir. İntihar dışında kendine zarar verenlerin benzer şekilde, kendine zarar veren çok arkadaşları olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, kendine zarar vermenin benlik saygısıyla olumsuz biçimde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Simmons ve Hay (2010) yaptıkları araştırmada arkadaşlık örüntüleri, okul başarısı, başa çıkma becerileri, benlik algısı ve sınıf öğrenme çevresi arasındaki etkileşimleri incelemiştir. Araştırma örneklemini 182 erken ergen oluşturmuştur. Araştırma

sonucunda, daha çok arkadaşı olan ergenlerin daha çok dost olduğu ve bu ergenlerin arkadaşlarından daha çok yardım istediği bulunmuştur. Daha az arkadaşı olanların sınıflarını daha az birlikte ve işbirlikçi algıladığı belirlenmiştir. Kızların erkeklere göre daha çok yakınlık ve arkadaşlık bağlılığı sergilediği ve arkadaşlık örüntülerinin öğrencilerin İngilizce başarısında önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bazı sosyal boyutların, özellikle arkadaşlık niteliği öğeleri ve benlik algısının, akademik başarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tofaha ve Ramon (2010) yürüttükleri araştırmada Mısır'daki okul çağı çocuklarında mükemmelliyetçiliğin boyutları ile benlik algısı arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 284 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, kendine yönelik mükemmelliyetçiliğin akademik benlik algısı ve genel kendilik değeriyle olumlu biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, kendine yönelik mükemmelliyetçilik ile akademik olmayan benlik algısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca, takıntılılık ve benlik algısı alt ölçekleri arasında ve kurallara göre mükemmelliyetçilik ile akademik benlik algısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

Jackson, von Eye, Fitzgerald, Zhao ve Witt (2010) bilgi teknolojileri kullanımının benlik algısının boyutlarıyla ve/veya benlik saygısıyla ilişkili olup olmadığını ve benlik algısı, benlik saygısı ve bilgi teknolojileri kullanımında cinsiyet ve/veya ırka göre bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Yaşları 11 ile 16 arasında değişen 500 gencin katıldığı çalışmanın sonuçları, teknoloji kullanımının benlik algısı boyutlarını ve benlik saygısını yordadığını, video-oyun oynamanın benlik algısı boyutları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu, internet kullanımının ise olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sosyal benlik algısı boyutu dışındaki benlik algısı boyutlarında (örn., akademik benlik algısı, fiziksel görünüş benlik algısı ve davranışsal benlik algısı) cinsiyete göre ve sadece davranışsal benlik algısı boyutunda ırka göre farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Kornilova (2009) 300 lisans öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada, bireyin kendisi, akranı ve test tahminine dayalı zekâ, akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları, zekânın öznel değerlendirmelerinin ve akademik benlik algısının başarıyı yordamada %40 açıklama oranıyla geleneksel zekâyâ göre daha yordayıcı bir değere sahip olduğunu göstermiştir.

Garaigordobil, Pérez ve Mozaz (2008) benlik algısı, benlik saygısı ve psikopatolojik semptomları arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerin yaş ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını araştırmıştır. Bu amaçla, yaşları 12 ile 65 arasında değişen, 732'si erkek ve 847'si kadın toplam 1579 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, benlik algısı, benlik saygısı ve psikopatolojik semptomlarının niceliğinin yaşa göre farklılaştığını göstermiştir. Cinsiyete göre benlik algısı ve benlik saygısında fark gözlenmezken, psikopatolojik semptomlarda fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre kadınlar, somatizasyon, kişilerarası duyarlılık, depresyon, kaygı, fobik kaygı ve semptomların toplam puanları erkeklerden daha yüksektir. Korelasyon analizi sonuçları benlik algısı/benlik saygısı ile psikopatolojik semptomlar arasında anlamlı ters bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Martínez, García ve Yubero (2007) ana-baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi 11 ile 15 yaşları arasındaki 1239 Brezilyalı ergenle araştırmıştır. Ergenlerin aileleri demokratik, otoriter, hoşgörülü, ilgisiz olmak üzere dört grupta sınıflandırılmıştır. Analiz sonuçları, hoşgörülü anne baba tutumu ile yetişen ergenlerin demokratik tutumla yetişenlere göre eşit (akademik ve sosyal) veya daha yüksek (aile) benlik saygısı puanına sahip olduğunu göstermiştir. Hoşgörülü anne baba tutumu ile yetişen ergenlerin, otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumu ile yetişen ergenlere göre benlik saygısının akademik, sosyal, aile ve fiziksel görünüş alanlarında daha yüksek puan aldığı bulunmuştur. Demokratik anne baba tutumu ile yetişen ergenlerin ise otoriter ve ilgisiz anne baba tutumu ile yetişen ergenlere göre benlik saygısının akademik, sosyal ve aile alanlarında daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

Cole ve diğerleri (2001) çocuk ve ergen benlik algısı gelişimini benlik algısı alanlarına, sosyal/gelişimsel/egitimsel geçişlerin ve cinsiyetin etkisini boylamsal araştırma desenini kullanarak incelemiştir. Devlet okuluna devam eden ve birbiriyle örtüşen iki yaş grubunda 3. sınıftan 11. sınıfa kadar (ilkokul, ortaokul ve lise yıllarına denk gelen düzeylerde) her altı ayda bir benlik algısının beş boyutuna (akademik yeterlilik, fiziksel görünüş, davranışsal idare, sosyal kabul ve spor yeterliliği) ilişkin izleme yapılmıştır. Genel olarak orta çocukluktan geç çocukluğa ilişkin araştırma sonuçları, 3. ve 6. sınıf düzeyleri arasında algılanan akademik yeterlilik, sosyal kabul ve spor yeterliliğinin orta düzeyden güçlü düzeye doğru her iki cinsiyet için de olumlu olarak ilerlediğini göstermiştir. Diğer taraftan, fiziksel görünüş ve davranışsal

idare alanlarında çok farklı örüntüler ortaya çıkmıştır. Algılanan fiziksel çekicilik, kızlar için orta çocuklukta azalmıştır fakat erkeklerde bu durum belirlenmemiştir. Hem kızların hem de erkeklerin kendi davranışlarını idareleri aynı zaman periyodunda azalmıştır. Araştırmanın diğer sonuçları, kızların kendilerini erkeklerden daha iyi davrandıkları biçiminde algıladıklarını, erkeklerin ise kendilerini kızlara göre daha çekici ve sporda daha iyi gördüklerini göstermiştir. Algılanan akademik yeterlikte cinsiyete göre bir farklılığın olmaması araştırmanın diğer ilgi çekici bir bulgusudur. Benlik algısının her beş boyutunun 3. sınıftan 6. sınıfa kadar artma eğiliminde olduğu bulunmuştur ve cinsiyet farklılıkları gözlenmemiştir. Erken ergenlikle ilgili araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; akademik ve spor benlik algısı ortaokula geçişte (6. sınıftan 7. sınıfa) anlamlı bir biçimde düşmüştür. Benlik algılaması yeterliliğinin, davranışsal idare dışındaki bütün alanlarda azaldığı belirlenmiştir. Ortaokula başlanmasından sonra akademik ve sosyal alanlarda benlik algılaması yeterliliğinin arttığı bulunmuştur. Bu dönemde de erkekler kızlarla karşılaştırıldığında kendilerini daha iyi atlet olarak ve daha iyi gördükleri biçiminde değerlendirmiştir. Orta ergenliğe ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, algılanan akademik yeterlilik ortaokula geçişle birlikte (8. sınıftan 9. sınıfa) düzelmiştir. 9. sınıftan 11. sınıfa kadar olan zamanda her bir alandaki ortalama nispeten aynı kalmıştır. Bu durumun tek istisnası kızların fiziksel görünüş alanında kendilerini daha iyi değerlendirmeleri olmuştur. Bu dönemde de erkekler kendilerini kızlara göre spor alanında daha iyi görmeye devam etmiştir.

2.3 Benlik Algısıyla İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Yarı-Deneysel Araştırmalar

Tawalbeh, Abueita, Mahasneh ve Shammout (2015) psikolojik danışma programının zorbalık kurbanı olanların benlik algısı ve başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Psikolojik danışma programı on oturumdan oluşmuştur ve her bir oturumu 60 ile 70 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılar ciddi zorbalık problemi kurbanı olan 12 ve 13 yaşlarındaki 6. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir ve deney ve kontrol gruplarına rastgele bölünmüştür. Deney grubundaki öğrencilere, psikolojik danışma programı uygulanmıştır. Öğrencilerin psikolojik danışma programı öncesi zorbalık davranışları bilgi düzeyleri, benlik algısı ve başarıları benzer iken, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik danışma programından sonra benlik algısında, zorbalık davranışları bilgi düzeylerinde ve başarılarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Trinity ve Annesi (2014) sınıf sağlık eğitim programının lise oğrencilerinin fiziksel aktivite dűzeyine etkisini araştırmak amacıyla deneysel araştırma deseninin kullanıldığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma alışma grubunu 104 dokuzuncu sınıf kız ve erkek oğrenci oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılar sosyal bilişsel kurama dayalı 5 haftadan fazla sűren sağlık eğitim dersleri almıştır. Kuram temelli dersler; ruh hali, beden memnuniyeti, fiziksel benlik algısı ve egzersiz ۆz-yeterliliği gibi psikolojik değişkenlerdeki farklılıklar űzerine odaklanmıştır. Araştırma sonuçları fiziksel aktivitede genel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu gۆstermiřtir ancak, bu etki cinsiyete gۆre değişmemektedir. Benzer olarak, ruh hali, beden memnuniyeti, fiziksel benlik algısı ve egzersiz ۆz-yeterliliğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları ise test edilen psikolojik değişkenlerdeki değişimin, fiziksel aktivitedeki değişimin %6'sını açıkladığını ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gۆrűlműřtir.

Pan, Deng, Tsai, Sue ve Jiang (2014) űniversite ođrencileriyle yűrűttűkleri arařtırmada benlik algısını gűçlendirme programının etkililiđini deđerlendirmiřtir. Katılımcılar deney grubuna ve bekleme listeli kontrol grubuna rastgele atanmıřtır. Deney grubu sekiz hafta boyunca benlik algısını gűçlendirmeye yۆnelik psiko-eđitim alırken kontrol grubuna herhangi bir eđitim verilmemiřtir. Arařtırma sonuçları, fiziksel, kiřisel, ۆz-kimlik ve toplam benlik algısında istatistiksel olarak anlamlı dűzelmeler olduđunu gۆstermiřtir. Katılımcılar, benlik algısını gűçlendirme programını onların benlik kavramları için yararlı ve gűçlű olduđunu bildirmiřtir.

Annesi (2010) yűrűttűđű deneysel çalıřmada beden memnuniyetini etkileyebilecek bazı psikolojik ve fizyolojik deđiřkenleri incelemiřtir. Kilo kaybetmeye çalıřan obez kadınları biliřsel-davranıřçı protokol ile desteklenen egzersiz grubuna ($n=68$) ya da tipik giriř yۆntemleri grubuna ($n=66$) rastgele atanmıřtır. Her iki gruptaki katılımcılar; beden memnuniyeti, kendini dűzenleme ۆzyeterliliđi, fiziksel benlik algısı, kilo, beden kompozisyonu deđiřkenleri açısından 6 aydan fazla ۆlűmlere tabi tutulmuřtur. Sonuçlar bűtűn ۆlűmlerde biliřsel-davranıřçı destek kořulundakilerin daha iyi olduđunu gۆstermiřtir. Beden memnuniyetindeki iyileřmeler iki psikolojik deđiřkendeki (fiziksel benlik algısı, kendini dűzenleme ۆzyeterliliđi,) deđiřimler tarafından daha sonra ise iki fizyolojik deđiřken (kilo ve beden kompozisyonu) tarafından yordanmıřtır. Dۆrt yordayıcı deđiřken çoklu regresyon eřitliđine birlikte

girildiğinde kendini düzenleme öz yeterliliği ve fiziksel benlik algısı beden memnuniyetini anlamlı biçimde yordamıştır.

Landazabal (2002) ergenler için bir müdahale programı geliştirmeyi ve bu programın sosyal ve kişisel gelişim faktörleri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma deseni olarak ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır ve yaşları 12 ile 14 arasında değişen 125 ergen deney grubuna 49'u ise kontrol grubuna atanmıştır. Arkadaşça sosyalleşme ve grup içi ilişkiler, sosyal davranışlar, davranışsal problemler, benlik algısı ve ön yargılı bilişler olmak üzere programdan önce ve sonra altı ölçme aracı uygulanmıştır. Müdahale programı bir akademik yıl boyunca haftada bir kez iki saat biçiminde uygulanmıştır. Program; iletişim, arkadaşça işbirlikçi etkileşimler, duyguları ifade ve anlayış, algıların ve ön yargıların belirlenmesi ve ayrımcılığın, etnik merkezîyetçilik ve insanlar arasındaki çatışmaların çözülmesiyle ilgili 60 etkinliği içermiştir. MANCOVA analizi sonuçları programın olumlu etkisini göstermiştir. Ön yargı bilişlerinde azalma olduğu gözlenmiştir. Diğer insanları ve grup içi sosyalleşme ilişkilerini dikkate almada artış, anti-sosyal davranışlarda azalma ve benlik algısında artış olduğunun belirlenmesi diğer önemli bulgular arasındadır.

Ajidahun (2014) akılcı duygusal davranış terapisi ve danışandan hız alan yaklaşıma dayalı müdahale programlarının ergenlerin benlik algısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu benlik algısıyla ilgili problemleri olan 150 ergen oluşturmuştur. Ergenler tesadüfi olarak akılcı duygusal davranış terapisi ve danışandan hız alan yaklaşım ya da kontrol grubuna atanmıştır. Ergenler uygulamadan önce ve uygulamadan sonra Ergenler için Benlik Kavramı Ölçeğini cevaplamıştır. Uygulama sonunda araştırmacı, danışandan hız alan yaklaşım ve akılcı duygusal davranış terapisi grubundaki ergenlerin benlik kavramının kontrol grubundaki ergenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda, araştırmacı müdahalenin farklı dönemlerdeki ergenler için (ilk, orta, son) etkisinin benzer olduğunu bildirmiştir. Son olarak, araştırmacı akılcı duygusal yaklaşımın benlik kavramıyla ilgili problemlerin üstesinden gelinmesinde danışandan hız alan yaklaşımdan daha etkili bir yöntem olduğunu bildirmiştir.

Byrd, Hew-Butler ve Martin (2016) bir koşu eğitim programının obez üniversite öğrencilerinin fiziksel benlik algısına etkisini incelemiştir. Katılımcılar 10 haftalık bir koşu egzersiz programına katılmış ve programdan önce programdan sonra ve

programın sona ermesinden 10 hafta sonra fiziksel benlik kavramı ölçeğini cevaplamıştır. Katılımcılar egzersiz uygulamalarını haftada üç defa gerçekleştirmiştir. Uygulama sonunda, katılımcıların fiziksel aktivite, dayanıklılık, vücut yağı, genel fiziksel görünüş puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı ve bu kazanımların üç aylık izleme çalışmasında da devam ettiği görülmüştür.

Kamal ve Kumar (2015) düşük benlik saygısı ve yüksek saldırganlık düzeylerine sahip Hintli ergenler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bir terapi programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 120 (60 deney, 60 kontrol) Hintli ergen oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler, müdahaleden önce ve müdahaleden sonra Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeğini cevaplamıştır. Araştırma sonucunda akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı programa katılan deney grubundaki öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin kontrol grubundaki ergenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ve saldırganlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde düştüğünü bulmuştur.

Coelho, Sousa ve Figueira (2014) erken ergenlik dönemindeki sosyal duygusal bir öğrenme programının öğrencilerin çok boyutlu benlik kavramına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 630 (473 müdahale, 156 kontrol) öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler İspanyol Benlik Kavramı ölçeğini müdahaleden önce ve müdahaleden sonra cevaplamıştır. Bu araştırmada benlik kavramı akademik, sosyal, duygusal, aile ve toplam benlik kavramı olarak değerlendirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin bulunduğu okullarda haftada 60 dakika süreyle toplamda 13 hafta, Olumlu Tutum sosyal duygusal gelişim programı uygulanırken, kontrol grubunda yer alan okullardaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda, deneysel müdahale grubundaki öğrencilerin aile ve duygusal benlik kavramlarının anlamlı bir şekilde yükseldiği ancak akademik benlik kavramında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin toplam benlik kavramlarında da artış gözlemlenmiştir.

Roghanchi, Mohamad, Mey, Momeni ve Golmohamadian (2013) akılcı duygusal davranışçı yaklaşımla birleştirilmiş sanat terapisinin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısına ve yılmazlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 24 (12 deney, 12 kontrol) öğrenci oluşturmuştur.

Öğrenciler müdahaleden önce ve müdahaleden sonra Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Connor-Davidson Yılmazlık Ölçeğini cevaplamıştır. Deney grubundaki öğrencilere müdahale 10 hafta süreyle 120 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler sanatsal etkinliklerin yanısıra ADDT tekniklerine yönelik olarak ABCDE tekniğinin öğretimi, akılcı olmayan inançlar ve otomatik düşünceler, bilişel yeniden yapılandırma, başa çıkma ifadelerinin öğretimi, düşünsel ve davranışsal sorgulama, kâr zarar analizi teknikleri danışma sürecinde kullanılmıştır. Aynı zamanda geri bildirim, rol oynama, ev ödevleri de danışmada sıklıkla kullanılan diğer tekniklerdir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin benlik saygısı ve yılmazlık düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

McVey, Davis, Tweed ve Shaw (2004) erken ergenlik dönemindeki kızlara uygulanan altı haftalık okul temelli bir müdahale programının benlik saygısı, beden imajı memnuniyeti, yeme tutumları ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 258 (182 deney, 76 kontrol) öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, program sonunda deney grubundaki öğrencilerin beden imajı memnuniyeti ve benlik saygısının arttığı, diyeteye yönelik tutumlarının azaldığı görülmüştür. Ancak gerçekleştirilen on iki aylık izleme çalışmasında programının etkisinin ortadan kaybolduğu görülmüştür.

Silverthorn ve diğerleri (2017) tarafından okul temelli bir sosyal duygusal gelişim programının öğrencilerin farklı boyutlardaki benlik saygısına ve uyumlu/uyumsuz benlik saygısı gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 3 ila 8. sınıflara devam etmekte olan 1170 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin benlik saygıları Çok Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda programa katılan öğrencilerin arkadaş benlik kavramı, okul benlik kavramı ve uyumlu benlik kavramı gelişiminde anlamlı bir farklılık gözlemlenirken; aile benlik kavramı, görünüş benlik kavramı, spor benlik kavramı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Agbu (2015) akılcı duygusal davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş atılganlık eğitim programının olumsuz benlik algısına sahip üniversite öğrencilerinin benlik algısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük benlik algısına sahip 30 (10 deney, 10 plasebo, 10 kontrol) grubu öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı ve atılganlık eğitim programı

sürecinde, olumsuz benlik algısının nedenleri, kas gevşeme egzersizleri, sosyal becerilerin öğretimi (Örn., Beden dilinin uygun bir şekilde kullanma, yüz ifadelerini anlamlandırma), kendine zarar veren davranışlarla başa çıkma ABCDE tekniğinin öğretimi, akılcı olmayan düşüncelerle nasıl başa çıkılacağı, kâr zarar analizi, kendine zarar veren düşüncelerin nasıl üstesinden gelineceği, grup sürecinde bitmemiş işlerin ele alınması ve ev ödevleri verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmazken, plasebo grubundaki öğrencilerle ülkenin sorunlarının neler olduğu ve çözümlerinin neler olabileceği ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin program sonunda benlik algısının kontrol grubu ve plasebo grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Garaigordobil ve Martínez-Valderrey (2015) erken ergenlik dönemindeki ergenlerde siber zorbalığın önlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen grup rehberliği etkinliklerinin ergenlerin çatışma çözme stratejilerine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu erken ergenlik dönemindeki 176 (93 deney, 83 kontrol) öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere 19 hafta süresince bir saat süreyle zorbalığı/siber zorbalığı önlemeye yönelik bir program uygulanmıştır. Programda zorbalığı ve akran zorbalığını tanıma ve farklı zorbalık rollerini bilme, kritik düşünme becerisini yükseltme, zorbalıkla karşılaştığında neler yapabileceğini bilme, zorbalıkla başa çıkma becerilerini geliştirme ve empati, aktif dinleme, öfkeyi kontrol etme stratejileri, sosyal becerileri geliştirmeyle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Program sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden benlik saygılarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu aynı zamanda çekingen ve saldırgan çatışma çözme stratejilerinde azalma, işbirlikçi çatışma çözme stratejilerinde artış olduğu görülmüştür.

Sælid ve Nordahl (2017) akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı kısa süreli bir bireysel psikolojik danışma uygulamasının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarına, anksiyete, stres, benlik saygısı ve umut düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 62 lise öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrenciler tesadüfi olarak deney, kontrol ve plasebo grubuna atanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere üç oturum ADDT'ye dayalı danışma yürütülürken, plasebo grubundaki öğrencilere danışma oturumlarında problemlerini ifade etme ve konuşma şansı verilmiş ama problemlerin çözümü için herhangi bir öneride bulunulmamıştır. Kontrol grubuna ise

herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda altı aylık izleme çalışmasında deney grubu öğrencilerinin ve plasebo grubu öğrencilerinin depresyon ve kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde düşük olduğu ancak sadece deney grubundaki öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu deney grubundaki öğrencilerin aynı zamanda işlevsel olmayan düşüncelerinin azaldığı, benlik saygısı ve umut düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Dalgas-Pelish (2006) ortaokula devam eden 98 öğrenciye bir benlik saygısı geliştirme programı uygulamıştır. Programda dört hafta süreyle benlik saygısının anlamına genel bir bakış, benlik saygısına medyanın etkisi, duyguların arkasında saklı olanlar, benlik saygısının yükseltilmesinde kişisel beceriler ile ilgili dört oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği kullanarak toplamıştır. Program sonucunda öğrencilerin genel benlik saygısı ve sosyal benlik saygısı puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur.

2.4 Benlik Algısıyla İlgili Yurt İçinde Gerçekleştirilen Betimsel Araştırmalar

Akyol, Erim ve Yamak (2015) beden eğitimi öğrencileri, beden eğitimi öğretmenleri ve dansçıların fiziksel benlik algısı düzeylerinin yaş, cinsiyet, vücut ağırlığı, boy, spor branşı ve meslek durumu değişkenleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde yaşayan 71 beden eğitimi öğretmeni, 70 bale sanatçısı ve 240 beden eğitimi ve spor bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri fiziksel benlik algısını sportif yeterlilik, fiziksel kondisyon, vücut çekiciliği, kuvvet ve genel fiziksel yeterlilik alt boyutlarında ölçmeyi amaçlayan Kendini Fiziksel Algılama Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin fiziksel benlik algısı boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak 26 yaş ve üstü kadınların genel fiziksel yeterlilik ve kuvvet alt boyutlarına ait puanlarının 17-20 yaş arası kadınlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre fiziksel benlik algısı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, 71-80 kilo aralığında olan erkeklerin sportif yeterliliklerini 81 kilo ve üzeri olan erkeklerden, 55 kilo ve altı olan bayanların fiziksel kondisyon ve vücut çekiciliği ve kuvvet puanlarının 61 kilo ve üstü bayanlardan, 56-60 kilo aralığında olan bayanların ise genel fiziksel yeterlilik puanlarının 61 kilo ve üstü bayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Spor branşları açısından ise dansçıların fiziksel kondisyon, vücut çekiciliği ve fiziksel kondisyon puanlarının takım sporları, bireysel sporlar ve

mücadele sporlarıyla uğraşan bireylerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, aynı zamanda dansçıların sportif yeterlilik puanlarının takım sporları ve mücadele sporlarıyla uğraşan, takım sporlarıyla uğraşan bireylerin de sportif yeterlilik puanlarının mücadele sporlarıyla uğraşan bireylerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte mücadele sporlarıyla uğraşan bireylerin fiziksel kondisyon puanları takım sporlarıyla uğraşan bireylerden anlamlı şekilde fazladır. Son olarak, dansçıların kuvvet alt boyutunda öğretmenler hariç, sportif yeterlilik, fiziksel kondisyon, vücut çekiciliği ve genel fiziksel yeterlilik puanlarının öğretmenlerden ve öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulunmuştur.

Altun ve Yazıcı (2013) ergenlerde benlik algısının yordayıcılarını ve benlik algısını etkileyen bazı sosyodemografik değişkenleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde 8 farklı lisede eğitimine devam etmekte olan 382 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verilerine Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği, Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ve Bilgi Toplama Formu aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin ($\beta = -.01, p > .05$) ve yaşın ($\beta = .01, p > .05$) benlik algısını anlamlı bir şekilde yordamadığını ancak öz-yeterlik inancının ($\beta = .30, p < .05$), yatılı öğrenci olma durumunun ($\beta = .14, p < .05$) ve öğrencinin akademik başarısının ($\beta = -.12, p < .05$) anlamlı bir yordayıcı olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda bu çalışmada Meslek lisesi, Genel lise ve Anadolu lisesi öğrencilerinin benlik algısı puanları Fen lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, Fen bilimleri bölümünü tercih eden öğrencilerin benlik algısı puanları, Türkçe-Matematik bölümünü tercih eden öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Akyol-Köksal ve Salı (2013) yatılı ilköğretim okuluna devam eden yatılı, yatılı ilköğretim okuluna devam eden gündüzlü, normal ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okula devam etme şekline göre benlik kavramlarındaki farklılıkları ve bu okula devam etme türlerine göre benlik algısı ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına devam eden 286 (146 kız ve 140 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri Piers-Harris “Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin benlik algısı puanlarının erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, okula devam etme şekli

açısından ise yatılı ilköğretim okuluna devam eden gündüzlü öğrencilerin benlik algısı puanlarının yatılı ilköğretim okuluna devam eden yatılı ve normal ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin anlamlı şekilde yüksek olduğu ve sınıf düzeyi değişkenin öğrencilerin benlik algısı puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Aynı zamanda her üç grupta benlik algısı ile arkadaş desteği arasında ($r = .50$ ila $.62$), aile desteği arasında ($r = .46$ ila $.52$), öğretmen desteği arasında ($r = .54$ ila $.64$) orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür.

Altun ve Yazıcı (2012) üstün yetenekli öğrenciler, fen lisesi öğrencileri ve genel lise öğrencilerinin benlik algısı ve akademik öz-yeterlilik inançları puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı liselere devam eden 385 (Genel Lise=129, Fen Lisesi= 132, Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi=124) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterliliklerini belirlemeye yönelik olarak öğrencilere Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği, Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği ve kişisel bilgilerini toplamak amacıyla Bilgi Toplama Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin benlik algısı ve öz-yeterlilik puanlarının fen lisesi ve genel lise öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda üstün yetenekli bireylerin benlik algısı ve öz-yeterlilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yokken, sosyoekonomik düzeyi yüksek üstün yetenekli öğrencilerin benlik algısı puanlarının sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Ceylan, Yıldız-Bıçakçı ve Aral (2012) televizyon izleme süresi ve seyredilen program türünün çocukların benlik algısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 331 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği ve Çocuk Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda televizyon izleme süresi (az, orta, çok) ve seyredilen program türüne (Çizgi Film, Dizi, Sinema, Spor, Diğer) göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Adana, Arslantaş ve Şahbaz (2012) lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimlerini ve benlik kavramlarını etkileyen değişkenleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bir liseye devam eden 949 (527 kız, 422 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik bir Soru Formu ve benlik kavramlarını ölçmeye yönelik olarak Piers-Harris

Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda evde alınan kararlara katılan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği Kaygı alt boyutu puan ortalamalarının katılmayan öğrencilerden anlamlı bir şekilde düşük olduğu, kendini atılgan ve saldırgan olarak tanımlayan öğrencilerin kendilerini çekingen olarak tanımlayan öğrencilerden zekâ ve okul durumu alt boyutu puan ortalamasının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, sağlık sorunu olmayan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği mutluluk ve kaygı alt boyutları ve toplam puanlarının sağlık sorunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, sınıfta kalmayan öğrencilerin Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği davranış, zekâ ve okul durumu alt boyutları ve toplam puanlarının sınıfta kalan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak; cinsiyet, aile tipi (çekirdek, geniş, tek ebeveynli), kardeş sayısı (yok, 1, 2, 3 ve fazlası), kaçınıcı çocuk olduğu (ilk, ortanca, son), anne-babanın hayatta olma durumu (anne ölmüş, baba ölmüş, her ikisi de hayatta), gelir durumu (gelir giderden az, gelir gidere denk, gelir giderden fazla) Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği alt ölçek puanlarını ve toplam puanlarını etkilemediği bulunmuştur.

Gençay ve Akkoyunlu (2012) beden eğitimi ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümüne devam etmekte olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve fiziksel benlik kavramlarını karşılaştırmıştır. Araştırma örneklemini Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde eğitimlerine devam etmekte olan 131 beden eğitimi ve spor, 102 bilgisayar öğretim teknolojileri bölümü öğrencisi olmak üzere toplam 233 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Yaşam Doyumu Ölçeği, Kendini Fiziksel Algılama Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin vücut çekiciliği, fiziksel benlik değeri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak kızların yaşam doyumu puanlarının erkeklerden yüksek, erkeklerin ise sportif yeterlilik, fiziksel kondisyon ve kuvvet puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin fiziksel benlik algısının tüm alt boyutlarında (sportif yeterlilik, fiziksel kondisyon, fiziksel kondisyon, vücut çekiciliği, kuvvet, fiziksel benlik değeri) bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinden daha yüksek puan aldıkları ancak yaşam doyumlarının bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca grubun tamamında, yaşam doyumunun vücut çekiciliği ($r = .19$)

ve fiziksel benlik değeriyle ($r = .19$) dūşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür.

Metin ve Kangal-Bencik (2012) bilim sanat merkezlerine devam etmekte olan 12-14 yaş aralığındaki üstün yetenekli öğrencilerin benlik algısını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde (Ankara, Bursa, İstanbul, Kastamonu, Sinop) bilim sanat merkezlerine devam etmekte olan 120 (49 kız, 71 erkek) üstün yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği alt boyutlarından mutluluk, popülerite ve sosyal beğeni, davranış, fiziksel görünüm, zihinsel ve okul durumu ve toplam puanlarda kızların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu araştırma sonuçları Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği alt boyut puanları ve toplam puanlarının sınıf düzeyine göre değişmediğini göstermiştir.

Aydın (2011) lise öğrencilerin coğrafya dersine yönelik akademik benlik algısını etkileyen değişkenleri incelemiştir. Araştırma çalışma grubunu Ankara'da farklı liselerde öğrenim görmekte olan 346 (202 kız, 144 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Akademik Benlik Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin coğrafya dersine yönelik akademik benlik algısının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Şekercioğlu ve Güzeller (2011), Ergenler İçin Benlik Algısı Profili'nin (Harter, 1988) faktör yapısını lise öğrencisi ergenler üzerinde incelemiştir. Araştırma örneklemini lise birinci, ikinci ve üçüncü sınıflara devam etmekte olan 203 kız, 252 erkek olmak üzere toplamda 455 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Ergenler İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Harter (1988) tarafından geliştirilen orijinal ölçek ergenlerin benlik algısını her biri beş maddeden oluşan, Eğitsel yeterlilik, Sosyal Kabul, Atletik Yeterlilik, Fiziksel Görünüm, Mesleki yeterlilik, Romantik Çekicilik, Davranışsal İdare, Yakın Arkadaşlık, Genel Öz-değer alt boyutlarında ölçmektedir. Ancak Şekercioğlu ve Güzeller (2011) bu ölçeğin orijinal formunun Türk lise öğrencilerinde uymadığını 19 maddenin olması gereken faktörlere yüklenmediğini bu nedenle ölçekten çıkarıldığını belirtmiştir. Kalan maddelerin 6 alt boyuttan oluştuğunu ve bu boyutların madde sayılarının da orijinal ölçekten farklı olduğu ve sırasıyla Yakın Arkadaşlık (8 madde), Atletik

Yeterlilik (5 madde), Fiziksel Görünüm (3 madde), Mesleki Yeterlilik (3 madde), Romantik Çekicilik (3 madde), Davranışsal İdare (4 madde) alt faktörlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Bu alt faktörler için Şekercioğlu ve Güzeller (2011) tarafından bildirilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının ise yakın arkadaşlık için .77, atletik yeterlilik için .74, fiziksel görünüm için .73, mesleki yeterlilik için .67, romantik ileti ve davranışsal idare için ise .54 olduğu rapor edilmiştir.

Pehlivan ve Köseoğlu (2011) fen lisesine devam etmekte olan öğrencilerin kimya dersine yönelik akademik benlik kavramları ve kimya dersine yönelik tutumlarını etkileyen ailevi değişkenleri (anne eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba eğitim düzeyi, babanın mesleği ve aile gelir durumu) incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Fen Lisesine devam etmekte olan 323 (96 kız, 227 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere veri toplama araçları olarak Akademik Benlik algısı ölçeği ve Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anne eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba eğitim düzeyi, baba mesleği ve ailenin gelir düzeyine göre kimya dersine yönelik tutumu ve akademik benlik algısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

H. Pehlivan (2010) fen lisesine devam etmekte olan öğrencilerin matematik dersine yönelik akademik benlik kavramları ve matematik dersine yönelik tutumlarını anne eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba eğitim düzeyi, babanın mesleği ve aile gelir durumu değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Fen Lisesine devam etmekte olan 345 (101 kız, 244 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Akademik Benlik algısı Ölçeği ve Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öğrencilerden veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen lisesi öğrencilerinin anne eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba eğitim düzeyi, babanın mesleği ve aile gelir durumuna göre akademik benlik kavramları ve matematik dersine yönelik tutumlarının değişmediği bulunmuştur.

Z. Pehlivan (2010) beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fiziksel benlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını cinsiyet, sportif katılım ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu altı farklı üniversitenin beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan 814 (340 kadın, 474 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin fiziksel benlik kavramları ve öğretmenliğe yönelik tutumları Fiziksel Olarak Kendini Tanımlama Envanteri ve Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Fiziksel Olarak Kendini

Tanımlama Envanteri fiziksel benlik algısını dayanıklılık, esneklik, fiziksel aktivite, genel fiziksel benlik algısı, görünüm, kendine saygı, koordinasyon, kuvvet, sağlık, spor yeteneği ve vücut yağı alt boyutlarında değerlendirmektedir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin görünüm alt boyutunda erkeklerden daha yüksek puanlara sahip olduğu ancak erkeklerin ise dayanıklılık, fiziksel aktivite, koordinasyon, kuvvet, sağlık ve spor yeteneği alt boyutlarında kızlardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Aynı zamanda spora aktif olarak katılan beden eğitimi öğrencilerinin tüm alt boyutlarda fiziksel benlik algısı katılmayan öğrencilerden yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmacı sınıf değişkeni açısından ise fiziksel benlik algısı alt boyutlarından esneklik, görünüm ve spor yeteneğinde sınıflar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin görünüm puanları birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Esneklik alt boyutunda ise birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksek puanlara sahip olduğunu bildirmiştir. Son olarak spor yeteneği alt boyutunda ise, ikinci sınıf öğrencilerinin puanlarının birinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde düşük olduğunu bildirmiştir. Araştırmacı aynı zamanda sadece son sınıf öğrencileri için fiziksel benlik algısının alt boyutlarının öğretmenliğe yönelik tutumlarla ilişkisini incelemiştir. Araştırmacı gerçekleştirdiği korelasyon analizi sonucunda esneklik ile öğretmenliğe yönelik tutum ($r = .28$), spor yeteneği ile öğretmenliğe yönelik tutum ($r = .20$), sağlık ile öğretmenliğe yönelik tutum ($r = .22$), koordinasyon ile öğretmenliğe yönelik tutum ($r = .29$) arasında düşük düzeyde, görünüm ile öğretmenliğe yönelik tutum ($r = .34$), genel fiziksel yeterlilik ile öğretmenliğe yönelik tutum ($r = .40$), kendine güven ile öğretmenliğe yönelik tutum ($r = .40$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu bildirmiştir.

H. Pehlivan ve Köseoğlu (2010) fen lisesine devam etmekte olan öğrencilerin biyoloji dersine yönelik akademik benlik kavramları ve biyoloji dersine yönelik tutumlarını etkileyen bazı değişkenleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Fen Lisesine devam etmekte olan 322 (96 kız, 226 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere veri toplama araçları olarak Akademik Benlik algısı ölçeği ve Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin biyoloji dersine yönelik akademik benlik kavramlarının ve tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, lise dördüncü sınıf öğrencilerinin

biyoloji dersine yönelik tutum puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden düşük olduğu aynı zamanda yine dördüncü sınıf öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik akademik benlik kavramlarının birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden düşük olduğu bildirilmiştir. Aynı zamanda araştırmacılar kendilerini başarılı (iyi) olarak algılayan öğrencilerin akademik benlik algısı puanlarının başarısız (kötü) olarak algılayan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bildirmiştir. Ayrıca araştırmacılar, tıp fakültesini seçmek isteyen öğrencilerin biyoloji dersine yönelik akademik benlik kavramları puanlarının mühendislik fakültesini seçmek isteyen öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bildirmiştir.

Sungur ve Yüksek (2009) Kafkas Üniversitesi beden eğitimi ve spor bölümünde okuyan son sınıf öğrencilerinin benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 72 (29 kız, 49 erkek) son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bilgiler Benlik Tasarımı Envanteri ve Kişisel Yönelim Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel Yönelim Envanteri desteği içten alma ve zamanı iyi değerlendirme alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda cinsiyetin, benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme alt boyutları ve toplam puanını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmacılar, benlik tasarımı ile desteği içten alma arasında ($r = .63$), benlik tasarımı ile zamanı iyi değerlendirme arasında ($r = .72$), benlik tasarımı ile kişisel yönelim toplam puanları arasında ($r = .65$) yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur.

Sümer ve Şendağ-Anafarta (2009) beşinci ve altıncı sınıflara devam etmekte olan orta çocukluk dönemindeki öğrencilerde ebeveyne bağlanma, benlik algısı ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da özel bir okula devam etmekte olan 194 (92 kız, 102 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği, Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği ve Çocuklar İçin Sürekli Kaygı ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği bağlanmayı anneye bağlanma ve babaya bağlanma bağlamında ölçmeyi amaçlarken, Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği çocukların benlik algısını, Genel Öz-değer, Eğitsel (Akademik) yeterlilik, Sosyal Kabul (Onay), Atletik Yeterlilik, Fiziksel Görünüm, Davranışsal İdare (Davranıştan Hoşnut Olma) alt boyutlarında ölçmektedir. Araştırma sonucunda cinsiyet ve yaşın

etkileri kontrol edildiğinde anneye bağlanma ve babaya bağlanma düzeylerinin akademik yeterlilik ($\beta_a = .22$, $\beta_b = .37$, $p < .001$), sosyal kabul ($\beta_a = .30$, $\beta_b = .20$, $p < .001$), atletik yeterlilik ($\beta_a = .17$, $\beta_b = .24$, $p < .001$), fiziksel görünüm ($\beta_a = .30$, $\beta_b = .20$, $p < .001$), davranışsal idare ($\beta_a = .24$, $\beta_b = .33$, $p < .001$), genel-özdeğer ($\beta_a = .36$, $\beta_b = .33$, $p < .001$) ve kaygının ($\beta_a = -.25$, $\beta_b = -.31$, $p < .001$) anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Araştırmacılar aynı zamanda anneye bağlanma ve babaya bağlanma ortak etkisinin fiziksel görünüm ($\beta = .18$, $p < .001$) ve genel öz-değer ($\beta = .13$, $p < .05$) boyutlarında anlamlı olduğunu bulmuştur. Başka bir ifadeyle annelerine ve babalarına güvenli bağlanan çocukların fiziksel görünüş ve genel-özdeğer değerlendirmeleri annelerine ve babalarına güvensiz bağlanan çocuklardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Oğuz-Duran ve Tezer (2009) sanatsal benlik algısı düşük ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin benlik algısının boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir üniversitenin farklı bölümlerine devam etmekte olan 172 (111 kız, 59 erkek, 2 cinsiyeti bilinmeyen) öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Sanatsal Benlik algısı Ölçeği ve Tennessee Benlik algısı Envanteri kullanılmıştır. Tennessee Benlik algısı Envanteri benlik algısını ahlaki, aile, fiziksel, kişisel ve sosyal benlik algısı boyutlarında değerlendirmektedir. Araştırma sonucunda sanatsal benlik algısı yüksek olan öğrencilerin kişisel ve sosyal benlik puanlarının sanatsal benlik algısı düşük olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Adana ve Kutlu (2009) ergenlerin benlik algısına ana-baba tutumlarının etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde eğitimine devam etmekte olan 12-15 yaş aralığındaki 320 ergen oluşturmuştur. Ergenlere Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği uygulanırken anne ve babalara PARI Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçekleri uygulanmıştır. PARI Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum ölçeği anneler için, Demokratik tutum ve eşitlik tanıma, Sıkı disiplin, Geçimsizlik, Aşırı annelik ve Ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutlarından oluşurken, babalar için Demokratik tutum ve eşitlik tanıma, Sıkı disiplin, Geçimsizlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda annelerin sıkı disiplin puanlarıyla Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği alt boyutlarından mutluluk ($r = -.39$), kaygı ($r = -.37$) ve toplam puanlarıyla ($r = -.39$) benzer şekilde geçimsizlik ölçeği ile Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı

Ölçeği alt boyutlarından mutluluk ($r = -.41$) ve kaygı ($r = -.31$) puanlarıyla orta düzeyde negatif yönde ilişki gösterdiğini bulmuştur. Aynı zamanda demokratik tutum ve eşitlik tanıma alt boyut puanları Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği toplam puanlarıyla ($r = .33$) orta düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. Babaların PARI Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanlarının ergenlerin Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanlarıyla ilişkisi olmadığı görülmüştür.

Oğuz-Duran (2008) üniversite öğrencilerinde sanatsal benlik algısının bedensel rahatsızlıklar üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara da bir üniversitenin hazırlık sınıfına devam etmekte olan 415 (162 kız, 233 erkek, 20 cinsiyeti bilinmeyen) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerden araştırma verileri Sanatsal Benlik algısı Ölçeği ve Bedensel Rahatsızlık Tarama Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda sanatsal benlik algısı ile bedensel belirtiler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = .04$) ancak kızların bedensel rahatsızlık düzeylerinin erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bulmuştur.

Uğurlu ve Akın (2008) sağlık yüksekokuluna devam etmekte olan üniversite öğrencilerinde fiziksel benlik algısı ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 350 (214 kız, 136 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Ruhsal Belirti Tarama Listesi Revize Edilmiş Formu ve Çok Yönlü Beden-Benlik İlişkileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama araçları olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda fiziksel benlik algısı ile ruhsal belirti gösterme durumu arasında ($r = -.31$) orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda fiziksel benlik algısıyla ilgili araştırma sonuçları kızların erkeklerden, hemşirelerin sağlık memurlarından, ikinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha olumlu bir fiziksel benlik algısına sahip olduğunu göstermiştir.

Yılmaz ve Arıkan (2008) işitme engelli ergenlerin benlik kavramları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma çalışma grubunu Trabzon ilinde İşitme Engelliler Lisesi birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarına devam etmekte olan 15 yaş ve üzerindeki 100 (4 kız, 96 erkek) işitme engelli öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerde benlik algısı ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı

ancak lise üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin lise birinci sınıf öğrencilerinden, işitme cihazı kullanmayan öğrencilerin işitme cihazı kullanan öğrencilerden daha olumlu bir benlik algısına sahip olduklarını bulmuştur.

Gürsoy (2006) farklı sosyoekonomik düzeydeki ergenlerin benlik algısı ve kaygı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde farklı sosyoekonomik düzeyleri temsil eden 300 (150 kız, 150 erkek) lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacı veri toplama araçları olarak Benlik Tasarımı Envanteri, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve Genel Bilgi Formu kullanmıştır. Araştırma sonucunda benlik tasarımı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, alt sosyoekonomik düzeydeki ergenlerin benlik kavramları, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ergenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca araştırmacı benlik algısının durumluk kaygı ile düşük düzeyde ($r = -.16$), benlik sürekli kaygıyla ise orta düzeyde ($r = -.64$) negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiğini bildirmiştir.

Doğan-Başokcu ve Doğan (2005) Kuzgun tarafından geliştirilen akademik benlik algısı ölçeğinin Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavını yordama geçerliliğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yedi farklı ilköğretim okuluna devam etmekte olan 740 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler Akademik Benlik algısı Ölçeğini cevaplamışlar ve Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavına ait bilgiler Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinden alınmıştır. Akademik Benlik algısı Ölçeği öğrencilerin dört alt boyutta yeteneğini ve 12 alt boyutta ilgisini ölçmektedir (Kuzgun, 2005, 2014). Araştırmacılar sadece yetenek alt boyutlarının yordama geçerliliğini incelemiştir ve yetenek alt boyutları sırasıyla sözel, sayısal, şekil-uzay ve göz-el koordinasyonundan oluşmaktadır. Gerçekleştirilen analizler, Akademik Benlik algısı Ölçeği yetenek testlerinin Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınav alt testine bağlı olarak (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal) toplam varyansın % 8 ila % 10 arasında değişen değerleri açıkladığını bulmuştur. Sonuç olarak, araştırmacılar Akademik Benlik algısı Ölçeğinin yordama geçerliliğinin düşük olduğunu ve sadece bu test sonuçlarına bakılarak yönlendirme yapılmaması gerektiğini belirtmiştir.

Kaya (2005) farklı sosyometrik statülere (popüler, reddedilen, ihmal edilen, ihtilafli, ortalama) sahip öğrencilerin benlik algısı ve yalnızlık düzeylerini incelemiştir.

Araştırma çalışma grubunu Malatya ilinde beş farklı okulun altıncı, yedinci, sekizinci sınıflarına devam etmekte olan 407 (193 kız, 214 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı veri toplama araçları olarak Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve sosyometrik statülerini belirlemeye yönelik bir form aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda popüler öğrencilerin reddedilen ve ihmal edilen öğrencilerden ve ihtilafli gruptaki öğrencilerin reddedilen öğrencilerden daha olumlu bir benlik algısına sahip olduklarını ve daha az yalnızlık yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca, ihmal edilen öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin ihtilafli gruptaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Canpolat, Orsel, Akdemir ve Özbay (2005) ergenlerde diyet yapma davranışlarında beden kitle indeksi, kendilik algısı, ideal vücut kilosu ve beden imajının rolünü incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın beş farklı lisesine devam etmekte olan 15 ile 17 yaş aralığındaki 531 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacılar veri toplama araçları olarak Ergenler için Kendilik Algısı Profili Ölçeği, Beden İmajı Memnuniyeti Ölçeği ve kilo durumu ve diyet yapma durumlarına ilişkin sorulardan oluşan bir form uygulamıştır. Araştırma sonucunda daha zayıf beden ideali, düşük benlik değeri ve düşük fiziksel benlik algısının beden imajı ve diyet yapma davranışı üzerinde gerçekte aşırı kilolu olmaktan daha anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. Yüksek fiziksel benlik algısı puanlarının ve beden imajı memnuniyetinin kızlarda daha zayıf bir beden idealine sahip olmayı ve bunun sonucu olarak diyet yapma davranışını engellemeyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürsoy, Aral ve Yıldız-Bıçakçı (2005) yetiştirme yurdunda ve aileleri yanında kalan kız ergenlerin benlik kavramlarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinde 13-18 yaş aralığındaki yetiştirme yurdunda kalan 50 ergen ve ailesiyle birlikte yaşayan 50 ergen oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Genel Bilgi Formu ve Benlik Tasarımı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yetiştirme yurdunda kalan kız ergenlerin aileleri yanında kalan kız ergenlerden daha olumsuz bir benlik algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Aktaş-Arnas (2004) sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların benlik kavramlarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilinde sokakta yaşayan ($n= 66$) ve sosyoekonomik düzeyi düşük ($n= 66$) 9-16 yaş aralığındaki 132 çocuk oluşturmuştur. Çocukların benlik algısı düzeylerini belirlemeye yönelik olarak Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sokakta

çalışan çocukların Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği toplam puanları (genel benlik algısı düzeyleri) ve Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği alt boyutlarından mutluluk ve davranış puanlarının anlamlı bir şekilde sokakta çalışmayan çocuklardan düşük olduğu bulunmuştur. Ancak yaş sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların benlik algısında anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Aşçı (2004) üniversite öğrencilerinde fiziksel benlik algısının cinsiyete ve fiziksel aktivite düzeyine göre farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 190 (105 kız, 85 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olan Fiziksel Olarak Kendini Tanımlama Envanteri ve Fiziksel Aktivite Değerlendirme Anketi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Fiziksel Olarak Kendini Tanımlama Envanteri fiziksel benlik algısını dayanıklılık, esneklik, fiziksel aktivite, genel fiziksel yeterlik, görünüm, kendine güven, koordinasyon, kuvvet, sağlık, spor yeteneği ve vücut yağı alt boyutlarında değerlendirmektedir. Araştırma sonucunda erkeklerin dayanıklılık, fiziksel aktivite, genel fiziksel benlik algısı, kendine saygı, koordinasyon, kuvvet, sağlık, spor yeteneği alt boyutlarındaki puanlarının kızlardan yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yüksek düzeyde fiziksel aktivite gerçekleştiren bireylerin dayanıklılık, esneklik, fiziksel aktivite, koordinasyon, kuvvet, spor yeteneği puan ortalamalarının düşük fiziksel aktivite yapan bireylerden daha yüksek olduğunu bulunmuştur.

Bilgin ve Kartal (2002) işitme engelli olan ve olmayan öğrencilerin benlik kavramları arasındaki farklılıklar ve işitme engelli olmayan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi açısından puan farklılıklar ve benlik kavramları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa'da bir işitme engelliler ve bir normal ilköğretim okuluna devam etmekte olan 307 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeği uygulanmış, akademik başarıları ise Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersi dönem sonu notlarının toplamının ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda işitme engelli bireylerin işitme engelli olmayan bireylerden daha olumsuz bir benlik algısına sahip olduğu, cinsiyet ve sınıf düzeyinin işitme engelli olmayan öğrencilerin benlik kavramlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, işitme engelli olmayan dördüncü, beşinci, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerin benlik algısı puanlarıyla akademik başarıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ($r = .34$ ile $.57$ arasında değişen) görülmüştür.

Üstün ve Akman (2002) korunmaya muhtaç 8-11 yaş aralığındaki çocukların benlik kavramlarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir çocuk yuvasında kalmakta olan 90 (43 kız, 47 erkek) çocuk oluşturmuştur. Çocuklar, veri toplama aracı olarak Lipsitt Çocuklar İçin Benlik algısı Ölçeğini cevaplamıştır. Lipsitt Çocuklar İçin Benlik algısı ölçeğinden çocukların gerçek benlikleri ve ideal benlikleri hakkında iki tür puan elde edilmektedir. Araştırma sonucunda tüm yaş gruplarında çocukların gerçek benlikleri ile ideal benlikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların ideal benlik puanları gerçek benlik puanlarından tüm yaş gruplarında daha yüksektir.

Köksal-Akyol (2002) yatılı ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin benlik algısını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bingöl, Elazığ, Muş illerinde yatılı ilköğretim okullarında eğitimlerine devam eden 201(40 kız, 161 erkek) altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler, Kişisel Bilgi Formu ve Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik-Kavramı Ölçeğini cevaplamıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetinin, yaşının, kardeş sayısının, doğum sırasının öğrencilerin benlik algısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur.

2.5 Benlik Algısıyla İlgili Yurt İçinde Gerçekleştirilen Yarı Deneysel Araştırmalar

Sarı (1997) ilkokul ikinci kademe öğrencilerine uygulanan grup rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin problemlerine ve benlik algısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü ve beşinci sınıfa devam etmekte olan 80 (40 deney, 40 kontrol) öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler problem düzeyleri yüksek ve benlik kavramları düşük öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenciler araştırmacı tarafından geliştirilen Problem Tarama Listesi ve Pier Harris Benlik Kavramı Ölçeğini cevaplamıştır. Deney grubundaki öğrencilere 60 dakikadan oluşan, 12 oturumluk bir grup rehberliği programı uygulanmıştır. Bu grup rehberliği oturumlarında katılımcıların kişilik özelliklerinin (olumlu ve olumsuz yönlerinin) farkına varması, fiziksel görünüşünü kabullenebilme, okul, aile, arkadaşlık ve sağlık problemlerinin farkına varıp problem çözme becerilerini geliştirebilme, yetersizlikleriyle başa çıkma, olumlu ve olumsuz yönlerinin farkına varma ve bunları kabullenebilme, kendini takdir edebilme, düşüncelerin ve duyguları değişiminin faydaları ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerde abartma,

sorumluluğunu alma, rol oynama, doğrudan eğitim ve problem çözme tekniklerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, program sonunda öğrencilerin daha olumlu bir benlik kavramına sahip oldukları, arkadaşlık ve başkalarıyla ilişki kurma, benlik ve iç yaşamı, okul yaşamı, sağlık ve beden gelişimi ve gelecek yaşamı problem alanlarında azalma olduğu bulunmuştur.

Güloğlu (1999) ilkokul beşinci sınıf öğrencileri üzerinde bir benlik saygısı geliştirme programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük benlik saygısına sahip 30 (15 deney, 15 kontrol) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı uygulamadan önce, uygulandıktan sonra ve izleme çalışmasında Coopersmith Benlik Saygısı ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta süreyle, haftada 60 ile 75 dakika süren oturumlarla Morganett (1994) tarafından geliştirilen araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlanan benlik saygısı geliştirme programı uygulanmıştır. Bu benlik saygısı geliştirme programı öğrencilerin duygularını farketme ve ifade edebilme, duygularını paylaşma ve kendileri hakkında yeni şeyler öğrenebilme, kendini ve duygularını tanımanın sosyal ilişkilerdeki öneminin farkına varabilme, yeteneklerinin kavrama ve başarılı ve başarısız olduğu alanları tanıma, değişimin farkına varma, değiştirebilecekleri ve değiştiremeyecekleri şeyleri tanıyabilmelerini sağlama ve başa çıkmalarına yardımcı olma, yeteneklerini takdir etme ve değerlerini tanımalarına yöneliktir. Bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı, oturumlar sürecinde rol oynama, hikâyelerden yararlanma ve resim yapma gibi tekniklerden yararlanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin benlik saygısının programdan sonra ve üç aylık izleme çalışmasında kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Oğurlu (2006) akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük benlik saygısına sahip 20 (10 deney, 10 kontrol) katılımcı oluşturmuştur. Katılımcılar uygulamadan önce, uygulamadan sonra ve bir aylık izleme çalışmasında Rosenberg Benlik Saygısı ölçeğini cevaplamıştır. Grupla psikolojik danışma oturumları on hafta süreyle, 90 dakikalık oturumlar hâlinde gerçekleştirilmiştir. Grupla psikolojik danışma oturumlarında öğrencilerin benlik saygısının geliştirilebilmesi amacıyla benlik saygısı hakkında bilgi verme, öğrencilerin olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkına varmasını sağlama, düşünceler ve duygular arasındaki ilişkinin farkına varma, akılcı olmayan düşünme biçimlerini

anlama, OYSUN (ABCDE) modelinin öğretimi, akılcı olmayan inançların çürütülmesi ve yerine işlevsel düşüncelerin geliştirilme, güçlü akılcı iç söylemler geliştirme, hayal kırıklığına karşı tolerans geliştirme ve esnek düşünme, seçme özgürlüğü ve irade gücü ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiş ve bazı oturumlarda ev ödevleri verilmiştir. Gupla psikolojik danışma süreci doğrudan öğretim, farkındalık kazanma, akılcı olmayan düşüncelerin üstesinden nasıl gelinebileceğine ilişkin beceri öğretimi ve etkileşim odaklı tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest puanlarında anlamlı bir farklılık yokken, deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bir aylık izleme çalışmasında deney grubundaki bireylerin benlik saygısı düzeylerindeki yükselişi sürdürdükleri görülmüştür.

Ünal (2007) atılganlık becerileri eğitim programının ilkökul ikinci kademe öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 40 (20 deney, 20 kontrol) katılımcı oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere 12 oturumluk atılganlık becerileri eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda atılganlık becerileri eğitim programının öğrencilerin benlik saygısına ya da atılganlık düzeylerine anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Altiner (2004) altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan grup rehberliği etkinliklerinin öz saygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu öz saygı düzeyleri düşük 30 (15 deney, 15 kontrol) altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta süreyle 90 dakikalık oturumlar şeklinde grup rehberliği etkinlikleri gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler Kendine Saygı Ölçeğini grup rehberliği etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirdikten sonra cevaplamıştır. Deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta süreyle, empatik becerileri geliştirme, kas gevşeme egzersizleri, kendini ifade etme, olumlu düşünme ve olumlu yönlerini ifade etme, olumlu geri bildirim verme ve risk almayla ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerde rol oynama, hikâyelerden yararlanma ve resim yapma, kas gevşeme egzersizleri gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırma

sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öz saygı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Bozanoğlu (2005) başarısızlık riski altındaki lise öğrencilerine uygulanan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği etkinliklerinin güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf tekrarı yapan (15 deney, 15 kontrol) 30 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılar; akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, sınav kaygısını belirlemeye yönelik bir dizi ölçme aracını cevaplandırmış, akademik başarıları okul kayıtlarından alınmıştır. Deney grubundaki öğrenciler süreleri 80 ile 110 dakika arasında değişen 15 oturumluk bir grup rehberliği programına katılmıştır. Program sonunda kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında akademik güdülenmelerinin ve akademik benlik saygısının arttığı ve sınav kaygısının azaldığı görülmüştür. Deney grubundaki katılımcılar bu kazanımlarını üç aylık izleme çalışmasında da korumuştur.

Ateş (2013) sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan bir psikoeğitim programının benlik kavramına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük benlik kavramına sahip 26 (13 deney, 13 kontrol) katılımcı oluşturmuştur. Katılımcılar uygulamadan önce ve uygulamadan sonra Pier Harris Benlik Kavramı Ölçeğini cevaplamıştır. Deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta süreyle benlik kavramı geliştirme programı uygulanırken, kontrol grubundaki bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubundaki öğrencilere benlik ve benlik saygısı ile ilgili bilgi verme, düşük ve yüksek benlik saygısının bireyler üzerine etkileri hakkında bilgi verme, olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirme, mükemmelliyetçi düşüncelerin insanlara etkileri, hedef belirleme, kendine ait olumsuz düşünceleri olumluya çevirebilme ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların program sonunda kontrol grubundaki bireylerden daha olumlu bir benlik kavramına sahip oldukları bulunmuştur. Aynı zamanda deneysel müdahalenin etkisinin cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre etkisinin değişmediği bulunmuştur.

Doğru ve Peker (2004) dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan bir benlik saygısı geliştirme programının öğrencilerin benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük benlik saygısına sahip 32 (16 deney, 16 kontrol) öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere; bilgi verme, hayal etme, rol

oyun, grupla danışma etkinlikleri ve ev ödevleri teknikleri kullanılarak 10 hafta süreyle eğitim verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubundaki öğrencilere program sürecinde, iletişim becerileri, güven oluşturma, kendini benliğini kabul, duygularını tanıma ve ifade edilme, kendini değerli hissetme, girişkenlik ve sorumluluk alabilmeyle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin benlik saygısının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yılmaz ve Duy (2013) üniversitelere devam eden kız öğrencilere uygulanan bir psikoeğitim programının bu öğrencilerin akılcı olmayan inançlarına ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 27 (7 deney, 9 plasebo, 11 kontrol) öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta süreyle, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir benlik saygısı programı uygulanırken, plasebo grubunda yer alan öğrencilere dört hafta süreyle film izleme ve bu filmi değerlendirmeye ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubundaki öğrencilere; duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkileri anlama, ABC tekniğinin öğretimi, olumsuz duygulara eşlik eden otomatik düşüncelerin farkına varma, akılcı olmayan düşüncelerin sorgulanması, bilişsel çarpıtmalar ve bu çarpıtmaların üstesinden gelinmesi, alternatif düşüncelerin geliştirilmesiyle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Psikoeğitim programı oturum sürelerine bağlı olarak 75-90 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların tamamı Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği öntest, sontest ve izleme çalışmasında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol ve plasebo grubundaki bireylerin sontest çalışmasında benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen deney grubundaki öğrencilerin program sonunda daha yüksek benlik saygısı ve daha düşük akılcı olmayan inançlara sahip oldukları bulunmuştur. İzleme çalışmasında deney grubundaki bireylerin benlik saygısındaki kazanımlarını sürdürürken, akılcı olmayan inançlara etkisinin devam etmediği görülmüştür.

Hiçdurmaz (2010) bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir grupla psikolojik danışma programının üniversite öğrencilerinin benlik algısı ve stresle baş etme biçimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 43 üniversite öğrencisi

oluşturmuş ve bu öğrencilere 12 hafta süreyle her bir oturumun yaklaşık olarak 90 dakika olduğu bilişsel yaklaşıma dayalı müdahale programı uygulanmıştır. Katılımcılar Kısa Semptom Tarama Envanteri, Stresle Başa Çıkma Tarzları Envanteri, Otomatik Düşünceler Ölçeğini öntest, sontest ve 4.5 aylık izleme çalışmasında cevaplamıştır. Program sürecinde katılımcılara kendini tanıma ve farkındalık geliştirme, otomatik düşüncelerin benlik algısı ve baş etmeye etkisi, otomatik düşüncelerin ele alınması ve grup sürecinde değerlendirilmesi, bilişsel çarpıtmalar ve bilişsel çarpıtmaların benlik algısına etkisi, olumsuz yüklemeler ve benlik algısı, kendine ilişkin olumsuz ifadelerin yeniden yapılandırılması, benlik algısı ve stresle baş etme ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde katılımcılara bilgi verme, bilişsel yeniden yapılandırma, ABC tekniklerinin öğretimi ve uygulanması, otomatik düşüncelerle başa çıkma ve ev ödevleri gibi yöntemler kullanılarak beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Program sonunda, katılımcıların olumsuz benlik puanlarının belirgin bir şekilde azaldığı ve bu kazanımları izleme çalışmasında da sürdürdükleri bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1 Araştırma Deseni

Araştırmada yarı deneysel desenlerden biri olan kontrol gruplu öntest, sontest ve izleme çalışmasından oluşan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler iç güvenirliliği kontrol altına almak için eğitim ve psikoloji alanında sıklıkla kullanılan deneysel desenlerden biridir (Büyüköztürk, 2011). Araştırma kullanılan desene ilişkin görünüm Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1: Araştırma Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney	KBF, EİBAÖ	Psikoeğitim	KBF, EİBAÖ	KBF, EİBAÖ
Kontrol	KBF, EİBAÖ	İşlem Yok	KBF, EİBAÖ	KBF, EİBAÖ

Not: KBF: Kişisel Bilgi Formu, EİBAÖ: Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği.

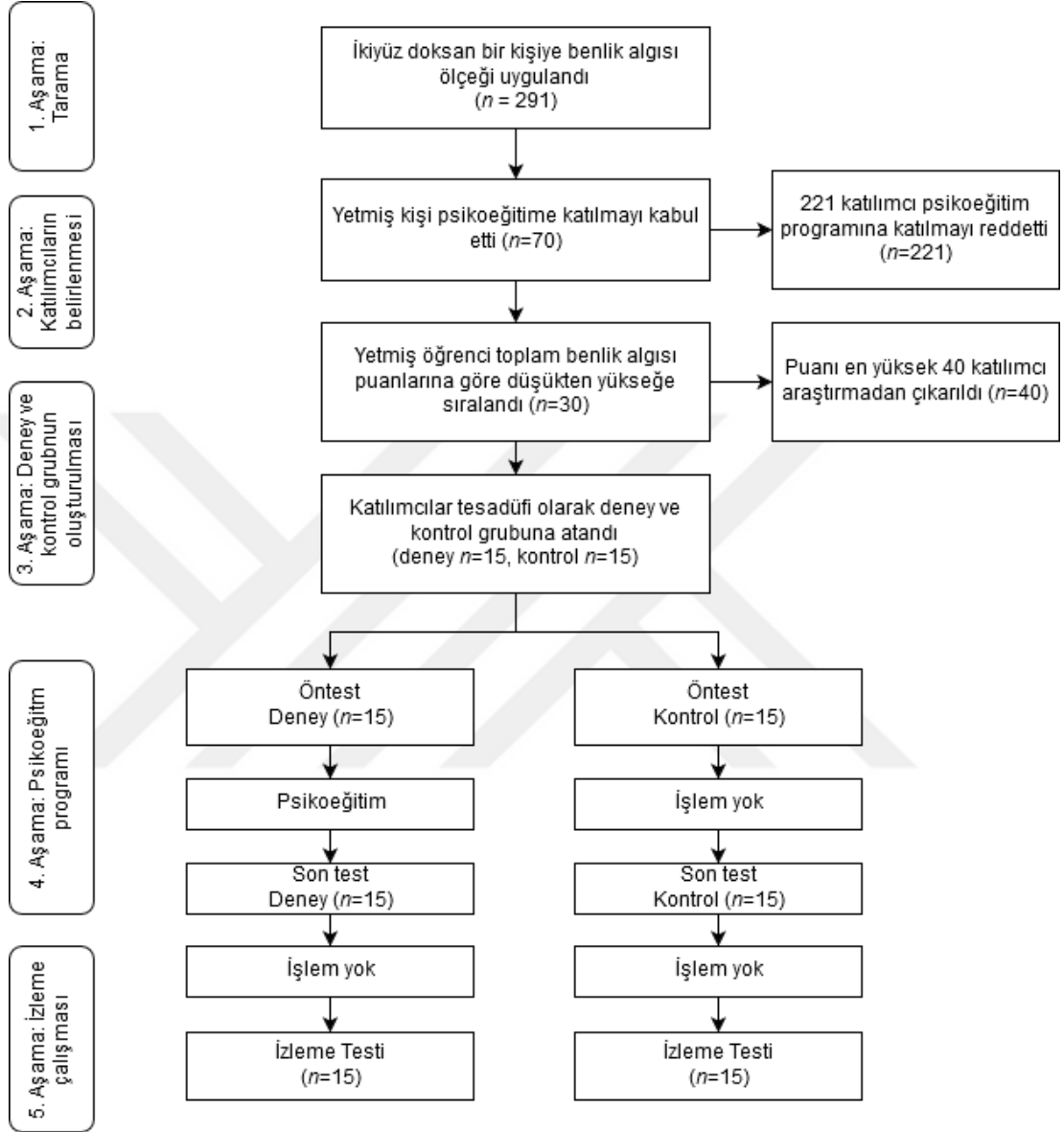
Tablo 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulamadan iki hafta önce Kişisel Bilgi Formu ve Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ADDY dayalı psikoeğitim programının sekiz hafta süreyle uygulanmasını takiben uygulamalar bittikten hemen sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere sontest olarak Kişisel Bilgi Formu ve Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği tekrar uygulanmıştır. İzleme çalışmasında ise sontest çalışmasından altı ay sonra Kişisel Bilgi Formu ve Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği deney ve kontrol grubundaki öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Öntest puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık yokken, sontest puanlarında gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olması öğrencilerin benlik algısının artırılmasında psikoeğitim programının kısa sürede etkili bir program olabileceğini gösterirken, öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir farklılık yokken izleme çalışmasında gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olması öğrencilerin benlik algısının artırılmasında programın uzun sürede etkili bir program olabileceğini göstermektedir. Son olarak, öğrencilerin öntest puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık yok iken hem sontestte hem de izleme çalışmasında

deney grubundaki öğrenciler lehine gruplar arasında anlamlı bir farklılık olması programın hem kısa sürede hem de uzun sürede öğrencilerin benlik algısının geliştirilmesinde etkili bir program olabileceğini göstermektedir. Her iki grubun da öntest, sontest ve izleme çalışmasında benlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması psikoeğitim programının öğrencilerin benlik algısının geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yoluyla seçilen, Amasya ilinde bir liseye devam etmekte olan araştırmaya katılmaya gönüllü 30 lise öğrencisi oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıların maliyet, zaman, çalışılmak istenilen gruba kolay ulaşılabilirlik gibi etmenleri göz önüne alarak araştırma amacına uygun olan örnekleme çalışmasına dâhil ettiği olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir (Cohen ve diğerleri, 2007). Deney ve kontrol grubuna seçilecek öğrencilerin belirlenebilmesi amacıyla uygulamalar gerçekleştirilmeden iki hafta önce 291 öğrenciye veri toplama aracı uygulanmış ve öğrencilere gerçekleştirilecek bir psikoeğitim programına katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Yetmiş öğrenci psikoeğitim programına katılmayı kabul etmiştir. Öğrencilerden psikoeğitim programına katılmak isteyenler benlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlara göre düşükten yükseğe doğru sıralanmış ve tesadüfi olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubunu oluşturan öğrencilerle bir toplantı gerçekleştirilmiş ve psikoeğitim programının süresi ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Toplantı sonrasında psikoeğitim programına katılmak isteyip istemedikleri deney grubundaki öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerden ikisi psikoeğitim programına katılmayı zamanlarının uygun olmadığı gerekçesiyle reddetmiştir. Bu iki öğrenci yerine bu öğrencilerle puanları benzer ve psikoeğitim programına katılmak isteyen iki öğrenci belirlenerek psikoeğitim programına dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda 15'er öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 7'si (%46.7) kadın ve 8'i (%53.3) erkektir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaş aralığı 15 ile 18 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 16.13'tür (S.s: .92). Kontrol grubundaki öğrencilerin 5'i (%33.3) kadın ve 10'u (%66.7) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yaş aralığı 14 ile 17 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 15.67'dir (S.s: .98). Kontrol ve deney grubundaki katılımcıların cinsiyete göre dağılımı ($\chi^2(1,$

$N=30$)= .56, $p > .05$) ve yaş ortalamaları ($t(28) = 1.35$, $p > .05$) benzerdir. Şekil 1’de çalışma grubunun oluşturulmasına ve uygulanan psikoeğitim programına ilişkin işlem aşamaları görülmektedir.



Şekil 1: Çalışma Grubunun Oluşturulması ve İşlem Aşamaları

3.3 Veri Toplama Araçları

Katılımcıların benlik algısı hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında geliştirilen “Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği”nden (EİBAÖ), sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla ise “Kişisel Bilgi Formu”ndan yararlanılmıştır. Aşağıda kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri ve içeriğine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form katılımcıların cinsiyeti ve yaşı hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

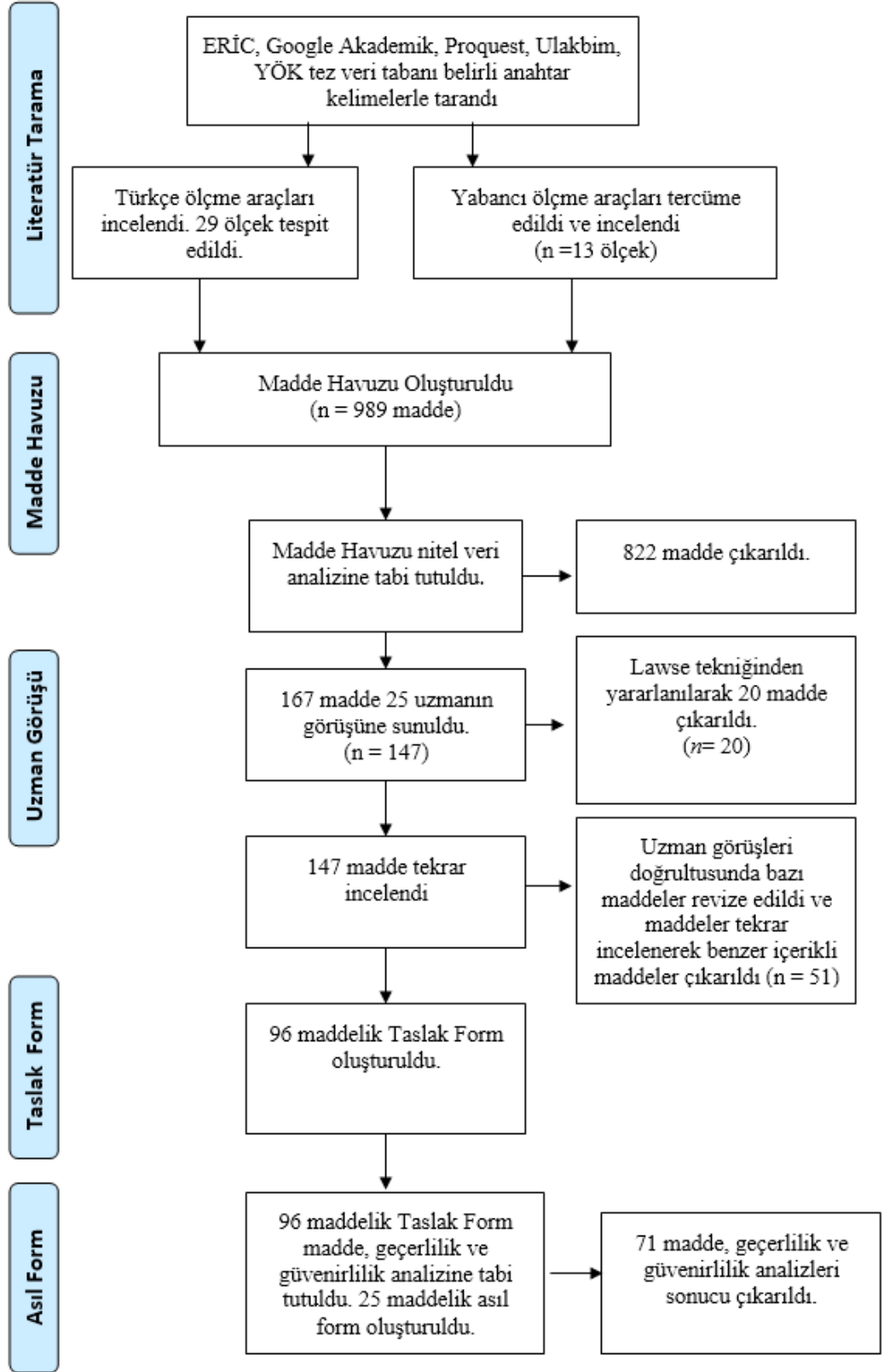
3.3.2 Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Lise öğrencilerinin benlik algısı düzeylerini belirlemek amacıyla Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği (EİBAÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde DeVellis (2012) tarafından önerilen ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. Ölçek geliştirme aşamasına ilişkin gerçekleştirilen işlem adımları Şekil 2’de görülmektedir. Aynı zamanda, EİBAÖ geliştirme sürecine ilişkin yapılan işlemlere ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

EİBAÖ İşevuruk Tanımlarının Oluşturulması: İşevuruk tanımların oluşturulmasında alanyazınında benlik algısıyla ilgili sıklıkla kullanılan ölçme araçları, konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve kitaplar incelenmiş ve ölçek boyutlarının alt boyutlarına ilişkin tanımlar oluşturulmuştur. Bu işevuruk tanımlar araştırmanın “Tanımlar” bölümünde görülebilir.

EİBAÖ Madde Havuzunun Oluşturulması: Madde havuzunun oluşturulmasında ölçeğin alt boyutlarıyla ilişkili olabilecek ülkemizde ve yurt dışında geliştirilmiş ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Ülkemizde geliştirilmemiş olan toplam on üç ölçeğin çeviri işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Madde havuzunun oluşturulmasında Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, Pier-Harris Benlik algısı Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Benlik Tasarımı Envanteri, Kendine Saygı Ölçeği, İki Faktörlü Benlik Saygısı Ölçeği, Kendini Kabul Envanteri, Beck Depresyon Envanteri, Tenesse Benlik Algısı Ölçeği, Öz Kavramı Envanteri -I, Öz Kavramı Envanteri-II, Öz Kavramı Envanter-III, Harter Ergenler İçin Benlik algısı Ölçeği, Durumluluk Sürekli Kaygı Envanteri, Arıcak Benlik Saygısı Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği, Öz Yeterlilik Ölçeği, Genel Sağlık Anketi, Öznel İyi Oluş Ölçeği, Erikson Yaşam Dönemleri Ölçeği, Psikolojik İyi Olma Ölçeği, Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri, Kısa Benlik Saygısı Ölçeği, Kwan Benlik Saygısı Ölçeği, Lawrance Benlik Saygısı Ölçeği, Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği, Batıcan Benlik algısı Ölçeği, Wagborg Benlik algısı Ölçeği, İspanyol Beş Faktörlü Benlik algısı Ölçeği, Çocuklar İçin Beş Faktörlü Benlik Saygısı Ölçeği, Maslak Tükenmişlik Ölçeği Öğrenci Formu, Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Benlik

Saygısı Envanteri, Akademik Benlik algısı Ölçeği, Hare Benlik Saygısı Ölçeği, Offer Benlik İmgesi Ölçeği, Ucla Yanlılık Ölçeği, Çocuklar İçin Umut Ölçeği , İlişkisel Benlik Saygısı Ölçeği, Aile Ortamı Ölçeği, Aile İlişkileri İndeksi, Kansans Aile Yaşantıları Değerlendirme Ölçeği Ergen Formu, Dört Sistem Endişe Envanteri ölçeklerinden genel benlik algısı, akademik benlik algısı, fiziksel benlik algısı, sosyal benlik algısı, duygusal benlik algısı ve aile benlik algısı ölçeği için uygun olabilecek maddeler yazılarak her bir alt ölçeğe ait madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda sırasıyla genel benlik algısını ölçmeye yönelik 187, akademik benlik algısını ölçmeye yönelik 195, fiziksel benlik algısına ilişkin 178, sosyal benlik algısına ilişkin 231, aile benlik algısına ilişkin olarak ise 198 madde bulunmaktadır. Her bir alt boyutta, ilgili maddeler nitel veri analizi programı QDM 4.11 (Provalis Research, 2011; Silver, 2015) aracılığıyla incelenmiştir. Bu programda benzer içeriğe sahip olan maddeler gruplandırılmış ve herhangi bir gruba girmeyen maddeler çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda geriye 167 madde kalmıştır.



Şekil 2: EİBAÖ Geliştirme Aşamaları

EİBAÖ Kapsam Geçerliliği Çalışması: Ölçeğin taslak hâlinin oluşturulması ve oluşturulan madde havuzunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi amacıyla kapsam geçerliliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerlilik çalışmasının amacı ölçme aracında bulunan maddelerin ölçülmek istenen davranışı ne derece iyi ölçtüğünün bir uzman grubu tarafından incelenerek anlamlı maddelerden oluşan ölçek bütünü oluşturulmasıdır. Uzmanların önerileri ve eleştirileri doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden yapılandırılmaktadır. Kapsam geçerlilik çalışması, Lawshe (1975) tarafından önerilen işlem adımları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu işlem adımları: a) Uzman grubunun oluşturulması, b) Taslak ölçek/item formunun oluşturulması c) Uzman gözlemi (uzmanlara ait görüşlerin alınması), d) Her maddenin kapsam geçerlik oranlarının (KGO) hesaplanması, e) Tüm ölçeğin geçerlik (kapsam) indeksinin (KGI) hesaplanması, f) Madde eliminasyonları ve ölçeğe son hâlinin verilmesi şeklindedir. Aşağıda, Lawshe (1975) tarafından önerilen işlem adımları kullanılarak gerçekleştirilen işlem aşamaları daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.2.1 Çalışma 1: Uzman Grubunun Oluşturulması ve Kapsam Geçerlilik İndekslerinin Hesaplanması

Çalışma Grubu

Bu aşamada ergenlerle çalışan uzmanların EİBAÖ maddelerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla bir uzman grubu oluşturulmuştur. Uzman grubunun oluşturulmasında a) uzmanların en az üniversite mezunu olması b) ergenlerin benlik algısı ve ergenlerin ruhsal gelişimi konusunda bilgi sahibi olması kriterleri kullanılmıştır. Uzmanların belirlenmesinde uygun örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı maliyet ve zaman gibi etkenleri göz önüne alarak araştırma süresinde ulaşabileceği araştırma amacına uygun kişileri araştırmasına dâhil eder. Kartopu örnekleme yönteminde ise araştırmacı çalışmak istediği bireylere ulaştığında bu bireylere gerekli veri toplama araçlarını uygular ve bu bireylerden tavsiye edebileceği benzer durumda olan kişilere kendisini yönlendirmesini ister (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmacı ilk olarak üniversite ve Millî Eğitim Bakanlığı'nda yukarıdaki kriterleri taşıyan kişilere ulaşmıştır. Daha sonra bu uzmanlardan kendisini yukarıda belirtilen niteliklere sahip diğer uzmanlara yönlendirmesini istemiştir.

Uzman grubunu oluşturan bireylerin %68'i (n=17) kadın ve %32'si (n=8) erkektir. Uzman bireylerin yaş aralıkları 24 ile 62 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 32.76'dır (S.s: 9.21). Bu bireylerin %76'sı (n=19) psikolojik danışma ve rehberlik, %12'si (n=3) psikoloji, %8'i (n=2) çocuk gelişimi, %4'ü (n=1) psikiyatri alanında uzmandır. Eğitim durumları açısından ise %56'sı (n=3) üniversite mezunu, %12'si (n=3) yüksek lisans öğrencisi, %8'i (n=2), yüksek lisans mezunu, %8'i (n=2) doktora öğrencisi, %16'sı (n=4) doktora mezunudur. Uzmanların mesleki deneyimleri 1 ile 42 yıl arasında değişmekte olup, ortalama mesleki deneyimleri 9.78 (S.s: 9.60) yıldır.

Prosedür ve İstatiksel Analiz

Uzmanlara ait görüşler Ekim 2015-Ocak 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Uzmanların görüşleri toplanmasından sonra her bir uzmana ait veriler SPSS 23 programına aktarılmış ve bu programda istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerlilik oranlarının belirlenmesinde Lawshe (1975) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Bu formül madde gerekli diyen uzman sayısının maddeye görüş bildiren uzman sayısının yarısına bölünmesiyle elde edilen değer bir eksigidir. Örneğin, taslak ölçekte yer alan maddelerden biri olan “Önemli biriyim.” ifadesinin genel benlik algısı alt boyutuna uygunluğunu değerlendiren 25 uzmandan 19'u bu maddeyi gerekli olarak değerlendirmiş, beş uzman yararlı ama yetersiz olarak değerlendirmiş, bir uzman ise gereksiz olarak değerlendirmiştir. Yukarıda sözü edilen formül kullanılarak kapsam geçerliliği oranı hesaplandığında bu oranın 0.52 olduğu görülmüştür. Uzman görüşüne sunulan 167 madde için bu formül kullanılarak kapsam geçerlilik oranları hesaplanmıştır. Daha sonra bu kapsam geçerlilik oranları minimum kapsam geçerlilik ölçütü değerleri ile karşılaştırılmış ve çıkarılması gereken maddeler belirlenmiştir.

Bulgular

Lawshe'ye (1975) göre minimum kapsam geçerlilik ölçütü 25 uzman için .37'dir (Veneziano ve Hooper, 1997; Yurdugül, 2005). Genel benlik algısı ölçeğinde bu değer altında puan alan “Yeterli bir insan olduğumu düşünüyorum.” (Madde 3), “İşe yaramaz biriyim.” (Madde 6), “Kendini kabullenmiş birisiyim.” (Madde 10), “Kendimi küçümsüyorum.” (Madde 16), “Kendime çok kızıyorum.” (Madde 19), “Kendimde olmasını istediğim özelliklerin çoğuna sahip değilim.” (Madde 27), “Ben bir hiçim.” (Madde 28) maddeleri, akademik benlik algısı ölçeğinde “Bu okulda

olmaktan mutluyum.” (Madde 2), “Derslerde sık sık hayal kurarım. (Madde 5), “Derslerle ilgili ödevlerde genellikle düşük notlar alırım.” (Madde 6), “Okul hayatımda sınıftaki diğer arkadaşlarıma göre daha fazla problemim var.” (Madde 12), “Çok çalışsam da sınıftaki diğer arkadaşları kadar başarılı olamam.” (Madde 30), “Ödevlerimi bitirmekte oldukça yavaşım.” (Madde 32), “Öğrendiklerimi çabuk unutuyorum.” (Madde 33), “Öğretmenimi kolaylıkla takip edebiliyorum.” (Madde 34) maddeleri, fiziksel benlik algısı ölçeğinde “Güçlü kaslarım var.” (Madde 15), “Vücudumdan gurur duyuyorum.” maddeleri, sosyal benlik algısı ölçeğinde “Karşı cinsteki aynı yaştaki arkadaşlarımla arasında popülerim.”, “Arkadaşlarımla gurur duyuyorum.”, aile benlik algısı ölçeğinde “Çok değişik bir aile ortamından gelmiş olmayı isterdim.” (Madde 1) maddeleri minimum kapsam geçerlilik ölçütü olan .37’nin altında değere sahip olduğu için taslak ölçekten çıkarılmıştır.

Geliştirilen ölçme aracı birden fazla alt boyuta sahip olduğunda her bir alt boyut için kapsam geçerlilik indeksleri hesaplanmaktadır (Lawshe, 1975; Veneziano ve Hooper, 1997; Yurdugül, 2005). Genel benlik algısı alt ölçeği için kapsam geçerlilik indeksi .64, akademik benlik algısı ölçeği için .74, fiziksel benlik algısı ölçeği için .74, sosyal benlik algısı ölçeği .74, aile benlik algısı ölçeği için ise .73 olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Lawse tekniğinden yararlanılarak 20 maddenin çıkarılmasından sonra toplamda madde havuzunda 147 maddenin kaldığı görülmüştür. Yeterli kapsam geçerlilik oranına sahip ancak uzmanlar tarafından revize edilmesi önerilen maddelerinde ölçek formundan çıkartılması sonucunda ise 96 maddeden oluşan Ergenler için Benlik Algısı Ölçeği Taslak Formu(EİBAÖTF) oluşturulmuştur.

DeVellis’e (2012) göre ölçek geliştirme sürecinin dördüncü aşaması olarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması ve beşinci aşaması ölçeğin faktör yapısının yeni bir örneklem grubunda incelenmesidir. Dördüncü aşamada ölçeğin geçerliliği açılımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği madde-toplam korelasyonları, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenilirliği aracılığıyla incelenmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği 2 aylık, 6 aylık ve 9 aylık zaman aralıklarında üç ayrı çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Beşinci aşamada ölçeğin faktör yapısı yeni bir

örneklem grubunda doğrulayıcı faktör analizi ve açımlayıcı yapısal eşitlik modellemesi (ESEM) aracılığıyla incelenmiştir. Son aşamada ölçeğin puanlaması ve yorumlanmasıyla ilgili bilgi verilmiştir. Aşağıda üç farklı çalışma grubunda gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.2.2 Çalışma 2: EİBAÖTF Açımlayıcı Faktör Analizi

Çalışma Grubu

Doksan altı maddeden oluşan form uygun örnekleme yoluyla seçilen 405 öğrenciden oluşan ilk çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler Amasya ilinde yer alan bir liseye devam etmektedir. Öğrencilerin tamamı erkektir. Katılımcıların yaş aralığı 13 ile 19 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 15.77'dir (S.s: 1.19). Öğrencilerin 173'ü (%43) dokuzuncu sınıf öğrencisiyken, 82'si (%20) 10. sınıf, 69'u 11.sınıf (%17), 78'i (%19) 12. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşına ilişkin sorular içermektedir.

EİBAÖTF: Taslak form 96 maddeden oluşmaktadır. Taslak ölçekte 30 maddesi tersten kodlanmaktadır. Katılımcılar her bir ölçek ifadesine katılma derecelerini *Çok Yanlış*'tan (1), *Çok Doğru*'ya (5) uzanan beşli likert tipi bir ölçekte cevaplamaktadır.

Prosedür

Öğrencilere taslak ölçek sınıf rehber öğretmenlerinin gözetimi ve denetimi altında uygulanmıştır. Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce öğrencilere, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, verdikleri cevapların gizli kalacağı, toplanan verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı, araştırmanın başlangıcında, ortasında ya da sonunda herhangi bir yaptırıma uğramadan çekilebilecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Tüm öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

İstatistiksel Analiz

İstatistiksel analizler Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (SPSS) versiyon 23(Armonk, NY, USA) ve Factor 9.3 (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2006, 2013) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı EİBAÖTF maddelerinin tamamını cevaplamamıştır. Kayıp değerler madde düzeyinde %0 ile %3.7 arasında değiştiği görülmüştür. Bu nedenle, sınırlı sayıdaki bu kayıp değerlere açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmeden önce ölçme ve değerlendirme uzmanları (Graham, 2009; Graham, Cumsille ve Elek-Fisk, 2003; Schlomer, Bauman ve Card, 2010) tarafından açımlayıcı faktör analizi kullanıldığı durumlarda yansız ve etkili bir kayıp değer ataması yöntemi olması nedeniyle tavsiye edilen Beklenti-Maksimizasyon (Expectation-Maximization) algoritması kullanılarak veri atama işlemi gerçekleştirilmiştir. Ancak beklenti-maksimizasyon algoritması kullanıldığında verilerin büyük bir kısmına küsuratlı değer ataması gerçekleştirildiğinden (Örn: 4.33) ve öğrencilerin küsuratlı bir cevap vermesi mümkün olmadığından en yakın tam sayıya yuvarlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Yukarıdaki verilen örnekte atanmış değer olan 4.33 değeri dörde yuvarlanmıştır. Ancak Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre kayıp değer veri setinde %5 ve altında olduğunda farklı kayıp değer atama işlemleri (ortalama değer atama, medyan değer atama, çoklu veri atama, regresyona dayalı veri atama) benzer sonuçlar verme eğilimindedir. İkinci olarak, veri setinde aykırı değerler olup olmadığı incelenmiştir. Bu işlemler tamamlandıktan sonra veri setinde normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli aykırı değerler incelenmiştir. EİBAÖTF puanları standardize edilmiş z- puanlarına dönüştürülmüş ve bu z-puanlarının Tabachnick ve Fidell (2012) tarafından önerilen -3.29 ile +3.29 değer aralığında olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle veri setinde tek değişkenli bir aykırı değere rastlanmamıştır. Çok değişkenli aykırı değerler Tabachnick ve Fidell'in (2012) önerileri doğrultusunda Mahalanobis uzaklıklarından yararlanılarak hesaplanmıştır. Bu işlem için sırasıyla her bir katılımcıya ait Mahalanobis uzaklığı değeri hesaplanmıştır. İkinci aşamada her bir katılımcıya ait olarak hesaplanan Mahalanobis uzaklığı değeri, .001 anlamlılık düzeyinde regresyon denkleminde giren tüm değişkenlerle aynı serbestlik derecesine sahip Ki-kare dağılımındaki tablo değerleriyle karşılaştırılmış ($\chi^2(96) = 86.661, p = .001$) ve bu değer üzerinde puana sahip 57 katılımcı, veri setinden çıkarılmıştır.

İlk olarak, verilerin normale yakın bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik varsayımı bu çalışmada örneklem büyüklüğü dikkate alınarak çarpıklık ve basıklık değerleri ve grafiksel yaklaşımlar kullanılarak incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamının önerilen değer aralığında olduğu (Tabachnick ve

Fidell, 2012) görülmüş ve Normal Q-Q plot, Box-Plot grafikleri de verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiğini doğrulamıştır.

Alanyazınında geliştirilen ölçeklerin faktör yapısının belirlenmesi istendiğinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmaktadır. Ancak açımlayıcı faktör analizi belirli bir teorik yapı oluşturulması ya da başka bir anlatımla ölçek geliştirme sürecinde kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir. Doğrulayıcı faktör analizi ise var olan teorik bir yapının farklı kültürlerde ya da farklı örneklerde benzer bir yapıya sahip olup olmadığının değerlendirilmesinde kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir (Keith, 2005). Bu nedenle, EİBAÖTF cevapları açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde teorik çerçeve, faktör sayısına karar vermede kullanılan teknikler olan özdeğeri birden büyük faktör sayısı, yamaç birikinti grafiği, paralel analiz ve Velicer'in en küçük kısmi korelasyon (Map) testinden yararlanılmıştır. Özdeğeri birden büyük faktör sayısı ölçekte özdeğeri birden büyük faktörlerin açıklanan varyans oranına anlamlı bir şekilde katkıda bulunduğunu ve özdeğeri birden küçük faktörlerin önemsiz miktarda varyansı açıkladığı için sadece özdeğeri birden büyük faktörlerin ölçekte bulunması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşım altında yatan temel gerekçe, faktör analizinde başlandığında her bir maddenin özdeğeri birdir. Eğer bir faktör analizi başlangıcında her bir maddenin açıkladığı kadar varyans açıklıyorsa bu faktörün açıkladığı varyans yeterlidir. Yamaç-birikinti grafiği yöntemi öz değerleri görsel açıdan inceleyerek ölçekteki faktör sayısını belirlemeyi amaçlamaktadır. Grafikte öz değerlerin belirli bir şekilde kırılma gerçekleştirdiği nokta ölçeğin kaç faktörden oluşabileceğine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Paralel analiz tekniği, ölçekteki madde sayısı ve örneklem büyüklüğüyle aynı tesadüfi korelasyon matrisleri oluşturarak bu matrislerden elde edilen ortalama özdeğerleri, ölçekten elde edilen gerçek öz değerlerle karşılaştırmakta, gerçek özdeğeri paralel analiz sonucu elde edilen öz değerlerden büyük en son öz değer ölçeğin oluşması gereken faktör sayısını belirlemektedir. Velicer'in en küçük kısmi ortalama korelasyon yöntemi ise ölçekte var olan genel faktörlerin, gizil faktörlerle ilişkili olduğunu ve bu gizil faktörlerin ölçekteki son faktöre kadar kısmi korelasyon gösterdiğini ileri sürmektedir. Başka bir ifadeyle Velicer's Map testi, kısmi korelasyonlar en düşük düzeye ulaştığında

faktörleri çıkarmayı durdurmaktadır (Cattell, 1966; Horn, 1965; Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2006; Lorenzo-Seva, Timmerman ve Kiers, 2011; Velicer, 1976).

Ancak çoğu durumda, araştırmacılar özdeğeri birden büyük faktör sayısını ve yamaç birikinti grafiğinin kullanımını özdeğeri birden büyük faktör sayısı için çok sayıda faktörün çıkarılmasına neden olduğu ve yamaç birikinti grafiği için ise birden fazla noktada kırılma gösterdiğinde yorumlanmasındaki öznellik nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanımı önerilmemektedir (Baglin, 2014; Costello ve Osborne, 2005). Bu yöntemler yerine araştırmacılar Velicer Map testi ve paralel analiz kullanımının ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde daha doğru sonuçlar vermesi nedeniyle kullanımını önermektedir (Baglin, 2014; Costello ve Osborne, 2005; Velicer, Eaton ve Fava, 2000). Bu nedenle bu araştırmada sıklıkla kullanılan özdeğeri birden büyük faktör sayısı ve yamaç birikinti grafiğinin yanı sıra Türkiye’deki psikoloji araştırmalarında kullanımı yaygın olmayan Velicer Map testi ve paralel analizden yararlanılmıştır.

Ölçeğin faktör sayısına karar vermede kullanılan tekniklerin uyuşmaması durumunda, faktör analizi her bir tekniğin önerdiği faktör yapısına sınırlandırılarak analiz gerçekleştirilmiştir ve teorik çerçeveye en uygun olduğu belirlenen faktör yapısıyla analizlere devam edilmiştir. Aynı zamanda ölçek maddelerinin yorumlanabilirliği ve maddelerin uyumu bir diğer kriterdir. Yukarıda belirtilen şartlarla birlikte her bir alt boyutta en az dört madde olması (Izquierdo, Olea ve Abad, 2014) ve her bir faktör alt boyutu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olması şartı oluşturulmuştur. Ölçeğin maddelerinin hangi faktöre ait olduğunu belirlemek amacıyla da madde faktör yük değerlerinin .30 (Field, 2013) ve üzerinde olması ve diğer faktörlerle .10 üzerinde fark olması (Gorsuch, 1983) kriteri kullanılmıştır. Aksi takdirde binişik madde olduğu kabul edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Stevens’a (2012) göre .30 madde faktör yük değerine sahip bir ölçek maddesi o alt boyuttaki varyansın %9’unu açıklarken .40 olan bir madde %16’sını açıklamakta, .50 olan bir madde %25’ini açıklamaktadır (Stevens, 2012).

Öğrencilerin EİBAÖTF’e verdikleri cevaplar, Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan (1999) önerileri doğrultusunda Açıklayıcı maksimum olabilirlik yöntemi ve Direk Oblimin ($\gamma = 0$) rotasyon döndürme yöntemiyle açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Direk Oblimin rotasyon yönteminin seçilmesinin nedeni teorik olarak ve

daha önce benlik algısıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda benlik algısı alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olmasıdır (Örn., Fuentes ve diğerleri, 2015).

Öğrencilerin EİBAÖTF'e verdikleri cevapların faktör analizi için uygun olup olmadığı üç farklı test aracılığıyla incelenmiştir. İlk olarak EİBAÖTF ölçek maddeleri arasında çoklu doğrusallık problemi olup olmadığı ölçek maddelerine ait determinant matrisi değerleri incelenerek belirlenmiştir. Determinant matrisi değerinin 0.00001 değerinin üstünde olması (Field, 2013) ölçek maddeleri arasında çoklu doğrusallık problemi olmadığını göstermektedir. Gerçekleştirilen tüm analizlerde determinant matrisinin bu değer üstünde olduğu görülmüştür. İkincisi ise ölçek maddelerine ait korelasyon matrisinin birim matrisi olup olmadığının test edilmesidir. Bu amaçla Barlett Küresellik testinden (Bartlett, 1950) yararlanılmaktadır ve bu testin anlamlı olması ($p < .05$) verilere ait korelasyon matrisinin birim matrisi olmadığını göstermektedir. Birim matrisin anlamlı tüm değişkenlerin kendileriyle korelasyonlarının 1 diğer değişkenlerle korelasyonlarının tamamının 0 olduğu matristir. Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığı ise Kaiser-Meyer-Olkin (Kaiser, 1974) örneklem yeterliliği katsayısı aracılığıyla incelenmektedir ve bu test değerinin faktör analizi gerçekleştirebilmek için minimum .60 ve üstü değerlere sahip olması gerekmektedir (Kaiser, 1974).

Bulgular

Faktör Sayısının Belirlenmesi

Öğrencilerin EİBAÖTF'e verdiği cevapların kaç boyuttan oluşabileceğini belirlemek amacıyla özdeğeri birden büyük faktör sayısı, yamaç-birikinti grafiği, Horn'un (1965) paralel analiz tekniği ve Velicer'in MAP (Velicer, 1976) testinden yararlanılmıştır. Aynı zamanda oluşan faktörlerin yorumlanabilirliği de bir diğer kriter olarak dikkate alınmıştır. Gerçekleştirilen faktör analizinde ölçeğin özdeğeri birden büyük 23 faktörden oluştuğu ancak yamaç-birikinti grafiğinin beş ve altı faktörde bir kırılma gösterdiği görülmüştür. Paralel analiz ölçeğin altı faktörden oluşabileceğini belirtirken, Velicer'in MAP testi üç faktörden oluşabileceğini belirtmiştir. Faktör sayısına karar verme testlerinin farklı sonuçlar vermesi nedeniyle ölçek faktör yapısı 3 faktörden 7 faktöre kadar değişen faktörlere zorlanarak bir dizi açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizleri

sonucunda en yorumlanabilir faktör yapısını beş faktör oluşturduğundan analizlere beş faktörle devam edilmesine karar verilmiştir.

EİBAÖTF Açımlayıcı Faktör Analizi

Barlett Küresellik testinin anlamlı ($\chi^2(4560) = 17179.23, p < .001$) olduğu ve Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği değerinin .91 olduğu görülmüştür. EİBAÖTF faktör analizi için uygun olduğu görüldükten sonra maksimum olabilirlik faktörleştirme ve Direk Oblimin ($\gamma=0$) eğik döndürme rotasyon tekniğiyle bir dizi analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerde madde faktör yük değeri .30'un altında olan maddeler ve tasarlanan boyuta yüklenmeyen maddeler ve binişik maddeler sırasıyla çıkarılarak analizler tekrar edilmiştir. Bu analizler sonucunda 25 maddelik asıl form oluşturulmuştur. Tablo 2'de bu formda yer alan maddeler, bu maddelerin madde faktör yük değerleri, boyutların öz değerleri ve açıkladıkları varyans oranları yer almaktadır. Tablo 2'de görüldüğü gibi genel benlik algısı alt ölçeğinin madde faktör yük değerleri .30 ile .66 arasında, fiziksel benlik algısının .37 ile .58 arasında, akademik benlik algısının .31 ile .76 arasında, sosyal benlik algısı .33 ile .67, aile benlik algısı ise .43 ile .66 arasında değişmektedir.

Tablo 2: EİBAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	λ	h^2
Genel benlik algısı (F1)		
Kendimi seviyorum. (M1)	.66	.55
Kendimi değerli hissediyorum. (M6)	.60	.53
Kendimle gurur duyuyorum. (M11)	.56	.49
Kendime saygı duyuyorum. (M16)	.51	.55
Çok sayıda olumlu özelliğim var. (M21)	.30	.37
Özdeğer	8.02	
Açıklanan varyans	32.06	
Fiziksel benlik algısı (F2)		
Yaşıtlarımın çoğundan daha etkileyici bir vücuda sahibim. (M2)	.58	.43
Tanıdığım akranlarımdan çoğundan daha yakışıklıyım/güzelim. (M7)	.50	.29
Yaşıtlarıma göre daha kuvvetli bir fiziksel yapım var. (M12)	.47	.39
Fiziksel olarak kendimi beğeniyorum. (M17)	.43	.30
Fiziksel olarak çekici bir insanım. (M22)	.37	.39
Özdeğer	1.86	
Açıklanan varyans	7.43	
Akademik benlik algısı (F3)		
Genellikle derslere karşı ilgiliyimdir. (M3)	.76	.58
Öğretmenlerim benim çalışkan bir öğrenci olduğumu düşünür. (M8)	.67	.44
Derslerimin çoğunda başarılıyım. (M13)	.59	.45
Öğretmenlerim tarafından takdir ediliyorum. (M18)	.48	.36
İstedğim yükseköğretim programını kazanacak kadar yetenek sahibiyim. (M23)	.31	.28
Özdeğer	1.46	
Açıklanan varyans	5.84	
Sosyal benlik algısı (F4)		
Arkadaşlarımla birlikteyken kendimi iyi hissediyorum. (M4)	.67	.48
Arkadaşlarımla iyi anlaşırım. (M9)	.65	.54
Arkadaşlarıma duygu ve düşüncelerimi kolaylıkla ifade edebiliyorum. (M14)	.51	.44
Çevremde ihtiyaç duyduğumda destek alabileceğim birçok arkadaşım var. (M19)	.46	.44
Arkadaşlarım bana değer verir. (M24)	.33	.32
Özdeğer	1.17	
Açıklanan varyans	4.70	
Aile benlik algısı (F5)		
Ailemle birlikteyken kendimi iyi hissediyorum. (M5)	.66	.44
Ailemle birlik beraberlik içerisindeyiz. (M10)	.54	.58
Kendi çocuklarım olursa, onları ailemin beni yetiştirdiği gibi yetiştirmek isterim. (M15)	.54	.41
Ailemle iyi anlaşıyorum. (M20)	.49	.38
Mutlu bir aile hayatım var. (M25)	.43	.45
Özdeğer	1.13	
Açıklanan varyans	4.53	

Not: |.30| ve altındaki değerler rapor edilmemiştir. λ = Madde faktör yük değeri, h^2 : Açıklanan ortak varyans değeri çıkarılan.

3.3.3.2 EİBAÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizleri

Çalışma Grubu

İkinci çalışma grubunu uygun örnekleme yoluyla seçilen Amasya ilinde bir liseye devam etmekte olan 218 lise öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların yaklaşık olarak %39 ($n= 85$)' u kadın ve %61 ($n=133$)' i erkektir. Katılımcıların yaş aralığı 14 ile 17 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 15.83 (S.s: .75)' tür. Öğrencilerin 82'si (%38) dokuzuncu sınıf öğrencisiyken, 125'i (%57) 10. sınıf, 11' i 11.sınıf (%5) öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi hakkında bilgi edinmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

EİBAÖ: Öğrencilerin farklı boyutlardaki benlik kavramını ölçmek amacıyla EİBAÖ kullanılmıştır. Ölçek katılımcıların benlik algısını genel, fiziksel, akademik, sosyal ve aile benlik algısı alanlarında değerlendirmesini amaçlamaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutunda beş madde bulunmakta olup katılımcılar ölçek ifadesine katılma derecelerini *Çok Yanlış*'tan (1), *Çok Doğru*'ya (5) uzanan beşli likert tipi bir ölçekte cevaplamaktadır. Ölçeğin her bir alt boyuttan alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında değişmektedir. Ölçekte her bir alt boyuttan alınan puanların yüksekliği, bireyin o alt boyuta ilişkin benlik algısının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Prosedür

Öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve EİBAÖ veri toplama aracı olarak birlikte uygulanmıştır. Uygulamalar sınıf rehber öğretmenlerinin gözetimi ve denetimi altında normal ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, verdikleri cevapların gizli kalacağı, toplanan verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı, araştırmacının başlangıcında, ortasında ya da sonunda herhangi bir yaptırıma uğramadan çekilebilecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Tüm öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

İstatistiksel Analiz

Tüm istatistiksel analizler SPSS 23 ve Mplus 7.4 (Muthén ve Muthén, 2015) programında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktörlü yapısının yeni bir örneklemede benzer olup olmadığını test etmek amacıyla hem doğrulayıcı faktör analizi hem de açımlayıcı yapısal eşitlik modellemesi (ESEM) analizleri gerçekleştirilmiştir. Bazı öğrenciler EİBAÖ maddelerinin tamamını cevaplamamıştır. Kayıp değer miktarı madde düzeyinde %0 ile %2.1 arasında değişmekte olup, katılımcıların %87'si ($n=208$) ölçek maddelerinin tamamını cevaplamışken, %10.5'i ($n=25$) ölçeğin bir maddesini, %1.7'si ($n=4$) iki maddesini, %0.8'i ($n=2$) üç maddesini cevaplamamıştır. Bu sınırlı sayıda kayıp değere, birinci araştırmaya benzer şekilde ilk olarak beklenti-maksimizasyon algoritması kullanarak veri atama işlemi gerçekleştirilmiş ve sonrasında en yakın tam sayıya yuvarlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri setindeki tek değişkenli ve çok değişkenli aykırı değerler Tabachnick ve Fidell (2012)'in önerileri doğrultusunda incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda üç tek değişkenli, 18 çok değişkenli aykırı değer veri setinden çıkarılmıştır.

Katılımcıların EİBAÖ maddelerine verdikleri cevaplar ortalamaya ve varyansa göre düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler (mean and variance adjusted weighthed least squares [WLSMV]) model tahmin yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar alanyazınında sıklıkla kullanılan maksimum olabilirlik (ML) ve maksimum olabilirlik yönteminin çok değişkenli normallik varsayımının kullanılmasını gerektirmeyen alternatiflerinin (Örn. MLR, MLMV) sınırlı sayıda cevaplama kategorisine sahip Likert tipi ölçek maddelerinde kullanıldığında yanlış parametre tahminlerine neden olabileceğini belirtmektedir (Beauducel ve Herzberg, 2006; Finney ve DiStefano, 2006, 2013).

Araştırmacılar, doğrulayıcı faktör analizinde sıklıkla kullanılan maksimum olabilirlik tahmin yönteminin, normal dağılım göstermeyen ya da sınırlı sayıda cevaplama kategorisine sahip, sıralama tipi ölçek maddeleriyle kullanıldığında doğru olmayan sonuçlar verebileceğini belirtmektedir (Beauducel ve Herzberg, 2006; Finney ve DiStefano, 2006, 2013). Araştırmalar, WLSMV tahmin yönteminin sınırlı sayıda cevaplama kategorisine sahip Likert tipi ölçeklerde ve normal dağılım göstermeyen ve küçük örneklem büyüklüklerinde daha iyi performans sergilediğini, daha doğru madde faktör yük değerleri tahminleri ve daha doğru uyum iyiliği indekslerine sahip

olduğunu göstermektedir (Beauducel ve Herzberg, 2006). Bu bağlamda, EİBAÖ maddelerinin sınırlı sayıda cevaplama kategorisine sahip, Likert tipi ölçek maddelerinden oluşan bir ölçek olduğu dikkate alınarak bu araştırmada WLSMV tahmin yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizlerinde modelin tanımlanabilmesi için her bir faktörün varyansı bire sabitlenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizlerinde test edilen modelin verilerle uyumu uyum iyiliği indeksleri aracılığıyla test edilmektedir. Mplus programı diğer programlarla kıyaslandığında modelin yanlış belirlenmesine duyarlı ve genel olarak örneklem büyüklüğünden belirgin bir şekilde etkilenmeyen sınırlı sayıda uyum iyiliği indeksi rapor edilmektedir. McDonald ve Ho (2002)'nin önerileri doğrultusunda bu araştırmada WLSMV tahmin yöntemi kullanıldığında rapor edilmesi önerilen altı farklı uyum iyiliği indeksi bulunmaktadır. Bu uyum iyiliği indeksleri sırasıyla, Ki-kare (χ^2), düzeltilmiş ki-kare değeri (ki-karenin serbestlik derecesine oranı [χ^2/sd]), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Ağırlıklandırılmış Hataların Ortalama Karekökü (WRMR) uyum iyiliği indeksleridir. Tucker-Lewis Index (TLI) alanyazınında aynı zamanda Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) olarakta bilinmektedir (Kline, 2011).

Ki-kare (χ^2) uyum iyiliği indeksi örneklem kovaryans/korelasyon matrisi ile model tarafından oluşturulan kovaryans/korelasyon matrisi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmektedir. Anlamsız bir χ^2 değeri ($p > .05$) gözlenen ve oluşturulan korelasyon/kovaryans matrisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak χ^2 istatistiği büyük örneklemelerde ve tahmin edilen değişken sayısı fazla olduğunda (karmaşık modellerde) model veri uyumu belirgin bir şekilde kötü olmasa da anlamlı olma eğilimindedir (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2012). Ki-kare (χ^2) değerinde belirli bir değer önerilmemekle birlikte düşük χ^2 değerleri model veri uyumunda artışa işaret etmektedir. Araştırmacılar, χ^2 testinin bilinen sınırlılıkları nedeniyle χ^2 değerine bir düzeltme yapılarak rapor edilmesini önermektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Wheaton, Muthén, Alwin ve Summers, 1977). Ki-kare değerinin model serbestlik derecesine (χ^2/sd) bölünerek elde edilen bu düzeltme değeri düzeltilmiş χ^2 değeri olarak isimlendirilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizlerinde kullanılan uyum iyiliği indekslerinde iyi ya da mükemmel uyumu ifade eden değerler üzerinde araştırmacılar arasında bir görüş

birliği olmamasına rağmen, χ^2 /sd oranının 2'den yüksek ancak 5'ten düşük olması ($2 < \chi^2 /sd \leq 5$) kabul edilebilir uyuma, 2 ve altı değerler ($2 \geq \chi^2 /sd$) mükemmelen uyuma işaret etmektedir. CFI araştırmacı tarafından oluşturulan model ile başlangıç modelini karşılaştırarak model veri uyumundaki göreceli artışı ifade etmektedir. Başlangıç modeli tüm değişkenlerin birbiriyle ilişkisiz olduğu başka bir ifadeyle gizil değişkenlerin olmadığı modeli ifade etmektedir. CFI değerlerinin .90 ile .94 aralığında olması kabul edilebilir uyuma, .95 ve üzeri olması mükemmelen uyuma işaret etmektedir. TLI indeksi de CFI indeksi gibi bir göreceli uyum indeksidir ve modellerin tahmininde model karmaşıklığını dikkate alır. Her iki indeksin de alabileceği değerler genellikle 0 ile 1 arasında değişirken, bazı durumlarda CFI değerleri 1'in üzerinde değerler alabilir. CFI indeksi 1'in altında olduğunda TLI her zaman CFI'den daha düşük değerler alır. TLI değerlerinin .90 ve üzerinde olması iyi uyuma, .95 ve üzeri olması mükemmelen uyuma işaret etmektedir. RMSEA her bir serbestlik derecesine göre model uyumsuzluğunu gösterir. Genel olarak, .06 ile .10 arasında değerler kabul edilebilir uyuma işaret ederken, .05 ve altı değerler mükemmelen uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indekslerinden farklı olarak RMSEA değerinin güven aralıkları hesaplanabildiğinden, RMSEA değerinin .05'ten anlamlı bir Şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı test edilebilmektedir (Wang ve Wang, 2013). Anlamsız bir olasılık değerini ($p > .05$) RMSEA değerinin .05'ten anlamlı bir farklılık göstermediğini, yani model veri uyumunun mükemmelen olduğunu ifade etmektedir. Son olarak WRMR artık temelli bir uyum iyiliği indeksidir. WRMR'nin 1 yakın değerlere sahip olması iyi uyuma, .90 ve altı değerler mükemmelen uyuma işaret etmektedir (Dattalo, 2013; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; McDonald ve Marsh, 1990; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Wang ve Wang, 2013; Yu, 2002).

ESEM analizleri son yıllarda geliştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve açımlayıcı faktör analizinin (AFA) güçlü yönlerini biraraya getiren yeni bir istatistiksel tekniktir (Asparouhov ve Muthn, 2009; Booth ve Hughes, 2014; Marsh, Morin, Parker ve Kaur, 2014). AFA sonucu basit ve belirgin bir faktör yapısına sahip çok boyutlu lekler, DFA gerçekleştirildiğinde sıklıkla kabul edilebilir ya da mükemmelen uyumdan uzak bir yapı sergilemektedir. Bu durum DFA'nın sınırlayıcı bağımsız kümeler varsayımından (BKV, Independent Clusters Model [ICM]) kaynaklanmaktadır. BKV da her bir madde sadece belirli bir gizil faktöre

yüklenmekte ve diğer faktörlerle olan çapraz yük değerleri (cross-loadings) 0'a eşitlenmektedir. Bu durum DFA modellerinde gizil faktörler arasındaki korelasyon değerlerinin olduğundan daha yüksek görünmesine neden olabilmekte ve çok boyutlu ölçeklerin aykırı ölçekler geçerliliğine zarar verebilmektedir (Tomás, Marsh, González-Romá, Valls ve Nagengast, 2014). Gizil faktörler arasındaki korelasyonların artması aynı zamanda gizil değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemlerine neden olarak tahmin sürecinde sıkıntılar meydana getirebilmektedir (Booth ve Hughes, 2014). Bu durum maddeler diğer boyutlarla da ilişkili olduğunda daha kötü model veri uyumunda neden olabilmektedir. Marsh, Liem, Martin, Morin ve Nagengast'a (2011) göre bu varsayım bazı durumlarda araştırmacıların bu durumun üstesinden gelebilmek için uygunsuz, yanıltıcı ya da basit bir şekilde yanlış yöntemler (Örn., çok sayıda hata teriminin birbirleriyle ilişkili olmasına izin verme, madde parselleme) kullanmasına neden olabilmektedir. ESEM analizleri test edilen modellerin DFA gibi uyum iyiliği indeksleri aracılığıyla test edilmesine de olanak sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar ESEM analizlerinin beş faktörlü kişilik özellikleri (Furnham, Guenole, Levine ve Chamorro-Premuzic, 2013; Marsh ve diğerleri, 2010), fiziksel benlik kavramı (Morin ve Maïano, 2011; Tomás ve diğerleri, 2014), akran zorbalığı (Marsh, Nagengast, ve diğerleri, 2011), motivasyon ve katılım (Marsh, Liem, ve diğerleri, 2011), fiziksel görünüme yönelik sosyokültürel tutumlar (Sánchez-Carracedo ve diğerleri, 2012) gibi çok boyutlu psikolojik yapıların yapı geçerliliğinin test edilmesinde faydalı olabileceğini göstermektedir. Bu araştırma kapsamında incelenecek EİBAÖ bağlamında değerlendirildiğinde bazı maddeler teorik olarak aynı boyutta olmamasına rağmen benzer kelimelerle ifade edildiğinden, maddeler ölçülmek istenen psikolojik yapıyla ilgili olduğu boyutun yanı sıra birlikte belirgin bir değişim de gösterebilir (Sánchez-Carracedo ve diğerleri, 2012). Bu durum özellikle model artıklarında artışa neden olabilir ve WRMR ve RMSEA gibi artık temelli uyum iyiliği indekslerini arttırabilir. Bu nedenle, EİBAÖ maddeleri ESEM kullanılarak analiz edildiğinde daha iyi uyum verebilir.

ESEM analizleri açımlayıcı ya da doğrulayıcı bir şekilde kullanılabilir (Marsh ve diğerleri, 2014; Morin, Marsh ve Nagengast, 2013). ESEM analizleri açımlayıcı bir şekilde kullanıldığında ölçülmek istenen gizil değişkenleri oluşturan maddelerin hangi gizil değişkenlere ait olduğu belirtilmez. Bu şekilde kullanıldığında AFA'dan belirgin bir farklılık göstermez. Araştırmacı basit faktör yapısını elde edebilmek için

dik ve eğik döndürme yöntemlerini kullanabilir. Ancak, açımlayıcı faktör analizinden farklı olarak test edilen model uyum iyiliği indeksleri aracılığıyla test edilebilir. Doğrulayıcı bir şekilde kullanıldığında, araştırmacı her bir gizil değişkenin hangi maddelerle ilişkili olduğunu belirtir ve bu maddelerin madde faktör yük değerleri ait oldukları faktörde diğer maddelerin madde faktör yük değerleri 0'a yakın bir değere sahip olmaya zorlanarak analiz gerçekleştirilir. Doğrulayıcı bir tarzda gerçekleştirildiğinde ESEM analizlerinde araştırmacı hangi maddelerin hangi gizil faktörlerle ilişkili olabileceğine ilişkin bilgi sahibidir (Marsh ve diğerleri, 2014; Morin ve diğerleri, 2013). Alanyazınında ESEM analizlerinin doğrulayıcı tarzda gerçekleştirildiği çok sayıda uygulama mevcuttur (Gomes, Almeida ve Núñez, 2017; Marsh ve diğerleri, 2013, 2014; Morin ve diğerleri, 2013). Bu araştırma da EİBAÖ'nin faktör yapısı bilindiğinden doğrulayıcı bir şekilde kullanılmıştır. Analizlerde gizil değişkenlerin birbiriyle ilişkili olmasına izin verilmiştir. ESEM analizinde kullanılan Mplus söz dizim dosyası Ek-1'de sunulmuştur.

Bulgular

Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü modelin model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2(265): 521.050$, $p < .0001$, $\chi^2/sd: 1.966$, CFI: .949, TLI: .942, RMSEA: .067, $p < .001$, RMSEA %90 Güven Aralığı Alt Sınır: .058, RMSEA %90 Güven Aralığı Üst Sınır: .075, WRMR: 1.040).

Tablo 3'te doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen standardize edilmiş madde faktör yük değerleri, standardize edilmiş madde faktör yük değerlerinin standart hataları, z-değerleri, R^2 değerleri ve gizil değişkenler arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Tablo 3'te görülen z- değerleri maddenin kendi standart hatasına bölünmesiyle elde edilen değerdir (Aşağıda yer alan Tablo 3'te ufak yuvarlama hatalarıyla bulunmaktadır) ve 1.96 ve üzeri z-değerleri .05, 2.56 ve üzeri z değerleri .01, 3.26 ve üzeri z-değerleri ise .001 düzeyinde anlamlıdır. Herhangi bir maddenin anlamlı olabilmesi için z-değerinin minimum 1.96 ve üzeri bir değere sahip olması gerekmektedir. Maddenin R^2 değerleri ise her bir maddenin bulunduğu faktör tarafından açıklanan varyans oranını ifade etmektedir (Kelloway, 2015). Aynı zamanda ilgili maddeye ait standardize edilmiş madde faktör yük değerinin karesidir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi genel benlik algısı boyutunun madde faktör yük değerleri .71 ile .79 arasında değişirken, fiziksel benlik algısı .63 ile .82, akademik benlik algısı .72 ile .85, sosyal benlik algısı .56 ile .81, aile benlik algısı .65 ile .96 arasında değişmektedir. Ölçeğin tüm maddeleri istatistiksel olarak en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır ve maddelerin açıkladıkları varyans oranları .31 ile .91 arasında değişmektedir.

Gizil değişkenler arasındaki korelasyon değerleri .27 ile .74 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizleri kabul edilebilir düzeyde model veri uyumu vermesine rağmen artık temelli uyum iyiliği indeksleri olan WRMR değerinin kötü uyuma işaret ettiği ve RMSEA değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular modelin değişkenler arasındaki ilişkileri yeterli düzeyde iyi bir şekilde açıklayamadığını göstermektedir. Bu nedenle, EİBAÖ maddelerine doğrulayıcı biçimde ESEM analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ESEM analizleri sonucunda model veri uyumunun mükemmel olduğu görülmüştür ($\chi^2(185): 271.776$, $p < .0001$, $\chi^2/sd: 1.469$, CFI: .983, TLI: .972, RMSEA: .046, $p > .05$, RMSEA %90 Güven Aralığı Alt Sınır: .034, RMSEA %90 Güven Aralığı Üst Sınır: .058, WRMR: .502).

Tablo 4'te görüldüğü gibi tüm maddeler kendi faktörlerine anlamlı bir şekilde yüklenmiştir. Genel benlik algısı boyutunun madde faktör yük değerleri .31 ile .64 arasında değişirken, fiziksel benlik algısı .57 ile .86, akademik benlik algısı .40 ile .88, sosyal benlik algısı .46 ile .92, aile benlik algısı .60 ile .93 arasında değişmektedir. Ölçeğin tüm maddeleri kendi boyutlarında istatistiksel olarak en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

ESEM analizleri sonucu elde edilen korelasyon değerleri de DFA sonucu elde edilen değerlerden daha düşüktür. DFA sonucu elde edilen korelasyon değerleri .27 ile .74 arasında değişirken, ESEM analizleri sonucunda ise, .17 ile .47 arasında değiştiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle faktörler daha belirgin bir şekilde ayrılmış ve benlik algısı alt boyutlarının aykırı ölçekler geçerliliği artmıştır. Bu bulgular, ESEM analizlerinin EİBAÖ gibi benlik algısını çok boyutlu olarak ölçmeyi amaçlayan, maddelerin farklı boyutlarla ilişkili olabileceği ölçeklerde yapı geçerliliğinin test edilmesinde faydalı bir teknik olabileceğini göstermektedir.

Tablo 3: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	λ	S.H	z	R^2
Genel benlik algısı(F1)				
M1	.789	.037	21.221	.623
M6	.780	.032	24.134	.608
M11	.786	.030	26.401	.617
M16	.707	.046	15.433	.499
M21	.791	.034	23.332	.625
Fiziksel benlik algısı (F2)				
M2	.630	.043	14.573	.396
M7	.818	.032	25.333	.669
M12	.806	.037	21.818	.650
M17	.699	.039	17.841	.488
M22	.816	.034	23.711	.666
Akademik benlik algısı (F3)				
M3	.765	.030	25.330	.586
M8	.845	.027	31.018	.714
M13	.827	.032	25.600	.683
M18	.793	.035	22.361	.629
M23	.720	.040	18.114	.519
Sosyal benlik algısı (F4)				
M4	.556	.061	9.078	.310
M9	.704	.045	15.514	.496
M14	.609	.056	10.968	.371
M19	.807	.041	19.932	.652
M24	.802	.039	20.327	.644
Aile benlik algısı (F5)				
M5	.801	.043	18.648	.641
M10	.845	.036	23.730	.714
M15	.647	.056	11.646	.419
M20	.891	.027	32.765	.794
M25	.955	.027	36.019	.913
Gizil değişkenler arasındaki korelasyon değerleri				
	F1	F2	F3	F4
F1				
F2	.743			
F3	.652	.417		
F4	.731	.507	.386	
F5	.545	.274	.406	.496

Not: λ = Madde faktör yük değeri, S.H: Standart hata, Tüm kritik değerler ve korelasyon değerleri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4: ESEM Analizi Sonuçları

	F1(λ)	F2(λ)	F3(λ)	F4(λ)	F5(λ)
Genel benlik algısı(F1)					
M1	.641***	.062	.089	.023	.188***
M6	.483***	.260***	.088	.030	.146**
M11	.619***	.133**	.122*	.097	.010
M16	.583***	-.022	-.017	.311***	.030
M21	.308***	.272***	.178***	.305***	-.027
Fiziksel benlik algısı (F2)					
M2	-.167*	.752***	.059	.012	.003
M7	.380***	.612***	-.007	-.101	-.027
M12	.407***	.567***	-.124**	-.103*	.124**
M17	-.249***	.809***	.059	.136*	.002
M22	.031	.861***	-.088*	.034	.025
Akademik benlik algısı (F3)					
M3	.109*	-.135**	.760***	.028	.032
M8	-.001	-.058	.876***	.015	.069
M13	.030	.015	.866***	-.097*	.032
M18	-.042	.099*	.763***	.012	.048
M23	.355***	.091	.396***	.088	-.121*
Sosyal benlik algısı (F4)					
M4	.174*	-.156	-.126	.605***	.071
M9	.133	-.068	.029	.592***	.086
M14	.050	.207**	.101	.455***	-.133*
M19	.098	-.053	.004	.657***	.181***
M24	-.066	.102*	-.035	.918***	-.040
Aile benlik algısı (F5)					
M5	-.047	-.016	.064	-.038	.848***
M10	.046	.096	.021	-.062	.813***
M15	.112	-.044	.003	.009	.597***
M20	-.069	-.012	.001	.075	.933***
M25	.031	.035	.042	.094	.838***
Gizil değişkenler arasındaki korelasyon değerleri					
	F1	F2	F3	F4	
F1					
F2	.472				
F3	.428	.358			
F4	.443	.418	.281		
F5	.386	.165	.324	.381	

Not: λ = Madde faktör yük değeri, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$, F2-F5 arasındaki korelasyon değeri .05 düzeyinde anlamlıyken, diğer tüm korelasyon değerleri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

3.3.2.4 Çalışma 3 ve 4: EİBAÖ Güvenirliliği

Çalışma Grupları

EİBAÖ güvenirliliğini test etmek amacıyla birinci (açımlayıcı faktör analizi) ve ikinci (doğrulayıcı faktör analizi ve ESEM) çalışma grubu verileri kullanılarak madde toplam korelasyonları ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenirliliğini belirlemek amacıyla ölçek 2 ay, 6 ay ve 9 ay arayla üç farklı çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulamalarda kolaylık açısından test-tekrar test güvenirliliği çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı aynı okula devam eden öğrencilerden seçilmiştir. Bu nedenle test tekrar test güvenirliliğinin incelendiği çalışma gruplarının tamamında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulamalar aynı okulda gerçekleştirildiğinden bazı öğrenciler birden fazla uygulamaya katılmıştır. İki aylık test tekrar test güvenirliliği 125 kişilik bir lise öğrencisi grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 59'u (%47) kadın ve 66'sı (%53) erkektir. İki aylık test tekrar test güvenirliliğinin gerçekleştirildiği çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş aralığı 14 ile 19 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 15.86'dır (S.s: .82). Bir öğrenci yaşını bildirmemiştir. Altı aylık test tekrar test güvenirliliğinin incelendiği çalışma grubunu 95 lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin 47'si (%49.5) kadın ve 48'i (%50.5) erkektir. Öğrencilerin yaş aralığı 14 ile 18 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 16.06 (S.s: .70)'dir. İki öğrenci yaşını bildirmemiştir. Son olarak, dokuz aylık test tekrar test güvenirliliğinin incelendiği çalışma grubunu 113 lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin yaş aralığı 14 ile 17 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 15.84 (S.s: .70)'tür.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve sınıf düzeyi hakkında bilgi edinmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

EİBAÖ: Öğrencilerin tamamı ikinci çalışmada tanıtılan EİBAÖ'ni cevaplamıştır.

Prosedür

Öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve EİBAÖ veri toplama aracı olarak birlikte uygulanmıştır. Uygulamalar sınıf rehber öğretmenlerinin gözetimi ve denetimi altında normal ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, verdikleri cevapların gizli kalacağı, toplanan verilerin

araştırma amacı dışında kullanılmayacağı, araştırmanın başlangıcında, ortasında ya da sonunda herhangi bir yaptırıma uğramadan çekilebilecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Tüm öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Test tekrar test güvenilirliğini oluşturan örneklemelerde katılımcılar veri toplama aracını 2 ay, 6 ay ve 9 ay arayla tekrar cevaplamıştır. Öğrencileri belirlemek amacıyla katılımcıların sınıfını ve öğrenci numarasını veri toplama araçlarına yazmaları istenmiştir. Uygulamalar yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

İstatistiksel Analiz

Tüm istatistiksel analizler SPSS 23 programında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin maddelerinin ayırt ediciliğini belirleyebilmek amacıyla iki farklı örnekleme madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. EİBAÖ maddelerinin iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla her bir ölçek alt boyutu ve ölçeğin tamamı için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve sınıf içi korelasyon katsayısı analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar madde toplam korelasyonunun .30 ve üzerinde olmasının maddenin yeteri düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu gösterdiğini belirtirken (Field, 2013; Nunnally ve Bernstein, 1994), ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olmasının araştırma ve tarama amacıyla kullanılacak ölçeklerde yeterli düzeyde bir iç tutarlılık katsayısı olduğunu belirtmektedir (Bland ve Altman, 1997; DeVellis, 2012). Yockey'e (2011) göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerlerinin .59 ve altı değerler düşük, .60 ile .69 aralığındaki değerler sınırda, .70 ile .79 arasındaki değerler kabul edilebilir, .80 ile .89 arası değerler iyi, .90 ve üstü değerler mükemmel düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir. Ancak test tekrar test güvenilirliğinde kabul edilebilir ya da iyi güvenilirlik katsayısının ne olduğunu konusunda alanyazınında bir görüş birliği bulunmamaktadır (Anastasi ve Urbina, 1997; Crocker ve Algina, 2008; DeVon ve diğerleri, 2007; Gregory, 2015; Kaplan ve Saccuzzo, 2009; Kline, 2007). Bunun bir nedeni test-tekrar test güvenilirliğinin uygulanan zaman aralığına bağlı bir değer olmasıdır. Kısa süreli zaman aralıklarında gerçekleştirilen uygulamalarda (Örn. İki hafta, bir hafta gibi) korelasyon değerlerinin yüksek olması beklenirken daha uzun sürelerde korelasyon değerlerinin düşmesi beklenmektedir. Ancak test tekrar test güvenilirliği için korelasyon değerleri ne kadar yüksekse o kadar iyi olduğu söylenebilir.

Test tekrar test güvenilirliği aynı zamanda sınıf içi korelasyon katsayıları kullanılarak da hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısının (ICC) ve %95 güven aralıklarının hesaplanmasında İki yönlü Karma Model, çoklu ölçümler, net anlaşma (Two-way random effects, absolute agreement, multiple raters/measurements) modeli kullanılmıştır (Mcgraw ve Wong, 1996). ICC terminolojisine göre bu model ICC (2,k) sınıfına girmektedir (Koo ve Li, 2016). Bu araştırmada kullanılan ölçüm sayısı (k) 2'dir. Bu nedenle ICC (2,2) kullanılmış ve ölçümlerin ortalaması rapor edilmiştir. Sınıf içi korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Koo ve Li (2016) tarafından önerilen sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre %95 güven aralığı değerleri .50 altında ise düşük, .50 ile .75 aralığında ise kabul edilebilir, .75 ile .90 aralığında ise iyi, .90 ve üzeri ise mükemmel düzeyde sınıf içi korelasyon katsayısını ifade etmektedir.

Bulgular

Tablo 5'te birinci ve ikinci çalışma grubunda ölçeğin alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin hesaplanan madde toplam korelasyonları ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları görülmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi birinci çalışmada genel benlik algısı alt boyutunun madde toplam korelasyonları .51 ile .66 arasında değişirken, fiziksel benlik algısı alt boyutunun madde toplam korelasyonları .43 ile .55, akademik benlik algısı .41 ile .57, sosyal benlik algısı .49 ile .57, aile benlik algısı .51 ile .61 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamının madde toplam korelasyonları ise birinci çalışmada .40 ile .62 arasında değişmektedir. İkinci çalışmada ise genel benlik algısı alt boyutunun madde toplam korelasyonları .58 ile .65 arasında değişirken, fiziksel benlik algısı alt boyutunun madde toplam korelasyonları .58 ile .73, akademik benlik algısı .50 ile .75, sosyal benlik algısı .39 ile .68, aile benlik algısı .54 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ise ikinci çalışmada .32 ile .66 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ilk çalışmada genel benlik algısı alt boyutu için .82, fiziksel benlik algısı alt boyutu için .72, akademik benlik algısı için .74, sosyal benlik algısı için .77, aile benlik algısı için .77 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin tamamının Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ilk çalışmada .91 olarak hesaplanmıştır. İkinci çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayıları genel benlik algısı

alt boyutu için .83, fiziksel benlik algısı alt boyutu için .83, akademik benlik algısı alt boyutu için .85, sosyal benlik algısı alt boyutu için .75, aile benlik algısı alt boyutu için .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı ise ikinci çalışmada .91 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ölçeğin her iki çalışma grubunda yeterli düzeyde madde toplam korelasyonlarına ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısına sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları her iki çalışmada ölçek alt boyutları bağlamında değerlendirildiğinde kabul edilebilir ve iyi düzeydeyken, ölçeğin tamamı için her iki çalışma da mükemmel bir güvenilirlik katsayısına işaret etmektedir.

Ölçeğin 2 ay, 6 ay ve 9 ay arayla hesaplanan test tekrar test güvenilirliğine ilişkin Pearson korelasyon katsayıları ve sınıf içi korelasyon katsayıları %95 güven aralıklarıyla birlikte Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi genel benlik algısının 2 aylık test tekrar test güvenilirliği .74 iken, 6 aylık test tekrar test güvenilirliği .63, dokuz aylık test tekrar test güvenilirliğinin .57 olduğu görülmüştür. Genel benlik algısı alt boyutunun sınıf içi korelasyon değerleri ise farklı uygulamalarda kabul edilebilir ile iyi düzeyde değişmektedir. Fiziksel benlik algısının iki ay arayla uygulanması sonucu elde edilen test tekrar test güvenilirliği ise .66 iken, altı aylık test tekrar test değeri .62, dokuz aylık test tekrar test değeri .48 dir. Sınıf içi korelasyon katsayıları farklı uygulamalarda kabul edilebilir ile iyi arasındadır. Akademik benlik algısının iki aylık, altı aylık ve dokuz aylık test tekrar test güvenilirlikleri sırasıyla .71, .48 ve .47 iken, sınıf içi korelasyon katsayıları farklı uygulamalarda kabul edilebilir ile iyi düzeyde değişmektedir. Sosyal benlik algısının ise iki aylık, altı aylık ve dokuz aylık test tekrar test güvenilirlikleri sırasıyla .69, .43 ve .48'dir. Sosyal benlik algısının farklı uygulamalarda sınıf içi korelasyon değerleri düşük ile iyi düzeyde değişmektedir. Aile benlik algısı alt ölçeğinin iki aylık test tekrar test güvenilirliği .72 iken, altı aylık test tekrar test güvenilirliği .60, dokuz aylık test tekrar test güvenilirliği .69'dur. Aile benlik algısının farklı uygulamalarda sınıf içi korelasyon katsayıları kabul edilebilir ile iyi düzeyde değişmektedir. Son olarak benlik algısı toplam puanlarının iki aylık test tekrar test güvenilirliği .82, altı aylık test tekrar test güvenilirliği .64, dokuz aylık test tekrar test güvenilirliği .59 olarak hesaplanmıştır. Toplam benlik algısı puanlarının sınıf içi korelasyon katsayıları farklı uygulamalarda

kabul edilebilir ile mükemmel düzeyde değişmektedir. Benlik algısı ölçeğinin iki aylık test tekrar test güvenilirliği değerleri kabul edilebilir düzeyde olmasına rağmen (.60 ve üzeri; Anastasi ve Urbina, 1997), altı aylık ve dokuz aylık test tekrar güvenilirliğinin bazı alt boyutlarının önerilen bu değer altında olduğu görülmüştür. Test tekrar test güvenilirliğinin orta ergenlik dönemindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, ergenlik döneminde yaşanan hızlı değişimler ve kimlik oluşturma çabalarının öğrencilerin benlik algısının farklı boyutlarını belirgin bir şekilde etkilemesi altı aylık ve dokuz aylık test tekrar test güvenilirliğinin önerilen değerlerin altında kalmasına neden olabilir. Aynı zamanda test tekrar test güvenilirliğinin aynı koşullarda ve farklı zamanlarda uygulanan aynı ölçme aracının benzer sonuçlar verme derecesini ölçtüğü düşünüldüğünde ergenlik döneminde yaşanan hızlı bilişsel, fiziksel ve duygusal değişimler zaman içerisinde öğrencilerin benlik algılarını değerlendirmelerini etkileyebilir.

Sonuç olarak, gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırma bulguları EİBAÖ'nin lise öğrencisi ergenlerde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçekte her bir boyuttan alınan puanların artması, katılımcıların ilgili boyuttaki benlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar her bir alt boyutta 5 ile 25 arasında değişirken, toplam benlik algısı puanları 25 ile 125 arasında değişebilir. Ölçeğin her bir alt boyutu ayrı bir şekilde, ya da toplam puan alınarak kullanılabilir. Ölçek toplam puan alınarak kullanıldığında Coopersmith benlik saygısı ölçeğinde olduğu gibi kişinin benlik algısını bir bütün olarak değerlendirmeye yöneliktir.

Tablo 5: Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

	Çalışma Grubu-1		Çalışma Grubu-2	
	r_{jxb}	r_{jx}	r_{jxb}	r_{jx}
Genel benlik algısı (F1)				
M1	.66	.60	.65	.63
M6	.64	.62	.64	.65
M11	.61	.60	.69	.65
M16	.64	.66	.58	.57
M21	.51	.57	.60	.66
Cronbach Alpha	.82		.83	
Fiziksel benlik algısı (F2)				
M2	.55	.46	.60	.39
M7	.45	.40	.63	.57
M12	.50	.44	.58	.56
M17	.43	.42	.61	.45
M22	.47	.48	.73	.54
Cronbach Alpha	.72		.83	
Akademik benlik algısı (F3)				
M3	.53	.46	.67	.49
M8	.53	.45	.75	.53
M13	.57	.43	.74	.50
M18	.53	.48	.67	.51
M23	.41	.44	.50	.54
Cronbach Alpha	.74		.85	
Sosyal benlik algısı (F4)				
M4	.55	.49	.49	.32
M9	.59	.54	.51	.43
M14	.57	.56	.39	.41
M19	.54	.56	.58	.54
M24	.49	.52	.68	.51
Cronbach Alpha	.77		.75	
Aile benlik algısı (F5)				
M5	.53	.42	.70	.41
M10	.61	.58	.66	.46
M15	.56	.53	.54	.37
M20	.51	.47	.78	.48
M25	.55	.58	.75	.57
Cronbach Alpha	.77	.91	.86	.91

Not: r_{jxb} = Alt boyut kendi içerisinde madde-toplam korelasyonları, r_{jx} = Ölçeğin tamamı için-madde toplam korelasyonları.

Tablo 6: Test Tekrar Test Güvenirliği ve Sınıf İçi Korelasyon Katsayıları

	<i>r</i>	ICC	ICC %95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst sınır
2 ay (<i>N</i> =125)				
Genel benlik algısı	.74	.85	.79	.90
Fiziksel benlik algısı	.66	.78	.69	.85
Akademik benlik algısı	.71	.83	.75	.88
Sosyal benlik algısı	.69	.82	.74	.87
Aile benlik algısı	.72	.83	.75	.88
Toplam benlik algısı	.82	.90	.85	.93
6 ay (<i>N</i> =95)				
Genel benlik algısı	.63	.77	.66	.85
Fiziksel benlik algısı	.62	.75	.63	.84
Akademik benlik algısı	.48	.65	.47	.76
Sosyal benlik algısı	.43	.60	.40	.73
Aile benlik algısı	.60	.74	.62	.83
Toplam benlik algısı	.64	.78	.67	.85
9 ay (<i>N</i> =113)				
Genel benlik algısı	.57	.72	.60	.81
Fiziksel benlik algısı	.48	.64	.48	.75
Akademik benlik algısı	.47	.63	.46	.75
Sosyal benlik algısı	.48	.65	.49	.76
Aile benlik algısı	.69	.82	.73	.87
Toplam benlik algısı	.59	.74	.63	.82

Not: *r*= Pearson korelasyon katsayısı, ICC= Sınıf içi korelasyon katsayısı, Tüm *r* değerleri en az $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

3.4 Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı

Bu programın deney grubundaki öğrencilerin benlik algılarıyla ilgili işlevsel problemlerinin etkili bir şekilde üstesinden gelmelerine yardımcı olmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Programın kuramsal alt yapısının oluşturulmasında sırasıyla Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım ve Bilişsel Yaklaşım ve Psikososyal Gelişim Kuramı temel alınmıştır. Program 8 hafta süreyle yaklaşık olarak 90 dakika süren oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Programın geliştirilmesinde akılcı duygusal davranışçı yaklaşımla ve benlik algısıyla ilgili daha önce gerçekleştirilen araştırmalardan ve ADDT ile ilgili kitaplardan yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen psikoeğitim programına ilişkin daha ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Psikoeğitim Programının Genel Amacı

Öğrencilerin başarılı bir kişilik gelişimi göstermelerinde olumlu bir benlik algısına sahip olmalarının önemi büyüktür. Bireyin aile ve arkadaşları ile ilişkilerinde, gelecekle ilgili kararlarında, meslek seçiminde, okuldaki ve hayattaki başarısında, çevreye uyumunda ve ruh sağlığı üzerinde benlik algısının belirgin bir rol oynadığı günümüzde kabul edilmektedir. Bu programın genel amacı öğrencilerin benlik algılarıyla ilgili işlevsel olmayan düşüncelerinin ve duygularının farkına varmalarını sağlayarak ve bunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına, yaşamadan daha fazla doyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda, farklı boyutlardaki benlik algılarının bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeyde gelişmesini sağlayarak kendilerini oldukları gibi kabul edebilen, gerçekçi beklentiler içinde olan, hoşgörülü, esnek ve daha sorumluluk sahibi bireyler olabilmelerini sağlamaktır.

Kazanımlar:

1. Grup üyeleri birbirlerini tanır.
2. Grup üyeleri grup kurallarını öğrenir.
3. Grup üyeleri Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı hakkında bilgi sahibi olur.
4. Grup üyeleri psikoeğitim sürecinde benlik algılarına ilişkin gerçekleştirmek istedikleri amaçları belirler.
5. Benlik algısının ne olduğunu bilir.

6. Benlik algısına ilişkin duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkinin farkına varır.
7. Farklı boyutlardaki benlik algılarına ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını ayırt eder.
8. ABCDE (OYSUN) modelini bilir.
9. ABCDE (OYSUN) modelini benlik algısıyla ilgili problemlere uygular.
10. Akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerin özelliklerini bilir.
11. Akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri ayırt eder.
12. Benliğine ilişkin akılcı olmayan düşüncelerin farkına varır.
13. Bilişsel çarpıtmaları bilir.
14. Bilişsel çarpıtmaların benlik algısını nasıl etkilediğinin farkına varır.
15. Benlik algısıyla ilgili bilişsel çarpıtmaların nasıl üstesinden geleceğini bilir.
16. Hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönlerini bilir.
17. Hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönleriyle kendini kabul eder.
18. Kendini olduğu gibi kabul etmenin benlik algısına faydaların farkına varır.
19. Ben dili ve sen dilini bilir.
20. Ben dilini günlük yaşamındaki problemleri çözmek için kullanır.
21. Benlik algısını geliştirmek için ego geliştirici dil kullanır.
22. İletişim engellerini bilir.
23. Genel benlik algısı, fiziksel yapısı, okul, ev ve arkadaşlarıyla ilgili problemlerini belirler.
24. Problem çözme aşamalarını bilir.
25. Problem çözme aşamalarını günlük yaşamdaki problemlerini çözmek için kullanır.
26. Grup sürecini değerlendirir.

Psikoeğitim Grubunun İlkeleri:

1. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu psikoeğitim programı lise öğrencilerinden oluşan grup üyeleri (danışanlar) ve grup lideriyle (araştırmacı) birlikte gerçekleştirilecektir.
2. Bu psikoeğitim programı kişilerarası ilişkiye dayalı dinamik bir süreçtir.
3. Grup sürecinde grup üyelerinin gelişimi için kendilerini amaları esastır.
4. Grup sürecinde grup üyeleri grup yaşantılarına katılım için özen gösterecek, gerektiği durumlarda grup lideri tarafından cesaretlendirilecektir.
5. Grup sürecinde gönüllük esastır. Grup üyeleri paylaşımda bulunmak istemedikleri konularda zorlanmayacaktır.
6. Grup üyelerinin birbirine sayđı duyması esastır.

Psikoeğitim Programının Özellikleri:

1. Bu psikoeğitim programı Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım ilke ve tekniklerine dayalı olarak hazırlanmış ve program hazırlanma sürecinde daha önce gerçekleştirilen psikoeğitim programlarından, ilgili yayın ve araştırmalardan yararlanılmıştır. Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Bilişsel Terapinin bir türü olduğundan kullanılan teknikler sıklıkla bilişsel davranışçı yaklaşımda da kullanılmaktadır.
2. Bu psikoeğitim programı bir süreç içerisinde gerçekleşir.
3. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bu psikoeğitim programı dinamik bir süreçtir. Bu nedenle bireylerin grup sürecindeki gelişimi kişilik ve özellikleri ve grubun özelliklerinden etkilenebilir.
4. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bu psikoeğitim programından grup üyelerinin azami düzeyde fayda sağlayabilmeleri için kendilerini amaları esastır.
5. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bu psikoeğitim programı Şimdi ve burada odaklıdır.
6. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bu psikoeğitim programı eğitim ve etkileşim içeriklidir. Bu nedenle hem duygusal paylaşımların hem de

bilgilendirmenin olduğu program grup rehberliği uygulamaları ile benzer özellikler göstermektedir.

7. Program, katılımcıları kendilerini geliştirme açısından harekete geçiren, etkin katılımı özendiren, grup çalışmasını benimseyen, üyelerin kendilerini tanıyıp gelişimlerini gözlemesine fırsat veren bir yapıdadır.
8. Psikoeğitim programı amacına uygun olarak ortaöğretimde, rehberlik ve araştırma merkezlerinde benlik algısıyla ilgili problemler yaşayan ergenlere uygulanabilir.

3.4.1 Grup Oturumları

I. Oturum

Etkinliğin Adı: Psikoeğitim Programına Başlıyorum

Oturum Amacı: Bu oturumun amacı grup üyelerinin grup süreci ve grup kurallarını hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve grup üyelerinin birbirlerini tanımalarına yardımcı olmaktır.

Kazanımlar:

- Grup üyeleri birbirlerini tanır.
- Grup üyeleri grup kurallarını öğrenir.
- Grup üyeleri Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı hakkında bilgi sahibi olur.
- Grup üyeleri psikoeğitim sürecinde gerçekleştirmek istedikleri amaçlarını belirler.
- Benlik kavramının ne olduğunu bilir.

Süreç:

1. Grup lideri grup üyelerine “Hoş geldiniz” diyerek U şeklinde oturmalarını sağlar. Daha sonra grubun amacı, kuralları nerede ve kaç oturum yapılacağı hakkında kısa bilgileri içeren aşağıdaki konuşmayı yapar.
2. “Şu andan itibaren akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bir psikoeğitim programına çalışmasına katılmış bulunuyorsunuz. Bu programa ilişkin grup toplantılarımız en fazla haftada iki defa olmak üzere 8 oturum şeklinde

gerçekleştirilecektir. Her bir oturum yaklaşık olarak 90 dakika sürecektir. Bu psiko-eğitim programının amacı, bireyin aile ve arkadaşları ile ilişkilerinde, gelecekle ilgili kararlarında, meslek seçiminde, okuldaki ve hayattaki başarısında, çevreye uyumunda ve ruh sağlığı üzerinde önemli bir etken olan benlik algısını kuramsal bir çerçeveden bakarak sizleri bilgilendirmektir. Benlik algısı en basit anlamıyla yaşamımızın farklı alanlarında kendimize ilişkin yaptığımız değerlendirmelerdir. Genel olarak biz bu değerlendirmeleri, kendimize, okul yaşantımıza, sosyal ilişkilerimize, fiziksel özelliklerimize, aile yaşantımıza ilişkin olarak gerçekleştiririz. Bu nedenle, sizlerin bu alanda bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeyde gelişmenizi sağlayarak kendinizi olduğunuz gibi kabul edebilen, gerçekçi beklentiler içerisinde olan, hoşgörülü, esnek ve daha fazla sorumluluk sahibi bireyler olmanıza yardımcı olmayı amaçlamaktadır.”

3. Grup lideri konuşmayı yaptıktan sonra grup üyelerinin birbirini daha iyi tanımalarına yardımcı olmak amacıyla Sıfat- İsim- Görmek İsteği Yeri alıştırmaları gerçekleştirilir. Bu alıştırmada katılımcılar sırasıyla isimlerinin baş harflerine uygun, tercihen ilginç ve sıradışı, bir sıfat seçerler (Örn. Eğlenceli Ertuğrul). Daha sonra ise görmek istedikleri yeri söylerler (Örneğin, Nevşehir). Birinci üye kendini bu şekilde (Eğlenceli Ertuğrul, Nevşehir) tanıttıktan sonra ikinci grup üyesi birinci grup üyesinin sıfatını, ismini ve görmek istediği yeri tekrar eder ve sonra kendi sıfatını ismini ve görmek istediği yeri söyler. Bu süreç sırasıyla son grup üyesi kendinden önceki tüm grup üyelerinin sıfatını, ismini ve görmek istediği yeri söyleyene kadar devam eder. Süreç sona erdikten sonra grup lideri üyelerinin alıştırmayla ilgili değerlendirmelerini almak amacıyla sorular sorar ve alıştırmayı değerlendirir (Örn. Grup üyelerinin isimlerini hatırlamakta zorlandınız mı?, Yeni bir ortama girdiğinizde de tanıştığınız kişilerin adını hatırlamakta zorlanırsınız mı?, Bu alıştırmada kendinizle ve grup üyeleriyle ilgili olarak neler fark ettiniz?, Bu alıştırmada size en ilginç gelen şey neydi?).
4. Grup lideri daha sonra grup üyeleriyle birlikte grup kurallarını oluşturur. Bu amaçla grup lideri grup üyelerine grupta olmasını istedikleri kuralların neler olduğunu sorar. Grup üyelerinden gelen öneriler, diğer grup üyelerinin oylarıyla kabul ya da reddedilir. Kabul edilen öneriler grup kuralları olarak

belirlenir. Grup üyeleri tarafından belirtilmeyen grup kuralları grup lideri tarafından ifade edilir. Grup lideri bu amaçla Form-1 de yer alan grup kurallarından yararlanır. Aynı zamanda grup üyeleri tarafından kabul edilen ve bu formda bulunmayan kurallar bu forma eklenir.

5. Grup kurallarını oluşturulmasını takiben Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım ve Benlik Algısı hakkında kısa bilgilerden oluşan Form-2 grup üyelerine dağıtılır ve grup lideri grup üyelerine Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım ve Benlik algısı hakkında bilgi verir.
6. Grup lideri iyi bir amaç belirlerken dikkat edilmesi gereken noktaları öğrencilere anlatır. Daha sonra grup üyelerinin oturum sürecinde gerçekleştirmek istedikleri amaçlarını belirlemelerine yönelik olarak grup lideri Form-3'te yer alan amaç belirleme formunu öğrencilere dağıtır ve gerekli açıklamaları yapar. Gelecek oturuma kadar benlik algılarıyla ilgili amaçlarını belirlemeleri amacıyla Form-4 öğrencilere ev ödevi olarak verilir.
7. Son aşamada grup üyelerinin birbirlerine daha fazla kaynaşmalarını sağlamak amacıyla Çarşaf tanışma etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlikte grup lideri sırasıyla grup üyelerinden aklından geçen bir sayı söylemelerini ister daha sonra tek sayı söyleyen grup üyeleri birinci grubu, çift sayı söyleyen grup üyeleri ikinci grubu oluşturur. İki grup üyesi seçilerek birinci ve ikinci gruptaki grup üyelerinin birbirlerini görmemelerini sağlayacak şekilde çarşafı tutar. Daha sonra grup lideri grup üyelerine bu etkinlikte her seferinde çarşafın arkasında bir grup üyesinin olacağını ve oturumun başındaki etkinlikteki sıfat ve isimleri çarşaf açıldıktan sonra ilk söyleyen kişinin diğer gruba geçeceğini söyler. Etkinlik herhangi bir grupta hiç üye kalmayana kadar devam eder. Süreç sona erdikten sonra grup lideri üyelerinin alıştırmayla ilgili değerlendirmelerini almak amacıyla sorular sorar ve alıştırmayı değerlendirir.
8. Grup lideri oturumu özetleyerek sonlandırır.

II. Oturum

Etkinliğin Adı: Benliğime İlişkin Duygularım Düşüncelerim Davranışlarım

Oturum Amacı: Bu oturumun amacı grup üyelerinin benlik algısına ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarının farkına varmasını ve ayırt etmesini sağlamaktır. Aynı

zamanda bu oturumda Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımın temel kavramlarından biri olan ABCDE modeli hakkında grup üyelerinin bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır.

Kazanımlar:

- Benlik algısına ilişkin duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkinin farkına varır.
- Farklı boyutlardaki benlik algılarına ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını ayırt eder.
- ABCDE (OYSUN) modelini bilir.
- ABCDE (OYSUN) modelini benlik algısıyla ilgili problemlere uygular.

Süreç:

1. Grup lideri bir önceki oturumda benlik algısının farklı boyutlarına ilişkin amaç oluşturma ödevine ilgili olarak grup üyelerinin amaçlarını paylaşmalarına fırsat verir. Daha sonra grup üyelerinin ödevlerini toplar ve ödevlerini yapan öğrencilere 1 puan verir.
2. Daha sonra, grup lideri grup üyelerinin duygu düşünce ve davranışları arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla aşağıdaki konuşmayı yapar: “Duygular insanların vazgeçilmez bir parçasıdır ve sıklıkla davranışlarımıza yön verir. Biz duyguyu, duyguya neden olan iç ya da dış uyarıcıların hoş gitmesi ya da gitmemesi sonucu insanda oluşan zevk ya da üzüntü doğrutusunda uyanan izlenimler olarak tanımlamaktayız. Duygular hayatımızda önemli bir işleve sahiptir. Bizi tehlikelerden korur, topluma uyum sağlamamıza yardımcı olur ve sıklıkla davranışlarımıza yön verir. Örneğin, kendimizi mutsuz, üzgün, kızgın, kaygılı ya da hayal kırıklığına uğramış hissettiğimizde arkadaşlarımıza iyi davranmayabiliriz. Aksine, kendimizi mutlu, neşeli, heyecanlı, memnun ya da rahatlamış hissettiğimizde çevremizdeki insanlara iyi ve kibar davranabiliriz. Bu nedenle duygularımızın davranışlarımız üzerine etkisini belirleyebilmemiz önemlidir. Duygularımız olduğu kadar düşüncelerimiz de davranışlarımızı etkiler. Örneğin, kendimizin insanlar içerisinde gülünç duruma düşeceğimizi düşünürsek, insanlar önünde konuşma yapmaktan çekiniriz ya da yetersiz biri olduğumuzu düşünürsek, bir

şeyler yapmak için daha az çabalarız. Başka bir örnekte sınavlarımız yaklaştığında sınavlarımızın kötü geçeceğini düşünürsek, sınavlarımızın daha iyi geçmesi için daha çok çalışırız. Benzer şekilde düşüncelerimiz ve duygularımız da birbiriyle ilişkilidir. Örneğin, derslere yeterince çalışmadığımızı düşündüğümüzde, kendimizi kaygılı hissederiz. Başka bir ifadeyle duygular, düşünceler ve davranışlar karşılıklı olarak birbirlerini etkiler.”

3. Daha sonra grup lideri öğrencilerin benlik algılarıyla ilgili duygu, düşünce ve davranışları arasındaki ilişkiyi anlamlarına yardımcı olmak amacıyla aşağıdaki konuşmayı yapar. “Benliğimizin farklı boyutlarına ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarımız da birbiriyle ilişkilidir. Değersiz biri olduğumuzu düşündüğümüzde, kendimize kızarız ve hiçbir şey yapmak istemeyiz. Yeterince başarılı bir öğrenci olmadığımızı düşündüğümüzde, kendimizi üzgün hissederiz ve daha başarılı bir öğrenci olmak için çabalarız. Yeterince yakışıklı/güzel biri olmadığımızı düşündüğümüzde, kendimizi mutsuz hissederiz ve karşı cinsten biriyle arkadaşlık kurmaktan çekiniriz. Arkadaşlarımızla iyi anlaşamadığımızı düşündüğümüzde, kendimizi kaygılı hissederiz ve ilişkilerimizi düzeltmek için çabalarız. Son olarak, ailemizde bize yeterince değer verilmediğini düşündüğümüzde, kendimizi öfkeli hissederiz ve aile fertleriyle tartışmalar yaşarız. Şimdi sizden benlik algılarınızla ilgili duygu, düşünce ve davranışların sizin hayatınızı nasıl etkilediğini görmek istiyorum. Bu nedenle, lütfen Form-5’i doldurun. Daha sonra bu formda yazdıklarınızı diğer grup üyeleriyle paylaşacağız.” der.
4. Grup üyeleri Form-5’e ilişkin paylaşımlarını yaptıktan sonra grup lideri grup üyelerine ABCDE modelini açıklamak amacıyla aşağıdaki açıklamayı yapar. “Sıklıkla duygularımız belirli bir olaydan sonra oluşur. Örneğin, Okulda kompozisyon yarışmasında derece yaptığımızda, mutlu oluruz. Ancak sıklıkla olayla-duygu arasındaki ilişkide farkında olmadan belli şeyler düşünürüz. Biraz önceki örneğe dönecek olursak Okulda kompozisyon yarışmasında derece yaptığımızda, başarılı bir öğrenci olduğumuzu düşünür ve kendimizi mutlu hissederiz. Akılcı Duygusal davranışçı yaklaşıma göre, insanlar ne düşünüyorsa onu hisseder. Bizim kendimizi iyi ya da kötü hissetmemizi belirleyen, olaylar ya da diğer insanlar değildir; biz öyle düşündüğümüz için

öyle hissederiz. Ne olup bitiyorsa bu bizim bilişsel dünyamızda olup bitmektedir. Örneğin, yanımızdan yüksek sesle küfür eden bir adam geçse, biz bu adam bize durup dururken niye küfür ediyor diye düşünür ve ona kızarız. Aynı adam bize Japonca olarak yüksek sesle aynı küfürü etse, bunu zihnimizde anlamlandıramadığımız ve bu durumla ilgili kötü bir şey düşünmediğimiz için bunu umursamayız. Akılcı Duygusal davranışçı yaklaşıma göre, insanların ruhsal rahatsızlıklarına, olumsuz benlik algılarına ve hayatta karşılaştıkları birçok probleme bu akılcı olmayan düşünceleri yol açar ve insanlar sıklıkla bu düşüncelerinin farkında değildir. Bu nedenle, insanlara bu düşüncelerinin nasıl oluştuğunun ve olaylar karşısındaki istenmeyen düşünce, duygu ve davranışlarının neler olduğunu açıklamak amacıyla Akılcı Duygusal Yaklaşım ABCDE (OYSUN) modelini kullanır.” der. Daha sonra grup üyelerine ABCDE modelini açıklayan Form-6’yı dağıtır.

5. Grup lideri Form-6’yı dağıttıktan sonra gerekli açıklamaları yapar.
6. Daha sonra grup üyelerinin gruptaki uyumunu artırmak amacıyla Kördüğüm oyunu oynanır. Bu oyunda grup lideri grup üyelerinin yuvarlak bir daire oluşturmasını ister. Daha sonra grup lideri, grup üyelerinin sağ ellerini havaya kaldırmasını ve tam karşıdaki grup üyelerinin ellerini tutmasını ister. Aynı talimat tekrar edilir ancak bu sefer karşıdaki bireyin değil farklı bir grup üyesinin ellerini tutmasını ister. Son aşamada ise, grup lideri grup üyelerinden ellerini birbirlerinden ayırmadan başta oluşturdukları hale dönmelerini ister. Süreç sona erdikten sonra grup lideri üyelerinin alıştırmayla ilgili değerlendirmelerini almak amacıyla sorular sorar ve alıştırmayı değerlendirir.
7. Öğrencilerden bir hafta boyunca yaşadıkları ABC olaylarını kaydetmelerini gerektiren Form-7 grup üyelerine dağıtılır. Oturum özetlenir ve sonlandırılır.

III. Oturum

Etkinliğin Adı: Akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerimi öğreniyorum.

Oturum Amacı: Bu oturumun amacı grup üyelerinin akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerinin özelliklerini bilmesi, akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri ayırt

edebilmesi ve benliğine ilişkin akılcı olmayan inançların farkına varması amaçlanmaktadır.

Kazanımlar:

- Akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerin özelliklerini bilir.
- Akılcı ve akılcı olmayan düşünceleri ayırt eder.
- Benliğine ilişkin akılcı olmayan düşüncelerin farkına varır.

Süreç:

1. Grup lideri grup üyelerinden bir hafta boyunca kaydettikleri ABC olaylarını grup üleriyle paylaşmasını ister. Daha sonra grup üyelerinin ödevlerini toplar ve ödevlerini yapan öğrencilere 1 puan verir.
2. Grup lideri sürecin devamında öğrencilere aşağıdaki açıklamaları yapar. “Akılcı duygusal yaklaşımın amaçlarından biri bireylerin akılcı ve rasyonel bir şekilde düşünmesine yardımcı olmayı amaçlamaktır. Bu yaklaşıma göre düşünceleri iki gruba ayırmak mümkündür. Akılcı düşünceler ve akılcı olmayan düşünceler. Biz belirli bir olay karşısında akılcı bir şekilde düşünebiliyorsak, bu olay bizde geçen hafta öğrendiğimiz olumsuz duygulara ve işlevsel olmayan davranışlara yol açmaz. Ancak akılcı olmayan bir şekilde düşünürsek bu bizde olumsuz duygulara ve işlevsel olmayan davranışlara yol açar. Akılcı olmayan düşünceler sıklıkla kişinin, kendinin, başkalarının, nasıl davranması gerektiğine ilişkin zorunluluklar içerir (Örn. Okulun en başarılı öğrencisi ben olmalıyım.). Aynı zamanda bu düşünceler, kişinin kendine genel bir değer biçmesine (Örn. Ben işe yaramaz biriyim) ya da belirli bir durumdan yola çıkarak kendine genel bir değer biçmesine (Örn. Türkçe dersinden düşük not alan birinin, tüm derslerde başarısızım demesi), bireyin durumu doğru bir şekilde algılamasını engelleyerek problem çözme becerisini azaltan kişi için durumu daha da kötüleştiren, kişinin kendi ve başkalarının davranışlarının nedenlerini dışsal olaylara yüklemesine neden olan ve bilimsel gerçeklere aykırı olan düşüncelerdir. Akılcı duygusal yaklaşım akılcı olmayan düşüncelerin beş önemli özelliğinin olduğunu ileri sürmektedir.” der. Sonra akılcı olmayan düşüncelerin özelliklerinin bulunduğu Form-8’i grup üyelerine dağıtır.

3. Grup lideri Form-8 ile ilgili gerekli açıklamaları grup üyelerine yapar ve grup üyelerinden akılcı olmayan düşüncelerle ilgili örnekler vermesini ister. Grup üyelerinden verdikleri örneklerden sonra neden bu düşüncelerin akılcı olmayan düşünceler olduğunu öğrendikleri kriterler doğrultusunda açıklamalarını ister.
4. Grup lideri daha sonra öğrencileri Körebe etkinliğini gerçekleştirmek üzere ikişerli gruplara ayırır. Daha sonra grup üyelerinin biri pilot diğeri yolcu olur. Yolcunun gözleri kapatılarak grup lideri tarafından oluşturulan engelli bir yolda pilot tarafından komutlar verilerek engelli yolu geçmesi istenir. Örneğin, önünde bir masa var, ayağını kaldır, sola dön gibi. Daha sonra pilot olanlar yolcu olur ve değiştirilen engelli yoldan geçerler. Süreç tüm grup üyeleri yolcu oluncaya kadar devam eder. Daha sonraki aşamada grup lideri üyelerinin alıştırmayla ilgili değerlendirmelerini almak amacıyla sorular sorar (Örn. Arkadaşınız size yol tarif ederken aklınızdan ne gibi akılcı olmayan düşünceler geçti? Arkadaşınız size yol tarif ederken neler hissettiniz?) ve alıştırmayı değerlendirir.
5. Grup lideri öğrencilerin benliğine ilişkin akılcı olmayan düşüncelerini değerlendirebilmeleri için benlik algısına ilişkin akılcı ve akılcı olmayan ifadelerin yer aldığı Form-9'u doldurmalarını ister. Daha sonra öğrencilerin verdikleri cevapları değerlendirir.
6. Grup lideri oturumu özetler ve sonlandırır.

IV. Oturum

Etkinliğin Adı: Zihnimde mikroplar var.

Oturum Amacı: Bu oturumun amacı grup üyelerinin bilişsel çarpıtmaların neler olduğunu bilmesi, bilişsel çarpıtmaların benlik algısını nasıl etkilediğinin farkına varması ve benlik algısıyla ilgili bilişsel çarpıtmaların nasıl üstesinden geleceğini öğrenmesidir.

Kazanımlar:

- Bilişsel çarpıtmaları bilir.
- Bilişsel çarpıtmaların benlik algısını nasıl etkilediğinin farkına varır.
- Benlik algısıyla ilgili bilişsel çarpıtmaların nasıl üstesinden geleceğini bilir.

Süreç:

1. Grup lideri grup üyelerine “Hoş geldiniz” diyerek U şeklinde oturmalarını sağlar. Daha sonra geçen haftaki oturumun özetini yapar.
2. Bir önceki haftanın özetinin yapılmasını takiben grup lideri grup üyelerine aşağıdaki açıklamaları yapar “Geçen hafta akılcı ve akılcı olmayan düşüncelerin özelliklerini ve benliğimize ilişkin düşüncelerin hangisinin akılcı olup hangilerinin akılcı olmadığını öğrenmiştik. Bu hafta sıklıkla karşılaştığımız akılcı olmayan düşünceleri inceleyeceğiz. Biyoloji dersinden bildiğiniz gibi, zararlı mikroplar insan vücuduna bulaşarak insanları hasta ederler ve sağlıklı ve mutlu bir şekilde yaşamalarını engellerler. Mikroplar gibi mikroplu düşünceler de zihnimize yerleşirse bizim sağlıklı bir şekilde düşünmemizi ve kendimizi geliştirmemizi ve değişmemizi engeller. Bu düşünceler sıklıkla duygusal sıkıntı anlarımıza eşlik eden ortama ve duruma özgü düşüncelerdir. Biz bu düşüncelere aynı zamanda bilişsel çarpıtmalar diyoruz. Bilişsel çarpıtmalar sıklıkla düşünme sürecinde yaptığımız sistematik hatalardan kaynaklanır ve olayları ve durumları olduğundan daha farklı bir şekilde algılamamıza, yorumlamamıza ve değerlendirmemize neden olur. Sıklıkla, bilişsel çarpıtmalar tek başlarına zihnimizde yer almazlar ve sıklıkla karıncalar gibi en az ikisi birlikte görülür ve düzenli bir şekilde çalışarak bizim nesnel bir şekilde düşünmemizi engellerler. Şimdi sırasıyla bu mikroplu düşünceleri (bilişsel çarpıtmaları) ele alacağız.” der.
3. Grup lideri Form-10’da yer alan mikroplu düşünceleri (bilişsel çarpıtmaları) sırasıyla grup üyelerine anlatır ve grup üyelerinden bu mikroplu düşüncelerle ilgili örnekler vermesini ister.
4. Bilişsel çarpıtmaların anlatılmasından sonra grup lideri grup üyelerinin üçerli grup oluşturmasını ister ve grup üyeleriyle Hacıyatmaz etkinliğini gerçekleştirir. Bu etkinlikte üçerli olarak grup oluşturan bireylerin birinin ortaya geçmesi ve ebe olması istenir. Ebe gözlerini kapatarak diğer üyelerden birine doğru kendini geriye bırakması, bıraktığı grup üyesinin ellerinin içerisiyle ebeyi tutması ve diğer grup üyesine doğru ebeyi itmesi istenir. Süreç tüm grup üyeleri ebe olana kadar devam eder. Daha sonraki aşamada grup lideri üyelerinin alıştırma ile ilgili değerlendirmelerini almak amacıyla

sorular sorar (Örn. Arkadaşınız sizi gözleriniz kapalı bir şekilde diğer arkadaşınıza doğru iterken aklınızdan ne gibi bilişsel çarpıtmalar geçti? Ortada ebeysen neler hissettiniz? Bu etkinlik size bilişsel çarpıtmalarla ilgili ne fark ettirdi?) ve alıştırmayı değerlendirir.

5. Grup lideri öğrencilerin bilişsel çarpıtmaları daha iyi bir şekilde anlayabilmeleri için bilişsel çarpıtma hikâyelerinin yer aldığı Form-11'i ev ödevi olarak grup üyelerine dağıtır.
6. Grup lideri oturumu özetler ve sonlandırır.

V. Oturum

Etkinliğin Adı: Ben bir bütünüm.

Oturum Amacı: Bu oturumun amacı grup üyelerinin hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönlerinin farkına varması, hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönleriyle kendini kabul etmesi ve kendini olduğu gibi kabul etmenin benlik algısına faydalarının farkına varmasıdır.

Kazanımlar:

- Hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönlerini bilir.
- Hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönleriyle kendini kabul eder.
- Kendini olduğu gibi kabul etmenin benlik algısına faydaların farkına varır.

Süreç:

1. Grup lideri grup üyelerinden bir önceki haftanın özetini yapar ve bilişsel çarpıtmalarla ilgili (Form-11) ev ödevini paylaşmalarını ister. Grup lideri, grup üyeleri tarafından yanlış yapılan bilişsel çarpıtmaları düzeltir ve daha sonra grup üyelerinin ödevlerini toplar ve ödevlerini yapan öğrencilere 1 puan verir.
2. Grup lideri daha sonra grup üyelerine aşağıdaki açıklamayı yapar “İnsanların kendileriyle ilgili değiştirmek istedikleri, hoşlanmadıkları yönleri vardır. Aynı zamanda insanların kendileriyle ilgili hoşlandıkları ve bu sebeple mutlu oldukları yönleri de vardır. Bu oturumda kendimizle ilgili hoşlandığımız ve hoşlanmadığımız yönlerimizi ve bu yönlerimizi kabul etmemizin benlik algımıza faydalarını konuşacağız. Şimdi sizden hoşlandığımız ve

hoşlanmadığınız yönlerinizi düşünmenizi istiyorum.” der. Grup üyelerine Form-12’yi dağıtır.

3. Grup lideri daha sonra grup üyelerinin Form-12’yi doldurmalarını takiben yan yana oturan öğrencileri tercih ederek ikişer gruplar oluşturmalarını ve Form-12’de yazdığı hoşlandığım özelliklerim bölümünü karşısındaki grup üyesinin okumasını ister ve tüm üyeler kendi eşinin olumlu özelliklerini arkadaşına okur. Daha sonra grup lideri her bir grup üyesi için diğer grup üyelerinden arkadaşları için bildikleri olumlu özelliklerden bazılarını söylemesini ister. Daha sonra süreci değerlendirmek amacıyla grup üyelerine sırasıyla “Kendiniz hakkında hoşlandığınız yönlerinizin grup üyesi başka bir arkadaşınız tarafından okunması ve değerlendirilmesi size neler hissettirdi?”, “Kendinizin hoşlandığınız yönlerini yazmak size neler hissettirdi?” sorularını sorar ve grup üyelerinin görüşlerini alır.
4. Daha sonra grup üyeleriyle tombala etkinliği gerçekleştirilir. Tombala etkinliğinde FORM-13’te yer alan küçük istekler zarflar içerisine konur. Daha sonra bu zarflar küçük bir tombala kutusuna konur. Bu etkinlikle grup üyelerinden sırasıyla tombala kutusunda yer alan istekleri gerçekleştirmeleri istenir. Grup üyeleri sırasıyla tombala kutusundan bir istek seçer ve bu isteği seçen grup üyesi yüksek sesle grup üyelerine okur, sonrasında isteğe cevap verir ve süreç tüm istekler cevaplandırılana kadar devam eder.
5. Etkinlik sona erdikten sonra grup lideri Form-14’ü grup üyelerine dağıtır ve formda yer alan hikâyeyi grup içerisinden bir üyenin okumasını ister. Grup lideri hikâyeden sonra grup üyelerine hikâyeye ilgili sorular yöneltir (Sizce bu hikâyede yer alan taş işçisinin neyle ilgili problemleri vardır? Hikâyenin ana fikri nedir? Sizce bu hikâyedeki karakter kendini kabul etseydi, neler daha farklı olurdu?). Sonra, grup lideri aşağıdaki açıklamayı yapar “Hepimizin bu hikayedeki kahraman gibi hayatımızla, kendimizle ilgili hoşlanmadığımız yönlerimiz var. Bu hoşlanmadığımız yönlerimizi Form-12’ye biraz önceki etkinlikte yazmıştık. Bu yazdığımız yönler bizim kendimizi kabul etmekle ilgili güçlük çektiğimiz yönlerimizi oluşturmaktadır. Kendini kabul etmek, çoğu insan için kolay değildir. Kendini kabul etme, en basit tanımıyla bireyin olumlu ve olumsuz yönleriyle kendini bilmesidir. Başka bir ifadeyle, bir insan olarak olumlu ve olumsuz yönlerimizle bir bütün

olduğumuzu bilmemizdir. Böylece, kendimizi daha az eleştirir ve yargılarız. Ancak unutulmamalıdır ki, kişinin kendini kabul etmesi, olumlu yönlerini daha iyi bir seviyeye taşımak, olumsuz yönlerini geliştirmek ve değiştirmek için çaba harcamayacağı anlamına gelmez. Kendimizi kabul etmek değişmemiz için bir fırsat oluşturur. Böylece, işlevsel olmayan düşünce, duygu ve davranışlarımızın farkına vararak kendimizi geliştirmek için bir zemin oluştururuz.” der.

6. Grup lideri sürecin devamında grup üyelerine sırasıyla “Kendimizi olduğumuz gibi kabul etseydik, benlik algımızla ilgili düşüncelerimiz nasıl değişirdi?”, “Kendimizi olduğumuz gibi kabul etseydik, benlik algımızla ilgili duygularımız nasıl değişirdi?”, “Kendimizi olduğumuz gibi kabul etseydik, benlik algımızla ilgili davranışlarımız nasıl değişirdi?” sorularını sorar. Grup üyelerinin benlik algısının farklı boyutlarıyla ilgili olarak söylediği olumlu değişimleri vurgular.
7. Grup lideri oturumu özetler ve sonlandırır.

VI. Oturum

Etkinliğin Adı: Benliğimi geliştirici dil kullanıyorum.

Oturum Amacı: Bu oturumun amacı grup üyelerinin iletişim engellerini, ben ve sen dilini öğrenmesi ve ben dilini günlük yaşamındaki problemleri çözmek için kullanması, iletişim engellerini bilmesi ve kendini olduğu gibi kabul etmenin benlik algısına faydalarının farkına varmasıdır.

Kazanımlar:

- İletişim engellerini bilir.
- Ben dili ve sen dilini bilir.
- Ben dilini günlük yaşamındaki problemleri çözmek için kullanır.
- Benlik algısını geliştirmek için ego geliştirici dil kullanır.

Süreç:

1. Grup lideri geçen haftaki oturumun özetini yapar ve bu oturumda işleyeceği konuyu grup üyelerine aktaracağı aşağıdaki konuşmayı yapar. “Geçen hafta olumlu ve olumsuz yönlerimizin neler olduğunu ve kendimizi olduğumuz

gibi kabul etmenin benlik kavramımıza etkisini ele almıştık. Bu hafta benlik algımızı belirgin bir şekilde etkileyen iletişim engellerini sizlerle paylaşacağım. İnsanlar doğası gereği başka insanlarla ilişki kurmak zorundadır. Arkadaşlarımız, ailemiz gibi yakın çevremizde yaşadığımız sorunların büyük bir kısmı etkili bir şekilde iletişim kuramadığımızdan kaynaklanır. Etkili iletişim becerilerine sahip olmadığımızda ve bunun sonucu olarak sağlıklı ilişkiler kuramadığımızda ise anlaşılmamışlık ve yalnızlık duyguları yaşar ve duygusal problemler yaşayabilirken, etkili iletişim becerilerine sahip bireyler yakın akrabalarından daha fazla sosyal ve duygusal destek sağlayabilmekte, daha olumlu bir benlik kavramı oluşturmalarına ve sonuç olarak bireylerin hayattaki amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu oturumda ilk olarak etkili bir şekilde iletişim kurmamızı engelleyen iletişim engellerinin neler olduğunu daha sonra etkili bir şekilde iletişim kurmamıza yardımcı olan ben dilini ve ego geliştirici dili öğreneceğiz.” der.

2. Grup lideri sürecin devamında öğrencileri iki gruba ayırır ve ilk gruptaki bireylerin başlarına iletişim engellerinin bulunduğu kâğıt şapkaları takmasını ister. Diğer grup üyelerinden ise kâğıt şapkalarda yazan iletişim engellerine uygun bir şekilde kâğıt şapkayı takan grup üyesiyle iletişime geçmeleri istenir. Kâğıt şapkalarda; yüzüme bakma, benimle ilgilenme, sürekli beni onayla, konuşurken başka bir şeyle ilgilen, arkadaşımı sürekli uyar, ona sürekli çözüm önerileri sun, onu konuştuğu konuyla ilgili olarak sürekli eleştir, konuştuğu konuyla ilgili olarak alay et, onu konuştuğu konuyla ilgili başkalarıyla kıyasla, sürekli anlattığı konuyla ilgili olarak neden ya da niçin soruları sor, onu avutacak sözler söyle, ilgisiz yorumlar yap, onu suçla gibi iletişim engelleri yazılır. İkinci aşamada, grup üyelerinin rollerini değiştirmesi istenir. Süreç sonunda, grup lideri grup üyelerinin etkinlikle ilgili düşüncelerini ve duygularını belirleyebilmek amacıyla sorular sorar ve süreci değerlendirir (Arkadaşlarımızla iletişim kurmakta güçlük çektiğinizde neler düşündünüz?, Günlük hayatınızda da böyle iletişim problemleri yaşıyor musunuz?, Arkadaşınızla iletişim kurmakta güçlük çektiğinizde neler hissettiniz?).

3. Grup lideri daha sonra grup üyelerine “Biraz önce karşılaştığımız iletişim problemlerini iletişim engelleri olarak isimlendiriyoruz. Şimdi sizlere günlük hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız iletişim engelleri hakkında bilgi vereceğim. Hepimiz zaman zaman bu iletişim engellerini insanlarla iletişimlerimiz sırasında kullansakta bu iletişim engellerini sık ve yoğun bir şekilde kullandığımızda ilişkilerimizde problemlere neden olur. Bu nedenle, iletişim engellerinin farkında olmamız bizim yakın ilişkilerimizi geliştirmemize ve günlük yaşamda daha az iletişim problemleri yaşamamıza yardımcı olur. Böylece benlik algımız olumlu yönde etkilenebilir.” açıklamasını yapar ve Form-15’te yer alan iletişim engellerini anlatır ve grup üyelerinden hayatlarından karşılaştıkları benzer durumlarla ilgili örnekler vermelerini ister.
4. Grup lideri iletişim engellerini grup üyelerine anlatmasını takiben “Tanıdığımız insanlarla ilişkilerimizde iletişim çatışmalarını daha az yaşamamızın bir yolu hoşlandığımız ve hoşlanmadığımız davranışlar ya da durumlar hakkında bizim nasıl etkilediğimizi karşıımızdaki kişiye belirtmemiz ve ne hissettiğimizi belirtmemizdir. Biz bu beceriyi psikolojide ben dili olarak adlandırıyoruz. İnsanlarla iletişimimizde sıklıkla ben dili ve sen dilini kullanırız. Sen dilini kullandığımızda bu dil konuştuğumuz kişinin kişiliğine ve genele yöneliktir. Karşıımızdaki kişiye yönelik olumsuz değerlendirmeler içerir ve nefret, öfke, düşmanlık gibi olumsuz duygular uyandırır ve konuştuğumuz kişinin öz güvenini olumsuz etkiler. Bunların yanı sıra, karşıımızdaki bireyle olan ilişkimizi zedeler ve karşıımızdaki kişide bizimle iş birliği yapmaya yönelik isteksizlik yaratır. Ben dili ise kişiye yönelik değil davranışa yönelik ve özeldir. Ben dili kullandığımızda kendi düşüncelerimizi ve duygularımızı karşıımızdaki kişiye uygun bir şekilde ifade ederiz ve karşıımızdaki kişiyle iletişimimize ve karşıımızdaki kişinin öz güvenine olumlu katkı sağlar. Aynı zamanda karşıımızdaki kişiyle ilişkimizi geliştirebilmek için fırsatlar oluşturur ve karşıımızdaki kişide bizimle iş birliği yapmaya yönelik bir istek uyandırır. Bu yüzden ben dilini nasıl kullanabileceğimizi bilmemiz önemlidir.” der.

5. Grup lideri, ben dilinin nasıl oluşturulduğunu ve ben diliyle ilgili örnekler içeren Form-16'yı grup üyelerine dağıtır ve gerekli açıklamaları yapar. Daha sonra grup üyelerinden ben diliyle ilgili örnekler vermesini ister.
6. Grup lideri sürecin devamında ego geliştirici dil hakkında grup üyelerine aşağıda yer alan açıklamayı yapar. “İnsanlarla iletişim kurarken, kullandığımız kelimeler önem taşımaktadır. Bu nedenle, kullandığımız kelimeleri daha dikkatli seçerek, kendimize ve iletişimde olduğumuz kişiye ilişkin düşüncelerimizi kendi benliğimizi ve karşımızdaki kişinin benliğini daha az rahatsız edecek şekilde ifade edebiliriz. Ego geliştirici dil kullanma olarak adlandırdığımız bu beceri, kendimizle ya da başkalarıyla ilgili olumsuz bir davranışı, tutumu ya da özelliği değerlendirirken, kendimizi ve başkalarını daha az incitecek ve daha kabullenilebilir ifadeler kullanmamızdır. Örneğin, kendimize “başarısız biriyim” demek yerine “bazı konularda yeterince başarılı olamıyorum” dediğimizde ya da kendimiz için ego geliştirici bir dil kullanmışken kilo problemleri olduğunu düşündüğümüz bir arkadaşımıza “Şişman birisin” demek yerine “Biraz toplu birisin” dediğimizde ego geliştirici bir dil kullanmış oluruz. Ego geliştirici dil kullanmamızın çok sayıda faydası vardır. Ego geliştirici dil kullandığımızda, kendimize güvenimiz artar, kendimizi daha değerli hissederiz, benlik kavramımıza ilişkin daha az olumsuz düşüncelere sahip oluruz, iletişim becerilerimizi ve ilişkilerimizi geliştirir.” der. Sürecin devamında grup lideri benlik kavramının farklı boyutlarına ilişkin grup üyelerinden ego geliştirici dil kullandıkları örnekler vermelerini ister.
7. Grup lideri, ben dili ve sen dili alıştırmalarıyla ilgili Form-16 ve ego geliştirici dil alıştırmalarını içeren Form-17'yi ev ödevi olarak verir. Oturumu özetler ve sonlandırır.

VII. Oturum

Etkinliğin Adı: Problemlerim var.

Oturum Amacı: Bu oturumun amacı grup üyelerinin genel benlik algısı, fiziksel yapısı, okul, ev ve arkadaşlarıyla ilgili problemlerini belirlemesi, problem çözme aşamalarını bilmesi ve problem çözme aşamalarını günlük yaşamdaki problemlerini ve benlik kavramıyla ilgili problemlerini çözmek için kullanmasıdır.

Kazanımlar:

- Genel benlik algısı, fiziksel yapısı, okul, ev ve arkadaşlarıyla ilgili problemlerini belirler.

Süreç:

1. Grup lideri, grup üyelerinden bir önceki haftanın özetini yapar ve ben dili ve sen dili alıştırmaları ve ego geliştirici dil ile ilgili (Form-16, Form-17) ev ödevlerini paylaşmalarını ister. Grup lideri, grup üyeleri tarafından yanlış yapılan ben dili ve ego geliştirici dil örneklerini düzeltir ve daha sonra grup üyelerinin ödevlerini toplar ve ödevlerini yapan öğrencilere 2 puan verir.
2. Grup lideri sürecin devamında bu hafta işlenecek konuyla ilgili olarak aşağıdaki açıklamayı yapar. “Bu hafta benlik kavramı ile ilgili problemlerimiz üzerine konuşacağız. Problem en basit tanımıyla hayatımızda çözülmesi gereken sorun ve meseleleri ifade eder. Günlük yaşamımızda problemler sahip olduğumuz mal, para ve zaman gibi sınırlı kaynaklar, ait olma, eğlenme, güç elde etme, özgürlük, hayatta kalma gibi psikolojik gereksinimler, sahip olduğumuz farklı inançlar, değerler ve öncelikler günlük yaşamımızda problemlere neden olabilir. Problemlerle etkili bir şekilde başa çıkarsak hayatımızda gerçekleştirmek istediğimiz amaçlarımıza daha kolay ulaşırız. Problemlerimizi genellikle kendiliğinden yok olmasını bekleyerek, başkalarının çözmesini bekleyerek, karar vermeyi ertelleyerek ya da problemimize iyi bir çözüm yolu bularak üstesinden gelmeye çalışırız. Problemlerimize etkili bir şekilde çözüm bulmanın ilk aşaması problemlerimizin neler olduğunu tanımlamaktır.”
3. Grup lideri sürecin devamında otobüs şoförü metaforunu kullanarak grup üyelerinin problemlerini düşünmeye teşvik eder. Bu metaforda grup lideri ilk olarak grup üyelerine “Hiç otobüs sürdünüz mü?” sorusunu yöneltir. Grup üyelerinin cevaplarını aldıktan sonra grup üyelerine şimdi benimle birlikte zihnimizin bir otobüs olduğunu düşünmenizi istiyorum. Siz de bu otobüsün şoförüsünüz. Otobüsün yolcuları ise sizin problemleriniz. Siz otobüse yolcuları alabilirsiniz ancak otobüs yolcuları canınızı sıktığında ya da bazen kurallara uymadığında otobüsü kontrol etmek zorundasınız. Çünkü otobüsün bir rotası var ve yolcuların otobüsü ele geçirmesine ve rotasından

çıkmasına izin vermemelisiniz. Şimdi sizden otobüsünüzde yer alan benlik algınızla ilgili problemlerin neler olduğunu yazmanızı istiyorum diyerek Form-18'i grup üyelerine dağıtır.

4. Form-18'i grup üyeleri tamamladıktan sonra grup lideri bu problemlerimizi nasıl çözeceğimize ilişkin neler yapabileceğimize ilişkin gelecek hafta etkinlikler gerçekleştireceğimizi grup üyelerine söyler ve kas gevşeme etkinliklerine ilişkin olarak grup üyelerine aşağıdaki açıklamayı yapar. "Problemler hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır ve sıklıkla stres yaşamamıza neden olur. Bu stresle baş edebilmenin etkili bir yolu kaslarımızı gevşetmektir." der. Daha sonra grup üyeleriyle kas gevşeme egzersizi gerçekleştirilir. Grup lideri, kas gevşeme egzersiziyle ilgili değerlendirmelerini almak amacıyla sorular sorar ve grup üyeleriyle etkinliği değerlendirir.
5. Grup lideri, grup üyelerine Gabriele Muccino tarafından yönetilen ve Will Smith'in başrol oynadığı *Umudunu Kaybetme* filmini haftaya kadar izlemelerini ev ödevi olarak verir ve oturumu sonlandırır.

VIII. Oturum

Etkinliğin Adı: Problem varsa çözüm de var.

Oturum Amacı: Bu oturumun amacı grup üyelerinin genel benlik algısı, fiziksel yapısı, okul, ev ve arkadaşlarıyla ilgili problemlerini belirlemesi, problem çözme aşamalarını bilmesi ve problem çözme aşamalarını günlük yaşamdaki problemlerini ve benlik kavramıyla ilgili problemlerini çözmek için kullanmasıdır.

Kazanımlar:

- Genel benlik algısı, fiziksel yapısı, okul, ev ve arkadaşlarıyla ilgili problemlerini belirler.
- Problem çözme aşamalarını bilir.
- Problem çözme aşamalarını günlük yaşamdaki problemlerini çözmek için kullanır.
- Grup sürecini değerlendirir.

Süreç:

1. Grup lideri grup üyelerinin Umudunu Kaybetme filmi ev ödeviyle ilgili görüş ve düşüncelerini değerlendirir ve problem çözme becerileriyle ilgili sorular sorar (Filmin baş kahramanı problemlerinin üstesinden nasıl geldi?, Hangi kişilik özellikleri problemlerinin üstesinden gelmesine yardımcı oldu? Filmin baş kahramanının problemleriyle kıyasladığınızda, benlik kavramıyla ilgili problemlerinizi ilgili aklınıza neler geldi?, Benlik kavramınızla ilgili problemlerin üstesinden gelebilmeniz için filmde neler öğrendiniz?) olaylarını grup üyeleriyle paylaşmasını ister. Daha sonra filmi izleyen grup üyelerine 1 puan verir.
2. Grup lideri sürecin devamında grup üyelerine “Bu haftaki oturumumuzda problemlerimizi etkili bir şekilde çözebilmemiz için kullanmamız gereken problem çözme basamaklarını inceleyeceğiz. Günlük yaşamımızda çok sayıda problemle karşılaşırız ve sıklıkla bu problemleri beynimiz otomatik bir şekilde ve bildiğimiz yollardan çözeriz. Örneğin, kapıyı açıp kapamak, gideceğimiz yönü bulmak, bir matematik problemini çözmek bizim günlük yaşamda karşı karşıya kaldığımız problem çözme becerilerini kullanmamızı gerektiren ve sıklıkla çok çaba harcamadan çözdüğümüz problemlerdir. Şimdi size bunu bir örnekle anlatmak istiyorum.” der ve Form 20’de yer alan üç problemi çözmelerini ister.
3. Grup üyelerinin Form-19’u cevapladıktan sonra grup lideri “Hepimiz bu matematik problemlerini basit birer problem olmalarına rağmen çözmekte zorlandık. Günlük yaşamımızdaki bazı problemleri de bu şekilde bildiğimiz çözüm yollarını kullanarak üstesinden gelmekte güçlük çekeriz. Bu gibi durumlarda etkili problem çözme becerilerini kullanmamız gerekir. Bu oturumda etkili problem çözme becerilerini öğreneceğiz.” der. Sürecin devamında Form-21’i dağıtır.
4. Grup lideri Form-21’de yer alan problem çözme aşamalarını grup üyelerine anlatır. Daha sonra bu problem çözme aşamalarını Form-18’de yer alan benlik kavramıyla ilgili problemlerden birine grup üyelerinin uygulamasını ister.
5. Grup lideri, seçtiği grup üyelerinin benlik kavramı problemleriyle ilgili çözüm yollarını diğer üyelerle paylaşmalarını ister ve öneriler sunar.

6. Daha sonra grup üyeleriyle Meyve Bahçesi etkinliğini uygular. Bu etkinlikte grup lideri grup üyelerinden Kiraz, Muz, Çilek, Vişne meyvelerinden birini seçmelerini ister. Eğer belli bir meyveye yığılma olursa tüm meyveleri dengeli bir şekilde dağıtır. Üçüncü aşamada grup lideri grup üyeleri içerisinde bir ebe seçer. Grup lideri Muz dediğinde muz seçen grup üyeleri, vişne dediğinde vişneyi seçen grup üyeleri, mey ve bahçesi dediğinde tüm grup üyeleri yerlerini değiştirir. Ebe olan grup üyesi diğer grup üyelerinden birinin yerini kapmaya çalışır. Süreç sonunda grup lideri durup üyelerinin etkinlikle ilgili değerlendirmelerini alır.
7. Grup lideri sekiz hafta boyunca benlik kavramıyla ilgili yapılan etkinlikleri ve çalışmalarını özetler.
8. Son aşamada grup lideri grup üyelerinin grup sürecini değerlendirir. Grup lideri üyelerden grubun hoş giden yönleri, grubun hoşlarına gitmeyen yönlerini, grup sürecinde kazandıklarını, benlik kavramlarıyla ilgili fark ettikleri şeyleri ve genel olarak grup sürecini değerlendirmelerini ister.
9. Grup sürecini sonlandırır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 23 istatistik programında gerçekleştirilmiştir. Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Tekrarlanan Ölçümler için Karma ANOVA kullanılmıştır. Daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilecek olursa, deney ve kontrol grubunu oluşturan bireylerin öntest puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Katılımcıların; öntest, sontest ve izleme çalışmasında puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etme amacıyla ise Tekrarlanan Ölçümler için Karma ANOVA (3x2 deseni) kullanılmıştır. Bu analizlerde zaman (öntest, sontest, izleme çalışması) grup içi, grup değişkeni (deney ve kontrol grubu) gruplar arası faktör olarak analize dâhil edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinin istatistiksel olarak test edilebilecek normallik ve varyansların homojenliği varsayımları bulunmaktadır (Field, 2013; Ho, 2014; Landau ve Everitt, 2004). Örneklem büyüklüğü dikkate alınarak gerçekleştirilen Shapiro-Wilk normallik testleri toplam benlik algısı puanları kontrol grubu, genel benlik algısı puanları deney grubu, fiziksel benlik algısı her iki grup, sosyal benlik algısı kontrol grubu, aile

benlik algısı her iki grupta puanların normal dağılmadığı görülmüştür. Ancak, çarpıklık ve basıklık değerleri ve verilerin Histogram ve normal kartil (Q-Q plot) grafikleri incelendiğinde verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle, verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda, Stevens'a (1999, s. 92) göre varyans analiz normallik varsayımının ihlaline dayanaklı bir testtir. Başka bir ifadeyle, normallik varsayımının ihlali elde edilen sonuçları belirgin bir şekilde etkilemez. Tek yönlü varyans analizinin ikinci varsayımı varyansların homojenliğidir. Bu varsayım gruplar arasındaki puanların değişiminin birbirine benzer olup olmadığını test etmektedir. Bu varsayım Levene testiyle kontrol edilmiş ve karşılandığı görülmüştür. Tekrarlanan Ölçümler için Karma ANOVA'nın fark puanlarının normal dağılması, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliği, küresellik varsayımları bulunmaktadır (Field, 2013; Ho, 2014; Landau ve Everitt, 2004). İlk varsayımı test etmek amacıyla her bir katılımcının öntest-sontest, öntest-izleme, sontest-izleme puan farkları hesaplanmıştır. Daha sonra bu fark puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği, Shapiro-Wilk testi, çarpıklık ve basıklık değerleri ve Histogram ve normal kartil (Q-Q plot) grafikleri incelenmiş ve verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür. İkinci aşamada varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı test edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi, kovaryans matrislerinin homojenliği Box-M testi aralığıyla incelenmiştir ve tüm analizlerde karşılandığı görülmüştür. Son olarak, küresellik varsayımı Maucly's Küresellik testiyle kontrol edilmiştir. Bu varsayımın bazı analizlerde ihlal edildiğinden bu varsayım kullanılmasını gerektirmeyen çok değişkenli temel etki rapor edilmiştir (Landau ve Everitt, 2004). Çok değişkenli temel etkinin rapor edilmesinde Wilk's Lambda istatistiği kullanılmıştır. Etkileşim etkisini analiz etmek amacıyla ise Bonferroni düzeltmesi yapılarak basit etki analizleri gerçekleştirilmiştir (Green ve Salkind, 2014). Basit etki analizleri SPSS programında doğrudan gerçekleştirilemediğinden, söz dizimi dosyaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kullanılan söz dizimi dosyaları Ek 2'de sunulmuştur. Tüm istatistiksel analizlerde .05 hata payı üst sınır olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla Tek yönlü ANOVA ve bir dizi tekrarlanan ölçümler için karma ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 7’de katılımcıların benlik algısı alt boyutlarına ve benlik algısı toplam puanlarına göre öntest ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 7: Öntest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	Kontrol		Deney	
	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>
Genel benlik algısı	18.47	3.29	18.40	3.48
Fiziksel benlik algısı	16.00	4.36	15.87	4.21
Akademik benlik algısı	15.27	2.99	15.27	3.89
Sosyal benlik algısı	19.07	2.07	19.53	2.00
Aile benlik algısı	21.13	3.64	19.73	4.95
Toplam benlik algısı	89.93	11.82	88.80	12.56

Deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi Tek yönlü ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Tek yönlü ANOVA analizleri sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest puanları genel benlik algısı ($F(1, 28) = .00, p > .05$, kısmi $\eta^2 = .000$), fiziksel benlik algısı ($F(1, 28) = .01, p > .05$, kısmi $\eta^2 = .000$), akademik benlik algısı ($F(1, 28) = .01, p > .05$, kısmi $\eta^2 = .000$), sosyal benlik algısı ($F(1, 28) = .34, p > .05$, kısmi $\eta^2 = .012$), aile benlik algısı ($F(1, 28) = .78, p > .05$, kısmi $\eta^2 = .027$) ve toplam benlik algısı ($F(1, 28) = .07, p > .05$, kısmi $\eta^2 = .012$) puanlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgular, deney ve kontrol grubundaki bireylerin benlik algısı puanları açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 8: Tek Yönlü ANOVA Analizleri Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd_1, Sd_2	F	p	Kısmi η^2
Genel benlik algısı	1, 28	.00	.957	.000
Fiziksel benlik algısı	1, 28	.01	.933	.000
Akademik benlik algısı	1, 28	.00	1.00	.000
Sosyal benlik algısı	1, 28	.34	.565	.012
Aile benlik algısı	1, 28	.78	.381	.027
Toplam benlik algısı	1, 28	.07	.801	.002

Not: Kısmi η^2 =Etki Büyüklüğü.

Tablo 9: Genel Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kontrol		Deney	
	Ort.	S.s	Ort.	S.s
Öntest	18.47	3.29	18.40	3.48
Sontest	17.93 _b	3.81	20.60 _a	3.20
İzleme	18.27 _b	2.49	21.07 _a	3.13

Not: Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır: a>b.

Tablo 9’da katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışmasındaki genel benlik algısı ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışması puan ortalamalarında zamana (öntest, sontest, izleme) ve zaman grup etkileşimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tekrarlanan Ölçümler için Karma ANOVA (3x2 deseni) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizlere ilişkin çok değişkenli temel etki analizleri sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

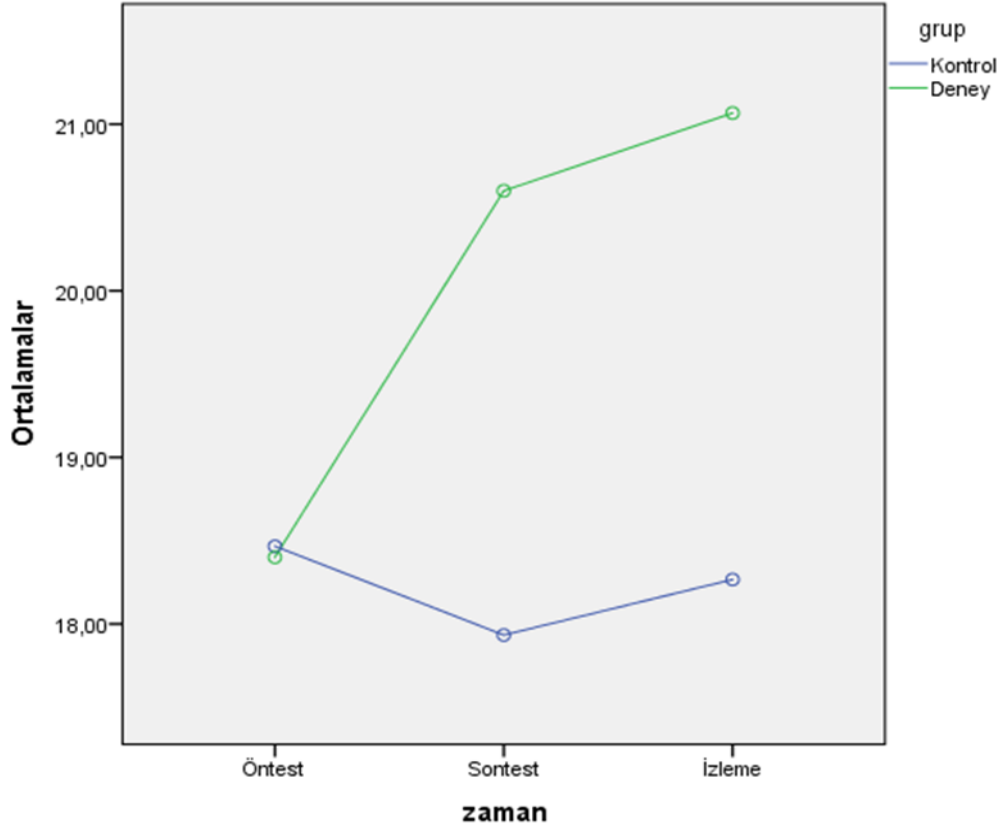
Tablo 10: Genel Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri

Etki Kaynağı	Sd_1, Sd_2	F	p	Kısmi η^2
Zaman	2, 27	2.62	.091	.163
Zaman*Grup	2, 27	4.94	.015*	.268

Not: $p < .05^*$, Kısmi η^2 =Etki Büyüklüğü.

Tablo 10’da görüldüğü gibi zamanın (Wilk's $\Lambda = .84$, $F(2, 27) = 2.62$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .163$) çok değişkenli temel etkisi anlamlı değilken, zaman grup etkileşiminin (Wilk's $\Lambda = .73$, $F(2, 27) = 4.94$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .268$) çok değişkenli temel etkisi anlamlıdır. Bu bulgular, zamanın etkisinin grup (deney, kontrol) üyeliğine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılarak basit etki analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen basit etki analizleri sonucunda ise deney ve kontrol grubundaki

bireylerin öntest puanlarında ($F(1, 28) = .00, p > .05, \text{kısmi } \eta^2 = .000$) anlamlı bir farklılık yokken, sontest puanlarında ($F(1, 28) = 4.31, p < .05, \text{kısmi } \eta^2 = .133$) ve izleme ($F(1, 28) = 7.35, p < .05, \text{kısmi } \eta^2 = .208$) çalışmasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest puanları birbirine benzerken, deney grubundaki bireylerin sontest ve izleme çalışması genel benlik kavramı puan ortalamaları kontrol grubundaki bireylerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Etkileşim etkisinin grafiksel gösterimi Şekil 2 de görülmektedir.



Şekil 3: Genel Benlik Algısı Etkileşim Grafiği

Tablo 11: Fiziksel Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kontrol		Deney	
	Ort.	S.s	Ort.	S.s
Öntest	16.00	4.36	15.87	4.21
Sontest	16.13	4.07	18.07	3.99
İzleme	15.20 _b	2.76	19.53 _a	3.02

Not: Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır: a>b.

Tablo 11’de deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme çalışmasındaki fiziksel benlik algısı ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışması fiziksel benlik algısı puan ortalamalarında zamana (öntest, sontest, izleme) ve zaman grup etkileşimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tekrarlanan Ölçümler için Karma ANOVA (3x2 deseni) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizlere ilişkin çok değişkenli temel etki analizleri sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

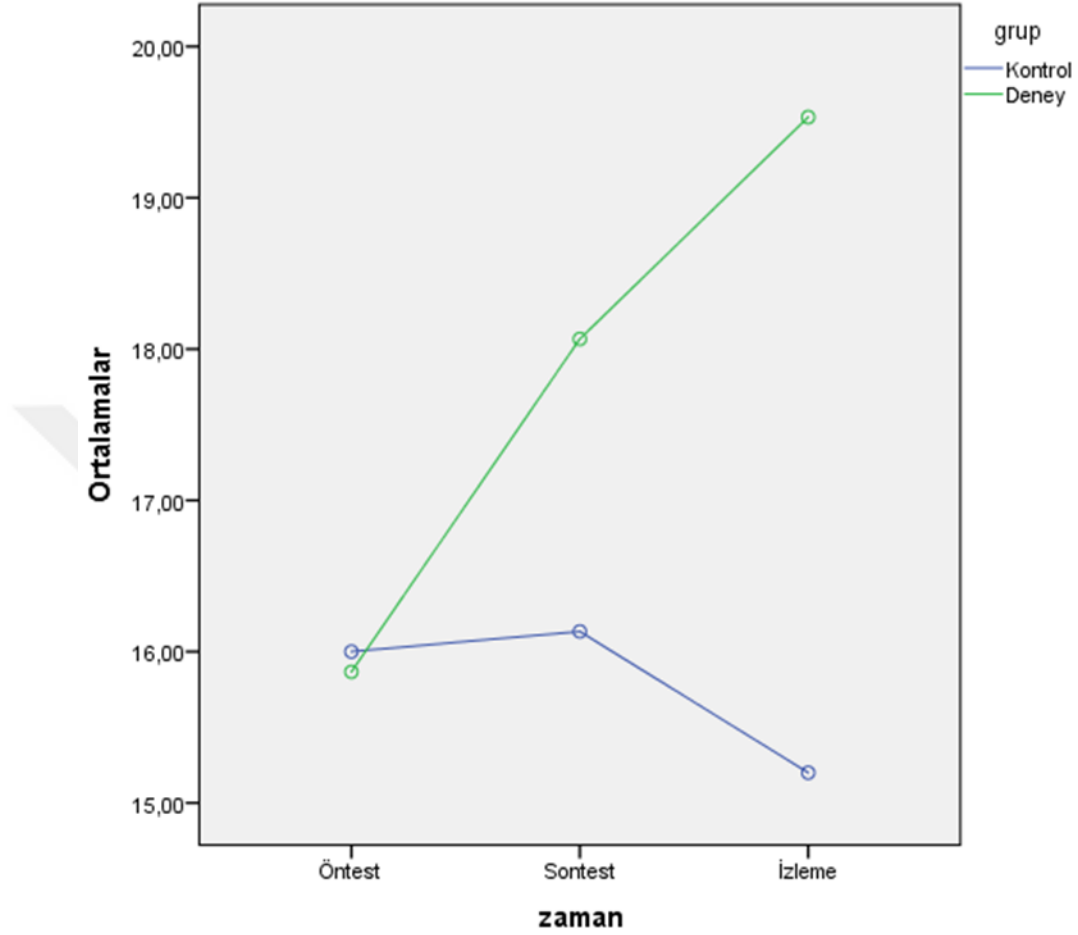
Tablo 12: Fiziksel Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri

Etki Kaynağı	Sd_1, Sd_2	F	p	Kısmi η^2
Zaman	2, 27	2.17	.134	.138
Zaman*Grup	2, 27	4.85	.016*	.264

Not: $p < .05^*$, Kısmi η^2 = Etki Büyüklüğü.

Tablo 12’de görüldüğü gibi zamanın (Wilk’s $\Lambda = .86$, $F(2, 27) = 2.17$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .138$) çok değişkenli temel etkisi anlamlı değilken, zaman grup etkileşiminin (Wilk’s $\Lambda = .74$, $F(2, 27) = 4.85$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .264$) çok değişkenli temel etkisi anlamlıdır. Bu bulgular, zamanın etkisinin grup (deney, kontrol) üyeliğine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Bonferoni düzeltmesi yapılarak basit etki analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen basit etki analizleri sonucunda gruplar arasında öntest puan ortalamalarında ($F(1, 28) = .01$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .000$) ve sontest puanları ortalamalarında ($F(1, 28) = 1.73$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .058$) anlamlı bir farklılık yokken, izleme ($F(1, 28) = 16.84$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .376$) çalışmasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest puan ortalamaları ve sontest puan ortalamaları birbirine benzerken, deney grubundaki bireylerin izleme çalışmasında fiziksel benlik algısı

puan ortalamaları kontrol grubundaki bireylerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Etkileşim etkisinin grafiksel gösterimi Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 4: Fiziksel Benlik Algısı Etkileşim Grafiği

Tablo 13: Akademik Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kontrol		Deney	
	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>
Öntest	15.27	2.99	15.27	3.90
Sontest	15.67	3.42	16.27	2.96
İzleme	15.40	3.00	16.80	3.21

Tablo 13'te katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışmasındaki akademik benlik algısı ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışması fiziksel benlik algısı puan ortalamalarında zamana (öntest, sontest, izleme) ve zaman grup etkileşimine göre anlamlı bir farklılık olup

olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tekrarlanan Ölçümler için Karma ANOVA (3x2 deseni) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizlere ilişkin çok değişkenli temel etki analizleri sonuçları Tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14: Akademik Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri

Etki Kaynağı	Sd_1, Sd_2	F	p	Kısmi η^2
Zaman	2, 27	1.96	.160	.127
Zaman*Grup	2, 27	.85	.437	.059

Not: Kısmi η^2 =Etki Büyüklüğü.

Tablo 14’te görüldüğü gibi zamanın (Wilk’s Λ = .87, $F(2, 27)$ = 1.96, $p >.05$, kısmi η^2 = .127) ve zaman grup etkileşiminin (Wilk’s Λ = .94, $F(2, 27)$ = .85, $p >.05$, kısmi η^2 = .059) çok değişkenli temel etkisi anlamlı değildir. Bu bulgular, deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest, sontest ve izleme çalışması akademik benlik kavramı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 15: Sosyal Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kontrol		Deney	
	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>
Öntest	19.07	2.37	19.53	2.00
Sontest	18.67	2.16	20.80	2.24
İzleme	19.40	3.11	22.33	2.87

Tablo 15’te katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışmasındaki sosyal benlik algısı ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışması sosyal benlik algısı puan ortalamalarında zamana (öntest, sontest, izleme) ve zaman grup etkileşimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tekrarlanan Ölçümler için Karma ANOVA (3x2 deseni) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizlere ilişkin çok değişkenli temel etki analizleri sonuçları Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16: Sosyal Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri

Etki Kaynağı	Sd_1, Sd_2	F	p	Kısmi η^2
Zaman	2, 27	3.05	.064	.184
Zaman*Grup	2, 27	3.02	.065	.183

Not: Kısmi η^2 =Etki Büyüklüğü.

Tablo 16’da görüldüğü gibi zamanın (Wilk’s $\Lambda = .82$, $F(2, 27) = 3.05$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .184$) ve zaman grup etkileşiminin (Wilk’s $\Lambda = .82$, $F(2, 27) = 3.02$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .183$) çok değişkenli temel etkisi anlamlı değildir. Bu bulgular, deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest, sontest ve izleme çalışması sosyal benlik kavramı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 17: Aile Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kontrol		Deney	
	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>	<i>Ort.</i>	<i>S.s</i>
Öntest	21.13	3.64	19.73	4.95
Sontest	19.00	4.71	21.80	3.34
İzleme	19.07 _b	3.97	22.13 _a	2.80

Not: Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır: $a > b$.

Tablo 17’de katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışmasındaki aile benlik algısı ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışması aile benlik algısı puan ortalamalarında zamana (öntest, sontest, izleme) ve zaman grup etkileşimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tekrarlanan Ölçümler için Karma ANOVA (3x2 deseni) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizlere ilişkin çok değişkenli temel etki analizleri sonuçları Tablo 18’de görülmektedir.

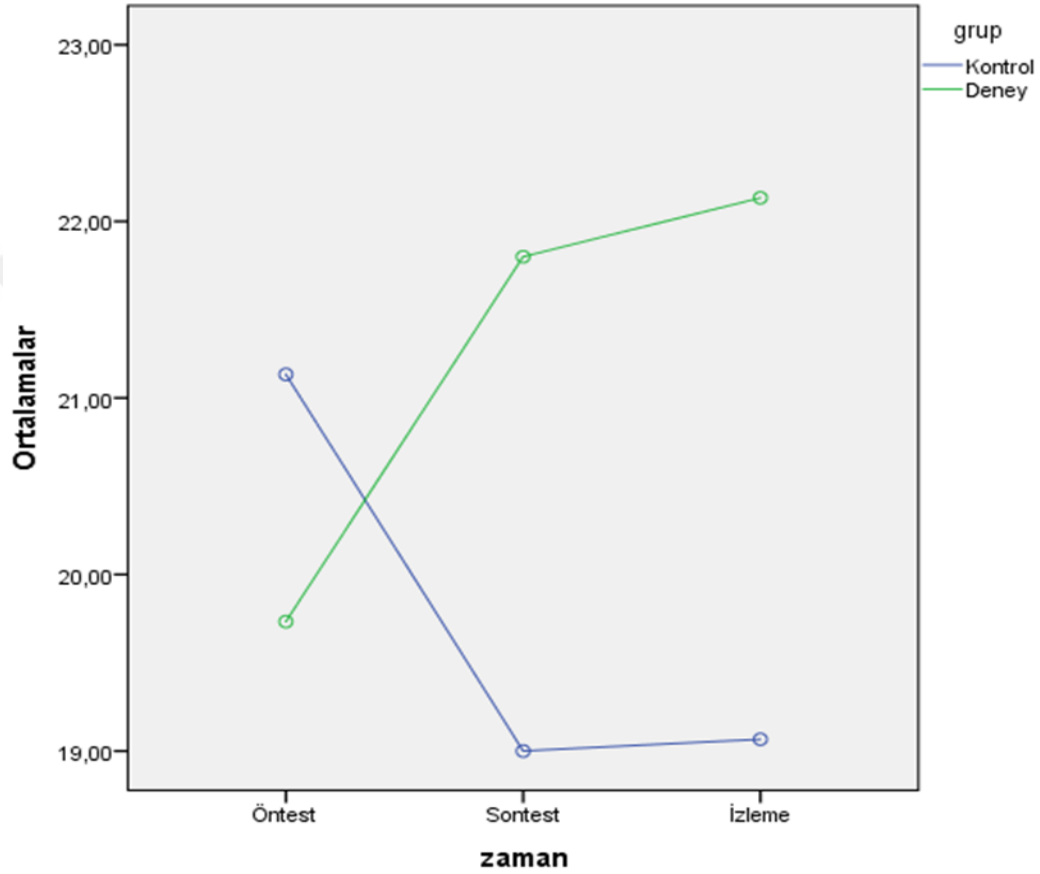
Tablo 18: Aile Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri

Etki Kaynağı	<i>Sd₁, Sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Kısmi η^2
Zaman	2, 27	.04	.958	.003
Zaman*Grup	2, 27	8.34	.002*	.382

Not: $p < .01^*$, Kısmi $\eta^2 =$ Etki Büyüklüğü.

Tablo 18’de görüldüğü gibi zamanın (Wilk’s $\Lambda = 1.00$, $F(2, 27) = .04$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .003$) çok değişkenli temel etkisi anlamlı değilken zaman grup etkileşiminin (Wilk’s $\Lambda = .62$, $F(2, 27) = 8.34$, $p < .01$, kısmi $\eta^2 = .382$) çok değişkenli temel etkisi anlamlıdır. Bu bulgular, zamanın etkisinin grup (deney, kontrol) üyeliğine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Bonferoni düzeltmesi yapılarak basit etki analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen basit etki analizleri sonucunda gruplar arasında öntest puan ortalamalarında ($F(1, 28) = .78$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .027$) ve sontest puanları ortalamalarında ($F(1, 28) = 3.53$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .112$) anlamlı bir farklılık yokken

izleme ($F(1, 28) = 5.97, p <.05, \text{kısmi } \eta^2 = .176$) çalışmasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest puan ortalamaları ve sontest puan ortalamaları birbirine benzerken deney grubundaki bireylerin izleme çalışmasında aile benlik kavramı puan ortalamaları kontrol grubundaki bireylerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Etkileşim etkisinin grafiksel gösterimi Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 5: Aile Benlik Algısı Etkileşim Grafiği

Tablo 19: Toplam Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kontrol		Deney	
	Ort.	S.s	Ort.	S.s
Öntest	89.93	11.82	88.80	12.56
Sontest	87.40 _b	15.17	97.53 _a	9.78
İzleme	87.33 _b	10.50	101.87 _a	10.49

Not: Gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır: a>b.

Tablo 19'da katılımcıların öntest, sontest ve izleme çalışmasındaki toplam benlik algısı ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Katılımcıların öntest,

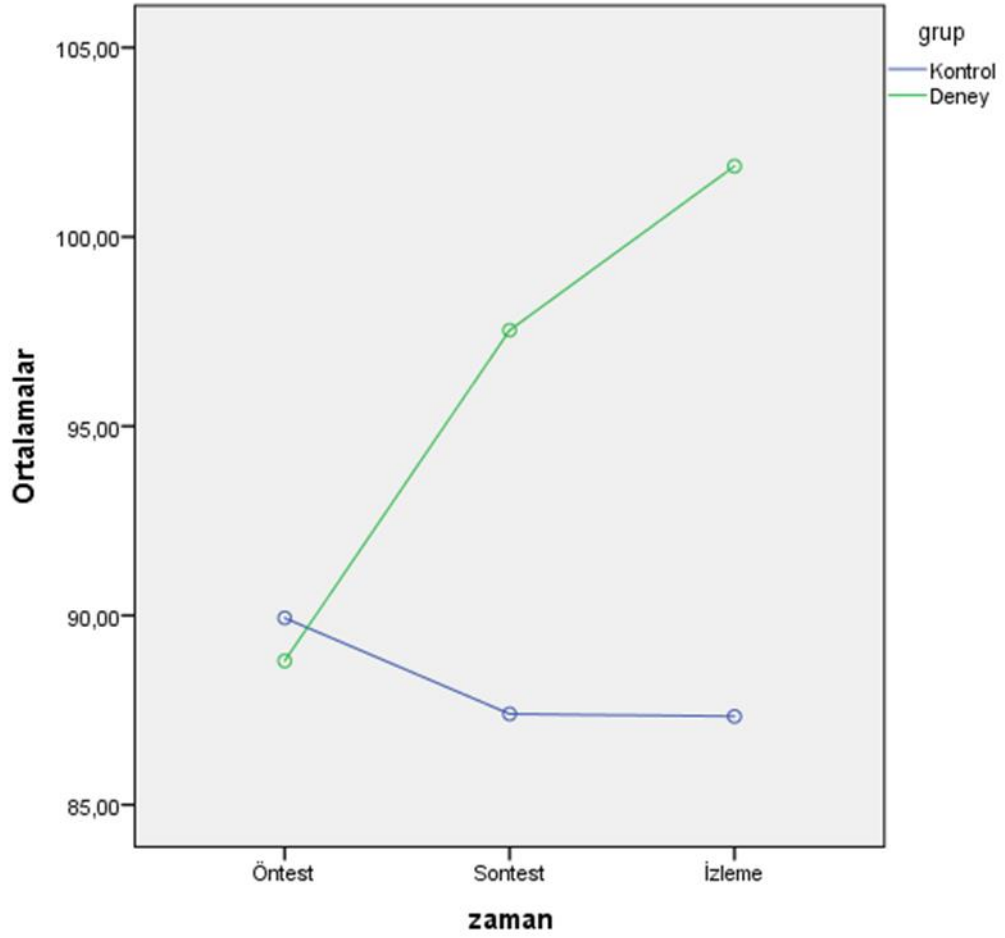
sontest ve izleme çalışması puan ortalamalarında zamana (öntest, sontest, izleme) ve zaman grup etkileşimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Tekrarlanan Ölçümler için Karma ANOVA (3x2 deseni) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizlere ilişkin çok değişkenli temel etki analizleri sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20: Toplam Benlik Algısı Puanlarına İlişkin Çok Değişkenli Temel Etki İstatistikleri

Etki Kaynağı	Sd_1, Sd_2	F	p	Kısmi η^2
Zaman	2, 27	3.78	.036*	.219
Zaman*Grup	2, 27	9.86	.001**	.422

Not: $p < .05^*$, $p < .001^{**}$, Kısmi η^2 = Etki Büyüklüğü.

Tablo 20’de görüldüğü gibi zamanın (Wilk's $\Lambda = .78$, $F(2, 27) = 3.78$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .219$) ve zaman grup etkileşiminin (Wilk's $\Lambda = .58$, $F(2, 27) = 9.86$, $p < .001$, kısmi $\eta^2 = .422$) çok değişkenli temel etkisi anlamlıdır. Zaman çok değişkenli temel etkisi anlamlı olsa da zaman grup etkileşimi anlamlı olduğunda zamanın etkisi tek başına yorumlanamaz. Çünkü zaman grup etkileşim etkisinin varlığı zamanın etkisinin bireylerin grup üyeliğine bağlı olarak değiştiğini gösterir (Green ve Salkind, 2014; Pallant, 2013). Bu nedenle etkileşim etkisi yorumlanmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılarak basit etki analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen basit etki analizleri sonucunda deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest puanlarında ($F(1, 28) = .07$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .002$) anlamlı bir farklılık yokken sontest puanlarında ($F(1, 28) = 4.78$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .144$) ve izleme ($F(1, 28) = 14.39$, $p < .001$, kısmi $\eta^2 = .339$) çalışmasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest puanları birbirine benzerken, deney grubundaki bireylerin sontest ve izleme çalışması toplam benlik algısı puan ortalamaları kontrol grubundaki bireylerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Etkileşim etkisinin grafiksel gösterimi Şekil 5’te görülmektedir.



Şekil 6: Toplam Benlik Algısı Etkileşim Grafiği

Sonuç olarak, analiz sonuçları deney grubundaki bireylerin genel benlik algısı ve toplam benlik algısı puanlarının sontest ve izleme çalışmasında kontrol grubundaki bireylerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, izleme çalışması sonuçları deney grubundaki bireylerin fiziksel benlik algısı ve aile benlik algısı puanlarının kontrol grubundaki bireylerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Akademik ve sosyal benlik algısı puanları deney ve kontrol grubunda sontest ve izleme çalışmasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerde olumlu bir benlik kavramı geliştirilmesi eğitim programlarının gerçekleştirmek istediği en önemli amaçlardan biridir. Bu nedenle, çok sayıda araştırmacı eğitim kurumlarında öğrencilerin benlik kavramlarını geliştirmek amacıyla farklı bireysel psikolojik danışma kuramlarına dayalı olarak ya da eklektik bir yaklaşımla bireysel ya da grupla müdahale programları gerçekleştirerek öğrencilerin benlik algısını geliştirmeyi amaçlamıştır. Ancak, alanyazınında belirli bir teoriye dayalı olarak ve lise öğrencilerinde benlik kavramının farklı boyutlarını geliştirmeye yönelik gerçekleştirilmiş sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmada Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen benlik algısının farklı boyutlarını geliştirmeye yönelik bir psikoeğitim programının öğrencilerin farklı benlik algısı boyutlarına ve toplam benlik algısına etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, araştırmanın birinci denencesiyle tutarlı olarak uygulanan programın deney grubundaki bireylerin genel benlik algısını program sonunda anlamlı bir şekilde arttırdığı ve bu farklılığın altı aylık izleme çalışmasında da devam ettirdiği görülmüştür. Bu bulgular daha önce akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın farklı örneklem gruplarında bireylerin benlik saygısını geliştirmekte etkili bir yöntem olabileceğini gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Kamal ve Kumar, 2015; Oğurlu, 2006; Sælid ve Nordahl, 2017). Genel benlik algısı bireylerin bir nesne olarak benliğine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarını ifade etmektedir (Ersanlı, 2012; Rosenberg, 1979). Akılcı duygusal davranışçı bir bakış açısından değerlendirildiğinde, bireyler genel benlik algılarını olumsuz bir şekilde değerlendiklerinde kendilerine yönelik olarak değersizlik, yetersizlik ve sevilme gibi akılcı olmayan inançlarını içeren bir dizi kendini aşağılayıcı düşünce geliştirmektedir (DiGiuseppe ve diğerleri, 2013; Dryden ve Branch, 2008; Ellis ve Dryden, 2007).

Kişinin kendine ilişkin bu aşağılayıcı düşünceleri ADDT yaklaşımında terapi sürecinde ele alınıp çürütülerek bireylerin genel benlik algısında değişim sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla psikoeğitim sürecinde, benlik algısına ilişkin katılımcılara düşünce, duygu, ve davranışlar arasındaki ilişkiyi fark etme, ABCDE tekniğinin öğretimi, ABCDE tekniğinin benlik algısıyla ilgili problemlere uygulanması, benlikle ilişkin akılcı olmayan düşüncelerle başa çıkma, kendini ifade etme becerilerini geliştirme, ego geliştirici bir dil kullanma, kendini olumlu ve olumsuz yönleriyle kabul etme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyle ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ve grup üyelerine istenilen becerilerin kazandırılmasında rol oynama, bilgilendirme, grupla psikolojik danışma etkinlikleri, hayal kurma, hipotetik vakalar, grup tartışması ve ev ödevlerinden yararlanılmıştır. Benlik saygısını geliştirmeyle ilgili akılcı duygusal yaklaşımın farklı örneklem gruplarında etkililiğini inceleyen araştırmalardan farklı olarak (Oğurlu, 2006; Sælid ve Nordahl, 2017) bu araştırmada genel benlik algısının geliştirilmesinde ego geliştirici bir dil kullanımı ve kendini ifade etme becerileriyle ilgili etkinlikler de gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda bu araştırma aynı zamanda kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesinin bireylerin benlik algısının geliştirilmesinde faydalı olabileceğini gösteren araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Doğru ve Peker, 2004; Garaigordobil ve Martínez-Valderrey, 2015). Psikoeğitim programının hem kısa vadede hem de uzun vadede katılımcıların genel benlik algılarını artırmalarına yardımcı olan bir program olması nedeniyle okullarda ergenlerin genel benlik algısıyla ilgili problemlerinin pratik ve etkili bir şekilde çözümlenmesinde okul psikolojik danışmanlarına yardımcı olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada katılımcıların fiziksel benlik algısı düzeyleri programdan önce ve programdan sonra benzer olmasına rağmen, izleme çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin fiziksel benlik algısının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin fiziksel benlik algılarını geliştirmekte kısa vadede etkili olmamasına rağmen uzun vadede etkili bir program olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, bulgular fiziksel benlik algısına ilişkin araştırma hipotezini kısmen desteklemektedir ve fiziksel benlik algısını geliştirmeye yönelik müdahalelerin bireylerin fiziksel benlik algısını geliştirmekte faydalı olabileceğini gösteren bazı araştırma

sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Annesi, 2010; Byrd ve diğerleri, 2016; Pan ve diğerleri, 2014). Ancak, bu araştırma önceki araştırmaların çoğundan farklı olarak obez kadın bireylere yönelik olarak ya da üniversite öğrencilerine yönelik olarak fiziksel yönelimli ya da farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilen psikoeğitsel yönelimli programlardan farklı olarak (Annesi, 2010; Byrd ve diğerleri, 2016; Pan ve diğerleri, 2014), lise öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, önceki araştırma sonuçlarına ek olarak psikolojik müdahale programlarının lise öğrencilerinin de fiziksel benlik algılarının geliştirilmesinde faydalı olabileceğini göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin fiziksel benlik algılarında programdan sonra gelişim göstermelerine rağmen, altı aylık takip çalışmasıyla birlikte kontrol grubundaki öğrencilerden fiziksel benlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bilişsel davranışçı yaklaşımların temel aldığı modellerden biri olan bilgiyi işleme modeline göre bireyler kendi amaçları ve beklentileri doğrultusunda çevrelerindeki bilgiyi işlemekte, öğrendikleri bilgi ve becerileri ilk olarak kısa süreli belleğe daha sonra kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe göndermektedir. İkinci aşamada bireyler uzun süreli belleğe gönderdikleri yeni bilgileri ve becerileri uygun ortam ve zamanlarda kullanarak davranışa dönüştürmektedir (Türkçapar, 2009). Bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, psikoeğitim süresince öğrenilen akılcı olmayan düşüncelerle başa çıkma becerilerinin uygulanması ve fiziksel benlik algısıyla ilgili problemlerin etkili bir şekilde çözülmeye başlaması için gerçekleştirilmesi gereken davranışlar zaman alabilir ve bu durum müdahalenin etkililiğinin uzun sürede ortaya çıkmasına neden olabilir. Sonuç olarak, psikoeğitim programından sonra fiziksel benlik algısıyla ilgili beklenen değişimlerin kısa sürede değil uzun sürede ortaya çıktığı söylenebilir.

Bu araştırmada gerçekleştirilen psikoeğitim programı sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik benlik algısının hem sınıfta hem de izleme çalışmasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları akademik benlik algısına ilişkin araştırma hipotezini desteklememektedir. Aynı zamanda bu bulgular, alanyazınında gerçekleştirilen bilişsel yaklaşıma dayalı ve eklektik yaklaşımla geliştirilen psikoeğitsel müdahalelerin akademik benlik algısının artırılmasında etkili bir yöntem olabileceğini gösteren bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir (Bozanoğlu, 2005; Silverthorn ve diğerleri, 2017). Diğer taraftan alanyazınında bu araştırma sonuçlarını destekleyen

araştırmalarda bulunmaktadır (Coelho ve diğerleri, 2014; Lai ve diğerleri, 2009). Alanyazınında benlik algısına ve akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı mşdahale programlarının etkiliğini inceleyen araştırmalar (Gonzalez ve diğerleri, 2004; Haney ve Durlak, 1998; O'Mara, Green ve Marsh, 2006; O'Mara, Green, ve diğerleri, 2006) mşdahale programlarının yşksek ya da dşşkş dşzeyde etkili olmasında bazı faktşrlerin etkili olabileceğini bulmuştur. Gerçekleştirilen meta-analiz çalışmalarına ilişkin bulgular uzun sşreli mşdahalelerin kısa sşreli mşdahalelerden (Gonzalez ve diğerleri, 2004), teorik ya da şnceki araştırma sonuçlarına dayalı olarak gerçekleştirilen mşdahalelerin teorik ya da şnceki araştırma sonuçlarına dayanmayan mşdahalelerden (Haney ve Durlak, 1998), psikolojik olarak dezavantajlı grupların (şrn. dşşkş benlik saygısı) dezavantajlı olmayan gruplardan (Haney ve Durlak, 1998; O'Mara, Marsh, Craven ve Debus, 2006), benlik algısının belirli bir boyutuna yşnelik olarak gerçekleştirilen mşdahalelerin, benlik algısının tşm boyutlarına yşnelik olarak gerçekleştirilen mşdahalelerden (Haney ve Durlak, 1998; O'Mara, Green, ve diğerleri, 2006; O'Mara, Marsh, ve diğerleri, 2006) daha etkili olabileceğini gşstermiştir. Sonuçlar daha şnce gerçekleştirilen meta-analiz çalışmaları bağlamında değerlendirildiğinde a) benlik algısının farklı boyutlarına ilişkin gerçekleştirilen çalışma sşresinin yeterli olmaması b) alışmanın sadece akademik benlik algısına değil çok boyutlu benlik algısına odaklanması sonuçların anlamsız çıkmasına neden olabilir. Aynı zamanda araştırmacılar akademik benlik algısı ile akademik başarının birbiriyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir (Huang, 2011; Marsh ve Craven, 2006). Bu nedenle akademik benlik algısına yşnelik mşdahaleler hem akademik benlik algısını hem de akademik benlik algısıyla ilgili akademik başarıya etkilemediğinde kısa sşreli olması muhtemeldir (Marsh, Byrne ve Yeung, 1999). Bu bağlamda, bu araştırmada uygulanan psikoeğitim programında řđrencilerin akademik benlik algısıyla ilgili akılcı olmayan inançlarının nasıl etkili bir şekilde şstesinden gelebileceklerine ilişkin beceriler řđretilmesine rağmen, akademik performanslarını arttırmaya yşnelik beceriler řđretilmemiřtir. Bu nedenle, řđrencilerin akademik benlik algılarına ilişkin akılcı olmayan inançlarının akademik performanslarında belirgin bir iyileşme gşzlemlemeleri nedeniyle değişmesi gşleşmiş olabilir.

Bu araştırmada, deney grubundaki řđrencilerin sosyal benlik algısı puanlarında mşdahaleden sonra ve takip çalışmasında artışlar gşzlemlemesine rağmen, grup

zaman çok değişkenli temel etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür. Bu bulgular araştırma hipotezini desteklememektedir. Alanyazınında daha önce farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilen bazı araştırmalar, ADDT yaklaşımına dayalı olmamasına rağmen, psikoeğitsel programların öğrencilerin sosyal benlik algılarını geliştirmekte faydalı olabileceğini göstermektedir (Dalgas-Pelish, 2006; Silverthorn ve diğerleri, 2017). Diğer taraftan alanyazınında farklı örneklem gruplarında olmasına rağmen bu araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Lai ve diğerleri, 2009). Bu araştırma sonuçlarının diğer araştırma sonuçlarıyla farklılaşması araştırmaların gerçekleştirildiği örneklem farklılıklarından kaynaklanabilir. Örneğin, yukarıda sözü edilen araştırmaların tamamı farklı sınıf düzeylerinde eğitimlerine devam eden ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir (Dalgas-Pelish, 2006; Lai ve diğerleri, 2009; Silverthorn ve diğerleri, 2017). Bu araştırma ise lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı örneklem grupları üzerinde çalışılması farklı sonuçlara ulaşılmasına neden olabilir. Ancak diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırma ADDT yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen program kişilerarası ilişkilerde katılımcıların kullanabileceği becerileri içermesine rağmen (Örn. bendilinin kullanımı) etkili olmamasının nedenleri çalışılan grubun özellikleriyle de ilgili olabilir. Benlik algısına müdahale programlarının etkililiğine ilişkin gerçekleştirilen meta analiz çalışmaları benlik algısının farklı boyutlarında ilişkin müdahalelerden en çok fayda sağlayabilecek bireylerin en çok ihtiyacı olan bireyler olduğunu göstermektedir (Haney ve Durlak, 1998; O'Mara, Marsh ve diğerleri, 2006). Ancak bu araştırmada, çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki bireylerin tamamının sosyal benlik algısı puanları yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle katılımcıların sosyal benlik algısı genel olarak olumludur. Bu durum deney grubundaki katılımcıların sosyal benlik algısının yeterince yükselmemesine neden olabilir.

Araştırma sonuçları aynı zamanda deney grubundaki bireylerin aile benlik algısının program sonunda kontrol grubundaki bireylerden anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen, izleme çalışmasında deney grubundaki bireylerin kontrol grubundaki bireylerden anlamlı bir şekilde aile benlik algısının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular araştırma hipotezini kısmen desteklemekte ve farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilen psikoeğitsel müdahalelerin öğrencilerin aile benlik kavramına olumlu etkileri olabileceğini gösteren önceki araştırma sonuçlarıyla

tutarlılık göstermektedir (Coelho ve diğeri, 2014; Lai ve diğeri, 2009). Bu araştırma lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiğinden, aynı zamanda ADDT yaklaşımına dayalı psikoeğitim programlarının lise öğrencilerinin aile benlik algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstererek önceki araştırma bulgularını lise öğrencilerine genişletmektedir.

Son olarak, bu çalışmada uygulanan psikoeğitim programı sonunda ve izleme çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin toplam benlik algısı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin toplam benlik algısından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular araştırma hipotezini destekler niteliktedir ve farklı örneklem gruplarında bilişsel davranışçı yaklaşım ya da ADDT yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen müdahale programlarının ya da eklettik yaklaşımla geliştirilen müdahale programlarının öğrencilerin benlik algılarının geliştirilmesinde faydalı olabileceğini gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Agbu, 2015; Ajidahun, 2014; Ateş, 2014; Hiçdurmaz, 2010; Pan ve diğeri, 2014; Roghanchi ve diğeri, 2013; Sarı, 1997; Tawalbeh ve diğeri, 2015). Bu bağlamda, programın öğrencilerin benlik algısını bir bütün olarak farklı boyutlarıyla geliştirilmesini isteyen okul psikolojik danışmanları tarafından kullanılabilmesi söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada ergenlerin benlik algısını geliştirmeye yönelik akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bir psikoeğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda programın bir bütün olarak ve genel benlik algısı, fiziksel benlik algısı ve aile benlik algısı boyutlarında öğrencilerin benlik kavramlarını olumlu yönde etkilediği ancak akademik ve sosyal benlik algılarında anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan ve araştırma sınırlılıklarından yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak ergenlerin benlik algısını geliştirmeye yönelik olarak geliştirilen bu programa akılcı duygusal davranışçı yaklaşım ilke ve tekniklerine uygun sosyal ve akademik benlik algısını geliştirmeye yönelik etkinlikler eklenerek program revize edilebilir.
2. Bu çalışmada izleme çalışması, uygulamalar sona erdikten 6 ay sonra gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, gerçekleştirilen programın ne kadar süreyle etkili olduğu tam olarak bilinmemektedir. İlerleyen çalışmalarda daha uzun

sürelî izleme çalışmaları gerçekleştirilerek programın ne kadar süreyle etkili olduğu belirlenebilir.

3. Bu araştırmada akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak kısa süreli (8 hafta) bir psikoeğitim programı geliştirilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin benlik algılarını geliştirmek için programda akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın tüm yöntem ve tekniklerine yer verilememiştir. İlerleyen çalışmalarda daha uzun süreli çalışmalar gerçekleştirilerek ve akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın bu araştırma kapsamında ele alınmayan yöntem ve tekniklerine yer verilerek bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin benlik algılarını ne yönde etkilediği araştırılabilir.
4. Bu araştırmada çalışma grubunu düşük benlik algısına sahip öğrenciler oluşturmuş ve psikoeğitim programı bu öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Başka ifadeyle, psiko eğitim programından düşük benlik algılarından dolayı en çok yarar sağlayabilecek bireyler deney grubunu oluşturmuştur. Bu nedenle programın farklı benlik algısına sahip bireyler üzerinde nasıl bir etkisi olacağı bilinmemektedir. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda farklı deneysel tasarımlar kullanılarak (Örn. randomizasyonlu kontrollü deneme çalışmaları) programın etkililiği incelenebilir.
5. Bu araştırmada akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim programının öğrencilerin benlik algısına etkisi incelenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin depresyon, kaygı, stres düzeyleri gibi olumsuz ruh sağlığı göstegelerini ne yönde etkilediği bilinmemektedir. İlerleyen çalışmalarda geliştirilen bu programın öğrencilerin depresyon, kaygı ve stres düzeyleri gibi olumsuz ruh sağlığı göstergelerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adana, F. ve Kutlu, Y. (2009). Anne-baba tutumlarının adolesanların kendilik kavramı üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 18–23.
- Adana, F., Arslantaş, H. ve Şahbaz, M. (2012). Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 22–29. doi:10.5505/phd.2012.00719
- Agbu, J. O. (2015). Management of negative self-image with rational emotive and behavioral therapy and assertiveness training. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 16(1), 57–68.
- Ajidahun, B. O. (2014). Effects of rational emotive behaviour therapy and client centred on age and self-concept of adolescents. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2(2), 147–161.
- Akın, A. (2009). *Akılci duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aksaray, S. (2003). *Ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aktaş-Arnas, Y. (2004). Sokakta çalışan çocukların öz kavram düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(1), 2–10.
- Akyol, P., Erim, V. ve Yamak, B. (2015). Beden eğitimi öğrencileri, öğretmenleri ve dansçuların fiziksel benlik algılarının karşılaştırılması. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 109–120. doi:10.17155/spd.25937
- Akyol-Köksal, A. ve Salı, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377–1398.
- Altın, H. G. (2004). *Grup rehberliği etkinliklerinin ilköğretim çağındaki çocukların kendine saygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altun, E. (2006). *Akılci duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılci olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319–334.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: Akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145–156.
- Anastasi, A. ve Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Anderson, J. A. ve Olnhausen, K. S. (1999). Adolescent self-esteem: A foundational disposition. *Nursing Science Quarterly*, 12(1), 62–67.
- Angold, A., Messer, S. C., Stangl, D., Farmer, E. M., Costello, E. J. ve Burns, B. J. (1998). Perceived parental burden and service use for child and adolescent psychiatric disorders. *American Journal of Public Health*, 88(1), 75–80. doi:10.2105/AJPH.88.1.75
- Annesi, J. J. (2010). Relations of changes in self-regulatory efficacy and physical self-concept with improvements in body satisfaction in obese women initiating exercise with cognitive-behavioral support. *Body Image*, 7(4), 356–359. doi:10.1016/j.bodyim.2010.05.001
- Arıcak, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik saygısı ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Asparouhov, T. ve Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397–438. doi:10.1080/10705510903008204
- Aşçı, H. F. (2004). Fiziksel benlik algısının cinsiyete ve fiziksel aktivite düzeyine göre karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 39–48.
- Ateş, B. (2013). Benlik saygısını geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Akademik Bakış*, 38, 1–13.
- Ateş, N. (2014). *Çatışma çözme eğitiminin 6.sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 661–677.

- Baglin, J. (2014). Improving your exploratory factor analysis for ordinal data: A demonstration using FACTOR. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 19*(5), 1-15.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology, 3*(2), 77–85. doi:10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x
- Beauducel, A. ve Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 13*(2), 186–203. doi:10.1207/s15328007sem1302_2
- Bernard, M. E., Ellis, A. ve 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* (1. bs., ss. 3–84). New York: Springer.
- Bilgin, A. ve Kartal, H. (2002). İşitme engelli ve engelli olmayan ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 43–52.
- Blakely-McClure, S. J. ve Ostrov, J. M. (2016). Relational aggression, victimization and self-concept: Testing pathways from middle childhood to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(2), 376–390. doi:10.1007/s10964-015-0357-2
- Bland, J. M. ve Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ, 314*(7080), 572. doi:10.1136/bmj.314.7080.572
- Bong, M. ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1–40. doi:10.1023/A:1021302408382
- Booth, T. ve Hughes, D. J. (2014). Exploratory structural equation modeling of personality data. *Assessment, 21*(3), 260–271.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 17–42.
- Bracken, B. A. ve Susan, M. (2003). Positive self-concept: An equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 103–121.
- Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z. ve Keith, P. B. (2000). Child and adolescent multidimensional self-concept: A five-instrument factor analysis. *Psychology in the Schools, 37*(6), 483–493.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, B., Hew-Butler, T. ve Martin, J. J. (2016). The effects of a running intervention on the physical self-concept of obese novice adult female runners. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 24(1), 54–59. doi:10.1123/wspaj.2014-0057
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10
- Ceylan, R., Yıldız-Bıçakçı, M. ve Aral, N. (2012). Çocukların benlik kavramlarında televizyon seyretme süresi ve seyredilen programların etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 25–33.
- Chin-A-Loy, K., Robinson, M., Allen, K., Jacoby, P. ve McLean, N. (2014). Self-concept and body image dissatisfaction in West Australian adolescent boys and girls. *Journal of Eating Disorders*, 2(Suppl 1), O58. doi:10.1186/2050-2974-2-S1-O58
- Claes, L., Houben, A., Vandereycken, W., Bijttebier, P. ve Muehlenkamp, J. (2010). Brief report: The association between non-suicidal self-injury, self-concept and acquaintance with self-injurious peers in a sample of adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(5), 775–778. doi:10.1016/j.adolescence.2009.10.012
- Coelho, V., Sousa, V. ve Figueira, A.-P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347–365.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (5. bs.). London: Routledge.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., ... Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72(6), 1723–1746. doi:10.1111/1467-8624.00375
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Corcoran, L., Connolly, I. ve O'Moore, M. (2012). Cyberbullying in Irish schools: An investigation of personality and self-concept. *The Irish Journal of Psychology*, 33(4), 153–165. doi:10.1080/03033910.2012.677995
- Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1–9.

- Crocker, L. ve Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory* (5. bs.). Mason, Ohio: Cengage Learning.
- Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 135–154.
- Çeçen, A. R. ve Koçak, E. (2007). Deneysel bir çalışma: İlköğretim II. kademe öğrencilerine uygulanan benlik saygısı programının öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 59–68.
- Çivitci, A. (2003). *Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dalgas-Pelish, P. (2006). Effects of a self-esteem intervention program on school-age children. *Pediatric Nursing*, 32(4), 341–348.
- Dattalo, P. (2013). *Analysis of multiple dependent variables*. New York: Oxford University Press.
- David, D., Szentagotai, A., Eva, K. ve Macavei, B. (2005). A synopsis of rational-emotive behavior therapy (REBT); fundamental and applied research. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 23(3), 175–221. doi:10.1007/s10942-005-0011-0
- DeLamater, J. D. ve Myers, D. J. (2011). *Social psychology* (7. bs.). California: Wadsworth Cengage Learning.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. ve Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430–447.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: theory and applications* (3. bs.). London: SAGE.
- DeVon, H. A., Block, M. E., Moyle-Wright, P., Ernst, D. M., Hayden, S. J., Lazzara, D. J., ... Kostas-Polston, E. (2007). A psychometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of Nursing Scholarship*, 39(2), 155–164. doi:10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x
- DiGiuseppe, R. A., Doyle, K. A., Dryden, W. ve Backx, W. (2013). *A practitioner's guide to rational-emotive behavior therapy* (3. bs.). New York: Oxford University Press.

- Doğan-Başokcu, Ö. ve Doğan, N. (2005). Akademik benlik kavramı ölçeğinin ortaöğretim kurumları öğrenci seçme yerleştirme sınavını yordama geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 29, 53–62.
- Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 315–328.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. ve Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328–335. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x
- Dryden, W. (2001). *Reason to change: A rational emotive behaviour therapy (REBT) workbook*. New York: Brunner-Routledge.
- Dryden, W. (2003). ‘The cream cake made me eat it’: an introduction to the ABC theory of REBT. W. Dryden (Ed.), *Rational emotive behaviour therapy: Theoretical developments* (ss. 1–21). Hove and New York: Brunner-Routledge.
- Dryden, W. ve Branch, R. (2008). *The fundamentals of rational emotive behaviour therapy: A training handbook*. Chichester: Wiley.
- Dryden, W. ve Neenan, M. (2015). *Rational emotive behaviour therapy: 100 key points and techniques*. London: Routledge.
- Dryden, W., Neenan, M. ve Yankura, J. (1999). *Counselling individuals: A rational emotive behavioural handbook* (3. bs.). London: Whurr Publishers
- Düşmez, İ. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ellickson, P., Saner, H. ve McGuigan, K. A. (1997). Profiles of violent youth: Substance use and other concurrent problems. *American Journal of Public Health*, 87(6), 985–991. doi:10.2105/AJPH.87.6.985
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbances*. New York: Carol Publishing Group.
- Ellis, A. (1996). Responses to criticisms of rational emotive behavior therapy (REBT) by Ray Digiuseppe, Frank Bond, Windy Dryden, Steve Weinrach, and Richard Wessler. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 14(2), 97–121. doi:10.1007/BF02238185

- Ellis, A. (2001). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors new directions for rational emotive behavior therapy*. New York: Prometheus Books.
- Ellis, A. (2010). Rational emotive behavior therapy. R. J. Corsini ve D. Wedding (Ed.), *Current Psychotherapies* (9. bs., ss. 196–234). Boston, MA: Brooks Cole.
- Ellis, A. ve Bernard, M. E. (1991). *Using rational-emotive therapy effectively: A practitioner's guide*. New York: Plenum Press.
- Ellis, A. ve Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. New York: Springer.
- Ellis, A. ve Maclaren, C. (1998). *Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide*. California: Impact Publishers.
- Ellis, A., Gordon, J., Neenan, M. ve Palmer, S. (2001). *Stress counselling: A rational emotive behaviour approach*. London: SAGE Publications.
- Ersanlı, K. (2012). *Benliğin gelişimi ve görevleri* (3. bs.). Ankara: DH Basım Yayın.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. doi:10.1037/1082-989X.4.3.272
- Fanaj, N., Melonashi, E. ve Shkëmbi, F. (2015). Self-esteem and hopelessness as predictors of emotional difficulties: A cross-sectional study among adolescents in Kosovo. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165, 222–233. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.626
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. bs.). Los Angeles: Sage.
- Finney, S. J. ve DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation. *Structural equation modeling: A second course* (ss. 269–314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Finney, S. J. ve DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *Structural equation modeling: A second course* (2. bs., ss. 439–492). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. ve Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment: A study in Spanish adolescents. *Journal of Psychodidactics*, 20(1), 117–138. doi:10.1387/RevPsicodidact.10876

- Furnham, A., Guenole, N., Levine, S. Z. ve Chamorro-Premuzic, T. (2013). The NEO Personality Inventory–Revised: factor structure and gender invariance from exploratory structural equation modeling analyses in a high-stakes setting. *Assessment*, 20(1), 14–23. doi:10.1177/1073191112448213
- Garaigordobil, M. ve Martínez-Valderrey, V. (2015). The effectiveness of cyberprogram 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 229–234. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.04.007
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I. ve Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114–123.
- Gençay, S. ve Akkoyunlu, Y. (2012). A comparison of life satisfaction and physical self-perception of physical education and computer teacher candidates. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 316–323.
- Gençtanırım, D. ve Voltan-Acar, N. (2010). Akılcı duygusal davranışçı yaklaşım ve Sezen Aksu şarkıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 27–40.
- Gladding, S. T. (2005). *Counseling theories: essential concepts and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Glied, S. ve Pine, D. S. (2002). Consequences and correlates of adolescent depression. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(10), 1009–1014. doi:10.1001/archpedi.156.10.1009
- Gomes, C. M. A., Almeida, L. S. ve Núñez, J. C. (2017). Rationale and applicability of exploratory structural equation modeling (ESEM) in psychoeducational contexts. *Psicothema*, 29(3), 396–401. doi:10.7334/psicothema2016.369
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., Saunders, A., Galloway, A. ve Shwery, C. S. (2004). Rational emotive therapy with children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(4), 222–235. doi:10.1177/10634266040120040301
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmedeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 191–204.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 549–576.
- Graham, J. W., Cumsille, P. E. ve Elek-Fisk, E. (2003). Methods for handling missing data. J. A. Schinka ve W. F. Velicer (Ed.), *Handbook of psychology*:

Research methods in psychology (C. 2, ss. 87–114). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. ve McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111–1122. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.016
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (7. bs.). Boston: Pearson.
- Gregory, R. J. (2015). *Psychological testing: history, principles, and applications*. Boston: Pearson.
- Güloğlu, B. (1999). *The effect of a self-esteem enrichment program on the self esteem level of elementary school students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gürsoy, F. (2006). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ergenlerin benlik tasarım düzeyleri ile kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 183–190.
- Gürsoy, F., Aral, N. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2005). Yetiştirme yurdunda kalan ve kalmayan ergenlerin benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, (21), 24–34.
- Haney, P. ve Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423–433. doi:10.1207/s15374424jccp2704_6
- Harris, S., Davies, M. F. ve Dryden, W. (2006). An experimental test of a core REBT hypothesis: Evidence that irrational beliefs lead to physiological as well as psychological arousal. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 24(2), 101–111. doi:10.1007/s10942-005-0019-5
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. *Self-Esteem* (ss. 87–116). Boston, MA: Springer US.
- Harter, S. (2006). The development of self-representations. W. Damon, R. Learner ve N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6. bs., C. 3, ss. 505–570). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (Second Edition.). New York: Guilford Press.
- Hiçdurmaz, D. (2010). *Bilişsel-davranışçı grup danışmanlığının benlik algısı ve stresle baş etme biçimlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. Boca Raton: CRC Press.
- Holt, S. A. ve Austad, C. S. (2013). A comparison of rational emotive therapy and tibetan buddhism: Albert Ellis and the Dalai Lama. *International Journal of Behavioral & Consultation Therapy*, 7(4), 8–11. doi:10.1037/h0100959
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 54–60.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185. doi:10.1007/BF02289447
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1–55.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505–528. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.001
- IBM SPSS. (2014). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Armonk, NY, USA: IBM Corp.
- Izquierdo, I., Olea, J. ve Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395–400.
- Jackson, L. A., von Eye, A., Fitzgerald, H. E., Zhao, Y. ve Witt, E. A. (2010). Self-concept, self-esteem, gender, race and information technology use. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 323–328.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (C. vi). New York: Henry Holt and Company.
- Kağan, M. (2010). *Akılci duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. doi:10.1007/BF02291575
- Kamal, R. ve Kumar, V. (2015). Impact of rational emotive behaviour therapy on self esteem aggression and depression among adolescent students. *Indian Journal of Applied Research*, 5(10), 151–153.
- Kaplan, R. M. ve Saccuzzo, D. P. (2009). *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Kaya, A. (2005). Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim II. kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 7–19.
- Kaya, A. ve Saçkes, M. (2004). Benlik saygısını geliştirme programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 21, 49–56.
- Keith, T. Z. (2005). Using confirmatory factor analysis to aid in understanding the constructs measured by intelligence tests. D. P. Flanagan ve P. L. Harrison (Ed.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (ss. 581–614). New York: Guilford Press.
- Kelloway, E. K. (2015). *Using Mplus for structural equation modeling: A researcher's guide*. Los Angeles: SAGE.
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., ... Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515–1525.
- Kline, P. (2007). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. bs.). New York: Guilford Press.
- Koo, T. K. ve Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. doi:10.1016/j.jcm.2016.02.012
- Korkut, F. (2014). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma: Psikolojik danışman eğitimcileri, uygulamacıları ve öğrencileri için*. Ankara: Anı.
- Kornilova, T. V. (2009). Academic achievement in college: the predictive value of subjective evaluations of intelligence and academic self-concept. *Psychology in Russia: State of Art*, 5(1), 309-326. doi:10.11621/pir.2009.0015

- Köksal-Akyol, A. (2002). Yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan çocukların benlik kavramlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 1–6.
- Köroğlu, E. (2005). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi ilkeleri*. Ankara: HYB.
- Köroğlu, E. (2015). *Akılcı duygulanım davranışçı terapi*. Ankara: HYB.
- Kuzgun, Y. (2005). *Akademik benlik kavramı ölçeği el kitabı* (Gözden geçirilmiş 2. bs.). Ankara: Nobel.
- Kuzgun, Y. (2014). *Akademik benlik kavramı ölçeği el kitabı* (4. bs.). Ankara: Nobel.
- Lai, H.-R., Lu, C.-M., Jwo, J.-C., Lee, P.-H., Chou, W.-L. ve Wen, W.-Y. (2009). The effects of a self-esteem program incorporated into health and physical education classes. *Journal of Nursing Research*, 17(4), 233-240. doi:10.1097/JNR.0b013e3181c003c9
- Landau, S. ve Everitt, B. S. (2004). *A handbook of statistical analyses using SPSS*. Boca Raton: Chapman & Hall ; CRC.
- Landazabal, M. G. (2002). Assessment of an intervention on social behaviour, intragroup relations, self-concept and prejudice cognitions during adolescence. *International journal of psychology and psychological therapy*, 2(1), 1–22.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Leahy, R. L. (2017). *Cognitive therapy techniques: A practitioner's guide* (2. bs.). New York: The Guilford Press.
- Lorenzo-Seva, U. ve Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88–91. doi:10.3758/BF03192753
- Lorenzo-Seva, U. ve Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2: A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497–498. doi:10.1177/0146621613487794
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E. ve Kiers, H. A. L. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340–364. doi:10.1080/00273171.2011.564527

- Malhotra, N. ve Kaur, A. P. (2011). Personal correlates of problem behavior among adolescents. *Amity Journal of Applied Psychology*, 2(1), 33–37.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P. ve Papillon, M. (2002). Gender differences in depressive symptoms during adolescence role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events, and pubertal status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 29–42. doi:10.1177/106342660201000104
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63–78. doi:10.1037/0022-3514.35.2.63
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417–430. doi:10.1037/0022-0663.81.3.417
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623–636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W. (1992a). *Self description questionnaire (SDQ) II: An interim test manual and a research monograph*. New South Wales: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W. (1992b). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35–42. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.1.35
- Marsh, H. W. ve Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Marsh, H. W. ve Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. doi:10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological bulletin*, 103(3), 391.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. ve Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366–380. doi:10.1037/0022-0663.80.3.366

- Marsh, H. W., Byrne, B. M. ve Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and... *Educational Psychologist*, 34(3), 155–167. doi:10.1207/s15326985ep3403_2
- Marsh, H. W., Dowson, M., Pietsch, J. ve Walker, R. (2004). Why multicollinearity matters: A reexamination of relations between self-efficacy, self-concept, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 518–522. doi:10.1037/0022-0663.96.3.518
- Marsh, H. W., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Morin, A. J. S. ve Nagengast, B. (2011). Methodological measurement fruitfulness of exploratory structural equation modeling (ESEM): New approaches to key substantive issues in motivation and engagement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 322–346. doi:10.1177/0734282911406657
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Muthén, B., Asparouhov, T., Morin, A. J., Trautwein, U. ve Nagengast, B. (2010). A new look at the big five factor structure through exploratory structural equation modeling. *Psychological Assessment*, 22(3), 471–491. doi:10.1037/a0019227
- Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, P. D. ve Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10(1), 85–110. doi:10.1146/annurev-clinpsy-032813-153700
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J., Parada, R. H., Craven, R. G. ve Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 701–732. doi:10.1037/a0024122
- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. K., Parker, P., Morin, A. J., Carbonneau, N., ... Paquet, Y. (2013). Passion: Does one scale fit all? construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, 25(3), 796–809. doi:10.1037/a0032573
- Martínez, I., García, J. F. ve Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100(3), 731–745. doi:10.2466/pr0.100.3.731-745
- Marx, R. W. ve Winne, P. H. (1980). Self-concept validation research: Some current complexities. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13(2), 72–82.
- McDonald, R. P. ve Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods*, 7(1), 64–82.

- McDonald, R. P. ve Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological bulletin*, 107(2), 247.
- Mcgraw, K. O. ve Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1(1), 30–46.
- McInerney, D. M., Cheng, R. W., Mok, M. M. C. ve Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249–269. doi:10.1177/1932202X12451020
- McVey, G. L., Davis, R., Tweed, S. ve Shaw, B. F. (2004). Evaluation of a school-based program designed to improve body image satisfaction, global self-esteem, and eating attitudes and behaviors: A replication study. *International Journal of Eating Disorders*, 36(1), 1–11. doi:10.1002/eat.20006
- Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., ... Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980–989. doi:10.1016/j.jaac.2010.05.017
- Messer, B. J. ve Harter, S. (2012). *Manual for the adult self-perception profile*. Denver: University of Denver.
- Metin, N. ve Kangal-Bencik, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 3–16.
- Morganett, R. S. (1994). *Skills for living: group counseling activities for elementary students*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Morin, A. J. S. ve Mañano, C. (2011). Cross-validation of the short form of the physical self-inventory (PSI-S) using exploratory structural equation modeling (ESEM). *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 540–554. doi:10.1016/j.psychsport.2011.04.003
- Morin, A. J. S., Marsh, H. W. ve Nagengast, B. (2013). Exploratory structural equation modeling. *Structural equation modeling: A second course* (2. bs., ss. 395–436). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (2015). *Mplus* (Version 7.4). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Neemann, J. ve Harter, S. (1986). *Manual for the self-perception profile for college students*. Denver: University of Denver.

- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Mara, A. J., Green, J. ve Marsh, H. W. (2006). Administering self-concept interventions in schools: No Training Necessary? A meta-analysis. *International Education Journal*, 7(4), 524–533.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. ve Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference?: A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206. doi:10.1207/s15326985ep4103_4
- Oğurlu, U. (2006). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi (DDDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerdeki benlik saygısı düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Oğuz-Duran, N. (2008). Üniversite öğrencilerinde sanatsal benlik kavramının bedensel rahatsızlıklar üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 24, 120–125.
- Oğuz-Duran, N. ve Tezer, E. (2009). Sanatsal benlik kavramının benliğin diğer boyutları ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 231–244.
- Oyserman, D. (2008). Self-concept and identity. A. Tesser ve N. Schwarz (Ed.), *Blackwell Handbook of Social Psychology Intraindividual Processes*. (ss. 499–517). New York: John Wiley & Sons.
- Oyserman, D., Elmore, K. ve Smith, G. (2014). Self, self-concept, and identity. M. R. Leary ve J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* (Second Edition.). New York: The Guilford Press.
- Pal, H. R., Pal, A. ve Tourani, P. (2004). Theories of intelligence. *Everyman's Science*, 39(3), 181–192.
- Palacios, E. G., Echaniz, I. E., Fernández, A. R. ve Barrón, I. C. O. D. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52–58. doi:10.7334/psicothema2014.105
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. London: McGraw-Hill.
- Pan, P. J. D., Deng, L.-Y. F., Tsai, S. L., Sue, I.-R. ve Jiang, J.-R. K. (2014). Effectiveness of an enhancement program on Taiwanese university students' self-concept. *Psychological Reports*, 114(1), 176–184. doi:10.2466/07.11.PR0.114k12w2

- Pehlivan, H. (2010). Ankara fen lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının bazı ailesel faktörler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 805–818.
- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2010). Ankara fen lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, (38), 225–235.
- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2011). Fen lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının bazı ailesel faktörler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 78–88.
- Pehlivan, Z. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel benlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının analizi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 126–141.
- Piers, E. V. ve Harris, D. B. (1969). *The Piers-Harris children's self concept scale: The way I feel about myself*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- Pietsch, J., Walker, R. ve Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589–603. doi:10.1037/0022-0663.95.3.589
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M. ve Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165–1175. doi:10.1016/j.adolescence.2013.09.001
- Provalis Research. (2011). *QDA Miner*(Version 4). Montreal, QC: Provalis Research.
- Robins, R. W., Donnellan, M. B., Widaman, K. F. ve Conger, R. D. (2010). Evaluating the link between self-esteem and temperament in Mexican origin early adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(3), 403–410.
- Robins, R. W., Hendin, H. M. ve Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161. doi:10.1177/0146167201272002
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C. ve García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Journal of Psychodidactics*, 18(2). doi:10.1387/RevPsicodidact.6842
- Roghanchi, M., Mohamad, A. R., Mey, S. C., Momeni, K. M. ve Golmohamadian, M. (2013). The effect of integrating rational emotive behavior therapy and art

therapy on self-esteem and resilience. *The Arts in Psychotherapy*, 40(2), 179–184. doi:10.1016/j.aip.2012.12.006

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rubie-Davies, C. M. ve Lee, K. (2013). Self-concept of students in higher education: Are there differences by faculty and gender? *Educational Studies*, 39(1), 56–67. doi:10.1080/03055698.2012.671513

Sælid, G. A. ve Nordahl, H. M. (2017). Rational emotive behaviour therapy in high schools to educate in mental health and empower youth health. A randomized controlled study of a brief intervention. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(3), 196–210. doi:10.1080/16506073.2016.1233453

Sánchez-Carracedo, D., Barrada, J. R., López-Guimerà, G., Fauquet, J., Almenara, C. A. ve Trepas, E. (2012). Analysis of the factor structure of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire (SATAQ-3) in Spanish secondary-school students through exploratory structural equation modeling. *Body Image*, 9(1), 163–171. doi:10.1016/j.bodyim.2011.10.002

Sánchez-Sandoval, Y. (2015). Self-perception, self-esteem and life satisfaction in adopted and non-adopted children and adolescents. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 144–174. doi:10.1080/02103702.2014.996406

Sarı, E. (1997). *Grup rehberliğinin ilkökul II. devre öğrencilerinin problemlerine ve benlik kavramına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Schlomer, G. L., Bauman, S. ve Card, N. A. (2010). Best practices for missing data management in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 1–10. doi:10.1037/a0018082

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. ve King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323–338.

Sharf, R. S. (2011). *Theories of psychotherapy & counseling: Concepts and cases* (5. bs.). Boston: Brooks Cole.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. doi:10.2307/1170010

- Silver, C. (2015). QDA Miner (with WordStat and Simstat). *Journal of Mixed Methods Research*, 9(4), 386–387. doi:10.1177/1558689814538833
- Silverthorn, N., DuBois, D. L., Lewis, K. M., Reed, A., Bavarian, N., Day, J., ... Flay, B. R. (2017). Effects of a school-based social-emotional and character development program on self-esteem levels and processes: A cluster-randomized controlled trial. *SAGE Open*, 7(3), 1-12.
- Simmons, N. ve Hay, I. (2010). Early adolescents' friendship patterns in middle school: Social–emotional and academic implications. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 27(2), 59–69.
- Stevens, J. (1999). *Intermediate statistics: A modern approach*. (2. bs.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stevens, J. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. bs.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Sungur, P. ve Yüksek, S. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenlik bölümü son sınıf öğrencilerinin benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 190–195.
- Sümer, N. ve Şendağ-Anafarta, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86–103.
- Şekercioğlu, G. ve Güzeller, O. C. (2011). Ergenler İçin Benlik Algısı Profili'nin faktör yapısının yeniden değerlendirilmesi. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 60, 215–236.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Tawalbeh, A. H., Abueita, J. D., Mahasneh, A. ve Shammout, N. (2015). Effectiveness of a counseling program to improve self-concept and achievement in bully-victims. *Review of European Studies*, 7(7), 36–45. doi:10.5539/res.v7n7p36
- Tiba, A. I. (2010). A grounded cognition perspective on irrational beliefs in rational emotive behavior therapy. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 10(1), 87–99.
- Tofaha, G. A. S. ve Ramon, P. R. (2010). Perfectionism and self concept among primary school children in Egypt. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1099–1114.

- Tomás, I., Marsh, H. W., González-Romá, V., Valls, V. ve Nagengast, B. (2014). Testing measurement invariance across Spanish and English versions of the physical self-description questionnaire: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(2), 179–188. doi:10.1123/jsep.2013-0070
- Tomyn, A. J. ve Cummins, R. A. (2010). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405–418. doi:10.1007/s11205-010-9668-6
- Trinity, J. ve Annesi, J. (2014). Effects of a classroom curriculum on physical activity and its psychological predictors in high school students. *Journal of Social, Behavioral, and Health Sciences*, 7(1), 1–17.
- Trip, S., Vernon, A. ve McMahon, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(1), 81–93.
- Türkçapar, H. (2009). *Bilişsel terapi: temel ilkeler ve uygulama*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Uğurlu, N. ve Akın, H. (2008). Muğla Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin beden benlik algısı ve psikolojik sıkıntı belirtileri ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(4), 38–47.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık becerileri eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve benlik saygısı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2002). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 23, 229–233.
- van den Berg, G. ve Coetzee, L. R. (2014). Academic self-concept and motivation as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Sciences*, 6(3), 469–478.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. ve Garcia, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Journal of Psychodidactics*, 20(2), 305–320. doi:10.1387/RevPsicodidact.12671
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41(3), 321–327.
- Velicer, W. F., Eaton, C. A. ve Fava, J. L. (2000). Construct explication through factor or component analysis: A review and evaluation of alternative procedures for determining the number of factors or components. R. D.

Goffin ve E. Helmes (Ed.), *Problems and Solutions in Human Assessment* (ss. 41–71). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4615-4397-8_3

Veneziano, L. ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67–70.

Vernon, A. (2008). Applying rational-emotive behaviour therapy in schools. R. W. Christner ve R. Mennuti (Ed.), *School-Based Mental Health: A Practitioner's Guide to Comparative Practices* (1. bs., ss. 151–180). New York: Routledge.

Vernon, A. (2016). Rational emotive behavior therapy. D. Capuzzi ve M. D. Stauffer (Ed.), *Counseling and psychotherapy: theories and interventions* (ss. 283–310). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Voltan-Acar, N. (2012). *İnsan ilişkileri: İletişim* (3. bs.). Ankara: Nobel.

Wang, J. ve Wang, X. (2013). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. Hoboken, N.J.: Wiley.

Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D. F. ve Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84–136. doi:10.2307/270754

Yandı, A. ve Köse, İ. A. (2013). Akademik ve genel benlik algısı envanteri'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 289–309.

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), 54–63. doi:10.17066/pdrd.09749

Yıldız, G. ve Fer, S. (2008). Öz Kavram Envanteri-I'in geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 209–232.

Yılmaz, B. Ş. ve Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 68–81.

Yılmaz, F. ve Arıkan, D. (2008). İşitme engelli adölesanlarının benlik kavramı ve depresyon belirti düzeyleri arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(4), 67–75.

Yockey, R. D. (2011). *SPSS demystified: A step-by-step guide to successful data analysis*. Boston: Prentice Hall.

Yu, C.-Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes*. (Unpublished doctoral thesis). University of California, Los Angeles.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı, sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.



EKLER EK 1

ESEM Analizlerinde kullanılan Mplus sözdizimi

DATA:

FILE IS dog.DAT;

VARIABLE:

NAMES ARE V1- V25;

USEVARIABLES ARE V1- V25;

CATEGORICAL ARE V1- V25;

ANALYSIS:

ROTATION=TARGET;

ESTIMATOR IS WLSMV;

MODEL:

F1 BY V1 V6 V11 V16 V21 V2~0 V7~0 V12~0 V17~0 V22~0

V3~0 V8~0 V13~0 V18~0 V23~0 V4~0 V9~0 V14~0 V19~0 V24~0

V5~0 V10~0 V15~0 V20~0 V25~0 (*1);

F2 BY V2 V7 V12 V17 V22 V1~0 V6~0 V11~0 V16~0 V21~0

V3~0 V8~0 V13~0 V18~0 V23~0 V4~0 V9~0 V14~0 V19~0 V24~0

V5~0 V10~0 V15~0 V20~0 V25~0 (*1);

F3 BY V3 V8 V13 V18 V23 V1~0 V6~0 V11~0 V16~0 V21~0 V2~0 V7~0 V12~0
V17~0 V22~0

V23~0 V4~0 V9~0 V14~0 V19~0 V24~0

V5~0 V10~0 V15~0 V20~0 V25~0 (*1);

F4 BY V4 V9 V14 V19 V24 V1~0 V6~0 V11~0 V16~0 V21~0 V2~0 V7~0 V12~0
V17~0 V22~0

V3~0 V8~0 V13~0 V18~0 V23~0 V5~0 V10~0 V15~0 V20~0 V25~0 (*1);

F5 BY V5 V10 V15 V20 V25 V1~0 V6~0 V11~0 V16~0 V21~0 V2~0 V7~0 V12~0
V17~0 V22~0

V3~0 V8~0 V13~0 V18~0 V23~0 V4~0 V9~0 V14~0 V19~0 V24~0 (*1);

OUTPUT:

SAMPSTAT STANDARDIZED RESIDUAL CINTERVAL MODINDICES (3.0)
TECH2 TECH4;

EK 2

Psikoeğitim Programında Kullanılan Örnek Formlar

FORM-3

AMAÇ OLUŞTURMA KURALLARI

Ulaşılabilir ve gerçekçi hedefler belirleyebilmemiz için amaçlarımızın bazı kurallara uygun olması gereklidir. Biz bu kurallara kısaca SMART olarak kısaltıyoruz. Şimdi aşağıda sırasıyla SMART kurallarının ne anlama geldiğini öğrenelim.

S (Specific): Belirli. İyi bir amaç belirlidir. Burada belirlinin anlamı genel ve belirsiz ifadeler yerine amacımız bize özel ve belirli olmalıdır. Örneğin; Daha iyi bir fiziksel görünüme sahip olmak istiyorum genel bir ifadeyken, Haftada iki kez spor salonuna gideceğim özel ve belirli bir ifadedir. Belirli bir amaç oluştururken, dikkat etmemiz gereken bazı noktalar vardır. İlk olarak bu amacı kimin başaracağını, ne yapmak istediğimizi, bu amacı nerede gerçekleştireceğimizi, bu amacı gerçekleştirirken ne tür baskı ve güçlüklerle karşılaşabileceğimizi ve bu amacı gerçekleştirmek için ne tür gereksinimlerimiz olduğunu ve bu amacı neden gerçekleştirdiğimizi belirlemeliyiz. Böylece bu amacı gerçekleştirmenin hayatımıza faydalarını açıkça görebiliriz.

M (Measurable): Ölçülebilir. İyi bir amaç ölçülebilirdir. Amaçlarımız ölçülebilir olduğunda amacımıza ulaşmak için ne kadar ilerlediğimizi görebilir, hedeflerine ne düzeyde ulaştığını kontrol edebilmek için tarihler belirleyebilir ve böylece amacına ulaşmak için başladığın başarı yolculuğunda kendini daha fazla motive edebilirsin. Amacımızın ölçülebilir olup olmadığını belirlemek için kendimize; Bu amacı ne kadar sürede gerçekleştirebilirim?, Bu amacımı gerçekleştirdiğimi nasıl anlayacağım? gibi sorular sorabiliriz.

A (Attainable): Ulaşılabilir, Elde edilebilir. İyi bir amaç aynı zamanda ulaşılabilirdir. Bir insan olarak hepimizin güçlü yönleri, becerileri, geliştirebileceği zayıf yönleri ve yetenekleri vardır. Amacımıza ulaşmak için planlarımızı adım adım ve akıllıca yaptığımızda, sahip olduğumuz bu özellikleri kullandığımızda ve bu planları gerçekleştirmek için uygun bir zaman çerçevesi oluşturduğumuzda her amacımıza ulaşabiliriz.

R (Realistic): Gerçekçi. Bir amacın gerçekçi olması senin *istediğin* ve *yapabileceğin* bir amaç olması gerektiğini ifade etmektedir. Ne kadar zor amaçları gerçekleştirmek

istediğin sana bağlı olsa da amaçları gerçekteştirmenin belirgin bir ilerleme gerektirdiğini ve yapabileceğinin üstünde olduğunda seni zorlayacağını ve bu amaçları gerçekteştirmek için motivasyonu düşüreceğini unutmamalıyız. Bu nedenle, kendimize Bu amaç benim istediğim ve yapabileceğim/gerçekteştirebileceğim bir amaç mı?, Bu amaç kapasitemin üstünde mi? gibi sorular sorarak amacımızın ne kadar gerçekteşi olduğunu değerlendirebiliriz.

T (Time-Limited): Zaman sınırlı. İyi bir amaç belirli bir zaman diliminde gerçekteştirilebilir olmalıdır. Amaç belirli bir zaman diliminde gerçekteştirilebilir olmadığında, bu amacı gerçekteştirmeyi erteleyebiliriz. Bu nedenle, bir amaç bir gün gerçekteştiririm demek yerine, belirli bir tarihte belirli bir zaman diliminde gerçekteştirilmelidir. Örneğin, 1 Mart-1 Nisan tarihleri arasında üç kilo vereceğim. Zaman sınırlı bir amaca örnek oluşturur. Amacın ne zaman gerçekteştirilmeye başlayacağı ve ne zaman sona ereceği bellidir.

FORM-4

HEDEF OLUŞTURMA FORMU

Yönerge: Aşağıda tabloda ayrılan boşluğa benlik algınızla ilgili problemlerinizin daha etkili bir şekilde üstesinden gelmek için benlik algınızın farklı boyutlarıyla ilgili gerçekleştirmek istediğiniz kişisel amaçlarınıza ulaşmak için istediğiniz kişisel hedeflerinizi listeleyiniz. Her bir kişisel hedefin SMART kuralını karşılayıp karşılamadığına dikkat ediniz. Benlik algınızın her bir alt boyutuna ilişkin amaç oluőturmayı unutmayınız.

Genel Benlik Algısıyla İlgili Hedeflerim	SMART kuralına uygun mu?
Akademik Benlik Algıyla İlgili Hedeflerim	SMART kuralına uygun mu?
Fiziksel Benlik Algıyla İlgili Hedeflerim	SMART kuralına uygun mu?
Sosyal Benlik Algıyla İlgili Hedeflerim	SMART kuralına uygun mu?
Aile Benlik Algıyla İlgili Hedeflerim	SMART kuralına uygun mu?

EK 3

Etkileşim Analizlerinde Kullanılan SPSS Sözdizim Dosyası

```
GLM genel genel1 genel2 BY grup
/WSFACTOR=zaman 3 Polynomial
/METHOD=SSTYPE(3)
/PLOT=PROFILE(zaman*grup)
/EMMEANS=TABLES(grup) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(zaman) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(grup*zaman) COMPARE (grup) ADJ(BONFERRONI)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/WSDESIGN=zaman
/DESIGN=grup.
```

```
GLM fiziksel fiziksel1 fiziksel2 BY grup
/WSFACTOR=zaman 3 Polynomial
/METHOD=SSTYPE(3)
/PLOT=PROFILE(zaman*grup)
/EMMEANS=TABLES(grup) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(zaman) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(grup*zaman) COMPARE (grup) ADJ(BONFERRONI)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/WSDESIGN=zaman
/DESIGN=grup.
```

```
GLM akademik akademik1 akademik2 BY grup
/WSFACTOR=zaman 3 Polynomial
/METHOD=SSTYPE(3)
/PLOT=PROFILE(zaman*grup)
/EMMEANS=TABLES(grup) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(zaman) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(grup*zaman) COMPARE (grup) ADJ(BONFERRONI)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.05)
/WSDESIGN=zaman
/DESIGN=grup.
```

```
GLM sosyal sosyal1 sosyal2 BY grup
/WSFACTOR=zaman 3 Polynomial
/METHOD=SSTYPE(3)
/PLOT=PROFILE(zaman*grup)
/EMMEANS=TABLES(grup) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(zaman) COMPARE ADJ(BONFERRONI)
/EMMEANS=TABLES(grup*zaman) COMPARE (grup) ADJ(BONFERRONI)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.05)
```

```
/WSDESIGN=zaman  
/DESIGN=grup.
```

```
GLM aile aile1 aile2 BY grup  
/WSFACTOR=zaman 3 Polynomial  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/PLOT=PROFILE(zaman*grup)  
/EMMEANS=TABLES(grup) COMPARE ADJ(BONFERRONI)  
/EMMEANS=TABLES(zaman) COMPARE ADJ(BONFERRONI)  
/EMMEANS=TABLES(grup*zaman) COMPARE (grup) ADJ(BONFERRONI)  
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(.05)  
/WSDESIGN=zaman  
/DESIGN=grup.
```

```
GLM benliktoplamlar benliktoplamlar1 benliktoplamlar2 BY grup  
/WSFACTOR=zaman 3 Polynomial  
/METHOD=SSTYPE(3)  
/PLOT=PROFILE(zaman*grup)  
/EMMEANS=TABLES(grup) COMPARE ADJ(BONFERRONI)  
/EMMEANS=TABLES(zaman) COMPARE ADJ(BONFERRONI)  
/EMMEANS=TABLES(grup*zaman) COMPARE (grup) ADJ(BONFERRONI)  
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER HOMOGENEITY  
/CRITERIA=ALPHA(.05)  
/WSDESIGN=zaman  
/DESIGN=grup.
```

EK 4

Etik Kurul Kararı



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
01.03.2018	2	2018 / 27-71

KARAR NO:
2018 - 36

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi doktora öğrencisi Ertuğrul ŞAHİN'in Prof. Dr. Kurtman ERSANLI'nın danışmanlığında " Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Bir Psikoeğitim Programının Ergenlerin Benlik Algısına Etkisi" konulu doktora tezine ilişkin anket ve psikoeğitim uygulaması çalışmaları okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi doktora öğrencisi Ertuğrul ŞAHİN'in Prof. Dr. Kurtman ERSANLI'nın danışmanlığında " Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Bir Psikoeğitim Programının Ergenlerin Benlik Algısına Etkisi" konulu doktora tezine ilişkin anket çalışması ve psikoeğitim uygulaması çalışmalarının kabulüne oybirliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR.