

Psiko-Eğitim Uygulamasının Kız Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançları Üzerine Etkisi

Effectiveness of a Psycho-Education Application on Self-Esteem and Irrational Beliefs of Female College Students

Birsen ŞAHAN YILMAZI¹ ve Baki DUY²

Öz: Benlik saygısı bireyin davranışlarını, yaşantılarını, yaşam doyumunu, seçimlerini, sosyal ilişkilerini, başkalarına nasıl davrandığını ve başkalarının bireye nasıl davrandığını etkilemektedir (Sanford ve Donovan, 1999). Erickson, Horan ve Hackett (1991) düşük benlik saygısının akılcı olmayan inançlardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada, bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımını esas alarak hazırlanmış olan bir psiko-eğitim programının, yaşları 18-21 arasında değişen kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, deney (n= 7), plasebo (n= 9) ve kontrol (n= 11) gruplarını içermektedir. Katılımcıların benlik saygısı Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'yle, akılcı olmayan inançları ise Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'yle belirlenmiştir. Gruplar arası farkı belirlemek amacıyla karışık desenler (split-plot) için iki faktörlü ANOVA (SPANOVA) yöntemi ve farkın kaynağını belirlemek amacıyla da Bonferroni testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygulanan psiko-eğitim programının deney grubunda bulunan katılımcıların benlik saygısını yükseltmede ve akılcı olmayan inançlarını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Üç ay sonra alınan izleme ölçümlerinde bu etkinin benlik saygısı bağlamında devam ettiği, ancak akılcı olmayan inançlar bağlamında devam etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar erken dönemlerde oluşmaya başlamaktadır ve benlik saygısı düzeyi ile ruh sağlığı göstergeleri arasında yüksek ilişki bulunmaktadır. Bu nedenden dolayı özellikle okullarda önleyici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin benlik saygısını artırmak ve akılcı olmayan inançlarını azaltmak için okul psikolojik danışmanları programlar uygulayabilir.

Anahtar Sözcükler: benlik saygısı, akılcı olmayan inançlar, psiko-eğitim programı, bilişsel-davranışçı terapi, kız öğrenciler

Abstract: Self-esteem affects one's behaviors, experiences, life satisfaction, choices, social and close relationships, how she/he treats others and is treated by others, and in everything she/he does (Sanford & Donovan, 1999). Erickson, Horan, and Hackett (1991) stated that low self-esteem is caused by irrational beliefs. The purpose of this research was to investigate the effectiveness of a psycho-education program based on cognitive-behavioral therapy on self-esteem and irrational beliefs of female college students studying at a mid-size state university. The research included three groups: Experimental group (n= 7), placebo control group (n= 9) and control group (n= 11). Rosenberg Self-Esteem Scale and Irrational Beliefs Scale were the instruments of the study. The data were analyzed by two-factor ANOVA for mixed designs (Split-Plot) (SPANOVA). Group differences were investigated by using Bonferroni test. Results of the analysis indicated that the psycho-education program based on cognitive-behavioral therapy was effective in improving self-esteem level, and decreasing irrational beliefs. While the effectiveness of the program was retained at follow-up test regarding self-esteem, it was not retained regarding irrational beliefs. There were no group differences at follow-up test. Since self-esteem and irrational beliefs begin to evolve in early years of life, and there is a strong relationship between self-esteem level and mental health indicators, preventive studies become more vital. Thus, counseling services at schools may promote programs to boost self-esteem and decrease irrational beliefs of students.

Keywords: self-esteem, irrational beliefs, psycho-educational program, cognitive-behavioral therapy, female students

Yazar Notu: Bu araştırmanın özeti, XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Araş. Gör., İnönü Üniversitesi, Malatya, E-posta:birsen.sahan@inonu.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya, E-posta:baki.duy@inonu.edu.tr

Benlik saygısı kavramı kendine saygı, kendine güven ve yeterli hissetme, bireyin kendisi ile ilgili olarak ne düşündüğü ve bireyin kendisini değerli hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Andre ve Lelord, 2002; Kaplan, 1995; Miller ve Shelly, 2007). Birey yeterince kendilik değerine sahip olmadığında güven duygusunu yaşayamayacak, iyi ilişkiler kurmakta ve sürdürmekte zorluk çekecektir (Biro, Striegel-Moore, Franko, Padgett ve Bean, 2006).

Rosenberg (1979) benlik saygısı kavramını oldukça karışık, tanımlanması ve araştırmalarda değerlendirilmesi zor bir kavram olarak tanımlamaktadır. Rosenberg yüksek benlik saygısına sahip kişileri kendine saygısı olan, kendisini değerli bir birey olarak düşünen, kendi özelliklerinden hoşnut ve eksikliklerinin farkında olan kişiler olarak tanımlarken, düşük benlik saygısına sahip kişileri ise kendisine yeterince saygı duymayan, kendisini değersiz gören, yetersiz kişiler olarak tanımlamaktadır. Benlik saygısı kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlansa da, ortak olan nokta bireyin kendine olan saygısının onun tüm yaşamını olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğidir. Benlik saygısının düşük ya da yüksek olması bireyin davranışlarını, yaşantılarını, hayattan doyum alıp almamasını, düşüncelerini, söylediği sözleri, yaptığı seçimleri ve yapmak istediklerini, etkileşime girdiği insanları, başkalarının bireyi nasıl gördüğünü ve onların bireye nasıl davrandığını etkilemektedir (Biro ve ark., 2006; Sanford ve Donovan, 1999). Yüksek benlik saygısına sahip bireyler akademik ve mesleki yaşamlarında, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmakta, arkadaşları tarafından olumlu olarak algılanmakta ve olumlu baş etme stratejileri geliştirmektedirler (Biro ve ark., 2006).

Benlik saygısının oluşumunda iki temel kaynak etkili olmaktadır. Bu kaynaklardan biri, bireylerin bilişsel olarak ne olmak istedikleri ile ne oldukları arasında yaptıkları kıyaslamadır (James, 1890; Akt., Knightleya ve Whitelock, 2007). Diğeri ise bireyin sosyal etkileşime girdiği ve önem verdiği bireylerden gelen dönütler, değerlendirmelerdir (Goffman, 1959; Akt., Knightleya ve Whitelock, 2007). Benlik, çocuk doğduğu andan itibaren başından geçen sayısız olayla beraber, çevresinde etkileşime girdiği kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşmaktadır. Benliğin gelişmesinde kişilerarası ilişkiler büyük önem taşımaktadır (Baymur, 1990: s. 268). Düşük benlik saygısına sahip bireyler toplumla zayıf bağ kurmakta, bu nedenden dolayı da sosyal uyumsuzluk ve sorunlar yaşamaktadır (Rosenberg, 1965).

Benlik doğuştan var olmamaktadır, sonradan kazanılır ve devimseldir (Kaplan, 1995). Yaşamın ilk beş yılında kazanılan güven, yeterlilik ve bireysellik, bireyin ileriki yılları için önemlidir. Ancak bu beş yıl

içinde oluşan benlik saygısının tüm yaşam boyunca değişmeden aynen kalacağı fikri doğru değildir. Benlik saygısı değişebilir olmasına rağmen, değişmesi üç-beş yıl sürebilmektedir. Kendilik değeri kendiliğinden gelişmemekte, bireysel çabayla, sebatla, ustalıklı, anlamlı başarılarla elde edilmektedir (McCarty, 1991; Akt., Kaplan, 1995).

Kız ve erkeklerin benlik saygılarının gelişimi farklılık gösterebilmektedir (Owens, Scofield ve Taylor, 2003). Nesne ilişkileri kuramcılarına göre, erkekler bağımsızlık, kendine güven ve diğerlerinden ayrı olmak arayışı içine girerken, kızların benlik saygısı gelişimi tam aksine duyarlılığa ve diğerlerinin mutluluğuna değer verme üzerine kurulmuştur. Kızların kendileri ile ilgili olumlu duygulara sahip olmaları başkaları ile olan ilişkilerine bağlıdır (Chodorow, 1978, 1989; Akt., Owens ve ark., 2003). Bu nedenden ötürü kızlar için anne ile kurulan ilişki ve bağlanma benlik saygısı gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Evans, 1998). Türkiye’de yetiştirme yurdunda kalan kız öğrencilerle yapılan bir çalışmada (Gürsoy, Aral ve Bıçakçı, 2005) benlik saygısının gelişiminde yakın ilişkilerin önemi ortaya koyar nitelikte bulgular elde edilmiştir.

Öyle görünüyor ki, benlik saygısı bağlamında kadınların bulunduğu dezavantajlı durum gelişmiş ülkelerde de geçerliğini korumaktadır. Trilling (1965; Akt., Sanford ve Donovan; 1999: s. 4) Amerikan kültüründe kadınların benlik saygısının yüksek olup olmamasına erkeklerinki kadar önem verilmediğini, yüksek benlik saygısının erkeklere özgü bir ayrıcalık olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir;

“Benlik saygısı erkeklerde iyi ahlak özelliği olarak görülür ve kendini sevip kendine değer veren ve dünyanın bunu bilmesini sağlayan bir erkek normal karşılanır ve sağlıklı bir kişisel çıkar gösteriyor olduğu söylenir. Ne var ki kendini sevip, kendine değer veren ve dünyanın bunu bilmesini sağlayan bir kadın kibirli, küstah ve kendini beğenmiş olmakla suçlanır.”

Türkiye’de de benzer şekilde, fedakâr oldukları ve başkalarını mutlu ettikleri müddetçe kadınların saygı görecekları ve kendilerinin de daha mutlu olacakları kanaati yaygındır (Köksal, 1998). Kız ve erkekler henüz bebeklik döneminde iken içinde yaşadıkları toplumsal cinsiyet rollerini fark etmekte ve bunları içselleştirmektedir (Güvenç ve Aktaş, 2006). Toplum tarafından belirlenen cinsiyet rollerine ilişkin bu yargılar, bireyin benlik saygısını etkilemektedir. Ponsoda, Abad, Francis ve Hills (2008), kız ve erkeklere uygulanan benlik saygısı ölçeklerinden elde edilen değerlerin cinsiyet farklılığından kaynaklandığını, erkeklerin benlik saygısının

kişisel olarak oluştuğunu, kızların benlik saygısının ise etraftaki kişilerle olan etkileşime bağlı olarak oluştuğunu belirtmektedir. Yurtdışında yapılan bir dizi çalışma sonucunda (Dolenc, 2008; Puskar ve ark., 2010; Quatman ve Watson, 2001) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise, cinsiyet değişkenine göre farklı bulgular elde edildiği dikkati çekmektedir. Bir kısım çalışmada (Karataş, 2012; Öner-Altıok, Ek ve Koruklu, 2010) kız öğrencilerin benlik saygısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, diğer çalışmalarda ise (Baybek ve Yavuz, 2005; Gülşen-Otacıoğlu, 2009; Karademir, Döşyılmaz, Çoban ve Kafkas, 2010; Uyanık-Balat ve Akman, 2004) erkek ve kız öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular dikkate alındığında kızlar ve erkekler benlik saygısı açısından denk, hatta kızlar daha iyi konumda görünse de, Türkiye’de kır-kent farklılığı nedeniyle kadınlar ve erkekler arasında belirgin eşitsizlikler bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Gelişme Programı’nın (UNDP) 2008 yılında yayınladığı Cinsiyeti Geliştirme Endeksi’ne göre, Türkiye 93 ülke arasından 90. sırada yer almaktadır (Kağıtçıbaşı, 2011). Kadınlar ve erkekler arasında sosyal ve ekonomik farklılıkların olması nedeniyle kadınlar daha fazla stresle ve psikolojik sorunlarla karşılaşmaktadır (Koyun, Taşkın ve Terzioğlu, 2010).

Bireylerin kendilerine olan güvenleri ya da stresli bir olayın üstesinden geleceklerine dair inançları bireyin kaygı düzeyini ve o olaya verdiği tepkiyi etkilemektedir. Birey yaşamış olduğu kaygı verici bir durum karşısında herhangi bir kontrol seçeneğinin olduğunu bildiğinde daha az kaygı yaşamaktadır (Benight ve Bandura, 2004). Bireylerin olaylar karşısında kontrollerinin olup olmadığına dair inançları kadar, sahip oldukları akılcı olmayan inançları da olaylara verdikleri tepkileri ve bunun sonucunda yaşadıkları duyguyu etkilemektedir (Çivitci, 2006). Çünkü bireyin sahip olduğu gerçekçi olmayan inançlar bireyin kaygı yaşamasına neden olabilmektedir. Bilişsel yaklaşıma göre yaşanan duygusal zorlanmanın, sorunların altında bireylerin sahip oldukları akılcı, işlevsel olmayan inançlar yatmaktadır. Ellis (1971) akılcı olmayan inançları bireyin kendisini başarısızlığa, yenilgiye uğratan düşünceler olarak tanımlamaktadır. Bir olaya ilişkin verilen duygusal, düşünsel ve davranışsal tepkiler birbirinden bağımsız değildir. Ellis’in ABC modeli içinde sunduğu görüşe göre, belli bir olaya verilen duygusal veya davranışsal tepkiyi belirleyen şey, olayın kendisinden çok, olaya ilişkin bireyin yüklediği anlamdır, değerlendirmedir. Olay değiştirilemez, ancak bireyin olaya yüklediği

anlam, olayı algılayış biçimi veya olayla ilgili akılcı olmayan inançları değiştirilerek rahatsızlık veren duyguların etkisi azaltılabilir. Ellis’e (1992) göre olaya verilen duygusal tepki üzerinde birincil düzey (first-order) olarak tanımladığı düşüncelerden, inançlardan çok, ikincil düzeyde (second-order) bulunan, bireyin kendilik anlayışını yansıtan ve kesinlik, zorunluluk belirten akılcı olmayan inançlar, bilişler bulunur. Esas değişim de aslında bu ikinci düzeyde bulunan inançlarla çalışma yoluyla gerçekleşir.

Alan yazında akılcı olmayan inançlarla düşük benlik saygısı arasında anlamlı ilişkilerin varlığını ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur (Burnett, 1995; Daly ve Burton, 1983; Erickson, Horan ve Hackett, 1991; McLennan, 1987). Bu araştırmalar incelendiğinde, akılcı olmayan inançlara sık başvurma ile düşük benlik saygısı arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkinin olduğu ve akılcı olmayan inançların düşük benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, düşük benlik saygısına sahip kişilerin çocukluk döneminde olumsuz, sorunlu anne-baba davranışlarına maruz kaldıkları göze çarpmaktadır. Çocukluk çağında aileleri tarafından sürekli düzeltilen, kusurları bulunan, ahlaki öğütler verilen, suçlanan, dalga geçilen ve engellenen bireylerin çoğu, onaylanmama ve başarısız olma korkusu, düşük benlik saygısı ve kaygı bozuklukları yaşamaktadır. Sorunlu anne-baba davranışlarına bağlı olarak çocuk akılcı olmayan inançlar geliştirmektedir (Grieger ve Boyd, 2006: s. 240). Özellikle otoriter ve ilgisiz anne baba tutumları benlik saygısını olumsuz etkilemektedir (Ünsal ve ark., 2010).

Akılcı olmayan inançlara sahip olmak eğitim seviyesiyle veya kültürle ilişkili değildir. Farklı kültürlerde bulunan ve farklı eğitim düzeyine sahip her birey akılcı olmayan inançlar sergileyebilmektedir, yani akılcı olmayan inançlar evrenselidir. Akılcı olmayan inançlar kolayca harekete geçebilir. Bu durum bireylerin gerçeklere uyum sağlamasını güçleştirebilir. Ancak buna rağmen bireyler akılcı olmayan inançlarını fark etme ve giderme becerisine de sahiptir (Ellis ve Dryden, 1997). Akılcı inançlar bireyin kendisini koşulsuz kabul etmesini sağlarken, akılcı olmayan inançlar bireyin kendisini koşulsuz kabul etmesini engellemektedir (Davies, 2007). Akılcı olmayan inançlara sahip bireylerin bu inançlarını azaltmak ve benlik saygılarını artırmak, karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerinde ve yaşam kalitelerini yükseltmede önemli bir etkiye sahiptir (Hamarta, Arslan, Saygın ve Özyeşil, 2009).

Bilişsel-davranışçı yaklaşımlar son dönemlerde psiko-eğitim amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Bilişsel-davranışçı terapi olumsuz otomatik düşünceleri ve uyum bozucu inançları tanımayı ve

değiştirmeyi vurgulayan bir terapidir (Corey, 2005). Bilişsel-davranışçı terapide bireyin olumsuz duygu yaşamada düşüncelerin önemli etkileri olduğu üzerinde durulur. Süreç içerisinde bilişsel faktörlerin ele alınmasının yanı sıra, hatalı inançlar da ele alınır. Psiko-eğitim gruplarında bilişsel-davranışçı teknikler rahatlıkla uygulanabilmektedir. Psiko-eğitim grupları rehberlik grupları gibi algılansa da önemli eğitsel çalışmalar içermektedir. Psiko-eğitim gruplarının en önemli özelliği bireylerin yaşam becerilerini artırması ve sorunlarına yeni çözüm yolları geliştirmelerini sağlamasıdır. Aynı zamanda grup etkileşimi olduğu için grup katılımı sayesinde bireyler birbirlerini model alarak daha kolay yaşam becerileri öğrenebilmektedir. Psiko-eğitim grupları her yaştaki katılımcı için rahatlıkla uygulanabilmektedir (Anderson, 2001).

Üniversite yaşamı boyunca öğrenciler psikolojik, entelektüel, sosyal ve duygusal anlamda gelişmelerine olanak verecek birçok fırsat bulmanın yanı sıra, çeşitli güçlüklerle de karşı karşıya kalırlar. Öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerle etkili biçimde baş etmelerinde ve olumlu yaşantıları daha olası kılmalarında, alacakları kararlar ve seçimler üzerinde yüksek kendilik değerinin ve yeterlik duygusunun önemli olduğu görülmektedir (Kaplan, 1995). İnönü Üniversitesi'ni tercih eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden gelmektedir. Genellikle kalabalık ailelerin olduğu, kadının ekonomik özgürlüğünün fazla olmadığı bu bölgelerden gelen kız öğrencilerin benlik saygılarının, bulunduğu bölgenin kültürel özelliklerinden olumsuz etkileneceği düşünülmektedir. Birleşmiş Milletler Örgütü tarafından 1996 yılında hazırlanan Türkiye raporunda, Türkiye'deki gelişmiş bölgelerde kadınlar ve erkekler arasında İnsani Gelişme Endeksi bakımından farklılık elde edilmese de, az gelişmiş bölgelerde bu farkın oldukça fazla olduğu ortaya konmaktadır. Türkiye'de gelişmiş bölgelerde yaşayan kadınlarla az gelişmiş bölgelerde yaşayan kadınlar arasındaki fark, bu bölgelerde yaşayan erkekler arasındaki farktan oldukça fazladır. "Az gelişmiş bölgelerdeki kadınların yoksunluğu Türkiye'nin en önemli insani gelişme sorunudur" (Kağıtçıbaşı, 2011: s. 7). Buradan hareketle

yapılan bu çalışmada, bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan bir psiko-eğitim programının, üniversitede eğitim almakta olan kız öğrencilerin benlik saygısını artırmadaki ve akılcı olmayan inançlarını azaltmadaki etkisini sınamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Oturuma katılacak olan üyelerin belirlenmesi amacıyla, araştırmanın başında Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencilerine Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ) uygulanmıştır. Türkçe Öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencilerine çok yoğun olmaları nedeniyle, PDR programı 3. ve 4. sınıf öğrencilerine de eğitimlerinin bir parçası olarak kavramlara aşina olacakları düşüncesiyle ölçekler uygulanmamıştır. Ölçeklerden, aritmetik ortalamasının üzerinde puan alan öğrencilerle görüşülmüş, çalışmanın amacı hakkında genel bilgiler verilmiştir. Programa katılmaya gönüllü olan kız öğrenciler arasından deney, plasebo ve kontrol gruplarının her biri için 11 öğrenci belirlenmiştir. Ancak grup oturumları başladıktan sonra deney grubunda yer alan dört öğrenci ve plasebo grubunda yer alan iki öğrenci oturumlara devam etmemiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırma, 3x3'lük split-plot faktöriyel (karışık) desen kullanılmış yarı-deneysel bir çalışmadır. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney, plasebo ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerini içermektedir (Tablo 1).

Veri Toplama Araçları

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ): Ölçeğin orijinali 1968 yılında Rosenberg (Çuhadaroğlu, 1986) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 12 alt boyut ve 63 madde bulunmaktadır. Bu maddeler içinde yer alan 10 maddelik kısım Benlik Saygısı alt boyutunu oluşturmaktadır. Benlik Saygısı Ölçeği'nde yer alan

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test	İzleme
Deney Grubu	RBSÖ, AOİÖ	8 oturum bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim	RBSÖ, AOİÖ	RBSÖ, AOİÖ
Plasebo Grubu	RBSÖ, AOİÖ	4 oturum plasebo uygulaması	RBSÖ, AOİÖ	RBSÖ, AOİÖ
Kontrol Grubu	RBSÖ, AOİÖ	X	RBSÖ, AOİÖ	RBSÖ, AOİÖ

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ), Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ)

maddelerin beşi olumlu, beşi olumsuzdur. Ölçekten yüksek puan alan kişinin benlik saygısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmış, Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile belirlenen geçerlik katsayısı .71, güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak elde edilmiştir.

Akılçı Olmayan İnançlar Ölçeği (AOİÖ): Türküm (2003) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, Ellis'in Akılçı Duygusal Davranışçı Terapi yaklaşımına ve Beck'in Bilişsel Terapi yaklaşımına dayanmaktadır. Ölçek 28 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan akılçı olmayan inanç düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, 15 gün ara ile yapılan ölçümü sonucunda test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .93, iç tutarlık katsayısı .84 olarak elde edilmiştir. Faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin ölçek yük değerlerinin .33 ile .81 arasında değiştiği ve varyansın % 50'sini açıkladığı sonucuna varılmıştır.

İşlem

Katılımcıları belirlemek amacıyla ölçeklerin uygulandığı 390 öğrenciden 68'i gönüllü olarak grupta yer almak istediğini belirtmiştir. Bu öğrencilerin ölçekleri değerlendirmeye alınmış, benlik saygısı puanı aritmetik ortalamanın 1 standart değeri üstünde kalan öğrenciler gruplara eşleştirilmiş ve her gruba 11 öğrenci atanmıştır. Ancak deney grubuna atanan öğrencilerden dördü ve plasebo grubuna atanan öğrencilerden ikisi oturuma devam etmediği için analizler deney grubu için 7, plasebo grubu için 9 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Deney grubunda bulunan üyelerle her biri 75-90 dakika arasında süren sekiz oturum düzenlenmiştir. Plasebo grubuna katılan öğrencilere dört oturumluk plasebo etkinlikleri uygulanmıştır. Plasebo grubunda iki oturumda film izlenmiş, kalan iki oturumda da filmde yer alan kahramanların birbirleriyle olan iletişimleri değerlendirilmiştir.

Deney grubuyla yapılan ilk oturumda grup üyelerinin birbiriyle tanışması sağlanmış, grubun amaçları, grup kuralları, gruba dair beklentiler ve duygular paylaşılmıştır. İkinci oturumda, A-B-C modeli üzerinde durulmuş ve grup üyelerinin duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi anlamaları hedeflenmiştir. Üçüncü oturumda grup üyelerinin, olumsuz duyguların eşlik ettiği yaşantılarda ortaya çıkan otomatik düşünceleri fark etmeleri ve bunları nasıl yakalayacakları üzerinde durulmuştur. Dördüncü oturumda bu düşünceleri sorgulamaya, bu düşünceleri destekleyen ve desteklemeyen kanıtları bulmaya odaklanılmıştır. Beşinci oturumda bilişsel

çarpıtma türlerinin neler olduğu ve bunları nasıl belirleyebilecekleri üzerinde durulmuştur. Altıncı oturumda ise bu çarpıtmaları nasıl sorgulayacakları üzerinde durulmuştur. Yedinci oturumda belirledikleri otomatik düşüncelerine alternatif düşünceler üretmeleri üzerine odaklanılmıştır. Sekizinci oturumda sürece dair değerlendirmeler yapılmış, gruptan dönütler alınmış ve süreç sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların parametrik ölçümlerle analiz edilip edilmeyeceğine karar vermek amacıyla deney, kontrol ve plasebo grubunda yer alan katılımcıların benlik saygısı ve akılçı olmayan inançları ön ölçüm puanlarına varyansların homojenliği testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda katılımcıların benlik saygısı ($F_{(2,24)} = 1.26; p > .05$) ve akılçı olmayan inanç ($F_{(2,24)} = 0.99; p > .05$) puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca, elde edilen betimsel istatistik değerlerinin de kabul edilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın başlangıcında benlik saygısı ve akılçı olmayan inançlar ölçeklerinin ön-test, son-test ve izleme-testi ölçümlerinden elde edilen puanlarının deney, plasebo ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla çoklu varyans analizi (MANOVA) tekniğinin kullanılması amaçlanmıştır. Ancak MANOVA için gerekli varsayımlardan bağımlı değişkenler arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişki olması gerekliliği varsayımının karşılanmadığı gözlenmiştir ($r = -.02; p > .05$). Bu nedenle araştırma sürecinde elde edilen puanlar karışık desenler için (split-plot) iki faktörlü varyans analizi (SPANOVA) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. F testinin anlamlı çıktığı durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmıştır.

Bulgular

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının benlik saygısı ve akılçı olmayan inançlar ölçekleri ön-test, son-test ve izleme-testi ölçümlerinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların benlik saygısı bağlamında son-test ($\bar{X} = 31.57$) ve izleme testi ($\bar{X} = 30.14$) puanlarının, ön-test ($\bar{X} = 23.00$) puanına göre daha yüksek olduğu ve yine deney grubunda yer alan katılımcıların akılçı olmayan inançlar bağlamında son-test ($\bar{X} = 92.86$) ve izleme testi ($\bar{X} = 104.29$) puanlarının ön-test ($\bar{X} = 113.86$) puanına göre daha düşük olduğu gözlenmektedir.

Tablo 2. RBSÖ ve AOİÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İzleme	
			\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
RBSÖ	Deney	7	23.00	4.86	31.57	3.31	30.14	5.70
	Plasebo	9	25.56	4.07	25.56	5.75	27.89	5.06
	Kontrol	11	26.27	4.22	28.27	3.98	30.18	3.89
AOİÖ	Deney	7	113.86	9.77	92.86	8.53	104.29	7.27
	Plasebo	9	111.86	10.95	112.33	7.89	110.89	12.16
	Kontrol	11	108.24	5.07	107.89	10.91	108.00	10.56

Araştırmanın temel amaçlarından birisi, uygulanan psiko-eğitim programının katılımcıların benlik saygısını artırmadaki etkisini sınamaktır. Bu amacın gerçekleşme derecesini belirlemek amacıyla, her üç ölçümden elde edilen puanlar karışık desenler için (split-plot) iki faktörlü varyans analizi (SPANOVA) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Tablo 3).

SPANOVA analiziyle elde edilen bulgular incelendiğinde, grup temel etkisinin anlamlı düzeyde

olmadığı görülmektedir. [$F_{(2, 24)} = .67$; $p > .05$; $\eta^2 = .052$]. Ancak grup ayrımı yapmaksızın deneklerin ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasındaki farka ilişkin ölçüm temel etkisinin [Wilks' $\lambda = .332$; $F_{(2, 23)} = 23.12$; $p < .001$; $\eta^2 = .668$] ve deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi benlik saygısı puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşmış farklılaşmadığını inceleyen grup*ölçüm ortak etkisinin [Wilks' $\lambda =$

Tablo 3. RBSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Benlik Saygısı	Gruplar arası	1248.03	26				
	Grup (D/P/K)	65.49	2	32.74	.67	.524	.052
	Hata	1182.54	24	49.27			
	Gruplar içi	754.08	54				
	Ölçüm (Ön-Son-İzleme)	288.84	2	144.42	23.12	.000*	.668
	Grup*Ölçüm	155.87	4	38.97	6.33	.000*	.355
	Hata	309.37	48	6.45			
	Toplam	2002.11	80				

* $p < .001$

.416; $F_{(4, 46)} = 6.33$; $p < .001$; $\eta^2 = .355$] anlamlı olduğu görülmektedir. Karışık desenlerde uygulanan işlemin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığına grup*ölçüm ortak etkisine bakılarak karar verilir (Büyüköztürk, 2007). Ortak etkinin anlamlı

olması, uygulanan programın deney grubundaki deneklerin benlik saygılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Benlik saygısı puanlarına ilişkin farkın kaynağını bulmak amacıyla Bonferroni testi kullanılmış (Tablo 4).

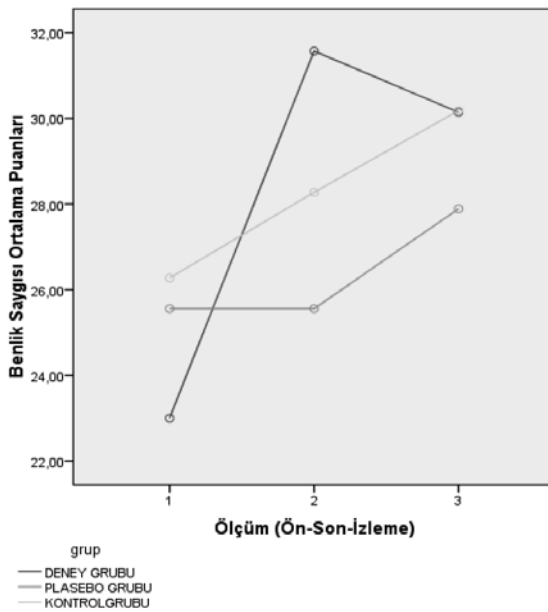
Tablo 4. RBSÖ Puanlarına İlişkin Bonferroni Ortalama Farkları

Gruplar	Ölçümler	Deney Grubu		Plasebo Grubu		Kontrol Grubu	
		Son-test	İzleme	Son-test	İzleme	Son-test	İzleme
Deney Grubu	Ön-test	-8.57*	-7.14*				
	Son-test		1.43				
Plasebo Grubu	Ön-test			3.55	-2.33		
	Son-test				-2.33		
Kontrol Grubu	Ön-test					-2.00	-3.91*
	Son-test						-1.91

* $p < .05$

Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan katılımcıların ön-test puan ortalaması ($\bar{X}=23.00$) ile son-test puan ortalaması ($\bar{X}=31.57$) arasındaki farkın ($q=8.57$; $p<.001$) ve ön-test puan ortalaması ile izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}=30.14$) arasındaki farkın ($q=7.14$; $p<.001$) anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca, kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test puan ortalaması ($\bar{X}=26.27$) ile izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}=30.18$) arasında kontrol edilemeyen bir etkiye bağlı olarak anlamlı bir fark ($q=3.90$; $p<.01$) elde edilmiştir. Grupların ön-test, son-test ve izleme testi benlik saygısı ölçeği puan ortalamalarındaki değişimler Şekil 1’de yer almaktadır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların benlik saygısı puanlarının son test ölçümünün ön test



Şekil 1. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının RBSÖ Öl-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları.

ölçümüne göre artış gösterdiği ve bu artışın üç ay sonra alınan izleme ölçümlerinde de devam ettiği gözlenmiştir.

Uygulanan psiko-eğitim programının deney grubundaki katılımcıların akılcı olmayan inançlarını azaltmadaki etkisini istatistiksel olarak sınamak amacıyla, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği’nden her üç ölçümde elde edilen puanlar karışık desenler için (split-plot) iki faktörlü varyans analizi (SPANOVA) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Tablo 5).

Akılcı olmayan inançlardaki değişimi test etmek amacıyla yapılan SPANOVA analiz sonuçları incelendiğinde, grup ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(2,24)=2.11$, $p>.05$, $\eta^2=.150$]. Ancak hem ölçüm temel etkisinin [$Wilks' \lambda=.59$; $F(2,23)=8.07$; $p<.01$, $\eta^2=.412$], hem de ölçüm*grup ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$Wilks' \lambda=.43$, $F(4,46)=6.13$, $p>.001$, $\eta^2=.348$]. Ortak etkinin anlamlı olması, uygulanan programın deney grubundaki deneklerin akılcı olmayan inançlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Akılcı olmayan inanç puanlarına ilişkin farkın kaynağını bulmak amacıyla kullanılan Bonferroni testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Uygulanan Bonferroni testi sonucunda, deney grubunda bulunan katılımcıların ön-test puan ortalaması ($\bar{X}=113.85$) ile son-test puan ortalaması ($\bar{X}=92.86$) arasındaki farkın ($q=21.00$; $p<.001$) anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Ancak deney grubunun ön-test puan ortalaması ($\bar{X}=113.85$) ile izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}=104.28$) arasındaki fark anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Diğer taraftan, deney grubunun son-test puan ortalaması ($\bar{X}=92.86$) ile izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}=104.28$) arasında ters yönde anlamlı düzeyde bir fark elde edilmiştir. Grupların akılcı olmayan inanç ölçeğinin ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamalarında gözlenen değişimler Şekil 2’de yer almaktadır.

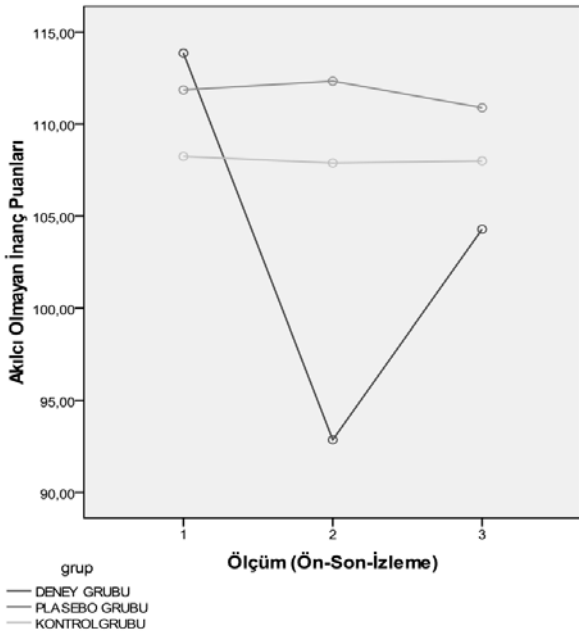
Tablo 5. AOİÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Akılcı Olmayan İnançlar	Gruplararası	5092.86	26				
	Grup (D/P/K)	761.42	2	380.71	2.11	.143	.150
	Hata	4331.44	24	180.48			
	Gruplarıçi	3989.34	54				
	Ölçüm (Ön-Son-İzleme)	632.31	2	316.15	8.07	.002*	.412
	Grup*Ölçüm	1159.20	4	289.80	6.13	.000*	.348
	Hata	2197.83	48	45.79			
	Toplam	9082.20	80				

* $p<.01$

Tablo 6. AOİÖ Puanlarına İlişkin Bonferroni Ortalama Farkları

Gruplar	Ölçümler	Deney Grubu		Plasebo Grubu		Kontrol Grubu	
		Son-test	İzleme	Son-test	İzleme	Son-test	İzleme
Deney Grubu	Ön-test	21.00*	9.57				
	Son-test		-11.42*				
Plasebo Grubu	Ön-test			-.47	.96		
	Son-test				1.44		
Kontrol Grubu	Ön-test					.35	.24
	Son-test						-.11

* $p < .05$ **Şekil 2.** Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının AOİÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları

Deney grubunda yer alan katılımcıların akılcı olmayan inanç puanları son-test ölçümünde düşüş göstermesine rağmen, bu düşüş izleme ölçümünde devam etmemiştir.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim uygulamasının deney grubunda yer alan katılımcıların benlik saygısını artırmada ve akılcı olmayan inançlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu etki gruplar arasında fark yaratacak düzeye ulaşmamıştır. Oturumların sonlanmasından üç ay sonra gerçekleştirilen ölçümlerde deneysel etkinin benlik saygısı bağlamında halen devam ettiği, ancak akılcı olmayan inançlar bağlamında devam etmediği görülmüştür.

Türkiye’de kadınlarda bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak benlik saygısını artırmaya

yönelik herhangi bir çalışma bulunmazken, bu amaçla yurtdışında kadınlara yönelik yapılan çalışmaların genellikle hastanelerde ve farklı yaş gruplarındaki bireylerle yapıldığı görülmektedir. Waite, McManus ve Shafran (basımda), düşük benlik saygısına sahip 11 kadın katılımcı ile yaptıkları çalışmada, bilişsel-davranışçı yaklaşımı temel almışlardır. On oturum süren çalışma sonrasında, deney grubunda yer alan katılımcıların depresyon düzeylerinde düşüş ve benlik saygılarında artış gözlenmiştir. Araştırmacılar bu değişimin izleme ölçümlerinde de devam ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Keshavarz, Akbarzadeh ve Kimiaee (2012), evden kaçmış kızlarla gerçekleştirdikleri bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup uygulaması sonucunda, grup uygulamasının kızların akılcı olmayan inançları kullanma sıklığı ve benlik kavramları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hattie (1992), benlik saygısını artırmada etkili yaklaşımların bilişsel-davranışçı yaklaşımlar olduğunu belirtmektedir. Bozanoğlu (2005) liseye devam etmekte olan yıl kaybetmiş öğrencilerle, Pearce (1999) 9-12. sınıfa devam etmekte olan ergenlerle yaptıkları çalışmalarda, bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirdikleri programların farklı yaş grubundaki katılımcıların benlik saygılarını artırmada etkili olduğunu gösteren bulgulara ulaşmışlardır. Bu bulgulara benzer biçimde, bu deneysel çalışmada da uygulanan programın kız öğrencilerin benlik saygılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel-davranışçı terapi bireylerin olumsuz duygular yaşamasına neden olan işlevsel olmayan düşüncelerini, inançlarını yakalamayı ve bu düşüncelerin nasıl değiştirileceğini öğretmektedir. Bilişsel-davranışçı terapinin en önemli özelliği bireylerin alternatif düşünceler oluşturarak olaylara farklı bakış açıları ile bakmaları ve bu sayede sorumluluk almalarının sağlamasıdır (Corey, 2005). Yapılan bu çalışmada da bireylerin olumsuz duygularına eşlik eden düşünceleri üzerinde

durulmuş ve bu olumsuz düşüncelerini destekleyen ve desteklemeyen durumlar üzerinde tartışılmıştır. Grup üyelerinin zamanla otomatik düşüncelerini yakalamaya başladıkları ve bunların yerine alternatif düşünceler geliştirmeye başladıkları gözlenmiştir. Araştırmada esas olarak grup üyelerinin olumsuz duygular yaşamasına neden olan kendilerine dair olumsuz inançları ve sosyal çevre ile etkileşime geçerken kullandıkları işlevsel olmayan tarzları üzerine yoğunlaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, deney grubuna katılan öğrencilerin akılcı olmayan inanç puanlarının son test ölçümlerinde azaldığını göstermektedir. Ancak bu etki gruplar arasında fark yaratacak düzeyde gelişmemiştir. Ayrıca bu düşüş üç ay sonra alınan izleme ölçümlerinde devam etmemiştir. Elde edilen bu bulgu farklı eğitim düzeylerinde olsalar da, Burnett (1996) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik taşımaktadır. Burnett (1996), ilköğretim öğrencilerinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin içsel konuşmaları, benlik saygıları ve akılcı olmayan inançları üzerinde bilişsel-davranışçı terapi ve akılcı duygusal terapinin etkisini incelemiş ve akılcı duygusal terapi grubunda yer alan üyelerin akılcı olmayan inançlarında azalma gerçekleştiği, ancak bilişsel-davranışçı terapi grubunda yer alanlarda böyle bir değişimin elde edilemediği sonucuna ulaşmıştır. Burnett (1996) iç konuşmalarla benlik saygısının ilişkili olduğunu, uzun süreli olarak iç konuşmaların değiştirilmesi sağlandığında bireylerin benlik saygılarının da buna bağlı olarak uzun vadede yükseleceğini belirtmektedir. Yapılan bu araştırmada da benlik saygısındaki artış izleme ölçümlerinde devam ederken, akılcı olmayan inançlardaki düşüşün izleme ölçümlerinde devam etmemesi programın bilişsel terapi tekniklerine dayanmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Nitekim akılcı duygusal eğitim programlarının mantıkdışı inanç düzeylerini azaltma konusunda başarılı olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Çivitci, 2005; Ortakale, 2008; Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011). Bu araştırma bulgularından farklı olarak Türküm (1996), Hamamcı (2003) ve Türküm (2007) ise bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirdikleri programın üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dönmezoğulları (2011) yapmış olduğu çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile kendini açma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hamarta ve Demirtaş (2009) ise utangaçlık ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı, utangaçlık ile

fonksiyonel olmayan tutumların onaylanma alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki elde etmişlerdir. Uygulanan bu programın grup üyelerinin kendilerini ifade etme, grupta kabul edilme, duygularının farkına varma, onaylanma konularında sıkıntı yaşamamalarının akılcı olmayan inançlarında azalma sağladığı sonucuna varılabilir. Bireyler akılcı olmayan inançları hayatlarındaki önemli kişilerden öğrenirler. Bu öğrenmelerin yanı sıra bireyler kendileri de akılcı olmayan inançlar oluştururlar. Bu öğrenilen ya da birey tarafından geliştirilen akılcı olmayan inançlar birey tarafından tekrarlanarak kalıcı hale gelir. Akılcı olmayan inançların sürekli hale gelmesinde ilk öğrenmelerin etkisinden çok, bu inançların birey tarafından sürekli tekrar edilmesi önem taşımaktadır (Corey, 2005). Uzun süre tekrarlanarak bireyde kalıcı hale gelen bu inançların bir anda yok olmaları oldukça güçtür. Sahip olunan akılcı olmayan inançların yerine akılcı inançların yerleşmesi için akılcı inançların sürekli olarak kullanılması gerekmektedir.

Bilişsel-davranışçı terapide danışanların hem cesaret kazanmalarında hem de yeni beceriler öğrenmelerinde ve bu becerileri kalıcı hale getirmelerinde ödevler önemli bir yere sahiptir. Ev ödevlerinin danışanlar tarafından yapıp yapılmaması uygulanan müdahalenin sonucunu etkilemektedir (Haarhoff ve Kazantzis, 2007; Kazantzis, Deane ve Ronan, 2000; Rees, McEvoy ve Nathan, 2005). Oturumlarda grup üyelerinin akılcı, işlevsel olmayan inançlarını bulmaya, sorgulamaya ve yeni inançlar geliştirmeye yönelik ev ödevlerini ihmal etmeleri, psiko-eğitim programının uzun vadede devamlılığını olumsuz olarak etkilediği düşünülmektedir. Bu çalışmada ev ödevlerini ihmal eden grup üyelerinin oturumlardan sonra oturumlarda yaptıkları sorgulamaları devam ettirmedikleri ve bunun izleme ölçümlerine olumsuz yansıtıldığı düşünülmektedir.

Araştırmada, benlik saygısı bağlamında grup ayrımı yapmaksızın ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasındaki farka ilişkin ölçüm temel etkisi ve grup*ölçüm ortak etkisi anlamlı olmasına rağmen, grup temel etkisi anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Bu duruma araştırmaya PDR programı öğrencilerinin alınmasının katkı sağladığı düşünülmektedir. Deney grubunda iki PDR programı öğrencisi yer alırken, plasebo grubunda altı ve kontrol grubunda yedi PDR bölümü öğrencisi yer almaktadır. Ön-test sonuçlarına göre deney, plasebo ve kontrol grubuna atanan öğrenciler benlik saygısı ve akılcı olmayan inanç puanları açısından birbirine denk olarak atanmış ve grupların homojen olmasına çalışılmıştır. Ancak deney grubuna çağırılan öğrencilerden, benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları bakımından en dezavantajlı öğrencilerin gruba devam ettikleri

gözlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden alınan puanlarda düşüş olmasına rağmen, gruplar arası farkın elde edilmemesi buna bağlanabilir.

Yapılan bu çalışmada başvuru stratejiler bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımına dayanmaktadır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda farklı kuramların sunduğu teknik ve stratejiler kullanılarak kız öğrencilerin benlik saygılarını artırmadaki etkisi test edilebilir. Düşük benlik saygısı bireyin yaşamının birçok alanını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda sadece üniversite öğrencileriyle ve sadece kız öğrencilerle değil, tüm yaş gruplarını içine alan gruplarla ve erkekler üzerinde benlik saygısını

artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bilişsel-davranışçı yaklaşım yetişkin bireylere olduğu kadar çocuk ve ergenler için de uygun bir yaklaşımdır. Bu nedenle ilköğretim, ortaokul veya lise öğrencileriyle bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup çalışmaları düzenlenerek, daha erken dönemlerde önlemler alınabilir. Oturumlarda grup üyelerinin ev ödevlerini ihmal ettikleri görülmüştür. Bunun gruptan elde edilen faydayı azalttığı düşünülmektedir. Benzer çalışmayı yapacak araştırmacıların bu gözlemi dikkate almalarının ve bunu azaltmaya, grup üyelerini ev ödevlerini, grup dışı alıştırmaları yapma konusunda güdülemeye yönelik stratejiler geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, A. J. (2001) Psycho-educational group therapy for the dually diagnosed. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 5, 77-78.
- Andre, C. ve Lelord, F. (2002). *Kendine saygı*. (Çev: İ. Yerguz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baybek, H. ve Yavuz, S. (2005). Muğla Üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *SBE Dergisi*, 14, 73-95.
- Baymur, F. (1990). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Benight, C. C. & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Biro, F. M., Striegel-Moore, R. H., Franko, D. L., Padgett, J. & Bean, J. A. (2006). Self-esteem in adolescent females. *Journal of Adolescent Health*, 39, 501-507.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benliksaygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Burnett, P. C. (1995). Irrational beliefs and self-esteem: Predictors of depressive symptoms in children? *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 13(3), 193-201.
- Burnett, P. C. (1996). *Self-esteem enhancement in upper primary school children*. Paper Presented at the 9th Annual Meeting of the Queensland Guidance and Counseling Association, Brisbane, Queensland, Australia.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma desenli SPSS uygulamaları ve yorumu*. Ankara: PegemAYayıncılık.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (Çev: T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), 59-80.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantık dışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda benlik saygısı*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Daly, M. J. & Burton, R. L. (1983). Self-esteem and irrational beliefs: An exploratory investigation with implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(3), 361-386.
- Davies, M. (2007). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. II. Experimental evidence for a causal link between two key features of REBT. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(2), 89-101.
- Dolenc, P. (2008). Pupils' physical self-concept and self-esteem: Gender differences. *Didactica Slovenica-Pedagoska Obzorja*, 23(1), 53-61.
- Dönmezoğulları, C. (2011). *Üniversite öğrencilerinde akılcı olmayan inançlar ile kendini açma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, 3-5 Ekim, Selçuk-İzmir.
- Ellis, A. (1971). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1992). First-order and second-order change in Rational-Emotive Therapy: A reply to Lyddon. *Journal of Counseling & Development*, 70, 449-451.
- Ellis, A. & Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2nd Ed.). NY: Springer Publishing Company.

- Erickson, C. D., Horan, J. J. & Hackett, G. (1991). *On thinking and feeling bad: Do client problems derive from a common irrationality or specific irrational beliefs?* Paper presented at the 19th Annual Meeting of the American Psychological Association, Francisco, CA.
- Evans, K. S. (1998). *Attachment and self-esteem issues in the lives of female college students* (Research Report No. 143). University of Southern Mississippi. Elde edilme tarihi: 12 Mayıs 2012. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED428304.pdf>
- Grieger, R. M. & Boyd, J. D. (2006). Childhood anxieties, fears, and phobias: a cognitive-behavioral, psych-situational approach. In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research* (pp. 232-256). USA: Springer.
- Gülşen-Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-150.
- Gürsoy, F., Aral, N. ve Bıçakçı, M. Y. (2005). Yetiştirme yurdunda kalan ve kalmayan ergenlerin benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 24-34.
- Güvenç, G. ve Aktaş, V. (2006). Ergenlik döneminde yaş, toplumsal cinsiyet, bireysel ve ilişkisel tutumlar, benlik değeri ve yaşam becerilerine ilişkin algı arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45-62.
- Haarhoff, B. A. & Kazantzis, N. (2007). How to supervise the use of homework in cognitive behavior therapy: The role of trainee therapist beliefs. *Cognitive and Behavioral Practice*, 14(3), 325-332.
- Hamamcı, Z. (2003). Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünlleştirilmiş psikodramanın temel inançlar üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 7-13.
- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y. ve Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42.
- Hamarta, E. ve Demirtaş, E. (2009). Lise öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygılarının fonksiyonel olmayan tutumlar açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 239- 247.
- Hattie, J. A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2011). Türkiye’de kadının konumu. *Kule Dergisi*, 31, 4-9.
- Kaplan, L. S. (1995). Self-esteem is not our national wonder drug. *School Counselor*, 42(5), 341-346.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B. ve Kafkas, M. E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 653-674.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerileri ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 97-114.
- Kazantzis, N., Deane, F. P. & Ronan, K. R. (2000). Homework assignments in cognitive and behavioral therapy: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(2), 189-202.
- Keshavarz, A., Akbarzadeh, R. & Kimiaee, S. A. (2012). Effectiveness of cognitive behavioral group interventions on the self concept runaway girls. *International Conference on Education and Management Innovation*, 30, 1-6.
- Knightleya, W. M. & Whitelock, D. M. (2007). Assessing the self-esteem of female undergraduate students: An issue of methodology. *Educational Studies*, 33(2), 217-231.
- Koyun, A., Taşkın, L. ve Terzioğlu, F. (2010). Yaşam dönemlerine göre kadın sağlığı ve ruhsal işlevler: Hemşirelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 67-99.
- Köksal, D. (1998). 1930’lar ve 40’larda Kadın, Cinsiyet ve Ulus. *Toplumsal Tarih*, 51, 31-35.
- McLennan, J. P. (1987). Irrational beliefs in relation to self-esteem and depression. *Journal of Clinical Psychology*, 43, 89-91.
- Miller, A. R. ve Shelly, S. (2007). *A’dan z’ye kişiliğiniz*. (Çev: S. Alayunt). İstanbul: Okuyan US Yayıncılık.
- Ortakale, M. Y. (2008). *Akılcı davranış eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Owens, M. D., Scofield, B. E. & Taylor, C. E. (2003). Incorporating mother-daughter groups within clinical settings to increase adolescent females’ self-esteem. *Journal of Family Issues*, 24(7), 895-907.
- Öner-Altıok, H., Ek, N. ve Koruklu, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin benlik saygı düzeyi ile ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 99-120.
- Pearce, J. C. (1999). *The effect of cognitive-behavioral group counseling on adolescent depression, academic performance, and self-esteem*. Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville, Kentucky.
- Ponsoda, V., Abad, F. J., Francis, L. J. & Hills, P. R. (2008). Gender differences in the Coopersmith self-esteem inventory the incidence of differential item functioning. *Journal of Individual Differences*, 29(4), 217-222.
- Puskar, K. R., Bernardo, L. M., Ren, D. X., Haley, T. M., Tark, K. H., Switala, J. & Siemon, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. *Contemporary Nurse*, 34(2), 190-198.
- Quatman, T. & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self esteem: An exploration of domains. *Journal of Genetic Psychology*, 162, 93 – 117.

- Rees, C. S., McEvoy, P. & Nathan, P. R. (2005). Relationship between homework completion and outcome in cognitive behaviour therapy. *Cognitive Behaviour Therapy*, 34(4), 242-247.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Sanford, L. ve Donovan, M. E. (1999). *Kadınlar ve benlik saygısı*. (Çev: S. Kunt). Ankara: HYB.
- Türküm, S. (1996). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın bilişsel çarpıtmalar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türküm, S. A. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19(2), 41-47.
- Türküm, S. (2007). Differential effects between group counselling and group guidance in conducting a 'coping with stress training program for Turkish university students. *International Journal of the Advancement of Counselling*, 29, 69-81.
- Uyanık-Balat, G. ve Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 175-183.
- Ünsal, G., Tanşu, A., Şener, M., Kaçmaz, N., Taşkiran, Ö. ve Tekdemir, S. Ç. (2010). *Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin ailelerinin tutumlarının çocukların benlik saygısı üzerine etkilerinin incelenmesi*. IV. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Waite, P., McManus, F. & Shafran, R. (in press). Cognitive behaviour therapy for low self-esteem: A preliminary randomized controlled trial in a primary care setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*.
- Yıkılmaz, M. ve Hamamcı, Z. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 54-65.

Extended Summary

Effectiveness of a Psycho-Education Application on Self-Esteem and Irrational Beliefs of Female College Students

Birsen ŞAHAN YILMAZ and Baki DUY

The concept of self-esteem is defined as self-efficacy, self-confidence, competence, individual self-respect and what the individual is thinking about her/himself (Andre & Lelord, 2002; Kaplan, 1995; Miller & Shelly, 2007). Rosenberg (1979) defined people with high self-esteem as individuals who show respect for themselves, value themselves, are satisfied with their own characteristics and aware of their own deficiencies. Despite the fact that there are different definitions of self-esteem in the self-esteem literature, one thing is same in all definitions, self-esteem affects one's whole life negatively or positively (Sanford & Donovan, 1999).

Erickson, Horan, and Hackett (1991) stated that low self-esteem is caused by irrational beliefs. Especially some types of irrational beliefs related with high expectations, need for approval and evasion from the problem, frustration, despair and extreme anxiety are significant predictors of low self-esteem (Daly & Burton, 1983; McLennan, 1987).

Cognitive-behavioral therapy is a therapy that emphasizes recognition and alteration of dysfunctional beliefs which are self-defeating and maladaptive (Corey, 2005). Through cognitive and behavioral strategies, these dysfunctional beliefs, attitudes are challenged and changed. Most of psycho-education programs are cognitive-behavioral oriented due to their educational and didactic nature. The most important feature of psycho-educational groups is to develop new solutions to individuals' problems and thus, to increase their life skills. Psycho-educational groups can easily be applied to participants of all ages (Anderson, 2001).

The present research aimed at examining the effectiveness of a psycho-education program based on cognitive-behavioral therapy on self-esteem and irrational beliefs of female college students studying at a mid-size state university.

Method

Participants

The participants of the study were female college students pursuing a bachelor degree in a mid-sized

state university. They were assigned to one of three groups: Experimental group (n= 7), placebo group (n= 9), and control group (n= 11) via matching.

Instruments

Self-esteem levels of the subjects were measured by Rosenberg Self-Esteem Scale adapted to Turkish by Çuhadaroğlu (1986). Irrational Belief Scale (Türküm, 2003) was used to measure irrational beliefs of the subjects.

Procedure

Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), Irrational Beliefs Scale (IBS) and Demographic Information Sheet were distributed to female college students of Education Faculty at İnönü University at the onset of the spring semester of 2011. Students who scored one standard deviation above of the mean on both scales were assigned to one of three groups by matching. After starting group sessions, four participants from treatment group and two participants from placebo group dropped group sessions out. While the psycho-education program was carried out with the experimental group for eight-session, the placebo group had received something unrelated to the dependent variables for four-session and the control group received no treatment. The data were analyzed by using two-factor ANOVA for mixed designs (split-plot) (SPANOVA) and group differences were investigated by Bonferroni test.

Results

Concerning the self -esteem variable, the main effect for group was not significant [$F_{(2, 24)} = .67$; $p = .524$; $\eta^2 = .05$], while the main effect for time [Wilks' $\lambda = .332$; $F_{(2, 23)} = 23.12$; $p = .00$; $\eta^2 = .668$] and interaction effect [Wilks' $\lambda = .416$; $F_{(4, 46)} = 6.33$; $p = .00$; $\eta^2 = .355$] were found to be significant. To find out mean differences, Bonferroni test was employed. Pairwise comparisons yielded significant differences between pre-test ($\bar{X} = 23.00$) and post-test ($\bar{X} = 31.57$)

means, and pre-test ($\bar{X}= 23.00$) and follow-up test ($\bar{X}= 30.14$) means of the participants in the experimental group. Unexpectedly, there was also a significant difference between pre-test ($\bar{X}= 26.27$) and follow-up test ($\bar{X}= 30.18$) means of the participants in the control group.

Analysis also yielded a significant interaction effect [Wilks' $\lambda= .43, F_{(4,46)}= 6.13, p= .000, \eta^2= .348$], and main effect for time [Wilks' $\lambda= .59; F_{(2,23)}= 8.07; p= .002, \eta^2= .412$], but not for group main effect [$F_{(2,24)}= 2.11, p= .143, \eta^2= .150$] concerning the irrational beliefs variable. After employing Bonferroni test, pairwise comparisons yielded significant differences between pre-test ($\bar{X}= 113.85$) and post-test ($\bar{X}= 92.86$) means in the experimental group, but it was not retained at follow-up test. Yet, a significant difference was obtained unexpectedly between post-test ($\bar{X}= 92.86$) and follow-up test ($\bar{X}= 104.28$) means in reverse direction of the participants in the experimental group.

Discussion

Findings of the present study indicated that the psycho-education program based on cognitive-behavioral therapy was effective in improving self-esteem, and decreasing irrational beliefs. Retaining of the effectiveness of the program was apparent after three months completion of the program pertaining to self-esteem, but not with regard to irrational beliefs. This finding is consistent with the findings of the other studies conducted on cognitive behavioral therapy on female in terms of self-esteem (Keshavarz, Akbarzadeh & Kimiaee, 2012; Waite, McManus & Shafran, in press). Hattie (1992) claims that one of the

most effective approaches for enhancing self-esteem is cognitive behavioral approaches.

Cognitive-behavioral therapy teaches clients to capture the automatic thoughts and beliefs causing the negative feelings and how to change them. By means of cognitive-behavioral therapy clients can create alternative thoughts and learn to look at situations from different perspectives. In this study, it was focused on the thoughts accompanying the individuals' negative feelings and discussed through situations that seem to be supporting these negative thoughts. In time group members began to catch automatic thoughts and create alternative thoughts. In the session especially focused on the members' negative beliefs about themselves and their non-functional styles they use while interacting with social environment. This psycho-education program was effective in increasing self-esteem, and decreasing irrational beliefs.

Effectiveness of the program in boosting self-esteem was retained at follow-up test performed at 3-month after the completion of the program, but not in lessening irrational beliefs. It seems that irrational beliefs are resistant to change. Thus, number of the sessions may be extended to alter resistant irrational beliefs and produce rational, functional beliefs. It was observed that group members were not very much attentive to homework to be performed between group sessions. That was thought to be one of the reasons why effectiveness of the group on lessening irrational beliefs and implementing rational, functional ones. Thus, developing strategies to prevent this and motivate group members to perform homework and practices.