

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BULUNAN SINIFLARDA
RASYONEL DUYGUCU EĞİTİMİN DİĞER ÖĞRENCİLERİN,
RASYONEL DÜŞÜNME, ÖZNEL İYİ OLUŞ, ÖZ YETERLİLİK
VE SOSYAL KABUL DÜZEYİNE ETKİSİ**

Esmâ KABASAKAL

**Halk Sağlığı Hemşireliği Programı
DOKTORA TEZİ**

ANKARA

2018

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BULUNAN SINIFLARDA
RASYONEL DUYGUCU EĞİTİMİN DİĞER ÖĞRENCİLERİN,
RASYONEL DÜŞÜNME, ÖZNEL İYİ OLUŞ, ÖZ YETERLİLİK
VE SOSYAL KABUL DÜZEYİNE ETKİSİ**

Esmâ KABASAKAL

**Halk Sağlığı Hemşireliği Programı
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU**

ANKARA

2018

ONAY SAYFASI

**Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Rasyonel Duygucu
Eğitimin Diğer Öğrencilerin, Rasyonel Düşünme, Öznel İyi Oluş, Öz
Yeterlilik ve Sosyal Kabul Düzeyine Etkisi**

Öğrenci: Esmâ KABASAKAL

Danışman: Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU

Bu tez çalışması 06.07.2018 tarihinde jürimiz tarafından "Halk Sağlığı Hemşireliği Programı" nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Hicran ÇAVUŞOĞLU
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Yeter KITIŞ
(Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Hatice BEBİŞ
(Yakın Doğu Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Deniz KOÇOĞLU TANYER
(Selçuk Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Sevgişun KAPUCU
(Hacettepe Üniversitesi)

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

20 Temmuz 2018


Prof. Dr. Diclehan ORHAN
Enstitü Müdürü

YAYINLAMA ve FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

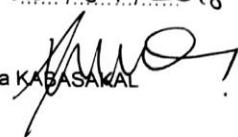
YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi/ H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ...ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

20.07.2018

 Esmâ KABASAKAL

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Tez Danışmanının Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.


Arş. Gör. Esmâ KABASAKAL

ETİK BEYAN

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca ve tez süresince bilgi, tecrübe ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, yalnızca tez sürecinde değil akademik hayatın her alanında etik değere bağlı, sabır ve anlayış içerisinde destek veren, yol gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecinde ilgi, bilgi ve deneyimleri ile katkı sağlayan ve beni yönlendiren tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım; Doç. Dr. Hatice BEBİŞ ve Doç. Dr. Sevgisun KAPUCU'ya teşekkür ve saygılarımı sunuyorum.

Tezin istatistiksel analizlerinde katkı sağlayan ve bu konuda karşılaştığım zorluklarda bana destek veren, yönlendiren değerli hocam Doç. Dr. Umut ARSLAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik yaşantımda her zaman yol gösterici, motive edici destek ve katkılarını benden esirgemeyen çok kıymetli değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sema KOCAŞLI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her aşamasında desteğini ve sevgisini esirgemeyen, eğitim hayatım süresince bana büyük sabır ve anlayış gösteren sevgili eşim Yusuf KABASAKAL'a; sevgi, şefkat ve emek dolu bir yaşantı içerisinde hayatımın tüm güzelliklerini barındıran kıymetli çocuklarım Mehmet Akif, Elif Nevra ve Hilal Erva KABASAKAL'a varlıkları için şükran borçluyum.

Doktora eğitimim boyunca TÜBİTAK Yurtiçi Doktora Başarı Burs Programı-2211-A kapsamında beni maddi olarak destekleyen, bilime ve bilim insanına verdiği katkılarından dolayı TÜBİTAK kurumuna teşekkür ederim.

ÖZET

KABASAKAL, E. Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Rasyonel Duygucu Eğitimin Diğer Öğrencilerin Rasyonel Düşünme, Öznel İyi Oluş, Öz Yeterlilik ve Sosyal Kabul Düzeyine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Hemşireliği Doktora Tezi, Ankara, 2018. Bu araştırma, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitimin diğer öğrencilerin rasyonel düşünme, öznel iyi oluş, öz yeterlik ve sosyal kabul düzeyine etkisini değerlendirmek amacıyla benzer olmayan kontrol gruplu yarı deneysel araştırma türünde yapılmıştır. Araştırmanın uygulaması 25 Ekim 2017 – 17 Ocak 2018 tarihleri arasında Ankara, Yenimahalle İlçesinde bulunan iki ortaokulda yapılmıştır. Araştırma örneklemini 212 öğrenciden oluşmuş, müdahale ve kontrol grubunda 8'er kaynaştırma öğrencisi bulunmuştur. Araştırma verilerinin elde edilmesinde “Sosyodemografik Form”, “Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği”, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği”, “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Rasyonel Duygucu Eğitim sonrası müdahale grubundaki öğrencilerde kontrol grubundaki öğrencilere göre rasyonel olmayan inanışlarda azalma, öznel iyi oluş, öz yeterlik ve sosyal kabul düzeylerinde artış saptanmıştır ($p < .001$). Araştırmada uygulanan yöntemin sosyal geçerliliği ve kaynaştırma öğrencilerine etkisini değerlendirmek amacıyla kaynaştırma öğrencisi ebeveynlerine uygulanan “Sosyal Geçerlilik” anketi değerlendirildiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin Rasyonel Duygucu Eğitimden olumlu yönde etkilendikleri bulunmuştur. Bu araştırma bulguları, Türkiye’de ve dünyada evrensel ve hümanistik bir yaklaşım olarak uygulanmakta olan Rasyonel Duygucu Eğitime ilişkin literatür bulgularını desteklemektedir. Bu doğrultuda Rasyonel Duygucu Eğitimin engeli veya yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin kabulünü artırma, sosyal-duygusal sorunlarını giderme ve tüm öğrenciler için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma amacıyla okul sağlığı hemşireliğinde kullanılabilir bir yöntem olduğu söylenebilir. Rasyonel Duygucu Eğitimin adolesanlarda pozitif ruh sağlığını geliştirme, akranlar arasında günlük yaşam problemlerini çözebilme, motivasyon ve yaşam doyumunu artırmada bireyin kendisine ve dünyaya karşı rasyonel yaşam felsefesi geliştirmesine katkı sağlamada kullanılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: kaynaştırma öğrencisi, sosyal kabul, öznel iyi oluş, öz yeterlik, rasyonel duygucu eğitim, rasyonel inanış

ABSTRACT

KABASAKAL, E. The Effect of Rational Emotive Education on the Rational Thinking, Subjective Well-Being, Self-Efficacy and Social Acceptance Levels of the Students Who are not Disabled in Mainstream Classes Involving Students with Disabilities. Hacettepe University, Health Science Institute, Public Health Nursing Program Doctorate Thesis, Ankara, 2018. This research aimed to evaluate the effect of Rational Emotive Education upon the increase of rational thinking, subjective well-being, self-efficacy, and social acceptance level of the healthy students in the mainstream classes, which involved students with special educational needs and disabilities. Within this research, quasi-experimental design and nonequivalent control group was used. It was conducted between October 25, 2017 and January 17, 2018 at two lower secondary schools located in Yenimahalle district of Ankara province. Research sample consisted of 212 students, with 8 mainstreamed pupils with disabilities in the control and intervention groups. "Socio-Demographic Form", "The Irrational Beliefs Scale for Adolescents", "Adolescent Subjective Well-Being Scale", "General Self-Efficacy Scale", and "Social Acceptance Scale" were utilized in data collection. Following the Rational Emotive Education delivered, it was identified that there was a decrease in the level of irrational beliefs, and an increase in the subjective well-being, self-efficacy and social acceptance levels of the intervention group students when compared with control group students ($p < .001$). In the result of "Social Validity Questionnaire" conducted with the parents of the mainstreamed students with disabilities to assess social validity and the effect of the method used within this research on these students, it was found that students with disabilities were positively influenced by the Rational Emotive Education. The findings of this study support the current literature related to Rational Emotive Education employed as a universal and humanistic approach in Turkey and in the world. In this line, it can be said that Rational Emotive Education is a method that can be used in school health nursing with the aim of increasing acceptance and eliminating social-emotional problems of mainstreamed students with disabilities or impairments, and creating a positive class atmosphere for all students. It is recommended that Rational Emotive Education be carried out to contribute to developing positive mental health in adolescents; solving daily life problems among peers; increasing motivation and satisfaction of life, and the individual developing a philosophy of rational life toward himself/herself and the world.

Key words: mainstreamed students with disabilities, social acceptance, subjective well-being, self-efficacy, rational emotive education, rational belief,

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
TABLolar	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEMİN TANIMI VE ÖNEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	9
1.3. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	9
2. GENEL BİLGİLER	10
2.1. ADÖLESAN DÖNEM, SOSYAL BECERİ VE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR	10
2.1.1. Sosyal Beceri	12
2.1.2. Sosyal Beceri Eksikliği	12
2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizliği	13
2.1.4. Sosyal Beceri Eğitimi	13
2.2. KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ VE SOSYAL KABULÜNE İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE	17
2.3. ÖZNEL İYİ OLUŞ (SUBJECTIVE WELL- BEING:	20
2.4. ÖZ YETERLİK	23
2.5. RASYONEL DUYGUCU DAVRANIŞÇI TERAPİ KURAMI	26
2.6. RASYONEL DUYGUCU EĞİTİM	30
2.6.1. RASYONEL DUYGUCU EĞİTİMİN TEMEL KAVRAMLARI	31
2.6.2. RASYONEL DUYGUCU EĞİTİM ÇOCUK VE ADÖLESANLARDA NİÇİN KULLANILMALIDIR?	35
2.6.3. RDE UYGULAMALARI	41
2.6.4. RDE SINIF İÇİNDE NASIL KULLANILIR?	42
2.6.5. RDE'NİN HEMŞİRELİKTE KULLANILMASININ ÖNEMİ	43
3. GEREÇ VE YÖNTEM	45
3.1. ARAŞTIRMANIN ŞEKLİ	45
3.2. ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI YER VE ÖZELLİKLERİ	45
3.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	45
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	48
3.4.1. Veri Toplama Formları	48
3.4.1.1. Sosyodemografik veri formu	48
3.4.1.2. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ)	48
3.4.1.3. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖ)	49

3.4.1.4. Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)	49
3.4.1.5. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)	50
3.4.1.6. Sosyal Geçerlik Anketi	51
3.4.2. Araştırmanın Etik Yönü	53
3.4.3. Veri Toplama Formlarının Uygulanması	53
3.4.4. Müdahalenin Uygulanması	54
3.4.4.1. Rasyonel Duygucu Eğitim Programının Uygulanması	56
3.4.4.2. Müdahale Grubuna Uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitimin İçeriği	57
3.5. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	61
4. BULGULAR	65
5. TARTIŞMA	75
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	86
6.1. Araştırmanın Sınırlılıkları	87
7. KAYNAKLAR	88
8. EKLER	107
EK 1. ÖLÇEKLER ARASI İLİŞKİLERE YÖNELİK KORELASYON ANALİZİ BULGULARI	
EK.2. RASYONEL DUYGUCU EĞİTİM PROGRAMININ SOSYAL GEÇERLİLİĞİNE İLİŞKİN ANNELERİN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR	
EK 3. KURS KATILIM BELGESİ	
EK 4. H.Ü. ETİK KURUL BELGESİ	
EK 5. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN FORMU	
EK 6. ÖĞRENCİ ONAM FORMU-MÜDAHALE	
EK 7. VELİ ONAM FORMU-MÜDAHALE GRUBU	
EK 8. ÖĞRENCİ ONAM FORMU- KONTROL	
EK 9. ÖĞRENCİ ONAM FORMU-KONTROL	
EK 10. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER ANKET FORMU	
EK 11. ERGENLER İÇİN MANTIKDİŞİ İNANÇLAR ÖLÇEĞİ	
EK 12. ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ	
EK 13 SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ	
EK 14. SOSYAL GEÇERLİK ANKETİ	
EK 15. RASYONEL DUYGUCU EĞİTİM PROGRAMI	

SİMGELER VE KISALTMALAR

APA	Amerikan Psikoloji Birliği
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
EMİÖ	Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği
EÖİÖ	Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği
GÖYÖ	Genel Öz Yeterlik Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
RDE	Rasyonel Duygucu Eğitim
RDDT	Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi
RDT	Rasyonel Duygucu Terapi
<i>r</i>	Pearson Korelasyon Katsayısı
SD	Standart Sapma
SKÖ	Sosyal Kabul Ölçeği
<i>t</i>	T Testi

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1. Sosyal beceri eğitimine yönelik literatür incelemesi	15
2.1. Sosyal beceri eğitimine yönelik literatür incelemesi (Devam)	16
2.2. Kaynaştırma öğrencisi sosyal kabulüne yönelik literatür incelemesi	18
2.2. Kaynaştırma öğrencisi sosyal kabulüne yönelik literatür incelemesi (Devam)	19
2.3. Öznel iyi oluş ve sosyal becerilere yönelik literatür incelemesi	22
2.4. Öz yeterlik yaşam doyumu, sosyal beceri, öznel iyi oluş ve rasyonel düşünmeye yönelik literatür incelemesi	25
2.5. Rasyonel ve rasyonel olmayan inanışların özellikleri (156)	32
2.6. Rasyonel olmayan inanışlar yerine rasyonel inanışlar yerleştirme (156)	33
2.7. Rasyonel Duygucu Eğitime ilişkin literatür incelemesi	37
2.7. Rasyonel Duygucu Eğitime ilişkin literatür incelemesi (Devam)	38
2.7. Rasyonel Duygucu Eğitime ilişkin literatür incelemesi (Devam)	39
3.2. Öğrencilere ait bazı sosyodemografik özelliklerin dağılımı	47
3.3. Ölçekler ve Alt Boyutları İçin Güvenirliklere İlişkin Bulgular	51

ŞEKİLLER

Şekil		Sayfa
2.1.	ABC-DEF Modeli	28
3.1.	Araştırma Zaman Çizelgesi.	633
4.1	Müdahale ve kontrol grupları arasında Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve alt boyutları öntest-sontest puan analizi.	67
4.2	Müdahale ve kontrol grupları arasında Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve alt boyutları öntest-sontest puan analizi.	60
4.3.	Müdahale ve kontrol grupları arasında Genel Öz Yeterlik Ölçeği ve alt boyutları öntest-sontest puan analizi.	72
4.4.	Müdahale ve kontrol grupları arasında Sosyal Kabul Ölçeği öntest-sontest puan analizi.	74

1.GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

UNICEF ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından “gençlik” 15-24 yaş grubunu belirtmekte olup, insan yaşamı evrelerinden olan adölesan dönem 10-19 yaş arası grup olarak tanımlanmaktadır. 'Ergenler ve genç’ yetişkinler ise genelde 10-24 yaş aralığındaki grubu temsil etmektedir. 10-24 yaş aralığının 5 yıllık yaş kategorileştirmesi “erken ergenlik dönemi için 10-14 yaş”, “ergenlik sonları için 15-19 yaş” ve “genç yetişkinlik dönemi için 20-24 yaş” olarak kabul edilmektedir (1). Yaşamın ikinci on yılı olan adölesan dönemde birey, fiziksel ve psikolojik olarak değişiklikler yaşamının yanı sıra sosyal etkileşim ve ilişkilerinde de önemli farklılıklar yaşamaktadır.

Adölesan dönem genellikle sağlıklı ve üretken bir yetişkinlik dönemi için bir fırsat olduğu gibi geleceğe yönelik ciddi sonuçlara yol açan sağlık sorunlarının başladığı dönem olarak risk oluşturmaktadır (2). Adölesanların gelişimsel dönemleri içerisinde genel olarak sorunlarla baş etmek için yeterli donanımına sahip olmadıkları düşünülmektedir (3). Adölesanlarda günlük hayatın zorlukları ve taleplerle başa çıkmalarını sağlayan uyumlu ve olumlu davranış becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir. Adölesanların bazıları yeni bir olay veya duruma karşı duygusal tepkiler verirken hoşgörülü, açık ve kabul edicidir. Bazıları ise, bunun tam tersi yapıdadırlar (4). Bireyin kişilik özellikleri bu davranışlarda belirleyicidir (5).

Psikolojik değişmelerin özel olarak hissedildiği bu dönemde adölesanlar üzerinde ebeveynlerin düşünce ve hareketlerinin etkileri azalmakta, akranlarının düşünceleri ve karar alma mekanizmaları daha fazla rol oynamaktadır (6). Okul ortamı adölesanın kendisini geliştirmesi, kişisel olarak ilerlemesi ve kendini gerçekleştirme için fırsatlar sunmaktadır. Adölesanların sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmesinde güvenli ve uyarıcı bir okul ortamı, sevgi, ilgi, empati, övgü, saygı, cesaret, kimliklerini kabul etme, yeteneklerini ve ilgilerini araştırma, geliştirme gibi yaklaşımlar önerilmektedir (7).

Türkiye’de adölesan dönemi kapsayan eğitim ve öğretim sistemi orta öğretim ve lise öğretimini kapsamaktadır. Bu eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde özel gereksinimi veya yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi çocukların yaşitlarıyla aynı sınıflarda yer aldığı kaynaştırma eğitimi yapılmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi tanısı alan çocuklar; “işitme ve görme yetersizliği olan, özgül öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozukluğu, zihinsel gerilik ve bedensel özre sahip, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üstün yetenekli” tanısı almış çocuklardır. Kaynaştırma öğrencisi tanısı almayıp kaynaştırma eğitimi alan bir diğer grup ise süregelen hastalığı bulunan çocuklardır (8). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistikleri 2016-2017 yılı verilerine göre okul öncesi dönemde 3.585 öğrenci, ilkökul döneminde 94.897 öğrenci, ortaokul döneminde 109.684 öğrenci, ortaöğretim kademesinde (lise); 34.320 öğrenci olmak üzere toplam 242.486 öğrenci kaynaştırma eğitimi almaktadır. Kaynaştırma eğitiminde; sosyal adalet ve çeşitlilik, sosyal beceri, öz bakım, iletişim ve davranış becerisi kazandırmaya yönelik bütüncül bir yaklaşım ile öğrenciyi toplum yaşamına hazırlama anlayışı benimsenmektedir (9).

Özel gereksinimli ve yetersizliği olan çocukların benlik saygısı ve kendine güven duygularının gelişimi açısından akranlarıyla birlikte hayata hazırlanabilmeleri oldukça önemlidir (10). Özel gereksinimli veya yetersizliği olan öğrenciler toplumun bir ferdi olarak geleceğe hazırlanırken yaşitlarından izole edilmeden günlük yaşama uyum ve sahip olduğu yetenekleri açığa çıkarmaya yönelik sosyal, eğitimsel ve fiziksel anlamda desteklenmektedir (11).

Uygun koşullar sağlandığında kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli veya yetersizliği olan öğrencinin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrenciler için de akademik ve sosyal anlamda katkı sağlayıcı olabilir. Kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıflarda öğrenim gören diğer öğrenciler farklılıkları öğrenmekte, özel gereksinimli arkadaşlarını kabul etmekte, onlara yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bilişsel yönden hızlı bir gelişim içerisinde olan adölesanların okul ortamında akranlarıyla birlikte ele alınarak bağımsızlık duygusunun gelişmesi ve olumlu benlik kavramı açısından uygun destek kaynaklarının sağlanması önemlidir. Bu anlamda adölesan grup içerisinde özel gereksinime sahip kaynaştırma öğrencilerinin yaşitlarıyla birlikte ele alınması ve gereksinimlerinin karşılanması önerilmektedir.

Okul yaşantısında adölesanların sosyal açıdan uyum ve etkileşim içerisinde olması olaylara olumlu bir bakış açısı geliştirmesi ile mümkün olabilir. Bu yaklaşım “öznel iyi oluş” kavramıyla ilişkili olup bir düşünme biçimi olarak bireyin kişilik özelliklerini yansıtmaktadır (12-17).

Öznel iyi oluş, bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşan olumlu ruh sağlığı olarak tanımlanmaktadır (18). Öznel iyi oluşun bileşenleri arasında olumlu duygulanım olarak; güven, huzur, ilgi, ümit, heyecan, gurur, neşe gibi duygular; olumsuz duygulanım olarak öfke, nefret, suçluluk, üzüntü gibi duygular yer almaktadır. Bireyin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması pozitif duygularının negatif duygularından fazla olma derecesine işaret etmektedir. Diğer bir deyişle bireydeki olumsuz duygular öznel iyi oluş düzeyiyle ilişkilidir (19,20). Adölesan dönemde, okul yaşantısını kolaylaştırıcı, sosyal ilişkileri geliştirici, bireysel farklılıkların farkında olarak, engeli veya yetersizliği olan akranlarının olumsuz davranışlarına tolerans geliştirmeye dair iyimserlik ve olumlu duygulanım gibi bilişsel ve duygusal faktörleri içeren öznel iyi oluş düzeyinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Sosyal ilişkilerde önemli bir belirleyiciliği sağlayan bir diğer kavram ise “öz yeterlik” düzeyi olup bireyin güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine dair kendisine duyduğu güven ve inanış, akranları arasında daha popüler olma gibi durumlara işaret etmektedir (21). Öz yeterlik düzeyi düşük öğrencilerin problem çözme ve değişen koşullara adapte olmada güçlük çekebilmeleri, öz yeterliği destekleme ve güçlendirme faaliyetlerinin akran ilişkilerini güçlendirme ve sosyal uyumu artırmada katkı sağlayıcı olacağını düşündürmektedir (22,23). Okul ortamları adölesan bireyleri, toplumsal ve günlük yaşamda karşılaşabilecekleri sorunlara karşı güçlendirmenin yanı sıra okul içerisinde yaşadıkları sorunların üstesinden gelme, akranlarının hatalı davranışlarını tolere edebilme gibi sosyal uyum ve kabulü artırmada öz yeterliği destekleyici alanlar olmalıdır.

Kaynaştırma öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında; sosyal beceri ve akademik yeterliliklerinin yaşlılarından daha az, problem davranışların ise daha fazla olması, benlik algılarının düşük olması, kendine güvenlerinin akranlarından az olması, utangaç ve içe kapanık olmaları gibi problemlere bağlı öğrenme süreçlerine etkin katılamama, arkadaş ortamında uyumsuzluk, oyunlara katılamama, sınıf ortamına uyumsuzluk, olumsuz akran yaklaşımı, sosyal izolasyon, sağlık sorunlarına bağlı dışlanma, akranları tarafından iletişim ve uyum yönünden problemlili olarak algılanma, sosyal kabul düzeylerinin orta düzeyde olması gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir (24-31). Görmez ve Tekinarslan'ın çalışmasına göre (2017) kaynaştırma tanısı almış öğrenciler buldukları sınıfta diğer öğrencilere göre kendilerini daha yalnız algılamaktadır (32). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünün düşük olması, akran etkileşimlerini azaltarak sosyal beceri kazanmalarını zorlaştırmaktadır (33).

Turhan'ın (2007) araştırmasında, normal gelişime sahip öğrencilerin çoğunluğunun, okullarındaki kaynaştırma eğitime pozitif yaklaşmadıkları ve kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıflarda bilgi ve becerileri tam olarak edinemeyeceklerini düşündükleri belirtilmiştir. Yine bu çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik, ders akışına engel olma, dikkatlerini dağıtma ve genel sınıf başarı düzeyini düşürme gibi olumsuz ifadeler kullandıkları belirtilmiştir (34). Vuran (2005) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimli veya yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından reddedildiği ve sosyal olarak tercih edilme puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (35). Sosyal yetersizliği olan bireylerin sosyal kabullerinin düşük olması, normal gelişim gösteren akranları ile etkileşimde bulunmamalarına, normal akranlarını model alamamalarına ve sosyal kabullerini azaltmaya yol açmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi akranlarının davranışlarına veya karşılaştıkları durum ve olaylara olumlu bir tavırla yaklaşmaları bu sorunun çözümünde bir etken olabilir. Bu kapsamda öğrencilerin gereksinimlerine özgü, bilişsel ve duygusal bileşenleri içeren pozitif ve önleyici bir ruh sağlığı hizmeti olarak olumlu duygulanım ve güçlendirici faaliyetlerin sosyal ilişkilerin desteklenmesinde önemli bir uygulama olduğu düşünülmektedir (36).

Bireylerde sosyal ilişkileri desteklemede sıkça kullanılan yöntemler doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımı olup doğrudan öğretim yöntemi; beceri için gereksinimin oluşturulması, neden bu beceri üzerinde çalışıldığının açıklanması, hedef becerilere yönelik bilgi verilmesi şeklindedir (37). Bilişsel süreç yaklaşımında ise, öğrenciye ihtiyacı olan becerilerin her birini ayrı ayrı öğretmek yerine, bilişsel ve davranışsal yaklaşım doğrultusunda herhangi bir sosyal durumla ilgili problem çözme becerisini öğretme, problemi tanımlama, alternatif çözümler belirleme, uygun davranışı seçme ve uygulama daha sonra değerlendirme aşamaları öğretilmeye çalışılmaktadır (38).

Sosyal Bilişsel Davranışçı Kuramların ilki ve öncüsü olan Rasyonel Duygucu Davranışçı Kuram oldukça eski ve bu alana öncülük etmiş bir yöntemdir. Rasyonel Duygucu Davranışçı Kuram, Dr. Albert Ellis (1955) tarafından “Rasyonel Terapi” adıyla ortaya çıkmış; 1961’de “Rasyonel-Duygucu Terapi”; 1993’te “Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi” adını almıştır (39). İngilizcesi Rational Emotive Behavior Therapy olup Türkçe kimi kaynaklarda “Akılcı Duygulanım Davranışçı Terapi” veya “Didaktik Terapi” olarak adlandırılmış, rasyonel kavramı “akılcı” veya “mantıklı” olarak tercüme edilmiştir. Ancak Albert Ellis Enstitüsü Türkiye Merkezi tercümenin “Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi” olarak yapılmasının daha uygun bir ifade olduğunu belirtmektedir. Enstitü’ye göre; danışanlar, öğrenciler ve meslektaşlardan gelen geri bildirimler “akılcı” kelimesinin terapotik olarak danışanı yüceltmediği, bazı danışanlarda “biz akılsız mıyız? izlenimini uyandırdığı belirtilmektedir. Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi’nin Türkçe kısaltması RDDT’dir. Enstitü İngilizce orijinalinde geçen “Rational Belief” ifadesinde “belief” için “inanç” kavramı yerine “inanış” denmesinin uygun olduğunu belirtilmiştir. İnanışlar kuramda; insanların olay ve durumları değerlendirirken “yerleşmiş/kökleşmiş düşünme ve değerlendirme mekanizmaları” olarak tanımlanmaktadır. Bu bilişsel yapılar insanlarda psikopatolojik rahatsızlıklara yol açan sağlıklı, gerçekçi olmayan, engelleyici, çevresiyle arasındaki uyumu zorlaştırıcı, işlevselliğini bozan ve duygu durumunu olumsuz yönde etkileyen psikolojik kavramlardır. İnanış kavramının herhangi bir dini inanış veya siyasi fikirle ilişkisi yoktur (40).

Albert Ellis'in kuramında etkilendiği görüşler eski Yunan ve Stoacı Epictetus, Marcus Aurelius gibi düşünürlerdir. Stoacı felsefeye göre “insanların rahatsızlıklarının kaynağı olaylar değil, olaylara getirdikleri bakış açısıdır” yaklaşımı bu felsefeye de hâkimdir. Ellis'in kişideki mutlak ve katı düşüncelerin kişinin psikolojisine zarar verdiği görüşü, Karen Horney'in “zorunlulukların zorbalığı” kavramından etkilenmiştir (41). RDDT'de sadece belirtilerin giderilmesi değil felsefik değişim istenir. Rasyonel kavramı görgül (ampirik) ve mantıksal geçerliliğin yanı sıra kendi kendine yardım eden biliş anlamında kullanılmaktadır. RDDT'ye göre insanın doğasında hem rasyonel (akılcı, mantıklı) hem de rasyonel olmayan (akılcı olmayan, mantık dışı, irrasyonel) inanışlar yönünde bir potansiyel vardır. Kişi kendini koruma, hatalarından ders çıkarma, kendi düşüncelerini değerlendirme, yaratıcı olma, hissetme, arkadaşları ile ilgilenme ve gelişimi için kendi potansiyelini gerçekleştirme eğilimindedir. Aynı zamanda kişide olaylarla ilgili düşünmekten kaçınma, kısa süreli hazlara sahip olma, kendine zarar verme, batıl inanışlara sahip olma, gelişimden kaçınma, mükemmeliyetçi olma, erteleme inanışları da mevcuttur (41). Kişide sağlıklı “istek ve tercihlerin” yanı sıra sağlıklı “talep ve emirler” bulunmaktadır. Kişide rasyonel olmayan bu inanışlar, tahammülsüzlük ve kuruntulu düşünceler, içinde bulunduğu aile ve kültürle birlikte artma eğilimindedir. Özellikle aile ve sosyal baskıların etkisinin yoğun olduğu çocukluk çağında bu durumların daha yoğun yaşanması söz konusudur (42).

Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapinin önleyici eğitimsel türevi olan Rasyonel Duygucu Eğitim (RDE) bilişsel yapıların önem kazandığı çocukluk ve adölesan dönemdeki öğrencilere uygulanmaktadır. RDE'in genel ilkeleri bir psikolojik eğitim olarak çocuk ve adölesanlara gelişimsel süreçte karşılaştıkları güçlüklerle daha etkili çözümler getirme ve baş etme için yardımcı olmaktadır. Çocuk ve adölesanlar için okul ortamında etkili problem çözme, duygusal iç görü kazanma, sorunlarla rasyonel olarak başa çıkma gibi rasyonel becerilerin öğretildiği uygulamalar söz konusudur (43).

Rasyonel Duygucu Eğitim'in 3 temel varsayımı; “öğrenciler rasyonel ilkeleri öğrenebilir, gerçek koşullara yakın ortamlarda rasyonel baş etme becerilerini uygulayabilir, bildikleri ve uygulayabildikleri baş etme becerilerini gerçek yaşamda kullanabilir” şeklinde ele alınmıştır (44).

RDE'nin okullarda uygulanmasına yönelik yurt içi literatüre bakıldığında; Altun (2006) Akılcı Duygusal Temelli Güvenlik Eğitiminin öğrencilerde güvenen davranışları artırdığını, akıl dışı inanışları azalttığını (45); Çivitçi, (2003) çalışmasında, RDE'nin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanış düzeylerini azaltmada etkili olduğunu (46); Bacakoğlu (2002) çalışmasında, görmeyen çocuklarda benlik kavramı ve rasyonel düşüncenin gelişmesinde RDE'nin etkili olduğunu (47), Koç (1997) çalışmasında rasyonel duygusal terapinin üniversite öğrencilerinde kendini kabul düzeyini artırdığını bulmuşlardır (48).

Öğrenciler karşılaştıkları durumlara ilişkin başa çıkma davranışlarını denetim altına aldıkları sürece eleştirel düşünme, olumlu benlik kavramı geliştirme, engellenmeye karşı tahammüllü olma ve gerçekçi bakış açısına sahip olma yönünde daha fazla yeterliliğe sahip olabileceklerdir. Öğrencilerde RDE yoluyla öz ilgi, sosyal ilgi, hoşgörü, olasılıkların kabulü gibi özel düşünme yolları geliştirilerek kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünün artırması sağlanabilir (49). Bu bağlamda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda RDE uygulamalarının diğer öğrencilerin sosyal kabul sorunu gibi okul yaşantısını zora sokan davranışlarını gidermede önemli olabileceği düşünülmektedir.

Çocuk ve adölesanlarda bulunan bazı olumsuz davranışların, rasyonel olmayan inanışlar ve öznel iyi oluş düzeyi ile ilişkisine yönelik Momeni (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin irrasyonel inanışlarının öznel iyi oluşlarını doğrudan yordadığı bulunmuştur (50). Bu kapsamda normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisiyle yaşadıkları problemlerin yanı sıra kendi aralarındaki sosyal uyum ve beceri problemlerinde rasyonel olmayan düşünceler ve öznel iyi oluş düzeylerinin etkili olabileceği düşünülebilir. Yine Gündoğan (2016) çalışmasında sosyal kabulü ve kişilerarası iletişimi olumsuz etkileyen çocuklarda saldırganlık özelliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, öznel iyi oluşun saldırganlığı yordadığı sonucuna ulaşmıştır (51). Öğrencilerde rasyonel düşünce yapısının geliştirilmesi yoluyla öznel iyi oluş düzeyinin artmasının saldırgan davranışlar gibi akran uyumunu olumsuz yönde etkileyecek davranışları önleyeceği, akranlar arasında olduğu kadar kaynaştırma öğrencisi için de uyum ve kabulü artıracığı düşünülmektedir.

Nitekim Rasyonel Duygucu Terapinin (RDT) öğrencilerde rasyonel inanışlar geliştirmenin yanı sıra öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeyini artırmada etkili ve uygulanabilir bir müdahale olduğu önceki çalışmalarda gösterilmiştir (52, 53).

Rasyonel Duygucu Terapi yaklaşımının hemşireler tarafından kullanılabilceği kuramın sahibi Ellis ve Dryden tarafından 1987’de kaleme alınmıştır. Makalede Rasyonel Duygucu Terapinin (RDT), hemşireler tarafından kullanılmak üzere kapsamlı, çok modlu, aktif, direktif ve nispeten kısa bir psikoterapi formu olduğunu belirtmiştir. RDT'in temel ilkeleri, kişilerin kendi rasyonel ve irrasyonel inanışları sonucunda uygun veya uygun olmayan duygularını ve davranışlarını birbirinden ayırmalarına yardımcı olur. RDT kullanan hemşirelerin, bireylerin gelecekte yaşayabileceği duygusal sorunları önleyerek maksimum sağlığa erişim ve kendini gerçekleştirmeyi teşvik eden derin felsefik değişiklikler yapmalarına yardımcı olabileceği belirtilmiştir (54).

Kaynaştırma öğrencisine yönelik sosyal uyum problemlerinin önüne geçilmesinde etkin ve uygulanabilir bir yöntem olarak, akranlarla birlikte yapılan müdahalelerin önem kazandığı bilinmektedir (55). Öğrencilerde sosyal beceri kazanımı, başkalarını anlama, arkadaşlık kurma ve akran etkileşimini artırma gibi başlıklar altında uyum ve kabulü artırıcı faaliyetler uygulanabilmektedir. Bu faaliyetler sınıftaki tüm bireylere ödev yapma fırsatı sunduğu için yeni davranışlar geliştirmede etkilidir (38). Rasyonel Duygucu Davranışçı kuram ve felsefik yaklaşıma dayalı olarak Rasyonel Duygucu Eğitim öğrencilere ödev yapma imkânı vermektedir. Bu araştırmada “Rasyonel Duygucu Eğitimin” kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki diğer öğrencilerde rasyonel olmayan inanışları azaltması, öznel iyi oluş, öz yeterlik ve sosyal kabul düzeylerini artırması beklenmektedir. Araştırmanın koruyucu bir okul sağlığı uygulaması olarak, okul sağlığı hemşireliği alanında hemşirenin çağdaş eğitici rolüne ve literatüre katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitimin diğer öğrencilerin “Rasyonel Düşünme”; “Öznel İyi Oluş”; “Öz Yeterlik” ve “Sosyal Kabul” düzeylerini artırmada etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırma belirtilen hipotezlere göre değerlendirilmiştir;

H₀₁- Rasyonel Duygucu Eğitim sonucunda müdahale ve kontrol grubundaki öğrencilerin rasyonel düşünme düzeyleri arasında fark yoktur.

H₀₂- Rasyonel Duygucu Eğitim sonucunda müdahale ve kontrol grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında fark yoktur.

H₀₃- Rasyonel Duygucu Eğitim sonucunda müdahale ve kontrol grubundaki öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri arasında fark yoktur.

H₀₄- Rasyonel Duygucu Eğitim sonucunda müdahale ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri arasında fark yoktur.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde “Adölesan dönem, sosyal beceri ve ilişkili kavramlar, sosyal beceri eğitime yönelik literatür incelemesi, kaynaştırma öğrencisi ve sosyal kabulüne ilişkin kavramsal çerçeve ve literatür incelemesi, öz yeterlilik, öznel iyi oluş ve sosyal beceriler üzerine literatür incelemesi, rasyonel duygucu davranışçı terapi, rasyonel duygucu eğitim, rasyonel terapi ve rasyonel duygucu eğitime ilişkin literatür incelemesi, rasyonel duygucu eğitimin çocuk ve adölesanlarda kullanım gerekçesi ve sınıf içerisinde nasıl kullanılacağına dair literatür bilgisi sunulmuştur.

2.1. Adölesan Dönem, Sosyal Beceri ve İlişkili Kavramlar

Adölesan dönem birey için, ailesi önemini korumakla birlikte akran grubu ve sosyal yaşantısı daha önemli hale gelmektedir (56). Bu dönemde sosyal ağın giderek genişlemesi, arkadaşlıkların geliştirilmesi, sosyal faaliyetlerde yer alma ve kendini akran grubunun bir parçası olarak görebilme gibi önemli duygusal, sosyal ve davranışsal ilişkiler yaşanmaktadır (57). Bireylerin bu gelişimsel süreci sağlıklı bir şekilde tamamlamalarında, akran kabulü, popülerlik, diğer kişiler tarafından onaylanma gibi önemli sosyal sonuçlar bulunmaktadır. Adölesan dönem; soyut düşüncenin çocuklarda henüz gelişmeye başladığı, pek çok çocuk ve ergenin bilişsel olarak düşüncelerinin farkına varacak kapasitede olmadığı ve rasyonel (akılcı, mantıklı) olmayan düşüncelerin daha sık görülebildiği bir dönemdir (58). Bilişsel olarak gelişim aşamasında olunan bu dönemde bilişsel yetersizlikler, hatalı değerlendirmeler ve algılamalar sosyal performansı etkileyerek akran ilişkisini zora sokmaktadır. En sık görülen bilişsel çarpıtmalar arasında; olumsuz benlik değerlendirmesi, abartılı bir biçimde yüksek performans standartları, gerçekçi olmayan beklentiler, yanlış algılamalar, hatalı yorumlamalar ve rasyonel olmayan inanışlar yer almaktadır (59). Bilişsel yönden işlevsiz bu tutumlar Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi (RDDT) ve Bilişsel Terapi gibi kuramlara göre ergende duygusal ve psikolojik rahatsızlıklara neden olan yıkıcı-zarar verici bilişsel yapılardır (60). Bu bilişsel yapılar rasyonel düşünme kapasitesinin kısıtlı olduğu çocukluk döneminde pekişmekte olup bir sonuç çıkarma işlemi olarak ilerleyen yaşlarda tartışılmaz kurallara haline gelmektedir.

Rasyonel olmayan felaketleştirme, aşırı talepkarlık ve güçlükleri imkânsız olarak algılama inanışları adölesanda, yüksek sosyal kaygı, öfke ve depresyon gibi pek çok duygusal ve davranışsal problemlere yol açarak etrafındaki bireylerle sosyal iletişimini ve akran kabulünü olumsuz yönde etkilemektedir (61-66). Yine bu tür inanışlar ve bilişsel çarpıtmalar bireyin problemlerle etkin baş etme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Nitekim literatürde rasyonel olmayan inanışlar ve problem çözme becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir (67-69). Özellikle çocuk ve adölesan dönemdeki bireylerin rasyonel olmayan düşüncelerini rasyonel düşüncelerle değiştirme kapasitelerinin yetersiz olması, günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerde yoğun duygusal problem yaşamalarına ve bu problemlere yardım almaksızın çözüm bulmada güçlük çekmelerine neden olmaktadır (70).

Çocuk ve adölesanlarda rasyonel olmayan inanışlarla başa çıkma yönteminde yaygın olarak “Rasyonel Duygucu Eğitim” (RDE) kullanılmaktadır. Eğitim, öğrenciler ve öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilir ve uygulanabilir bir yöntem olarak “Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi” ilkelerini temel almaktadır. RDE önleyici bir psiko-eğitim yaklaşımı olup bireye, kendi kendine yardım stratejisi geliştirme, kendini anlama, bilişsel-duygusal değişim için akılcı düşünme becerileri kullanmayı öğretmede etkilidir. RDE’nin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerde kaygıyı ve depresyonu azaltmada, engellenme toleransını yükseltmede, akademik başarıyı artırmada, olumlu benlik kavramı geliştirmede etkili bir program olduğu literatürde belirtilmiştir (71-74).

Adölesanların rasyonel olmayan inanışlarının azalması, okul yaşantısında karşılaştıkları olayları daha gerçekçi algılamaları, felaketleştirmemeleri, meseleleri abartılı görmemeleri, daha az duygusal ve davranışsal güçlükler yaşamalarına yardımcı olabilir. Ancak bireylerin sosyal ilişkilerinde önemli bir diğer unsur sosyal becerileridir. Bireyde her ne kadar rasyonel düşünme becerisi geliştirilse de sosyal beceri eksikliği veya yetersizliğinin bulunması akranları arasında sosyal uyum ve kabul problemi yaşamasına neden olabilir. Bu amaçla adölesan bireyin sosyal beceri eksikliği ve yetersizliği bakımından değerlendirilmesi akran iletişimi için son derece önemlidir.

2.1.1. Sosyal Beceri

Sosyal beceri, bireyin başka kişilerden olumlu tepki almasını sağlayan, başkalarında sosyal açıdan kabul edilebilir bir etki bırakan, gözlenebilen ve gözlenemeyen bilişsel duyuşsal öğeleri içeren öğrenilebilir davranışlardır. Bireyin bilgiyi paylaşma, kişisel görüşünü bildirme, duygu ve tutumlarını ifade edebilme gibi becerileri çevresindekilerle iletişim kurma, uyum sağlama, sorumluluklarını yerine getirme davranışlarına işaret etmektedir (75). Bilindiği gibi, sosyal beceriler öğrencinin akranları, öğretmenleri, ailesi ve diğerleriyle olumlu sosyal ilişkiler kurması ve sürdürmesi için gereklidir. Sosyal beceri, çevreden olumlu pekiştireç almayı sağlayan, kişilerarası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışlardır. Bu beceriler öğrencilerin akran kabulü ve sosyal uyumunu kolaylaştırır. Fair ve McWhirter (2002), geliştirdikleri programda Gardner'ın duygusal ve sosyal zekâ teorisi ile Bandura'nın sosyal öğrenme kuramını temel alarak sosyal becerileri üç grupta toplamışlardır (76). Bunlar:

İlişki kurma becerileri; akran grubunun önemini anlama, başkalarının ihtiyaçlarını önemseme, başkalarını kabul etmeyi ve arkadaşlığı öğrenmegibi becerilerdir.

Olumlu sosyal ilişkiler geliştirme becerileri; saygılı olmayı, övgüde bulunmayı, etkili konuşmayı ve dedikodu yapmamayı öğrenme gibi becerilerdir.

Günlük yaşam için gerekli görgü kurallarını edinme becerileri; gerektiğinde başkalarından yardım istemeyi, başkalarına yardım etmeyi önerme gibi uygun beklenti içinde olmayı ve olumlu davranışlarda bulunmayı öğrenme gibi becerilerdir. İnsanlar, başarılı ve doyurucu ilişkiler kurdukları zaman mutlu oldukları için iyi iletişim kurmanın yolu olan sosyal becerileri öğrenmelerinde büyük yarar vardır (77).

2.1.2. Sosyal Beceri Eksikliği

Sosyal beceri eksikliği, bireyin bazı sosyal becerilere sahip olmaması veya sahip olsa bile becerilerini uygun ortam ya da durumlarda kullanamaması şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal beceri eksikliği ya da yetersizliğinin öğrenme güçlüğü, yaygın gelişimsel bozukluk, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, sosyal kaygı, öfke kontrol güçlüğü, uyum ve davranış sorunları gibi bazı olumsuz özelliklere sahip çocuklarda daha belirgin şekilde ortaya çıktığı belirtilmektedir (78).

Sosyal beceri eksikliği olan çocukların daha fazla akran reddi yaşadıkları da bilinmektedir. Bu çocuklarda yetişkin dönemde uyum sorunları, kişiler arası ilişkilerde çeşitli problemlerle karşılaşma, alkol kullanımı, suç işleme oranı yüksekliği ve evliliği sürdürmemeye gibi sosyal yaşantıda güçlük yaşama durumları belirtmiştir (79).

2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizliği

Sosyal beceri yetersizliği, bireyin toplumsal rol ve görevlerini yerine getirmede yeterliliğini gösteren sonuç veya yargılamaya dayalı değerlendirmelerdir (80). Sosyal anlamda bireyi yeterli kılacak sosyal beceriler bireylere doğrudan öğretilerek sosyal yeterlilik sağlanabilir.

2.1.4. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimleri, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik eğitimler kendini kontrol etme, duyguları ayırt etme, öz saygı, duyguları düzenleme, sosyal iletişim, akademik başarıda artış gibi çeşitli alanlarda yapılmıştır. Sosyal beceri eğitiminin yapıldığı çalışmalarda olumlu gelişmeler gözlenmiş, eğitim dönemi sonrasında daha önceden gözlenen pek çok sorunlu davranışın niteliğinde ve niceliğinde belirgin oranda azalma kaydedilmiştir (81-84).

Sosyal beceri eğitimi alan çocukların, kontrol gruplarından farklı gelişim gösterdiği ve arkadaşlarıyla daha uzlaşmacı ilişkiler yürütmeye başladıkları tespit edilmiştir. Bandura'nın (2001) bilişsel sosyal kuramı, bireyin çevresindeki modelleri taklit ederek ya da gözlemleyerek öğrendiğini belirtmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre birey çevresi ile etkileşim halindedir. Bu kuram bireyin davranışının, diğerleri ve çevresiyle ilişkisine vurgu yapmaktadır (85).

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretiminde birey, sosyal etkileşim kurallarını öğrenerek bu becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik kullanabilmekte, sosyal ortamları ayırt edebilmekte ve bu ortamlara özgü becerileri hızla sergileyebilmektedir.

2.1.5. Sosyal-Duygusal Beceri Eğitimi

Sosyal-duygusal gelişim, bireyin kendisiyle olduğu gibi çevresiyle de barışık ve uyum içinde olabilmesine olanak sağlayan kendini ifade edebilme ve duygularını kontrol edebilme becerisidir. Sosyal-duygusal beceriler, bir anlamda bir kişinin sosyal durumlarda performansını tam olarak göstermesini sağlayan özel yeterliliklerdir. Bu yeterliliklere sahip olmak ve becerileri uygulamak, sözel ve sözel olmayan belirli davranışlara sahip olmayı gerektirmektedir (86). Sosyal yeterlilik, sosyal-duygusal gelişim ile paralellik göstermektedir. Sosyal yeterlilik, sosyal beceri, duygusal zekâ, öz bilinç, sosyal bilinç gibi yaklaşımları tek bir çatı altında toplayan kavram “Sosyal-Duygusal Öğrenme”dir (87). Sosyal-duygusal öğrenmeyi sağlayan sosyal duygusal beceri eğitimi, öğrencilerin sosyal ödevler aracılığıyla duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilgili farkındalıklarını artırmak ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir. Bu eğitimler öğrencilerin sadece okul sınırları içerisinde değil yaşamı süresince etkili olmaktadır. Bu eğitimler okul başarısı, öğrenmek için güdülenme, öğrencinin okula ilgisi, yeterliliği ve akademik performansını artırmanın yanı sıra risk faktörleri olan madde kullanımı, zorbalık ve diğer problemleri engelleme konularında da etkili olmaktadır (88). Hawkins ve ark. (2004) araştırmasında erken dönemde verilen sosyal duygusal beceri eğitimlerinin, öğrencilerde risk faktörleri ve istenmeyen davranışları azaltma, akran ilişkilerini artırma, anti-sosyal davranışları azaltma ve akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucuna varmıştır (89). Sosyal-duygusal temelli eğitimler; öğrencilerde risk faktörlerini azaltma, koruyucu mekanizmaları artırma ve gelişimlerini tamamlamada etkili olmaktadır (90). Bu bağlamda sosyal yeterliliği geliştirici, duygusal ve sosyal problemleri önleyici okul programları geliştirilmektedir. Okul temelli sosyal-duygusal beceri programları çocukların bilgili, ilgili, sorumluluk sahibi ve sağlıklı bireyler olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Sosyal beceri gelişimine yönelik eğitim programlarının öğrencilerin yaşamın her alanında güçlü yanlarını geliştirmeyi ve problem davranışları önlemeyi temel aldığı söylenebilir (91). Rasyonel Duygucu Terapi yaklaşımı sosyal beceri öğretimi, adölesan bireyler için sosyal beceri eğitiminde kullanılabilir bir yöntemdir. Bu eğitimde sosyal duygusal öğrenmede olduğu gibi öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilgili farkındalıklarını artırmak ve yeteneklerini ortaya çıkarmak esas alınmaktadır.

Tablo 2.1. Sosyal beceri eğitimine yönelik literatür incelemesi

Yazar- Yıl	Evren- Örneklem	Amaç	Müdahale-Süre	Sonuç
İzzet PARMAKSIZ; 2017 (92) *	Deney grubu: Utangaçlık düzeyi yüksek, 6. sınıf 22 öğrenci	Sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin utangaçlık düzeylerine etkisinin belirlenmesi	Sosyal Beceri Eğitim Programı	Öğrencilerin utangaçlık düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu belirtilmiştir.
Nora Choque OLSSON, Kristiina TAMMIMIES, Sven BÖLTE; 2017 (93)	Deney grubu: 144 (8-17 yaş) Kontrol grubu: 144 otizmlisi (8-17 yaş)	Sosyal beceri eğitiminin otizmlisi çocukların sosyal becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi	Sosyal Beceri Eğitim Programı 12 hafta	Sosyal duyarlılıklarının geliştiği ve algılanan stresin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
Naşide Nur KARAMAN; 2017 (94)	Deney grubu: 48-66 aylık yirmi iki (8 kız, 14 erkek) çocuk Kontrol grubu: 48-66 aylık (10 kız, 12 erkek) çocuk	Sosyal Beceri Eğitiminin 48-66 aylık çocukların temel sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin belirlenmesi	Sosyal Beceri Eğitim Programı 10 hafta (20 etkinlik)	Deney grubundaki çocuklarda kontrol grubuna göre “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” son test puanları artış göstermiştir.
Başak KARATEKE; 2016 (95)	Deney grubu: 60-72 aylık 4 üstün yetenek potansiyelli çocuk (2 kız, 2 erkek)	60-72 ay üstün yetenek potansiyelli çocuklarda sosyal beceri eğitiminin etkisinin belirlenmesi	36 Sosyal Beceri Eğitim Programı oturumu Haftada 3 gün	Çocukların sosyal beceri düzeylerinde bir değişiklik olmadığı ancak grubun sosyal beceri düzeylerinin birbirine yaklaştığı, akademik destek beceriler kategorisinde gelişim olduğu bulunmuştur.
Kızbes Meral KILIÇ; 2016 (96)	Deney grubu: Okul öncesi eğitim gören 26 çocuk, Kontrol grubu: Okul öncesi eğitim gören 29 çocuk	Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın okul öncesi eğitim gören çocukların sosyal becerilerine etkisinin belirlenmesi	Sosyal Beceri Eğitim Programı 8 hafta ve haftada üç kez	Deney grubundaki çocuklarda kontrol grubuna göre Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları artış göstermiştir.
Özlem TEZCAN; 2016 (97)	Deney grubu: 21 öğrenci ve 1 sınıf öğretmeni	İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde uygulanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın etkisinin belirlenmesi	Sosyal Beceri Eğitim Programı 6 hafta	Öğrencilerin sosyal beceri puanlarında artış görülmüştür.

*: Tezin açık erişim izni olmaması nedeniyle özet bilgilerine ulaşılabilmektedir. Özet bilgilerde etkinlik sayısı yazmamaktadır.

Tablo 2.1. Sosyal beceri eğitimine yönelik literatür incelemesi (Devam)

Yazar- Yıl	Evren- Örneklem	Amaç	Müdahale-Süre	Sonuç
İlkay GÖKTAŞ; 2015 (98)	Deney grubu 1: 34 çocuk, anne ve babası; Deney Grubu 2: 32 çocuk Deney Grubu 3: 30 çocuk, anne ve babası;	Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitim Programının sosyal beceriler üzerine etkisinin belirlenmesi	Sosyal Beceri Eğitim Programı 8 hafta	4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerinde anlamlı değişiklikler olduğu belirtilmiştir.
İsmail YELPAZE Eyyüp ÖZKAMALI; 2015 (99)	Deney grubu: 28 kız, 28 erkek	Akran aracılı sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisinin belirlenmesi	Akran aracılı Sosyal Beceri Eğitim Programı 8 hafta	Eğitim, öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili bulunmuştur.
Ferda ZORLU UĞUR; 2015 (100)	Deney grubu: 10 öğrenci Plasebo grubu: 10 öğrenci	Sosyal Duygusal Beceri Eğitimi Programının öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine etkisinin belirlenmesi	Sosyal Duygusal Beceri Eğitimi Programı 10 oturum	Deney grubu öğrencilerinde “Bar On Duygusal Zekâ” puanlarında artış; gruplar arasında stres yönetiminde anlamlı farklılık bulunmuştur.
Aylin Dilek UYSAL; 2014 (101)	Deney grubu 1: 39 anne ve okul öncesi çocuk Deney grubu 2: 48 çocuk	Çocuklarda sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri ve benlik kavramına etkisinin belirlenmesi	Sosyal Beceri Eğitim Programı 16 oturum	Kontrol grubuna göre sosyal beceri puanlarında artış bulunmuştur.

2.2. Kaynaştırma Öğrencisi ve Sosyal Kabulüne İlişkin Kavramsal Çerçeve

Okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik akran tutumunun genelde olumlu yönde olduğu ancak bazı durumlarda özel gereksinimli öğrencileri tercih etmeme, belirli engel gruplarına sahip öğrencilerin farklı okullarda öğrenim görmelerini düşünme gibi olumsuz tutumlar olduğu belirtilmektedir (102). Okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak adlandırılan özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına kıyasla genellikle daha az arkadaşları olduğu ve düşük sosyal statüye sahip oldukları, grup çalışması yapmak için tercih edilmedikleri, iletişim ve uyum sorunlu kişiler olarak algılandıkları belirtilmektedir. Tablo 2.2’de kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulüne yönelik yurtiçi literatür çalışmalarına yer verilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin yeterli sosyal becerilerinin olmaması veya var olan becerileri uygun biçimde kullanamamaları temel sorun olarak gösterilmektedir. Sosyal davranışlar çevreyle etkileşime girerek öğrenilen davranışlardır. Okul çağındaki çocukların zamanının önemli bir bölümü okulda geçmektedir. Bu nedenle kaynaştırma öğrencilerinin sınıf toplumu içerisinde çevresiyle birlikte değerlendirildiği, tüm sınıf toplumunun bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak desteklediği okul ortamlarının sunulması önemlidir (103).

Tablo 2.2. Kaynaştırma öğrencisi sosyal kabulüne yönelik literatür incelemesi

Yazar- Yıl	Evren- Örneklem	Amaç	Sonuç
Şahin CİNCİOĞLU; 2016 (104)	394 normal gelişim gösteren öğrenci	Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisinin oyunlara katılımlarına yönelik algılarının belirlenmesi	Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğrencilerde kaynaştırma öğrencisi kabul düzeyi daha yüksek bulunmuştur.
Murat GÜMÜŞ ve Çetin TAN; 2015 (105)	1330 normal gelişim gösteren öğrenci	Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının belirlenmesi	Kaynaştırma öğrencisine yönelik 3.sınıf öğrencilerinin tutumları en olumlu, 7.sınıf öğrencilerinin tutumları en olumsuz düzeyde bulunmuştur.
Burcu GÖL; 2014 (106)	24 görme engelli 355 normal gelişim gösteren öğrenci	Görme engeli olan öğrencilerin okuldaki akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi	Gören öğrencilerin görme yetersizliği olan öğrencileri kabul düzeylerinin düşük; gören ve görmeyen öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin yetersiz olduğu bulunmuştur.
Mustafa AYRAL ve ark. 2013 (107)	1435 normal gelişim gösteren öğrenci	Kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul düzeyleri ve buna etkenlerin belirlenmesi	Kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu bulunmuştur.

Tablo 2.2. Kaynaştırma öğrencisi sosyal kabulüne yönelik literatür incelemesi (Devam)

Yazar- Yıl	Evren- Örneklem	Amaç	Sonuç
Nefise TÜRK; 2011 (108)	500 öğretmen	Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşmelerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi iletişimini birbirine yakın yüzdelerde normal ve zayıf olarak değerlendirdikleri bulunmuştur.
Berrin BAYDIK Hatice BAKKALOĞLU; 2009 (109)	1090 normal gelişim gösteren öğrenci 96 kaynaştırma/aday öğrenci	Özel gereksinime sahip veya gereksinimi olmayan öğrencilerin sosyometrik statülerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi	Özel gereksinimli öğrencilerin daha az sıklıkla kabul edildiği ve daha fazla akran reddi yaşadığı bulunmuştur.
Ceyda TURHAN; 2007 (110)	18 normal gelişim gösteren öğrenci	Normal gelişime sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini, problemlili davranışlara sahip, dersin akışını bozan, sınıfın başarı puanını düşüren öğrenciler olarak nitelendirdikleri bulunmuştur.
Sezgin VURAN; 2005 (111)	933 normal gelişim gösteren öğrenci	Kaynaştırma öğrencilerinin sosyometrik konumlarının belirlenmesi	Sonuçlar kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından reddedildiğini ve düşük sosyal tercih puanlarına sahip olduklarını göstermiştir.

2.3. Öznel İyi Oluş (Subjective Well-Being):

Pozitif psikolojide mutluluk, iyi oluş, sevgi gibi olumlu terimlerin İngilizce terminolojide farklı anlamları karşılması yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örneğin mutluluk İngilizcede neşe, sevinç, memnuniyet, keyif, saadet gibi kavramları karşılmaktadır. Bu nedenle mutluluk yerine “yaşam doyumu, olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanım” gibi farklı değişkenleri kapsayan öznel iyi oluş (subjective well-being) kavramı tercih edilmiştir (112). Bireyin yaşamını değerlendirerek bir yargıya varmasını ifade eden öznel iyi oluş, bu değerlendirmeyi yapan kişinin “yaşadığı şey” olup dışsal kriterlerden etkilenmez. Öznel iyi oluş, temelinde yaşam doyumunun olduğu bireyin kendi yaşamını değerlendirme biçimi olarak ele alınmaktadır. Yaşam doyumu, bireyin yaşantısında önemlilik arz eden aile, okul, iş hayatı gibi alanlara yönelik olumlu duygularının fazla olmasıyla ilgilidir (113). Öznel iyi oluş alt bileşenleri “duygusal” ve “bilişsel” olmak üzere ikiye ayrılır. Olumlu ve olumsuz duygulanımlar “duygusal bileşeni”; yaşam doyumu ise “bilişsel bileşeni” oluşturmaktadır. Olumlu duygulanım, “neşe, sevinç, heyecan, güven, uyanıklık gibi duyguları” olumsuz duygulanım ise “korku, öfke, üzüntü, suçluluk, kızgınlık, nefret” gibi duyguları karşılmaktadır (114). Öznel iyi oluşun etkilendiği öz belirleme kuramına göre bireylerin temel psikolojik ihtiyaçları özerklik, yeterlik ve ilişki olmak üzere üçe ayrılır. Bu ihtiyaçlar engellendiğinde bireyin motivasyon ve performansı olumsuz yönde etkilenir, olumsuz durumların ve davranışların ortaya çıkmasına sebep olur (115). Temel ihtiyacı karşılanmayan bu tür bireylerin yaşamları zorlaşır ve psikolojik yönden sağlıksız hale gelirler. Öznel iyi oluş kuramına göre birey yaşamında sürekli değişen olay ve durumlara karşı uyum sağlayarak dengesini korumaktadır. Yaşamda acı veren sıkıntılı olaylardan sonra uzun süre mutsuz kalınmadığı gibi, hoşnut edici olaylar sonrasında da mutluluk uzun süre devam etmemektedir. Öznel iyi oluşu açıklayan bir diğer görüş; “ihtiyaçların doyurulması mutluluğa; aksi bir durum mutsuzluğa neden olur” şeklindedir. Birey istediği hedeflere ulaştığı durumda öznel iyi oluşunu sağlamış olur. Böylece birey amacını makul bir düzeyde tutarsa öznel iyi oluş düzeyini artırabilmektedir (116).

Rasyonel Duygucu Davranışçı felsefe, öznel iyi oluş yaklaşımıyla benzer şekilde bireyden yaşamdaki beklentilerini makul düzeyde tutmasını beklemektedir. Çünkü öznel iyi oluştaki yüksek düzeydeki istekler ve beklentilerin mutsuzluğa yol açtığı görüşü rasyonel duygucu davranışçı yaklaşımda yer almaktadır. Bu bağlamda bireylerde rasyonel düşüncelerin geliştirilmesinin öznel iyi oluş düzeyini artıracığı düşünülmektedir. Bireydeki öznel iyi oluş düzeyinin artması sosyal ilişkilerine katkı sağlayıcı olacaktır. Tablo 2.3'te sosyal beceri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik literatür bilgisi verilmiştir.

Tablo 2.3.Öznel iyi oluş ve sosyal becerilere yönelik literatür incelemesi

Yazar- Yıl	Evren- Örneklem	Amaç	Sonuç
Dilek YALIZ SOLMAZ 2014; (117)	115 öğrenci	Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından tespit edilmesi	Cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
A. Radhakrishnan NAIR ve ark.; 2013 (118)	220 adölesan	Sosyal becerilerin öznel iyi oluş üzerinde etkisinin belirlenmesi	Adölesanların sosyal beceri düzeyleri ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.
Ruhi YİĞİT; 2013 (119)	318 öğrenci	Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi	Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur.
Yaşar ÖZBAY ve ark.; 2012 (120)	419 öğrencisi	Öğrencilerin öznel iyi oluşlarının; duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma stratejileri ile açıklanması	Öğrencilerin iyi oluşunu açıklamada mizah tarzları, öz-yeterlik ve başa çıkma stratejilerinin önemli özellikler olduğu bulunmuştur.
Canbay HİDAYET; 2010 (121)	445 öğrenci	Öğrencilerinin öznel iyi oluş ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve öznel iyi oluş düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.
Fikret GÜLAÇTI; 2009 (122)	111 öğrenci	Araştırmada sosyal beceri eğitiminin öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş durumlarına etkisinin belirlenmesi	Sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini artırdığı bulunmuştur.
SEGRİN C ve ark.; 2007 (123)	500 öğrenci	Sosyal becerilerin öznel iyi oluş üzerinde etkisinin belirlenmesi	Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve öznel iyi düzeyleri oluş arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

2.4. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, sosyal bilişsel teorilerden türetilen bir kavram olarak, bireyin davranışları ve yaşamında etkili olan olayları kontrol edebilme kapasitesine dair inançlarını ifade etmektedir (124). Öz yeterlik yeni durumlara uyum veya başa çıkmada bireyin çabasına dair güvenini ifade etme olarak ele alınmaktadır. 1970'lerin sonunda Bandura tarafından geliştirilen kavram, kişinin belli bir performans göstermede gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendisine yönelik yargısını belirtmektedir. Öz yeterlik, yeni bilgi ve deneyimlere bağlı olarak bireyde zamanla değişen dinamik bir süreçtir. Öz-yeterlik inancı bireyin hissetme, kendini motive etme ve düşünme gibi davranışları için belirleyicidir (125).

Öz-yeterlik inancının bireyde düşünce biçimi, isteklilik ve duygusal durumları etkilediği için rasyonel olmayan inanışlar ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Bireyler kendilerini rasyonel olmayan inanışlarla ilintili olarak değerlendirebilmektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek bireylerin zorluk yaşama durumunda daha rahat olabildiği öz yeterlik düzeyi düşük bireylerin ise yapacakları çalışmaları gerçekte olduğundan daha zor algıladıkları söylenebilir. Bu durumda bireyin rasyonel düşüncelerinin öz yeterlik düzeyini artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Julien (1999) araştırmasında Öz yeterliği yüksek katılımcılarda rasyonel karar verme yaklaşımının etkisini belirtmiştir (125). Birey rasyonel olmayan düşüncelere sahip olduğu zaman bu durum kendini algılayış biçimi olarak öz-yeterlik anlayışına da yansımaktadır. Bireyin öz yeterlik inancı içinde bulunduğu koşullar ve psikolojik duruma göre değişmektedir. Olumlu durum ve psikolojik hal öz yeterliği artırmakta, olumsuz durum ve psikolojik hal azaltmaktadır. Olumlu duygulanım ise öznel iyi oluş ile açıklanmaktadır. Bu bağlamda öz yeterlik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki de ortaya çıkmaktadır. Nitekim bireylerin kendine ilişkin algıları potansiyellerinin farkına varmasında etkilidir.

Birey rasyonel olmayan düşüncelerini rasyonel düşüncelerle değiştirebilirse öz yeterlik düzeyi de artabilir. Yine öz yeterlik ve öznel iyi oluş arasındaki pozitif ilişkinin bireyin sosyal yaşantısını kolaylaştıracağı söylenebilir. Böylece kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta RDE ile öğrencilerde öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeyinin artması, akran etkileşimi ve uyumunu artırmada etkili olabilir. Tablo 2.4'te öz yeterlik ve sosyal beceri, rasyonel düşünme ve öznel iyi olma, yaşam doyumu ile ilişkili literatür bilgisine yer verilmiştir.

Tablo 2.4. Öz yeterlik yaşam doyumu, sosyal beceri, öznel iyi oluş ve rasyonel düşünmeye yönelik literatür incelemesi

Yazar- Yıl	Evren- Örneklem	Amaç	Sonuç
Abdulmuttalip ALÇAY 2015 (126)	292 öğrenci	Ergenlerin öz yeterlikleri ile mantıkdışı inanışları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Araştırma bulguları, ergenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile mantıkdışı inanışları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.
MELİH ÇATTIK 2015 (127)	225 ebeveyn	Gelişimsel yetersizliği olan 0-6 yaş dönem çocukların ebeveynlerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri, öz yeterlik düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Ebeveyn öz yeterliği ve sosyal destek değişkenleri ile ebeveynlerin yaşam doyumu puanı arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Babak MOENİ ve ark. 2008 (128)	148 öğrenci	Öz yeterlik ve algılanan stresin psikolojik iyi olmaya etkisinin belirlenmesi	Psikolojik iyi olma düzeyi ile öz yeterlik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
Wei- Cheng MAU 2000 (129)	540 Amerikalı 1026 Tayvanlı bireyler	Öz yeterlik düzeyi ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkartılması	Yüksek öz yeterlik düzeyinin rasyonel karar verme tarzıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.
Heidi J. JULIEN 1999 (125)	400 adölesan	Öz yeterlik düzeyi adölesanların kariyerlerine yönelik karar verme durumlarının incelenmesi	Öz yeterliği yüksek katılımcıların rasyonel karar verme yaklaşımına sahip olduğu bulunmuştur.

2.5. Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi Kuramı

Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi kuramı Albert Ellis tarafından (1955) ortaya çıkarılmıştır. Albert Ellis kuramın ilk adını akılcı ve bilişsel özelliklere vurgu yapmak için “Rasyonel Terapi” olarak belirlemiştir. 1961’de kuramın ismini, duyguları göz ardı ettiğini dikkate alarak “Rasyonel Duygucu Terapi” şeklinde değiştirmiştir. Ancak kuramın ismi, içeriğinin davranışları da kapsamı nedeniyle “Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi” olarak 1993’te son halini almıştır. Yaşama bakış açısında veya diğer bir deyişle yaşam felsefesinde köklü değişiklikler yapılmasını amaçlayan bu terapi Stoacı filozof Epiktetos’un bir deyişini temel alan güçlü felsefi temellere sahiptir. Bu deyiş “insanlara rahatsızlık veren olaylar değil olaylara getirdikleri bakış açılarıdır.” şeklinde ifade edilmektedir. Burada bahsedilen “rahatsızlık” algılarımız, değerlendirmelerimiz ve değer yargılarımızın yani yaşam felsefemizin bir ürünüdür. RDDT, bilgi kuramına ve usavurmaya, muhakemeye, akıl yürütmeye, değer yargılarına ve ahlaki ilkelere dayalı bir yaklaşımdır. Bilgi kuramının temel soruları, herhangi bir şeyin gerçek olduğunu nasıl bildiğimiz ve bilgi edinmenin en güvenilir ve geçerli yollarının neler olduğudur. Bu bakış açısına göre, kendimiz, başkaları ve dünya hakkında bilgi edinmek için bilimsel yöntemlere başvurmamız gerekir. RDDT bilimsel düşünme ve deneysel yaklaşımı savunur. Danışanın öne sürdüğü her yerleşik düşünceye karşı RDDT sorusu “Düşüncelerinizin doğru olduğuna ilişkin kanıtınız nedir? olacaktır. Bu yaklaşımda danışanın doğru bilgiler edinmesi, elde ettiği kanıtları mantıklı biçimde kullanması ve kendisine yararlı olacak yeni düşünceler geliştirmesi beklenir (130, 131).

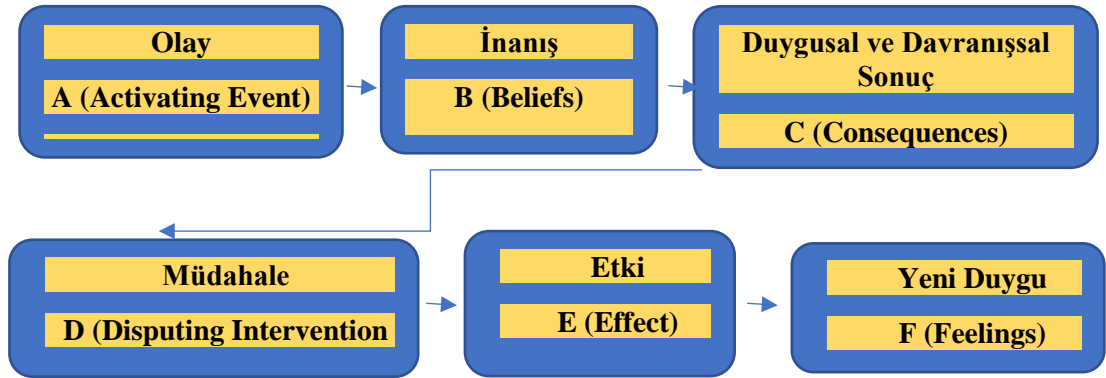
RDDT danışanın, ruhsal sıkıntı ve kendisine zarar verici davranışları en aza indirgemede daha doyumlu ve mutlu birey olmasına ve kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olmaya çalışır (132). Bu doğrultuda on iki alt amaç tanımlanmıştır. Bunlar;

- 1) **Kendiyle ilgilenme:** Ruhsal açıdan sağlıklı bireyler kendi ilgilerini başkalarınınkinden bir parça yukarda tutma eğilimi gösterirler.
- 2) **Toplumla ilgilenme:** Ruhsal açıdan sağlıklı bireyler toplumsal yapı içerisinde yaşamayı seçerler.
- 3) **Kendini yönlendirme:** Kendi yaşantımızın birincil sorumluluğunu yine kendimiz taşırız

- 4) Hoşgörü:** Kendimiz veya başkasının yanlış yapabilmesine izin vermemiz ruh sağlığı açısından yararlıdır.
- 5) Esneklik:** Mutlu olmayı zorlaştıran, katı ve değişmez kurallara bağlı kalmamaktır.
- 6) Belirsizlikleri kabullenebilme:** Ruhsal açıdan sağlıklı bireyler, her şeyin öngörülebildiği beklentisi içerisinde değildir.
- 7) Katılım:** Kişinin yaratıcı etkinliğinin olması ve kişilerarası katılım, mutlu bir yaşam olanağı sağlar.
- 8) Kendini olduğu gibi kabul etme:** Kendini olduğu gibi kabul edip başkalarıyla kıyaslama, değerlendirme ve derecelendirme içerisinde olmama veya sürekli kendini kanıtlama çabasına girmemeyi ifade eder.
- 9) Risk alma:** Ruhsal açıdan sağlıklı bireyler ulaşmak istedikleri şeyler için risk alırlar.
- 10) Gerçekçi beklentiler içinde olma:** Ruhsal açıdan sağlıklı bireyler ulaşılır olmayan amaçlar için zaman harcama veya gerçekçi olmayan beklentiler peşinde koşma davranışında bulunmazlar.
- 11) Engellenme eşğini yüksek tutma:** Yapmak istediklerini yapma çabası içinde oldukları sırada kendilerini delicesine bir yüreklilik gösteriyormuş gibi değil, anlamlı bir serüven içerisinde duyumsarlar.
- 12) Kendi sorumluluğunu taşıma:** Ruhsal açıdan sağlıklı bireyler kendi düşünce, duygu veya davranışlarının sorumluluğunu başkalarına, dünyaya veya kadere yüklemeyen, suçlamadan kabul ederler.

RDDT'ye göre neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair genelleştirilmiş ahlaki ilkeler çarpıtılmış ve aşırı yalınlaştırılmış ilkelere dir. Neyin ahlaki olduğu duruma göre değişir. Salt doğru veya salt yanlışlar yoktur. Salt doğru ve salt yanlışlarla yaşama kişide utanç, suçluluk, kaygı ve çökkünlüğe yol açabileceği gibi başkalarına karşı düşmanlık duygular taşıma ve hoşgörüsüz olmaya yol açabilir (133). Bu durum sosyal ilişkilerde zedeleyici ve yıkıcı davranışlara yol açmaktadır.

İnsanda düşünceler, duygular ve davranışlar olmak üzere işlevselliğinin üç ana psikolojik boyutu birbiriyle etkileşim halindedir. Eğer bu üç taraftan birinde bir değişiklik veya bozukluk olursa diğer taraflar da bundan etkilenir. Kuram bireyde meydana gelecek değişiklik veya bozulmayı anlamak için ABC-DEF Modeli'ni şematize etmiştir (134).



Şekil 2.1. ABC-DEF Modeli

A-B-C Modelini inceleyecek olursak A; bireyin karşılaştığı bir durum, olgu, olay veya başkasına ait davranıştır. C; bireyin karşılaştığı A'ya verdiği duygusal ve davranışsal tepki olup bu tepki sağlıklı veya sağlıklı olmayabilir. RDDT'de A (olayın kendisi, harekete geçiren güç) C'ye (duygusal sonuç) neden olmaz. C'ye neden olan kişinin A hakkındaki düşüncesi veya inancı olan B'dir (134).

RDTT'ye göre rasyonel inanışlar, esnek, -meli, -malılar içermeyen, gerçeklerle uyumlu, kişisel ve kişilerarası ilişkileri destekleyici olup rasyonel olmayan inanışlar ise katı, aşırı uçlarda, gerçekle uyumlu olmayan, kişisel ve kişilerarası ilişkileri zedeleyicidir (135). Dört tür rasyonel olmayan inanış vardır. Bunlara örnek vermek gerekirse;

1. **Düşük engellenme eşiği inanışları:** Sınıf birincisi olmamayı kabul edemem.
2. **Katı tercihler:** Mutlaka sınıf birincisi olmalıyım.
3. **Felaketleştirme inanışları:** Eğer sınıf birincisi olamazsam bu korkunç bir durumdur.
4. **Değersizleştirme inanışları:** Sınıf birincisi olamazsam değersiz, işe yaramaz biriyim (kendini küçümseme), beni beğenmiyorsan berbat birisin (diğerlerini küçümseme) ve sınıf birincisi olamazsam hayat hep kötü gider (hayatı küçümseme).

Rasyonel olmayan dört inanış, bireyin ruh sağlığını ve davranışlarını olumsuz etkileyen ve psikolojik rahatsızlıklara yol açan düşüncelerin temelini oluşturmaktadır. Ellis bu dört temel inanıştan yola çıkarak 10 tane rasyonel olmayan düşünce tanımlamıştır. Bunlar;

- 1) Bireyin yaşantısındaki bütün önemli insanların onu sevmeleri ve onaylamaları gerektiğini düşünmesi,
- 2) Bireyin mutlaka çok yetkin, çok başarılı veya çok yeterli olması gerektiğini düşünmesi ya da en azından önemli bir alanda yetkin veya yeterli olunması gerektiğini düşünmesi,
- 3) Bireyin insanların kötü ve haksız davranmamaları gerektiğini düşünmesi, şayet böyle davranırlarsa bu durumda o kişilerin suçlu, lanet, kötü, berbat ve aşağılık insanlar olduğunu düşünmesi,
- 4) Bireyin ciddi bir haksızlık veya hayal kırıklığına uğradığı durumları korkunç, berbat ve felaket olarak düşünmesi,
- 5) Bireyin kendisine rahatsızlık veren duyguların üzerinde çok az denetiminin olduğunu ve rahatsızlık verici durumları değiştiremeyeceğini düşünmesi,
- 6) Bireyin herhangi bir tehlikeli ve ürkütücü şeyi takıntı haline getirip, çılgın gibi ondan kaçmak zorunda olduğunu düşünmesi,
- 7) Bireyin bir zorluk ve sorumluluk ile yüzleşmekten kaçması ve buna rağmen refah içerisinde doyurucu bir yaşam sürdürebileceğini düşünmesi,
- 8) Bireyin geçmiş yaşantısının etkisinde kalarak geçmiş hayatının her zaman önemini koruduğunu, geçmişini güçlü bir şekilde etkileyen şeylerin bugün de duygularını ve davranışlarını belirlemeye devam ettiğini düşünmesi,
- 9) Bireyin, kişilerin ve olayların olduklarından daha iyi olmaları gerektiğini, yaşamın acı verici, rahatsız edici gerçeklerini kendisine uygun bir şekilde değiştirememenin oldukça korkunç ve ürkütücü olduğunu düşünmesi,
- 10) Bireyin rahat ve konforlu bir yaşama hareketsizlikle ya da edilgen bir biçimde “eğlenerek” ulaşılabileceğini düşünmesi şeklinde sıralanabilir (135).

Rasyonel olmayan inanışlara karşı benzer şekilde dört tür rasyonel inanış vardır. Örnek vermek gerekirse;

1. **Felaketleştirmeyi önleyici inanışlar:** Sınıf birincisi olamamam kötü, fakat bu dünyanın sonu değil.
2. **Esnek tercihler:** Sınıf birincisi olmayı istiyorum, fakat olmasam da olur.
3. **Yüksek engellenme toleransı inanışları:** Sınıf birincisi olamamakla yüzleşmek zor, fakat ben bunun üstesinden gelebilirim.
4. **Kabul inanışları:** sınıf birincisi olamasam da kendimi ve hayatı seviyorum.

Turner (2016) gibi yazarlar irrasyonel inanışların “kendi kaderini tayin teorisine” benzediğini, bu düşüncelerin bireyde kaygı düzeyinin yüksek olması ve bunun negatif etkileriyle de ilişkili olduğunu belirtmiştir (136). Araştırmalar rasyonel olmayan inanışların önemli negatif etkilerden deneyimlendiğini göstermektedir (137-139). RDE yukarıda belirtilen sağlıksız duygu ve düşünceleri sağlıklı olanlarla nasıl değiştirileceğini öğretir.

2.6. Rasyonel Duygucu Eğitim

Ellis'in kuramı psikolojide geçerliliğini koruyan bir teori olup felsefi olarak Zeno, Cicero ve Epictetus filozoflarından yararlanmıştır. M.Ö. 4. yüzyılda yaşayan Epictetus'a göre insan karşılaştığı olaylardan dolayı üzülmemekte, insanda üzüntü ve rahatsızlık yaratan şeyler “tutumlar”dır (130). Rasyonel duygucu davranışçı terapistlerin temel öncülü; duygu ve davranışın bilişsel süreçlere aracılık yaptığı yönündedir (139). Ellis'e göre, insanların “karşılaştığı olaylara” yönelik tutumları onların karakterlerini yansıtarak kişisel ve toplumsal yaşamlarını yönlendirmektedir. Kişinin tutumu; bireyin mevcut ve gelecekteki davranışlarını şekillendiren düşünce, duygu, tutku, hisler ve şuur gibi faktörlerden oluşmaktadır. Kişinin duygusal, acı verici ve eğlenceli bir duruma nasıl tepki vereceği bu duruma karşı tutumuna bağlıdır. Başka bir deyişle düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişki güçlü ve tartışmasız bir ilişkidir. Rasyonel olmayan inanışlar; insanların zihnine hâkim olan inanışlar olup kişinin olayları nasıl yorumladığı konusunda belirleyici bir unsur olarak uyumsuz davranışlara neden olmaktadır (139).

Rasyonel duygucu davranışçı yaklaşımın düşünce sistemi üzerindeki etkisinin önemi nedeniyle birçok araştırmacı, toplumun farklı sınıf ve gruplarında bu terapinin işlevini araştırmışlardır. Bu tür çalışmalar, lise öğrencilerinde anksiyete azaltma, stresle mücadele ve öz yeterlik, güven ve esneklik, rasyonel olmayan inanışlar ve stres durumu şeklinde gösterilebilir. Araştırmacılar, yüksek çevresel baskılar ve eğitim taleplerinin duygusal ve davranışsal sorunlara yol açabileceğini ve öğrencilerin yeterliklerini azaltabileceğini belirtmektedir (140-145).

Albert Ellis, okul çağındaki çocukların sosyal ve duygusal öğrenim alanında Rasyonel Duygucu Eğitimin öncüsüdür. Ellis her yaşta çocuklara çeşitli yollarla koruyucu bir psiko-eğitim müfredatı sağlamanın önemini vurgulamıştır (145). 1971-1975 yılları arasında Ellis ve ekibi, küçük bir ilkokul olan Living School'a kayıtlı tüm öğrencilere rasyonel düşünmeyi öğretmiştir. Şimdiki adıyla Albert Ellis Enstitüsü olarak ana merkezi New York'ta olmakla birlikte, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, İtalya, Fransa, Birleşik Krallık ve Türkiye dahil olmak üzere dünyanın her yerinde şubeleri bulunmaktadır. Ellis, okulda, RDDT ilkelerinin çocuklara sınıf ortamında öğretilebileceğinin bir örneğini ortaya koymuştur. Rasyonel Duygucu Eğitim, RDDT'nin eğitim türevi olup, aynı felsefi idealleri taşımaktadır (147). Bu eğitim biçimi, öğrenme sürecini en verimli biçimde kullanan, yapılandırılmış, sıralı bir biçimde aktif ve direktif yaklaşımla çocuklara rasyonel düşünceyi somut bir şekilde öğretmek için problem çözme, duygusal iç görüler geliştirip çocuklukta görülen duygusal stresi azaltma amacı taşımaktadır (148). Bugün RDE, batı dünyasındaki birçok okulda uygulanmaktadır. Örneğin, RDE tabanlı dersler Avustralya'nın en yaygın olarak kullanılan sosyal ve duygusal öğrenme programı "You Can It"de uygulanmaktadır.

2.6.1. Rasyonel Duygucu Eğitimin Temel Kavramları

Okul çağı çocukları, gelişimsel bir dönemde olmalarının yanı sıra ruh sağlığı konusundaki endişelerin yer aldığı okul toplumunun bir parçası olmaları nedeniyle önemli bir hedef gruptur. RDE, çocuklara öğretilmesi hedeflenen belirli temel kavramlara odaklanmıştır. Bunlar kişinin duyguları, inanışları ve davranışları arasındaki bağlantıyı öğrenmesi, rasyonel olmayan inanışlara karşı rasyonel inanışlar geliştirmesi, kendini kabullenme, problem çözme ve hayal kırıklığı toleransı şeklinde ele alınabilir (148-154).

Rasyonel Duygucu Eğitimin ilk temel adımı rasyonel ve irrasyonel inanışlar arasındaki farkı anlamayı içerir. Rasyonel inanışlar, bireyi daha iyiyi denemek için motive edici düşünce ve duygulara yol açar. Bireydeki rasyonel inanışlar sonucunda ortaya çıkan duygular her zaman olumlu olmasa da rahatsız edici davranışlara (çekilme, kendini yaralama, saldırganlık) yol açmaz. İrrasyonel inanışlar ise rahatsız edici duygulara (şiddetli öfke, depresyon, suçluluk) yol açar ve rahatsız edici davranışlara neden olur. Çocuklar irrasyonel inanışlarını belirler, hatalarını görüp rasyonel inanışlara dönüştürürse beklentilerini daha iyi yerine getirebilir ve başarısız durumları daha iyi yönetebilirler (155). Bu durum onların sosyal uyum ve iletişimde kolaylaştırıcı ve başarı sağlayıcıdır.

Tablo 2.5. Rasyonel ve rasyonel olmayan inanışların özellikleri (156)

Rasyonel İnanışlar	İrrasyonel İnanışlar
Sıklıkla tercihler, dilekler, arzular, beğeniler ve isteklerle ifade edilir, esnektir.	Sıklıkla –meli, -malılar ve zorunluluklarla ifade edilir, katıdır.
Gerçeklikle tutarlıdır.	Gerçeklikle tutarlı değildir.
Mantıklıdır.	Mantıklı değildir.
Bireyin, hedeflerini gerçekleştirmesine yardım eden, pragmatiktir.	Bireyin, hedeflerini gerçekleştirmesini engeller, yararsızdır.

Tablo 2.6. Rasyonel olmayan inanışlar yerine rasyonel inanışlar yerleştirme (156)

İrrasyonel İnanışlar	Rasyonel İnanışlar
Talepkarlık: Olmalı/olmamalı düşünceleri	Dogmatik olmayan tercihler: .. olmasını/olmamasını isterdim, Ancak benim istediğim gibi olmak zorunda değil.
Felaketleştirme: ... olursa/olmazsa bu korkunç olur.	Felaketleştirmeme: ... olursa/olmazsa kötü olur, ancak korkunç olmaz.
Düşük engellenme toleransı: ... olursa/olmazsa buna dayanamam.	Yüksek engellenme toleransı: ... olursa/olmazsa dayanmak zor olur, ancak buna dayanabilirim ve benim için bu daha iyi bir durumdur.
Değersizleştirme: ... olursa/olmazsa bu durumda ben kötüyüm/sen kötüsün, dünya kötüdür.	Kabul: ...olursa/olmazsa benim/senin/dünyanın kötü olduğunu kanıtlamaz, çünkü, ben/sen hata yapabilir insanız, dünya iyi-kötü-nötr durumların birlikte yer aldığı karmaşık bir yerdir.

RDE'nin ikinci temel kavramı kendini kabul etme üzerine odaklanmaktadır. Ellis'e göre koşulsuz kendini kabul etmede çoğu insan doğuştan gelen eğilimlere bağlı olarak performansını değerlendirmek yerine kişiliğini bir değer olarak ele almaktadır. Koşulsuz kendini kabul etme, aynı zamanda bazen kişinin performansının çevresindeki kişiler tarafından engellenmesini içerir (156). Örneğin, karneye verilen ebeveyn yanıtı, spor gösterilerine verilen takım arkadaşı tepkisi ve çocuğun toplumsal duruşuna yönelik akran tepkisi, kişinin potansiyeline yönelik verilen tepkilerdir. Çocuklara koşulsuz kendini kabul etmeyi öğretmek, onların hem güçlü hem zayıf yanlarını tanımlamasına, kendisi ve başkalarının hatalarını, kusurlarını kabul etmelerine ve kişiyi ya da kendilerini değil performansı derecelendirmelerine olanak sağlar. Okul ortamında bu türden bir öğretimi, akran ilişkilerinde olumsuz davranışlar sergileyen kaynaştırma öğrencisi gibi özel gereksinimli akranların sosyal yönden kabul edilmesini kolaylaştırabilir.

RDE'nin üçüncü temel kavramı, çocukların daha iyi problem çözme becerileri geliştirmelerine odaklanmaktadır. Günümüzde çocuklar değişen yaşam koşullarına karşı sürekli kararlar almak durumundadır. Bu nedenle, çocuklara problemin nasıl çözüleceğini öğretmek oldukça önemlidir. RDE, çocukların hayatın koşullarını objektif olarak değerlendirmeleri, davranışlarıyla ilişkili sonuçları anlamaları ve inanışlarının davranışlarına olan etkisini değerlendirmelerine yardımcı olmada anahtar niteliktedir (156).

Dördüncü temel kavram, isteklerini ertelemek ve kişiye hayal kırıklığı toleransını arttırmayı öğretmektir. Günümüz toplumunda çocuklar, isteklerinin hızlı, kolay ve her zaman memnun edici şekilde olması gerektiğini düşünebilmektedir. RDE, çocuklara sabırlı olmak ve sıkı çalışmanın önemini öğretmektedir. Hayal kırıklığı toleransı, çocukların irrasyonel inanışlarına meydan okumasıyla artar (156).

RDE'nin nihai temel kavramı çocukların düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki bağlantıyı daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. RDDT'ye göre, duygular, kişinin bir olay hakkında değil, bir olayla ilgili inanışının bir sonucudur. RDE yardımıyla, çocuklara duygularını tanımlamak ve duygularının yoğunluğunu değerlendirmek için çeşitli kelime öbekleri öğretilir. Bu öğretimi çocukların duygusal iç görü geliştirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda bir olaya yönelik kendileri hakkında geliştirdikleri inanış, bu olay tekrar edildiğinde veya düşünülürken duygularını nasıl etkilediği ve duyguların davranışlarına nasıl katkıda bulunduğu konusunda doğrusal bir ilişki olduğunu öğretir. Çocuklar bu ilişkileri kavrayarak, davranışlarını ve duygularını daha iyi değerlendirip sorunlarının gerçek kaynağını bulabilirler. Çocuklar kendilerine "neden yaptıkları?" sorulduğunda "bilmiyorum" dememeliler; bunun yerine, davranışlarını etkileyen inanışlarının ne olduğunu ve bu inanışların davranışlarına etkisini açıklayabilmelidirler (156).

RDE'nin temel kavramları, rasyonel inanışlar ve irrasyonel inanışlara yönelik anlayışı artırmak, kendini kabul etmek, problem çözme becerisi geliştirmek, hayal kırıklığı toleransını artırmak, duygu, inanış ve davranışları arasındaki bağlantıyı anlaşılır kılmak yönündedir. RDE, RDDT'nin değerleri çerçevesinde okul çağı çocukların en çok ilgilendiği konuları hedeflemektedir (157). RDE'in rahatsız edici duygu ve davranışları engellemek için çocuklarda pozitif zihinsel sağlığı öğreten koruyucu bir ders olarak öğretilmesi amaçlanmıştır.

2.6.2. Rasyonel Duygucu Eğitim Çocuk ve Adölesanlarda Niçin Kullanılmalıdır?

Araştırmacılara göre, RDE çocuk ve adölesanlar üzerinde etkilidir (158-161). RDE çocuk ve adölesanların baş etmeye çalıştığı günlük yaşamda sıkça karşılaşılan sorunlar üzerindeki psikolojik problemlere işaret etmektedir. Günlük yaşamda sıkça karşılaşılan sorunlar, bu yaş dönemlerinde her gün karşılaşılan çevresel durumlardır. Buna bir örnek vermek gerekirse, öğretmenine günlerce benzer sorunlarla başvuran bir öğrenciyi düşünelim.

Öğrenci, arkadaşının onu aramaması yüzünden artık sevilmediğini ve hayatının mutsuz bir şekilde devam edeceğini düşünmektedir. Öğretmen öğrencisiyle duyguları hakkında konuşur ve öğrenci durumla baş eder fakat kısa bir süre sonra öğrenci tekrar geri döner, çünkü annesi onun bir arkadaşının doğum günü partisine gitmesine izin vermez, ancak kardeşi istediğini yapabilmektedir. Yine, öğretmen durum hakkında öğrencisiyle konuşur fakat öğrenci kısa bir süre sonra tekrar geri gelir, bu kez de başka bir arkadaşı ona kaba davranmaktadır. Öğrencinin soruna yönelik düşüncesi değiştikten sonra bu tür günlük yaşamda sıkça karşılaşılan sorunlar ortadan kaybolacaktır.

RDDT teorisine göre örnekteki öğrencinin aşırı genelleme yapması ve talepkâr oluşu problemleri devam ettirmektedir. Öğrencinin psikolojik problemleri; arkadaşının onu araması gerektiği, artık arkadaşsız hayatının kötüye gideceği, annesinin kendisine izin vermesi gerektiği, kardeşi kadar sevilmediği inanışlarıdır. RDE, bu tür inanışlara sahip öğrencilerin her seferinde yaşadığı duygusal rahatsızlıkları durdurmak için psikolojik sorunun özüne varmada kullanılır. Çocuklar "asla" ve "her zaman" gibi anahtar abartma terimleri kullanarak olayları abartma eğilimi gösterirler. RDE, öğrenciye abartmaların sorunun gerçekten olduğundan daha kötü görünmesine neden olduğu ve bunun bir çözüm bulunmasını engellediğini öğretir. RDE'nin arkasındaki amaçlardan biri pratik problem üzerinden psikolojik sorunu çözmektir (162). RDE, çocukların pratik sorun üzerinden psikolojik soruna nasıl odaklanacaklarını öğretir.

RDE bilişsel ve davranışsal, ruhsal sağlık becerilerini geliştirmeye çalışan bir yaklaşımdır. Eğitim, uygulayıcılara okul tabanlı sorun önleme ve müdahale sistemine yönelik psikolojik eğitim programı sunmaktadır. RDE, öğrencinin kendine özgü konuşma becerisinin olumsuz etkilerini azaltmak için eleştirel düşünme becerisi geliştirmesine yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerin esnekliklerini destekleyebilir (163).

Araştırmacılar, RDE müfredatını deneysel olarak test etmişlerdir. RDE programı rasyonel düşünceyi artırma, benlik kavramını geliştirme, nevrozizm azaltma, hayal kırıklığı toleransına karşı düşük hayal kırıklığı, hoşgörü seviyesini yükseltme, akademik performans ve kariyer, kontrol odağı, duygusal durumlarla baş etme, anksiyete ve depresyonun önlenmesi gibi alanlarda başarıyla uygulanmaktadır. RDE'nin öğrenciler üzerindeki etkinliği literatürde belirtilmektedir (164-174). Tablo 2.7'de Rasyonel Duygucu Eğitime İlişkin Literatür İncelemesine yer verilmiştir.

Tablo 2.7. Rasyonel Duygucu Eğitime ilişkin literatür incelemesi

Yazar- Yıl	Evren- Örneklem	Amaç	Sonuç
Gry Anette SAELİD, Hans M. NORDAHL, 2017 (175)	62 öğrenci	RDE programının öğrencilerde benlik saygısı, umut, anksiyete, depresyon semptomları ve işlevsiz düşünceyi azaltmada etkisinin incelenmesi.	Akılcı Duygusal Eğitimin öğrencilerde benlik saygısı ve umudu önemli ölçüde arttırdığı, anksiyete ve depresyon semptomlarını önemli ölçüde azalttığı bulunmuştur.
Chiara CARUSO, 2017 (176)	211 öğrenci	RDE programının çocukların akılcı olmayan inanışlarında etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Çocukların rasyonel düşünme eğiliminde olduğu bulunmuştur.
Farideh HAMİDİ 2017 (177)	150 öğrenci	Rasyonel duygucu davranış terapisinin lise öğrencileri üzerindeki rolünün incelenmesi	Sonuçlar, rasyonel duygucu davranış terapisinin öğrencilerde genel uyum ve bileşenlerini iyileştirdiğini göstermiştir.
Kay Chinonyelum Nwamaka ONYECHİ, 2016 (178)	44 öğrenci	Rasyonel Duygucu Sağlık Eğitimi Programının Nijerya'daki okul öncesi ergenlerin HIV risk algılamalarına etkisinin incelenmesi	Mevcut çalışma Rasyonel Duygucu Sağlık Eğitimi'nin Nijerya'daki okul öncesi ergenlerin HIV risk algılamalarını değiştirmede etkili olduğunu göstermiştir.
Murat YIKILMAZ Zeynep HAMAMCI, 2016 (179)	29 öğrenci	RDE programının öğrencilerin akılcı olmayan inanışları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi	Akılcı Duygusal Eğitim programının öğrencilerin rasyonel olmayan inanışlarını azaltmada ve algılanan problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur
Yahaya Lasiele ALABI, Mustapha Mulikat LAMI, 2015 (180)	72 öğrenci	Nijerya Ilorin'de Okul Öncesi Ergenlerde Zorba Davranışı Azaltmada Müşteri Odaklı ve Rasyonel Duygucu Davranış Terapilerinin Etkinliğiniin belirlenmesi	Rasyonel-Duygucu Davranış Terapisinin öğrencilerin zorbalık davranışlarında belirgin azalma sağladığı bulunmuştur.

Tablo 2.7. Rasyonel Duygucu Eğitime ilişkin literatür incelemesi (Devam)

Yazar- Yıl	Evren- Örneklem	Amaç	Sonuç
Asım ÇİVİTÇİ, Turnel TOPBAŞOĞLU 2015 (181)	25 öğrenci	RDE programının ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi	Araştırma bulguları, RDE programının yaşam doyumunu, arkadaş doyumunu ve benlik doyumunu arttırmada etkili olduğu gösterilmiştir.
Mastura MAHFAR ve ark. 2014 (150)	70 öğrenci	RDE programının öğrenciler arasında rasyonel olmayan inanışlar ve stres üzerine etkisinin incelenmesi	RDE öğrencilerin rasyonel olmayan inanışları ve streslerini azaltmada yardımcı bulunmuştur.
Carmen POPA ve Laura BOCHÍS, 2012 (182)	46 öğrenci	RDE programının sosyometrik durum ve kişilerarası algı unsurları üzerinde etkisinin belirlenmesi	Rasyonel Duygucu Eğitim programının sosyometrik durum ve kişilerarası algı unsurları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.
Christopher J. FİVES ve ark. 2011 (183)	135 öğrenci	Ergenlerde öfke, saldırganlık ve rasyonel olmayan inanışların belirlenmesi	Öfke, hayal kırıklığı ve hoşgörüsüzlüğe karşı rasyonel olmayan inanışlarda dolaylı saldırganlık görülmüştür.
Eric Zhi-Feng LIU ve ark. 2011 (184)	67 öğrenci	Adölesan zihinsel sağlık düzeyini güçlendirmek için rasyonel duygucu davranış terapisinin etkisinin belirlenmesi	Rasyonel duygusal müfredatın saldırgan eğilimli öğrenciler arasındaki agresif davranış üzerinde belirgin bir etkisi olduğu bulunmuştur.
Rosemary FLANAGAN ve ark. 2010 (185)	24 öğrenci	RDDT'nin öfke yönetimine etkisinin incelenmesi	RDDT bileşenlerinin öfke yönetimine eklenmesinin öfkeyi ve depresyonu azalttığı, sosyal becerileri geliştirdiği bulunmuştur.
Simona TRİP ve ark. 2010 (186)	192 öğrenci	Çocuklarda rasyonel olmayan inanışların azaltılması, çıkarımcı inanışlar, işlevsiz duygular ve davranışlar, rasyonel olmayan inanışların değişim, duyu ve davranış değişiklikleri üzerindeki arabuluculuk etkisini incelenmesi	Sonuçlar eğitimin çocuklarda mantıksız inanışların azaltılmasında etkin olduğunu, ana etkinin düşükten yükseğe kadar değiştiğini göstermiştir. Davranışsal ve duygusal sonuçların değiştirilmesinde irrasyonel inanışların arabuluculuk etkisi desteklenmektedir.

Tablo 2.7. Rasyonel Duygucu Eğitime ilişkin literatür incelemesi (Devam)

Yazar- Yıl	Evren-Örneklem	Amaç	Sonuç
Viorel LUPU, Felicia IFTENE, 2009 (187)	88 öğrenci	RDE programı ile öğrencilerin kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi	Bulgular gençler arasında irrasyonel düşünce ve kaygı arasında güçlü bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Ayrıca RDE, anksiyete düzeylerinde belirgin bir azalmaya ve irrasyonel düşüncede azalmaya neden olmuştur.
Sebastian VAIDA, 2008 (188)	48 öğrenci	RDDT tabanlı müdahalenin etkisinin incelenmesi	Danışmanlığın öğrencilerin inanış sistemlerinde, duygu ve davranışlarda önemli değişiklikler yapma olasılığı bulunmuştur.
Ioana CRISTEA, 2008 (189)	63 öğrenci	Anksiyete düzeyini (duygusal ve davranışsal) azaltmak ve çocuklarda irrasyonel düşünceyi düzeltmek amacıyla rasyonel duygusal davranış müdahalesinin etkinliğinin değerlendirilmesi	Çocukların kaygı ve rasyonel olmayan inanışlarını azaltmada etkili bulunmuştur.
Ilu O. C. ADOMEH, 2006 (190)	50 öğrenci	Rasyonel Duygucu Davranış Terapisinin Nijerya ergenleri arasındaki duygusal uyumun güçlendirilmesinde etkinliğinin incelenmesi	RDDT'nin ergenlerde anksiyete ve stres düzeylerini etkili bir şekilde azalttığı bulunmuştur.
ÇİVİTÇİ, 2005 (191)	51 öğrenci	RDE programının öğrencilerinin mantıkdışı inanış, sürekli kaygı ve mantıklı kara vermede etkisinin incelenmesi	RDE programı öğrencilerin mantıkdışı inanış düzeylerini azaltmada etkili bulunmuştur.
Angela L DONEGAN, James O RUST, 1998 (192)	41 öğrenci	RDE programının benlik kavramını geliştirmede etkisinin incelenmesi	Kendilik kavramını geliştirmede etkili bulunmuştur.
Paul C. BURNETT, 1994 (193)	105 öğrenci	Çocuklarda rasyonel olmayan inanışlar, benlik saygısı ve depresyon arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Rasyonel inanışlar ile depresyon arasında negatif ilişki bulunmuştur.

2.6.3. RDE Uygulamaları

RDE uygulamaları öğrencilerde bireysel veya grup danışmanlığı şeklinde yapılabildiği gibi tüm sınıfa da uygulanabilen ruhsal sağlık modüllerinden oluşmaktadır. RDE uygulamaları informal yaklaşım, yapılandırılmış RDE dersleri, RDE öğrenme merkezleri ve müfredata dahil edilme şeklinde uygulanabilmektedir (194).

İnformel yaklaşımda öğretmen ve ailenin, çocuklara rasyonel düşünme kavramlarını tanıtip günlük yaşamda kendilerini güçlendirme stratejilerini öğretme uygulamaları yer almaktadır. Öğretmen çocuğun okul yaşantısı içerisinde karşılaştığı güçlükleri, söz gelimi yüksek not alamama, arkadaşlarının davranışlarını aşırı genelleme, kendini değersiz hissetme gibi durumların üstesinden gelinemeyecek kadar zor olup olmadığı konusunda çocukta farkındalık kazandırma fırsatı sunar. Aile de çocuğu bu süreçte destekler, rasyonel düşünmeye sevkeder ve güçlendirir. Bu yaklaşım eğitimde önleyici bir fırsat olarak kullanılmaktadır.

Yapılandırılmış RDE dersleri; RDE'nin temel kavramlarının öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine göre hazırlanarak sunulduğu derslerdir. Bu dersler öğrencilerin etkinlikler yoluyla katılım ve ilgilerinin artırıldığı çeşitli rol play, canlandırma, oyun, vaka tartışması alıştırmalar ve ev ödevleri gibi içeriklerle zenginleştirilebilmektedir. Klasik bir RDE dersinde öncelikle hedefler belirlenmelidir. Bu hedefler her bir ders için öğrencinin biliş düzeyine göre hazırlanmaktadır. Bir sonraki aşamada dersin temel kavramlarının tanıtıldığı öğrencilerin de bu bilgileri öğrenmeleri için çeşitli alıştırmalar ve tartışmalar yoluyla aktif tutulduğu öğrenme etkinlikleri yer almaktadır. Son aşama ise öğrencilerin derste öğretilen bilişsel kavramlara dayalı içerik soruları ve bu kavramların öğrencinin günlük yaşantısına nasıl uyarlandığına odaklanan kişiselleştirme sorularının yer aldığı değerlendirme aşamasıdır (51).

RDE öğrenme merkezleri ise genellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri tarafından öğrencilerin sınıfta öğretilen kavramları pekiştirebilecekleri ya da yeni fikirler üretebilecekleri öğrenme merkezleri kurulması şeklinde uygulanmaktadır.

Öğrenciler bu merkezlerde önceden hazırlanan hikâyeleri rasyonel düşünme ilkeleri ile yeniden yazabilir, rasyonel poster, afiş veya sloganlar hazırlayabilirler. Çeşitli oyunlar, gösteriler ve tiyatro etkinlikleri de bu merkezlerde öğrencilere rasyonel düşünme konusunda yaratıcı fikirler sunabilir ve bu becerileri günlük yaşama uyarlamalarını kolaylaştırabilir.

Müfredata entegre bir RDE ise mevcut eğitim ve öğretim müfredatı içerisine öğrencilere RDE ilkelerinin öğretildiği uygulamaların entegre edilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Bu kapsamda çeşitli hikâye ve öykülerden yararlanılabilir. Müfredata entegre yaklaşımı rasyonel düşünme kavramlarını okul yapısının bir parçası haline getirmenin pratik bir yolu olarak uygulanmaktadır (194).

2.6.4.RDE Sınıf içinde Nasıl Kullanılır?

RDE tasarımı, yalnızca ruhsal yönden problemlili çocuklara değil, aynı zamanda problemi olmayan sağlıklı çocuklara da öğretilerek yanlış düşünülmüş düşünce kaynağına ilişkin erken farkındalık kazandırması ve ileriki yaşamda uyumsuz davranışa maruz kalma olasılığının azaltılması amacı taşımaktadır. RDE genellikle 2-12 haftalık bir sürede haftada yaklaşık 1 saat çocuklarla yapılan bir dizi bilgilendirici konferans, tartışma ve deneyimsel etkinlik aracılığıyla sunulmaktadır. Bu dönemde vurgulanan iki temel fikir, ABC-DEF modelinin duygusal bölümleri ve tartışma tekniğidir. ABC-DEF modeli, bir kişinin duygularının olaydan değil, olaya karşı tepkisi veya inanışından kaynaklandığını çocuklara göstermek için kullanılır. Gossette ve O'Brien (1993) 'e göre, tartışma, çocuklarla birlikte geliştirdikleri irrayonel inanışları çürütmelerine yardımcı olmak için en çok kullanılan tekniktir. Bu teknik, kukla, video ve oyunları içeren görsel-işitsel yardımcı araçlarıyla çocuklar için uyarlanabilir (195). RDE'deki her ders bir önceki derste tartışılan RDDT'nin temel konsepti etrafında organize edilmelidir. Çocukların temel kavramları anlamalarına yardımcı olacak, çocuğun yaşına bağlı olarak 15-25 dakika aktivitelerden oluşan öğrenmeye teşvik etkinliği sunulmalıdır. Bunlar, rol yapma, yaratıcı yazma, sanat, risk alma egzersizleri, biblioterapi (bir dersi öğretmek için kitapların kullanılması), simülasyon oyunları, dramatizasyon, grup çalışması ve ev ödevleri gibi faaliyetleri içermektedir. Uyarıcı etkinlikten sonra, tartışma aktivitesi içerik ve kişiselleştirme olmak üzere iki aşamada yapılmalıdır.

İçerik aşaması, çocukların gözlemlenebilir, bariz bilişsel öğrenmeye yönelik etkinlik hakkında konuşulan aşamadır. Kişiselleştirme aşaması, çocukların aktiviteyi ve rasyonel konsepti kendi deneyimlerine bağladıkları ve gelecekte uygulanabilecek yolların tartışıldığı aşamadır. Tartışma aktivitesi eğitimin en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölüme çocuğun yaşına bağlı olarak 16-20 dakika süre ayrılmalıdır. Vernon, RDE derslerini haftada 2-3 kez sunmayı önermektedir ancak haftada bir kez uygulamanın da yeterli olduğunu vurgulamaktadır (49). RDE dersleri, önceki dersler üzerine inşa edildiğinden tutarlı ve sıralı olarak öğretilmesi önemlidir. Bu durum önceki derslerin gözden geçirilmesine ve çocuğun kavramlar arasındaki ilişkileri görmesine yardımcı olur.

2.6.5. RDE'nin Hemşirelikte Kullanılmasının Önemi

İleri düzey hemşirelik uygulamaları, bireyler için gerekli psiko sosyal yaşam becerilerini sağlamada eğitim ve danışmanlık yaparak bir rehber oluşturur. Bu uygulamaları yönlendirmek için uzmanlaşmış, ampirik olarak test edilmiş kanıtlara dayalı bilimsel müdahalelerin kullanılması gerekmektedir. RDDT, bilişsel davranışçı terapi (BDT) türü olarak ampirik temelli bilimsel bir yöntemdir. Hemşireler, çeşitli klinik koşullara bağlı psikolojik sorunlara müdahale olarak bilişsel davranışçı yaklaşımları giderek daha fazla kullanmaktadır. Bilişsel ve davranışçı terapilerin öncüsü olarak Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi bireyin hedeflenen davranışlar ve bilişlerine yönelik işbirlikçi bir şekilde sürece dahil edildiği, kendisini, dünyayı ve olayları anlamasını ve pozitif ruh sağlığını geliştirmesini sağlayan bir terapidir. Hemşireler kapsamlı, çok modlu, aktif, direktif ve nispeten kısa bir psikoterapi formu olan Rasyonel Duygucu Terapi yöntemini kullanabilmektedir. RDT kullanan hemşirelerin, bireylerin gelecekte yaşayabileceği duygusal sorunları önleyerek maksimum sağlığa erişim ve kendini gerçekleştirmeyi teşvik eden derin felsefi değişiklikleri yapmalarına yardımcı olabileceği daha önce belirtilmiştir (56). RDT'nin okullarda uygulanan formu ise Rasyonel Duygucu Eğitim olup öğrencilerde pozitif ruh sağlığının geliştirilmesinde önemli bir yöntemdir. Nitekim literatürde görüldüğü üzere RDE, RDDT'nin değerleri çerçevesinde okul çağı çocuklarını en çok ilgilendiren konuları hedeflemektedir (196-198).

Giriş bölümünde, rasyonel olmayan inanışların öznel iyi oluş ve öz yeterlik ile ilişkisine yönelik literatür içeriği sunulmuştur. Bu içerikte rasyonel olmayan düşüncelerin bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilediği, öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Adölesan dönemde görülebilecek ruhsal problemlerin rasyonel düşüncelerle ilişkisine yer verilmiştir. Adölesanların gerek okul yaşantısında gerekse günlük yaşamda problemlere yönelik sorunları olduğundan daha büyük algılamaları, aşırı beklenti, değişmez ve mutlak zorunluluklar, genellemelere sahip olmaları akran ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Yine kaynaştırma öğrencilerinin okul yaşantısında karşılaştıkları problem ve güçlüklerle değerlendirilerek akran kabulünün önemi vurgulanmıştır. Rasyonel Duygucu Eğitim bu sorunların önlenmesine yönelik rasyonel düşünce becerisi geliştirme fırsatı sunmaktadır. Ancak Türkiye’de RDE’nin kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabul düzeyini etkileyebilecek, rasyonel düşünme ve ilişkili olduğu öznel iyi oluş ve öz yeterlik üzerine yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yabancı literatürde önemli bir geçmişe sahip ve hemşireler tarafından kullanılan Rasyonel Duygucu Eğitimin sosyal kabulü artırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Halk sağlığı hemşireliğinin önemli çalışma alanı olan okul sağlığı hemşireliği uygulamalarında sağlığı geliştirici, koruyucu ve önleyici faaliyetler önemlidir. Bu bağlamda okul sağlığı hemşiresi adölesan dönemdeki öğrencilerin pozitif ruh sağlığını geliştirmede önemli role sahiptir. Türkiye’de bu alanda okul sağlığı hemşirelerinin kullanabileceği ve bireyde felsefi gelişimler yaratan psiko eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada Rasyonel Duygucu Eğitimin adölesan grupta pozitif ruh sağlığını geliştirici etkisini değerlendirmenin rehber nitelikte olacağı ve literatüre yeni bir bilgi katacağı beklenmektedir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan deneysel desen, katılımcıların özellikleri, müdahale ve kontrol gruplarının oluşturulması, bağımlı ve bağımsız değişkenler, kullanılan ölçme araçları, hazırlanan eğitim programın amacı ve içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Şekli

Bu araştırma Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin rasyonel olmayan düşünce, öznel iyi oluş, öz yeterlik ve sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla benzer olmayan kontrol gruplu yarı deneysel araştırma türünde yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri

Araştırmanın yapıldığı okulların bulunduğu ilçe, kaynaştırma öğrencisi sayısı ve ulaşım kolaylığı göz önünde bulundurularak “Yenimahalle” olarak seçilmiştir. Okullarda bulunan kaynaştırma öğrenci sayısı Millî Eğitim Bakanlığı İstatistik Biriminden mail yoluyla öğrenilmiştir.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Yenimahalle İlçesinde kaynaştırma öğrencisi sayısının yüksek olduğu okullar arasından rastgele kura yöntemiyle seçilen birinci okul Rasyonel Duygucu Eğitim müdahalesinin yapıldığı Mehmet Emin Yurdakul Ortaokulu’dur. İkinci okul kontrol grubunun yer aldığı “Serbest Etkinlik Oturumu” yapılan Şehit İlker Aydın Ortaokuludur. Ortaöğretim öğrencilerinin seçilmesindeki neden; RDE etkinliğinin bilişsel temellere dayanması, bu yaş grubu çocukların bilişsel yeteneklerinin ilköğretim öğrencilerine göre daha gelişmiş olması ve ilk ergenlikte (yaklaşık 11-14 yaş) rasyonel olmayan inanışların son ergenlik dönemine göre daha fazla yaşanmasıdır (239). Ortaöğretim okullarında sınıflar 5. Sınıf, 6.sınıf 7.sınıf ve 8. sınıflar olmak üzere 4 düzeydedir.

Araştırma evreni; 5. sınıf öğrencilerinin eğitim ve öğretim döneminin başında birbirlerine alışmamış olması, gerçek sınıf atmosferinin ileriki aylarda ortaya çıkması ve sınıfın henüz kaynaşmaması nedeniyle 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmuştur. 6.sınıf öğrencilerinin 5. sınıftan beri aynı sınıfta bulunmaları kaynaştırma öğrencisine karşı gerçek kabul davranışlarını sergilemiş olduklarının düşünülmesinde kriter olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma evrenini oluşturan müdahale ve kontrol grubunda, sınıfında en az 2 kaynaştırma öğrencisi bulunan 6. sınıflar içerisinde 8 şube seçilmiştir. Buna göre Mehmet Emin Yurdakul Ortaokulunda bulunan 4 şube müdahale grubunu, Şehit İlker Aydın Ortaokulunda bulunan 4 şube kontrol grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin araştırmanın örnekleme dahil edilme kriterleri;

- Öğrencilerin araştırmaya katılmayı sözlü ve yazılı kabul etmesi,
- Ebeveynlerin öğrencinin araştırmaya katılmasına yazılı onay vermesi

Araştırma örnekleme dahil edilmeme kriteri;

- Öğrencilerin çalışmaya devam etmek istememesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan sınıflarda normal gelişim gösteren toplam 212 öğrencinin 97'si müdahale grubunda 115'i kontrol grubunda yer almıştır. Her iki grupta 8'i müdahale 8'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 16 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerinin yaşlılarından farklı olması nedeniyle Rasyonel Duygucu Eğitimin bu öğrenciler üzerindeki etkisini tek başına değerlendirmek güçtür. Bu nedenle kaynaştırma öğrencilerine uygulanan veri toplama formları istatistiksel değerlendirmelerin dışında tutulmuştur. Rasyonel Duygucu Eğitim müdahale programının etkinliğine yönelik araştırmanın sosyal geçerliliği öznel değerlendirme yöntemiyle kaynaştırma öğrencisi ebeveynleri tarafından değerlendirilmiştir.

Tablo 3.2 Öğrencilere ait bazı sosyodemografik özelliklerin dağılımı

Sosyo-demografik özellikler	Müdahale Grubu (n=97)		Kontrol Grubu (n=115)		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Yaş grup						
12	96	98,9	111	96,5	207	98,0
13	1	1,1	4	3,5	5	2,0
Toplam	97	100,0	115	100,0	212	100,0
Cinsiyet						
Kız	50	51,5	58	50,4	108	51,0
Erkek	47	48,5	57	49,6	104	49,0
Toplam	97	100,0	115	100,0	212	100,0
Anne eğitim durumu						
İlköğretim terk	4	4,1	14	12,2	18	8,5
İlköğretim	23	23,7	20	17,4	43	20,2
Orta öğretim	12	12,4	24	20,9	36	17,0
Lise	36	37,1	52	45,2	88	41,5
Yüksek okul/üniversitesi	22	22,7	5	4,3	27	12,8
Toplam	97	100,0	115	100,0	212	100,0
Anne çalışma durumu						
Çalışmıyor	59	60,0	89	77,3	148	69,8
İşveren	1	1,0	1	0,8	2	0,9
Ücretli işçi (düzenli)	11	11,3	8	6,9	19	9,0
Maaşlı, memur (düzenli)	13	13,4	5	4,3	18	8,5
Yevmiyeli (geçici / mevsimlik)	2	2,1	4	3,4	6	2,8
Kendi hesabına (düzenli)	5	5,1	3	2,6	8	3,8
Kendi hesabına (düzensiz, iş buldukça)	2	2,1	4	3,4	6	2,8
Toplam	97	100,0	115	100,0	212	100,0
Baba eğitim durumu						
İlköğretim terk	3	3,1	9	7,8	12	5,7
İlköğretim	7	7,2	16	13,9	23	10,8
Orta öğretim	9	9,3	24	20,9	33	15,6
Lise	29	29,9	53	46,1	82	38,7
Yüksek okul/üniversitesi	49	50,5	13	11,3	62	29,2
Toplam	97	100,0	115	100,0	212	100,0
Baba çalışma durumu						
Çalışmıyor	2	2,6	40	34,8	42	19,8
İşveren	10	10,3	7	6,1	17	8,0
Ücretli işçi (düzenli)	28	29,0	36	31,3	64	30,2
Maaşlı, memur (düzenli)	40	41,2	2	1,7	42	20,0
Yevmiyeli (geçici / mevsimlik)	2	2,06	2	1,7	4	1,9
Kendi hesabına (düzenli)	13	13,4	18	15,6	31	14,6
Kendi hesabına (düzensiz)	1	1,0	9	7,8	10	4,7
Ücretsiz aile işçisi	1	1,0	1	0,8	2	0,9
Toplam	97	100,0	115	100,0	212	100,0
Aile yapısı						
Çekirdek	81	83,5	93	80,8	174	82,1
Geniş	16	16,5	22	19,2	38	17,9
Toplam	97	100,0	115	100,0	212	100,0

Tablo 3.2’de müdahale ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ilişkin sosyodemografik özelliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin %98’i 12 yaşındadır.

Cinsiyet bakımından dağılımları benzer olup %51'i kız öğrenci, %49'u erkek öğrencidir. Anne eğitim düzeyi yoğunluklu olarak "lise"dir. Annelerin %69,8'i çalışmamaktadır. Baba eğitim düzeyi yoğunluklu olarak "lise"dir. Babaların %30,2'si "işçi" olarak çalışmakta, %19,8'i araştırmanın yapıldığı anda çalışmamaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada dört ayrı bağımlı değişkene ait bilgilerin toplanması amacıyla dört ölçme aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin rasyonel olmayan inanışlarını ölçmek amacıyla "Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği", öğrencilerin iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla "Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği", öğrencilerin öz yeterlik düzeyini ölçmek amacıyla "Genel ÖzYeterlik Ölçeği", kaynaştırma öğrencisinin kabul düzeyini ölçmek amacıyla "Sosyal Kabul Ölçeği" kullanılmıştır. Rasyonel Duygucu Eğitim müdahale programının etkinliğini ve kaynaştırma öğrencisi üzerindeki dolaylı etkisini değerlendirmek amacıyla kaynaştırma öğrencisi ebeveyni tarafından doldurulan "Sosyal Geçerlik Anketi" kullanılmıştır.

3.4.1. Veri Toplama Formları

3.4.1.1. Sosyodemografik veri formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan formda; yaş, cinsiyet, aile tipi, anne eğitim durumu, anne meslek, baba eğitim durumu, baba meslek gibi sosyodemografik özellikleri tanıttıcı 14 soru yer almaktadır

3.4.1.2. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ)

Bu araştırmada öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini ölçmek amacıyla Çivitci (2006) tarafından altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde geliştirilen "Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği" (EMİÖ) kullanılmıştır. Ölçek üç alt ölçek (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi, Saygı Talebi) ve toplam 21 olumlu maddeden oluşmaktadır (199). Ölçeğin adı, cevaplayıcıların içten ve doğru cevaplama eğilimlerini olumsuz yönde etkilememesi amacıyla ölçek formunda "Bireysel Düşünceler Ölçeği" olarak ifade edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği madde-test korelasyonları hesaplanmış; 0,51 ile 0,23 arasında bulunmuştur. Ölçeğin tekrarlı ölçümde puan değişmezliğine ilişkin güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplam puanı için 0,82 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa değeri toplam puanı için 0,71 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

3.4.1.3. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖ)

Öznel İyi Oluş ölçeği Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen 15 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bir ölçektir (200). Eryılmaz ölçeğin Cronbach Alfa 0,86 olarak bulunmuştur. Ayrıca test tekrar test yöntemiyle de ölçeğin güvenilirliği için kararlılık katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında tüm alt boyutlar için ortalama 0,81'dir. Ölçek "Kesinlikle katılmıyorum (1 puan)", "Katılmıyorum (2 puan)", "Katılıyorum (3 puan)" ve "Tamamen Katılıyorum (4 puan)" şeklinde derecelendirilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 60'dır. Ölçek puanının yüksek olması ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçek Şirin ve Ulaş (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinde kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri "Aile ile İlişkilerde Doyum" 0,74, "Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum" 0,78, "Yaşam Doyumu" 0,79, "Olumlu Duygular" 0,83 olarak hesaplanmıştır (201).

3.4.1.4. Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)

Araştırmada kullanılan "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" öz yeterlik hakkında genel bir değerlendirme yapmaktadır. Ölçek Ralf Schwarzer ve Matthias Jerusalem tarafından (1979) geliştirilmiştir. Ölçek ilk olarak 20 maddeden oluşturulmuştur. 1981'de tekrar gözden geçirilerek madde sayısı 10'a indirilmiştir (202).

Ölçek 12 yaş ve üzeri bireylere uygulanabilmektedir. Toplam 10 maddeden oluşan ölçeğin ilk Türkçe uyarlama çalışması Yeşilay (1996) tarafından yapılmıştır (203). GÖYÖ'nün güvenilirliği konusunda toplam 23 ülkede çalışma yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda GÖYÖ'nün cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0,76 ile 0,90 arasında değiştiği bulunmuştur.

Ölçek “Bana Hiç Uygun Değil (1 puan)”; “Bana Biraz Uygun (2 puan)”; “Bana çoğu kez Uygun (3 puan)” ve “Bana Her Zaman Uygun (4 puan)” olmak üzere 4’lü dereceleme sistemi ve 10 maddeden oluşmaktadır. GÖYÖ’deki tüm maddeler olumlu yönde puanlanmakta ve ölçekten 10 ile 40 arasında puan alınmaktadır. Yüksek puan öz yeterliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.4.1.5. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine yönelik sosyal kabul düzeylerini değerlendirmeye ilişkin ön test ve son test olarak “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Siperstein tarafından tutumların bileşenleri arasında yer alan davranışsal boyutu ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Evet (5 puan)”, “Sanırım Evet (4 puan)”, “Ne Evet Ne Hayır (3 puan)”, “Sanırım Hayır (2 puan)” ve “Hayır (1 puan)” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110’dur. Ölçek puanının yüksek olması kaynaştırma öğrencisinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabulünün yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Civelek (1990) tarafından yapılmıştır (204). Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,83 olarak belirtilmiştir. Özgönenel tarafından (2012) yapılan araştırmada ön-test olarak uygulanan sosyal kabul ölçeği maddeleri için Crobbach’s Alpha değeri 0,89 olarak bulunmuştur (205).

Bu araştırma kapsamında, kullanılan ölçekler ve alt boyutları için güvenirlik bulgularına bakılmıştır. Tablo 3.3.’te görüldüğü üzere tüm ölçeklerin güvenirliklerinin eğitim öncesi ve sonrası sonuçlarının yeterli seviyede olduğu bulunmuştur (Cronbach Alfa>0,700).

Tablo 3.3. Ölçekler ve Alt Boyutları İçin Güvenirliklere İlişkin Bulgular

(n=212)	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Eğitim Öncesi Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	21	0,773
Eğitim Sonrası Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	21	0,831
Eğitim Öncesi Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	15	0,844
Eğitim Sonrası Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	15	0,900
Eğitim Öncesi Genel Öz Yeterlik Ölçeği	10	0,715
Eğitim Sonrası Genel Öz Yeterlik Ölçeği	10	0,790
Eğitim Öncesi Sosyal Kabul Ölçeği	22	0,804
Eğitim Sonrası Sosyal Kabul Ölçeği	22	0,875

Araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişkilere korelasyon analizi yöntemiyle bakılmış, elde edilen bulgular ekte verilmiştir (Ek 1).

3.4.1.6. Sosyal Geçerlik Anketi

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik programların amacı kaynaştırma öğrencisinin akranlarına en yakın düzeyde bağımsızlığa ulaşmalarını desteklemektir. Bu kapsamda yapılan araştırmalarda özel gereksinimli öğrencilere öğretilen becerilerin bu amaca ne ölçüde hizmet ettiğinin belirlenmesinde sosyal açıdan kabul edilebilir bir müdahale programı geliştirmek önemlidir. Bir müdahale programının amacına ulaşmasının önemli bir ölçütü sosyal kabulünün ya da geçerliğinin değerlendirilmesidir. Bu programların değerlendirme stratejisi, sosyal açıdan anlamlı amaçlar içermesi ve sonuçlarının önemli etkilere yol açtığının belirlenmesidir (206-208). Bu değerlendirme müdahale programında belirlenen amaçların, uygulanacak yöntemlerin ve elde edilen etkilerin öneminin denetlenmesi yönündedir. Bu denetlemede öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma şeklinde yapılmaktadır (209). Öznel değerlendirme yaklaşımında uygulanan müdahaleye yönelik amaçlar, yöntemler ve etkiler hakkında ilgili kişilerin bilgi ve görüşleri nitel olarak belirlenir.

Öznel değerlendirilmede ilk olarak hedeflenen davranış, kullanılmış olan yöntem ve bu uygulamanın birey ve davranışları üzerindeki etkisi (elde edilmiş sonuç) açıkça tanımlanır. Burada önemli husus müdahale amacının tamamen gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle tanımlanmasıdır. Sosyal geçerliği değerlendirmede kullanılan diğer bir yöntem sosyal karşılaştırma yaklaşımı olup, bireyin performansı müdahale gerektirmeyen akranlarının performansları ile karşılaştırılmaktadır. Sosyal geçerlik araştırmalarının çoğunda sorular anneler, öğretmenler, uygulamayı öğrenen diğer kişiler gibi uygulamada dolaylı tüketici konumundaki kişilere yöneltilmektedir (210-217). Bu araştırmada öznel değerlendirme yaklaşımına dayalı katılımcılara çeşitli anket soruları yöneltilmiştir. Bu sorular evet/hayır cevaplarının verileceği sorular ve açık uçlu sorular şeklindedir. Bu sorulara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

1. Çocuğunuzun okul yaşantısında, sınıf içerisindeki akran uyumu, etkileşimi ve akranları tarafından kabulü sizin açınızdan önemli midir? Lütfen açıklayınız

2. Çocuğunuzun bulunduğu sınıfta “rasyonel (akılcı) düşünme” ve “rasyonel (akılcı) olmayan düşünceleri değiştirme” becerisine yönelik eğitimin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız

3. Çocuğunuzun bulunduğu sınıfta rasyonel (akılcı) düşünme” ve “rasyonel (akılcı) olmayan düşünceleri değiştirme” becerilerinin öğretilmesinin, sınıftaki arkadaşlarının çocuğunuza yönelik iletişimine, etkileşimine, davranışlarına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız

4. Çocuğunuzun bulunduğu sınıfta “rasyonel (akılcı) düşünme” ve “rasyonel (akılcı) olmayan düşünceleri değiştirme” becerilerinin öğretiminde kullanılan eğitim ve ev ödevi yöntemlerini uygun buldunuz mu?

5. Araştırma süresince sınıf içerisinde belirlenmiş kuralları, bilgilendirme amacıyla dağıtılan broşür, form gibi araç- gereçleri uygun buldunuz mu?

6. Bu çalışma sonunda çocuğunuzda sınıf içerisinde ve günlük yaşamda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?

- Sınıf içerisinde çocuğunuzun davranışlarındaki değişiklikler:
- Arkadaşlarının çocuğunuza yönelik davranışları, etkileşimi, iletişimde değişiklikler:
- Sizinle olan etkileşiminde değişiklikler:
- Günlük yaşamdaki davranışlarında olan değişiklikler:

3.4.2. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma verilerinin toplanması için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne çalışmanın amaç ve kapsamını içeren bilgi formu ile başvurulup yazılı izin alınmıştır. Ayrıca Hacettepe Üniversitesi Klinik Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Sayı/Tarih:1442/24.10.2017). Örnekleme oluşturan okulların idaresine çalışmanın amaç ve yararları açıklanıp sözlü izin alınmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesi esas alınarak veli ve çocuk onam formları yazılı olarak alınmıştır.

Araştırmacı Amerikan Psikoloji Birliği (APA) sertifikalı “Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitimi (Çocuk ve Ergenler) İstanbul/Albert Ellis Enstitüsü” eğitim programına katılmış ve sertifika almıştır (Ek 2). Araştırmacının almış olduğu eğitimin içeriği; “Rasyonel Duygucu Davranışçı ve Bilişsel Davranışçı Terapi'nin Teorik Esasları, Okul Çağı Çocukları İçin Etkililiği Kanıtlanmış – Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemleri, Çocuklar için Depresyonda Rasyonel Duygucu Davranışçı ve Bilişsel Davranışçı Tedavi Yaklaşımı ve Vaka Kavramsallaştırması & Tedavi Yöntemleri” şeklindedir.

3.4.3. Veri Toplama Formlarının Uygulanması

Araştırma verileri, araştırma izinleri kapsamında Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü onayı alınmasından sonra toplanmıştır. Araştırmacı, araştırma ile ilgili gerekli açıklamaları okul idaresi ve rehberlik birimine yaparak öğrencilere ve velilere “onam formlarını” göndermiştir. Araştırmaya katılmayı istemeyen öğrenci velilerinin yer aldığı Şehit İlker Aydın Ortaokulundaki iki sınıfta veri toplanmamış, aynı okuldankı iki sınıf araştırmaya dahil edilmiştir. Sınıftaki tüm öğrenci ve velileri araştırmaya katılmayı onam formu ile yazılı olarak kabul ettikten sonra araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma veri toplama formları araştırmacı tarafından sınıf ortamında dağıtılarak ortalama 90 dakika (iki ders saati) sürede toplanmıştır.

3.4.4. Müdahalenin Uygulanması

Araştırmanın uygulaması 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı 1.sömestr döneminde 25.10.2017-17.01.2018 tarihleri arasında öğretmenlerle birlikte belirlenen hafta içi gün ve saatlerde yapılmıştır.

Müdahale grubuna araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Rasyonel Duygucu Eğitim” programı, 12 hafta, haftada bir gün 45’er dakikalık iki ders saatini kapsayan toplam 90 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Ek 15’te müdahale grubuna uygulanan eğitim programının içeriği yer almaktadır.

Kontrol grubuna ise 6 hafta, haftada bir kez 45’er dakikalık iki ders saatini kapsayan oturumlar yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin bulunduğu okulun rehberlik birimiyle görüşülerek eğitim dönemi uygulama faaliyetleri içerisinde yer alan etkinlikler hakkında görüş alınmıştır. Bu kapsamda; öğrenci ve velilerden araştırmaya katılım izinlerinin alınması, öğrencilere ön test veri toplama formlarının uygulaması, öğrencilerle tanışma ve içinde bulunulan ayın faaliyet planında yer alan etkinliklerin yer aldığı oturumlar ile öğrencilere son test veri toplama formlarının uygulaması şeklinde 6 oturumlu bir uygulama yapılmıştır.

Kontrol grubuna uygulanan ilk oturumda araştırmacı öğrencilere kendisini tanıtmış, araştırma için öğrenci ve veli onam formlarını dağıtmıştır ve ikinci oturum zamanı belirlenmiştir. İkinci oturumda araştırmacı tüm öğrenci ve velilerin onam formlarını toplamış, öğrencilere süreç hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilerle araştırmacının birbirine kaynaşması için “kendini takdim etme” faaliyeti yapılmıştır. Öğrencilerden isteyen kişiler tahtaya kalkıp hobileri, fobileri ve okul yaşantısı hakkında görüşlerini ifade etmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere “sosyal etkinliklerinin neler olduğu” hakkında görüşleri sorulmuş ve öğrencilerin yanıtları dinlenmiştir. Araştırmacı bu aşamada herhangi bir yönlendirmede bulunmamış, öğrencileri etkileyecek bir öğreti yapmamıştır. Oturum süresince öğrencilerin görüşleri dinlenmiş, kendilerini ifade etme olanağı sağlanmıştır.

Üçüncü oturumda rehberlik birimi etkinlik faaliyetleri içerisinde yer alan “Öğretmen Olalım” etkinliği yapılmıştır.

“Öğretmen Olalım” etkinliği öğrencinin kendini öğretmeninin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamasını sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Bu etkinlikte öğrenciler içerisinde öğretmen olmak isteyen bir öğrenci tahtaya çıkmıştır. Bu öğrenci öğretmen olmuştur. Öğrenci sınıfında gözlemlediği sorunları tahtaya yazmıştır. Arkadaşlarının da sınıftaki sorunlara yönelik görüşleri alınarak tahtaya yazılan sorun listesine eklenmesi sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilerden bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirmeleri istenmiş ve herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Dördüncü oturumda rehberlik birimi etkinlik faaliyetleri içerisinde yer alan “Amaçlarım Var” etkinliği yapılmıştır. “Amaçlarım Var” etkinliğinde öğrencinin kısa, orta ve uzun vadeli amaçlar oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan bazıları tahtaya yazılmıştır. Bu etkinlikte de öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sağlanmış, öğrencileri yönlendirecek bir ifade ve faaliyette bulunulmamıştır. Beşinci oturumda öğrencilerin okul yaşantısını zora sokacak davranışlar hakkında görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu oturumda ayrıca öğrencilerin araştırma sürecinin sonlanmasına ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları sağlanmıştır. Son oturum olan altıncı oturumda ise öğrencilere veri toplama formlarının son testi uygulanmış ve öğrencilerle vedalaşmıştır.

3.4.4.1. Rasyonel Duygucu Eğitim Programının Uygulanması

Müdahale grubuna uygulanan eğitim programının amacı, öğrencilerin günlük yaşamdaki olaylar ve durumlar karşısında daha sağlıklı duygular hissetmeleri, daha sağlıklı davranmalarına yardımcı olacak rasyonel inanışlara sahip olmaları, rasyonel olmayan inanışlarını rasyonel inanışlarla değiştirmeleri ve böylece öğrencilerde rasyonel inanışların geliştirilmesidir. Öğrencide gelişen rasyonel inanışların ise, öğrencilerde bir düşünme biçimi olan “öznel iyi oluş” ve değişime yönelik motivasyonu sağlayan “öz yeterlik” düzeylerini artırması, bu artışın kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünde etkili olması beklenmektedir. Program için belirlenen bu genel amaç çerçevesinde katılımcıların şu alt amaçları gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir:

1. Öğrencilerin duygularını, düşünce ve davranışlarını tanıyabilmesi, birbirinden ayırt edebilmesi,
2. Öğrencilerin düşünce- duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi fark edebilmesi
3. Öğrencilerin olaylara yönelik geliştirdikleri düşüncelerin etkisini fark edebilmesi,
4. Öğrencilerin rasyonel inanışlar ve rasyonel olmayan inanışları tanımlayabilmesi,
5. Öğrencilerin rasyonel olmayan inanışlar ve sağlıksız duygular arasındaki ilişkiyi tanımlayabilmesi,
6. Öğrencilerin rasyonel olmayan inanışları sorgulama ve rasyonel inanışlarla değiştirme sürecini öğrenmesi,
7. Öğrencilerin rasyonel inanış geliştirme tekniklerini kendi yaşantılarına uygulayabilmesi

3.4.4.2. Müdahale Grubuna Uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitimin İçeriği

Müdahale grubuna uygulanan “Rasyonel Duygucu Eğitim” programının tamamı eklerde sunulmuştur (Ek 15). Bu programda ilk üç hafta süreç içerisinde rasyonel yaklaşıma dayalı örneklerle yer verildiği “sosyal beceri eğitimi” yapılmıştır. Sosyal beceri eğitimi içeriklerinin hazırlanmasında Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik birimi uygulamaları dikkate alınmıştır. Rasyonel Duygucu Eğitim programı hakkında genel bilgiler şu şekildedir;

1. Oturum

- Öğrencilerle tanışma,
- Eğitim programı ve süreç hakkında bilgilendirme, beklentilerin paylaşılması,
- Sınıf kurallarının belirlenmesi, afişin tahtaya asılması,
- Veri toplama formlarının uygulanması
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

2. Oturum

- Sosyal beceriler hakkında bilgi paylaşımı,
- Soru ve cevap etkinliği, sosyal becerilerin öğretilmesi,
- Rol play, örnek olay incelemesi, ev ödevi verilmesi,
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

3. Oturum

- Bir önceki oturumu özetleme
- Ev ödevlerinin değerlendirilmesi
- Örnek olayların paylaşılması
- Soru ve cevap etkinliği, sosyal becerilerin öğretilmesi
- Rol play, öğrencilerin paylaştığı örnek olayların değerlendirilmesi
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

4. Oturum

- Bir önceki oturumu özetleme
- Duyguları fark etme, öfke termometresi,
- Düşünce ve davranışları açıklama
- Bir olay/duruma ilişkin duygu, düşünce ve davranışları tanımlayabilme,
- Öğrencilerin paylaştığı örnek olayların değerlendirilmesi
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

5. Oturum

- Bir önceki oturumu özetleme,
- ABCDEF modelini öğrenme,
- Tetikleyici olay/durum, düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi tanımlayabilme,
- Bir olay/duruma ilişkin duygu, düşünce ve davranışları ayırt edebilme,
- Öğrencilerin paylaştığı örnek olayların değerlendirilmesi
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

6. Oturum

- Bir önceki oturumu özetleme,
- Sağlıklı olan ve sağlıklı olmayan duyguları öğrenme
- Bir olay/duruma ilişkin duygu, düşünce ve davranışları ayırt edebilme
- Rasyonel olan ve rasyonel olmayan inanışlar pratiği yapma,
- Öğrencilerin paylaştığı örnek olayların değerlendirilmesi, ev ödevi
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

7. Oturum

- Bir önceki oturumu özetleme, ev ödevlerinin değerlendirilmesi,
- Önceki oturumda öğrenilen ABCDEF modeline göre rasyonel ve rasyonel olmayan inanışlara yönelik günlük yaşam örnekleri,
- Tetikleyici bir olay/durumda ABCDEF modelini uygulayabilme
- Öğrencilerin paylaştığı örnek olayların değerlendirilmesi
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

8. Oturum

- Bir önceki oturumu özetleme,
- Günlük yaşamdaki problemlere ABC-DEF modelini uygulayabilme,
- Okulda etikleyici bir olay/durumda ABC-DEF modelini uygulayabilme,
- Öğrencilerden düşünce, duygu ve davranış değişikliği pratiği yapmalarını isteme,
- Öğrencilerin paylaştığı örnek olayların değerlendirilmesi, ev ödevi
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

9. Oturum

- Bir önceki oturumu özetleme, ev ödevlerinin değerlendirilmesi
- Tetikleyici bir olay/durumda ABC-DEF modelini uygulayabilme, rasyonel inanışlargeliştirme,
- Öğrencilerin rasyonel olmayan inanışların etkilerini günlük yaşantılarından tartışabilmesi
- Öğrencilerin okul yaşantısındaki olaylarda rasyonel olmayan inanışlarının farkında olması, örneklendirmesi, rasyonel inanışlar geliştirilmesi
- Öğrencilerin paylaştığı örnek olayların değerlendirilmesi, ev ödevi
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

10. Oturum

- Bir önceki oturumu özetleme, ev ödevlerinin değerlendirilmesi
- Tetikleyici bir problemde ABC-DEF modelini uygulayabilme, rasyonel inanışlargeliştirme
- Düşünce, duygu ve davranış değişikliğini fark edebilme,
- Öğrencilerin paylaştığı örnek olayların değerlendirilmesi,
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

11. Oturum

- Bir önceki oturumu özetleme,
- Rasyonel olmayan inanışlar ve tetikleyen olayları paylaşma, rasyonel düşünceler geliştirme örnek olay incelemesi,
- Günlük yaşantıdan rasyonel inanışlar geliştirme becerisi örneklerinin paylaşılması, örnek olay incelemesi
- Oturumu değerlendirme ve özetleme

12. Oturum

- Tüm oturumları özetleme,
- Eğitim sürecinin sonlanmasına ilişkin duygu ve düşünceleri paylaşma
- Sonlandırma alıştırmaları ve eğitim sürecini sonlandırma
- Veri toplama formlarının uygulanması
- Vedalaşma

3.5. Verilerin Değerlendirilmesi

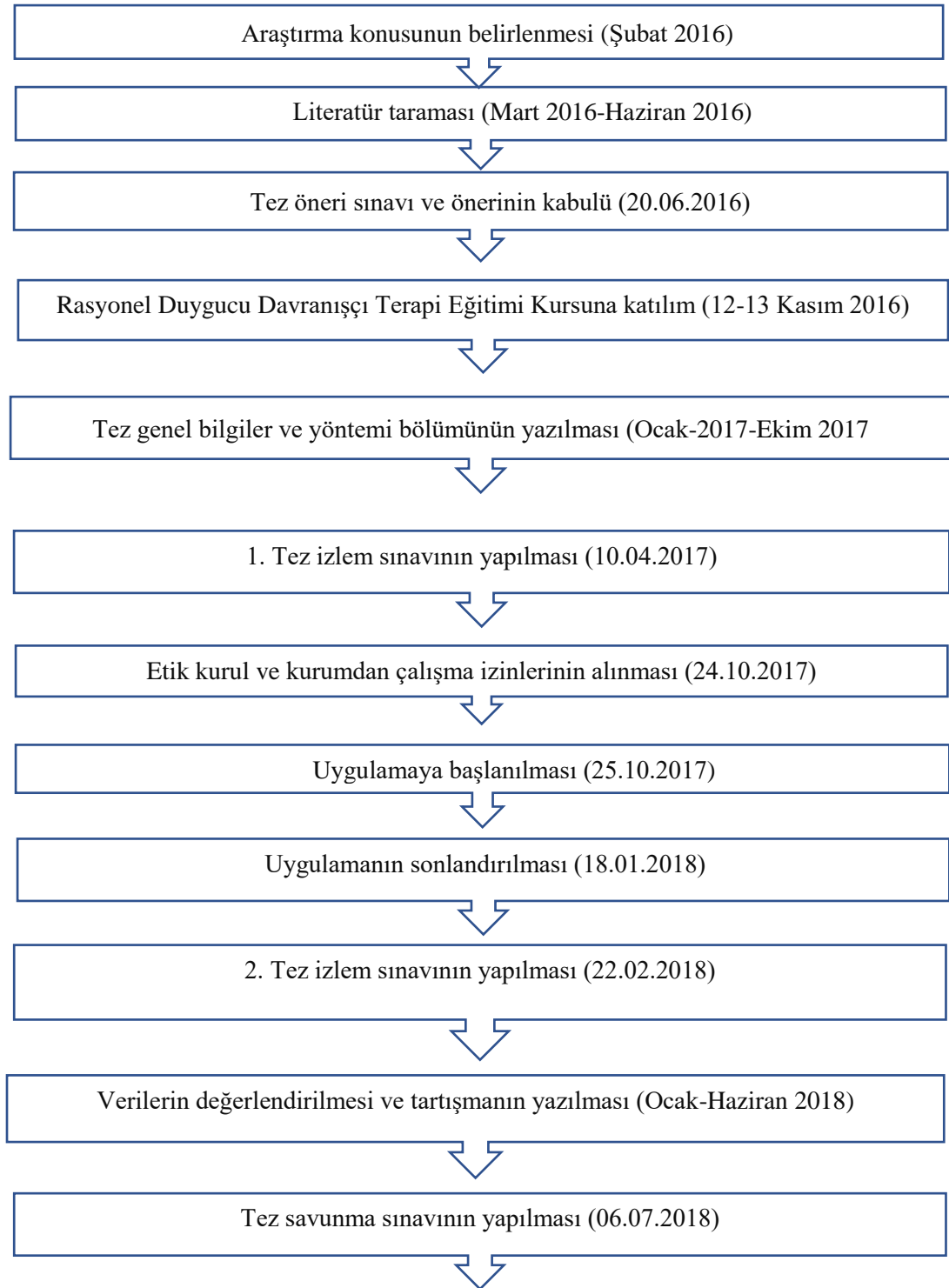
Araştırma desenine göre araştırmanın bir bağımsız, dört bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Rasyonel Duygucu Eğitim” programıdır. Bağımlı değişkenler ise “Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği”, “Öznel İyi Oluş Ölçeği”, “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Sosyal Kabul Ölçeği” puanı sonuçlarıdır. Araştırmada tekrarlı ölçümler dört bağımlı değişkene göre ayrı ayrı değerlendirmiştir. RDE programının etkinliği ve kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla kaynaştırma öğrencisi ebeveynleri tarafından doldurulan Sosyal Geçerlik Anketi kullanılmıştır.

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 23 paket programına aktarılarak analizler tamamlanmıştır. Veriler analiz edilirken sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, medyan, minimum, maksimum) verilmiştir. Çalışmada kullanılan 4 ölçüm aracı için (“Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği”, Genel Öz Yeterlik Ölçeği”, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği”, “Sosyal Kabul Ölçeği”) Cronbach Alfa güvenirlik analizi uygulanmış ve tüm ölçüm araçlarının güvenilir seviyede oldukları tespit edilmiştir.

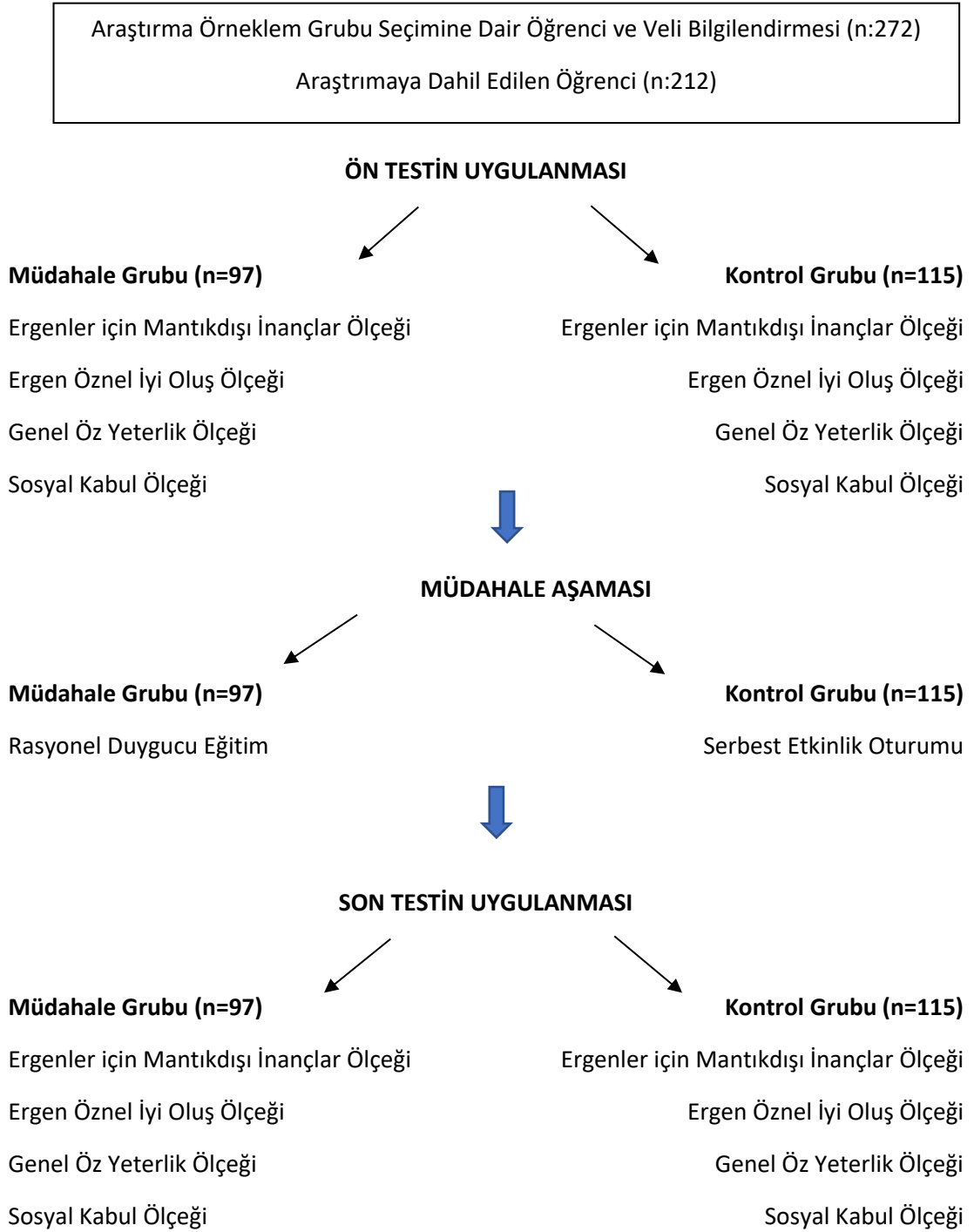
İstatistiksel test uygulanacak olan sayısal değişkenler (“Sosyal Kabul Ölçeği”, Genel Öz Yeterlik Ölçeği” ve alt boyutları, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve alt boyutları, “Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” ve alt boyutları) için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve bazı değişkenlerin normal dağılım varsayımını sağladıkları bazılarının ise sağlamadıkları bulunmuştur. Bu nedenle çalışmada parametrik olan ve olmayan istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır.

İki bağımlı sayısal değişken arasındaki eğitim öncesi ve sonrası artışlar Wilcoxon testi ile incelenmiştir. İki bağımsız sayısal değişken (ölçek ve alt boyut puanları) arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon katsayısı ile yorumlanmıştır. İki bağımsız grup (örneğin cinsiyet) arasındaki farklılıklara normal dağılım varsayımını sağlayanlar için Bağımsız Örneklem t Testi, normal dağılım varsayımını sağlamayanlar için ise Mann Whitney U Testi ile bakılmıştır.

İki fazla bağımsız grup arasındaki farklılıklara normal dağılım varsayımını sağlayanlar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), normal dağılım varsayımını sağlamayanlar için ise Kruskal Wallis ile bakılmıştır. Farklılık çıkanlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizinde (ANOVA)Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmış, Kruskal Wallis testinde ikili karşılaştırma yapılmıştır. Bu ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.



Şekil 3.1. Araştırma Zaman Çizelgesi.



Şekil 3.2 Uygulama Akış Şeması

4. BULGULAR

Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin “Rasyonel Düşünme”; “Öznel İyi Oluş”; “Genel Öz Yeterlik” ve “Sosyal Kabul” düzeylerini artırmada etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular dört başlık altında sunulmuştur:

- 4.1. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin rasyonel düşünme düzeyine etkisi
- 4.2. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine etkisi
- 4.3. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin öz yeterlik düzeyine etkisi
- 4.4. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin sosyal kabul düzeyine etkisi

4.1.Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin rasyonel düşünme düzeyine etkisi

Araştırmada uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitim programının öğrencilerin rasyonel düşünme düzeyi üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı “Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” ön test-son test puan ortalaması ile değerlendirilmiştir. Buna göre uygulanan istatistiksel testler sonucunda müdahale ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamalarının değişimi istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grupların ön-test son-test puanları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

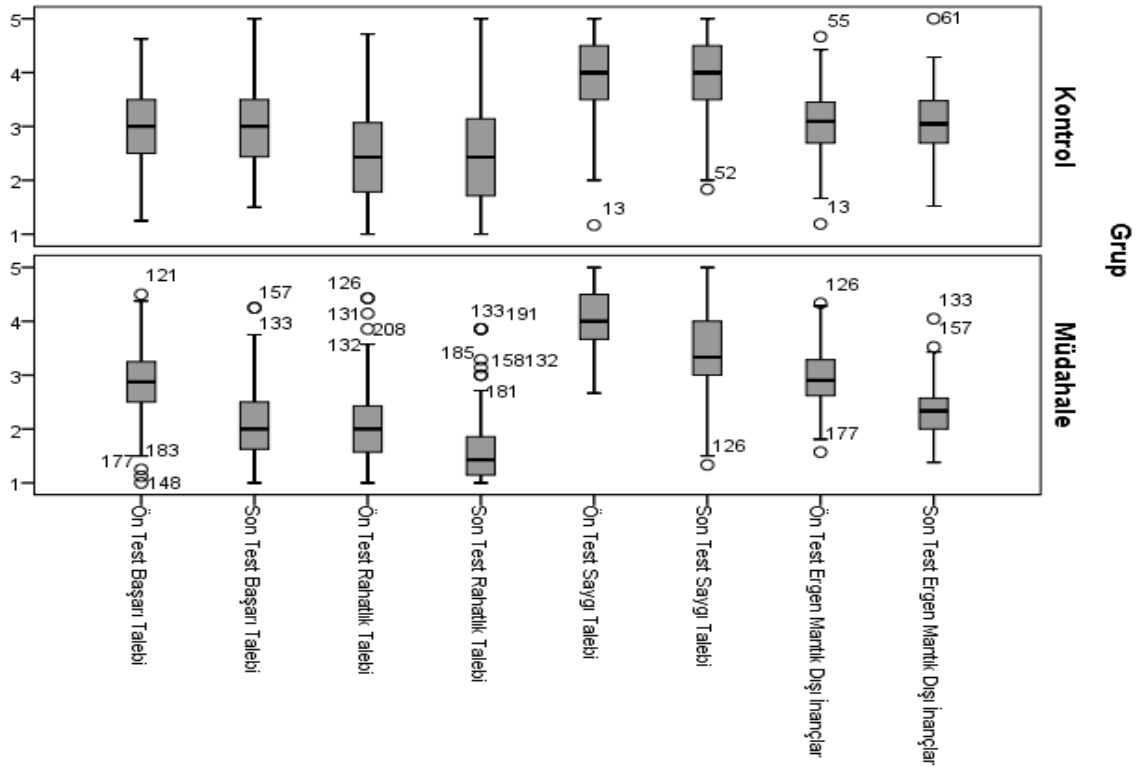
Tablo 4.1 Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin rasyonel düşünme düzeyine etkisinin dağılımı

	Müdahale (n=97)		Kontrol (n=115)		İst. Test	p
	Ort.±S.S.	Medyan (Min.-Mak.)	Ort.±S.S.	Medyan (Min.-Mak.)		
Başarı Talebi Alt Boyutu						
Eğitim Öncesi	22,97±5,38	23,04(8-36)	24,1±6,11	24(10-37)	1,404	0,162
Eğitim Sonrası	17±5,53	16(8-34)	24,07±5,94	24(12-40)	2103,5	0,000*
Wilcoxon, p	-6,806	0,000*	-0,553	0,580		
Rahatlık Talebi Alt Boyutu						
Eğitim Öncesi	14,87±5,46	14(7-31)	17,19±6,17	17,01(7-33)	4303,0	0,004
Eğitim Sonrası	11,37±4,7	10,01(7-27)	17,17±6,12	17,01(7-35)	2468,5	0,000*
Wilcoxon, p	-5,245	0,000*	-0,321	0,749		
Saygı Talebi Alt Boyutu						
Eğitim Öncesi	24,01±3,58	24(16-30)	23,87±4,64	24(7-30)	5448,5	0,771
Eğitim Sonrası	20,46±4,94	19,98(8-30)	23,5±4,38	24(11-30)	3585,5	0,000*
Wilcoxon, p	-5,961	0,000*	-0,978	0,328		
Ergen Mantık Dışı İnançlar Ölçeği						
Eğitim Öncesi	61,83±10,72	60,9(33-90,9)	65,14±13,04	65,1(25-98,1)	1,992	0,048*
Eğitim Sonrası	48,83±10,45	48,93(29-85,1)	64,73±12,53	64,05(31,9-105)	1771,0	0,000*
Wilcoxon, p	-7,485	0,000*	-0,730	0,465		

*:p<0,05 (İstatistiksel olarak anlamlı) İst. Test: İstatistiksel Test Sonucu

Tablo 4.1 incelendiğinde müdahale grubu öğrencilerin Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ön testte elde edilen puan ortalaması ($x=61,8\pm 10,72$) ile son teste elde edilen puan ortalaması ($x=48,8\pm 10,45$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.001$). Rasyonel Duygucu Eğitim sonrası müdahale grubu öğrencilerinin mantıkdışı inanışlar puan ortalaması eğitim öncesine göre anlamlı derecede daha düşüktür. Kontrol grubu öğrencilerinde Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ön teste elde edilen puan ortalaması ($x=65,1\pm 13,04$) ile son teste elde edilen puan ortalaması ($x=64,7\pm 12,53$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,465$).

Müdahale ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre gruplar arasında eğitim sonrasına göre Mantıkdışı İnançlar puan düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu bulgular ışığında, eğitimin müdahale grubundaki öğrencilerin rasyonel olmayan inanış düzeyini azalttığı söylenebilir



Şekil 4.1 Müdahale ve kontrol grupları arasında Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve alt boyutları öntest-sontest puan analizi.

Uygulanan Wilcoxon analizleri sonucunda; kontrol grubunda “Başarı Talebi” öntest ve sontest puan düzeyi değişimi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=0,580$). “Rahatlık Talebi” öntest ve sontest puan düzeyi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=0,749$). “Saygı Talebi” öntest ve sontest puan düzeyideğişimi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=0,328$). “Ergenler için Mantık Dışı İnançlar” ölçeği öntest ve sontest puan düzeyi değişimi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=0,465$).

Müdahale grubunda Eğitim sonrası “Başarı Talebi” düzeyi eğitim öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede azalmıştır ($p<.001$). Eğitim sonrası “Rahatlık Talebi” düzeyi eğitim öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede azalmıştır ($p<.001$). Eğitim sonrası “Saygı Talebi” düzeyi eğitim öncesine göre anlamlı derecede azalmıştır ($p<.001$). Eğitim sonrası “Ergenler için Mantık Dışı İnançlar” ölçeği öntest ve sontest puan düzeyi eğitim öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede azalmıştır ($p<.001$).

4.2. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine etkisi

Araştırmada uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitim programının öğrencilerin öznel iyi oluş puan düzeyi üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” öntest-sontest puan ortalaması ile değerlendirilmiştir. Buna göre uygulanan istatistiksel testler sonucunda müdahale ve kontrol grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş ölçeği öntest ve sontest puanlarının değişimi istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grupların öntest sontest puanları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Rasyonel Duygucu Eğitim öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine etkisinin dağılımı

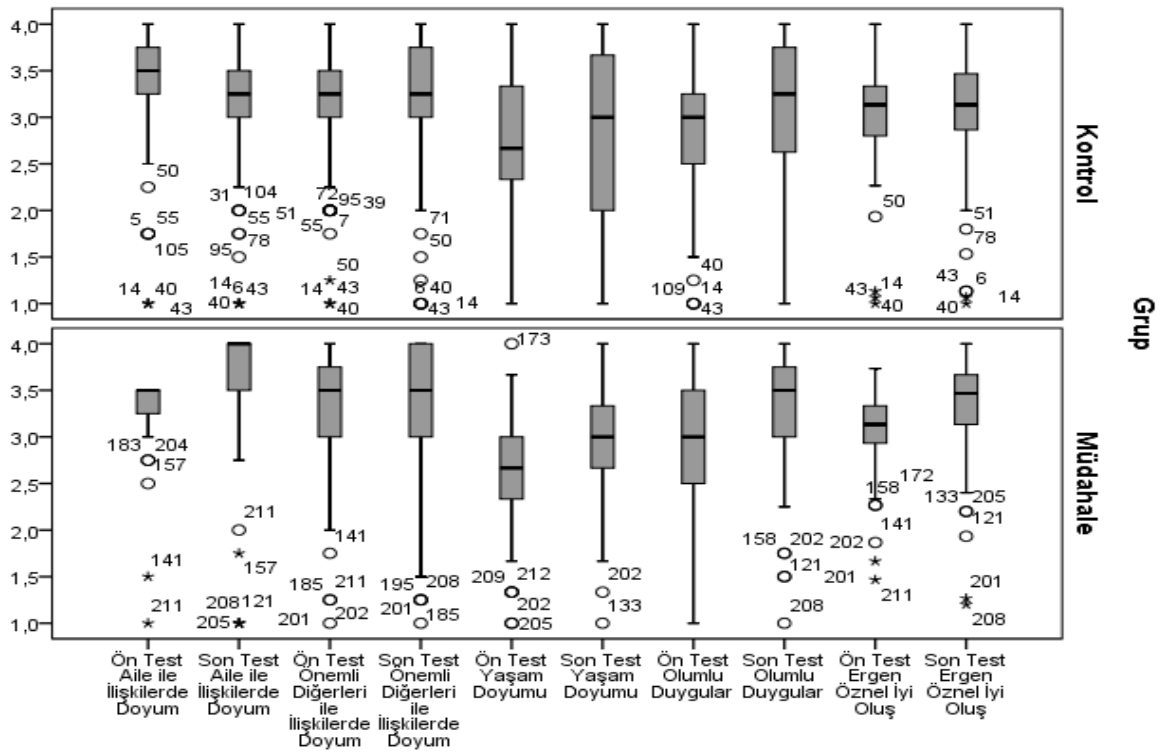
	Müdahale (n=97)		Kontrol (n=115)		İst. Test	p
	Ort.±S.S.	Medyan (Min.-Mak.)	Ort.±S.S.	Medyan (Min.-Mak.)		
Aile ile İlişkilerde Doyum Alt Boyutu						
Eğitim Öncesi	13,29±1,47	14(4-14)	13,35±2,46	14(4-16)	4848,0	0,088
Eğitim Sonrası	14,57±2,7	16(4-16)	12,37±2,42	13(4-16)	1693,0	0,000*
Wilcoxon, p	-6,027	0,000*	-5,195	0,000*		
Önemli Diğerleri ile İlişkilerde Doyum Alt Boyutu						
Eğitim Öncesi	13,23±2,42	14(4-16)	12,62±2,82	13(4-16)	4855,0	0,100
Eğitim Sonrası	13,62±2,8	14(4-16)	12,88±2,97	13(4-16)	4617,0	0,029*
Wilcoxon, p	-1,514	0,130	-1,667	0,095		
Yaşam Doyumu Alt Boyutu						
Eğitim Öncesi	8±1,84	8,01(3-12)	8,24±2,13	8,01(3-12)	5275,5	0,492
Eğitim Sonrası	9±1,92	9(3-12)	8,5±2,57	9(3-12)	5119,0	0,297
Wilcoxon, p	-4,176	0,000*	-1,118	0,263		
Olumlu Duygular Alt Boyutu						
Eğitim Öncesi	11,85±2,31	12(4-16)	11,58±2,69	12(4-16)	5217,5	0,414
Eğitim Sonrası	13,01±2,54	14(4-16)	12,34±3,16	13(4-16)	5036,0	0,220
Wilcoxon, p	-4,335	0,000*	-2,769	0,006*		
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği						
Eğitim Öncesi	46,36±6,19	46,95(22,1-56)	45,79±7,77	46,95(15-60)	5291,5	0,520
Eğitim Sonrası	50,19±7,77	52,05(18-60)	46,09±9,09	46,95(15-60)	3780,0	0,000*
Wilcoxon, p	-5,149	0,000*	-0,633	0,527		

*: $p < 0,05$ (İstatistiksel olarak anlamlı) İst. Test: İstatistiksel Test Sonucu

Tablo 4.2 incelendiğinde müdahale grubundaki öğrencilerin Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği öntest puan ortalaması ($x=46,3\pm6,19$) ile sontest puan ortalaması ($x=50,1\pm7,77$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .001$). Rasyonel Duygucu Eğitim sonrası müdahale grubundaki öğrencilerin “Öznel İyi Oluş” puan ortalaması eğitim öncesine göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği öntest puan ortalaması ($x=45,7\pm7,77$) ile sontest puan ortalaması ($x=46,0\pm9,09$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,527$). Bu bulgular ışığında, eğitimin müdahale grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyini artırdığı söylenebilir.

Müdahale ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre gruplar arasında eğitim sonrasına göre Öznel İyi Oluş puan düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır.



Şekil 4.2 Müdahale ve kontrol grupları arasında Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve alt boyutları öntest-sontest puan analizi.

Uygulanan Wilcoxon analizi sonucunda; kontrol grubunda “Ergen Öznel İyi Oluş” öntest ve sontest puan düzeyi değişimi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=0,527$). Müdahale grubunda eğitim sonrası eğitim sonrası “Ergen Öznel İyi Oluş” düzeyi eğitim öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede artmıştır ($p<.001$).

4.3. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin öz yeterlik düzeyine etkisi

Araştırmada uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitim programının öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” öntest-sontest puan ortalaması ile değerlendirilmiştir. Buna göre uygulanan istatistiksel testler sonucunda müdahale ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz yeterlik ölçeği öntest ve sontest puanlarının değişimi istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grupların öntest sontest puanları Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3 Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine etkisinin dağılımı

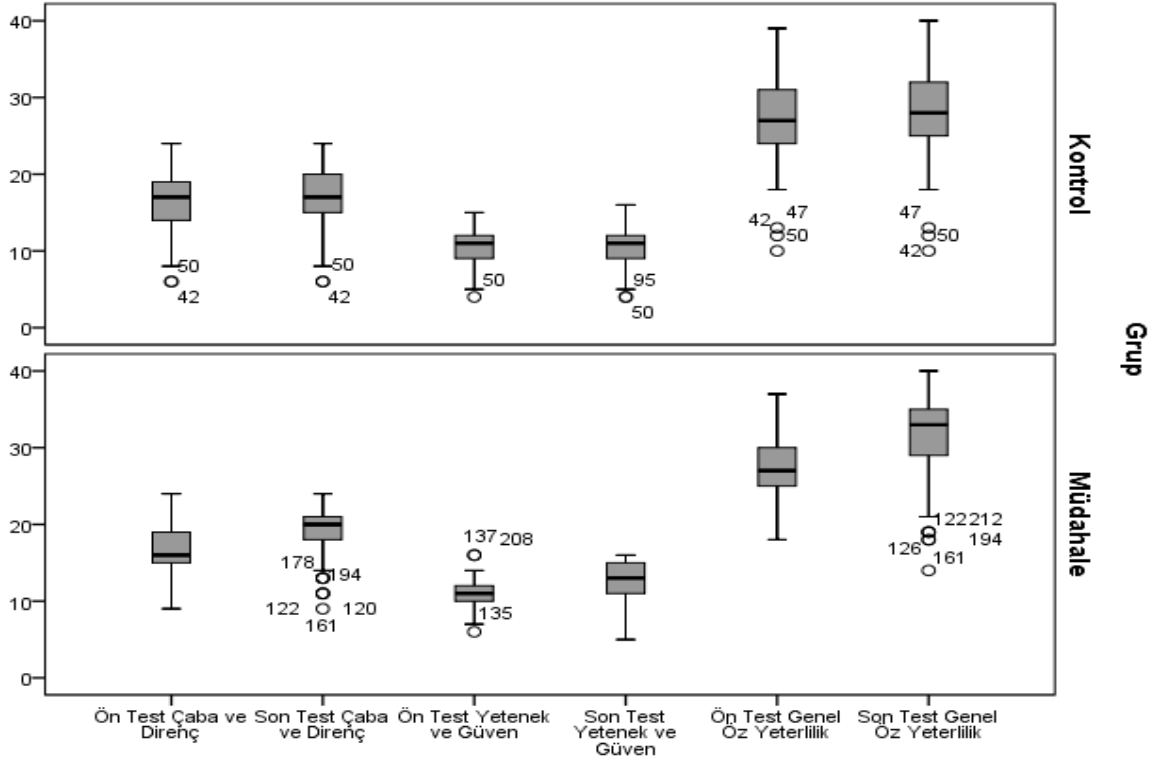
	Müdahale (n=97)		Kontrol (n=115)		İst. Test	p
	Ort.±S.S.	Medyan (Min.-Mak.)	Ort.±S.S.	Medyan (Min.-Mak.)		
Çaba ve Direnç Alt Boyutu						
Eğitim Öncesi	16,81±2,64	16(9-24)	16,6±3,63	17(6-24)	5370,0	0,639
Eğitim Sonrası	19,37±3,2	20(9-24)	17,4±3,81	17(6-24)	3757,5	0,000*
Wilcoxon, p	-5,712	0,000*	-2,395	0,017*		
Yetenek ve Güven Alt Boyutu						
Eğitim Öncesi	10,91±1,85	11(6-16)	10,77±2,41	11(4-15)	5441,0	0,756
Eğitim Sonrası	12,64±2,84	13(5-16)	10,77±2,54	11(4-16)	3355,5	0,000*
Wilcoxon, p	-5,262	0,000*	-0,256	0,798		
Genel Öz Yeterlilik Ölçeği						
Eğitim Öncesi	27,72±3,84	27(18-37)	27,37±5,51	27(10-39)	5351,5	0,611
Eğitim Sonrası	32,01±5,49	33(14-40)	28,17±5,7	28(10-40)	3202,0	0,000*
Wilcoxon, p	-6,259	0,000*	-1,735	0,083		

*: $p < 0,05$ (İstatistiksel olarak anlamlı) İst. Test: İstatistiksel Test Sonucu

Tablo 4.3 incelendiğinde müdahale grubundaki öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Ölçeği öntest puan ortalaması ($x=27,7\pm3,84$) ile sontest puan ortalaması ($x=32,0\pm5,49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .001$). Rasyonel Duygucu Eğitim sonrası müdahale grubundaki öğrencilerin öz yeterlik puan ortalaması eğitim öncesine göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Kontrol grubundaki öğrencilerinde Genel Öz Yeterlik Ölçeği öntest puan ortalaması ($x=27,3\pm5,51$) ile sontest puan ortalaması ($x=28,1\pm5,7$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,083$).

Müdahale ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre gruplar arasında eğitim sonrasına göre Genel Öz Yeterlik puan düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır.



Şekil 4.32 Müdahale ve kontrol grupları arasında Genel Öz Yeterlik Ölçeği ve alt boyutları öntest-sontest puan analizi.

Uygulanan Wilcoxon analizleri sonucunda; kontrol grubunda “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” öntest ve sontest puan düzeyi değişimi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=0,083$).

Müdahale grubunda eğitim sonrası “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” öntest ve sontest puan düzeyi değişimi eğitim öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede artmıştır ($p<.001$).

4.4. Rasyonel Duygucu Eğitim programının öğrencilerin Sosyal Kabul düzeyine etkisi

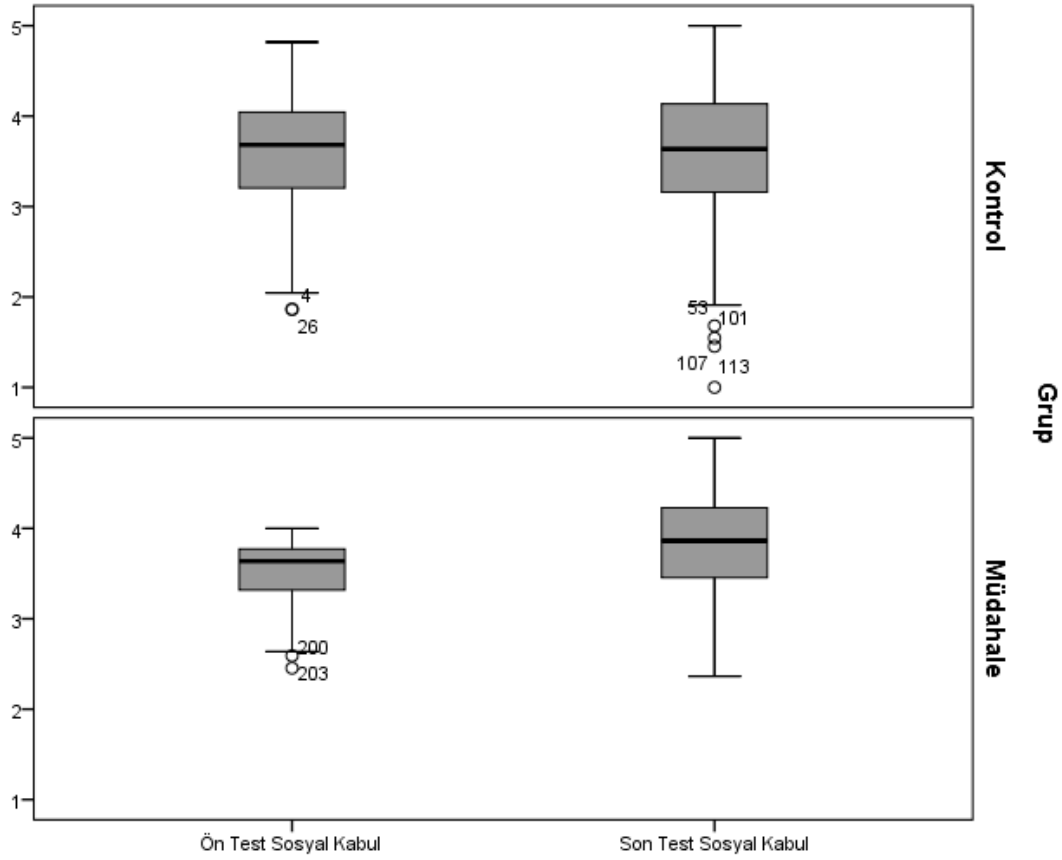
Araştırmada uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitim programının öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığı “Sosyal Kabul Ölçeği” öntest-sontest puan ortalaması ile değerlendirilmiştir. Buna göre uygulanan istatistiksel testler sonucunda müdahale ve kontrol gruplarının sosyal kabul ölçeği öntest ve sontest puanlarının değişimi istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Grupların öntest-sontest puanları Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin sosyal kabul düzeyine etkisinin dağılımı

	Müdahale (n=97)		Kontrol (n=115)		İst. Test	p
	Ort.±S.S.	Medyan (Min.-Mak.)	Ort.±S.S.	Medyan (Min.-Mak.)		
Sosyal Kabul Ölçeği						
Eğitim Öncesi	77,38±7,63	80(54-88)	79,55±13,42	81(41-106)	4675,0	0,042*
Eğitim Sonrası	84,09±12,94	85(52-110)	78,48±16,9	80(22-110)	-2,736	0,007*
Wilcoxon, p	-4,698	0,000*	-0,003	0,997		

*: $p < 0,05$ (İstatistiksel olarak anlamlı) İst. Test: İstatistiksel Test Sonucu

Tablo 4.4 incelendiğinde müdahale grubundaki öğrencilerin “Sosyal Kabul Ölçeği” öntest puan ortalaması ($x=77,3\pm 7,63$) ile sontest puan ortalaması ($x=84,0\pm 12,94$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .001$). Rasyonel Duygucu eğitim sonrası müdahale grubundaki öğrencilerin “Sosyal Kabul” düzeyi puan ortalaması eğitim öncesine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Kontrol grubundaki öğrencilerinin öntest sosyal kabul düzeyi puan ortalaması ($x=79,5\pm 13,42$) ile sontest sosyal kabul düzeyi puan ortalaması ($x=78,4\pm 16,9$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,997$). Müdahale ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre gruplar arasında eğitim sonrasına göre Sosyal Kabul puan düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır.



Şekil 4.4Müdahale ve kontrol grupları arasında Sosyal Kabul Ölçeği öntest-sontest puan analizi.

Uygulanan Wilcoxon analizi sonucunda; kontrol grubunda “Sosyal Kabul” öntest ve sontest puan düzeyi değişimi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=0,997$). Müdahale grubunda eğitim sonrası “Sosyal Kabul” düzeyi eğitim öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede artmıştır ($p<.001$).

5. TARTIŞMA

Bu bölümde kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin “Rasyonel Düşünme”; “Öznel İyi Oluş”; “Öz Yeterlik” ve “Sosyal Kabul” düzeylerini artırmada etkisini değerlendirmek amacıyla, ortaöğretim 6 sınıf öğrencilerinde yapılan bu çalışmada elde bulgular tartışılarak yorumlanmıştır. Bu bölümde bulguların tartışılması aşağıdaki başlıklar altında gerçekleşecektir.

5.1. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin rasyonel düşünme düzeyine etkisi

5.2. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine etkisi

5.3. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin öz yeterlik düzeyine etkisi

5.4. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin sosyal kabul düzeyine etkisi

5.1. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin rasyonel düşünme düzeyine etkisi

Araştırmanın birinci hipotezi Rasyonel Duygucu Eğitim'e katılan öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin rasyonel düşünme düzeyleri arasında fark olmayacağı yönündedir. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgularda müdahale grubundaki öğrencilerin rasyonel olmayan inanışlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre azaldığı bulunmuştur. Bulgular bu türden bir eğitim yöntemiyle adölesan bireylere rasyonel düşünme yollarının öğretilebileceği ve rasyonel olmayan inanışların azaltılabileceğini göstermektedir (Tablo 4.1). Bu sonuç RDE'nin koruyucu bir psiko-eğitim programı olarak rasyonel düşünmede anlamlı etkisini ortaya koyan çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilere üzerinde yürütülen güncel çalışmaları destekler niteliktedir (218-222). Ellis'e göre çocuklar rasyonel düşünmeyi biyolojik yatkınlığın yanı sıra öğrenerek te kazanabilir. RDE ile öğrencilere, rasyonel olmayan inanışlarının yerine rasyonel inanışlar geliştirme becerisi öğretilir. Bu türden bir müdahale ile okul çağı çocukları psiko sosyal yönden sağlıklı bireyler olarak yetişkin döneme hazırlanabilir ve daha sağlıklı nesiller yetişmesine katkı sağlanabilir. Koruyucu okul ruh sağlığı uygulaması olarak RDE, adölesan dönem bireylerin güçlendirilmesine yönelik kullanılabilir bir yöntem olarak etkisini sürdürmektedir (223-224).

Bu çalışmada RDE yoluyla öğrencilerde rasyonel inanış kazanma becerisi geliştirmenin öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi gibi engeli veya yetersizliği bulunan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin artacağı düşünülmüştür. Nitekim araştırma bulguları Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ile Sosyal Kabul Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişkiyi ortaya koymaktadır (Tablo 8.1). Buna göre öğrencilerin rasyonel olmayan inanışları arttıkça sosyal kabul düzeyleri azalmaktadır. Bu bulgu öğrencilerde rasyonel inanışları geliştirmenin önemine ve bu çalışmada savunulan denenceler arası ilişkiye işaret etmektedir. Müdahale grubundaki öğrencilerde rasyonel olmayan inanışlar RDE sonrasında eğitim öncesine göre azalmış, sosyal kabul düzeyi ise artmıştır (Tablo 4.4).

Öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin artmasında rasyonel düşünme felsefesinde yer alan, bireylerin uygun olmayan davranışlarına yönelik kötü veya yanlış olanın kişinin davranışının olduğu, bu davranışın bireyi tamamen kötü bir insan yapmadığı, hayatta her zaman doğru ve iyi davranışlarda bulunmak gibi bir zorunluluğun olmadığı becerilerinin öğretilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada uygulanan RDE içeriğinde öğrencilerin düşünce, duygu ve davranışlar arasındaki ilişkiyi fark etmesi sağlanmıştır. Daha sonra ABCDEF tekniği öğretilerek öğrencilerin problemlere yönelik rasyonel inanışlara sahip olması desteklenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan serbest etkinlik oturumlarında ise öğrencileri rasyonel düşünmeye sevkedecek herhangi bir öğreti ve yönlendirme yapılmamıştır. Araştırma bulgularında ise kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test irrasyonel inanışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla müdahale ve kontrol grupları arasındaki eğitim sonrası anlamlı farklılık, eğitim programının etkisini ortaya koymaktadır. Burada RDE'in etkisine yönelik göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husus müdahale grubuna uygulanan üç haftalık sosyal beceri eğitiminin olası sosyal beceri eksikliği veya yetersizliğinin önüne geçmede destekleyici yönüdür. Bu eğitimlerde paylaşma, uzlaşma, iş birliği, iletişim, arabuluculuk ve çatışma çözme becerisi gibi sosyal ilişkileri düzenleyici beceriler konu alınmıştır (Ek 15). Diğer bir deyişle müdahale grubuna uygulanan sosyal beceri öğretimi ile okul yaşantısında öğrencilerin pozitif ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyecek, akran ilişkilerini zora sokacak sosyal beceri eksikliği veya yetersizliğinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sosyal beceriler öğretilirken rasyonel yaklaşıma yönelikte öğretilerde bulunulmuştur. Örneğin “özür dileme” etkinliği yapılırken öğrencilerin duyguları, düşünceleri ve özür dileme davranışı arasında ilişki kurmaları sağlanmıştır. Adölesan bireylerde rasyonel düşüncelerin geliştirilerek pozitif ruh sağlığının desteklenmesinde, öncelikle sosyal beceri eksikliği veya yetersizliğinin giderilmesi daha sonra bilişsel ve duygusal felsefik değişimin desteklenmesinin önemli bir unsur olduğu söylenebilir (225, 226).

Sosyal ilişkiler, mutluluğun önemli bir yordayıcısıdır (227). Özellikle adölesan dönemdeki bireyler için akranlarıyla geliştirdikleri sosyal ilişkiler oldukça önemli olup bu ilişkilerde yaşayacakları problemler mutsuzluğu artırmaktadır (228). Bireyin mutsuzluğu arttıkça öz yeterliği de olumsuz yönde etkilenmektedir. Tam tersi ifadeyle bireyde olumsuz duygulara karşı başa çıkma algısı yani öz yeterlik düzeyi artarsa mutluluğu da artmaktadır (229). Birbirini etkileyen bu süreçte bireyde rasyonel düşünme becerisi geliştirilmesinin olumsuz duygularla baş edilmesini sağladığı düşünülmektedir (230). Öğrencilerin olumlu duygulanım ve motivasyona sahip olmaları ise sınıf içi akran iletişimini artırarak, kaynaştırma öğrencisi için olumlu bir sınıf atmosferinin sağlanması ve akran kabulünü artırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Olumlu bir sınıf atmosferi içerisinde kaynaştırma öğrencisiyle arkadaşlık kurabilen, kurduğu arkadaşlık ilişkisini sağlıklı bir biçimde sürdürebilen öğrenciler, kaynaştırma öğrencisinin yalnızlık, uyumsuzluk, dışlanma gibi sorunlarla karşılaşmasını önlemiş olacaktır. Akranlar arasında sosyal uyum ve becerilerin gelişmesi pozitif ruh sağlığını da olumlu yönde etkilemektedir (231). Bu kapsamda adölesan dönemdeki öğrencilerin gereksinimlerine özgü, bilişsel ve duygusal bileşenleri içeren olumlu duygulanım ve motivasyonu güçlendirici RDE uygulamalarının bireylerde rasyonel düşünme becerisini geliştirerek akran sosyal kabulünün desteklenmesinde önemli bir uygulama olduğu söylenebilir (Tablo 4.1).

5.2. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine etkisi

Araştırmanın ikinci hipotezi; Rasyonel Duygucu Eğitim'e katılan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden farklı olmayacağı yönündedir. Ancak bu çalışmada müdahale grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre arttığı bulunmuştur. Bu denenceyi doğrular nitelikte araştırma bulgularında mantıkdışı inançlar ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur (Tablo 8.1). Buna göre öğrencilerin rasyonel olmayan inanışlarında azalma olurken öznel iyi oluş düzeylerinde artma olmaktadır. Öğrenci popülasyonunda yapılan kesitsel çalışmalarda, öğrencilerdeki mevcut irrasyonel inanışların olumsuz yaşam eğilimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (232). Öğrencinin irrasyonel inanışlarının akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerde pozitif duygu durumun geliştirilmesi akran ilişkilerini olumlu yönde etkileyecektir.

Okul yaşantısında adölesanların sosyal açıdan uyum ve etkileşim içerisinde olması olaylara olumlu bir bakış açısı geliştirmesi ile mümkündür. Bu yaklaşım "öznel iyi oluş" kavramıyla ilişkili olup bir düşünme biçimi olarak bireyin kişilik özelliklerini yansıtmaktadır (233). Bu kapsamda adölesan dönemdeki öğrencilere yönelik bilişsel ve duygusal bileşenleri içeren RDE'nin öğrencilere olumlu duygulanım kazandırdığı ve akran ilişkilerini desteklediği düşünülmektedir. Nitekim olumlu duygulanım yani öznel iyi oluşun rasyonel inanışlarla ilişkisi bilinmektedir (234, 235). Lee ve arkadaşları (2006) çalışmasında pozitif düşünce becerilerine yönelik eğitimin öznel iyi oluşu artırmada etkili olduğunu bulmuştur (236). Lichter ve Kammann (1980) çalışmasında öznel iyi oluş düzeyi üzerine 4 hafta boyunca 2 şer saat, toplam sekiz saatlik oturumlarda gruba birlikte irrasyonel/mantıksız düşünceler ve bu düşüncelerle mücadele etmeye yönelik görüşme yapmıştır. Bu süre sonunda ve 6 haftalık izlemde katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı bulunmuştur (237). Yurt içinde benzer bir çalışma Akın (2009) tarafında yapılmıştır. Akın'ın çalışmasında RDDT odaklı gruba psikolojik danışmanın deneklerin psikolojik iyi olma düzeylerini artırdığı görülmektedir (238). RDDT müdahalelerinde düşük öznel iyi oluş düzeyi faktörleri arasında irrasyonel inanışlar olduğu gösterilmiştir.

Klinik bir örneklem üzerinde öznel iyi oluş, akılcılık ve irrasyonel inanışların modellenmesine yönelik yapılan bir çalışmada rasyonel inanışlar ile öznel iyi oluş arasındaki psikopatoloji ilişkisi doğrulanmıştır. Çalışmada bireyin kendine olan inançlarıyla ilgili algılamalarının, psikopatolojik belirtiler geliştirme olasılığını önemli derecede etkilediği, öznel iyi oluşun rasyonel olmayan inanışlarda güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir (234).

Öznel iyi oluş bireydeki pozitif düşünme becerisi olup öğrencilere pozitif düşünme becerilerinin öğretilmesi, olumlu yetenek ve özelliklere vurgu yapılması, öğrencilerin yeteneklerini tanınması ve birtakım memnuniyetlere sahip olmalarına neden olmaktadır (239). Öğrencilerde pozitif düşünme düzeyinin artması, kaynaştırma öğrencisi sosyal kabulünün artmasında etkili olacaktır. Nitekim bu araştırmada öğrencilerin sosyal kabul puan ortalamaları ile öznel iyi oluş puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü doğrusal ilişkiler bulunmaktadır (Tablo 8.3). Buna göre öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arttıkça sosyal kabul düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgular ışığında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda öznel iyi oluş düzeyinin artırılmasının bu öğrencilere yönelik akran ilişkilerine pozitif yönde katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu artış RDE programı ile sağlanabilmektedir. Her ne kadar bu sonuçlar korelatif olmasa da RDE'nin öznel iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisi için güçlü bir argüman oluşturmaktadır (240, 241).

Bu araştırma kapsamında ele alınan öz yeterlik, öznel iyi oluş ve rasyonel düşünme kavramları birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluş ile öz yeterlik arasında pozitif yöndeki anlamlı ilişki ve öz yeterliğin yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu yurt dışı literatürde (242-245) ve yurt içi literatürde de belirtilmektedir (246-248). Bireydeki negatif duygu durum öznel iyi oluşun belirleyicisiyken aynı zamanda rahatsız edici düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olur. Bireydeki bu rahatsız edici düşünceler irrasyonel düşünceler olabilir. Eğer birey irrasyonel düşüncelerini kontrol etme inancında yetersiz, düşük performans veya ümitsiz ise zayıf öz yeterlik sergilemiş olur (249). Görüldüğü üzere öznel iyi oluş ile düşünceler, düşünceler ile de öz yeterlik arasında ilişki vardır. Dolayısıyla bireydeki olumlu duyguların artmasının öz yeterliği artırdığı söylenebilir.

Adölesan dönemdeki bireylerin öz-yeterlik inançları, hem pozitif düşünmede, yani kendisi ve yaşamı ile ilgili olumlu görüşlerinde, hem de gelecek hakkında olumlu beklentilerinde pozitif etkiye sahiptir (250). Bu durum öğrencilerde öznel iyi oluş düzeyini artırmada rasyonel düşünme becerisini geliştirmenin önemine ve bu tez çalışmasındaki denenceler arası ilişkiye işaret etmektedir.

5.3. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin öz yeterlik düzeyine etkisi

Öz yeterlik, bir yetkinlik inancı olup genel benlik saygısı, bireylerin kendileri için sevme veya hoşlanma derecelerini ifade eden bir özelliktir (229). RDE programlarının çocukların benlik saygısı, benlik kavramı ve öz yeterlik düzeyini artırmada etkin araçlar olduğu, kendine güven ve öz yeterliğe sahip öğrencilerin okulda diğer öğrencilere göre nispeten başarılı olabileceği kabul edilmektedir (231). Bu araştırmada benzer şekilde müdahale grubuna uygulanan rasyonel duygucu eğitimin öğrencilerin öz yeterlik düzeyini artırdığı bulunmuştur (Tablo 4.3). Ayrıca bu araştırma bulgularında öğrencilerin öz yeterlik düzeyi ile rasyonel olmayan inanışları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 8.1). Bu ilişki araştırma denencesi olarak öğrencilerde rasyonel düşünme becerisi geliştirmenin öz yeterlik düzeyini artıracığı görüşünü desteklemektedir. Rasyonel terapi ve öz-yeterlik teorileri insanın bilişsel karar verme modelleridir. İnsanın karar verme yeteneğini ele alan bu iki teoriden öz-yeterlik teorisi, rasyonel seçim perspektifinin ötesine geçerek kararlarda yüksek fayda üzerine kuruludur. Nitekim bireydeki motivasyon özelliklerinin zararlı ve kendini zora sokan durumlara karşı önleyici tedbirler almada etkili olduğu belirtilmektedir (251).

Teorik olarak, öz-yeterlik kararlarının algı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bireylerin kendileri ve çevrelerine yönelik rasyonel olmayan düşünce ve algılarını değiştirmede ise RDE'nin oldukça etkili bir yöntem olarak kullanılabilir olduğu bilinmektedir (252, 253). Literatürde benzer şekilde öğrencilerde öz yeterlik düzeyini rasyonel eğitim yoluyla artırmayı hedefleyen çalışmalarda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Kim ve ark. (2015) çalışmasında, RDDT'ye dayalı grup danışmanlığının mezuniyet öncesi hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlik düzeyini artırdığı belirtilmiştir (53). Trip ve Vernon (2007) Rasyonel Duygucu Eğitim üzerine yaptığı meta analizde eğitimin öz yeterlik düzeyi üzerine anlamlı etkisi olduğunu belirtmiştir (254). Bu araştırmada RDE ile bireylerin kendileri ve günlük yaşamdaki olaylara ilişkin algılamalarını etkileyen rasyonel olmayan düşüncelerle başa çıkma, kendini ve etrafındakileri olumlu ve olumsuz yönleriyle kabul etme ve problemlere ilişkin irrasyonel algıları düzeltme gibi algılamalar üzerine etkinlikler yapılmıştır (Ek 15).

Bu etkinliklerin öğrencilerde rasyonel düşünmeyi geliştirmesinin yanı sıra algı kavramıyla ilişkili öz yeterlik düzeyini artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Yine ele alınan bir diğer husus öğrencilerin algılamalarına ilişkin gerek rasyonel düşünme becerilerinin gerekse öz yeterlik düzeylerinin artmasının kaynaştırma öğrencisinin davranışlarını algılamada yön verici olabileceğidir. Bu türden bir görüşü destekler nitelikte öğrencilerin sosyal kabul düzeyi ile öz yeterlik düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Tablo 8.3). Buna göre öz yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin sosyal kabul düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik düzeyi yüksek öğrenciler engeli veya yetersizliği olan bireyleri sosyal yönden daha kabul edici yaklaşıma sahiptir. Bu doğrultuda öğrencilerin öz yeterlik düzeyinin artırılması kaynaştırma öğrencisi gibi engeli veya yetersizliği bulunan akranlarının sosyal kabulünde katkı sağlayıcı olacağı söylenebilir (255).

Öz yeterlik düzeyi yüksek bireyler mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar. Öz yeterlik düzeyi düşük bireylerin ise problem çözme ve değişen koşullara adapte olmada güçlük çekebildikleri gerçeği, öz yeterliliği destekleme ve güçlendirme faaliyetlerinin akran ilişkilerini güçlendirmede etkili olacağını düşündürmektedir. Öğrencilerde rasyonel düşüncelerin geliştirilmesinin kaynaştırma öğrencisiyle kendilerini zora sokacak olumsuz davranışlardan kaçınma ve onların olumsuz davranışlarına karşı olumlu tepkiler gösterebilme motivasyonunu artırdığı düşünülmektedir. Nitekim öz yeterlik, kişi motive olduğunda, davranışını değiştirmek için kişinin yapabilme kapasitesi ve kendisine duyduğu güven hissidir (256). Ayrıca öz yeterlik algısının öznel iyi oluş düzeyiyle ilişkili olması bu süreçte bireyin değişime yönelik pozitif duygulanıma sahip olmasını da etkilemektedir. Elbette tüm bu gelişmeler engeli veya yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabul düzeyini artırmada ve uyumunu kolaylaştırmada bir güçlendirme faaliyeti olarak katkı sağlayıcıdır. Bu bilgiler ışığında RDE'nin öğrencilerde savunma mekanizmasını ve motivasyonu güçlendirici bir yöntem olarak akran uyum problemlerinin önlenmesine yönelik sosyal kabulü artırmada kullanılacak bir yöntem olduğu söylenebilir.

5.4. Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin sosyal kabul düzeyine etkisi

Son 30 yılda araştırmacılar RDE müfredatını özel bir grup olarak engeli veya yetersizliği bulunan anaokulu çocukları dahil olmak üzere farklı popülasyonlarda test etmişlerdir (257-260). Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda öğrencilere yönelik RDE müdahalesinin özel gereksinimli bir grubun psikososyal yönden desteklenmesi ve akranlarıyla birlikte uyum ve iş birliğinin sağlanması için sınıf ortamında akranlarından ayrılmadan güçlendirme faaliyetlerine tabi tutulmasını sağlamaktadır. Bu araştırmada, uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitim sonucunda orta öğretim öğrencilerinin engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeyleri artmıştır (Tablo 4.4). Bu bağlamda kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta, sosyal kabulü artırmak için rasyonel düşünmeyi geliştirmenin önemli olduğu söylenebilir.

Engeli veya yetersizliği olan bireylerin kabulünü artırmada bilişsel ve/veya duyuşsal yaklaşımların kullanıldığı bilinmektedir. Bilişsel odaklı çalışmalar engellilik hakkında bilgi verme, film gösterimi, slayt, panel, broşür, öykü, hikâye vb. tekniklere dayalı yapılan, kişilerin engelli bireylere yönelik bilgi edinmesi, yanlış düşünce ve inançlarının giderilmesi amacıyla yapılan çalışmalar olup bilişsel alan odaklı etkinliklerin sosyal kabulü artırmada olumlu etkisi bilinmektedir (261). Bu araştırmada rasyonel duygucu eğitim programının ilk üç haftasında sosyal becerilerin bilişsel öğretimi üzerine rasyonel yaklaşımda ele alındığı etkinlikler yapılarak öğrencilerin yaşantılarını zora sokacak olaylarda sosyal beceri eksikliğinin göz ardı edilmesi önlenmiştir. Nitekim rasyonel düşünme bireyin olaylara karşı geliştirdiği bir düşünce ve felsefik yaklaşım olup sosyal becerilerin bileşenlerini içermeden, tek başına sosyal beceri eksikliği veya yetersizliği olan okul çağı çocuklarında sosyal uyum ve kabulü etkileyecek değişiklikler sağlaması beklenmemelidir (262). Bu bağlamda müdahale grubundaki sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerin engeli veya yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin artmasında sosyal beceriler üzerine etkinlikler yapılmasının katkı sağlayıcı olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerde akran uyumunu zorlaştıracak ve akılcı düşünceler geliştirilmesine engel olabilecek sosyal beceri eksikliğinin önüne geçilmeye çalışılmıştır (263).

RDE yaklaşımı, çocukların en iyi problem çözme becerisi kazanmasını hedeflemektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda Rasyonel yaklaşımın kullanıldığı çalışmalar benlik kavramı ve iç kontrol odağı geliştirme, akılcı düşünme ve davranış problemlerini önlemede etkili bulunmuştur (257-260). Ancak bu çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerine yönelik ayrı bir çalışma yürütülmemiş, bu öğrenciler sınıf içerisinde farklı bir eğitime tabi tutulmamıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerinin yaşlılarından farklı olması nedeniyle Rasyonel Duygucu Eğitimin bu öğrenciler üzerindeki etkisini tek başına değerlendirmek güçtür. Bu araştırmada bu gerekçeye dayalı olarak Rasyonel Duygucu Eğitimin doğrudan kaynaştırma öğrencileri üzerindeki sonuçları değil, öznel değerlendirme yoluyla uygulanan müdahale programının etkinliği ve kaynaştırma öğrencisi üzerindeki dolaylı değerlendirilmiştir. Yapılan müdahalenin kaynaştırma öğrencisi üzerinde etkisini ve müdahale yönteminin etkinliğini değerlendirmek amacıyla, kaynaştırma öğrencisi annelerinin görüşleri değerlendirilmiştir (Ek 2). Bu görüşler doğrultusunda bu araştırmada uygulanan müdahalenin kaynaştırma öğrencisi üzerinde de katkı sağlayıcı olduğu ve akran uyumunu kolaylaştırmada süreci olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin “Rasyonel İnanış”; “Öznel İyi Oluş”; “Öz Yeterlik” ve “Sosyal Kabul” düzeylerini artırmada etkisini değerlendirmek amacıyla ortaöğretim 6.sınıf öğrencileri (n=212) üzerinde 12 oturum RDE şeklinde yapılan bu çalışmada araştırma hipotezlerine yönelik elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir;

- Müdahale grubundaki öğrencilerin Ergenler için “Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” son test puan ortalaması ($x=48,8\pm 10,45$) öntestte elde edilen puan ortalamasına göre ($x=61,8\pm 10,72$) anlamlı biçimde azalmıştır ($p<.001$) (Tablo 4.1).
- Müdahale grubundaki öğrencilerin “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” son test puan ortalaması ($x=50,1\pm 7,77$) öntestte elde edilen puan ortalamasına göre ($x=46,3\pm 6,19$) anlamlı biçimde artmıştır ($p<.001$) (Tablo 4.2).
- Müdahale grubundaki öğrencilerin “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” son test puan ortalaması ($x=32,0\pm 5,49$) öntestte elde edilen puan ortalamasına göre ($x=27,7\pm 3,84$) anlamlı biçimde artmıştır ($p<.001$) (Tablo 4.3).
- Müdahale grubundaki öğrencilerin “Sosyal Kabul Ölçeği” son test puan ortalaması ($x=84,0\pm 12,94$) öntestte elde edilen puan ortalamasına göre ($x=77,3\pm 7,63$) anlamlı biçimde artmıştır ($p<.001$) (Tablo 4.4).

Sonuç olarak bu araştırma bulguları, Türkiye’de ve dünyada evrensel ve hümanistik bir yaklaşım olarak uygulanmakta olan Rasyonel Duygucu Eğitime ilişkin araştırma bulgularını desteklemektedir. Rasyonel Duygucu Eğitim öğrencilerde mantıkdışı inanç düzeyini azaltmakta, öznel iyi oluş, öz yeterlik ve sosyal kabul düzeyini artırmaktadır. RDE engeli veya yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünü artırmak, öğrencilerde sosyal-duygusal sorunlarına yola açan rasyonel olmayan inanışları gidermek ve tüm öğrenciler için pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla okul sağlığı hemşireleri tarafından kullanılabilir bir yöntemdir. Sınıf ortamında uygulanan RDE yalnız kaynaştırma öğrencisi için değil tüm sınıf öğrencileri için olumlu bir sınıf atmosferi oluşmasını sağlayacaktır. Ayrıca bir kez öğrenilen bu yöntem ve beceri adölesanların günlük yaşamdaki olumsuz olayların üstesinden gelme ve iyimser bir tavır sergilemelerinde kolaylık sağlayacaktır.

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler aşağıda sunulmuştur;

- Rasyonel Duygucu Eğitimin bu konuda sertifika almış okul sağlığı hemşiresi tarafından rasyonel inanışlar geliştirmek amacıyla adölesan dönemi kapsayan orta öğretim öğrencilerinde uygulanması,
- Rasyonel Duygucu Eğitim müdahalesine yönelik öğrenci, aile ve öğretmenin birlikte ele alınıp etkinliğinin değerlendirildiği randomize kontrollü çalışmaların yapılması,
- Rasyonel Duygucu Eğitim müdahalesinin uzun vadede etkinliğini değerlendiren izleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

6.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada sınırlılık olarak; okullarda eğitim ve öğretimin yapılıyor olması nedeniyle müdahalenin yapılabileceği standart bir ders saatinin olmaması, sınav haftası nedeniyle aynı hafta içerisinde iki oturumun yapılması belirtilebilir.

7. KAYNAKLAR

1. UNICEF (2011). The state of the world's children Somer,19982011: adolescence-age of opportunity. https://www.unicef.org/adolescence/files/SOWC_2011_Main_Report_EN_02092011.pdf
2. World Health Organization (2010). Strengthening the health sector response to adolescent health and development: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/cah_adh_flyer_2010_12_en.pdf?ua=1 Erişim tarihi: 16.10.2017
3. Mirzei, S., & Hassani, J. (2015). The effectiveness of life skills training in cognitive emotion regulation strategies of adolescents. *Journal Of North Khorasan University Of Medical Sciences* 7(2); 405-417.
4. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). Personality in adulthood. New York: The Guilford Press. file:///C:/Users/ysuf_bt/Downloads/No.053-Emerging Lives Enduring Dispositions-Personalityin Adulthood Costa Mc Crae 1984.pdf. Erişim tarihi: 16.10.2017
5. Çivitci, A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel- dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantık dışı inançlar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (1), sf: 3-1
6. Hayden, E. P., & Mash, E. J. (2014). Child Psychopathology: A Developmental-Systems Perspective. In E. J. Mash, R. A. Barkley (Eds.). *Child Psychopathology*. 3rd edn. New York, NY: Guilford Press.
7. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). "Social emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children". *Child development*, 88(2), 408-416.
8. MEB, 2006 www.meb.gov.tr
9. Millî Eğitim İstatistikleri (2017) National Education Statistics, Formal Education 2016/17 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf Erişim tarihi:17.10.2017
10. Sucuoğlu, B. (2015). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
11. Arslan, S., & Kılıç, Y. (2016). Perceived School Support in Inclusive Education. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-11
12. Moreira, P. A. S., Cloninger, C. R., Dinis, L., Sá, L., Oliveira, J. T., Dias, A., & Oliveira, J. (2014). Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 5, 1494.
13. Hills, P., & Argyle, M. (2001). "Emotional stability as a major dimension of happiness". *Personality and individual differences*, 31(8), 1357-1364.

14. Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. The Guilford Series on Social and Emotional Development. The Guilford Press. New York: USA
15. Chang, E.C., D’Zurilla, T.J., Sana, L.J. (2009). “Social Problem Solving as a Mediator of the Link Between Stress and Psychological Well-being in Middle-Adulthood”, *Cogn Ther Res* (2009) 33: 3
16. Compton, W. C. (2000). “Meaningfulness as a Mediator of Subjective Well-Being”, *Psychological Reports*, 87; 156-160.
17. Ho-Cha, K. (2003). “Subjective Well-Being Among College Student”, *Social Indicators Research*, 62 (63); 455-477
18. Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). “Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction”. *Oxford handbook of positive psychology*, 187, 65-74.
19. Pavot, W., Diener, E. (2008). “The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction”. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.
20. Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64
21. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
22. Altun F., Yazıcı H. (2010). Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13
23. Odom, S. L., Hoyson, M., Strain, P. S. (1985), “Increasing handicapped preschoolers' peer social interactions: cross-setting and component analysis”, *Journal of Applied Behavior Analysis*. (1):3-16.
24. Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). “Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01).
25. Saraç, T., & Çolak, A. (2012). “Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
26. Ünal, F. (2010). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Adana
27. Sadioglu, O., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). “Problems, Expectations, and Suggestions of Elementary Teachers Regarding Inclusion”. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1760-1765.
28. Ceylan, F., & Yıkılmış, A. (2015). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu.

29. Sülün, K., & Girli, A. (2016). “İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı İle Özel Eğitim Sınıfında Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi”. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-24
30. Kale M., İmray, N. & Kara, İ. (2017). “A Survey about Inclusive Education in Early Childhood: The Reflections to Practices of the Recommendations in the Thesis”. *Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 220-234.
31. Şahbaz, Ü. (2007). “Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi”. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208
32. Görmez, A., & Tekinarslan, İ. Ç. (2017). Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yalnızlığını Yordamada Algılanan Sosyal Desteğin Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 15-2836.
33. Çulhaoğlu-İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65.
34. Turhan, C. (2007). Yüksek Lisans Tezi: Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Eskişehir
35. Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (18).
36. Kasapoğlu, F. (2013). Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
37. Demirtaş, A. S. (2017). Bilişsel-yaşantısal teori ve terapi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-78.
38. Türk, F., Buğa, A., Çekiç, A., & Hamamcı, Z. (2017). “Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Müdahalelerinin Çocuk ve Ergenlerin İşlevsel Olmayan Düşünceleri Üzerindeki Etkisi: Meta-Analiz Çalışması”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.
39. Dryden, W. (2009). Rational emotive therapy. K.S. Dobson (Ed). *The Therapies* (241-236). London: Hutchinson.
40. Artıran, M. (2017). Rasyonel Duygucu Davranışçı Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitim Notları 1. Rasyonel Psikoloji, Beşiktaş, İstanbul).
41. Ellis, A. (1980). Rational-Emotive Therapy and Cognitive Behavior Therapy: Similarities and Differences. *Cognitive Therapy and Research*, 4(4):
42. Kendall, P. C., Haaga, D. A., Ellis, A., Bernard, M., DiGiuseppe, R., & Kassinove, H. (1995). Rational-emotive therapy in the 1990s and beyond: Current status, recent revisions, and research questions. *Clinical Psychology Review*, 15(3), 169-185.
43. Hajzler, D. J., & Bernard, M. E. (1991). A review of rational-emotive education outcome studies. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 27

44. Banks T, Zionts P. (2009). Teaching a Cognitive Behavioral Strategy to Manage Emotions Rational Emotive Behavior Therapy in an Educational Setting *Intervention in School and Clinic*. 44(5): 307- 313
45. Altun, E. (2006). Akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanış ve güvengenlik düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
46. Çivitçi, A. (2003). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanış, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
47. Bacakoğlu, H.A. (2002). Görmeyen çocuklarda benlik kavramı ve rasyonel düşüncenin gelişiminde rasyonel duygusal eğitimin etkisi. Doktora Tezi. İstanbul üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
48. Koç, M. (1997). Rasyonel emotif terapinin düşük benlik kabulündeki etkinliğinin araştırılması. Basılmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
49. Vernon, A., Bernard, M.E. (2006). Application of REBT in schools prevention, promotion, intervention. A. Ellis, M.E. Bernard (Ed). Rationa emotive behavioural approach to childhood disorders. (415-460). New York: Plenum Press.
50. Momeni, S (2016). Öznel iyi oluşun, kişilik özellikleri, akılcı olmayan inanışlar ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı
51. Gündoğan, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
52. Ofole, N. M., & Okopi, F. (2012). Therapeutic effect of Rational Emotive Behaviour Therapy in fostering Self-Efficacy amongst academically-at-risklearners in National Open University of Nigeria. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Reviews*. (1): 211-218.
53. Kim MA, Kim J, Kim EJ. (2015). Effects of rational emotive behavior therapy for senior nursing students on coping strategies and self-efficacy. *Nurse Education Today*.35(3): 456-60
54. Ellis, A., & Dryden, W. (1987). Rational-emotive therapy: an excellent counseling theory for NPs. *The Nurse Practitioner*, 12(7): 16-21.
55. Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. Morpa, İstanbul.
56. Südaş, H. D., & Töge, B. (2015). Sosyal ağlarda tüketim temelli akran iletişiminin incelenmesi: Adana ilinde bir uygulama. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(15): 309-327.
57. Flynn, H. K., Felmlee, D. H., & Conger, R. D. (2017). The social context of adolescent friendships: Parents, peers, and romantic partners. *Youth & Society*.49(5): 679-705.

58. Ogilvie, J., Stewart, A. (2010). The Integration of Rational Choice and Self-Efficacy Theories: A Situational Analysis of Student Misconduct. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*. 43(1): 130–155
59. DiGiuseppe, R., & Kassinove, H. (1976). Effects of a rational-emotive school mental health program in children's emotional adjustment. *Journal of Community Psychology*. (4): 382-387.
60. Ellis, A., David, D., & Lynn, S. J. (2010). Rational and irrational beliefs: A historical and conceptual perspective. In D. David, S. J. Lynn, & A. Ellis (Eds.), *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice*. New York, NY: Oxford University Press.
61. Ellis, A., & Wilde, J. (2001). *Case studies in rational emotive behavior therapy with children and adolescents*. Prentice Hall. <https://ddnl12eci06.storage.googleapis.com/MDEzMDg3MjgxNA==06.pdf>
62. Turner, M. J. (2016). Rational emotive behavior therapy (REBT), irrational and rational beliefs, and the mental health of athletes. *Frontiers in Psychology*. (7), 1423
63. Wilde, J. (1996). The efficacy of short-term rational-emotive education with fourth-grade students. *Elementary School Guidance & Counseling*. 31(2): 131-138.
64. Warren, R., Deffenbacher, J., & Brading, P. (1976). Rational-emotive therapy and the reduction of test anxiety in elementary school students. *Rational Living*. (11): 28-29.
65. Wilde, J. (1994). The effects of the let's get rational board game on rational thinking, depression, and self-acceptance in adolescents. *The Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. (12): 189-196
66. Wilde, J. (1996). Rational-emotive behavior therapy and the treatment of phobias in children. *Anxiety Disorders Practice Journal*. 2 (2): 189-195.
67. Aysan, F., & Bozkurt, N. (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9
68. DiGiuseppe, R., & Bernard, M.E. (2006). REBT assessment and treatment with children. In A. Ellis & M.E. Bernard (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders*. New York: Springer
69. Knaus, W., & McKeever, C. (1977). Rational-emotive education on anxiety and self-concept. *Journal of Rational Living*. (10): 7-10.
70. Cristea, I. A., Stefan, S., David, O., Mogoase, C., & Dobrean, A. (2016). Rational Stories for Children. A Rational Emotive Education Protocol for Approaching Anxiety in Children and Adolescents Based on the Stories Book The Retmagic and Wonderful Adventures of Retman. In *REBT in the Treatment of Anxiety Disorders in Children and Adults* (69-79). Springer, Cham.
71. Steins, G., & Haep, A. (2015). Social Learning and Rational-Emotive Education: An Exploratory Investigation of Students' Perspective. *Psychology*, 6(09): 1096

72. Wilde, J.K. (1996). The Efficacy of Short-Term Rational-Emotive Education with Fourth-Grade Students. *Elementary School Guidance & Counseling Journal*. (31): 131-38.
73. Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2017). The central role of teaching social skills. *Focus on Exceptional Children*. 37(8).
74. Roh, H. S., Shin, J. U., Lee, J. W., Lee, Y. W., Kim, T. W., Kim, J.Y., .. & Seo, S. S. (2018). Effect of School-Based Social Skills Training Program on Peer Relationships. *소아청소년정신의학*, 29(1): 14-25.
75. Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig / Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (37): 155-174.
76. Fair, C.A. & McWhirter, J.J. (2002). BLOCKS: Building lives on cooperative knowledge skills. Trainer's Manual And Student Workbook. (Treatment Manual) Tempe, AZ: Arizona State University.
77. Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi*, 4 (3): 191-198.
78. Gresham, F. (2015). Evidence-based social skills interventions for students at risk for EBD. *Remedial and Special Education*, 36 (2): 100-104.
79. Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
80. Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology*, 24(3): 252.
81. Lewallen, A. C., & Neece, C. L. (2015). Improved social skills in children with developmental delays after parent participation in MBSR: The role of parent-child relational factors. *Journal of Child and Family Studies*, 24(10): 3117-3129
82. Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health promotion international*, 25(3): 309-317.
83. Siu, A. F. (2014). Effectiveness of Group Therapy on enhancing social skills among children with developmental disabilities. *International Journal of Play Therapy*, 23(4): 187
84. Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V., Dominguez, X., & Rouse, H. L. (2011). Behavior problems in learning activities and social interactions in Head Start classrooms and early reading, mathematics, and approaches to learning. *School Psychology Review*, 40(1): 39.
85. Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. *Handbook of social psychological theories*, 2012, 349-373.
86. Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3-8.

87. Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*, 4-14.
88. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of schoolbased universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432
89. Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 135-150.
90. Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, 124(1), 63-77.
91. Katzmann, J., Goertz-Dorten, A., Hautmann, C., & Doepfner, M. (2018). Social skills training and play group intervention for children with oppositional-defiant disorders/conduct disorder: Mediating mechanisms in a head-to-head comparison. *Psychotherapy Research*, 1-15.
92. Parmaksız İ., Hamarta E. (2017). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitiminin Öğrencilerin Utangaçlıklarına Etkisi. *Uluslar arası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13); 268-281
93. Olsson, N. C., Flygare, O., Coco, C., Görling, A., Råde, A., Chen, Q., ... & Tammimies, K. (2017). Social Skills Training for Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(7), 585-592.
94. Karaman NN., Girgin RG. (2017). Okul Öncesi "Sosyal Beceri Eğitimi Modülü"nün Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:3656238)
95. Karateke B. (2016). Üstün Yetenek Potansiyeli Olan Çocuklara Uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programının Sosyal Beceri Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı
96. Kızbes Kılıç M. (2016). Okulöncesi Çocuklarına Uygulanan Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı
97. Tezcan, Ö. (2016). İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin sınanması: Bir eylem araştırması. Doktora Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
98. Göктаş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

99. Yelpaze, İ., & Özkamalı, E. (2015). Akran Aracılı Sosyal Beceri Eğitimi Programının 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 499-511.
100. Zorlu Uğur F. (2015). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal duygusal beceri eğitimi programının öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
101. Uysal, A., & Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
102. Orel, A., & Zerey, Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01).
103. Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (2015). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).
104. Cincioğlu Ş., (2017). Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılar. Trakya Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı
105. Gümüş, M., & Tan, Ç. (2015). İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi. Siirt Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Journal of Social Sciences Institute (4); 90-114
106. Göl, B. (2014) Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Anabilim Dalı. Görme Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı
107. Ayrıl, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ... & Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri. Uluslararası Özel Eğitim Kongresi.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45903362/Kaynastirma_Ogrencilerinin_Sosyal_Kabul_Duzeyleri.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529157743&Signature=UamNNLdXFc08R75%2FV9B71wd7Yck%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DKaynastirma_Ogrencilerinin_Sosyal_Kabul.pdf Erişim Tarihi: 10.11.2017
108. Türk, N. (2011). İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Sosyoloji Bilim Dalı.
109. Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2): 401-447.

- 110.Turhan, C. (2007). Yüksek Lisans Tezi: Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Eskişehir
- 111.Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (18).
- 112.Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: revising the adaptation theory of well-being. *American psychologist*, 61(4), 305.
- 113.Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.
- 114.Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- 115.Tuzgöl Dost, M. (2005). Ruh sağlığı ve öznel iyi oluş. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 223-231.
- 116.Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- 117.Yalız Solmaz, D. (2014). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri: anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 7(35).
- 118.Nair RA, Ravindranath S. Thomas J. Can Social Skills Predict Wellbeing?: An Exploration School of Life Skills Education and Social Harmony. *European Academic Research*. 1(5): 712-720.
- 119.Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2).
- 120.Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Öz-Yeterlik Ve Başaçıkma Davranışları İle Yordanması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2).
- 121.Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 122.Gülaçti, F. (2014). Investigating University Students' predictors of Psychological Well-Being. *International Journal of Academic Research*, 6(1).
- 123.Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M., & Domschke, T. J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, stress, and coping*, 20(3): 321-329
- 124.Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4): 71–81. New York: Academic Press

125. Julien, H.E. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American society for information science*, (50): 38-48.
126. Alçay, A. (2015). Ergenlerin öz-yeterlikleri ile mantık dışı inanışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, okuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı.
127. Çattık, M. (2015). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı
128. Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., Birashk, B., Allahverdipour, H. (2008). Perceived Stress, Self-Efficacy and Its Relations to Psychological WellBeing Status in Iranian Male High School Students. *Social Behavior And Personality*, 36 (2) 257-266 (10).
129. Mau, W.C. (2000). Cultural differences in career decision-making styles and self efficacy. *Journal of Vocational Behavior* 57, 365-378.
130. Rosner, R. (2011). Albert Ellis' rational-emotive behavior therapy. *Adolescent Psychiatry*, 1(1), 82-87.
131. DiGiuseppe, R. (1996). The nature of irrational and rational beliefs: progress in rational emotive behaviour theory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behaviour Therapy*, 14(1). <http://resources.metapress.com/> Erişim Tarihi: 10.01.2018
132. Dryden, W. (2003). Rational Emotive Behavioural Therapy: Theoretical developments. Windy Dryden (Ed.) London: Brunner-Routledge. <http://books.google.co.ke/> Erişim Tarihi: 12.01.2018
133. Ellis, A. (1977). The basic clinical theory of rational-emotive therapy. *Handbook of rational-emotive therapy*, (1): 3-34
134. Batte, M. (1996). ABC's of Rational Living. <http://www.thejoveinstitute.org/> Erişim Tarihi: 15.01.2018.
135. Dryden W. (1990) Self-Disclosure in Rational-Emotive Therapy. In: Stricker G., Fisher M. (eds) *Self-Disclosure in the Therapeutic Relationship*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-3582-3_5#citeas Erişim Tarihi: 12.01.2018
136. Turner, M. J., & Davis, H. S. (2018). Exploring the effects of Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT) on the irrational beliefs and self-determined motivation of triathletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, (just-accepted), 1-36.
137. Xu, L., & Liu, H. (2017). Effects of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) Intervention Program on Mental Health in Female College Students. *NeuroQuantology*, 15(4).
138. Bridges, K. R., & Harnish, R. J. (2010). Role of irrational beliefs in depression and anxiety: A review. *Health*, 2(8), 862–877.

- 139.Visla, A., Fluckiger, C., Grosse Holtforth, M., & David, D. (2015). Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85, 8–15.
- 140.Roghanchi M, Mohamad AR, Mey SC, Momeni KM, Golmohamadian M. (2013). The effect of integrating rational emotive behavior therapy and art therapy on self-esteem and resilience. *Art Psychothe*. 40(2):179– 84.
- 141.Matin A, Looyeh MY, Afrooz GA, Dezhkam M. (2012). The effect of group rational emotive behavior restructuring on mental health of parents of exceptional children. *Procedia-Soci Behav Sci*.(46):1872–5.
- 142.Bernard, M. E., Ellis, A., & Terjesen, M. (2006). Rational-emotive behavioral approaches to childhood disorders: History, theory, practice and research. In *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp. 3-84). Springer, Boston, MA
- 143.Slobodskaya HR, Akhmetova OA. (2010). Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents. *Inter J Behav Develop*.
- 144.Fava A, Giovani M. (2000). Cognitive behavior therapy *Encyclopdia of stress*. 9:484–7.
- 145.Bernard, M. E. (2008). Albert Ellis and the world of children. In *Paper presented as part of the symposium “Albert Ellis: A Tribute To The Grandfather of Cognitive Behaviour Therapy” presented at the 43rd Annual Conference of The Australian Psychological Society, Hobart, Tasmania*.
- 146.DiGiuseppe, R., & Bernard, M. L. (Eds.). (2013). *Rational-emotive consultation in applied settings*. Routledge.
- 147.Cristea I.A., Stefan S., David O., Mogoase C., Dobrean A. (2016) Rational Stories for Children. A Rational Emotive Education Protocol for Approaching Anxiety in Children and Adolescents Based on the Stories Book *The Retmagic and Wonderful Adventures of Retman*. In: REBT in the Treatment of Anxiety Disorders in Children and Adults. Springer. *Briefs in Psychology*.69-79
- 148.Wilde, J. (1996). The efficacy of short-term rational-emotive education with fourth-grade students. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(2): 131-138.
- 149.Steins, G., & Haep, A. (2015). Social Learning and Rational-Emotive Education: An Exploratory Investigation of Students’ Perspective. *Psychology*, 6(09): 1096.
- 150.Mahfar, M., Aslan, A. S., Noah, S. M., Ahmad, J., & Jaafar, W. M. W. (2014). Effects of rational emotive education module on irrational beliefs and stress among fully residential school students in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (114): 239-243.
- 151.David, D., Cotet, C., Matu, S., Mogoase, C., & Stefan, S. (2017). 50 years of rational emotive and cognitivebehavioral therapy: A systematic review and metaanalysis. *Journal of clinical psychology*.
- 152.Warren, J. M., & Hale, R. W. (2016). Fostering Non-Cognitive Development of Underrepresented Students through Rational Emotive Behavior Therapy: Recommendations for School Counselor Practice. *Professional Counselor*, 6(1): 89-106.

153. Ogbuanya, T. C., Eseadi, C., Orji, C. T., Anyanwu, J. I., Ede, M. O., & Bakare, J. (2017). Effect of Rational Emotive Behavior Therapy on Negative Career Thoughts of Students in Technical Colleges in Nigeria. *Psychological reports*.
154. Malhotra, N., & Kaur, R. (2015). Rational emotive approaches among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(4): 448.
155. Vernon, A. (2016). Rational emotive behavior therapy. *ACA Counseling and Psychotherapy: Theories and Interventions*, 283-310.
156. MacLaren, C., Doyle, K. A., & DiGiuseppe, R. (2016). Rational emotive behavior therapy (REBT): Theory and practice. *Contemporary theory and practice in counseling and psychotherapy*, 233-263.
157. Terjesen, M. D., Kassay, K. S., & Anderson, D. L. (2017). Evaluation of the Psychometric Properties of a Measure of Child Irrationality. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35(4): 413-431.
158. Steins, G., & Haep, A. (2015). Social Learning and Rational-Emotive Education: An Exploratory Investigation of Students' Perspective. *Psychology*, 6(09): 1096
159. Trip, S., Vernon, A., & McMahan, J. (2007). Effectiveness of Rational Emotive Education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, (7): 81-93.
160. Bernard, M. E., (2004). *The REBT therapist's pocket companion for working with children and adolescents*. NY: Albert Ellis Institute.
161. Warren, J. M. (2010). The Impact of Rational Emotive Behavior Therapy on Teacher Efficacy and Student Achievement. *Journal of School Counseling*, 8(11):11.
162. Rosenbaum, T. (1991). The effects of rational-emotive education on locus of control, rationality and anxiety in primary school children. *Australian Journal of Education*, (35): 187.
163. DiGiuseppe, R., & Kassinove, H. (1976). Effects of a rational-emotive school mental health program in children's emotional adjustment. *Journal of Community Psychology*, (4): 382-387.
164. Miller, N. J. (1977). Effects of behavior rehearsal, written homework, and level of intelligence on the efficacy of rational-emotive education in elementary school children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 39(08-B), 3899.
165. Donegan, A. L., & Rust, J. O. (1998). Rational emotive education for improving selfconcept in second-grade student. *Journal of Humanistic Education & Development*, (36): 4.
166. Knaus, W. J. & Bokor, S. (1975). The effects of rational-emotive education lessons on anxiety and self-concept in sixth grade students. *Rational Living*, (11): 25-28.
167. Leibowitz, A. I. (1979). Effects of "ABC" homework sheets, initial level of adjustment, and duration of treatment on the efficacy of rational-emotive education in elementary school children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 40(00-B), 5009.

168. Maulsby, M., Knipping, P., & Carpenter, L. (1974). Teaching self-help in the classroom with rational self-counseling. *Journal of School Health*, (44): 445-448.
- Omizo, M., Lo, F., & William, R. (1986). Rational-emotive education, self-concept, and locus of control among learning disabled students. *Journal of Humanistic Education and Development*, (25): 59-69.
169. Ritchie, B. C. (1978). The effect of rational-emotive education on irrational beliefs, assertiveness, and/or locus of control in fifth grade students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*. 39(04-A): 2069-2070.
170. Rose, N. (1983). Effects of rational-emotive education and rational-emotive education plus rational-emotive imagery on the adjustment of disturbed and normal elementary school children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*. 44(3-B): 925-926.
171. Rosenbaum, T. (1991). The effects of rational-emotive education on locus of control, rationality and anxiety in primary school children. *Australian Journal of Education*, (35): 187-200.
172. Streeter, K. R. (1999). The effects of Rational-Emotive Education on academic performance and career perspectives of at-risk elementary students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 59 (7-B): 3728.
173. Warren, R., Deffenbacher, J., & Brading, P. (1976). Rational-emotive therapy and the reduction of test anxiety in elementary school students. *Rational Living*, (11): 28-29.
174. Watter, N.D. (1988). Rational-Emotive Education: A Review of the Literature, *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, (6): 139 – 145.
175. Sælid, G. A., & 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
176. Caruso, C., Angelone, L., Abbate, E., Ionni, V., Biondi, C., Di Agostino, C., ... & Mezzalana, C. Effects of a REBT Based Training on Children and Teachers in Primary School. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-14.
177. Hamidi, F., Paidar, F., & Mohammadi, F. (2017). The Role of Rational Emotive Behavioral Therapy on Students Adjustment. *International Journal of School Health*, 4(2).
178. Onyechi, K. C. N., Eseadi, C., Okere, A. U., & Otu, M. S. (2016). Effects of Rational-Emotive Health Education Program on HIV risk perceptions among in-school adolescents in Nigeria. *Medicine*, 95(29).
179. Hamamcı, Z., & Yıkılmaz, M. (2016). Akılcı Duygusal Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Algılanan Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35).
180. Alabi, Y. L., & Lami, M. M. (2015). Efficacy of Client-Centred and Rational-Emotive Behaviour Therapies in Reducing Bullying Behaviour among In-School Adolescents in Ilorin, Nigeria. *International Journal of Instruction*, 8(1): 61-74.

- 181.Çivitci, A., & Topbaşoğlu, T. (2014). Akılcı Duygusal Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1): 13-29.
- 182.Popa, C., & Bochis, L. (2012). The effects of a rational emotive behaviour education program on the sociometric status and interpersonal perception modification of 9-10 year old Romanian pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (46): 5792-5796.
- 183.Fives, C. J., Kong, G., Fuller, J. R., & DiGiuseppe, R. (2011). Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. *Cognitive therapy and research*, 35(3): 199-208
- 184.Liu, E. Z. F., Ho, H. C., & Song, Y. J. (2011). Effects of an online rational emotive curriculum on primary school students' tendencies for online and real-world aggression. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3).
- 185.Flanagan, R., Allen, K., & Henry, D. J. (2010). The impact of anger management treatment and rational emotive behavior therapy in a public school setting on social skills, anger management, and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 28(2): 87-99.
- 186.Trip, S., McMahon, J., Bora, C., & Chipea, F. (2010). The efficiency of a Rational Emotive and Behavioral Education program in diminishing dysfunctional thinking, behaviors and emotions in children. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 10(2).
- 187.Lupu, V., & Iftene, F. (2009). The Impact Of Rational Emotive Behaviour Education On Anxiety In Teenagers. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 9(1).
- 188.Vaida, S., Kállay, É., & Opre, A. (2008). Counseling in schools. A rational emotive behavior therapy (rebt) based intervention-a pilot study-. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 12(1).
- 189.Cristea, I. A., Benga, O., & Opre, A. (2008). The Implementation of a Rationalemotive Educational Intervention for Anxiety in A 3 Rd Grade Classroom: An Analysis of Relevant Procedural And Developmental Constraints. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 8(1).
- 190.Adomeh, I. O. (2006). Fostering emotional adjustment among Nigerian adolescents with rational emotive behaviour therapy. *Educational Research Quarterly*, 29(3): 21.
- 191.Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanış, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2): 59-80.
- 192.Donegan, A. L., & Rust, J. O. (1998). Rational Emotive Education for Improving Self-Concept in Second-Grade Students. *The Journal of Humanistic Counseling*, 36(4): 248-256.
- 193.Burnett, P. C. (1994). Self-talk in upper elementary school children: Its relationship with irrational beliefs, self-esteem, and depression. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 12(3): 181-188.

194. Vernon, A. (2004). Rational Emotive Education. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1): 23-37
195. Gossette, R. L., & O'Brien, R. M. (1993). Efficacy of rational emotive therapy (RET) with children: A critical reappraisal. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 24(1):15-25
196. Wilde, J. (1994). The effects of the let's get rational board game on rational thinking, depression, and self-acceptance in adolescents. *The Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, (12):189-196
197. Wilde, J. (1996). Rational-emotive behavior therapy and the treatment of phobias in children. *Anxiety Disorders Practice Journal*, 2 (2): 189-195.
198. Muran, J. C., Kassiove, H., Ross, S., & Muran, E. (1989). Irrational thinking and negative emotionality in college students and applicants for mental health services. *Journal of Clinical Psychology*, 45(2): 188-193
199. Çiviteci, A. (2006). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25): 69-80.
200. Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(4)
201. Şirin, A. ve Ulaş, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. (12):30. 297-307
202. Apay, A. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe' ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 113-131.
203. Yeşilay, A. (1996). Genelleştirilmiş Öz Yetki Beklentisi. <http://userpage.fuberlin.de/~health/turk.htm>. Erişim Tarihi: 17.10.2017
204. Civelek, A. H. (1990). "Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-iş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
205. Özgönel, S.Ö., Girli, A., (2016) Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, *Elementary Education Online*, (15):286-298
206. Fawcett, S.B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (2):235-239
207. Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (2), 203-214
208. Vuran, S., & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 055-067.

209. Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2004). Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri (2. Basım). Ankara: Nobel
210. Ardiç, A. (2008). Uyarlanmış yoğun tuvalet eğitimi yönteminin otistik özellikler gösteren çocuklara tuvalet becerilerinin öğretiminde etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
211. Dağseven-Emecen, D. (2008). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
212. Doğan, O. S. (2001). Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
213. Ersoy, G. (2005). Zihin özürlü kız öğrencilere maket üzerinde menstural bakım becerilerinin kazandırılmasında davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
214. Odluyurt, S. (2007). Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerileri ve bu becerilerin bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucu ile öğretiminin etkilerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
215. Şahbaz, Ü. (2005). Zihin engelli öğrencilere çarpım tablosunun öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamalarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
216. Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). Otistik özellik gösteren çocuklara birebir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
217. Yücesoy- Özkan, Ş. (2007). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
218. Eifediyi, G., Ojugo, A. I., & Aluede, O. (2018). Effectiveness of rational emotive behaviour therapy in the reduction of examination anxiety among secondary school students in Edo State, Nigeria. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 9(1): 61-76.
219. Ogbuanya, T. C., Eseadi, C., Orji, C. T., Omeje, J. C., Anyanwu, J. I., Ugwoke, S. C., & Edeh, N. C. (2018). Effect of Rational-Emotive Behavior Therapy Program on the Symptoms of Burnout Syndrome Among Undergraduate Electronics Work Students in Nigeria. *Psychological reports*,
220. McCarthy, B., Trace, A., O'Donovan, M., O'Regan, P., Brady-Nevin, C., O'Shea, M., ... & Murphy, M. (2018). Coping with stressful events: A pre-post-test of a psycho-educational intervention for undergraduate nursing and midwifery students. *Nurse Education Today*, (61): 273-280.
221. Aihie, O. N., & Igbneweka, M. N. (2018). Efficacy of Solution Focused Brief Therapy, Systematic Desensitization and Rational Emotive Behavioural Therapy in

Reducing the Test Anxiety Status of Undergraduates in a Nigerian University. *Journal of Educational and Social Research*, 8(1), 19.

222. Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., Saunders, A., Galloway, A., & Shwery, C. S. (2004). Rational emotive therapy with children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(4), 222-235.)

223. Caruso, C., Angelone, L., Abbate, E., Ionni, V., Biondi, C., Di Agostino, C., ... & Mezzaluna, C. Effects of a REBT Based Training on Children and Teachers in Primary School. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-14.

224. Wood, A. G., Barker, J. B., & Turner, M. J. (2017). Developing performance using rational emotive behavior therapy (REBT): a case study with an elite archer. *The Sport Psychologist*, 31(1): 78-87.

225. Hooper SR, Layne CC (1983) The common belief inventory for students: A measure of rationality in children. *J Pers Assess*. 47(1): 85-90.

226. Lee DY, Hallberg ET, Haase RF (1979) Endorsement of Ellis's irrational beliefs as a function of age. *J Clin Psychol*. 35(4): 754-756.

227. Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, (9): 166-175.

228. Canbay, H. (2010). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

229. Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3):375-395

230. Choi, Y.J. Lee, G.W., Jung, C.H., Lee. A.R., (2009). The effect of self-disclosure and rational emotive training on communication ability, stress coping behavior, and self-efficacy of nursing students. *J. Korean Acad. Psychiatr. Ment. Health Nurs*, 18 (2):186-196.

231. Knaus, W. J. (2005). Reflections on Children and Low Frustration Tolerance. In Ellis, A. & Bernard M. E. (Eds.) *Rational emotive approaches to childhood disorders*. NY: Kluwer Academic \Plenum Publishers.

232. Dryden, W. (2013). On rational beliefs in rational emotive behavior therapy: A theoretical perspective. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(1): 39-48.

233. Moradi S, Rashidi A, Golmohammadian M. (2017). The Effectiveness of Positive Thinking Skills on Academic Procrastination of High School Female Students Kermanshah City, *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci*. 8(1)

234. Petrides, K. V., Gómez, M. G., & Pérez-González, J. C. (2017). Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clinical psychology & psychotherapy*, 24(5): 1130-1141.

235. Gökçekan, P. (2013). 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
236. Lee V, Robin Cohen S, Edgar L, Laizner AM, Gagnon AJ.(2006). Meaning-making intervention during breast or colorectal cancer treatment improves self-esteem, optimism, and self-efficacy. *Soc Sci Med*. 62(12): 3133-45.
237. Lichter, S., Haye, K., & Kammann, R. (1980). Increasing happiness through cognitive retraining. *New Zealand Psychologist*, (9): 57-64
238. Akın, A. (2009). Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlılık üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*
239. Nigar, F. (2014). Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin
240. David, D., Schnur, J., & Belloiu, A. (2002). Another search for the "hot" cognitions: Appraisal, irrational beliefs, attributions, and their relation to emotion. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 20(2): 93-131.
241. Ciarrochi, J. (2004). Relationships between dysfunctional beliefs and positive and negative indices of well-being: A critical evaluation of the Common Beliefs Survey-III. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(3): 171-188.
242. Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15(1): 30-43
243. Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5):539-551
244. Telef, B. B., & Ergün, E. (2013). Self-efficacy as a predictor of high school students' subjective well-being. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(3): 423-433.
245. Tong, Y., & Song, S., (2004). A study on general self-efficacy and subjective wellbeing of low SES-college students in a Chinese university. *College Student Journal*, (38): 637.
246. İkiz, E., & Telef, B. B. (2013). The effects of socioeconomic status and gender besides the predictive effect of self-efficacy on life satisfaction in adolescence. *International Journal of Social Science*, 6(3):1201-1216.
247. Certel, Y. D. D. Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S., & Varol, S. R. (2015) Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlikleri İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (2): 2146-9199
248. Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2): 325-345.
249. Kvarme, L. G., Helseth, S., Sørum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S., Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, (47):1389-1396.
250. Strobel, M., Tumasjan, A., & Sporrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 43-48

251. Keskin, G. Ü., & Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile basa çıkma stratejilerinin incelenmesi/Studying the strategies of students' coping with the levels of self-efficacy-sufficiency. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 92
252. Dryden, W. (2013). On rational beliefs in rational emotive behavior therapy: A theoretical perspective. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(1): 39-48.,
253. Baek, H.S. Yu S.J. (2005) Effects of REBT group counseling on self-efficacy and organizational effectiveness of nurses with high scores on dysfunctional attitude scale *J. Korean Acad. Nurs. Adm.*, 11 (4): 415-423.
254. Trip, S., Vernon, A. (2007). “Effectiveness of Rational-Emotive Education: A Quantitative Metaanalytical” Study.*Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, (7):1.81-93.
255. Uçar, C. (2008). Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programının Normal Gelişen Öğrenci Tutumlarının Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
256. Prussia, G.E., Anderson, J.S. and Manz, C.C. (1998), “Self leadership and performance outcomes: the mediating influence of self-efficacy”, *Journal of Organizational Behavior*, (19): 523-38.
257. Omizo, M. M., LO, F. L. G., & Williams, R. E. (1986). Rational emotive education, self concept, and locus of control among learning disabled students. *The Journal of Humanistic Counseling*, 25(2):58-69.
258. Rose, N. (1983). Effects of rational-emotive education and rational-emotive education plus rational-emotive imagery on the adjustment of disturbed and normal elementary school children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*. 44(3-B), 925-926.
259. Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 303-329.
260. Wamocho, F. I., Karugu, G. K., & Nwoye, A. (2015). A framework of guidance and counselling programme for students with special educational needs in Kenya.<http://ir-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/12172/A%20framework%20of%20guidance%20and%20counselling%20programme%20for%20students%20with%20special%20educational%20needs%20in%20Kenya.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Erişim Tarihi: 10.05.2018
261. Aktaş, C., & Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02).
262. Mikami, A. Y., Jia, M., & Na, J. J. (2014). Social skills training. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 23(4): 775-788.
263. Holder, M. D., & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329

8. EKLER

Ek 1. Ölçekler Arası İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Bulguları

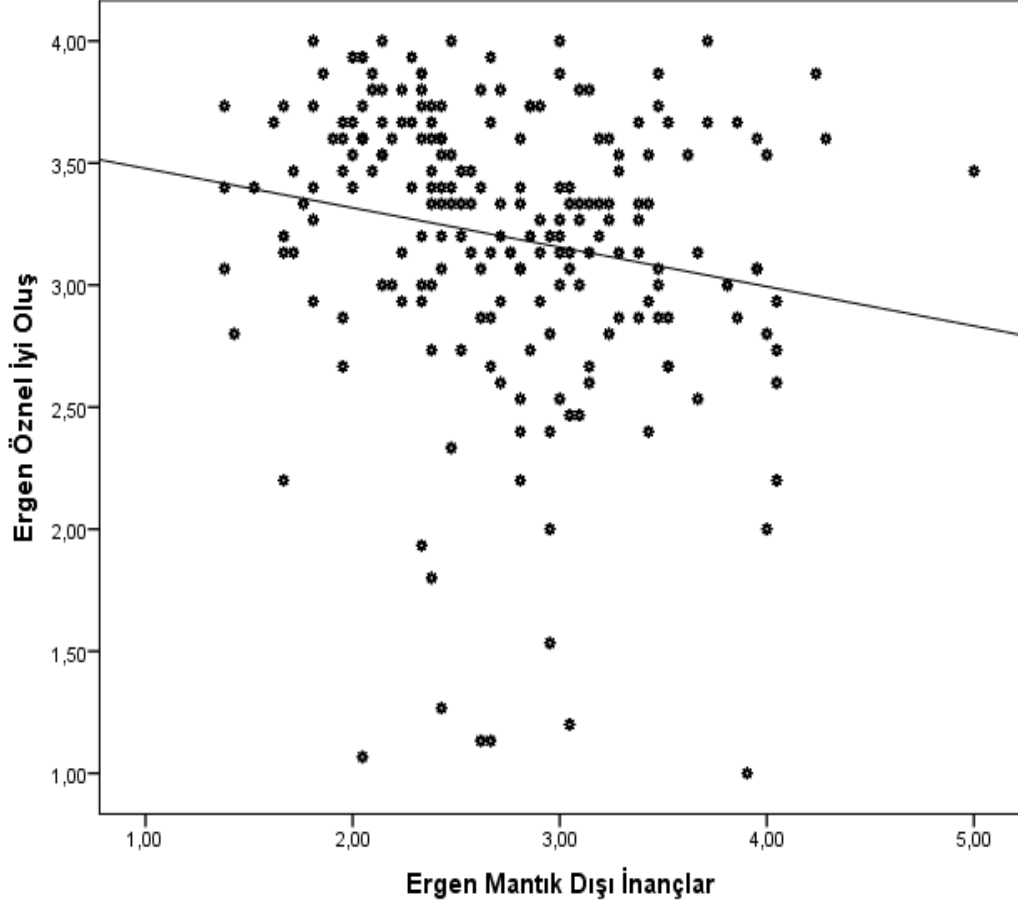
Tablo 8.1. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ) ve Alt Boyutları ile Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİO) ve Alt Boyutları ve Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) Arasındaki İlişkilerin Dağılımı

Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları		Aile ile İlişkilerde Doyum	Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	Yaşam Doyumu	Olumlu Duygular	EÖİO	SKÖ
Başarı Talebi	r	-0,421	-0,119	-0,085	-0,112	-0,258	-0,134
	p	0,000*	0,083	0,216	0,103	0,000*	0,051
Rahatlık Talebi	r	-0,448	-0,144	-0,087	-0,181	-0,273	-0,189
	p	0,000*	0,036*	0,208	0,008*	0,000*	0,006*
Saygı Talebi	r	-0,194	0,012	0,082	-0,004	-0,019	-0,039
	p	0,005*	0,859	0,236	0,951	0,788	0,572
EMİÖ	r	-0,470	-0,122	-0,054	-0,154	-0,265	-0,162
	p	0,000*	0,076	0,438	0,025*	0,000*	0,018*

*: $p < 0,05$ (İstatistiksel olarak anlamlı)

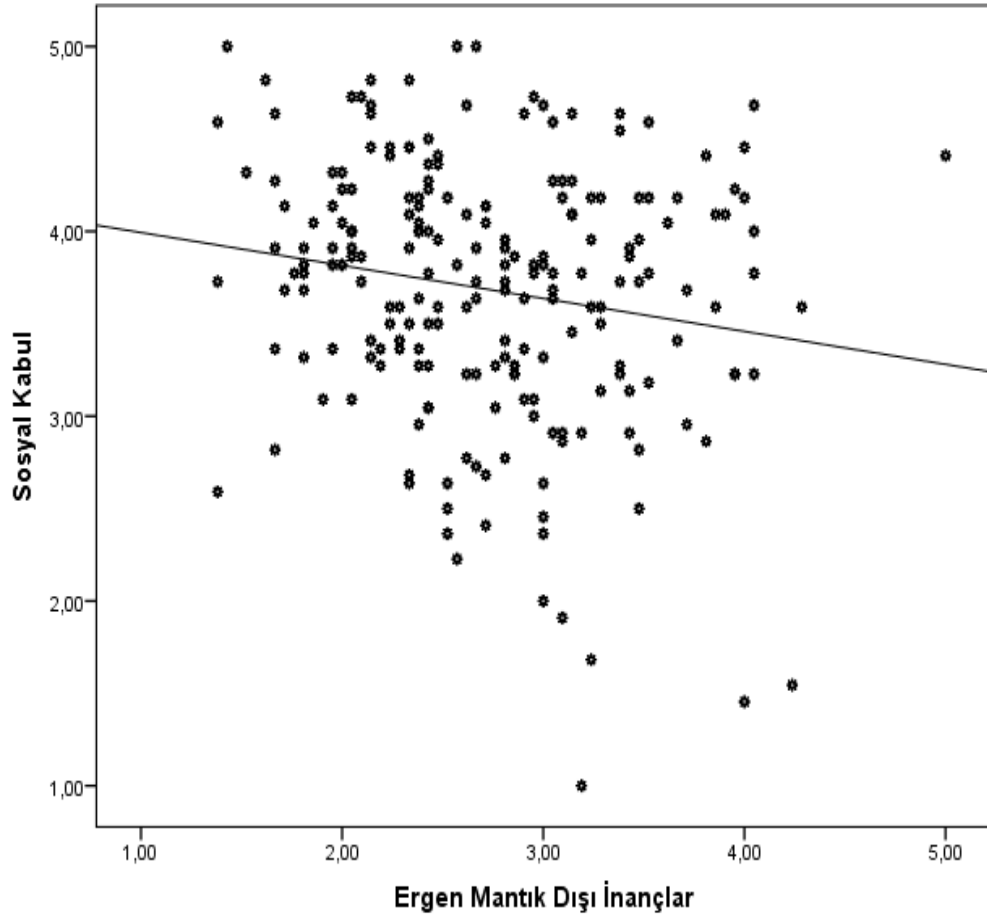
Uygulanan korelasyon analizi sonucunda; öğrencilerin mantıkdışı inançlarının “Başarı Talebi” alt boyutu ile “Aile ile İlişkilerde Doyum” alt boyutu arasında negatif yönde orta, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” arasında ise negatif yönde zayıf istatistiksel olarak anlamlı doğrusal ilişkiler bulunmaktadır. “Rahatlık Talebi” alt boyutu ile “Aile ile İlişkilerde Doyum” alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde, “Önemli Diğerleri ile İlişkilerde Doyum”, “Olumlu Duygular”, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve “Sosyal Kabul Ölçeği” arasında negatif yönlü zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı doğrusal ilişkiler bulunmaktadır. “Başarı Talebi” alt boyutu ile “Aile ile İlişkilerde Doyum” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde zayıf düzeyde doğrusal ilişki bulunmaktadır.

“Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” ile “Aile ile İlişkilerde Doyum”, “Olumlu Duygular” alt boyutları, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve Sosyal Kabul Ölçeği” arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişkiler bulunmaktadır.



Şekil 8.1. Öğrencilerin Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği puanları ile Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği puanları arasındaki ilişki.

“Ergen Öznel İyi Oluş” ölçeği ile “Ergenler için Mantıkdışı İnançlar” ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişki bulunmaktadır ($r=-0,265$).



Şekil 8.2. Öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği puanları ile Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği puanları arasındaki ilişki

“Sosyal Kabul” ölçeği ile “Ergenler için Mantıkdışı İnançlar” ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişki bulunmaktadır ($r=-0,162$).

Tablo 8.2.Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ) ve Alt Boyutları ile Genel Öz Yeterlik (GÖYÖ) Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Dağılımı

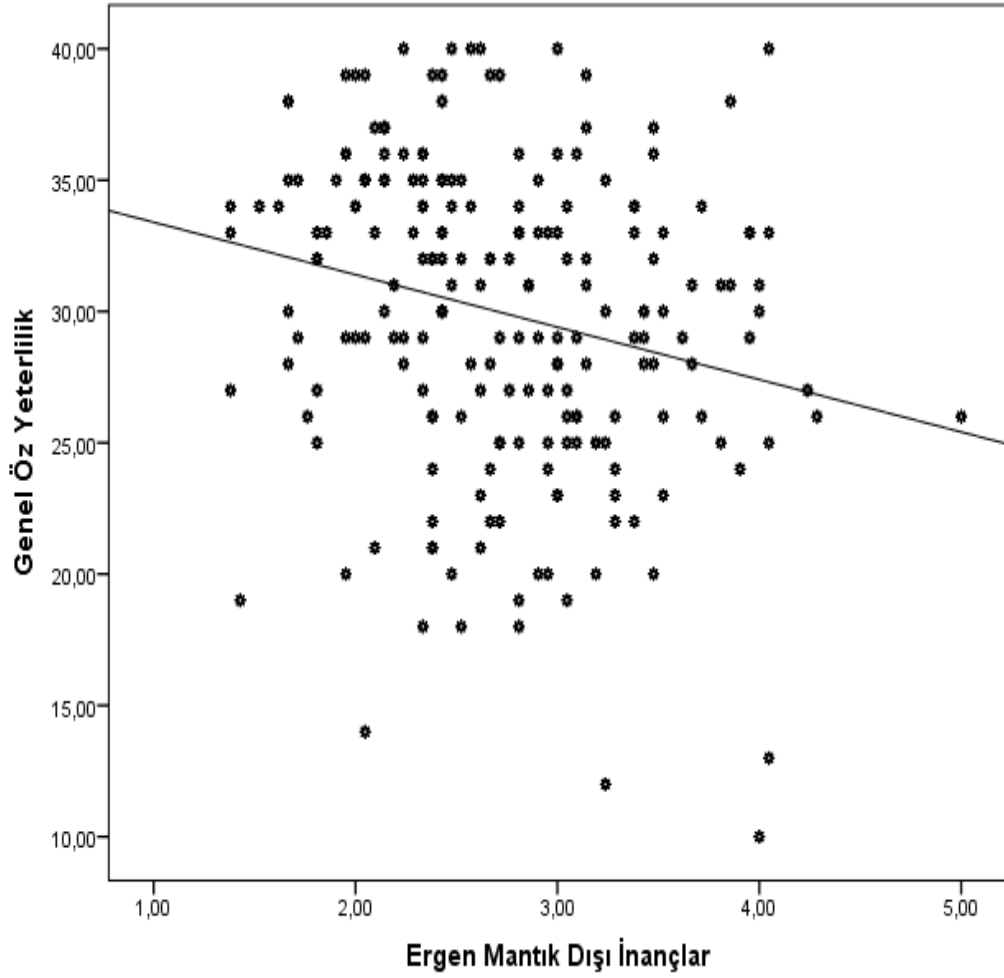
Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları İnanç		Çaba ve Direnç	Yetenek ve Güven	GÖYÖ
Başarı Talebi	r	-0,178	-0,244	-0,248
	p	0,009*	0,000*	0,000*
Rahatlık Talebi	r	-0,193	-0,181	-0,225
	p	0,005*	0,008*	0,001*
Saygı Talebi	r	-0,080	-0,091	-0,102
	p	0,244	0,188	0,139
EMİÖ	r	-0,208	-0,238	-0,265
	p	0,002*	0,000*	0,000*

*: $p < 0,05$ (İstatistiksel olarak anlamlı)

Uygulanan korelasyon analizi sonucunda;

Öğrencilerin mantıkdışı inançlarının “Başarı Talebi” alt boyutu ile “Çaba ve Direnç”, “Yetenek ve Güven” alt boyutları, “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişkiler bulunmaktadır. “Rahatlık Talebi” alt boyutu ile “Çaba ve Direnç”, “Yetenek ve Güven” alt boyutları, “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişkiler bulunmaktadır.

“Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” ile “Çaba ve Direnç”, “Yetenek ve Güven” alt boyutları, “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişkiler bulunmaktadır.



Şekil 8.3. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlilik Ölçeği puanları ile Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği puanları arasındaki ilişki

“Genel Öz Yeterlilik” ölçeği ile “Ergenler için Mantıkdışı İnançlar” ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişki bulunmaktadır ($r=-0,265$).

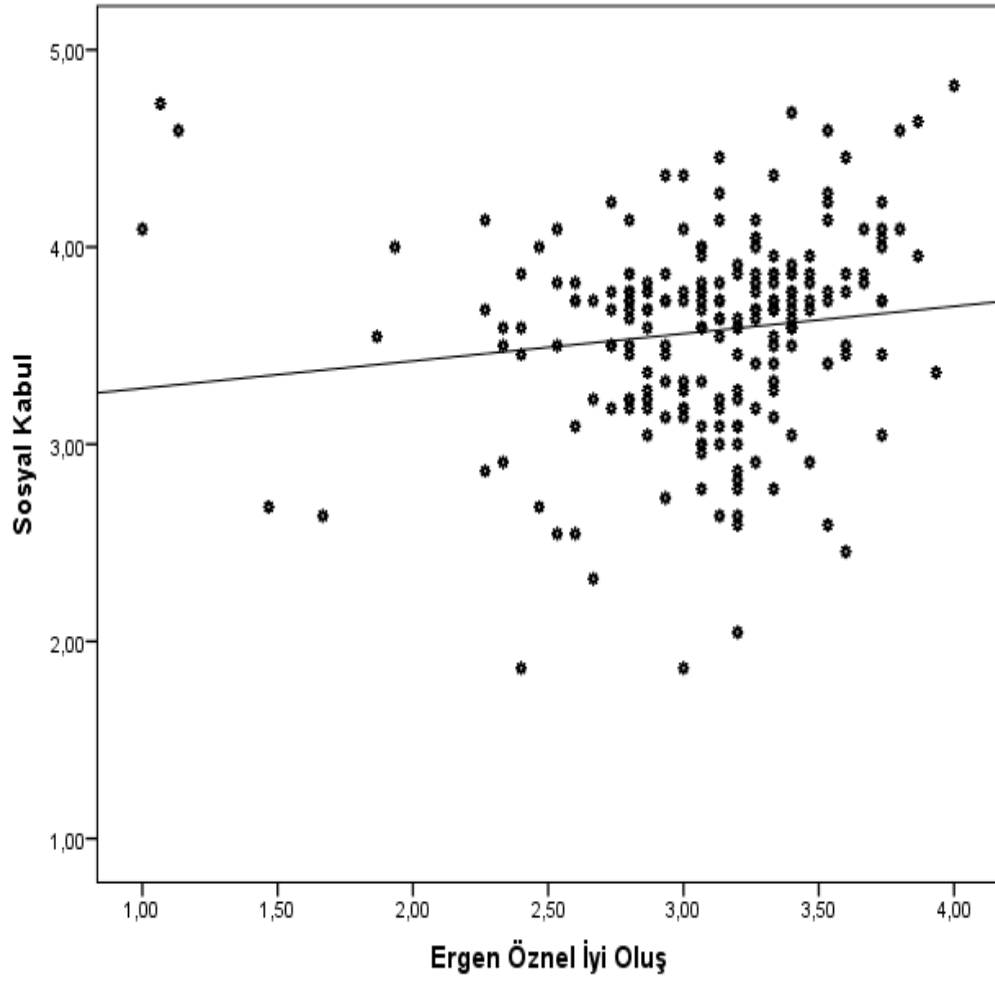
Tablo 8.3. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) ile Öznel İyi Oluş (EÖİO) ve Alt Boyutları, Genel Öz Yeterlik (GÖYÖ) Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Dağılımı

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Alt Boyutları		SKÖ
Aile ve İlişkilerde Doyum	r	0,115
	p	0,095
Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum	r	0,198
	p	0,004*
Yaşam Doyumu	r	0,151
	p	0,028*
Olumlu Duygular	r	0,154
	p	0,024*
EÖİO	r	0,205
	p	0,003*
Genel Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları		
Çaba ve Direnç	r	0,181
	p	0,008*
Yetenek ve Güven	r	0,274
	p	0,000*
GÖYÖ	r	0,260
	p	0,000*

*: $p < 0,05$ (İstatistiksel olarak anlamlı)

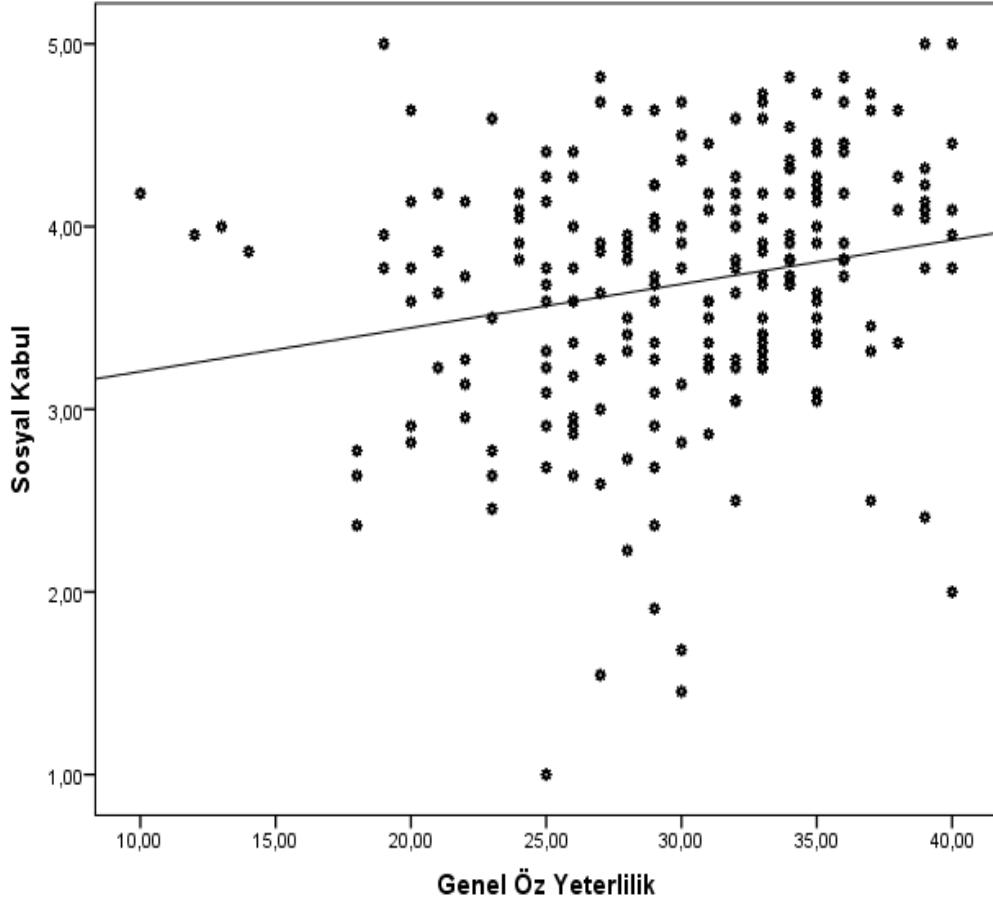
Uygulanan korelasyon analizi sonucunda; öğrencilerin “Sosyal Kabul Ölçeği” ile “Önemli Diğerleri ile İlişkide Doyum”, “Yaşam Doyumu”, “Olumlu Duygular” alt boyutları ve “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişkiler bulunmaktadır.

Öğrencilerin- “Sosyal Kabul Ölçeği” ile “Çaba ve Direnç”, “Yetenek ve Güven” alt boyutları, “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişkiler bulunmaktadır.



Şekil 8.4. Öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği Puanları ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

“Sosyal Kabul” ölçeği ile “Ergen Öznel İyi Oluş” ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişki bulunmaktadır ($r=0,205$).



Şekil 8.5. Öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği puanları ile Genel Öz Yeterlilik Ölçeği puanları arasındaki ilişki

“Sosyal Kabul Ölçeği” ile “Genel Öz Yeterlilik Ölçeği” arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü zayıf düzeyde doğrusal ilişki bulunmaktadır ($r=0,260$).

Ek.2. Rasyonel Duygucu Eğitim Programının Sosyal Geçerliliğine İlişkin Annelerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada Rasyonel Duygucu Eğitim müdahale programının uygunluğu ve işlevselliği ve kaynaştırma öğrencisindeki dolaylı etkisini değerlendirmeye yönelik müdahale grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine dağıtılan “Sosyal Geçerlilik Formu” kullanılmıştır. Bu formda müdahale grubuna uygulanan, Rasyonel Duygucu Eğitimin işlevselliği, yöntem ve materyallerin uygunluğu, çocukların akran ilişkilerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin sorular yer almıştır. Anket formunu anneler doldurmuştur. Anneler, çocuklarının bulunduğu sınıfta akran iletişimini artıracak faaliyetlerin onların ileriki yaşantılarına katkı sağlayacağını, arkadaşlarıyla uyumunu artıracığını, şikâyet etme ve dışlanma gibi olumsuz davranışların azalacağını belirtmişlerdir. Anneler içerisinde yedi kişi kullanılan yöntemin uygun olduğunu, bir kişi ise çalışma yoğunluğu içerisinde süreci çok takip edemediğini ancak elverişli bir yöntem olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Yedi kaynaştırma öğrencisi annesi çalışmanın sonunda çocuklarında gözlemledikleri değişikliklerin neler olduğu ile ilgili soruya yönelik; çocukların sınıf ortamında ilişkilerinde artış olduğu, önceki yıla göre okuldan daha az şikâyet alındığı, sınıfında daha az dışlandığı, kendisini daha rahat ifade etmeye başladığı şeklinde yanıtlar vermiştir. Bir anne ise çocuğunun genel olarak uyum problemi yaşamamasından dolayı akranlarıyla arasındaki iletişimde bir değişiklik gözlemediğini ancak eğitimi önemli bulduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında kaynaştırma öğrencisi velisine yöneltilen “Çocuğunuzun sınıfında uygulanan Rasyonel Duygucu Eğitimin öğrencilerin çocuğunuza yönelik, iletişim, etkileşim ve davranışlarına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna kaynaştırma öğrencisi annelerin yanıtları aşağıdaki gibi olmuştur.

Ebeveyn 1: Evet düşünüyorum, geçen yıl arkadaşlarından ve öğretmenlerinden uyum sağlayamadığı hakkında çok sık şikâyet alıyordum. Ama bu sene fazla bir şikâyet yok.

Ebeveyn 2: Eskiden mesafeli olan arkadaşları şimdi daha anlayışlı ve daha sıcak. Olumlu bakabiliyorlar ve farklılıklarına takılıp kalma yok.

Ebeveyn 3: Evet. Arkadaşlarının kendisine yapmış olduğu şaka veya dışlama gibi durumlarda, kendisini mutsuz hissettiğini anladıkları için bu gibi durumları daha yapmayacaklarını zannediyorum. Bu yüzden birbirleriyle daha dikkatli ve kırıncı olmadan iletişim kuracaklarını zannediyorum.

Ebeveyn 4: Evet, daha iyi davranmaya başlamışlar.

Ebeveyn 5: Evet, mutlaka oldu. Önceden çocuklar sürekli birbirlerini şikâyet edip küfür ya da argo kelimeler kullanıyorlardı fakat şimdi oğluma sorduğumda bu davranışların azaldığını ve herkesin dikkat ettiğini söylüyor.

Ebeveyn 6: Maalesef bu soruya net cevap veremiyorum, Sadece öngöründe bulunabilirim çünkü oğlumun sınıf arkadaşlarıyla ilişkisine şahit olmadım ama bu eğitimin kesinlikle olumlu sonuçlar doğuracağını düşünüyorum.

Ebeveyn 7: Evet, arkadaşlarıyla oyun oynaması

Ebeveyn 8: Katkısı oldu tabii. Birbirlerine saygı duymayı, ...şikâyet etmeden sorunlarını konuşarak halletmeyi öğrendiler...daha erdemli davranışlar içinde bulunuyorlar. Kaynaştırma öğrencisi ebeveynleri, RDE sonrasında çocukları ile sınıftaki akranları arasında daha olumlu ilişkiler içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgular doğrultusunda rasyonel duygucu eğitimin, kaynaştırma öğrencisi farklılıklarını kabul etme, uygun olmayan davranışlara karşı tolerans gösterme gibi düşüncelerde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Ek 3. Kurs Katılım Belgesi

**THE Albert Ellis
INSTITUTE**

145 East 32nd Street, 8th Floor
New York, NY 10016
212.535.9822 | Fax 212.249.3582
www.albertellis.org

Documentation of Attendance

November 13, 2016

Ferna Kabasakal

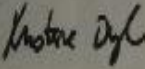
To whom it may concern:

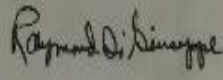
This is to certify that Ferna Kabasakal has attended, in its entirety, the following Continuing Education Activity sponsored by the Albert Ellis Institute.


Theoretical Essentials of REBT & CBT
Effective REBT & CBT Strategies for Working with School-Age Children
Anxiety Disorders: ADDT & BHT Interventions for Children
REBT & CBT Interventions for Oppositional Disorder and Conduct Disorder
Depression and REBT & CBT Interventions
REBT & CBT Interventions for Eating Disorders
REBT & CBT Interventions in ADHD
November 13-14, 2016

16
CE Hours/Credits

Sincerely,


Director


Director of Professional Education



The Albert Ellis Institute is approved by the American Psychological Association to sponsor continuing education for psychologists. The Albert Ellis Institute maintains responsibility for this program and its content.

"The Albert Ellis Institute is an NBCC-Approved Continuing Education Provider (ACEP[®]) and may offer NBCC-approved clock hours for events for programs that meet NBCC requirements. The ACEP is solely responsible for all aspects of the program. NBCC #5142"

Albert Ellis Institute is a 501(c)(3) non-profit organization chartered by the Regents of the University of the State of New York.

Ek 4. H.Ü. Etik Kurul Belgesi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 -1442

Konu : ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 24 EKİM 2017 SALI
Toplantı No : 2017/23
Proje No : GO 17/799 (Değerlendirme Tarihi: 10.10.2017)
Karar No : GO 17/799- 21

Üniversitemiz Hemşirelik Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU'nun sorumlu araştırmacı olduğu ve Ars. Gör. Esmâ KABASAKAL'ın doktora tezi olan, GO 17/799 kayıt numaralı, "Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıfında Rasyonel Duygucu Davranışçı Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Uyum, Kabul, Öznel İyi Oluş ve Öz Yeterliliklerine Etkisinin Değerlendirilmesi" başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

1. Prof. Dr. Nuri AKARSU (Başkan)	KATILMADI	10 Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU (Üye)
2. Prof. Dr. Sevdâ F. MÜFTÜOĞLU (Üye)	11 Yrd. Doç. Dr. Özay GÖKÖZ (Üye)	
3. Prof. Dr. M. Yıldırım AKRA (Üye)	12. Doç. Dr. Gözde GİRGİN (Üye)	
4. Prof. Dr. Necdet SAĞLAM (Üye)	13. Doç. Dr. Fatma Visal OKUR (Üye)	
5. Prof. Dr. Hatice Doğan BÜZÜĞÜ (Üye)	14. Doç. Dr. Can Ebru KURU (Üye)	
6. Prof. Dr. R. Köksal ÖZGÜL (Üye)	İZİNLI	15. Yrd. Doç. Dr. H. Hüseyin TURNAGÖL (Üye)
7. Prof. Dr. Ayşe Lale DOĞAN (Üye)	16. Öğr. Gör. Dr. Müge DEMİR (Üye)	
8. Prof. Dr. Elmas Ebru BALÇIN (Üye)	17. Öğr. Gör. Dr. Meltem ŞENGELEN (Üye)	
9. Prof. Dr. Mintaze Kerem GÜNE (Üye)	18. Av. Meltem ONURLU (Üye)	

Ek 5. MEB Onay Formu



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.261848
Konu : Araştırma İzni

06.01.2017

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Hemşirelik Fakültesi)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi,
b) 28/09/2016 tarihli ve 1397 sayılı yazınız.

Fakülteniz Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Esmâ KABASAKAL'ın "**Bilişsel Süreç Yaklaşımli Grup Etkinliği ve Web Tabanlı (Webiner) Ebeveyn Destek Uygulamalarının İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Öz Yeterliliklerine Etkisinin Değerlendirilmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (21 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



HACETTEPEÜNİVERSİTESİ
HEMŞİRELİK FAKÜLTESİ

06100 Sıhhiye-Ankara
Tel: 0 (312) 324 2013-305 1580-1447
Fax: 0 (312) 312 7085
E-posta:hemsirelikfakultesi@hacettepe.edu.tr

Sayı : 51986023 / 686
Konu:

03.10.2017

ANKARA MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Fakültemiz Halk Sağlığı Hemşireliği ABD Başkanı Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU'nun sorumlu araştırmacısı olduğu ve Arş. Gör. Esmâ KABASAKAL tarafından yürütülecek olan "Bilişsel Süreç Yaklaşımlı Grup Etkinliği ve Web Tabanlı (Webinar) Ebeveyn Destek Uygulamalarının İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumuna, Ebeveynlerinin Sosyal Destek ve Öz Yeterliliklerine Etkisinin Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin uygulama izni Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 06.01.2017 tarihinde Sayı No:14588481-605.99-E.261848 ile verilmiştir. Ancak doktora tez izleminde tezin başlığı "Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Rasyonel Duygucu Davranışçı Sınıf Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Uyum-Kabul ve Öz Yeterliliklerine Etkisinin Değerlendirilmesi" olarak değiştirilmiş, anket formlarında güncellemeler yapılmış ve tezin uygulamasına 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde başlanması zorunluluğu oluşmuştur. Millî Eğitim Müdürlüğü evrak birimine değişikliklerin yer aldığı "Çalışma Protokolü" 02.10.2017 tarihinde verilmiştir.

Doktora tezinin uygulamasının yapılabilmesi konusunda gereğini bilgilerinize saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Leyla DİNÇ
Dekan V.



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16832834
Konu : Araştırma İzni

16.10.2017

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Hemşirelik Fakültesi)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 03/10/2017 Tarihli ve 51986023/686 sayılı yazınız.

Fakülteniz Halk Sağlığı Hemşireliği Arş.Gör. Esmâ KABASAKAL'ın "**Bilişsel Süreç Yaklaşımli Grup Etkinliği ve Web Tabanlı Ebeveyn Destek Uygulamalarının İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumuna, Ebeveynlerinin Sosyal Destek ve Öz Yeterliliklerine Etkisinin Değerlendirilmesi**" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynidir.

13 Ekim 2017

Konya sulu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7932-3574-3ddd-a991-1915 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6. Öğrenci Onam Formu-Müdahale

Sevgili Arkadaşım;

Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. “**Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda rasyonel duygucu eğitimin diğer öğrencilerin, rasyonel düşünme, öznel iyi oluş, öz yeterlilik ve sosyal kabul düzeyine etkisi**” üzerine tez çalışması yapmaktayım. Bu araştırma ile sizlere rasyonel düşünme becerisi geliştirme üzerine yararlı bilgiler kazandıracak girişimler yapılacaktır. Bu girişimler 12 hafta ve 90 dakikalık eğitimler şeklinde yapılacaktır. Bu eğitimler boyunca sizlere ev ödevleri verilecek, sınıf içerisinde oyun, rol-play etkinlikleri yapılacaktır. Araştırma tarafımda yürütülecektir. Bu araştırmaya katılacak olursan senden anket ve ölçekler doğrultusunda bilgi alınacak ve bu bilgiler kesinlikle saklı tutularak kişi ve/veya kişilerin ulaşması engellenecektir.

Bu araştırmaya katılıp-katılmamak için karar vermeden önce anne ve baban ile konuşup onlara danışmalısın. Onlara da bu araştırmadan bahsedip, onaylarını alacağız. Anne ve baban araştırmayı kabul etseler bile kabul etmeme hakkına sahipsin. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı olup, istemezsen katılmayabilirsin. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsin, bu tamamen sana bağlıdır. Soru kağıdındaki soruları yanıtlaman çalışma sonuçlarının doğruluğu ve geçerliliği için oldukça önemlidir. Sorulara vereceğin yanıtlar araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyeceği için objektif olmanı ve soruları boş bırakmammanı rica ediyorum. Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu formda yazıyor. Bu araştırmayı katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yazıp imza atmanı rica ederim. İmzaladıktan sonra sana ve ailene bu formun bir kopyası verilecektir.

Çocuğun Adı-Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Araştırmacının Adı- Soyadı: Esmâ KABASAKAL

İmzası:

Tarih:

Adresi: Hacettepe Üniversitesi

Hemşirelik Fakültesi

Altındağ/ ANKARA

Tel:

Ek 7. Veli Onam Formu-Müdahale Grubu

Sevgili anne-baba,

Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. "**Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda rasyonel duygucu eğitimin diğer öğrencilerin, rasyonel düşünme, öznel iyi oluş, öz yeterlilik ve sosyal kabul düzeyine etkisi**" üzerine tez çalışması yapmaktayım. Bu araştırma ile çocuklardarasyonel düşünme becerisi geliştirme üzerine çocuğunuzun bulunduğu sınıfta yararlı bilgiler kazandıracak sınıf etkinlikleri yapılacaktır. Bu etkinlikler 12 hafta ve 90 dakikalık eğitimler şeklinde yapılacaktır. Bu eğitimler boyunca çocuğunuza ev ödevleri verilecek, sınıf içerisinde oyun, rol-play etkinlikleri yapılacaktır. Araştırma tarafınca yürütülecektir. Size ve çocuğunuza araştırmanın bir parçası olmayı kabul etmek isteyip istemediğinizi sormak istiyoruz. Araştırmaya katılım gönüllülük ilkesine bağlıdır ve sadece siz izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz bu çalışmaya dahil edilecektir. Araştırmaya katılacak olursanız szden anket ve ölçekler doğrultusunda bilgi alınacak ve bu bilgiler kesinlikle saklı tutularak kişi ve/veya kişilerin ulaşması engellenecektir. Araştırmaya katılmayı kabul etseniz bile sonradan vazgeçebilirsiniz, bu tamamen size bağlıdır. Telefon numaram ve adresim bu formda yazıyor. Bu araştırmayı katılmayı kabul ediyorsanız aşağıya adınızı ve soyadınızı, çocuğunuzun adını ve soyadını yazıp, imza atmanı rica ederim. İmzaladıktan sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

Çocuğun Adı-Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Çocuğun Ebeveyninin Adı-Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Araştırmacının Adı- Soyadı: Esmâ KABASAKAL

İmzası:

Tarih:

Adresi: Hacettepe Üniversitesi

Hemşirelik Fakültesi

Altındağ/ ANKARA

Tel:

Ek 8. Öğrenci Onam Formu- Kontrol

Sevgili Arkadaşım;

Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. **“Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda rasyonel duygucu eğitimin diğer öğrencilerin, rasyonel düşünme, öznel iyi oluş, öz yeterlilik ve sosyal kabul düzeyine etkisi”** üzerine tez çalışması yapmaktayım. Bu çalışmada Rasyonel İnanış, Öznel İyi Oluş, Sosyal Kabul ve Öz Yeterlilik düzeyini saptamaya yönelik sizlere anket uygulanacak, 6 oturumdan oluşan “Serbest Etkinlik Oturumu” yapılacaktır. Etkinliklerde sizlerin kendinizi ifade etmenize olanak sağlayan aktivitelerde bulunulacak ve bu etkinlikler tarafımda yürütülecektir. Bu çalışmaya katılacak olursan senden anket ve ölçekler doğrultusunda bilgi alınacak ve bu bilgiler kesinlikle saklı tutularak kişi ve/veya kişilerin ulaşması engellenecektir. Bu çalışmaya katılıp-katılmamak için karar vermeden önce anne ve baban ile konuşup onlara danışmalısın. Onlara da bu çalışmadan bahsedip, onaylarını alacağız. Anne ve baban çalışmayı kabul etseler bile kabul etmeme hakkına sahipsin. Bu çalışmaya katılmak senin isteğine bağlı olup, istemezsen katılmayabilirsin. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsiniz, bu tamamen sana bağlıdır. Soru kağıdındaki soruları yanıtlaman çalışma sonuçlarının doğruluğu ve geçerliliği için oldukça önemlidir. Sorulara vereceğin yanıtlar araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyeceği için objektif olmanı ve soruları boş bırakmamanı rica ediyorum. Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu formda yazıyor. Bu çalışmayı katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yazıp, imza atmanı rica ederim. İmzalıdıktan sonra sana ve ailine bu formun bir kopyası verilecektir.

Çocuğun Adı-Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Araştırmacının Adı- Soyadı: Esmâ KABASAKAL

Adresi: Hacettepe Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Tel:

Ek 9. Veli Onam Formu- Kontrol

Sevgili anne-baba,

Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. **“Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda rasyonel duygucu eğitimin diğer öğrencilerin, rasyonel düşünme, öznel iyi oluş, öz yeterlilik ve sosyal kabul düzeyine etkisi”** üzerine tez çalışması yapmaktayım. Bu araştırma ile çocuğunuzun bulunduğu sınıfta 6 oturumdan oluşan “Serbest Etkinlik Oturumu” yapılacaktır. Etkinliklerde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan aktivitelerde bulunulacak ve bu etkinlikler tarafımda yürütülecektir. Size ve çocuğunuza araştırmanın bir parçası olmayı kabul etmek isteyip istemediğinizi sormak istiyoruz. Araştırmaya katılım gönüllülük ilkesine bağlıdır ve sadece siz izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz bu çalışmaya dahil edilecektir. Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz bile sonradan vazgeçebilirsiniz, bu tamamen size bağlıdır. Telefon numaram ve adresim bu formda yazıyor. Bu araştırmayı katılmayı kabul ediyorsanız aşağıya adınızı ve soyadınızı, çocuğunuzun adını ve soyadını yazıp imza atmanızı rica ederim. İmzaladıktan sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

Çocuğun Adı-Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Çocuğun Ebeveyninin Adı-Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Araştırmacının Adı- Soyadı: Esmâ KABASAKAL

İmzası:

Tarih:

Adresi: Hacettepe Üniversitesi

Hemşirelik Fakültesi

Altındağ/ ANKARA

Ek 10. Demografik Özellikler Anket Formu

1. Yaşınız nedir? (belirtiniz).....

2. Cinsiyetiniz nedir? 1. Erkek 2. Kız

3. Bugüne kadar en uzun süreyle nerede yaşadınız?

1. İl merkezi 2. İlçe merkezi 3. Köy 4. Yurtdışı

4. Annenizin en son mezun olduğu okul hangisidir?

1. Hiç okula gitmemiş 2. İlkokula gitmiş; bitirmemiş 3. İlkokul
4. Ortaokul 5. Lise 6. Yüksekokul / üniversite / lisansüstü
7. Diğer (lütfen açıklayınız)_____

5. Anneniz herhangi bir işte çalışıyor mu? 1. Evet 2. Hayır

6. Anneniz bu işte ne konumda çalışıyor?

1. İşveren 2. Ücretli, işçi (düzenli) 3. Maaşlı, memur (düzenli)
4. Yevmiyeli (geçici / mevsimlik) 5. Kendi hesabına (düzenli)
6. Kendi hesabına (düzensiz, iş buldukça) 7. Ücretsiz aile işçisi
8. Diğer (lütfen açıklayınız)_____

7. Babanızın en son mezun olduğu okul hangisidir?

1. Hiç okula gitmemiş 2. İlkokula gitmiş; bitirmemiş 3. İlkokul
4. Ortaokul 5. Lise 6. Yüksekokul / üniversite / lisansüstü
7. Diğer (lütfen açıklayınız)_____ 8. Bilmiyorum

8. Babanız herhangi bir işte çalışıyor mu? 1. Evet 2. Hayır

9. Babanız bu işte ne konumda çalışıyor?

1. İşveren 2. Ücretli, işçi (düzenli) 3. Maaşlı, memur (düzenli)
4. Yevmiyeli (geçici / mevsimlik) 5. Kendi hesabına (düzenli)
6. Kendi hesabına (düzensiz, iş buldukça) 7. Ücretsiz aile işçisi
8. Diğer (lütfen açıklayınız)_____

10. Ailenizin ekonomik durumu sizce aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?

1. Çok kötü 2. Kötü 3. Orta 4. İyi 5. Çok iyi
11. Ailenizin yapısı nedir? 1. Çekirdek 2. Geniş 3. Diğer.....

12. Kardeş sayınız nedir? (Kendiniz hariç, belirtiniz).....

13. Herhangi bir sağlık sorunuz var mı? 1. Evet (belirtiniz)..... 2. Hayır

14. Ailenizden birinin herhangi bir sağlık sorunu var mı?

1. Evet (belirtiniz)..... 2. Hayır

Ek 11. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği

BİREYSEL DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ					
DÜŞÜNCELER	Hiç Kabulmüyorum	Biraz Kabulmüyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Kabulmüyorum	Tamamen Kabulmüyorum
1. Herhangi bir oyunda yenilmeyi kesinlikle hazmedemem.	()	()	()	()	()
2. Öğretmenlerin, öğrencilerine karşı her zaman nazik ve anlayışlı olması gerekir.	()	()	()	()	()
3. Bir öğrencinin derslerinde başarısız olması, onun yetersiz bir insan olduğunu gösterir.	()	()	()	()	()
4. Bir anne-baba çocuğuna bir söz vermişse, mutlaka onu yerine getirmelidir.	()	()	()	()	()
5. Evde ve okulda kurallarla yaşamak, bana çok zor geliyor.	()	()	()	()	()
6. Diğer insanların önünde bir hata yaparsam, küçük duruma düşeceğime inanırım.	()	()	()	()	()
7. Bir öğrenci öğretmenlerinin takdirini kazanmak istiyorsa, mutlaka derslerde başarılı olmalıdır.	()	()	()	()	()
8. Anne-babaların çocuklarına sürekli olarak nasıl davranmaları gerektiğini söylemeleri, tahammül edilmez bir durumdur.	()	()	()	()	()
9. Hayatın en zor işi, ders çalışmak ve ev ödevi yapmaktır.	()	()	()	()	()
10. Kişinin yaptığı bir iş başkaları tarafından beğenilmezse, o kişinin değeri düşmüş demektir.	()	()	()	()	()
11. Öğrencileri arasında ayırım yapan bir kişinin kesinlikle öğretmenlik yapmaması gerekir.	()	()	()	()	()
12. Anne-babalar çocuklarına karşı her zaman anlayışlı olmalıdırlar.	()	()	()	()	()
13. Arkadaşlarının gözünde önemli birisi olmak için, derslerimde mutlaka başarılı olmam gerekir.	()	()	()	()	()
14. Sorunlarla uğraşmaktansa, onları ertelemek daha iyidir.	()	()	()	()	()
15. İyi bir anne-baba, çocuğumu başkalarının yanında asla azarlamaz.	()	()	()	()	()
16. Derste öğretmenin sorduğu soruyu bilemeyen bir öğrenci, arkadaşlarının önünde küçük düşmüş demektir.	()	()	()	()	()
17. Büyükelrin, çocuklardan uslu olmalarını ve kurallara uymalarını istemeleri büyük bir haksızlıktır.	()	()	()	()	()
18. İyi bir arkadaş verdiği sözleri mutlaka tutmalıdır.	()	()	()	()	()
19. Bir öğrencinin anne-babasının takdirini kazanması için, derslerinde mutlaka başarılı olması gerekir.	()	()	()	()	()
20. Yapmam gereken şeyleri benim yerime başkalarının yapmasını isterim.	()	()	()	()	()
21. Anne-babaların verdikleri ev işleri ve görevler, çocukları canından bezdiriyor.	()	()	()	()	()

Ek 12. Öznel İyi Oluş Ölçeği

	1.Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Ailem beni destekler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ailem beni sever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ailem bana saygı duyar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ailem sağlıklı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sevdiklerimle yan yanayım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Dostlarımla beraberim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sevdiklerimle beraberim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Arkadaşlarımla beraber vakit geçiririm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Hayati dilediğim gibi yaşarım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Hayatin tadini çıkartarak yaşarım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Hayati doya doya yaşarım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Genellikle güler yüzlüyüm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Genellikle neşeliyim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. İnsanlara karşı hoşgörülüyüm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. İnsanlara karşı sabırlıyım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek 13. Sosyal Kabul Ölçeği

Özürli olan bir veya birkaç öğrencinin sizin sınıfınızda okuyacağını düşünün. Onlarla ne tür ilişkilere girerdiniz ve onlara nasıl davranırdınız? Aşağıdaki listede bir takım davranış örnekleri yer almaktadır.

1. Bir derste bulunmadığı zaman ona ev ödevini söylerim

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

2. Sıra olduğumuzda onun yanında dururum

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

3. Okuldan sonra onunla oynarım

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

4. Ona kursun veya tükenmez kalemimi ödünç veririm

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

5. Ona matematik problemlerini çözmede yardım ederim

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

6. Diğer çocukların alay etmeleri halinde onu korurum

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

7. Sınıfta boş zamanlarda onunla konuşurum

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

8. Onu evime davet ederim

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

9. Sınıfta onun yanında otururum

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

10. Okulda boş zamanlarda onunla oynarım

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

11. Sınıfta sadece birkaç çocuğun bildiği bir sırrı onunla paylaşıyorum

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

12. Yanına yaklaşıp ve ona merhaba derim

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

13. Yemegimin bir kısmını onunla paylaşıyorum

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

14. Okul gezilerinde otobüste onun yanında otururum

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

15. Onu bazen evinden telefonla ararım

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

16.Yanlıs bir seyler yaptığında bile onun tarafını tutarım

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

17.Ona kendimi anlatırım (ona kendimden söz ederim

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

18.Ortak sınıf çalışmalarında ona yardım ederim

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

19.Basarılı olduğu konularda onu överim

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

20. Onu kendi arkadaşlarımla tanıştırırım.

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

21.Eşli oyunlar oynadığımızda onu eşolarak seçerim

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

22. Daha önce kimseye söylemediğim kendi hakkımda bazı şeyleri ona söylerim

1. Evet 2. Sanırım Evet 3. Ne Evet Ne Hayır 4. Sanırım Hayır 5. Hayır

Ek 14. Sosyal Geçerlik Anketi

Çocuğun ad, soyadı:

Veli ad, soyadı:

Sayın Veli;

Çocuęunuzun bulunduğu sınıfta tarafımda “**kaynaştırma rencisi bulunan sınıflarda rasyonel duygucu eğitimin diğer rencilerin, rasyonel dūřınme, öznel iyi oluř, öz yeterlilik ve sosyal kabul dūzeyine etkisi**” konulu tez çalışması kapsamında sınıf eğitimi yapılmıştır. Bu eğitimlerde ev devi, sınıf içerisinde oyun, rol-play etkinlikleri ve veli bilgilendirmesi yapılmıştır. Eęitimin sonucunu değerlendirmek üzere siz değerli velimizin grūřlerine ihtiyaç duymaktayım. Aşağıdaki sorularda eğitimlerin çocuğunuzun bulunduğu sınıfta akran ilişkisi, akran etkileşimi, uyum ve kabule yönelik etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu soruları; çocuğunuzun bulunduğu sınıfta yapılan etkinlikleri gz önünde bulundurarak ve çocuğunuza danışarak yanıtlanmanızı rica ediyorum.

Arş. Gör. Esmā KABASAKAL

Tel:

Sorular

1. Çocuğunuzun okul yaşantısında, sınıf içerisindeki akran uyumu, etkileşimi ve akranları tarafından kabulü sizin açımızdan önemli midir? Lütfen açıklayınız
2. Çocuęunuzun bulunduęu sınıfta “akılcı dūřınme” ve “akılcı olmayan dūřınceleri deęiřtirme” becerisine yönelik eęitimin çocuęunuz için önemli olduęunu dūřnyor musunuz? Lütfen açıklayınız
3. Çocuęunuzun bulunduğu sınıfta “akılcı dūřınme” ve “akılcı olmayan dūřınceleri değiştirme” becerilerinin öğrenilmesinin, sınıftaki arkadaşlarının çocuğunuza yönelik iletişimine, etkileşimine, davranışlarına katkısı olduğunu dūřnyor musunuz? Lütfen açıklayınız

4. Çocuğunuzun bulunduğu sınıfta “akılcı düşünme” ve “akılcı olmayan düşünceleri değiştirme” becerilerinin öğretiminde kullanılan eğitim, rol-play, ev ödevi yöntemlerini uygun buldunuz mu?

5. Araştırma süresince sınıf içerisinde belirlenmiş kuralları, bilgilendirme amacıyla dağıtılan broşür, form gibi araç- gereçleri uygun buldunuz mu?

6. Bu çalışma sonunda çocuğunuzda sınıf içerisinde ve günlük yaşamda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?

Sınıf içerisinde çocuğunuzun davranışlarındaki değişiklikler:

Arkadaşlarının çocuğunuza yönelik davranışları, etkileşimi, iletişimde değişiklikler:

Sizinle olan etkileşiminde değişiklikler:

Günlük yaşamdaki davranışlarında olan değişiklikler:

Teşekkürler

EK 15. RASYONEL DUYGUCU EĞİTİM PROGRAMI

1. OTURUM

HEDEFLER:

- 1- Öğrencilerle tanışma,
- 2- Eğitim süreci hakkında öğrencileri bilgilendirme,
- 3- Sınıfta uyulacak kuralları belirleme,
- 4- Öğrencilerin beklentilerini değerlendirme,
- 5- Araştırmacı ve öğrenciler arasında güven duygusu oluşturma

MATERYAL:

- 1- Öğrenci isimlikleri,
- 2- 1 adet yumuşak, plastik top,
- 3- Sınıf kuralları afişi,
- 4- Yazı tahtası ve tahta kalemleri

SÜREÇ:

Öğrencilerle tanışılmış, isimlikleri yakalarına takmaları istenmiştir. Süreçle ilgili aşağıdaki konuşma yapılmıştır.

Merhaba Sevgili Arkadaşlar;

Ben Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Halk Sağlığı Hemşireliği ABD. Araştırma Görevlisi Esmâ KABASAKAL. Bana Esmâ Öğretmenim diyebilirsiniz. Sizlerle 12 hafta sürecek bir sınıf etkinliğine başlıyoruz. Bu etkinlikler her hafta 2 ders saati boyunca (90 dk) sürecek şekilde planlanmıştır. Etkinliklerimizin amacı sizlere “Akılcı” düşünme becerisine yönelik bir yaşam felsefesi kazandırmaya çalışmaktır. Akılcı düşünme becerisi okul, arkadaş ve aile yaşantınızda kişilerle olan iletişiminize yön vermenizi, duygularınızı kontrol edebilmenizi, rahatsızlık verici olaylara karşı hislerinizi yönetebilecek düşünce yapısına yönelik farkındalık kazanmanızı ve böylece kendinizi iyi hissetmenizi ve kendinize olan güven duygusunun artmasını bekliyoruz. Etkinliklerimize önce sosyal beceri öğretimiyle başlayacağız. Daha sonra akılcı düşünme etkinliklerine geçeceğiz. Bu hafta sizlere birbirimizi tanıma, sınıf kurallarımızı belirleme ve sosyal beceriler kavramı üzerine konuşmaya yönelik bir planlama yaptım. Sınıf kurallarının

yazılı olduğu bu afiş her etkinlikte yanımızda olacaktır. Kurallara uymayan arkadaşlarımız bu etkinliklerden verim alamayacaktır. Bu yüzden hem sınıf kurallarına uymanız hem de etkinlikler boyunca verilen ödevleri eksiksiz ve zamanında yerine getirmeniz çok önemlidir. Sizlere bu konuda güveniyorum. Varsa sorunuz cevaplayabilirim. Etkinliklerimizde benim elimde gördüğünüz bu yumuşak plastik top olacak. Soru sorduğum zaman kim söz almak isterse ben topu o arkadaşınıza yavaşça atacağım. Arkadaşınız topu tutup konuşmasını bitirdiğinde, varsa başka konuşmak isteyen arkadaşınız o arkadaşınıza, yoksa bana tekrar yavaş bir şekilde topu atacak böylece biraz hareket yapmış olacağız. Şimdi biraz sosyal becerilerden bahsedelim. Sosyal beceri denildiği zaman aklımıza neler geliyor? Kim cevap vermek ister? (Araştırmacı söz almak isteyen öğrenciye topu atmıştır.)

“Sosyal becerileri; başkalarının bize güzel, olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek etrafımızdaki kişilerle aramızdaki iletişimi ve etkileşimi sağlayacak, başkaları tarafından kabul edilebilir davranışlar olarak tanımlayabiliriz. Sosyal beceriler, kişinin haklarını savunabilmesini, istemediği şeyleri reddedmesini, ihtiyaç duyduğunda başkalarından yardım isteyebilmesini kolaylaştırır. Sosyal beceriler sözel ve sözel olmayan tepkiyi içermektedir. Örneğin; göz teması, yüz ifadesi, beden duruşu, sosyal uzaklık ve jestlerin kullanımı sözel olmayan tepkileri ortaya çıkartır. Ses tonu, hızı, konuşmanın açıklığı gibi sözel kaliteyle ilişkili unsurlar da sözel tepkiler açısından anlamlıdır. Sizce kızgın bir ifadeyle soru soran arkadaşımıza vereceğimiz yanıt ile yumuşak ses tonuyla soru soran arkadaşımıza vereceğimiz yanıt aynı mıdır?” Araştırmacı cevap vermek, konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı vermiştir. Araştırmacı öğrencilerin paylaşımlarını alıp bu derste neler hissettiklerini sorarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine izin vermiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

2. OTURUM

HEDEFLER:

- Öğrencilerin sosyal beceriler hakkında bilgi sahibi olması,
- Öğrencilerin farklılıkları kavraması, etkili iletişim, beden dili, olumlu geri bildirim verme, özür dileme gibi sosyal becerileri ve bu becerilerin davranışlara etkisini fark edebilmesi,
- Öğrencilerin davranışlar ve duygular arasındaki ilişkiyi fark edebilmesi,
- Öğrencilerin sosyal becerileri etkileyen davranışları ve duyguları fark edebilmesi,
- Öğrencilerin herkesin farklı duygu, düşünce ve davranışlara sahip olduğunu fark edebilmesi

MATERYALLER:

- Öğrenci isimlikleri, Sınıf kuralları afişi, Yazı tahtası ve tahta kalemleri
- Ev ödevi formu, Veli bilgilendirme formu

SÜREÇ:

Araştırmacı tarafından öğrencilere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak isteyen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin konuşmalarından sonra önceki oturumda yapılan sosyal becerilere giriş dersiyle ilgili öğrencilerin paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorularak bu oturumun içeriği kısaca açıklanmıştır ve sosyal beceriler detaylı açıklanarak, tahtaya kısa notlar yazılmış daha sonra etkinlikler yapılmıştır. Sosyal beceri başlıkları;

1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri

2. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri

3. Duygulara Yönelik Beceriler

4. Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler

5. Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri

6. Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri

Öğrencilerle yapılan etkinliklerde duygu ve davranış kavramları üzerinde durulmuş, öğrencilerin düşünceleri alınmıştır.

Etkinlik: Farklılıklar

Bu etkinliğin amacı karşımızdaki kişinin farklı özelliklerinin farkına varma konusunda öğrencileri desteklemektir. Öğrencilerle öncelikle okul yaşamının hayatlarındaki yeri ve önemi üzerinde konuşulmuştur. Bu süre içerisinde sınıf ortamında geçirdikleri vakit ve bunun kendi yaşantılarındaki önemine değinilmiştir. Daha sonra öğrencilere: “şimdi aranızda rastgele seçeceğim bir arkadaşınız kendini sınıfa takdim edecek, kendisiyle ilgili güzel yanlarını kısaca anlatacak” bizlerde arkadaşınıza olumlu geri bildirim vereceğiz” denilerek söz hakkı verilmiştir. Öğrencilerin “arkadaşlık” hakkındaki düşünceleri öğrenilmiştir. Öğrencilere” iyi arkadaşlık davranışları” sorulmuş, verilen cevaplar tahtaya yazılmıştır. İsteyen öğrenciler de deftere yazmıştır.

Arkadaşlıklarımızı nasıl güçlendireceğimiz hakkında fikir alışverişi ve öneriler:

*Paylaşmak: Arkadaşlarınızla evden meyve, kuru yemiş, ev yapımı kurabiye, börek, poğaca vs.

*Aktivite: Arkadaşlarınızla sinema, tiyatro, piknik, spor, kitap okuma gibi etkinlikler düzenlemek

*Hediyeleşmek: Arkadaşınıza küçük hediyeler verebilirsiniz, bunlar kendi çizdiğiniz bir resim, kendinizin yaptığı bir oyuncak olabilir.

Öğrencilerden bu davranışlar karşısında hangi duyguları hissettikleri öğrenilmiştir.

Etkinlik: Etkili İletişimin Önemi

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin davranışlara oluşturan sözlü ve sözsüz iletişim ve beden dilini kullanmanın önemini farketmelerini sağlamaktır. Öğrencilere iletişimin ne anlama geldiği sorulmuştur. Sözlü ve sözsüz mesajların neler olduğu konusunda fikirleri alınmıştır. Verilen cevaplar tahtaya yazılıp içlerinde sözlü ve sözsüz iletişimin temel ögesi olan beceriler işaretlenmiştir. Örneğin genel dinleme, anlama ve anladığını ifade etme gibi beceriler işaretlenmiştir.

Öğrencilere etrafındaki kişilerin en fazla hangi iletişim mesajlarını kullandığı sorulmuştur. Etkili bir beden dili ve iletişim mesajlarının neler olduğu anlatılmıştır, daha sonra öğrencilerin bu mesajlara örnek vermeleri istenmiştir.

Aşağıdaki sorularla etkinlik sürdürülmüştür;

- Sınıfta veya okul dışındaki arkadaşlarınızla etkili iletişim becerilerinizi nasıl kullanıyorsunuz?

- Aile ve yakın çevrenle etkili iletişim becerilerini kullandığın durumlara örnek verir misin?
- Hangi durumlarda etkili iletişim becerilerini kullanmak sana güç geliyor? Eğer etkili iletişim becerisi kullanamadığın bir durum olursa sonuçları nasıl oluyor?

Daha sonra öğrencilerden aşağıdaki davranışlardan hangilerinin uygun davranışlar olduğunu belirtmeleri, bu davranışlar karşısında ne hissettiklerini ve bu davranışlarının arkadaşlarıyla iletişimlerini nasıl etkilediği üzerine yorumları alınarak devam edilmiştir.

- Bazen arkadaşlarımdan okul eşyalarını zorla almak durumunda kalıyorum.
- Arkadaşım konuşurken yüzüne bakar ve onu dikkatli dinlerim.
- Yalnız kalan arkadaşımı oyuna katmak isterim. Kendimi onun yerine koyarım.
- Arkadaşım bana yardımcı olduğunda teşekkür etmeyi unutuyorum.
- Arkadaşlarımın hataları bana çok komik gelir ve gülerim.
- Arkadaşımın yardıma ihtiyacı olduğunda teneffüse çıkmayı tercih ederim.
- Gerekli durumlarda arkadaşlarımla eşyalarımı paylaşıyorum.
- Kantinde sıra beklememek için mutlaka kuyruğun önüne geçmeye çalışırım.
- Derslerde benim bildiğim ama arkadaşlarımdan zorlandığı konuları kendime saklarım.
- Arkadaşım kendisine yeni bir eşya, giysi, kırtasiye malzemesi aldığında “güle güle kullan” demek bence gereksizdir.
- Yemeklerden sonra anneme “eline sağlık anneciğim” demek gerekmez zaten annem hep yemek yapıyor.

Etkinlik: Duyguları ifade etme, olumlu geri bildirim, özür dileme

Bu etkinliğin amacı duygularımızı ifade etme ve olumlu geri bildirim verme konusunda alıştırmayı yapmak ve öğrencilerin farkındalık kazanmasını sağlamaktır. Etkinlikte öğrencilerden biri seçilip tahtaya alınmıştır. Bu öğrenci hakkında sınıftaki arkadaşlarından sırayla olumlu bir şeyler söylemesi istenmiş olumsuz şeyler söylememeleri konusunda uyarılmışlardır. Olumlu şeyler söylendiği sürece öğrenci yerinde durmuş, bu etkinlik diğer öğrencilere de uygulanmıştır. Öğrencilere kişiler arası ilişkileri geliştirmede duygularımızı ifade etme ve olumlu geri bildirim vermenin önemi hakkında bilgi verilmiştir. Etkinliğe hangi durumlarda özür dilenmesi gerektiğine karar verme konusunda alıştırmayı yaparak devam edilmiş, öğrencilerin farkındalık kazanmasını amaçlanmıştır. Özür dilemenin öneminden bahsedilmiştir. Öğrencilere “**Hangi durumlarda “Özür dilerim” demek uygun olacaktır?**” diye sorulmuştur.

- Annenin çok sevdiği kolyesini kaybettiysen,
- Arkadaşın onunla birlikte okul gitmek yerine dışarda gezmeyi teklif ettiği zaman gitmek istemiyorsan
- Yüksek sesle konuşup başkasını rahatsız ettiğin zaman,
- Arkadaşının istediği kırtasiye malzemesi sende yoksa,
- Arkadaşının başına kötü bir şey gelmiş ve sen yanında değilsen,

Daha sonra öğrencilere aşağıdaki sorular sorularak görüşleri alınmıştır.

- Sen hangi durumlarda özür diliyorsun?
- Özür dilerken kendini nasıl hissedersin? Hangi duyguyu yoğun yaşarsın? Zorluk yaşar mısın?
- Senden özür dilendiği durumlarda kendini nasıl hissedersin?

Öğrencilere ev ödevi olarak form dağıtılmadan önce herkesin birbiriyle sınıf listesine göre rastgele eşleşmesi sağlanmıştır.

ÖDEV FORMU 1

Arkadaşımı tanıyor muyum?

Sevgili arkadaşım.....; seni daha iyi tanımama yardımcı olur musun lütfen?

- 1) Arkadaşımın kaç kardeşin var:..... ?
- 2) Arkadaşımın oturduğu yer:..... ?
- 3) Arkadaşım en fazla hanfi oyuncu, film kahramanını sever: :.....
- 4) Arkadaşım en son hangi sinema filmine, tiyatroya gitti.....?
- 5) Arkadaşım en çok hangi oyunu oynamayı sever:..... ?
- 6) Arkadaşım en çok.....durumunda hayal kırıklığı yaşıyor.
- 7) Arkadaşımınözelligi beni mutlu ediyor.
- 8) Arkadaşım en çok nelerden dolayıüzülür:.....?
- 9) Arkadaşım en fazla hangi durumlarda kendini mutlu hiseder:.....?

Sayın Veli; Tarih

Bugün çocuğunuzla; **arkadaşım hakkında ne biliyorum? İletişim yolları, insan ilişkileri; özür dilenmesi gereken ve dilenmesine gerek olmayan durumlar; arkadaşlarını oldukları gibi kabul etmek; iyi arkadaşlık ilişkileri, davranışlar ve duygular** üzerine çeşitli etkinlikler yaptık. Şimdi sizden de bu etkinlikleri evde pekiştireceğiniz; **“uyarılar”** kağıdını çocuğunuzla birlikte gözden geçirmeniz ve aşağıda yazılı ödevleri desteklemenizi rica ediyorum. Lütfen haftaya bugüne kadar çocuğunuza size yardım ettiği, olumlu davranışlarda bulunduğu, başkalarına yardım ettiği, ödevini zamanında yaptığı, odasını topladığı, halinizi hatırladığı durumlarında teşekkür ediniz. Aynı şekilde çocuğunuzun da size teşekkür etmesini hatırlatıp çocuğunuzun destekleyiniz. Çocuğunuzun **olumlu, güzel davranışlarını ve yönlerini uygun zamanı gözeterek övünüz**. Çocuğunuzun olumlu davranışlarını pekiştirecek **iltifat ediniz**. Çocuğunuzun sizden veya aile içerisindeki diğer bireylerden **“odasını toplama, ev ödevlerini yapma, bir eşyayı kaldırma vb gibi durumlarda” yardım istemesi için cesaretlendiriniz ve destekleyiniz**. Çocuğunuzun hatalı davranışında özür dilemesi gerektiğini hatırlatınız fakat lütfen **eğer hatalıysa özür dilemesini** isteyiniz. Örneğin **“çocuğunuz için bir sorumluluk gerektirmeyen ve istemediği bir şeyi yapmadığı için”** sizden özür dilemesin. (Çocuğunuzdan bakkala gitmesini istediniz fakat çocuğunuz gitmediğini varsayalım. Bakkala gitmek çocuğunuzun sorumluluğu değildir, bunun için sizden özür dilememelidir. Ancak kardeşine kaba davrandıysa özür dilemelidir.). Çocuğunuz **“istemediği bir şeyi yapmama”** yani **“hayır”** diyebilme hakkına sahip olmalıdır. Bunu yaparken özür diletmemelidir. Çocuğunuzdan sıkça **“sizden yapmanızı istediği herhangi bir şey için “sizi konuşarak ikna etmesini”** isteyiniz. Örneğin çocuğunuz sizden kendisine bir kalem almasını istiyorsa; neden kalem almanız gerektiğine sizi ikna etmesini isteyiniz. (Kalem almamı isteme sebebin nedir? Diğer kalemlerin yeterli gelmiyor mu? Bu kalemin diğerlerinden daha iyi yazdığını mı düşünüyorsun? Bunu nasıl anladın bana örnek verir misin? Peki bu kalemi almam için bana ne gibi tavsiyelerin var? Hangi markayı almalıyız? Bana önerebileceğin bir renk var mı?...). Çocuğunuzla **“yönerge verme”** becerileri üzerine pratik yapınız. Örneğin herhangi bir oyun için size açıklamalarda bulunmasını, kuralları öğretmesini isteyiniz. Mesela bugün öğrendiklerimizi size öğrettiğini varsayalım. Çocuğunuzdan **oyunun kurallarını size açıklamasını ve modelleyerek göstermesini** isteyiniz.

Ev ödevleri

*Haftaya çocuğunuzun ait bir gezi fotoğrafı, hatıra eşyası, değer verdiği bir objeyi çocukla birlikte göndermeniz çocuğunuzun arkadaşlarına kendisiyle ilgili bilgileri aktarmasına katkı sağlayacaktır.

*Çocuğunuz bu hafta kura ile çekilen bir arkadaşı için resim çizerek arkadaşına hediye edecektir. Lütfen çocuğunuzun resim çizmesi için destekleyiniz. Çizilen resimin arkasına arkadaşının hangi özelliklerini beğendiğini, onunla hangi aktiviteleri yapmaktan hoşlandığını, duygularını da yazmaları gerekmektedir. Bu hafta çocuğunuzun arkadaşıyla paylaşması için 1 adet meyve, ev yapımı dilim kek, poğaca gibi yiyecek veya çocuğunuzun dilediği bir hediye gibi herhangi bir şeyi paylaşması için destek olursanız seviniriz.

*Bu hafta sizin yönetiminizde arkadaşlarıyla vakit geçirmesini sağlayabilirsiniz. (Her zaman birlikte olduğu arkadaşından ziyade daha az vakit geçirdiği arkadaşına özen gösterin. Böylece farklı kişilerle iletişim halinde olabilmeyi öğrenmesini desteklemiş olursunuz.) Örn; arkadaşına ev oturmasına gidebilirsiniz veya onları size davet edebilirsiniz. Bir kitapevinde buluşma ayarlayabilirsiniz.

İlginiz için teşekkür ederim

Esmâ KABASAKAL

3. OTURUM

HEDEFLER:

- Öğrencilerin kendi duygularını, düşünce ve davranışlarını fark edebilmesi, ifade edebilmesi,
- Öğrencilerin bir olay/duruma ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını tanımlayabilmesi,

MATERYALLER:

- Öğrenci isimlikleri, Sınıf kuralları afişi, Yazı tahtası ve tahta kalemleri
- Ev ödevi formu 2, ödev formu 3,
- Duygu formu

SÜREÇ:

Bu oturumun amacı öğrencilerin duyguları anlama becerilerini artırmaktır. Araştırmacı tarafından öğrencilere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak isteyen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kısaca paylaşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin konuşmalarından sonra önceki oturumda yapılan iletişim becerileri, olumlu geri bildirim verme, özür dileme, teşekkür etme gibi sosyal becerilere ilişkin bir hafta içerisinde karşılaştıkları örnekleri paylaşmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri için desteklemiştir. Öğrencilere paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorularak bu oturumda duygu temalarının işleneceği, hayatımızda duyguların davranışlara etkisi ve duygulara düşüncelerin yol açtığı kısaca açıklanmıştır. Aşağıdaki duyguları ifade eden “duygu formu” tahtaya asılmıştır; Ümit, Korku, Neşe, Üzüntü, İğrenme, Nefret, Hoşnutsuzluk, Öfke, Memnuniyet, Ümitsizlik, Şaşkınlık, Sevgi. Daha sonra öğrencilerden bu duygulara yönelik anılarını paylaşmak isteyenlere söz verilmiş ve aşağıdaki sorular sorulmuştur;

Anlattığın olayda sana kendini kötü hissettiren duygular hangileridir? Niçin?

Anlattığın olayda sana kendini iyi hissettiren duygular hangileridir? Niçin?

Etkinliğe öğrencilerle kendi duygularını ifade etmek ve başkalarının duygularını fark etmek hakkında konuşularak devam edilmiştir.

- Uzun zamandır görmediğin ve çok sevdiğin bir arkadaşınla yolda karşılaştığın durumda kendini nasıl hissedersin?
- Hasta, halsiz, yorgun olduğun zamanlarda kendini nasıl hissediyorsun?
- Çok sevdiğin oyunlarda kaybettiğin zamanlarda kendini nasıl hissediyorsun?

Bu oturumda öğrencilerle “hayatımızdaki olaylar karşısında hissettiğimiz duygularımızın olayları algılayış şeklimizle ilgili olduğu, algılarımızın ise daha önce edindiğimiz bilgiler ve geliştirdiğimiz inanışlardan kaynaklandığı üzerine konuşulmuştur. Oturumun özeti yapıldıktan sonra, oturumdan neler öğrenildiği sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden yanıtlar alındıktan sonra oturuma ilişkin duygu ve düşünceler paylaşılarak oturum sonlandırılmıştır.

ÖDEV FORMU 2

Sevgili Öğrenci;

Lütfen aşağıdaki ilgili kısımları bu hafta öğrendiğimiz becerilere göre doldurup haftaya derse getirir misin?

Yaşadığın bir olay/durum

Kiminle?.....

...

Ne zaman?.....

Nerede?.....

...

Ne hissettin?.....

Ne düşündün?.....

Nasıl davrandın?.....

Örnek verdiğin olay/durum sonrası davranışına dair kendine vereceğin puan hangisi olur du?

Pekiyi



Orta



Zayıf (verdim)



Çünkü.....

....

ÖDEV FORMU 3

Sevgili Öğrenci;

Aşağıda yazan cümleleri kendinize uygun ifadelerle doldurun lütfen.

- 1) durumlarda mutlu olurum.
- 2) durumlarda pişmanlık duyarım.
- 3) durumlarda karamsar olurum.
- 4) durumlarda kızgın olurum.
- 5) kendimi değerli gibi hissederim.
- 6)kendimle gurur duyarım.
- 7)durumlarda stresli olurum.
- 8)kendimle gurur duyarım.
- 9)durumlarda..... hissederim.
- 10)..... durumlarda.....hissederim.

4. OTURUM

HEDEFLER:

- Öğrencilerin bir olay/duruma ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını fark edebilmesi,
- Öğrencilerin alay etme, lakap takma gibi üzücü davranışlarla başetmesi,
- Öğrencilerin saldırgan davranışlarla başedebilmesi,
- Öğrencilerin stres verici, grup veya akran baskıları karşısında duygularını ifade edebilmesi, hayır diyebilmesi
- Öğrencilerin değişim isteme yönünde karar verebilmesi

MATERYALLER:

- Öğrenci isimlikleri, Sınıf kuralları afişi, Yazı tahtası ve tahta kalemleri
- Ev ödevi formu 4, Ev ödevi formu 5

SÜREÇ:

Araştırmacı tarafından öğrencilere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak isteyen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin konuşmalarından sonra önceki oturumda yapılan duyguları fark edebilme dersiyle ilgili öğrencilerin paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorularak ev ödevleriyle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Daha sonra bu oturumun içeriği kısaca açıklanmıştır. Bu oturumda saldırgan davranışlar ve alay etme gibi problem durumlara yönelik baş etme stratejileri geliştirme, duygularını ifade etme ve değişimi isteme üzerinde durulmuştur. Öğrencilerle birbirleriyle alay etmeleri ve birbirlerini kızdırmaları hakkında konuşulup çözüm yolları arasında “sakinliğini korumak, alay edenini görmezden gelmek, yok saymak, önemsememek, duygularını açıklamak, bu durumla baş edebileceğine dair düşünceler geliştirmek” seçenekleri sunulmuştur.

Öğrencilerin sınıf içerisinde saldırgan davranışlarıyla baş etmek için öncelikle öğrencinin yaptığı davranışın farkına varabilmesini sağlamak gerekir. Bu bağlamda öğrencilere sınıfta yapılan “yaramazlık” olarak adlandırılan ve başkalarını rahatsız eden davranışların neler olduğu sorulup cevaplar tahtaya yazılmıştır. Daha sonra tüm öğrencilere; Şimdi sen 13 yıl sonra 25 yaşındasın ve bu sınıfın öğretmenisin. Bu sınıfa geldiğin ilk haftalarda yaptığımız gözlemlerde sınıfta uygun olmayan davranışlar olduğunu belirlediniz. Belirlediğiniz bu sorunlar tahtada yazıyor, şimdi bu davranış sorunlarının yol açtığı olayların (hakaret, küfür, vurma vs.) arkadaşlarımızın üzerinde nasıl bir duygusal etkiye yol açtığı, bu duygu ortaya çıkarıcı arkadaşlarımızda hangi düşüncelerin geliştiği hakkında konuşalım.” denmiş söz alan öğrencilerin uygun ifadeleri tahtaya yazılmıştır. Oturuma öğrencilerden stres durumunu fark etmesi ve baş etme tekniğini öğrenmesi üzerine konuşularak devam edilmiştir. Öğrencilerin grup baskısına maruz kalma ve “hayır” diyebilme hakkında öğrencilerden fikir alınmıştır. Kendileri için uygun olmayan durumları kabul ettikleri zaman ne düşündükleri, yaşadıkları stres, duygu durumu, olumsuz sonuçlar ve etkileri üzerine görüşleri alınmıştır. Öğrencilerle düşüncelerini gözden geçirme ve stres verici durumları kabul etmemeye yönelik alıştırmalar yapılmıştır. Bu oturumun sonunda öğrencilerden bu zamana kadar öğrendikleri bilgiler doğrultusunda, değiştirmek istedikleri davranışlar veya ulaşmak istedikleri hedeflere yönelik almak istedikleri kararlar için ödev formunu evde doldurmaları istenmiştir. Ayrıca ev ödevi olarak verilen sorunlara çözüm düşünme formunu doldurmaları istenmiştir.

ÖDEV FORMU 4

Sevgili Öğrenci;

Aşağıdaki uygun boşluklara hayatında değiştirmek istediğin bir davranışa yönelik almak istediğin karar cümleli veya hedefini, seni bu karara ulaştıracak en az 3 uygulama seçeneğini ve bu seçenekleri uygularken ne gibi avantajların, dezavantajların olduğunu yazıp son kararını verir misin?

Almak İsteddiğim Karar:

Seçenek 1:

Bu seçeneğimin avantajları:

Bu seçeneğimin dezavantajları:

Seçenek 2:

Bu seçeneğimin avantajları:

Bu seçeneğimin dezavantajları:

Seçenek 3:

Bu seçeneğimin avantajları:

Bu seçeneğimin dezavantajları:

SONUÇLAR

Seçeneğim 1'e ait sonuçlar:

Seçeneğim 2'ye ait sonuçlar:

Seçeneğim 3'e ait sonuçlar:

Sonuçta verdiğim karar:

ÖDEV FORMU 5

Çözüm yollarını düşünme

Sevgili öğrenci, bazı sorunları olan bir öğrencinin yanına geldiğini ve kendisine yardımcı olmanı istediğini varsayalım. Aşağıdaki metinde arkadaşının sorunları yazmaktadır. İstedğin bir soruna yanıt verebilirsin. Arkadaşına vereceğin çözüm önerisinde; arkadaşının sorunu, hissettiği duygular, alması gereken karar, bu karara ilişkin avantajlar ve dezavantajların neler olduğu belirtilmelidir.

Sevgili arkadaşım;

Ben 6 sınıf öğrencisiyim. Geçen yıl 5.sınıfı okuduğum okulda ve sınıfımda çok mutluydum fakat babamın tayini çıktığı için okulumu değiştirmek zorunda kaldık. Bu durum beni çok mutsuz ediyor, yeni okuluma gitmek istemiyorum, 1 haftadır hep evdeyim. Sanki bir daha 5.sınıftaki arkadaşlarımı göremeyeceğim ve onlar gibi iyi arkadaşlarım da olamayacakmış gibi düşünüyorum. Sence ne yapmalıyım, bana bir çözüm sunar mısın?

Sevgili arkadaşım;

Ben arkadaşlık ilişkilerine son derece önem veren biriyimdir. Bu nedenle de arkadaşlarımın her dediğini mutlaka yerine getirir ve asla onların üzülmesini istemem. Tabii bu durum biraz fedakârlık yapmamı gerektirdi. Derslerime fazla vakit ayıramadım. Bazen okula gitmek yerine arkadaşlarımla gezmeyi tercih ettim fakat şimdi karnemde çok zayıfım var. Arkadaşlarımı kaybetmek istemiyorum ama ders çalışacak vaktim de yok. Ben ne yapmalıyım?

5. OTURUM

HEDEFLER:

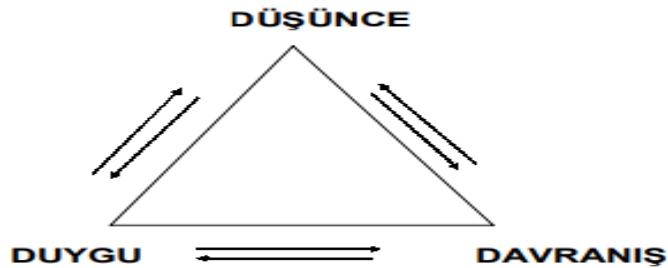
- Öğrencilerin bir olay/duruma ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını fark edebilmesi,
- Öğrencilerin rasyonel düşünme tekniğini kavrayabilmesi,
- Öğrencilerin öfke düzeyi, duygular ve davranışlarına etkisini kavrayabilmesi

MATERYALLER:

- Öğrenci isimlikleri, Sınıf kuralları afişi, Yazı tahtası ve tahta kalemleri
- Öfke termometresi formu

SÜREÇ:

Araştırmacı tarafından öğrencilere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak isteyen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin konuşmalarından sonra önceki oturumda yapılan alay edilme, lakap takma, grup baskısı gibi stres verici durumlarla baş edebilme dersiyle ilgili öğrencilerin paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorularak ev ödevleriyle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Daha sonra bu oturumun içeriği kısaca açıklanmıştır. Bu oturumda rasyonel düşünmenin temel öğretisi olan; düşündüklerimizin yaşadığımız duygulara yol açtığı vurgulanmıştır. Öğrencilere Düşünce-Duygu ve Davranış arasındaki ilişkiler hakkında konuşulmuş, öğrencinin kendi bilişlerinin farkında olması için alıştırmalar yapılmıştır.



Şekil 2. Düşünce-Duygu-Davranış İlişkisi

Öğrencilere düşünce, duygu ve davranışlarımızın her birinin bir diğerini etkilediği ve bir bütün olduğu anlatılmıştır. Öğrencilerden kendi yaşantılarından örnek vermesi istenmiştir. Tahtaya verilen örnekleri Düşünce-Duygu ve Davranış olarak başlıklara

ayırıp öğrencinin üçlü dengeyi görmeleri sağlanmıştır. Olumsuz düşüncelerin moralimizi bozabildiği, duygu durumumuzu olumsuzlaştırdığı, bu durumun da çoğunlukla davranışlarımızın yapıcı olması yerine yıkıcı olmasına yol açtığı örnekler verilmiştir. Daha sonra rasyonel düşünmenin kısa bir tarihçesi, yaşantımızda hangi durumlarda kullanılabileceği, bu tekniği öğrenmenin bizlere sağladığı yararlar hakkında bilgi verilmiştir. Burada dikkat edilen husus rasyonel düşüncenin temel amacının düşünceleri çürütmek değil alternatif inanış geliştirmeyi sağlamak olduğu vurgulanmıştır.

Oturuma öfke termometresi, öfke düzeyinin duygu ve düşüncelerimize olan etkisine değinilerek devam edilmiştir. Öğrencilerden önümüzdeki haftaya kadar rasyonel düşünme ve böylece duygularını kontrol edebilmede bu termometreyi hatırlamaları istenmiştir. Oturumun özeti yapıldıktan sonra, oturumdan neler öğrenildiği sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden yanıtlar alındıktan sonra oturuma ilişkin duygu ve düşünceler paylaşılarak oturum sonlandırılmıştır.

Öfke Termometresi Formu

	İnsana etkisi	Sonuç
Öfke	Kötü söz söylemek, bağırarak, kırılmak, eşya atmak, başkasına zarar vermek	Tepki almak, ceza almak Müzakere yapamamak,
Orta kızgınlık	Kızgın şeyler söyleriz, Yüksek sesle söyleriz, Kızgın bakış, Kimseye zarar vermeyiz, Bir şey atmayız	İnsanlara kendimizi dinletemeyiz, İstedığımızı yaptıramayız
Sinirlenmiş	Sakince ne hissettiğini anlatır, hayal kırıklığını ifade eder	Uzlaşma isteği, insanlar daha fazla dinler

6. ve 7. OTURUM

HEDEFLER:

- Öğrencilerin bir olay/duruma ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını fark edebilmesi,
- Öğrencilerin rasyonel inanışları kavrayabilmesi,
- Öğrencilerin rasyonel olmayan inanışları kavrayabilmesi,
- Öğrencilerin sağlıklı duyguları kavrayabilmesi,
- Öğrencilerin sağlıklı olmayan duyguları kavrayabilmesi,

MATERYALLER:

- Öğrenci isimlikleri, Sınıf kuralları afişi, Yazı tahtası ve tahta kalemleri
- Rasyonel inanışlar formu,
- Rasyonel olmayan inanışlar formu
- Ödev formu 6

SÜREÇ:

Araştırmacı tarafından öğrencilere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak isteyen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin konuşmalarından sonra önceki oturumda yapılan rasyonel düşünmeye yönelik paylaşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorularak bu oturumların içeriği kısaca açıklanmıştır. Bu iki oturumda öğrencilere rasyonel olan ve rasyonel olmayan inanışlar, sağlıklı ve sağlıksız duygular hakkında bilgi verilmiştir. Oturumların sonunda öğrencilere bilgi formları dağıtılmıştır.

Rasyonel İnanışlar Bilgi Formu

Rasyonel olmayan inanışlar yerine psikolojik sağlığımızın temelini oluşturan rasyonel inanışları dört başlık altında değerlendirebiliriz.

1. Taleplere karşı mutlak-değişmez olmayan tercihler: Hayatımızda istediğimiz şeylere talepkar olmadan nasıl ulaşacağımıza yönelik düşüncelerdir. Örnek vermek gerekirse;

- İyi yapmak isterim fakat iyi yapmaya dair bir zorunluluğum yok, herhangi bir yerde iyi yapmak zorunda olduğum yazmıyor.

- Çevremdekilerin, arkadaşlarımla bana karşı nazik ve anlayışlı olmasını isterim fakat bunun böyle olması gibi bir zorunluluk yok.
- Yaşantımın daha rahatı konforlu ve refah olmasını isterim fakat benim istediğim gibi bir hayatın bana sunulma zorunluluğu yok.

2. Felaketleştirici inanışlara karşı felaketleştirici olmayan inanışlar:

Felaketleştirici olmayan inanışlar, olumsuz durumlardan türetilen aşırı olmayan düşüncelerdir. Örnek vermek gerekirse;

- İyi yapamazsam kötü olur fakat bu korkunç bir durum değildir.
- Bana nazik davranılmadığı durumlar dünyanın sonu demek değildir.
- Yaşantımın refah ve konfor içerisinde olmaması istemediğim bir durum fakat çekilmez olduğu anlamına gelmez.
- Hayatımda haksız ve adaletsiz durumlarla karşılaşmak üzücü ve çok kötü bir durumdur elbette, fakat bu durum dünyanın sonu değildir.

3. Engellenmeye karşı düşük tahammülün alternatifi olarak engellenmeye karşı

yüksek tahammülü varsıtan inanışlar: Hayatımızda mutlak ve değişmez olmayan tercihler başarılı olmadığında bu tercihlerden türetilen makul düşüncelerdir. Örnek vermek gerekirse;

- Başarılı olamadığım zaman bunu kabullenmek zordur, ama buna dayanabilirim ve bu benim için değerlidir
- Bana iyi davranılmadığı zamanlarda bu duruma katlanmak gerçekten zordur fakat buna dayanabilirim ve bu benim için değerlidir.
- Hayatımda haksız ve adaletsiz durumlarla karşılaşmak üzücü ve çok kötü bir durumdur elbette, fakat bu duruma katlanabilirim ve bu benim yararımıdır.

4. Değerini düşürücü inanışlara karşı kabul edici inanışlar:

Mutlak-değişmez olmayan tercihlerimizde başarı elde edemediğimiz durumlarda türettiğimiz aşırı olmayan düşüncelere denir. Örnek vermek gerekirse;

- Bu işte başarılı olmak isterim ama böyle bir zorunluluğum yok. Bu işte başarılı olamazsam bu benim başarısız biri olduğum anlamına gelmez sadece hata yapabilir olduğumu gösterir. Arkadaşımla bana karşı nazik ve kibar olmasını isterim fakat onun böyle davranmak gibi bir zorunluluğu, mecburiyeti yok. Eger bana kibar

davrsanmazsa bu durum onun kötü bir kişi olduğu anlamına da gelmez, sadece bana karşı kaba davranabilen birisi olduğunu gösterir. Hayatımın adalet ve dürüstlük içerisinde geçmesini çok isterim fakat ne yazık ki benim istediğim gibi bir hayatımın olması zorunluluk değildir, eğer hayatımda adaletsizlikler yaşıyorsa bu durum sadece o konu için böyledir. Bu durum tüm dünyayı adaletsiz olduğu anlamına gelmez, dünyayı yaşanmaz veya kötü yapmaz. yaşam haksız ve adaletsiz ise sadece bu konuda böyledir ve dünyanın kötü bir yer olduğunu kanıtlamaz. Dünya iyi ve kötü şeylerin aynı zamanda yaşanabildiği bir yerdir.

Rasyonel Olmayan İnanışlar Bilgi Formu

Kişide sağlıklı “istek ve tercihlerin” yanı sıra sağlıklı “talep ve emirler” bulunmaktadır. İnsanlar rasyonel ilkeleri öğrenebilir, gerçek koşullara yakın ortamlarda rasyonel baş etme becerilerini uygulayabilirler, bildikleri ve uygulayabildikleri baş etme becerilerini gerçek yaşamda kullanabilirler. Şimdi rasyonel olmayan inanışların temelinde yer alan mutlak, katı zorunluluklar (-meli, malı’lar) ve taleplerin yol açtığı 4 tutumu inceleyelim.

1. Felaketleştirme: Yaşanılan bir durumu olduğundan çok daha kötü olarak görmemiz ve sonuçlarını abartmamızdır.

2. Tahammülsüzlük: İstemediğimiz bir durumla karşılaşınca veya karşılaşma ihtimali olduğunda hiç mutlu olamayacağımıza inanmamızdır.

3. Kınama-Suçlama: Kendimiz veya etrafımızdaki kişiler yapılmaması gereken birşeyi yaptığı zamanlarda veya yapmamızı gereken bir işi başaramadığımız durumlarda kendimizi ve etrafımızdaki bu kişileri eleştirdiğimiz, başarısız olarak değerlendirdiğimiz, suçlayıp kınadığımız, hayatımızı kötü ve çekilmez olarak değerlendirdiğimiz durumları içermektedir.

4. Talepkarlık (demandingness): Kendimizi mutlaka başarılı olmak zorunda, takdir edilmek ve beğenilmek zorunda düşünürken etrafımızdaki kişilerin de mutlaka, tamamen nazik ve düşünceli davranmaları beklediğimiz durumlardır. Hayatımızın sorunsuz, yaşaması kolay ve rahat halde olmasını talep ederiz. Bu taleplerimizi içinde bulunduğumuz durumu felaketleştirerek, olaylara tahammülsüzlük göstererek ve kendimiz veya etrafımızdaki kişileri kınayıp suçlayarak gösteririz.

Sağlıklı ve Sağlıklı Olmayan Duygular Formu

Sağlıklı ve Olumlu Duygular: Bu duygular sağlıklı duygulardır.

- Sevgi
- Mutluluk
- Keyif
- Merak

Sağlıklı ve Olumsuz Duygular: Bu duygular bireyde değişim yaratmak için yardımcı ve motive edicidir.

- Üzüntü,
- Pişmanlık
- Hayal kırıklığı
- Can sıkıntısı
- Hoşnutsuzluk
- Can sıkıntısı

Sağlıksız ve Olumsuz Duygular: Bireyde olumsuz durumları daha da kötüleştirir.

- Depresyon
- Kaygı
- Umutsuzluk
- Yetersizlik,
- Değersizlik

Örnek vermek gerekirse arkadaşı tarafından reddedilmiş bir birey önce kendisini sağlıklı bir duygu olan üzgün hisseder, eğer düşünceleri olumsuz olursa duyguları da olumsuzlaşır; kaygı depresyon, yetersizlik yaşayabilir.

Sağlıksız ve Olumsuz Duyguları Sağlıklı ve Olumlu Duygulara Dönüştürme

Aşağıda bazı sağlıksız ve olumsuz duyguların sağlıklı ve olumsuz karşılıkları verilmiştir.

Kaygı → Endişe

Depresyon → Üzüntü,

Suçluluk → Pişmanlık,

Utanch duyma → Hayal kırıklığı

Öfke → Can sıkıntısı

ÖDEV FORMU 6

Sevgili öğrenci;

Günlük yaşamda karşılaştığın problemlilerde kendine içinden neler söylediğini, ne hissettiğini yazar mısın? Daha sonra bunlara karşı kendinle olumlu konuşmaya ilişkin ifadeleri yazar mısın?

YAŞADIĞIM DURUM-OLAY

KENDİME SÖYLEDİĞİM OLUMSUZ İFADELER

HISSETTİĞİM DUYGU

KENDİME SÖYLEMEM GEREKEN OLUMLU İFADELER:

8. OTURUM

HEDEFLER:

- Öğrencilerin rasyonel düşünceleri günlük yaşamlarına uyarlayabilmesi
- Öğrencilerin rasyonel olmayan düşünceler ve duygulara etkisini kavrayabilmesi

MATERYALLER:

- Yazı tahtası ve tahta kalemleri
- Form

SÜREÇ

Araştırmacı öğrencilere kendilerini nasıl hissettiklerini sormuş, önceki haftadan bu yana varsa yaşadıkları üzüntü verici veya stres yaratıcı olayları paylaşmalarını istemiştir. Öğrenciler sınıf içerisindeki sorunlardan bahsetmiş, özellikle erkek öğrenciler beden dersinde futbol oyunlarında farklı sınıflardan oyuncuların yenilgi sonrası tahammülsüzlüklerine karşı gösterdiklerin aşırı tepkilerinden duydukları rahatsızlıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden yenilgiye karşı geliştirdikleri kendi düşüncelerini paylaşmaları istemiştir. Erkek öğrencilerin çoğunluğu; “bu yenilgi dünyanın sonu değil, önemli olan eğlenmekti, yenilmek te kazanmak gibi doğal bir olay, bu maçta yenilmiş olmak her zaman kötü oynadığımız anlamına gelmiyor” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Öğrencilerden bir önceki oturuma yönelik yorumları alınmıştır. Daha sonra bu oturumda rasyonel veya rasyonel olmayan düşüncelerin hangi duygulara yol açtığı etkinliği için form dağıtılmıştır. Öğrenciler hangi düşüncenin kendilerine hangi duyguyu hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Oturumun sonunda rasyonel düşüncelerin sağlıklı duygulara yol açtığı üzerinde durulmuştur.

Rasyonel Olmayan Düşünce Formu

Düşünceler	Duygular
Arkadaşlarım bana daima iyi davranmalı	Anksiyete
İnsanların sevgisini kazanmak zorundayım	Öfke
Başarısız durumlarla karşılaşabilirim fakat yine de denemeye değer	Suçluluk Utanç
Hayatım keyif ve mutluluk verici olmak zorunda	Kızgınlık Endişe
Sorunları mutlaka çözebilmeliyim	Hayal kırıklığı
Yaşamda bazen sorunlar olabilir problemlerle karşılaşabilirim.	Pişmanlık Ümit
Bu sorun korkunç bir durum	Yas
Çok çalışsam da istediğim başarıyı elde edemem	Gıpta etmek İmrenme
Dünyanın en beceriksiz insanıyım	Can sıkıntısı
Bu hatayı yapmak dünyanın en korkunç şeyidir	Hoşnutsuzluk Korku
Asla onun gibi olamam	Gerginlik
Dünya, acı verici olaylar olsa da yaşamaya değer bir yer	
Paylaşımçı olmayan insanlar kötü ve değersizdir	

9. ve 10. OTURUM

HEDEFLER:

- Öğrencilerin tetikleyici olay/durum, düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi tanımlayabilmesi,
- Öğrencilerin ABCDEF modelini kavrayabilmesi,
- Öğrencilerin rasyonel olmayan düşüncelerinde varsayımların ortaya çıkarılması,
- Öğrencilerin örnek olayları kavrayabilmesi,

MATERYALLER:

- Öğrenci isimlikleri, Sınıf kuralları afişi, Yazı tahtası ve tahta kalemleri
- Örnek olay formları

SÜREÇ:

Araştırmacı tarafından öğrencilere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sorularak isteyen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kısaca ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden geçmiş hafta içerisinde karşılaştıkları olumsuz durumlar/olaylar ve bu durumlara karşı geliştirmeleri beklenen rasyonel düşünceler hakkında geri bildirimler alınmış, ev ödevleri değerlendirilmiştir. Daha sonra bu oturumların içeriği kısaca açıklanmıştır. Bu iki oturumda öğrencilerden rasyonel ve rasyonel olmayan inanışları ayırt edip edemedikleri hakkında görüşleri alınmıştır. Öğrencilere yaşadığımız olaylarda rasyonel olmayan düşüncelerin rolünü anlamamızı sağlayan bir model olduğu ve bu modelin ABCDEF olarak adlandırıldığı anlatılıp şema tahtaya çizilmiştir. Model öğrencilere açıklanmıştır.

“Bizi rahatsız eden bir olay yaşadığımızı düşünelim. Olaya A diyoruz. Bu olaydan sonra duyduğumuz rahatsızlığa ise C diyelim. O zaman $A=C$ olur. Fakat aslında bizim yaşadığımız olaydan sıkıntı duymamıza neden olan B yani kafamızdaki düşüncelerdir. Biz bu düşünceleri nasıl değiştirebileceğimizi öğreneceğiz. Örneğin bir gün koridorda çok sevdiğiniz bir öğretmeninizi gördünüz.

Her zamanki gibi öğretmene selam verdiniz fakat öğretmen selamınızı almadı. Çok üzüldünüz, bütün gün üzgün bir şekilde öğretmenin artık sizi sevmediği için görmezden geldiğini düşünüp durdunuz.” Şimdi bu örnek olayı inceleyelim.

A: Rahatsız edici olay

Öğretmenin selamınızı almaması

B: Sahip olduğunuz düşünce

Öğretmenim artık beni sevmiyor

C: Duygular

Aşırı üzülmeye

D: İrrasyonel (rasyonel olmayan) düşünceye karşı çıkma

Öğretmenimin beni sevmediğine dair bu olayda yeterli kanıtım var mı? Mesela öğretmen beni farketmemiş, kafası yoğun, meşgul olabilir. Kendisine selam verdiğimi anlamamış olabilir.

E: Yeni rasyonel (mantıklı) düşünce

Öğretmenimin selamımı almaması beni sevmediği, değer vermediği veya benim sevmeye değer verilmeye layık biri olmadığımı anlamına gelmez.

F: Yeni sağlıklı duygular

Öğretmenin kendisini sevdiğini bildiği için kendisini görmemesini önemsemez. Öğrencilerden modele ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Daha sonra örnek olay incelemeleri yapılmıştır. Bu etkinlikler öğrencinin kendi bilişlerini keşfetme, değerlendirme ve yeniden biçimlendirme etkinlikleridir.

Örnek Olay İncelemesi 1:

Öğrencilerden hayatında yaşadığı bir sorunu sınıfla paylaşmak isteyen bir öğrenci için **sorun oluşturan bir olay veya durum** tartışmaya açılmıştır. (Örneğin, annesinin küçük kardeşini koruyup kendisine haksız davrandığını düşünen bir öğrencinin yaşadığı durumu inceleyelim).

1. Örnek olayda "hak ve adalet" kavramı tanımlanmıştır. Hak kelimesinin kendisi için ne ifade ettiği, arkadaşları için ne ifade ettiği, adalet kavramının sınıf içerisinde nasıl algılandığı konuşulmuştur.

2. Örnek olay üzerinden **başkasının bakış açısıyla** "hak" kavramı üzerinde konuşulmuştur.

3. Örnek olay üzerinden annenin küçük kardeşi koruma (adaletsiz, haksız) davranışına yönelik sebeplerin neler olabileceği tartışılmıştır. Her öğrenciden farklı sebeplere ilişkin görüşler alınmıştır. Bu sebepler tahtaya yazılmıştır.

4. Öğrenciden sınıfta sunulan farklı sebeplerden yola çıkarak annesinin davranışının sebebinin ne olabileceği hakkında kendi kendine rasyonel talimatlar vermesini istenmiştir. (Ör. "kardeşim küçük olduğu için daha fazla bakıma ve ilgiye ihtiyacı var, ben de onun yaşındayken ailem aynı şekilde benimle ilgilenmişti, annemin sevgisi ikimiz için de yeterlidir. Bu durumla başedebilirim.)

5. Öğrencilere karşılaştıkları yeni durum/olaylarda kendileriyle "rasyonel uygulamalar" rasyonel konuşmayı nasıl düşünmeleri gerektiği hakkında konuşulmuştur.

Örnek Olay İncelemesi 2:

Rasyonel olmayan düşüncelerde varsayımların ortaya çıkarılması

Öğrencilerin rasyonel olmayan düşüncelerinin farkında olması ve rasyonel düşüncelerle değiştirmesi için öğrencilerle karşılıklı soru cevap şeklinde örnek olay etkinliği yapılmıştır. Bu etkinliklere öğrenciye "Ne olacağını merak ediyorum" sorusu yöneltilerek devam edilir. Bu soru varsayımları aydınlatmanın temel sorusudur. Soru öğrenciyle birlikte yanıtlanmıştır. Örneğin sınıftan bir öğrencinin aşırı titiz olduğu ve defterinde en ufak kırıksıklıkta dahi mutsuz olduğunu, bu yüzden de sürekli defterini temiz tutmaya çalışmaktan ödevlerini geç yapabildiğini varsayalım. Örnek diyalog;

1. Öğrenciye defterinin çok düzgün olması gerektiği bu yüzden de okul ödevlerini yapamadığın zamanlar olduğunu söyledin. Acaba ne oluyor da ödevlerin yetişmiyor merak ediyorum? sorusu yöneltilir.
2. Öğrencinin muhtemel yanıtı; kaygılanıyorum, defterimi düzenli ve temiz saklamak için de ödevlerimi düzgün yapmaya çalışıyorumç tüm zamanım böyle geçiyor.
3. Öğrenciye "ödevlerini yavaş yaptığın için mi sorun oluyor? sorusu yöneltilir.
4. Öğrencinin yanıtı "hayır, daha doğrusu temiz olması için sürekli kontrol ediyorum, silip düzeltiyorum. Bu da vaktimi çok alıyor.

5. Öğrenciye bu aşamada korkusunun gerçekleşmesi durumunda ne olabileceği sorusu yöneltilir. Ödevlerini tek seferde sürekli kontrol etmeden bitirmeyi denedin mi?
6. Öğrenci muhtemelen bu durumun iyi bir fikir olmadığını, özensiz bir ödev ve düzensiz bir defteri olacağını ve bu yüzden de daha düşük not alacağını yöneltecektir.

Bu örnek etkinlikte öğrencinin varsayımının ödevlerini düzenli ve temiz yaparsa, defterini temiz tutarsa daha yüksek not alacağı ve daha başarılı olacağı yönündedir.

Örnek Olay İncelemesi 3:

Öğrencide rasyonel olmayan düşüncelere yönelik varsayımları ortaya çıkarmada bir diğer yöntem tamamlaması istenilen sorulardır.

EĞER işi yanlış yaparsam.....

EĞER ...işinde başarılı olursam.....

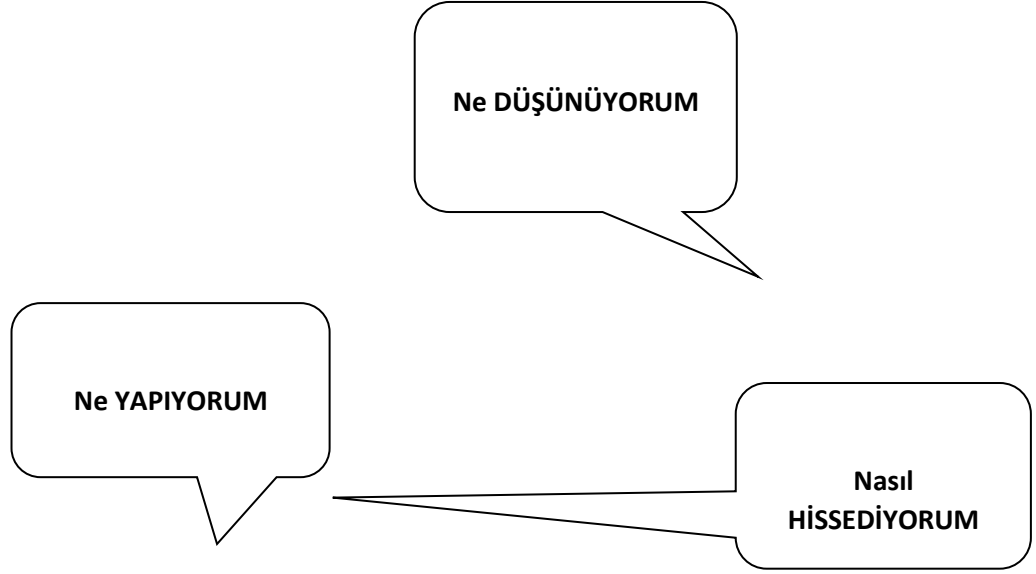
EĞER etrafımdaki insanlar beni severlerse.....

Öğrencinin düşüncelerini ortaya çıkarmak için bazı ipuçları kullanılabilir;

Aklından ne geçti?

Kendine ne söyledin?

Öğrencinin düşüncelerini ifade edemediği durumlarda üçüncü kişi/bir yakının benzer durumda ne düşünebileceğini düşünmek mümkündür. Etkinlikler düşünce- duygu ve davranış ekseninde yapılmaktadır.



Öğrencilere örnek bir olay üzerinden aşağıdaki sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar tahtaya yazılarak rasyonel ve irrasyonel düşünceler ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Örneğin sınıftaki bazı erkek arkadaşlarının sürekli kendisine zarar verdiğini, özellikle birisinin sürekli saçını çektiğini ve kendisiyle uğraştığını ifade eden kız öğrenci ile aşağıdaki diyalog yapılmıştır.

Araştırmacı: “Arkadaşının sana zarar verici davranışları ne zaman başladı?”

Öğrenci: “Dönemin başından beri”

Sınıftaki diğer öğrenciler de erkek öğrencilerin sürekli kız öğrenciyi rahatsız ettiğini, zaman zaman kendilerini de rahatsız ettiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmacı: “Bu durumda ne düşündün?”

Öğrenci: “Ben de ona zarar vermezsem beni rahat bırakmayacak”.

Araştırmacı: “Kendini nasıl hissettin?”

Öğrenci: “Sinir olmuş, rahatsız oldum.”

Araştırmacı: “Peki, sen de ona zarar verdiğin zaman sorunun çözüleceğini düşünüyorsun, daha önce hiç bu yöntemi denedin mi?”

Öğrenci: “Evet bazen ben de ona vurdum”

Araştırmacı: “Öyleyse sorun çözülmüş olmalı, çözüldü mü peki?”

Öğrenci: “Hayır, o da bana vurdu”

Araştırmacı: “Öyleyse senin de ona vurman gerektiğini halen düşünüyor musun?”

Öğrenci: “İşe yaramıyor, ama ne yapacağım konusunda emin değilim, beni üzmem için yapıyor”.

Araştırmacı: “Peki şimdi bu konuda biraz düşünelim, arkadaşlarının fikirlerini alalım”

Öğrenciye arkadaşlarının verdiği yanıtlar tahtaya yazılmış, “erkek öğrencinin kendisiyle iletişim kurmak istediğı, iletişim yöntemlerini doğru kullanamadığı, saç çekmenin rahatsızlık verici olduğı konusunda uyarılması gerektiğı, belkide amacının kız öğrenciye zarar vermek olmadığı fakat kendisini iyi ifade edemediğı” şeklinde yanıtlar verilmiştir. Oturum genel bir değerlendirme ve özet yapılarak sonlandırılmıştır.

11. OTURUM

HEDEFLER:

- Öğrencilerin Tetikleyici bir olay/durumda ABCDEF modelini günlük yaşamlarına uygulayabilmesi,
- Öğrencilerin aşırı genellemeler ve rasyonel olmayan düşüncelerin etkilerini fark edebilmesi,
- Öğrenciye kendini olduğu gibi kabul etme, kendini aşağılayıcı içsel konuşmalarla başa çıkabilme becerisi kazandırılması,
- Öğrencilerin rasyonel olmayan düşünceleri paylaşma ve rasyonel düşünceler geliştirme örnekleri vermesi

MATERYALLER:

- Yazı tahtası ve tahta kalemleri

SÜRECİ

Oturuma öğrencilerin geçmiş hafta içerisinde karşılaştıkları olumsuz durumlar/olaylar ve bu durumlara karşı geliştirdikleri rasyonel düşünceler hakkında geri bildirim alınmıştır. Bu haftaki oturumda öğrencilerde aşırı genellemeler ve rasyonel olmayan düşüncelerin etkilerini fark edebilme, rasyonel olmayan düşüncelere meydan okuma stratejilerini geliştirebilme amaçlanmıştır. Aşırı genelleme her şeyi veya herkesi, o durumun tamamına uysa da uymasa da büyük kategorilere koymak anlamına gelmektedir. Örneğin;

- Zengin olan herkes mutludur.
- Bütün kızlar güçsüzdür.
- Bütün erkekler güçlüdür.

Öğrencilerle “aşırı genelleme yaptıkları durumlar için örnek vermesi ve bundan sonra aşırı genelleme yaptığını fark ederse bunu değiştirmek için ne yapacağı” hakkında konuşulmuştur. Oturuma kendini kabul etmenin kişinin kendisini olumlu ve olumsuz yönleriyle, eksiklikleriyle, yapabildiği ve yapamadığı şeylerle olduğu gibi kabul etmesi, sevmesi” olduğu açıklanır. Öğrencilerle birlikte aşağıdaki sorular tartışılmıştır; Hayatımızda bazı insanlar değerlidir. Mesela annemiz, babamız, öğretmenimiz, çok sevdiğimiz arkadaşlarımız gibi.

- Bir insanı başkalarının bakışıyla değerli/özel kılan nedir?
- Sizin kendinizde değerli gördüğünüz yönleriniz nelerdir?
- Başkalarının ne söylediği senin değerli olup olmamanı belirleyici midir? Örneğin birisi sana “yaramaz” derse bu seni yaramaz yapar mı? Bu seni değersiz yapar mı?
- Bir şeyi yapabilmen veya yapamaman seni daha az veya daha çok değerli yapar mı? Örneğin çok iyi yüzemiyorsan bu seni daha az değerli yapar mı?

Öğrencilerden günlük hayatta karşılaştıkları aşırı genelleme, kendine olumsuz ifadeler kullanmaya dayalı problemleri örneklendirmeleri istenmiştir. Bunları nasıl çözdükleri sorulmuştur. Söz alan öğrencilerin anlattıkları dinlenerek “şimdi rasyonel problem çözme basamaklarına göre problemi inceleyelim denilmiş, örnekler tahtaya yazılmıştır.

Oturumda rasyonel olmayan düşüncelerle mücadele edip rasyonel düşünceler geliştirme üzerinde konuşularak genel değerlendirme ve özet yapılmış ardından oturum sonlandırılmıştır.

12. OTURUM

HEDEFLER:

- Tüm oturumların özetlenmesi
- Grup sürecinin değerlendirilmesi
- Vedalaşma

MATERYALLER:

- Önceki oturumlarda kullanılan form örnekleri,
- Yazı tahtası ve tahta kalemleri

SÜREÇ:

Bu hafta öğrencilerle Rasyonel Duygucu Eğitim Programı süresince öğrendiği bilgiler özetlenmiş, bu süreç içerisinde öğrencilerde rasyonel düşünmenin günlük yaşamdaki etkileri paylaşılmıştır. Sınıf içerisinde akran iletişimi ve etkileşimi hakkında geri bildirim alınmıştır. Araştırmacı sürecini başarıyla tamamladıkları için öğrencilere teşekkür etmiş oturum sonlandırılmıştır.

9. ÖZGEÇMİŞ



Adı Soyadı: Esmâ KABASAKAL

Doğum Tarihi: 07.08.1984

Doğum Yeri: Trabzon

Ünvanı: Araştırma Görevlisi

Medeni Durum: Evli, 3 çocuk annesi

İş Adresi: Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi/ Halk sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, Sıhhiye

ALES: 82

ÜDS:75

E mail: esm.akf@gmail.com

Öğrenim Durumu

Derece	Alan	Üniversite	Yıl	Not Ortalaması
Lisans	Hemşirelik	Atatürk Üniversitesi	2003-2007	3.99 (Bölüm Birincisi)
Y. Lisans	Halk Sağlığı Hemşireliği	Hacettepe Üniversitesi	2011-2013	3.80
Doktora	Halk Sağlığı Hemşireliği	Hacettepe Üniversitesi	2013-2018	-