PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ EĞİTİMİNİN, ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI VE SINAV KAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ahmet Burak Ercan
181149114

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Mart, 2022

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ EĞİTİMİNİN, ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI VE SINAV KAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ahmet Burak Ercan

181149114

Orcid: 0000-0001-6399-5373

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mart, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanmasında ve diğer akademik çalışmalara ilişkin yoluma ışık tutan danışman hocam Doç. Dr. Ahmet Bedel'e sonsuz teşekkür ederim. Aynı zamanda, araştırmanın saha çalışmalarında destek veren Amasya ili Taşova ilçesi Çaydibi köyü ilköğretim okulu yöneticilerine ve öğretmen kadrosuna teşekkürlerimi sunarım. Bununla beraber desteklerini esirgemeyen sevgili aileme teşekkür ederim.

Ahmet Burak Ercan

Şubat, 2022

ÖZ

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ EĞİTİMİNİN, ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI VE SINAV KAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ahmet Burak Ercan
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel
Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Bu araştırmanın amacı, problem çözme beceri eğitim programının ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, akılcı olmayan inançları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelemektir. Bu amaçla Amasya ili Taşova ilçesine bağlı bir köy okulundaki 8. Sınıf öğrencileri deney grubunu, Amasya ili Taşova ilçesinde bulunan diğer bir ortaokulun 8. Sınıf öğrencileri ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. 8. Sınıf öğrencilerine Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır. Problem Çözme Becerileri Psiko-eğitim programı için, aralarından gönüllü olan 9 öğrenci deney grubunu, 9 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Seçilen öğrencilerle oluşturulan gruplarda deney grubuna 10 haftalık problem çözme becerileri eğitim programı uygulanmış olup kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın son testi uygulandıktan üç ay sonra, uygulamanın kalıcılığını test etmek amacıyla izleme ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın istatiksel analizleri için Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Veriler SPSS 25 programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme becerileri ölçeği, ergenler için mantık dışı inançlar ölçeği ve sınav kaygısı envanterinden aldıkları ön test-son test puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerde problem çözme becerileri ölçeği, mantıkdışı inançlar ölçeği ve sınav kaygısı envanteri ön test-son test puan ortalamalarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerileri ölçeği, akılcı olmayan inançlar ölçeği ve sınav kaygısı envanteri son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiş ve bu sonuçla birlikte eğitim programının etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda önleyici rehberlik hizmetlerinin ve psikoeğitim uygulamalarının önemine vurgu yapılarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul Öğrencileri, Problem Çözme Becerileri, Akılcı Olmayan İnançlar, Sınav Kaygısı, Grupla Psikolojik Danışma**.**

ABSTRACT

THE EFFECT OF PROBLEM SOLVING SKILLS EDUCATION ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS PROBLEM SOLVING SKILLS, IRRATIONAL BELİEFS AND EXAM ANXIETY

Ahmet Burak Ercan
Master Thesis
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Master's Programme
Thesis Advisor: Doç. Ahmet Bedel
Maltepe University, March, 2022

The purpose of this research is to examine the effect of the problem solving skills training program on the problem solving skills, irrational beliefs and test anxiety of middle school students and the permanence of this effect. For this purpose, 8th grade students in a village school in Amasya province Taşova district constitute the experimental group, and 8th grade students from another secondary school in Amasya province Taşova district constitute the control group. The Problem Solving Skills Scale, the Irrational Beliefs Scale for Adolescents, and the Exam Anxiety Inventory were administered to 8th grade students. For the Problem Solving Skills Psycho-education program, 9 volunteers form the experimental group and 9 students form the control group. In the groups formed with the selected students, a 10-week problem-solving skills training program was applied to the experimental group and no action was taken to the control group. Three months after the last test of the study was applied, follow-up measurements were made to test the permanence of the application. Mann Whitney U Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used for statistical analysis of the research. The data were analyzed in SPSS 25 program. According to the results of the study, it was concluded that the pretest-posttest mean scores obtained from the problem solving skills scale, the irrational beliefs scale for adolescents and the test anxiety inventory of the students in the experimental group differed significantly in favor of the experimental group. It was concluded that there was no statistically significant difference in the pretest-posttest mean scores of the students in the control group in the problem solving skills scale, irrational beliefs scale and test anxiety inventory. At the same time, it was observed that there was no significant difference between the problem solving skills scale, irrational beliefs scale and test anxiety inventory post-test-follow-up test scores of the experimental and control groups, and with this result, it can be said that the effect of the training program is permanent. In this direction, the importance of preventive guidance services and psychoeducation practices were discussed and suggestions were presented.

Keywords: Middle School Students, Problem Solving Skills, Irrational Beliefs, Test Anxiety, Group Counseling.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ... **ii**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ... **iii**

TEŞEKKÜR ... **iv**

ÖZ ... **v**

ABSTRACT ... **vi**

TABLOLAR LİSTESİ ... **x**

KISALTMALAR ... **xii**

ÖZGEÇMİŞ ... **xiii**

BÖLÜM 1. GİRİŞ ... **1**

1.1. Problem ... 1
1.2. Amaç ... 4
1.3. Önem ... 5
1.4. Varsayımlar ... 7
1.5. Sınırlılıklar ... 7
1.6. Tanımlar ... 8

BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR ... **9**

2.1. Problem ... 9
2.1.1. Problemin Tanımı ... 9
2.1.2. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi ... 9
2.1.3. Problem Çözme Aşamaları ... 11
2.1.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler ... 13
2.1.5. Ergenlerde Problem Çözme Becerisi ... 14
2.1.6. Problem Çözme Modelleri ... 15
2.2. Akılcı Olmayan İnançlar Kavramı ... 18
2.2.1. Akılcı İnanç ... 18
2.2.2. Akılcı Olmayan İnançlar ... 19

2.2.3. Akılcı Olmayan İnançların Özellikleri 21
2.2.4. Çocuk ve Ergenlerde Akılcı Olmayan İnançlar 23
2.2.5. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi 25
2.3. Kaygı Kavramı 26
2.3.1. Kaygının Nedenleri 27
2.3.2. Kaygı Türleri 27
2.4. Sınav Kaygısı 29
2.4.1. Sınav Kaygısının Nedenleri 30
2.4.2. Sınav Kaygısının Belirtileri 31
2.4.3. Sınav Kaygısını Azaltmada Kullanılan Bazı Yöntemler 32
2.5. Problem Çözme Becerileri, Akılcı Olmayan İnançlar ve Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar 35
BÖLÜM 3. YÖNTEM 42
3.1. Araştırma Modeli 42
3.2. Çalışma Grubu 42
3.3. Verilerin Toplanması 45
3.3.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE) 45
3.3.2. Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ) 46
3.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE): 46
3.4. İşlem 47
3.4.1. Problem Çözme Eğitim Programının Tanıtımı 47
3.5. Verilerin Analizi 54
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUM 55
4.1. Bulgular 55
4.1.1. Denence 1 55
4.1.2. Denence 2 56
4.1.3. Denence 3 56
4.1.4. Denence 4 57

4.1.5. Denence 5 57
4.1.6. Denence 6 57
4.1.7. Denence 7 58
4.1.8. Denence 8 58
4.1.9. Denence 9 59
4.1.10. Denence 10 59
4.1.11. Denence 11 60
4.1.12. Denence 12 60
4.1.13. Denence 13 61
4.1.14. Denence 14 61
4.1.15. Denence 15 62
BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 63
5.1 TARTIŞMA 63
5.2 SONUÇ 65
5.3 ÖNERİLER 67
5.3.1 Uygulama Önerileri 67
5.3.2 Araştırma Önerileri 67
EK-1 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 69
EK-2 ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ 73
EK-3 ARAŞTIRMA İZİN YAZISI 74
EK-4 VELİ İZİN FORMU 78
KAYNAKÇA 80

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Düşük ve Yüksek Sınav Kaygılı Bireyler Arasındaki Farklar..... 32
Tablo 2. Araştırma Gruplarının Problem Çözme, Sınav Kaygısı ve Mantık Dışı İnançlar Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 43
Tablo 3. Deneme Öncesi Deney ve Kontrol gruplarının Problem Çözme Envanteri, Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 44
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının PÇE, EMDİÖ ve SKE'den Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri 55
Tablo 5. Deney Grubu Problem Çözme Becerileri Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 55
Tablo 6. Deney Grubu Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... 56
Tablo 7. Deney Grubu Sınav Kaygısı Envanteri Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 56
Tablo 8. Kontrol Grubu Problem Çözme Becerileri Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 57
Tablo 9. Kontrol Grubu Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 57
Tablo 10. Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Envanteri Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 58
Tablo 11. İşlem Sonrası Deney ve Kontrol gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön Test-Son test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 58
Tablo 12. İşlem Sonrası Deney ve Kontrol gruplarının Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Ön Test-Son test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 58
Tablo 13. İşlem Sonrası Deney ve Kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Ön Test-Son test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 59
Tablo 14. Deney Grubu Problem Çözme Becerileri Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 59
Tablo 15. Deney Grubu Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... 60

Tablo 16. Deney Grubu Sınav Kaygısı Envanteri Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 60
Tablo 17. Kontrol Grubu Problem Çözme Becerileri Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 61
Tablo 18. Kontrol Grubu Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..... 61
Tablo 19. Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Envanteri Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 62

KISALTMALAR

BDT: Bilişsel Davranışcı Terapi

ADDT: Akılcı Duygusal Davranışcı Terapi

PÇE: Problem Çözme Envanteri

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

EMİÖ: Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği

ÖZGEÇMİŞ

Ahmet Burak Ercan

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim

Y.Ls.	2022	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Ls.	2018	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Lise	2014	Halit Armay Lisesi

Bilimsel Çalışmalar

Bedel, A., Ercan, A. B., & Şahan, B. (2020). Sınav Kaygısı Psikoeğitim Programının Sınav Kaygısı ve Akılcı Olmayan İnançlara Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *45*(203).

Bedel, A., Ercan, A. B. & Taşcı, E. (2019). Sosyal Problem Çözme Becerisinde Sosyal Zekanın Rolü. Bütünsel Açıdan Çocuk. Ed. Olkun, S., Deniz, M. E., Toran, M., Sarı, M. H., Kamışlı, H. 1/517-530, Pegem Yayıncılık, Ankara.

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Bireyin hayatında en önemli etkenlerden biri olan okul; bireyin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede, bilgi, beceri ve sosyal yaşamı öğrenmede, problemlerle baş etme noktasında kullandıkları yöntemleri öğrenmede oldukça önemli bir yere sahiptir.

Ortaokul çağı, öğrenciler için ergenliğe geçiş evresidir. Bu dönemde yaşanan problemlere nasıl yaklaşacağını bilememe, problemlerden kaçınma veya saldırgan davranışlar, ergenlerin gelişim döneminde krizlere yol açabilmektedir. Yeni problemler karşısında, yeni başa çıkma ya da problem çözme becerilerini getirmektedir (Korkut, 2017).

Problem en genel tanımıyla "bireyin mevcut durumu ile olması istenilen durum arasındaki farklılık veya farklı birçok problemler nedeniyle bireyin istediği duruma ulaşamamasıdır" (Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007). Ergenler problemle karşılaştıklarında, o problemi görmezden gelebilir ve onlara akılcı olmayan anlamlar yükleyebilir veya probleme dürtüsel davranışlarla yaklaşabilirler. Çünkü problem, başa çıkmayı, problemlerle uğraşmayı ve değişimi gerektirmektedir. Yani mevcut durumdan olması istenilen duruma ulaşmak için çaba sarf etmek, uğraşmak ve değişmek gerekmektedir. Birey bu değişim durumunda birbirlerinden farklılaşabilmektedir. Bu noktada bireyin probleme bakış açısı ve buna bağlı olarak problem çözme becerileri de farklılaşabilmektedir. Bazı ergenler bir problem ile karşılaştıklarında problemi görmezden gelme, o problemden kaçınma ya da problemlere akılcı olmayan anlamlar yükleyebilirken, diğerleri ise problemlerle birlikte yaşamayı kabul ederler, bu problemlerin her zaman karşılarına çıkabileceklerini ve bu durumun doğal bir olgu olarak karşılayabilirler, ki bu da problemler karşısında etkili bir şekilde başa çıkma stratejileri geliştirerek problemlerin üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Bu iki birey arasındaki en büyük fark, sorun çözme stratejileri bakımından birinin yeterli problem çözme becerilerini öğrenmiş, diğerinin ise bu becerilere sahip olamamasıdır. Heppner, Reeder ve Larson (1983) yaptıkları araştırmada problem çözme becerileri konusunda kendilerini olumlu algılayan bireylerin, olumsuz algılayan bireylere göre daha olumlu benlik

kavramına, daha az akılcı olmayan inançlara ve fonksiyonel olmayan düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde bu konuda yapılan diğer araştırmalarda da akılcı olmayan inançlar ile problem çözme becerileri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Ağır, 2007; Tanrıkulu, 2002; Tümkaya ve İflazoğlu, 2000). Akılcı olmayan inançlar, yalnızca problem çözme süreci üzerinde olumsuz yönde etkili olmamakla birlikte aynı zamanda ergenlerde yüksek kaygı, öfke, depresyon gibi pek çok duygusal ve davranışsal probleme yol açmaktadır (Bernard ve Cronan,1999). Ellis ve Harper (2017)'a göre ise akılcı olmayan inançlar değiştirilebilir ve baş edilebilirdir. Steinhardt ve Dolbier (2008), tarafından yapılan deneysel çalışma sonucunda yüksek problem çözme becerilerini kullanan bireylerin, daha etkili başa çıkma mekanizmaları kullandıkları ve olumlu düşünceye sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Yapılan deneysel çalışmalarda psikoeğitim programlarının, bireylerin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada (Şahan-Yılmaz ve Duy, 2013; Ulusoy ve Duy, 2013; Çivitci, 2005) etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda problem çözme becerilerini öğretirken akılcı olmayan inançlarla baş etme adına kullanılan yöntemlerin de ergenlere öğretilmesi gerekmektedir.

Ergenlik döneminde öğrenciler eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle, kişisel rehberlik konularının en önemli konusu olan kaygı durumlarıdır (Yeşilyaprak, 2019). Okul derslerinde ve merkezi sınavlarda meydana gelen kaygı öğrencilerin, ailelerinin ve öğretmenlerinin yaşamlarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bunlara ek olarak, akademik başarının ortaya konmasında sınav kaygısının önemli bir rolü bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda sınav kaygısının öğrencilerin başarı durumunu, akademik performanslarını (Cassady, & Johnson, 2002; Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi, & McCann, 2005; Yıldırım, 2000; Eum, & Rice, 2011; Spielberger, Anton, & Bedell, 2015), olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Problem durumlarını felaketmiş gibi algılamanın, sınav kaygısının temel nedenleri arasında olduğu belirtilmiştir (Baltaş & Baltaş 2016, Baltaş, 2016; Cüceloğlu, 2016). Akılcı olmayan inançlar bireylerin problemlerle etkin başa çıkabilme stratejilerinin kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir (Aysan ve Bozkurt, 2004). Öğrencilerin sınavlara akılcı olmayan anlamlar yüklemesi sonucunda sınav döneminde yaşanan yoğun kaygı, bu dönemi aşılamaz bir problem haline getirebilmektedir. Öğrenci, sınava yüklediği anlamlardan dolayı kaygı düzeylerinin arttığını fark edemeyecek bir sarmalın içine girmektedir (Coşkun, 2017). Sınav kaygısına ve akılcı olmayan inançlara

yönelik yapılan araştırmalar, akılcı olmayan inançların (Güler, 2012; Baytemir, 2019; Coşkun, 2017; Ejei, &Lavasani, 2011; Dilorenzo, David, & Montgomery, 2011; DiLorenzo, David, & Montgomery, 2007; Montgomery, David, DiLorenzo, & Schnur, 2007; Boyacıoğlu ve Küçük, 2011; Güler ve Çakır, 2013) sınav kaygısı üzerinde doğrudan bir ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Ergenlere problem çözme becerilerinin öğretilmesi, okullarda önleyici rehberlik çalışmaları ile mümkündür. Önleyici rehberlik çalışmaları, istenmeyen durumlara çözüm arayışı olarak tanımlanabilir. Önleyici rehberlik hizmetlerinin okullarda sıklıkla gerçekleştirilmesinin asıl nedeni, ergenlerin bu hizmetlerden yararlanmaları ve bunu yetişkinlik dönemlerine taşıyabilmeleridir (Korkut, 2017). Problem çözme kavramıyla yapılan araştırmaların sıklıkla tarama modelli araştırma yöntemleriyle yapılmaktadır. Deneysel çalışmaların getirdiği zorluklar bunun nedenlerinden biri olabilir. Bununla birlikte son yıllarda deneysel çalışmaların literatürde arttığı da gözlenmektedir (Kaya, 2018; Kınık, 2018; Karabulut, 2018; Coşkun, 2016; Sağkal, 2015; Kayılı, 2015; Uzunkol, 2014; Totan, 2011; Bedel, Arı, 2011; Bedel, 2011; Yıkılmaz, Hamamcı, 2011; Gürlen, 2011; Yılmaz, Koruklu, 2010; Bulut,2010; Tok, Sevinç, 2010; Çekici, 2009; Gökçakan, Çapri, 2008; Sünbül, 2008; Dereli, 2008; Özdil, 2008; Yıldız, 2003; Özkök, 2005; Söylenmez, 2002; Çam, 1999). Özellikle okul ortamında, öğrencilere problem çözme becerisini kazandırmak amacıyla psikoeğitim programının uygulanmasına karar verimiştir. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik deneysel model tercih edilmiştir.

İlkokul ve ortaokul yıllarında problem çözme becerisi eğitimi alan bir öğrencinin yetişkinlik döneminde problemlere karşı daha olumlu ve akılcı yaklaşabilen bireyler olması muhtemeldir (Korkut, 2017). Bu bağlamda ergenlerde problem çözme becerilerinin kazandırılması, onların yetişkinlik dönemlerinde daha etkin sorun çözme becerileriyle birlikte, daha etkili akıl yürütme, duygu ve düşüncelerini iyi bir şekilde ifade etme, yaratıcı, üretken, topluma faydalı öğrenciler olma konusunda, önleyici rehberlik hizmetleri ile okullarda gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada eğitim programının hedef ve kazanımlarının yanı sıra grupla psikolojik danışmanın öğrenciler üzerinde, kimliğini bulmaya yardımcı olmak, kendine güven geliştirmesine yardımcı olmak, başkalarını dinlemeyi, anlamayı ve başkaları ile iletişim kurma yollarını öğrenmek gibi beceriler de kazandırmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının, önleyici psikolojik danışma ve rehberlik alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu

araştırmada uygulanacak eğitim programının, okullardaki rehberlik servislerinin eğitim programlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Okullarda ve yaşam alanlarında öğrencilerin, yaşadıkları sorunlar karşısında gösterdikleri problem çözme tarzları psikolojik danışmanların çalışma alanına girmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2006) tarafından da önleyici rehberlik ve psikolojik danışma amacıyla psikolojik danışmanlardan psikoeğitim çalışmalarının uygulanması istenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçların okul rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlara yol göstermesi beklenmektedir. Bu çalışma, ortaokul kademesinde okuyan ergenlerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, problem durumlarında akılcı bakış açısı geliştirmeleri ve sınav gibi problem durumlarında sorunlarını daha sağlıklı yöntemlerle çözebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bunun dışında araştırmanın çalışma grubu özelliklerine bakıldığında, bu araştırma Amasya ilinin Taşova ilçesine bağlı bir köy okulunda daha önce rehberlik hizmeti almamış ortaokul öğrencilerine uygulanacak olup, bu bölgedeki öğrenciler ve ailelerinin çoğu tarım ve hayvancılıkla geçimini sağlamaktadır. Ortaokul öğrencileri günlük yaşamlarında hem okula gitmekte hem de ailelerine tarım ve hayvancılık konusunda yardım etmektedirler. Öğrencilerin bu anlamda günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunların kentsel bölgelerdeki öğrencilere kıyasla fazla olabileceği öngörülmektedir. Bu noktada bu bölgedeki öğrencilere kazandırılacak problem çözme becerilerinin, onların hayatlarında karşılaştıkları sorunlara karşı yardımcı olması, araştırmada önemli bir yere sahiptir.

Bu bağlamda problem çözme eğitim programının, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisi, akılcı olmayan inançlar ve sınav kaygısı üzerindeki etkisi araştırılacaktır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, problem çözme becerileri eğitim programının ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, akılcı olmayan inançları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler incelenmiştir.

Denence 1: Deney grubunun "Problem Çözme Becerileri" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Denence 2: Deney grubunun "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Denence 3: Deney grubunun "Sınav Kaygısı Envanteri" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Denence 4: Kontrol grubunun "Problem Çözme Becerileri" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Denence 5: Kontrol grubunun "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Denence 6: Kontrol grubunun "Sınav Kaygısı Envanteri" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Denence 7: "Problem çözme becerisi" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Denence 8: "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Denence 9: "Sınav kaygısı" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Denence 10: Deney grubunun "Problem Çözme Becerileri" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Denence 11: Deney grubunun "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Denence 12: Deney grubunun "Sınav Kaygısı Envanteri" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Denence 13: Kontrol grubunun "Problem Çözme Becerileri" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Denence 14: Kontrol grubunun "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Denence 15: Kontrol grubunun "Sınav Kaygısı Envanteri" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1.3. Önem

Ortaokul döneminde ergenlerin, okul ve çevre yaşantılarında karşılaşabilecekleri birçok problem bulunmaktadır. Ergenlerin, karşılaştıkları problemler karşısında, o

probleme nasıl yaklaştığı ve çözüm yolları ararken ne tür stratejiler izleyebilecekleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayabilirler. Ergenliğin bu dönemlerinde, karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik yaklaşımları kullanmadıkça akran ilişkilerinde bozukluklar, zorbaca davranışlar sergileme eğiliminde olabilirler. Önleyici rehberlik programları öğrenciler üzerinde problem çözme becerileri kazandırma konusunda büyük önem taşımaktadır. Problem çözme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Söylemez (2002) tarafından yapılan çalışmada problem çözme beceri eğitim programının bir grup ergen üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun ön test ve son test ölçüm puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özkök (2005) tarafından yapılan araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerinde disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme programı ile öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerindeki etkisini incelemek amaçlanırken, araştırma sonuçlarında deney grubunun yaratıcı problem çözme becerileri üzerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bedel ve Arı (2011) tarafından yapılan çalışmada, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenleri yapıcı problem çözme becerileri ve sürekli öfke düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmış olup, araştırmada deney grubuna kişiler arası sorun çözme beceri eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Bu çalışmanın bulgularında kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin deneme grubunda yer alan ergenlerin yapıcı problem çözme beceri düzeylerinin artmasında ve bununla beraber sürekli öfke düzeylerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda literatürde problem çözme beceri eğitimi programlarının ergenler üzerinde etkileri anlamlı düzeyde olup bu da önleyici rehberlik programlarının öğrenciler üzerindeki önemini göstermektedir.

Ergenler problem çözme becerilerinin yanı sıra okul hayatları boyunca birçok sınava girmektedirler ve bu dönemde öğrencilerin çoğu sınavları bir problem olarak görebilmektedir. Bununla birlikte, ergenler bu durumu bir sorun haline getirip sınavlara akılcı olmayan inançlar yüklemektedirler. Bu bağlamda ergenlerin sınav konusunda yaşadıkları problemleri ve sınavlara olumsuz bakış açılarını sınav kaygısı olarak tanımlayabiliriz. Sonuç olarak, öğrencilerin en sık karşılaştığı problemlerden biri olan sınav kaygısının oluşumundaki temel genellikle akılcı olmayan inançlardır. Sınavın tehlike yaratan bir durum olarak düşünülmesi, zihnin sürekli sınav anı ve sınav sonrası olacaklarla meşgul edilmesi ve bu konuda yaşanılan endişe, sınav kaygısının ortaya

çıkmasına yol açar (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Yıkılmaz ve Hamamcı (2011) tarafından yapılan çalışmada Akılcı Duygusal Eğitim Programının lise öğrencileri üzerinde akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada akılcı duygusal eğitim programı deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna hiçbir eğitim uygulanmamıştır. Araştırma bulgularına göre akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını azaltmada ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırma, ortaokul öğrencilerinde problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik bir önleyici rehberlik hizmetlerine örnek olması, araştırmada uygulanan eğitim programı kapsamında öğrencilere problem çözme becerileri kazandırılması, öğrencilerin geliştirdikleri akılcı olmayan inançlar ve bu inançlardan kaynaklı sınav kaygılarını anlamlı boyuta getirmede oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu noktada öğrencilere kazandırılacak problem çözme becerilerinin, onların hayatlarında karşılaştıkları sorunlara karşı yardımcı olması araştırma da önemli bir yere sahiptir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Savaşır ve Şahin, 1997), Sınav Kaygısı Envanteri (Öner, 1990) ve Ergenler için mantık dışı inançlar ölçeği (Çivitçi,2006)'ni öğrencilerin araştırmacı kontrolünde içtenlikle ve dürüst cevapladıkları varsayılmıştır.

2. Deney grubundaki öğrencilerin eğitim programına içtenlikle katıldıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlıkları aşağıda belirtilmiştir:

1.Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Amasya ili Taşova ilçesindeki bir köy okulunun ortaokul 8. Sınıf öğrencileri ve Amasya ili Taşova ilçesine bağlı başka bir ortaokul 8.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Savaşır ve Şahin, 1997), Sınav Kaygısı Envanteri (Öner, 1990) ve Ergenler İçin Mantık Dışı İnançlar Ölçeği (Çivitçi,2006)'nin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ergenlik: Ergenlik dönemi çocukluk dönemine kıyasla, fiziksel ve duygusal özellikler bakımından, farklılıkların belirgin olarak ortaya çıktığı gelişimsel dönemdir. (Bacanlı, 2018; Steinberg, 2017).

Problem çözme: Sorunlar karşısında etkili çözüm yolu bulmak üzere birey tarafından yönetilen bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Sınav Kaygısı: Sınavdan önce ve sonra etkisi devam eden, öğrenilen bilginin, sınav sırasında doğru bir şekilde kullanılmasının önüne geçen ve bireylerin başarılarını olumsuz yönde etkileyen yoğun endişe durumudur (Türkiye Psikiyatri Derneği, 2019).

Akılcı olmayan inançlar: Gerçeklik ile uyumsuz, mantık dışı, bireyin ruh sağlığına olumsuz yönde etki eden ve bireyin kendi amaçlarına ulaşmasına engel olan inançlardır (Ağır, 2007).

Psiko-eğitim Grubu/Grupları: Beceri geliştirmeyi ve kazandırmayı hedefleyen, eğitsel içerikli olup ulaşılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşitidir (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009).

BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Problem

2.1.1. Problemin Tanımı

Problem, bireyin amacına tam olarak nasıl ulaşacağını bilemediği zamanlarda veya durumlarda ortaya çıkmakta ve kişinin bir hedefe ulaşması engellediğinde kişide rahatsızlığa sebep olmaktadır. Ayrıca, bir durumun problem oluşturması için o durumun kişi tarafından problem olarak görülmesi gerekmektedir. Eğer kişi karşılaşılan durumu problem olarak görmez ise bu durum o kişide bir rahatsızlık meydana getirmez ve çözüm için herhangi bir çaba göstermez (Develioğlu, 2006). Karasar'a göre kişiyi düşünsel veya fiziksel bakımdan rahatsızlık veren, kararsızlık yaşatan ve birden fazla çözüm yolu olasılığı görülen her durum problem olarak görülebilir. (Karasar, 2006, s.54).

Problemi en genel tanımıyla açıklamak gerekirse "bireyin mevcut durumu ile olması istenilen durum arasındaki farklılık ve farklı bir veya birden çok sorunlar nedeniyle bireyin istenilene ulaşamaması durumudur." (Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde herhangi bir durumun problem olarak tanımlanması için aşağıda belirtilen özelliklerin ortaya çıkması gerekmektedir:

1. Bireyin mevcut durumu ile olması gereken durum arasındaki bir farkın bulunması,
2. Bireyin bu farkı algılayabilmesi,
3. Algılanan farkın bireyde gerginlik ve huzursuzluğa sebep olması,
4. Bireyin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
5. Bireyin gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerinin engellenmesi (Öğülmüş, 2006, s.5).

2.1.2. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi

İnsan, sosyal bir varlık olmakla birlikte yaşamı boyunca çok fazla problemle karşılaşmaktadır. Ergenlik döneminde bireyler, biyolojik, psikolojik ve sosyal problemleri çözmek ve bu döneme ait ihtiyaçları karşılamak durumunda kalmaktadır. Bu dönem içerisinde, karşılaşılan sorunları başarılı bir şekilde çözüme ulaştırmak için güçlü bir problem çözme becerisine sahip olmak gerekmektedir (Andrews, Ainley ve Frydenberg, 2004). Problem çözme becerisi kavramı ile ilgili olarak zaman içerisinde

çeşitli tanımlar yapılmıştır. Problem, kişinin zihnini yoran, ona karşı meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir (Baykul, 2002).

Türnüklü ve Yeşildere (2005), problem çözmeyi; ilk kez problemle karşılaşan bireyin vereceği tepkiyi tahmin edememesi sonucu problemin çözümü konusunda bir karmaşa yaşaması, bunu bilgi birikimiyle yaşanılan karmaşayı atlatma ihtiyacı olarak açıklamaktadırlar.

D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004), problem çözme sürecini bilişsel/zihinsel ve davranışsal olarak gerçekleşen süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Problem çözme durumu, belirlenen bazı hedeflere ulaşılıp duygusal anlamda ortaya çıkan stresin azalması veya ortadan kalkması, bununla birlikte olumlamaların en çok istenen seviyeye gelmesi ve olumsuz durumların en az istenen seviyeye gelmesi, etkili bir çözümün tanımına işaret eder. Elde edilen sonuçlar kısa ya da uzun zamanlı olabilmekte ve kişisel veya toplumsal sonuçlar görülebilmektedir. Diğer taraftan araştırmacılar problem çözmeyi belirli problemleri çözümleme süreci olarak değerlendirirken alternatif bir yol olarak problem çözme sürecinde gerçek problem durumlarına taşıma noktasında çözüm yürütmeyi gündemlerine almışlardır.

Literatürde genel olarak problem çözmenin temel özellikleri aşağıda sıralanmıştır;

1. İnsanlar bir problemle karşı karşıya kaldıklarında problemi tanımaya çalışma ve problemle uğraşma eğilimi içerisindedirler.
2. Problem çözmede problemin açıklanması, problemin niteliği, problem alanının tanınması ve ikincil problemlerin kavranması gerekmektedir.
3. Problem çözmede probleme yönelik verilerin ve bilgilerin bir araya getirilmesi gerekmektedir.
4. Problem çözme sürecinde problemin kaynağına yönelik veriler seçilmeli ve düzenlenmelidir.
5. Toplanılan veriler problemin çözümüne bakılarak incelenmeli ve çözüm yolları tespit edilmelidir. Bu süreç için önemli etken en iyi çözüm yollarına ulaşabilmektir.
6. Problem çözme için karar kılınan çözüm yöntemlerinin uygulanmasından sonra problem çözme metodunun değerlendirilmesi gerekir (Yazıcı, 2013).

Kişilerin belirledikleri hedeflere ulaşma süreçleri içerisinde karşılaşmış oldukları problemler değerlendirilirken, problemlerin çözümü, karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılması ile yakından ilişkilidir. Genel olarak problem çözme becerisi, problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik bazı süreçlerden (problemi düşünme, anlama, çözüm için yollar arama) oluşmaktadır (Yazıcı, 2013).

2.1.3. Problem Çözme Aşamaları

Problemi bir süreç olarak ele alan Kalaycı (2001); problem çözmeyi herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli olan mantıksal aşamaların bilinçli olarak takip edildiği bilişsel-davranışsal bir süreç olduğunu açıklamıştır. Diğer bir ifadeyle problem çözme süreci aşamalı olarak devam etmekte ve her bir basamak, ondan sonra gelen basamağın zeminini hazırlamaktadır.

Problem çözme aşamalarının gözden geçirildiği veya değerlendirildiği bir durumda meydana gelecek olan tüm problemlerin, etkin bir şekilde çözüme ulaştırılacak ve problem çözme sürecinde yer alan kişilere tavsiye edilecek tek bir yöntem veya çözüm yolu yoktur (Bingham, 2004). Bazı araştırmacılar problem çözme aşamalarını, farklı basamaklarla birlikte ele alsalar bile, genellikle problem çözme aşamalarının birbirlerinden farklı olmadıklarını ve ortak bir yapı içerisinde bulunduklarını göstermiştir. Genel olarak değerlendirdiğimizde problem çözme sürecinin temel basamakları; problemin tanımı ve formülasyonu, seçeneklerin üretilmesi, karar verme ve değerlendirme basamakları şeklindedir.

Problemin Tanımı ve Formülasyonu: Problem çözmenin ilk aşaması problemin tanımlanmasını ve probleme biçim vermeyi içermektedir. Heppner (1978) bütün bilgileri ve gerçekleri toplamak, kişinin problem durumunda bilgi edinmesinin problem çözme aşamasında, kolaylık sağladığı ve problem çözücülerin başvurduğu ilk adım olarak belirtmiştir (Akt. Arslan, 2001). Heppner (1978) birey problemi yeterli seviyede açıklayabilmesi için; bireyin yapmış olduğu kendi davranışlarını, bilgisini, hislerini, problemli durumları ve sonuçları hakkında duygularını değerlendirmesi, problemli durum ile ilgili çevreyi değerlendirmesi, hedefleri, beklentileri ve çatışmaların söz konusu olduğu problemli durumun sınırlarının çizilmesi gerekliliğini ileri sürmüştür (Akt. Ferah, 2000).

Seçeneklerin Üretilmesi: Heppner (1978) bu aşamada problem için gerekli olan çözüm yollarının liste olarak oluşturulduğunu belirtmiştir. Ancak seçeneklerin

üretilmesinin; seçimlerin hedefe yönelik olması ve bu da konunun yapısı ile alakalı olduğundan zor olabileceğini belirtmiştir. Kişinin hedefe yönelik olan hangi çözüm yollarına başvurabileceği geçmiş yaşantılarından daha çok bu yaşantılarını kullanma yeteneğinin belirleyici olacağını belirtmiştir. Ayrıca, kişinin problemlerine çeşitli çözüm yolları ararken, bazı alternatiflerin oluşturulmasını ve problem çözme biçimlerinin esnekliğini olumsuz bir şekilde etkileyen unsurların duygusal faktörlerden kaynaklandığına vurgu yapmıştır. Benzer bir biçimde olan çözüm üretme aşamasındaki akılcılığını ve problem çözme becerilerini genel anlamda azaltabilecek unsurların, bireyin kişiden kaynaklı olan başarısızlıkları ve hayal kırıklıkları olduğuna işaret etmiştir (Akt. Ferah, 2000).

Karar Verme: Problem çözmenin bu aşamasında, en iyi çözümün seçilmesi ve karar verilmesi söz konusudur. Bu aşama için, her çözüm evresinde çözüm şeklinin detaylarıyla birlikte ele alınması ve üzerinde düşünülmesi gerektiği, her bir çözüm biçiminin muhtemel sonucunun veya bu sonucun etkilerinin neler olabileceğinin önceden tahmin edilmesi, olumlu unsurların fazla olduğu, olumsuz unsurların ise az olduğu bir çözüm yolunda karar kılınması gerekmektedir (Bingham, 2004).

Değerlendirme: Değerlendirme aşaması, problemlerin çözümünün uygulanması sonrasında gelmektedir. Çözümün değerlendirilmesi, uygulanan çözüm yolunun gerçek anlamda yarar sağladığının ya da sağlamadığının bir işareti olmaktadır. Problem çözme aşamaları genel olarak ele alınırsa, ilk aşamada problemin hem doğru hem de açık bir şekilde tanımlanması, ilgili olan çözüm davranışlarının ise kategorize edilmesi gerekmektedir. Sonraki aşamalarda ise bu çözümlerden her biri diğerlerinden bağımsız ele alınarak uygun olan seçeneğin belirlenmesi, uygulanması ve uygulamaların değerlendirilmesi gerekmektedir (Bingham, 2004).

J. Dewey sorun çözme yönteminin altı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir: Sorunu tanımlama, olası çözümler üretme, çözümleri değerlendirme, en iyi çözümün hangisi olduğuna karar verme, bu kararın nasıl uygulanacağını belirleme, çözümün başarısını değerlendirme (Gordon, 1993).

Problem çözme aşamaları bilişsel, rasyonel ve mantıklı bir bilgi işlem sürecinden meydana geldiği için problem çözme sürecini basitleştirmek mümkün değildir. Günlük hayatta problem çözme süreci aktif ve dinamik bir yapı içerisindedir.

Bunun yanı sıra problem çözme sürecinde uygun olan metotların kullanılması ve problemlerin çözümü sonrasında sonuç için doğru ya da yanlış olabilmesi gibi bir kontrol mekanizmasına ihtiyaç vardır. (Yıldırım ve Özkahraman, 2011).

2.1.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Son dönemlerde, öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarında bir etken olan problem çözme becerisi eğitim bilimleri alanında çalışmakta olan araştırmacıların dikkatini çekmiştir ve araştırmacıları öğrencilerin problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri araştırma yoluna sürüklemiştir. Problem çözme becerisi insan yaşamındaki yeri ve önemi göz önüne alındığında uzun yıllar süren çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin problem çözme becerilerine etki eden birden fazla durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gökkurt ve Soylu, 2013). Genel itibariyle literatürde problem çözme becerisini etkileyen faktörler aşağıda belirtilmiştir;

1. Kişilerin öz yeterlik inançları problem çözme becerilerini etkilemektedir. Öz yeterlik düzeyi ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuş, bu kapsamda öz yeterlik inancındaki artış seyrinin kişilerin problem çözme becerilerinin de artması yönünde katkı verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Altunçekiç ve diğerleri, 2005).
2. Problem çözme becerisinin aynı zamanda kişinin sahip olduğu sosyo-demografik unsurlara olan etkisidir. Problem çözme becerisinin sosyo-demografik değişken olan ebeveyn eğitim durumu (Yıldırım ve Özkahraman, 2011) ve sosyo-ekonomik yapısı (Çağlayan ve diğerleri, 2008) gibi unsurların etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.
3. Cinsiyet değişkeni kişilerin problem çözme becerilerinde etkili olan bir belirleyicidir. Yapılan çalışmalarda problem çözme becerisinin erkekler üzerinde yüksek olduğu (Kuloğlu ve Arı, 2014; Koray ve Azar, 2008), diğer araştırmalarda ise kadınlar üzerinde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Yıldırım ve Özkahraman, 2011; Korkut, 2002).
4. Problem çözme sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması için problemin ciddilik derecesine, karmaşıklığına ve söz konusu olan unsurların kişi tarafından ele alınma biçimine bağlıdır. Problemlerin ele alınış biçimleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir (İskender ve diğerleri, 2004).
5. Öğrencilerin eğitim alanlarındaki farklılıkları problem çözme becerisini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Yapılan çalışmada fen bilimleri alanında öğrenim gören

öğrencilerin diğer bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilere kıyasla problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koray ve Azar, 2006).

6. Zekanın problem çözme becerisi üzerinde etkisi olup, yapılan araştırmalar duygusal zekâ düzeyinde artış görüldükçe problem çözme becerisinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (İşmen, 2001; Yılmaz-Karabulutlu ve diğerleri, 2011).
7. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli tekniklerden yararlanması, geleneksel problem çözme tekniklerine kıyasla öğrencilerin problem çözme becerilerini daha fazla geliştirmektedir. Litaratürde yapılan deneysel araştırmaların sonuçları da bu görüşü destekleyici niteliktedir (Gök ve Sılay, 2008; Özkök, 2005).
8. Bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri problem çözme becerilerini etkilemekle birlikte her bireyin kişilik yapısı farklı olduğundan, karşılaştıkları problem karşısında birbirlerinden farklı tepkiler vermektedirler. (Karabulut ve Kuru, 2009)

2.1.5. Ergenlerde Problem Çözme Becerisi

Ergenlik dönemi; biyolojik, psikolojik, zihinsel, fizyolojik ve sosyal açıdan bir gelişmenin ve olgunlaşmanın gerçekleştiği çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir. Dengeli ve bir hayli uzun geçen çocukluk döneminden sonra kişi, dengesiz ve düzensiz davranışların görüldüğü bir evre olan ergenlik dönemine girer. Ergen, bu dönemde fiziksel görünümüne yabancılaşır, başarılı bir kimlik oluşturma, akranlarının içinde bulunduğu gruba kabul edilme, meslek seçiminde kararsızlık gibi durumlarla karşı karşıya kalır. Bunların dışında ergen birey, günlük yaşamında, akran ilişkilerinde veya yetişkinlerle yaşadığı ilişkilerde içsel veya dışsal etmenlerden kaynaklanan pek çok problem yaşamaktadır (Çam ve Tümkaya, 2008; Yavuzer, 2005).

Ergenlik dönemiyle birlikte ortaya çıkan gelişimsel değişimler, ergenin bütün işlevlerini ve yaşantısını etkilemektedir. Yaşanılan dönemlerin hiçbirinde bu kadar hızlı değişimler ortaya çıkmamaktadır. Bu dönemde kişi, somut düşünme evresinden soyut düşünme evresine geçiş yapar. Bunun sonucu olarak ergenin dış dünyasındaki unsurları algılamasında değişiklik meydana gelir. Olaylar karşısında farklı bakış açılarında bakmaya ve daha fazla sorgulamaya başlar; kendisi hakkında ve diğer her konuyu ayrıntılarıyla düşünür, tartışma odaklı, eleştirel bir bakış açısına sahiptir. Bunların

yanısıra bu dönemde çevresiyle ilgili olan bütün ilişkileri duygusal temele dayandırır (Eskin, 2009).

Bilişsel alanda yaşanan bütün bu gelişmeler ergenin problem çözme becerisine faydalı olmakla birlikte, bu yaş grubundaki ergenlerin davranışlarını ve dürtülerini kontrol etmede zorluk yaşamaları, düşünmeden hareket etmeleri ve risk almaları, yaşadıkları değişimlere uyum göstermeye, hayal kırıklığına karşı toleranslarının yeterli olmaması ve engellenme durumlarında bununla nasıl başa çıkacaklarını bilmemeleri ile sosyal becerilerinin yetersiz olması, çatışmaları ve sorunları çözmede, öfkelerine hakim olmada, iletişime geçmelerinde problem yaşamalarına neden olabilmektedir (Ögel, Tarı, Eke, 2006; akt. Bedel, 2011). Yapılan bir araştırmada genç bireylerin, yetişkinlere ve yaşlılara oranla problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz görmeleri ve bu yüzden de stresli bir durumla karşı karşıya kaldıklarında daha öfkeli ve dürtüsel davrandıkları görülmektedir (Batıgün ve Şahin, 2003). Bir diğer açıdan bakılacak olursa problemleri ile başa çıkabilen ergen, yoğun stres durumlarında daha az etkilenmektedir. Karşılaşılan problemi çözmekte zorlanan ergenin stres düzeyinde artış, problemin çözümünü geciktirebilmesi ve zorlaştırması söz konusudur (Gölgeleyen, 2011).

Ergen problemini çözemediği takdirde kendisini yetersiz görmeye başlar. Zihnini sürekli problemle meşgul eder, problemi çözemediği durumda kendine güvensizlik oluşur, engellenme duyguları sürekli bir hal alır, kalıcı olarak psikolojik yıpranmalar meydana gelir, saldırganlık ve öfke içeren davranışlar göstererek çevresini zarara uğratabilir. Ergenin bu problemler karşısındaki başarısı ve tavrı, hayatına sağlıklı olarak devam etmesinde ve toplumsal konumunu belirlemede önemli bir etkisi vardır. Ergen kendini yıpratmadan sorunlarını pratik bir biçimde çözerse kendine olan güveninde artış olmakla birlikte, yeterlilik duygusu gelişir ve psikolojik açıdan rahatlar (Ünüvar, 2003; Gökbüzoğlu, 2008).

2.1.6. Problem Çözme Modelleri

2.1.6.1. John Dewey'in Yansıtmalı Düşünce Kuramı

J. Dewey tarafından kullanılmaya başlanmasından sonra bir sistem haline getirilmiştir ve problem çözme kavramıyla ilgili olarak, öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarındaki ihtiyaçlarını gidermek için, bu konularda yaşamış oldukları veya karşılaştıkları/karşılaşacakları problemleri ders içerisinde ifade etmektedir. Bundan dolayı öğrencilere sınıf ortamında kazandırılması istenen problem çözme becerilerinin,

öğrencilerin karşılaştıkları/karşılaşıcakları her türlü problemleri aşabilmelerine yardımcı olacağını vurgulamaktadır ve bunun da eğitimin işlevselliği açısından önemi belirtilmiştir (Akt, Koray ve Azar, 2008).

J. Dewey'in problem çözme modelinde; sorunu tanımak, problem hakkında bilgi toplamak, hipotezler oluşturmak, oluşturulan hipotezleri test etmek ve sonuçları değerlendirmek üzere 5 aşamadan oluşmaktadır. (Akt, Dinçer, 1995). Bu aşamalarda değişiklik görülebilir. Problem çözmeye istenilen aşamadan başlanabilir. Bu aşamalar geliştirilebilir, bunlara yeni aşamalar eklenebilir, bazı aşamalar çıkartılabilir (İskender, Yaman ve Albayrak, 2004). J. Dewey'e göre problem için daha iyi çözümler üretmek ve yaşamı zenginleştirmek adına, sistematik hazırlık, daha iyi olan alternatifler, sorunlar ve son olarak da tecrübe gereklidir.

2.1.6.2. Karl Popper'ın Problem Çözme Modeli

Hayatımızda sorun çözme süreci ile sıklıkla karşılaştığımızı savunan Popper, toplumun sorunları çözmede yapısının uygun olması gerektiğini savunur. Ayrıca Popper, bilimin gözlemden ziyade sorunla başladığını, öncelikli olarak sorunun nedenlerini anlamaya çalışmanın önemli olduğunu düşünür. Problemi çözmek isteyen birey, problemi anlamaya çalışmalı, onu alt birimlerine ayırmalı ve aralarındaki ilişkiyi fark etmesi gerektiğini, parçalara ayrılmayan problemin başarısızlıkla sonuçlanacağını öne sürer. Problemi çözmek isteyen birey, problemdeki zorluğun kaynağının ne olduğunu araştırmalıdır (Sungur, 1997).

Bilimsel anlamdaki problemlerin çözümü için deneme-yanılma yöntemiyle öğrenilebileceğini söyleyen Popper, deneme çözümlerinin ortaya atılmasını daha sonra eleme işlemi yapılmasını, eleme sonrası eleştiriler ışığında değişikliklere izin verilmesi gerektiğini savunur. Problem çözme, sonu olmayan bir süreçtir ve çözülen her problem, yeni problemlerin başlangıcıdır. (Gökbüzoğlu, 2008; Sungur, 1997).

2.1.6.3. Alex Osborn Sorun Çözme Kuramı

Osborn problem çözmenin aşamalarını sıralamasını şu şekilde yapmıştır;

1-Sorun Bulma: İlk aşamada sorunu fark etmek ve sorunun tanımlanması gerekmektedir. Bu tanımlanmış olan sorunun çözümü için hazırlık evresine ihtiyaç vardır. Bu aşama, karmaşıklığın içerisinden çıkılması için ihtiyaç duyulacak bilgilerin toplanmasını ifade eder.

2-Düşünce Bulma: Fikir üretme ve geliştirmeyi kapsamaktadır. Fikir üretmek, birden fazla fikrin ortaya koyulması, birleştirilmesi ve uygunluğu olan yeni düşüncelerin üretilmesini kapsar.

3-Çözüm Üretmek: Çözüm için üretilen fikirlerden uygun olanları çözüm seçeneği olarak testten geçer. Bu süreç problem çözmenin değerlendirme aşamasıdır. Sonrasında değerlendirilen fikirler birbirleri ile karşılaştırma yapılarak son çözüme kavuşturulur. Bu da seçme aşamasıdır.

Yaratıcı problem çözme süreciyle problemler çözüme kavuşturulmaya çalışılır. Fakat çevresel engeller ve kompleks olarak gerçekleşen olaylar mükemmel çözüm yollarını başarısız kılar. Bu yeni bir problem durumunu ortaya çıkarmaktadır ve ortaya çıkan bu yeni problemle birlikte sürece en baştan başlanılır. Sorun tanımlanır, düşünceler üretilip değerlendirilir (Akt, Sungur, 1997).

2.1.6.4. Bandura Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

İnsanların, problem çözerken çevrelerindeki kişilerin davranışlarından etkilendiğini söyleyen Bandura; birey, çevresindeki insanlar problemi nasıl çözüyorsa, taklit yöntemiyle bunu öğrenir ve o birey benzer şekillerde kendi problemlerini çözer. (Bandura ve Walters,1977).

Bireyin yaşadığı problemi çözebileceğine olan inancı arttıkça, problem çözme becerisinde de artış yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalar ise bu durumu destekleyici niteliktedir. Bireyin bir problem karşısında çözüm bulamayacağına inanması, birey için yeni bir problem ortaya çıkarmaktadır. (Hall ve Lindzey, 1979).

Bandura'nın bahsetmiş olduğu kendine yeterlik beklentileri, bireyin görevlerini başarılı bir şekilde yapabilme becerisine olan inançlarını gösterir. Kendine yeterlik beklentisinin, bireyin davranışsal seçimini ve bir problemle karşılaştığı durumlarda harekete geçme yönünde göstereceği azim ve sabır derecesinin etkisi olduğu düşünülmektedir (Lent, Brown ve Larkin, 1986).

Bandura (1977), bilişsel süreçlerin davranış kazanımı, uygulaması ve öğrenilmesindeki etkisinin büyük olduğu belirtmiştir. Birey bir davranışta bulunur, eğer diğer bireylerin tepkisi bu davranışa karşı olumlu tepki veriyorsa bu davranışı sürdürmeye devam eder, olumsuz bir tepki veriyor ise birey bu davranıştan vazgeçer. Böylece uygun olan davranış, bireyin davranışlarının üzerindeki etkisi gözlemlenmesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır. Bireyin kendine yeterliğine olan inancının gücü, o bireyin problemle

başa çıkmayı deneyip veya denemeyeceğini belirlemektedir Kişisel yeterlilik algısı davranışsal seçimlere etkisi vardır. Birey başarılı performanslarını dışsal etkenlerin değil kendi çaba ve becerisinin bir sonucu olarak algılarsa eğer kendine yeterliliğinde artış görülebilir.

Problem çözme envanteri kullanılarak yapılan araştırmalar sonucunda, bireyin kendisini etkili veya etkisiz problem çözücü olarak algıladığı genel benlik kavramının, kaygı düzeyini, problem çözme tarzını ve tehlikelere meydan okuyabilme gibi problemlerle ilgili olan görüşünü etkilediğini göstermektedir (Heppner, 1988).

2.2. Akılcı Olmayan İnançlar Kavramı

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'ye göre, insanların duygu ve davranışlarına etkisi olan düşünceler mantıklı inançlar ve mantıkdışı inançlar olarak iki gruba ayrılmaktadır. Mantıklı inançlar, kişilerin hayata uyum sağlamasında etkili olmakla birlikte mantıkdışı inançlar, kişinin uyumsuzluk yaşamasındaki etkili faktörlerdir (Dryden, 2021).

2.2.1. Akılcı İnanç

Akılcı inanç, esnek olan, mantıklı, tutarlı, gerçek yaşam ile uyumlu ve bireyin diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına olanak sağlar (Dryden ve Neenan, 2020). Akılcı inancın esnekliğini temel alan inanç vardır. İnsanlar karşılaştıkları olaylarla ilgili olarak esnek bir görüş açısına sahip olursa, bu olaylara daha sağlıklı tepki verirler. Esneklik barındıran inanç, içerisinde tercih ve istekler yer almaktadır. Burada zorunluluk içeren bir istek veya tercih yoktur. Esneklik inancı gerçeklik ilkesiyle bir uyum içerisindedir. Gerçeklik ilkesi bir durumun gerçekte olduğu gibi algılanmasıdır. Örnek verilecek olursa gerçeklik ilkesine göre düşünen bir kişi herhangi bir olayın veya istediği bir şeyin olumlu bir sonuç içerebileceği gibi, hoşuna gitmese dahi olumsuz bir sonuç doğurabileceği gerçeğini de bilir ve kabul eder. Akılcı inançlar kişinin kendisini ilgilendirebileceği gibi, çevresindeki kişilerle ve yaşam koşullarıyla alakalı da olabilir (Dryden, 2012).

Akılcı inançlar dört ana başlık altında toplanabilir (Dryden, 2011):

a) Mutlak olmayan istekler*:* Kişinin olmasını istediği taleplerden oluşur. Kişi bu taleplere ulaşmayı ister, çabalar fakat kişide bu taleplerin mutlak koşulda olması gerektiği konusunda inancı yoktur.

b) Felaketleştirici olmayan inançlar: Kişi hedeflemiş olduğu bir isteği yerine getiremediği zaman üzüntü ve moral bozukluğu yaşayabilir. Felaketleştirici olmayan inancı olan kişi bu durumu başına gelebilecek en kötü olay olarak değerlendirmez.

c) Engellenmeye karşı yüksek tolerans: Kişinin gerçekleştirmek istediği hedefi olmadığında bu duruma tahammül göstermesidir. Örneğin matematik dersinde başarısız olarak nitelendirilen bir öğrenci hedeflediğim noktaya gelememem hoşuma gitmedi fakat daha fazla çalışıp istediğim hedefe ulaşabilirim şeklinde düşünmesidir.

d) Kabul edici inançlar: Kişi kendisine ve diğer insanlara karşı farklı davranabilen, yanlış bir durum anında ise bu durumu bir hata içerisinde bulabilen kişiler olarak görmesiyle ilgili inançlarını içerir.

2.2.2. Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'ye göre insanların sorunları, psikolojik rahatsızlıkları, karşılaştıkları olaylardan kaynaklı değil, o olaylarla bağlantılı olan düşüncelerden-inançlardan meydana gelmektedir. Kişinin problem yaşamasıyla ilgili olan bu inançlar akılcı olmayan ya da mantıkdışı inançlar olarak adlandırılır. Bu inançların özelliği katı, zorunluluk içermesi, olmazsa olmaz şeklinde tanımlanmaktadır (Ellis, 1995; Ellis, David ve Lynn, 2010).

Kişiler akılcı olmayan inançları, çocukluk döneminden itibaren hayatlarında yer alan önemli insanlardan öğrenirler. Kişiler kendileri tarafından akılcı olmayan inançlar yaratırlar. Akılcı olmayan inançların faydalı oldukları düşünülerek bu inançlar, kişiler tarafından tekrar edilir ve hayatlarında önemli bir yere konumlanır. Dolayısıyla bu akılcı olmayan inançların devam etmesinin en büyük etkilerinden biri ilk öğrenmeler değil, kişinin bu inançları bir öğreti haline getirme durumudur. (Corey, 2012).

Ellis, akılcı olmayan inançların biyolojik etkenlerine ilişkin bazı varsayımlar ileri sürmektedir:

1. Akılcı olmayan inançlar aynı düzeyde olmamakla birlikte aslında her insanda mevcuttur.

2. Akılcı olmayan düşünceler, tarihsel ve antropolojik olarak araştırılmış olup tüm toplumlarda yayılmış olarak bulunmaktadır.

3. Pek çok akılcı olmayan inanç, ebeveynlerin ve akran gruplarının öğretileri ile uyuşmamaktadır. Fakat insanlar mantıkdışı inançları terk etmeyi kabul etmemektedir. Mantıkdışı inançların terk edilememesinin nedeni biyolojik yatkınlık olmaktadır.

4. Eğitimsiz, ruh sağlığı iyi olmayan insanların yanı sıra oldukça eğitimli ve göreceli olarak "normal" olan insanlar da mantıkdışı inançlara sahiptirler.

5. Akılcı olmayan düşüncelerin birçoğuna sahip olan insanlar genellikle kendilerine zarar verme eğilimindedirler.

6. Zeki ve genel anlamda yetenekli insanlar akılcı olmayan inançlardan ayrıldıklarında diğer akılcı olmayan davranışlara ya da karşı kutuptaki akılcı olmayan inançlara yönelmektedirler.

7. Çoğu zaman akılcı düşünceye sahip insanlar da zaman zaman akılcı olmayan düşüncelere yenik düşebilirler.

8. Farklı akılcı olmayan inançlarla başa çıkabilen insanlar çoğunlukla akılcı olmayan düşüncelere yenik düşerler.

9. Akılcı olmayan inançları bilme ve etkilerini anlamanın insanlara kısmen yardımı olabilir. Örneğin sigaranın insan vücuduna olan zararları bilinmesine rağmen sigara içmeye ve satılmaya devam edilmektedir.

10. İnsanlar, akılcı olmayan inançlardan ve davranışlardan kurtulmak için sarf ettikleri enerjiye ve zorluğuna bakmaksızın, genellikle bu başarıyı bir istisna olarak görürler.

11. Bazı akılcı olmayan inançlar öğrenilmemiştir ve oldukça yaratıcı kişiler tarafından yaratılmaktadır.

12. Bazı popüler olan akılcı olmayan inançlar, mantıklı ve gerçekçi yorumlarla başlayıp, akılcı olmayan düşünceler ile bitebilir.

13. Akılcı olmayan inançların çoğu çeşidi aşırı genellemelerden oluşur.

14. Kişiler genel itibariyle kendilerine zarar veren davranışları, zararsız davranışlara göre daha kolay tercih ederler. Bundan dolayı da çok mantıklı bir diyete uymak yerine aşırı yemeyi tercih edebilirler.

15. Akılcı davranış ve düşünceler konusunda iyi birer model olması gereken psikoterapistler bile, yaşamlarında akılcı olmayan inançlara oldukça yer vermektedirler. (Ellis, 1976).

Ellis (1979), mantıkdışı inançları daha sonraki çalışmalarında üç akılcı olmayan inanç başlığı altında toplamıştır:

1. "Başarılı, yetenekli ve elle tutulur öneme sahip biri olmalıyım, aksi taktirde işe yaramaz ve değersiz biriyimdir" düşüncesiyle kişi bu mantıkdışı inancı kendisine benimsediği zaman genellikle kendisini, kaygılı.ve depresif hissetme eğilimi içerisindedir.

2. "İnsanlar bana karşı her zaman nazik, dürüst ve saygılı bir biçimde davranmalılar" Bu inanç içerisinde olan kişi yoğun olarak öfke, şüphe suçluluk ve kin duyguları yaşama eğilimi içerisindedir.

3. "Yaşamış olduğum şartlar düzenli, rahat ve avantajlı olmalıdır bunlara ek olarak istek ve arzularımı çok fazla uğraşmadan ve zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla olması gerekmektedir. Aksi takdirde, bu durum bende korkunç bir hal alır ve ben bununla başa çıkamam". Çoğu zaman bu mantıkdışı inanca sahip olan kişi öfke, kendine acıma ve depresif duygular yaşama eğilimi içerisine girmektedir (Akt; Çivitçi, 2003).

2.2.3. Akılcı Olmayan İnançların Özellikleri

Neenan ve Dryden (2020), kişinin uyumsuz olan davranışlarının merkezinde zorunluluğu olan, kalıplaşmış görülen akılcı olmayan inançlar olduğunu belirtirler. Örneğin kaygılı olan kişi başkası tarafından reddedilme durumuyla karşı karşıya kaldığında böyle bir durumun çok kötü olduğunu ve kesinlikle reddedilmemesi gerektiğini düşünür. Öfkeli olan birisinin ise katı, zorunluluk içeren mantıkdışı inancı, karşısındaki kişinin onunla mutlaka aynı düşünce içerisinde olması gerektiğiyle ilgili olabilir.

Akılcı olmayan inançlar temelde dört ana bölümden oluşmaktadır:

1. Zorunluluklar, Olmazsa Olmazlar veya Dayatmacılık

İsteklerin ya da tercihlerin yerine zorunlu olmaya dayalı düşünceler, dayatmacılık içeren düşüncelerde ise mecburiyet ve dayatmacı cümleler vardır. Geçmiş yaşantılara dayanan zorunlulukla ilgili inançlar, genellikle suçluluk, depresyon ve öfkeyle ilişkiliyken gelecek yaşama dönük olanlar kaygıyla ilişkilidir. Dayatmacılık içeren

cümleler kendi içlerinde tutarlı değildir. Bu inançtaki kişiler yaşam şartlarının her daim kendi istedikleri gibi olmasını düşünürler. Bazen kişinin değiştiremeyeceği durumlar ile karşılaşılabileceği gibi diğer insanlar da her zaman kişinin istediği gibi olmayabilir. Dayatmacılığa dayanan bir inancı olan kişi yaşamındaki sorunlarının nedenleri olarak karşılaştığı olayları görebilmektedir. Kişinin bir talepte, tercihte bulunması mantıklıdır, fakat bunların mutlaka olması gerektiğini düşünmesi mantıksızdır. (Köroğlu, 2013).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin öncü olan aştırmacılarından Raymond DiGiuseppe, karşılaşmış olduğu bir durumda dayatmacılık inancından dolayı problem yaşamıştır ve çocukları olduktan sonra akademik çalışmalar yaparken zaman yönünden sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Ailesinin onunla zaman geçirmek istemesi sonucu akademik çalışmalarında aksaklık yaşamıştır. DiGiuseppe, kendisinin akademik çalışmalara devam etmesi gerektiğini, ev işlerine ve çocuklara bakmanın eşinin görevi olduğu düşünmeye başlar. Fakat bu durumun adaletli olmadığı düşünmektedir. Bundan dolayı öfkeli ve depresif bir duygu durumu içerisine girdiğini belirtir. Daha sonrasında olumsuzluk içeren inançlarıyla şu şekilde çatışmaya başlar; istediğim her şeyi yapamam, bilimsel çalışmaları seviyorum ama hayat bu çalışmalardan ibaret değildir. Akılcı olmayan inançlarıyla bu şekilde başa çıkan DiGiuseppe, en sonunda üzüntü halinden kurtulduğunu ve daha iyi hissettiğini belirtmektedir (Weinrach, Ellis, Wolfe, DiGiuseppe, Vernon, Malkinson ve Backx, 2006).

2. Felaketleştirme

Kişinin aşırı olumsuz, felaketleştirici değerlendirme ve düşünceler içeren inançlarıdır. Akılcı düşünceye bağlı olarak hayatta bazen olumsuz olaylar yaşanabilir ve bu olumsuz olaylara rağmen kişi, hayatını sürdürmeye devam eder. Oysa felaketleştirmede, yaşanılan durumun en kötüsü olabileceğini, asla üstesinden gelemeyeceği şeklinde bir bakış açısıyla algılamaktadır. Böyle bir akılcı olmayan inanç, yaşanılan problemin çözüme ulaşamayacağı ile ilgili düşünceleri de içinde barındırır. Felaketleştirme, genellikle kaygı bozukluklarında görülen akılcı olmayan inançtır ve bu inançlar mantıklı bir kanıt içermemekle birlikte gerçek hayatla uyuşmaz (Dryden, 2011).

3. Genel değer biçme

Kişinin kendisiyle ilgili olarak, diğer insanlarla ve yaşamış olduğu toplumda olumsuz genellemeler bulunma durumudur. Kişiler bazı zamanlarda problem yaşayabilirler ve bundan dolayı da hata yapabilirler. Kişilerin bir hata yapması

durumunda, kişinin kendisinin her durumda hata yapacağı, diğer insanların kişiye her zaman olumsuz davranış içerisinde bulunacağı veya hayatta hep olumsuz olaylarla karşılaşılacağı anlamı taşımamaktadır. Böyle bir düşünce akılcı değildir, çünkü gerçek yaşamla bağlantılı değildir. İnsanın kendisine veya diğer insanlara değer biçmesi akılcı olmaz, çünkü kişinin kendisinin zaman içerisinde değişebileceği gibi, diğer insanlarında hayat koşulları değişebilmektedir (Szentagotai ve Jones, 2010).

4. Engellenme eşiğinin düşük olması

Kişinin herhangi bir zorluk ya da problem karşısında kendisini eksik hissetmesi, bununla başa çıkamayacağını düşünmesiyle ilgili aşırılık içeren akılcı olmayan inançlarıdır. Eğer kişi karşılaştığı problem veya durumla ilgili bir akılcı olmayan inanca sahipse, genellikle düşünmeden hareket eder ve bu problemi ortadan kaldıramaz ya da karşılaştığı durumu çözümle sonuçlandıramadığından dolayı kendisinde yetersizlik hissi oluşturur. Bundan dolayı problemi çözmeye yönelik bir düşünce içerisine girmez. (Dryden ve David, 2008). Ellis (2002), engellenme eşiğinin düşük olmasının Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin merkezindeki temel kavramlardan birisi olduğunu açıklar. Engellenme eşiğinin yüksek olmaması kişinin değişmesinin önündeki bir engeldir çünkü kişi engellenmeye karşı düşük tahammüllüdür. Böyle birisi harekete geçtiğinde, bunun daha da kötü bir durum olduğuna ve tekrar başarısız olacağına ve inanır.

2.2.4. Çocuk ve Ergenlerde Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı olmayan inançlar sadece kişinin yetişkinlik döneminde karşılaştığı bir durum olmamakla birlikte, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde de akılcı olmayan inançlar vardır. Akılcı olmayan inançların gelişimiyle ilgili olarak yakın bir kavram akılcı düşüncenin gelişimidir. Akılcı düşünce, bilişsel gelişim sürecindeki aşamalarıylada ilişkili olan bir süreçtir. Çocuklar 6 yaş civarında, Piaget'in somut işlemler döneminde, akılcı düşünmenin somut bölümüyle ilgili beceriler edinmeye, ergenlik döneminde ise, akılcı düşünmenin soyut bölümüyle ilgili beceriler edinmeye başlarlar. Yetişkinlikte, çocuklukta veya ergenlikte, akılcı olmayan inançlara bakıldığında, Piaget'in işlem öncesi dönemindeki bazı düşünce tarzlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu düşünce tarzları olayları kişisel bakış açısına göre algılama veya abartarak algılama, olaylara iki ihtimal açsından yaklaşma, akılcı olmayan inancın olmazsa olmaz, dayatmacılık, zorunluluğa dayalı olan bakış açılarıyla benzeşmektedir (Bernard, 2008).

Ergenlik dönemindeki kişiler genellikle ebeveynlerinin yanlış davranışları sonucu akılcı olmayan inançlara sahip olabilmektedirler. Ergenler kendilerini çevrelerindeki diğer insanlardan daha değersiz görebilmelerinin asıl sebepleri: katı kuralların ve ebeveyn baskın otoritesinin olduğu, ergenlerin yapmış olduğu yanlışların çoğunlukla ön planda tutulduğu, kişiliğine saldırıldığı, disiplinin öfkeyle uygulanmış olduğu, ergenin davranışlarının onaylanmadığı durumlardır. Bunun sonucu olarak ergenler kaygı, güvensizlik, suçlulukla ilgili duyguları hissedebilmekte, aynı zamanda zorlandıkları işlerde ve olaylarda kolaylıkla kendilerini geri çekebilmektedirler. Bazı zamanlar zorluklarla ve engellerle karşılaşılması normal bir yaşamın parçasıdır. Eğer ebeveyn çocuklarını başarısızlık, engellenme ve zorluklar karşısında aşırı koruyucu tutum içerisinde bulunursa, böyle ergenler günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma konusunda sıkıntılar yaşayabilirler, duygusal açıdan aşırı hassaslık gösterebilirler ve sorumluluk almak istemezler (Bernard, Ellis ve Terjesen, 2006). Ergenler amaçlarını, değerlerini ve isteklerini büyük oranda ebeveynlerinden ve yaşamış oldukları kültürden öğrenirler. Kişi, aile ve kültürden öğrenmiş olduğu akılcı olmayan inançları devam ettirme özelliğine sahip olduğu gibi bu inançları tekrar ele alarak değiştirip, yerlerine akılcı inançları koyabilme becerisine de sahiptir (Ackerman, 1991). Çocuklukların bazı akılcı olmayan inançları, içinde bulundukları gelişim dönemine tamamen de ters olmayabilir. Bu durum çocukların, yaşamlarında önem verdikleri insanların onay ve sevgisini almak zorunda olmalarıyla ilgilidir. Akılcı olmayan inançlar kişilerin gelişim dönemleriyle de ilişkilidir çünkü çocukların güvende olabilmeleri için onlara bakım veren yetişkinlerin koruyucu tutum ve yakın ilgilerine ihtiyaç duyarlar. Çocukluk döneminde ebeveynlerinin olumsuz düşünceleri alan çocuklar bunları ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine de taşırlar. Çocukların bu inançları ergenlik ve yetişkinlik dönemine taşınırsa ve devamlılığı olursa, bu durum sorun oluşturan bir akılcı olmayan inanca dönüşebilmektedir (Ellis, 2003).

Ergenlik döneminde birçok akılcı olmayan inanç oluşur. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

1. Arkadaşlarımın beni sevmemesi çok kötü bir durumdur.
2. Asla hata yapmamalıyım.
3. Mutlu olamamamın nedeni anne ve babamın yüzündendir.
4. Kimsenin eleştirisine tahammülüm yoktur.

5. İstediğim şeylerin yolunda gitmemesi çok kötü bir durumdur (Waters, 1982 akt; Bernard, Ellis ve Terjesen, 2006).

Çocuk ve ergenlerle yapılacak olan çalışmalarda amaç sadece akılcı olmayan inançların tespit edilmesi veya değiştirilmesi değil özellikle sağlıklı bir kişilik gelişimi için akılcı inançların bulunması ve desteklenmesi de olmalıdır (Bernard, 2008; Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011).

2.2.5. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) 1955 yılında Albert Ellis tarafından geliştirilen bir terapi yaklaşımıdır. İlk olarak Akılcı Terapi olarak nitelendirilmiş olup, daha sonraları ise duygulara dikkat çekmek amacıyla terapinin adı Akılcı Duygusal Terapi ve son olarak ise davranışların da önemine vurgu yapmak için terapinin ismi Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi olarak yeniden düzenlenmiştir (Murdock,2008). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, psikolojik açıdan problem yaşayan bireylerin bazı yapısal eksikliklere vurgu yapar. İnsan, kendi bilişsel, duyuşsal ve davranış biçimlerini değiştirmeye yönelik yeteneklere sahip olan bir varlıktır. Ellis'e göre insanlarda çarpık düşünme yatkınlığı dünyaya gelmeleriyle başlar (Ellis, 1973).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi insanın doğasını bir bütün olarak görmektedir. Bu terapiye göre düşünce, duygu ve davranış, birbirlerinden farklı olarak gelişen süreçler olmamakla birlikte birbirlerini etkileyen süreçlerdir. Bu süreçlerde dikkat edilmesi gereken nokta, diğerlerini en çok etkilediği düşünülen düşünce olup yani bilişsel boyuttur. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi yaklaşımı insanların çoğunlukla bilişsel kısmına odaklanır, bu yöntemle kişinin fenomonolojik alanına ulaşılacağını öngörür ve her kişinin durumunu kendisine özgü olarak ele alır. Ön planda ortaya çıkan düşünce süreci, duygu ve davranışların oluşmasında önemli bir noktadır. Düşünce süreci kişinin hayata olan bakış açısını, bu hayattan beklentisini, yani hayat felsefesini büyük oranda etkilemektedir. Kişinin hayat felsefesi gerçek yaşamla uyumlu, çarpıtılmamış yani akılcı veya mantıklı ise, kişinin algısı gerçekçi yapıda olur ve diğer insanlardan da beklentisi gerçekçi yönde olur. Bu gerçekçi beklentiler ve algılar sağlıklı yaşamın temel taşıdır, kişinin yaşam doyumunu destekler, besler, kişinin çevresiyle daha düzenli ilişkiler kurmasını kolaylaştırır. Bununla birlikte bireyin gerçek yaşam koşullarıyla uyuşmayan, mantıksız hayat felsefesi varsa, yanlış algılamalar, mantıksız beklentiler içerisine girer ve bunun sonucu olarak hayal kırıklığıyla birlikte sorun yaşayabilir. Akılcılığı bulunmayan hayat

felsefesinde aşırı, katı, esnekliği olmayan, tekil ve suçlayıcı düşünceler söz konusudur (Ellis, 2003).

Akılcı Duygusal Davranışcı Terapi'de, danışanların akılcı olmayan inançlarını azaltmada kullanılan bilişsel, duygusal ve davranışçı yöntemler mevcuttur. Bu yöntemlerden biri de A-B-C modelidir.

2.2.5.1. A-B-C Modeli

A-B-C modelindeki A, bir olayın varlığı ya da bir bireyin davranışı olarak ifade edilmektedir. B, akılcı veya akılcı olmayan düşünceleri tanımlar. C, bireyin duygusal ya da davranışsal tepkisini izleyen sonuçlar olarak ifade edilmektedir. A, C'yle ilgili bir düşünceye sahip olmanın duygusal, davranışsal bilişsel sonuçlarını göstermektedir. Modelde A, B ve C'den sonra D (tartışarak müdahale) ögesi bulunmaktadır. Modelde D, bireylerin ya da danışanların mantıkdışı inançlarıyla başa çıkmalarını sağlayacak olan yöntemlerin uygulanması olarak belirtilmektedir (Corey, 2015).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapide akılcı olmayan inançları azaltmak amacıyla danışanlarına bilişsel, davranışsal ve duygusal yöntemlerin dışında A-B-C modelindeki süreci, terapi ve gündelik hayatlarında vurgulamaktadır. Bu yolla bireyler E'ye (etkili bir davranış şekli ve yaşam felsefesi) ulaşırlar. E, akılcı olmayan düşüncelerin yerine akılcı düşünceleri getirmeyi içermektedir. Bu değişimi başarabilen danışanlar F'yi (yeni bir duygu grubu) ortaya çıkarmaktadır (Corey, 2015).

2.3. Kaygı Kavramı

Kaygı, psikolojide bireyin yaşadığı bir ruhsal durum olarak ifade edilmektedir ve ilk kez Freud tarafından kullanılan bu kavram egonun bir işlevi şeklinde tanımlanmaktadır. İlk zamanlarda kaygı kavramı biyolojik bir kavram olarak kabul görmüştür ve psikoloji literatürüne Freud ile girmiştir. Kaygı kavramı, psikanaliz'de önemli kavramlar arasına girmekte ve bireyin yaşamış olduğu ruhsal durumdan öte anlamlar kazanarak daha fazla geniş alan bulmuştur (Manav, 2011).

Kaygı, bir tehlike karşısında korkunun yansıması şeklinde bireyde ortaya çıkan, tedirgin olma veya akıl dışı korku durumudur. Kaygı nesnesiz olması sebebiyle korkudan ayrı bir durumdur, korkuda kişi ve olayda nesne belli olup kaygıda nesne belli değildir (Budak, 2000). Kaygılı olan kişi bir şeylerden korkmuş gözükür, kendisini rahat hissetmez ve kuruntulu bir ruh hali içerisindedir (Dağ, 1999).

Genel itibariyle kaygı, bir tehdit söz konusu iken bu tehdidin karşısında hissetmiş olduğu gerginlik ve korku hali olarak tanımlanabilir ve strese neden olan durumların oluşturduğu algılama, üzüntü ve gerginlik halinin gözlenen tepkileridir (Büyüköztürk, 1997).

2.3.1. Kaygının Nedenleri

Kaygı kişilerin hafif, orta ve ağır düzeylerde yaşanan bir duygu durumudur. Kaygılı olan kişi nedenini bilmediği bir korku yaşar. Yaşanan korku bazı belirtilerle kişide hissedilir. Bu belirtilerin yaşanması kişide patolojik bir bozukluk yaşamış olduğu izleri taşımaz. Patolojik bir bozukluk olarak ortaya çıkması için yanılan belirtilerin kişinin aile ilişkilerini, iş ilişkisini ve sosyal hayatını kötüleştirmesi, durumun ise git gide ağırlaşması ve uzun bir hal alması gereklidir (Aydın, 2015).

Kaygılanmanın birden fazla nedeni vardır. Ancak kişilerin kaygılanmalarında en çok etkisi olduğu düşünülen sebepler aşağıda verilmiştir (Dündar, 2018):

- **Verilen desteğin çekilmesi:** Bireylere önceden verilen yardımların bir anda kesilmesi durumlarında kaygılanabilirler.
- **Beklentinin istenmeyen biçimde şekillenmesi:** Kişinin hazır olmadığı bir sınavın gerçekleşmesi için bekleyişe geçmesi ve haklı olmadığı bir durum karşısında yaptırımla karşı karşıya gelmesi, kişide kaygının artmasına neden olur.
- **Olay ve durumlara yönelik çelişki:** Önemli olarak görülen durum ve olaylara karşı tezatlık yaşamak kaygıyı ortaya çıkarabilir.
- **Belirsizlik yaşamak:** Bireyler hayatlarında belirsizlik içerisinde kaldıklarında kaygılanabilmektedirler çünkü hayatın bireyleri nelerle karşılaşıcağını, onları nereye sürükleyeceğini bilememe endişesi ve hedeflerinin gerçekleşmeyeceğini düşünmeleri bireylerde kaygıya sebep olur.

2.3.2. Kaygı Türleri

Kaygı, sadece belirli durumlara özgü olarak ortaya çıktığı gibi aynı zamanda içsel nedenlerle ve sürekli nitelikte de olabilmektedir. Kaygı; durumsal ve sürekli olarak ikiye ayrılır.

2.3.2.1. Sürekli (Genel) Kaygı

Bireyin çoğunlukla gergin bir ruh hali içerisinde bulunması bazı kaygıları beraberinde getirir. Bu nedenle kaygı içerisinde olan bireyler yaşanılan durumları olumsuz yorumlamasına neden olabilirler ve bu durum stres olarak açıklanmaktadır. (Güler ve Çakır, 2013). Bununla birlikte birey geçmiş yaşantılarını kendisine tehdit olarak algılayabilir ve kişinin ruh halinde memnuniyetsiz olma veya mutsuzluk görüntüsü sergiler. Sürekli kaygı durumu bireyin yaşamı boyunca devam eden kişiliğinin bir özelliği olarak devam edebilir (Konyalıoğlu, 2013).

2.3.2.2. Durumluk (Seçici) Kaygı

Çevresel ve sosyal etkiler nedeniyle kişinin içinde bulunduğu olumsuz durumlardan dolayı korkular meydana gelebilir. Zaman içerisinde bu durum kişi tarafından tehdit olarak görülebilir. Tehlike altındaki kişiler durumluk kaygısı yaşarlar. Bu kaygı türü kişinin üzerinde titreme ve terleme gibi istenmeyen etkiler oluşturur (Konyalıoğlu, 2013).

Seçiçi kaygı aynı zamanda "durumluluk kaygı" olarak da adlandırılmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu durumu tehdit olarak görmesine bağlı olarak gelişen seçici kaygısının, genel kaygıdan farkı, kişide kaygı oluşturan durumun ortadan kalkması ile hissedilen huzursuzluk, sinirlilik ve gerginlik durumlarının sona ermesidir. Spielberger tarafından öne sürülen sınav kaygısı modelinde, sağlıklı bir öğrencinin sınav dönemlerinde kendisinde kaygıya neden olabilecek sınavları bir tehdit olarak görebilirler. Yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenciler kaygı durumunda normdışı tepkiler gösterebilirler. Bu tepkilere örnek verecek olunursa heyecanlı olmak, olumsuz düşünme bu tepkilere birer örnektir (Bacanlı ve Sürücü, 2006).

2.3.2.3. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav esnasında doğru bir şekilde kullanılmasına engel olan ve bundan dolayı başarının azalmasına yol açan yoğun kaygı olarak tanımlanmaktadır (Kayapınar, 2006).

Literatürdeki çalışmalara konu olan sınav kaygısının, başarısızlık ve sosyal ortamın getirdiği eleştiri ile ilişkilidir. Kişinin özgüveninin, kendine olan saygısının ve özelliklerinin de sınav kaygısında bir etkisinin olduğu söylenebilir. Yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin ebeveynlerinin baskıcı bir tutuma sahip olduğu ve yüksek

beklentilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Uzmanların görüşlerine göre aile üyelerinin baskıcı tutumu bırakıp destekleyici bir tutum sergilemeleri gerekir (Eker, 2016).

2.4. Sınav Kaygısı

Seçici kaygı türlerinden olan sınav kaygısı, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarındaki en ciddi engellerden biridir. Kişinin akademik ve eğitim performansına etkisi olan davranışlardan oluştuğu için; yetersiz ders çalışma becerileri, aşırı fiziksel reaksiyonlar ve sınav dışındaki zihinsel uğraşları içermektedir (Adana ve Kaya, 2005).

Literatürde bulunan çalışmalara da konu olan sınav kaygısının, başarısızlık ve sosyal ortamdan kaynaklanan eleştiri ile iç içe olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar ile birlikte kişinin özgüveninin, kendine olan saygısının ve özelliklerinin de sınav kaygısına etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin ailelerinin de baskıcı bir tutum içerisinde olduğu ve beklentilerini yüksek tuttukları gözlemlenmiştir. Uzmanların görüşlerine göre aile üyeleri baskıcı tutumdan uzaklaşarak destekleyici davranış göstermeleri gerekmektedir (Eker, 2016).

Sınav kaygısının iki aşaması vardır bu aşamalar, *duyuşsallık* ve *kuruntu* 'dur. Kuruntu, kaygının bilişsel kısmını oluşturmaktır. Sınav esnasında öğrenci başarılı olamayacağına, diğer sınavlar gibi bu sınavında başarısızlıkla sonuçlanıcağı ile ilgili bilişsel inanışlarını, akılcı olmayan ve aşırı genellemelerini içermektedir. Öğrencinin olumsuz içsel düşünceleriyle sınava konsantre olma konusunda onu engelleyen düşünceleri tanımlamaktadır. Duyuşsallıkla ortaya çıkan fizyolojik ve duyuşsal bileşenlerin ise, sinir sisteminin uyarılması olarak açıklanır. Kişide ateş, hemen sonrasında üşümenin eşlik etmesi, nabzın yüksek olması, terleme görülmesi, sindirim sisteminde bozukluk ve öfke gibi kişide fiziksel tepkiler yaşanır (Spielberger, 1966).

Sınav kaygısı bulunan kişilerde sadece sınav esnasında değil, toplum içerisinde tartışmalara dahil olma, konuşma, soru sorma vb. hallerde de hem heyecanlı hem de gergin gözükürler. Bireylerin bu kuruntu ve duyuş boyutları sınavdaki problemlere yanlış cevap vermemeleri, beklenilen etkiyi yansıtma gibi olan davranışları etkilemektedir (Atak, 2004). Konusu geçen durumlar, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olan tepkileriyle kendini göstermektedir (Şahin, Günay, & Batı, 2006). Sınav kaygısı bulunan öğrencilerde davranışsal açıdan dersleri ihmal etme, sinirlilik vb. belirtilere sebep olurken, fizyolojik olarak ise uyku bozukluğu, sınav süresi boyunca ateş basmaları ve üşüme hissi, midenin bulanması durumlarıyla kendisini göstermektedir (Boyacıoğlu, 2010).

Öğrencilerde bilişsel açıdan;

1. Gerçek ve tek hedef olarak sınavı kazanmak için konsantre olmayı görme,
2. Başarısızlık sonuçlarını kötü son olarak görme,
3. Sınavlar başarıyı ölçme aracı olmaktan daha fazla karakteri ölçen bir araç olarak görülmesi,
4. Genellemelerde bulunularak farklı başarısızlık durumlarını kıyaslanarak diğer bütün sınavlarda da başarısızlık geleceği düşüncesine kapılmak,
5. Sınavlarda başarısızlık durumundaki hayal kırıklığı ve üzüntü hali yaşama ihtimallerine konsantre olmak biçiminde düşünceler görülmektedir.

2.4.1. Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav, kaygının ortaya çıkmasında etkili bir faktördür. Sınavlarda çoğu kişi kendilerini gergin ve uyarılmış bir şekilde bulurlar. Ancak sınav kaygısı, genel kaygının bir türü olduğundan dolayı ve sınavlarda beklenilen başarının sergilenemeyeceği endişesi ile paraleldir. Bu bakımdan kişilerin başarıyı yakalayamamasını endişe etmesi, mükemmeliyetçi duruşu, çevresi tarafından negatif söylemlerde bulunulacağını ve onlar tarafından kabul görmeme endişesi ile kendini gösterebilir.

Sınav kaygısı, duygusal bir problemdir. Çocuğa karşı sıkı disiplin tutumu, okullardaki otoriter eğitim anlayışı, kısıtlayan anne-baba tutumları, öğretmenlerin negatif olan tavırları, soğuk, olumsuz eleştirileri, verilen cezalar, düşük not verme ve zorlu sınıf geçme şartları kaygının küçük yaşlardan itibaren gelişimi için gerekli şartları oluşturmaktadır. Tekrarlanan okul başarısızlıkları, ebeveynlerin olumsuzluk içeren değerlendirmeleri gibi durumların kişilerde çağrıştırdığı benliğe dönük tehdit duygusu sınav kaygısının gelişmesindeki önemli rol alan faktörlerdendir (Öner, 1990).

Yapıcı, Topçu ve Dündar (2008) sınav kaygısının temelinde 3 temel unsurdan bahsedilmiştir, bunlar;

1. Okulun öğrencilerden beklentileri ve politikaları,
2. Anne ve babaların öğrenciden istek ve beklentileri,
3. Sınava girecek olan öğrencinin karakter özellikleridir.

Ailelerin çocuk yetiştirme şekilleri ve davranış biçimleri, sınav kaygısında etkili ve önemli olan bir faktördür. Bireyin sorunlarla başa çıkabilme yeterliliklerinin gelişimi aşamasında, anne ve babaların çocukları için gereken duygusal yardımı onlara

göstermeyerek, onları dışarıdan verilecek olan desteklere bağlı kalmayı benimsetmeleri, çocukların IQ ve başarı testlerinde istenmeyen düzeylerde puanlar almalarına neden olabilmektedir. Bağımsız olarak sıkıntılarla baş etmeye çalışan kişilerin bu tür testlerde daha fazla başarılı oldukları görülmektedir. Aşırı seviyelerde sınav kaygısı hissedilen çocuklarda zamanla daha çok sınav kaygısı yaşamaya başlarlar, böylece sınav kaygısı ile okul başarısı arasında ters orantılı ilişki olduğundan kaygı güçlenir (Kayapınar, 2006).

Çocukluk döneminde kaygının başlaması, kişinin cinsiyeti, ebeveynin eğitim seviyesi, mesleki durumu, sosyo-ekonomik durumu, kardeş sayısı, bireyin akademik başarısını belirleyen etkenlerdendir. Sosyo- ekonomik düzeyleri iyi olmayan ailelerin temel ihtiyaç ve gereksinimlerini gidermede yaşanılan zorluklar, bu zorluklara sebep olan aile içi gerginlik ve kavgalar çocukta anksiyeteye neden olur. Ebeveynler çalışmış oldukları işlerde stres yaşarlar bu yaşadıkları stresle birlikte stresin aile içindeki iletişime etkisi, kardeş sayısının artmasıyla birlikte kardeşler arasında meydana gelen kıskançlığa benzer olan olaylarda çocukların başarı seviyelerine direk bir şekilde ya da dolaylı olarak bir etkisi olabilmektedir (Erözkan, 2004).

Diğer taraftan kısıtlama içeren ebeveyn tutumlarıyla birlikte okul içerisinde gerçekleşecek bazı farklı durumlarda kaygı oluşumunda önemlidir. Okul içerisindeki otoriter eğitim-öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin yapıcı olmayan eleştirileri, cezalar ile yeterli olan notları vermeme veya sınıf geçme şartlarının zorlanması vb. Bunlara ek olarak, okuldaki başarısızlıkların pek çok tekrarlanır olması ve yetişkinlerin olumsuz olan değerlendirmelerine yönelik kişinin algılama düzeyleri ile tehdit edilme duygusu da kaygının okul bağlamındaki kaynakları arasında sayılabilir (Erözkan, 2004).

2.4.2. Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısı, normal bir zaman içerisinde kendini belli eden bir kaygı olmadığı halde, sınava yaklaştığı tarihlerde ve sınav esnasında, ellerin terlemesi, titremesi, nefes alırken ve verirken zorlanma yaşanması, kalpte çarpıntı hissi, yüzde kızarıklık, kaslarda belirginleşen ağrı, yeme bozuklukları, uyku düzensizliği, zihinde bulanıklık olması, dikkati toplayamama, anlık hatırlayamama, huzursuzluk hissi, kötü bir olay yaşanacakmış gibi hissetme vb. ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2015).

Sınav kaygısı yüksek kişiler herhangi bir sınav durumuyla karşı karşıya kaldıklarında "özvarlıklarının" tehdit edildiği korkusu hissine kapılırlar. Yalnızca sınav esnasında olmamakla birlikte, bir grup içerisinde konuşma, soru sorma, sorulan sorulara

cevap verme, tartışmalara dahil olma, yüksek ses tonuyla okuma, vb. etkinliklerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar. Bu kişilerin kendileriyle ilgili olumsuz düşünceleri dikkatlerini vermede zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Sınavda sorulan soruları okuyabilme ve yanlış olmayan cevaplar verme, konuşurken zihinlerindeki fikirleri düzenlemek, sözcüklerin doğru olmasına özen gösterme ve doğru bir şekilde ifade etme gibi davranışlarda başarılı olamazlar.

Düşük ve yüksek sınav kaygılı bireyler arasındaki farklar Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Düşük ve Yüksek Sınav Kaygılı Bireyler Arasındaki Farklar

Düşük Sınav Kaygılı Bireyler	**Yüksek Sınav Kaygılı Bireyler**
Ortamdaki uygun ipuçları ve uygun eylemler	Diğerlerinin değerlendirmeleri, negatif beklentiler
Görev ya da ortam üzerinde odaklaşma	Kendisi ya da sosyal değerlendirilme işaretleri üzerine odaklaşma
Göreve yönelme	Görevden kaçma
Rol alma	Gözlemci
Davranışsal problem çözme ile ilgili bilişler	Statik bilişler
Etkin	Edilgen
Kendi benlik yeterliliğine yüksek inanç	Kendi benlik yeterliliğine düşük inanç
Ortamda	Ortam dışında
Özel ortamla ilgili bilişler	Tekrarlanan ve genel bilişler
Fizyolojik uyarılmayı, problem çözmeye yönelten bir enerji şekli olarak yorumlama	Fizyolojik uyarılmayı, zihnini meşgul eden bir problem olarak görme
Hareketle ilgili düşünce-problem çözme stratejilerinin denenmesi	Görsel düşünce-kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirilme gözlemleri

(Mertol, 1996)

2.4.3. Sınav Kaygısını Azaltmada Kullanılan Bazı Yöntemler

Sınav kaygısı ile baş etmek adına oluşturulan programlar araştırıldığında, ilk zamanlarda sistematik duyarsızlaştırma gibi birçok program mevcuttur. Daha sonraki zamanlarda oluşturulan programlara bakıldığında ise daha çok bilişsel modellerin

ağırlıkta olduğu görülmektedir. Biofeedback, model alma ve meditasyon da kullanılan yöntemlerdendir.

BDT'ye göre, hatalı düşünme sonucunda bireyde anksiyete meydana gelmektedir. Durum ile baş etmek amacıyla bilişsel yeniden düzenlemenin gerçekleşmesi gerekir. Sınav kaygısı ile düşünce düzeyinde mücadele etmek düşünce düzenleme tekniği ile mümkün olabilmektedir (Koruklu vd., 2006).

Sınav kaygısının normal düzeylerde kişiye faydalı olabilmekteyken yüksek düzeylere çıkması durumlarında kişiye zarar veren boyuta gelmektedir. Bu sebepten dolayı kaygı düzeyinin artışı halinde bu durumla mücadele etmemize yarayan çeşitli teknikler bulunmaktadır.

2.4.3.1. Doğru nefes kullanımı

Rahat ve açık hissedebileceğimiz bir yerde kaygılarımızla baş etmek için doğru nefes kullanımı gayet yararlı bir teknik olabilmektedir. Bu teknikte, nefes ağız yoluyla almak, göğüs kafesini şişirerek ve sonrasında alınan nefes burun vasıtasıyla dışarıya çıkmalıdır. Bu teknik 5 ile 10 defa gerçekleştirildikten sonra kişinin kaygı düzeyinde azalma görülmektedir. (Yıldırım, 2015).

2.4.3.2. Bibliyoterapi

Temelinde kitap okuma olan bu teknikte, kişinin kaygılanma nedenini ortaya çıkartıp farkındalık yaşamasını sağlayarak kaygıyla baş etmesine yardımcı olur (Leana, 2012).

2.4.3.3. Gevşeme egzersizi

Jacabson tarafından geliştirilmiş olan egzersizde el, ayak, kol, boyun ve diğer vücut kaslarımızın belirli bir düzen içerisinde gergin hal alması ve sonrasında gevşetilmesi söz konusudur. Bu egzersizle birlikte anksiyete durumumuzda bir azalma görülmektedir (Çenesiz, 2015).

2.4.3.4. Doğru beslenme

İnsan sağlığı için düzenli ve sağlıklı beslenmek önemlidir. Bu düzen bozulduğunda ise bedensel, bilişsel ve psikolojik rahatsızlıklar peşimizi bırakmaz. Psikolojik olarak rahatsızlanmamıza sebep olanlardan birisi aşırı kaygıdır. Yiyecek ve içeceklerden alınan bazı maddelerin kaygı seviyesini arttırdığı görülmektedir (Yıldırım,

2018). Kaygı düzeyimizi normal seviyelerden tutmak için sağlıklı ve düzenli beslenmenin de etkili olduğu söylenebilir.

2.4.3.5. Sistematik duyarsızlaştırma

Wolpe (1969), bir süreç içerisinde yayılmış tekniğin kullanılması için kişinin yüksek seviyede kaygı yaşamasını ve bu yüksek seviyeyi düşürmenin bir anlık olup biten durum olamayacağını açıklamıştır. Bu tekniği sistematik duyarsızlaştırma olarak tanımlamıştır. Bu tekniğe göre korku ve endişe durumunu ele almak için bireyin, öncelikle kendisi için en az kaygı yaşatacak durumla yüzleştirilmesi ve seviyeli olarak daha çok kaygı yaşayacağı olaylarla sistemli olarak karşı karşıya kalmasını sağlamaktır (Akt. Konyalıoğlu, 2013).

2.4.3.6. Stressiz bir yaşam

Hayatın stresli bir hal almasını engelleyebilmek, kişide yaşanılan kaygı duygusunun daha fazla yaşanmamasına yardım etmektedir. Stressiz bir hayat yaşamanın birden fazla nedeni vardır. Bunlardan birisi de kişinin kendisinin ve çevresinin farkında olması yani farkındalık düzeyi ile ilişkilidir. Kişinin kendi farkındalık seviyesinin yüksek olması, yapabilecekleri ve yapamayacaklarının neler olduğunu bilmesi, kendisi için bir hedef koyarken bilinçli olarak hareket etmesi, farkında olduğu sorumlulukları zorlanmadan bitirmesini sağlayabilecektir. Bundan farklı olarak hayata pozitif bakmak ve olayların iyi tarafını görmek kişiyi rahatlatmaktadır. Bir hedef koymak ve bu hedefi gerçekleşmek için çalışmak, motivasyon veren ve stresi azaltan bir faktördür (Atak, 2004).

2.4.4. Sınav Kaygısı Modelleri

2.4.4.1. Bilişsel Dikkat Modeli

Sarason ve Wine tarafından geliştirilen bilişsel dikkat modeli, sınav kaygısı ile alakalı kuramsal açıklamalar içeren ilk model niteliği taşımaktadır. Bu model, sınav kaygısının ortaya çıkma nedenini bireylerin sınavları boyunca kuruntulara daha fazla vakit harcamalarına ve bilişsel dikkate etki eden unsurlara bağlamaktadır (Kabalcı, 2008).

Stoops ve Sarason (1978), bireylerin sınav esnasında, zihninden geçirdiği sınav içi veya sınav dışı düşüncelerin sonucuyla kaygı oluşturduklarını ifade etmiştir. Bu sırada birey, sınavdaki diğer bireylerin performanslarını, kendilerinin yeterli seviyede olmadığını sürekli olarak zihniden geçirmektedir. (Akt. Kabalcı, 2008).

2.4.4.2. Bilgi Süreç Modeli

Benjamin ve arkadaşları (1987) tarafından geliştirilen Bilgi Süreç Modeli'nde, sınav kaygısı duyan öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. İlk grupta, bilgi ve çalışma alışkanlığı yönünden yeterli seviyede olan fakat sınav esnasında problem çeken öğrenciler, diğer grupta ise bilgi ve çalışma alışkanlığı olmayan öğrenciler oluşmaktadır. (Akt. Erkan, 2001).

Sınav kaygısının oluşmasında istenilen düzeyde olmayan çalışma alışkanlıklarının başlı başına bir neden olmadığını ifade ederek, bireyin sınava hazırlanma seviyesinin önemini ve yeterlilik hissine de vurgu yapıldığı söylenmiştir (Benjamin, 2001).

2.4.4.3. Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli

Çalışma becerileri yetersizliği modeli sınav kaygısının yeterli seviyede olmayan çalışmalardan ortaya çıkan akademik hataların tekrarıyla oluştuğunu savunmaktadır. Zamanı etkili ve verimli kullanma, bilgileri organize etme hususlarında problem yaşayan kaygılı öğrencilerin yeterli seviyede olmayan çalışma kabiliyetleri sınav performanslarını düşürmektedir. Bununla birlikte, çalışma becerilerinin yeterli seviyeye ulaşan bireylerde de sınav kaygısının izleri görülmektedir (Lufi & Darliuk, 2004). Bu nedenle çalışma becerileri yeterli ve yetersiz olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini değerlendirmek amacıyla bilgi-süreç modeli ortaya çıkmıştır.

2.4.4.4. Sosyal Öğrenme Modeli

Sosyal öğrenme modeli esasını geleneksel sosyal öğrenme modelleri oluşturmaktadır. Bu modelde öğrencilerin davranışları, benlik kavramları ve motivasyonlarına dair düşünceleri kavramsallaştırma süreçleri olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, bu görüş sınav kaygısıyla benlik saygısı, öz yeterlilik ve denetim odağı olgularının bağlantısına da açıklık getirmiştir (Kabalcı, 2008).

2.5. Problem Çözme Becerileri, Akılcı Olmayan İnançlar ve Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

David W. Putwain ve Nathaniel P. von der Embse (2021) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin sınav kaygısına yönelik davranışsal-bilişsel müdahalenin sınav kaygısı, klinik anksiyete ve okul refahları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada 14-16 yaş arası öğrencilerden oluşan bir örneklemde sınav kaygısını azaltmaya yönelik 6 oturumluk bilişsel-davranışsal psikoeğitim programı uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, uygulanan programın sınav kaygısını azaltmada deney grubunun, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte klinik anksiyetenin kontrol grubuna kıyasla deney grubunda orta derecede düştüğü görülmüştür. Okul refah düzeyleri üzerinde ise bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bedel, Ercan ve Şahan (2020) tarafından ortaokul 8. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, sınav kaygısı üzerine bir eğitim programı uygulamış olup, bu programın sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ön-test son-test kontrol grup modelli çalışmada deney grubunda 13, kontrol grubunda da 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna 10 haftalık sınav kaygısı psikoeğitim uygulaması yapılmış olup kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda sınav kaygısı psikoeğitim programının deney grubundaki öğrenciler üzerinde etkili olduğu, uygulanan eğitim programının, sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançların azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztaş (2020) tarafından yapılan araştırmada annelere verilen problem çözme becerileri eğitiminin, anneler ve çocukların problem çözme becerileri ve çocukların aile içi ilişkileri üzerindeki etkisi amaçlanmıştır. Yarı deneysel araştırma modeli tercih edilen araştırmada Ankara ilindeki bir okulun 4. Sınıf öğrencileri ve öğrencilerin anneleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın müdahale grubunu 16 öğrenci ve annesi, kontrol grubunu ise 16 öğrenci ve annesi oluşturmaktadır. Araştırmaya öğrenciler kura yöntemi ile seçilmiş olup daha sonrasında gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Müdahale grubundaki annelere yaratıcı drama yöntemiyle her bir oturum 180 dakika olmak üzere 3 hafta süre ile haftada 2 kez eğitimler verilmiş olup, kontrol grubuna eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda annelere verilen yaratıcı drama yöntemi ile verilen problem çözme becerileri eğitiminin, annelerin problem çözme becerilerini arttırdığı, fakat çocukları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gençtürk (2019) tarafından yapılan çalışmada sınav kaygısı yaşayan lise öğrencilerinde EMDR terapisinin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup 10 öğrenci deney grubunu, 10 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubuna yaklaşık bir buçuk saat süre ile 4 oturum EMDR terapi kullanılmış olup kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygı puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Bu bağlamda EMDR terapinin sınav kaygısı puanını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Kral (2019) tarafından yapılan araştırmada Fark'andalık temelli psikoeğitim programının, ergenlerde sınav kaygısı yönetimine etkisi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada İstanbul ilinde bulunan bir özel okuldaki 8. Sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. 19'ar kişilik deney ve kontrol grubunda, deney grubuna 8 oturumluk Fark'andalık temelli psikoeğitim programı uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının sınav kaygısı ve bilinçli farkındalık puanları üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Onuigbo, Eseadi, Ugwoke, Nwobi, Anyanwu, Okeke, Agu, Oboegbulem, Chinweuba, Agundu, Ololo, Okpoko, Nwankwor, Eze, & Eze (2018) tarafından yapılan çalışmada akılcı duygusal davranış terapisinin Nijerya'daki ilkokullarda özel eğitim öğretmenlerinin stres düzeyleri ve akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 43'ü deney, 43'ü kontrol grubu olmak üzere 86 kişi oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada deney grubuna 12 haftalık akılcı duygusal davranış terapi programı uygulanmış olup kontrol grubuna hiçbir müdahale yapılmamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan akılcı duygusal davranış terapi programın stres ve akılcı olmayan inançlar üzerinde deney grubu lehine etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerine yönelik "etkili düşünme eğitimi" psikoeğitim programı hazırlamak ve bu programın yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini test etmek amaçlanmıştır. Araştırmada 12 öğrenci deney, 12 öğrenci kontrol grubu grubunu oluşturmaktadır. Deney grubuna problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi geliştirecek 10 haftalık bir psikoeğitim programı uygulanmış olup kontrol grubundaki öğrencilere hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına baktığımızda etkili düşünme eğitim programının, etkili düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genç ve Kutlu (2018) tarafından yapılan çalışmada sınav kaygısı psikoeğitim programının sınav kaygısını azaltmadaki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan 15'er kişilik deney, kontrol ve plasebo grubu oluşturmaktadır. Deney grubuna 8 haftalık psikoeğitim programı uygulanmış olup, kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Plasebo grubuna ise değerler eğitimi çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre uygulanan psikoeğitim programı

öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada deney grubu lehine etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Argaw, Haile, Ayalew ve Kuma (2017) tarafından yapılan çalışmada probleme dayalı öğrenme stratejisinin öğrenciler üzerindeki problem çözme becerilerini ve fizik motivasyonu üzerindeki rolünü incelemek amaçlanmıştır. Yarı deneysel model olan bu araştırmanın çalışma grubunu 12. Sınıfa devam eden 40 kişilik deney ve 40 kişilik kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney grubuna probleme dayalı öğrenme programı uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan probleme dayalı öğrenme programı deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fizik motivasyonu üzerinde bir etkinin ise olmadığı görülmüştür.

Coşkun (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin anne-baba tutumları, akılcı olmayan inançlar ve sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ilinde bulunan 10 ortaokulun 7. ve 8. Sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 495 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına baktığımızda akılcı olmayan inançlar ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sınav kaygısı ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve akılcı olmayan inançlar ile anne-baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Coşkun (2016) tarafından hazırlanan doktora tezinde problem çözme becerileri eğitim programının anasınıfına devam eden çocuklarda problem çözme ve kişiler arası problem çözme becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu anasınıfına devam eden 22 kişi deney, 22 kişi kontrol ve 22 kişi plasebo grubunu toplam 66 kişi oluşturmaktadır. Deney grubuna 8 hafta boyunca haftada 3 gün problem çözme eğitim programı uygulanmış olup kontrol grubuna hiçbir eğitim uygulanmamıştır. Araştırma sonunda problem çözme becerileri puanlarının deney grubu lehine artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde kişiler arası problem çözme puanlarının da arttığı görülmüştür.

Çetinkaya (2013) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin problem çözme eğitiminin, problem çözme, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 9. ve 10. Sınıfa devam eden lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunda 30 öğrenci, uygulamalı kontrol grubunda 60 öğrenci ve uygulamasız kontrol grubunda 60 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmacı deney grubuna 8 haftalık problem çözme becerileri içerikli eğitim programı

uygulamış olup, uygulamalı kontrol grubuna 8 haftalık ergenlik dönemi içerikli bir eğitim verilmiş olup, uygulamasız kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Ayrıca her 3 grubun 3 ve 6 ay olmak üzere iki kere izleme testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan problem çözme eğitim programının problem çözme becerilerinin gelişmesinde, öfke ve kişiler arası ilişkilerde olumlu yönde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıkılmaz ve Hamamcı (2011) tarafından yapılan çalışmada akılcı duygusal eğitim programının akılcı olmayan inançlar ve algılanan problem çözme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön-test, son-test ve izleme ölçütlü deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu deney, kontrol ve plasebo grubu oluşturmaktadır. Deney grubuna akılcı duygusal eğitim programı uygulanmış olup, plasebo grubuna ise iletişim ve kendini açma içeriği olan bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonunda akılcı duygusal eğitim programının akılcı olmayan inançlar puanını azaltmada ve problem çözme becerileri puanını yükseltmede etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunun uygulanan eğitim programı sonrası 3 aylık ve 1 yıllık izleme testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda uygulanan eğitim programının etkisinin kalıcı olduğunu söyleyebiliriz.

Çapri ve Gökçakan (2008) tarafından yapılan araştırmada akılcı duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 22 kişilik üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 11 kişisi deney grubunu, 11 kişisi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubuna akılcı duygusal davranış terapisine dayalı 8 haftalık bir grupla psikolojik danışma uygulanmış olup kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Ayrıca uygulama sonrası 2 ay ve 12 ay olmak üzere iki kez izleme testi yapılmıştır. Araştırma sonunda uygulanan ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın problem çözme becerilerini arttırdığı ve izleme testi ile bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2003) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin problem çözme becerilerini geliştirecek bir çalışma hazırlanmış olup bu çalışmanın etkililiğini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 kişi deney ve 20 kişi kontrol grubunu oluşturmaktadır. Eğitim programı deney grubuna 10 hafta uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir

çalışma olan bu araştırmanın sonuçlarına baktığımızda uygulanan eğitim programının ebeveynler üzerinde problem çözme becerilerinin geliştirmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkök (2005) tarafından yapılan araştırmada disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının problem çözme becerisin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 45 kişilikilköğretim 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada tek deney deseni ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının problem çözme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozanoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada yıl tekrarlayan öğrencilerle Bilişsel Davranışcı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deney grubuna Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı eğitim programı uygularken kontrol grubuna okulun genel rehberlik programındaki konular tartışılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı eğitim programı akademik güdülenme, akademik benlik saygısı ve sınav kaygısı üzerinde gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu söz konusudur. Akademik başarı sonuçlarında ise gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Söylemez (2002) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde problem çözme eğitim programı hazırlamak ve bu programı sınamak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 15-17 yaş grubundaki 8 kişilik deney ve 8 kişilik kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney grubuna 8 haftalık süre ile problem çözme eğitim programı uygulanmış olup kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarında problem çözme eğitim programının problem çözme becerisi üzerinde deney grubu lehine bir fark olduğu görülmüştür. İşlem uygulanmayan kontrol grubunda ise bir fark bulunamamıştır. Bu bağlamda ergenlere uygulanan problem çözme eğitim programının problem çözme becerisini geliştirmede etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Erkan (1994) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında grup rehberliğinin öğrencilerin sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 16'şar kişilik deney ve kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği uygulanmış olup kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırma

sonuçlarına bakıldığında uygulanan grup rehberli programı deney grubu öğrencileri üzerinde sınav kaygı puanlarının azaldığı görülmüştür.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada problem çözme eğitiminin, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, akılcı olmayan inançları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi incelenecektir.

Bu çalışma yarı-deneysel modellerden biri olup, araştırmada deneysel desen türlerinden biri olan "öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model" kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama ile oluşturulan iki grubun her ikisine de deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar,2018). Araştırmanın son testi uygulandıktan 3 ay sonra, uygulamanın kalıcılığını test etmek amacıyla izleme ölçümleri yapılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin simgesel gösterimi aşağıda sunulmuştur

G1	Ö 1.1	X	Ö 1.2	Ö1.3
G2	Ö 2.1		Ö 2.2	Ö 2.3

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol grubu

Ö1.1.: Deney grubunun ön ölçümü

Ö2.1.: Kontrol grubunun ön ölçümü

Ö1.2.: Deney grubunun son ölçümü

Ö 2.2.: Kontrol grubunun son ölçümü

Ö 1.3.: Deney grubunun izleme ölçümü

Ö 2.3 Kontrol grubunun izleme ölçümü

X: Problem çözme beceri eğitimi

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Amasya ili Taşova ilçesine bağlı bir köy okulunda öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileri deney grubunu,

Taşova ilçesine bağlı başka bir ortaokul 8. Sınıf öğrencileri ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna Problem Çözme Becerileri Eğitimi uygulanmış olup, kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırmacı deney grubuyla beraber kontrol grubunu da köy okulundaki öğrenciler üzerinden seçmeyi planlanmıştır. Ancak köy okulunda bulunan 8. Sınıf öğrencilerinin sayı olarak yetersizliğinden dolayı aynı ilçeye bağlı başka bir okulun 8. Sınıf öğrencileri kontrol grubu olarak gönüllülük esası da dikkate alınarak belirlenmiştir.

Bu çalışma grubunun konumu olarak tarım ve hayvancılık bölgesi olması, bu bölgedeki insanların geçimlerini tarım ve hayvancılıkla sağlaması, öğrencilerin ise okul derslerine çalışma görevlerinin yanı sıra ailelerinin geçimlerine yardımcı olması ve buna bağlı olarak hayatlarında birçok problemlerle karşılaşmaları öngörülerek araştırmacı tarafından özellikle seçilmiştir. Taşova ilçesine bağlı bu köy okulunda, bu köyde yaşayanlar dışında okulu olmayan çevre köylerden de gelen öğrenciler bulunmaktadır. Okul olanaklarına baktığımızda okulda rehber öğretmen bulunmamakta ve okulda bulunan öğrenciler daha önce rehberlik hizmeti almamışlardır. Bu bağlamda bu okul, öğrencilerin eğitim dışında tarım ve hayvancılıkla uğraşmaları, rehber öğretmene sahip olmaması, öğrencilerin daha önce rehberlik hizmeti almamış olması, bölge özellikleri gibi özellikler dikkate alınarak araştırmacı tarafından bu okul çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu bağlamda köy okulunda 8. Sınıfta öğrenim gören toplam 9 erkek öğrenci deney grubunu, ilçe ortaokulunda 8. Sınıfta öğrenim gören 9 erkek öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Bu araştırmada Problem Çözme, Sınav Kaygısı ve Mantık Dışı İnançlar ölçeklerinin ön test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Gruplarının Problem Çözme, Sınav Kaygısı ve Mantık Dışı İnançlar Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Grup	N	X	S
Problem Çözme Envanteri	Deney	9	163,00	9,12
	Kontrol	9	162,32	13,71
Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği	Deney	9	62,44	10,50
	Kontrol	9	61,89	7,80
Sınav Kaygısı Envanteri	Deney	9	56,00	5,98
	Kontrol	9	56,44	7,32

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu toplam 18 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunun Problem Çözme puan ortalamaları (X=163,00; Ss=9,12), kontrol grubunun ise (X=162,32; Ss=13,71)'dir. Deney grubunun Mantık Dışı İnançlar puan ortalamaları (X=62,44; Ss=10,50), kontrol grubunun ise (X=61,89; Ss=7,80)'dir. Deney grubunun Sınav Kaygısı puan ortalamaları (X=56,00; Ss=5,98), kontrol grubunun ise (X=56,44; Ss=7,32)'dir. Bu bağlamda işlem öncesi deney ve kontrol grubunun, problem çözme envanteri, ergenler için mantık dışı inançlar ölçeği ve sınav kaygısı envanteri puan ortalamaları birbirlerine oldukça yakın olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 3. Deneme Öncesi Deney ve Kontrol gruplarının Problem Çözme Envanteri, Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Problem Çözme Envanteri	Deney	9	9,89	89,00	37.000	.757
	Kontrol	9	9,11	82,00		
Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği	Deney	9	9,78	88,00	38.000	.825
	Kontrol	9	9,22	83,00		
Sınav Kaygısı Envanteri	Deney	9	9,17	82,50	37.500	.790
	Kontrol	9	9,83	88,50		

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun Problem Çözme Envanteri ön-test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur (U=37.00, p>0.5, Sig= .75). Deney ve kontrol grubunun Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği ön-test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (U= 38.00, p>0.5, Sig= .82). Deney ve kontrol grubunun Sınav Kaygısı Envanteri

ön-test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (U=37.50, p>0.5, Sig= .79). Bu sonuçlardan yola çıkarak işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olduğunu söyleyebiliriz.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini ölçmeyi amaçlayan, Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş olup, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" (PÇE), ergenlik dönemindeki öğrencilerin akılcı olmayan inançlar düzeyini ölçmek amacıyla Çivitci (2006) tarafından geliştirilen "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" (EMİÖ) ve öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından 1980 yılında geliştirilen, Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınav Kaygısı Envanteri"(SKE) kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından veli izin belgeleri, ölçek kullanım izinleri ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin sonrasında uygulanmıştır.

Bu bağlamda araştırmada kullanılacak ölçeklere ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir:

3.3.1. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Ölçme aracı, Heppner ve Peterson (1982) tarafından (akt. Savaşır ve Şahin, 1997) geliştirilmiş olup, 1-6 arasında puanlanan ve 35 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Maddelere verilebilecek cevaplar; "her zaman böyle davranırım", "çoğunlukla böyle davranırım", "sık sık böyle davranırım", "arada sırada böyle davranırım", "ender olarak böyle davranırım" ve "hiçbir zaman böyle davranmam" şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan problem çözme becerisi algısının düşük, başka bir deyişle, puanın yüksekliği öğrencinin kendini problem çözme becerileri konusunda yetersiz olarak algıladığını, düşük puan ise problem çözme becerisi algısının yüksek olduğunu gösterir (Şahin ve ark, 1993). Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise. 72 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenirlik katsayıları .83 ile .89 arasında değişmektedir. Yapı geçerliği çalışmasında ise problem çözme yeteneğine güven (α=.85), yaklaşma kaçınma (α= .84) ve kişisel kontrol (α= .72) olmak üzere üç faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayıları ise .38 ile .49 arasında

hesaplanmıştır (akt. Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin Türkiye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner tarafından (1993) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasındaiç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Testi yarıya bölme güvenirlik çalışmasında elde edilen korelasyon katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmasında; ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemi kullanılmış ve ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri toplam puanları arasındaki korelasyon-.33 ve STAI-T toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise -45 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin; "aceleci yaklaşım" (α= .78), "düşünen yaklaşım" (α= .76), "kaçıngan yaklaşım" (α= .74), "değerlendirici yaklaşım" (α= .69), "kendine güvenli yaklaşım" (α= .64) ve "planlı yaklaşım" (α= .59) olmak üzere altı faktörden oluştuğu görülmüştür (akt. Savaşır ve Şahin, 1997). Bu araştırmada Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan uyarlama çalışması kullanılmıştır. Bu araştırma çerçevesinde toplanan veriler ile yapılan analizde iç tutarlık katsayısı toplam ölçme aracı için α = .68 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ)

Mantıkdışı inançlar ölçeği, ergenlik döneminde yer alan öğrencilerin mantıkdışı inançlarının seviyesini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Çivitci, 2006). Başarı talebi, rahatlık talebi ve saygı talebi olmak üzere üç alt boyutta, toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte Likert tipi 5'li derecelemeye dayalı seçenekler bulunmaktadır. Bu seçenekler; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Biraz katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Çoğunlukla katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçiminde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, mantıkdışı inanç düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam puan 21 ile 105 puan aralığında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları da toplam puan için .71, başarı talebi alt ölçeği için .62, rahatlık talebi alt ölçeği için .61 ve saygı talebi alt ölçeği için .57'dir. Envanterin test-tekrar-test korelasyon değerlerinin ise toplam puanı için r = .82, başarı talebi alt ölçeği için r = .84, rahatlık talebi alt ölçeği için r = .75 ve saygı talebi alt ölçeği için r = .67 bulunmuştur. Bu araştırma çerçevesinde toplanan veriler ile yapılan analizde iç tutarlık katsayısı toplam ölçme aracı için α = .63 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE):

Sınav veya değerlendirme esnasında bireyin kaygısını ölçmek amacıyla Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından 1980 yılında geliştirilmiştir (Öner, 1990). Envanter, 1983-1986 yıllarında Öner yönetiminde Türkçe 'ye uyarlanmıştır.

Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenirliliği Albayrak-Kaymak (1987) tarafından rapor edilmiş olup, 1990 yılında ölçeğin el kitabı yayınlanmıştır. Türkçeye uyarlanan envanterin iç tutarlılığı en yüksek 0.89 ile en düşük 0.73 alfa değerleri arasında bulunmuştur. Envanterin Liebert ve Morris (1967)'in önerdiği "duyuşsallık" ve "kuruntu" alt boyutları vardır. Bu alt boyutlar Sınav Kaygısı Envanterinin alt testlerini oluşturur. "Kuruntu", sınav kaygısının bilişsel yönüdür. "Duyuşsallık" ise sınav kaygısının duyusal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. SKE, 20 cümlelik soru maddesi, maddelerin sağ tarafında dört seçenekli (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman yanıt şıkkı ve yönergeden oluşur. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20'dir. Puanın yüksek olması yüksek sınav kaygısının işaretidir. Ölçme sonunda üç ayrı puan elde edilir: Kuruntu puanı (SKE-K), Duyuşsallık puanı (SKE-D) ve her ikisinin birleşimi olan toplam ya da tüm test puanıdır (SKE-T). Bu araştırma çerçevesinde toplanan veriler ile yapılan analizde iç tutarlık katsayısı toplam ölçme aracı için $\alpha = .85$ olarak hesaplanmıştır.

3.4. İşlem

Araştırmanın saha çalışması 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında yapılmıştır. Eğitim programına katılan öğrencileri belirlemede, köy okulu ve ilçe okulunda 8.sınıfta öğrenim gören öğrencilere problem çözme envanteri, ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği ve sınav kaygısı envanteri uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin velileri ile görüşülüp, gönüllülük esası temel alınarak köy okulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden 9 kişilik deney, ilçe okulunda öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinden 9 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Eğitim programı deney grubuna her hafta birer oturum olmak üzere toplam 10 oturum gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Problem Çözme Eğitim Programının Tanıtımı

Psikoeğitim programı hazırlanırken, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları incelenmiştir. Bu araştırmada, Söylemez (2002) tarafından hazırlanan Problem çözme eğitim programı temel alınmış olup bu programın yanı sıra Yurdabakan (1999) ve Acar (2019)'ın eğitim programlarındaki oturumlardan ve kullandıkları tekniklerden yararlanılmıştır. Programın her biri 40-50 dakika olmak üzere 10 oturumdan oluşmaktadır. Oturumlarda aşağıda belirtilen hedef ve kazanımlara yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Oturum 1

1. Isınma oyunu ve tanışma egzersizi.

2. Grup süreci ve grupta uyulması gereken kuralların belirlenmesi.

3. Problem kavramını tanımlayabilme.

Materyal

1. Kâğıt

2. Kalem

3. "Spektogram" oyun formu

Süre: 50 dakika

Süreç

Öğrencilere grubun genel amacı, grupta uyulması gereken kurallar ve gruba ısınma amacıyla "adımı kim koydu" ısınma etkinliği gerçekleştirildi. Ardından "kümelenme" oyunuyla en sık yaşadıkları problemlere göre gruplara ayrılmalarını, aralarından grup liderlerinin en sık yaşadıkları problmeleri dile getirmeleriyle birlikte grubun en çok yaşadıkları problemler sıralandı. Daha sonra gruptaki öğrencilerden problem kelimesinin tanımını kağıtlara yazmaları istendi ve bu tanımlarla birlikte problem terimi üzerine tartışıldı. Son olarak "Spektogram" oyunu oynanır. Bu oyunda öğrencilere birkaç ifade okundu ve her bir ifadeye 0-100 arası puan vermeleri istendi. Bu ifadelerden birisi "Her probleme muhakkak bir çözüm yolu bulurum" oldu. Ardından öğrencilerin puanladıkları ifadeler tartışıldı ve oturum sonlandı.

Oturum 2

1. Isınma Oyunu.

2. Problem çözme ile ilgili duygu ve düşüncelerin resim yoluyla ifade edilmesi.

3. Öğrencilerin resimlerdeki problem durumlarına yönelik yorum yapabilmesi.

Materyal

1. Resim kâğıdı

2. Boyama Kalemleri

Süre: 50 dakika

Süreç

Öğrencilerle birlikte "grubun adını belirleme" ısınma etkinliği gerçekleştirildi. Her öğrenciden grup isim önerileri alınıp daha sonra öğrencilerden bu isimleri 1-10 arası puanlamaları istendi ve grubun adı belirlendi. Daha sonra öğrencilerden problem durumları ile ilgili resim yapmaları istendi. Bu resimde problem durumlarında yaşadıkları duygu ve düşüncelere yer vermelerini, problemi nasıl çözdüklerini resimle belirtmeleri istendi. Resim çizerken istedikleri malzemeyi kullanabilecekleri belirtildi. Resim çizme süresi olarak 30 dk verildi. Daha sonra çizdikleri resimler grupla birlikte yorumlanıp tartışıldı ve ardından oturum sonlandı.

Oturum 3

1. Isınma oyunu.

2. Her öğrencinin sistematik olarak bir problemin çözülme aşamalarını düzenli bir şekilde sunabilmesi.

3. Grup üyelerinin problem çözme yaklaşımları ve çözüm yollarını ifade etme.

Materyal

1. Kalem

2. Boş vaka durumu

3. Örnek vaka durumu

4. Problem çözme basamaklarının yazılı olduğu kâğıt

Süre: 50 dakika

Süreç

Önceki oturumla ilgi soru olup olmadığı soruldu ve "kulaktan kulağa" ısınma oyunu ile oturuma başlandı. Bir problemi çözmede izlenen yaklaşımlar tartışıldı. Grup lideri tarafından öğrencilere vaka durumu ve problem çözme basamaklarının yazılı olduğu kâğıt dağıtıldı. Bu vaka durumlarındaki problemler ve bunların aşamaları grupla tartışıldı. Daha sonra öğrencilerin yaşadıkları bir problemi bu basamaklarla ayrı bir kâğıda yazmaları istendi. Daha sonra her öğrencinin problemi çözmede hangi aşamaları kullandığı grupla birlikte tartışıldı ve oturum sonlandı.

Oturum 4

1. Bir probleme ilişkin olumsuz inançları ifade etme.

2. Olumsuz düşünce ve inançları karşılayabilecek olumlu inançlar ve düşünceleri söyleyebilme.

3. Olumlu düşünmenin tanımlanabilmesi.

Materyal

1. Kalem

2. "Ellis'in 12 akılcı olmayan inançları" adlı yazı

3. "Olumlu-olumsuz düşünceler" formu

4. "ABC modeli" görseli

Süre: 50 dakika

Süreç

Bir önceki oturumla ilgili soru olup olmadığı soruldu ve oturuma ADDT kuramına biraz yer verilerek Ellis'in 12 akılcı olmayan inançları sıralanarak başlandı. Daha sonra ABC modeli örnek bir olayla açıklanıp tartışıldı. Öğrencilerden her birinin kendi akılcı olmayan inançlarını bulmalarını istendi ve grupla tartışıldı. Daha sonra öğrencilerle "olumlu-olumsuz düşüncelerin karşılaştırılması" oyunu oynandı. Bu oyunda her öğrenciye bir kâğıt verildi ve bu kâğıdı ikiye bölmeleri istendi. Kâğıdın bir tarafına grup üyelerinin problem çözmede zorlandıkları olumsuz düşüncelerini yazmaları istendi. Yazdıkları olumsuz düşünceler tartışıldı ve her ifadenin karşısına ona denk gelen olumlu düşünceler yazıldı. Daha sonra akılcı inancı bulmada zorlanıp zorlanmadıkları grup üyeleriyle tartışıldı ve oturum sonlandı.

Oturum 5

1. Öğrencinin problem çözmesini engelleyen kişilik özelliklerini açıklayabilme.

2. Problem çözmesini olumlu yönde etkileyen kişilik özelliklerini açıklayabilme.

3. Bir problem durumu karşısında üretebileceği olası çözümleri ifade edebilme

Materyal

1. Kâğıt

2. Kalem

3. "Kişisel engellerim" oyunu örnek formu

Süre: 50 dakika

Süreç

Bir önceki oturumla ilgili soru olup olmadığı soruldu ve oturuma "kişisel engellerim" oyunu ile başlandı. Bu oyunda her öğrencinin bir kâğıda hangi kişisel özelliklerinin problemi çözme yolunda engellediği ve altına hangi kişisel özelliklerinin problem çözerken olumlu katkı yaptığı yazılması istendi. Daha sonra grupla birlikte yazılanlar tartışıldı. Daha sonra 1-10 arası sayılar tahtaya yazıldı ve herkesin kafadan sayıları toplaması istendi. İşlem bitiminde herkes sonucu ve bu sonucu hangi yolla bulduğu paylaşılır. Problemi çözerken ürettikleri çözüm yolları tartışıldı ve oturum sonlandı.

Oturum 6

1. Kaygı, sınav, sınav kaygısı ile ilgili temel kavramları kavrayabilme.

2. Sınav kaygısı ile başa çıkabilmek için gevşeme tekniklerinin özelliklerini kavrayabilme.

3. "Gevşeme" tekniğini uygulayabilme.

4. Sınav anında ve sınava hazırlanırken bedende meydana gelen değişiklikleri fark edebilme.

Materyal

1. Kâğıt

2. "Ali'yi tanıyor musun?" hikayesi

3. Renkli kalemler

Süre: 50 dakika

Süreç

Bir önceki oturumla ilgili soru olup olmadığı soruldu ve oturuma "kaygı nedir?" sorusuyla başlandı. Kaygı, sınav, sınav kaygısı kavramlarıyla ilgili grupta tartışma ortamı oluşturuldu. "Ali'yi tanıyor musun?" hikayesi sınıfa dağıtıldı. Bu hikâyedeki benzer özelliklerin altının çizilmesi istendi. Örneklerle yaşadıkları kaygılı anlar paylaşılıp

değerlendirildi. Gevşeme tekniklerinin tanıtımı yapıldı. Öğrencilere gevşeme tekniklerinin yararlarından bahsedildi ve uygulamaya geçildi. Nefes ve kas gevşeme egzersizleri grup üyeleriyle birlikte uygulandı. Daha sonra sınav anında bedende meydana gelen değişiklikler üzerinde tartışıldı ve oturum sonlandı.

Oturum 7

1. Kısa, orta ve uzun dönemli amaçlar için plan cetvelleri hazırlayabilme

2. Kaygı ile başarı arasındaki ilişkiyi kavrayabilme.

3. Gevşeme egzersizi tekrarı

Materyal

1. Kâğıt

2. Kalem

3. Amaçlar cetveli

Süre: 50 dakika

Süreç

Gevşeme egzersizleri ile başladığımız oturumun ardından öğrencilere "kendinizi 10 yıl sonra nerde görüyorsunuz?" sorusu yöneltildi ve tartışılmaya başlandı. Daha sonra bir yıl sonra, bir ay sonra ve bir hafta sonra nerde ve neyi başarmış olarak görüyorsunuz soruları soruldu ve öğrencilere kısa orta ve uzun dönemli amaç oluşturmaları istendi. Ardından kaygı ve başarı arasındaki ilişki üzerine tartışma ortamı hazırlandı. Kaygının başarıyı üzerindeki etkisine vurgu yapıldı. Oturum içinde yapılanlar değerlendirildikten sonra oturum sonlandı.

Oturum 8

1. Öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ilişkin deneysel bir yöntem uygulayabilmesi.

2. Problem çözmede 'cesaret' ve 'yaratıcılık' kavramlarının önemini örneklerle açıklayabilme.

3. Bir problemde farklı sonuçlara ulaşabileceğini kavrayabilme.

4. Gevşeme egzersizleri tekrarı

Materyal

1. "Denemeyi göze alma cesareti" hikayesi

2. "Erteleme" hikayesi

Süre: 50 dakika

Süreç

Bir önceki oturumla ilgili soru olup olmadığı soruldu ve oturuma "hikayeler" etkinliğinin açıklanmasıyla başlandı. Bu etkinlikte grup lideri tarafından "Denemeyi göze alma cesareti" ve "Erteleme" hikayeleri sırasıyla problem durumuna kadar okundu. Öğrencilerin hikayelerin nasıl sonlandığını ve nasıl bir çözüm yolu olabileceği konusunda öğrencilere söz hakkı verilerek tartışıldı. Tartışmanın sonunda grup lideri tarafından hikayelerin gerçek sonu okundu. Hikayelerin ana fikri ve çözüm yolu hakkında tartışıldı. Gevşeme egzersizleri uygulanarak oturum sonlandı.

Oturum 9

1. Bir yere, kişilere veya algılara yönelik farklı bakış açılarını ifade edebilme.

2. Bir probleme ilişkin farklı bakış açılarını söyleyebilme

3. Gevşeme egzersizlerinin tekrarı

Materyal

1. Kâğıt

2. Kalem

3. Hareketli müzik

Süre: 50 dakika

Süreç

Bir önceki oturumla ilgili soru olup olmadığı soruldu ve oturuma "Bulunduğum yer" adlı etkinlikle başlandı. Bu etkinlikte öğrencilerden sınıfın herhangi bir yerinde diledikleri pozisyonda durmaları istendi. Masanın altı tek ayakta durmak vb. Daha sonra bulundukları yerdeki konumlarına, hangi pozisyonda olduklarına, diğerleri ile bağlantılarına ve nasıl gördüklerine dikkat etmeleri ve akıllarında tutmaları istendi. Uygulamadan sonra grup üyeleriyle etkinlik tartışıldı. Ardından grupla "sözcük" oyunu oynandı. Bu etkinlikte öğrencilerin kağıtlara problemle ilgili herhangi bir anlam taşıyıp

bakmaksızın akıllarına gelen sözcükleri yazmaları istendi. Daha sonra grupla bu sözcüklerin hangi problemi teşkil edip etmediği hangi durumla ilgili olabileceği konusunda tartışıldı. Gevşeme egzersizleri uygulanarak oturum sonlandı.

Oturum 10

1. Tüm oturumların özetlenmesi.

2. Grup yaşantısından elde edilen kazanımların paylaşımı.

3. Kazanılan becerilere ilişkin duygu ve düşüncelerin paylaşılması.

Süre: 50 dakika

Süreç

Oturumların özetlenmesi ve değerlendirilmesi yapıldı. Grup üyelerinin programın amacına ulaşıp ulaşmadığı konusunda tartışıldı. 10 hafta boyunca yaşadıkları duygu ve düşünceler paylaşıldı. Daha sonra son testler uygulandı ve oturum sonlandı.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 25 paket programına yüklenmiş ve bu verilerin çözümlenmesinde de yine bu program kullanılmıştır. Bu bağlamda yüklenen verilerin öncelikle normallik değerleri hesaplanmış olup verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Ancak örneklem büyüklüğünün 30'dan az olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2019). Bu bağlamda öncelikle deney ve kontrol gruplarının, PÇE, SKE ve EMDİÖ ölçeklerinden aldıkları ön test-son test ve izleme testi puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ön test-son test-izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz gruplar için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait ön test-son test ve son test-izleme testi fark puanları karşılaştırılarak deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu analizlerde deney ve kontrol grubunun ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarının ön test-son test ve son test-izleme testi arasındaki ölçümlere ilişkin anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular

Problem çözme becerileri kazandırmaya yönelik uygulanan psikoeğitim çalışmasının problem çözme becerileri, akılcı olmayan inançlar ve sınav kaygıları üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar denencelerin sıralarına göre sunulmuştur.

Tablo 4'te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PÇE, EMDİÖ ve SKE' den aldıkları betimsel değerler verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının PÇE, EMDİÖ ve SKE'den Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Grup	N	Ön test		Son test		İzleme Testi	
			X	S	X	S	X	S
Problem Çözme	Deney	9	163,00	9,12	130,33	13,20	131,42	12,01
Envanteri	Kontrol	9	162,32	13,71	161,21	12,05	160,43	14,35
Ergenler için Mantık	Deney	9	62,44	10,50	43,66	12,47	44,77	14,88
Dışı İnançlar Ölçeği	Kontrol	9	61,89	7,80	64,33	9,40	64,55	8,93
Sınav Kaygısı	Deney	9	56,00	5,98	35,88	7,11	34,66	6,48
Envanteri	Kontrol	9	56,44	7,32	56,88	8,57	57,88	6,35

4.1.1. Denence 1: Deney grubunun "Problem Çözme Becerileri" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 5. Deney Grubu Problem Çözme Becerileri Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	5.00	45.00	-2.66	.008
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	0				

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubunun problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra

toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olduğu (z=-2.66, p<.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, uygulanan eğitim programının deney grubunun problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. Denence 2: Deney grubunun "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 6. Deney Grubu Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	8	5.50	44.00	-2.54	.011
Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
Eşit	0				

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubunun mantık dışı inançlar ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olduğu (z=-2.54, p<.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, uygulanan eğitim programının deney grubunun mantık dışı inançlar puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.3. Denence 3: Deney grubunun "Sınav Kaygısı Envanteri" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 7. Deney Grubu Sınav Kaygısı Envanteri Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	9	5.00	45.00	-2.66	.008
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	0				

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubunun sınav kaygısı envanterinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olduğu (z=-2.66, p<.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, uygulanan eğitim programının deney grubunun sınav kaygısı puanlarının azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.4. Denence 4: Kontrol grubunun "Problem Çözme Becerileri" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 8. Kontrol Grubu Problem Çözme Becerileri Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	3	6.67	20.00	-.29	.767
Pozitif Sıra	6	4.17	25.00		
Eşit	0				

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol grubunun problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (z=-.29, p>.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

4.1.5. Denence 5: Kontrol grubunun "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 9. Kontrol Grubu Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	4	6.00	24.00	-.842	.400
Pozitif Sıra	4	3.00	12.00		
Eşit	1				

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol grubunun mantık dışı inançlar ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (z=-.842, p>.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

4.1.6. Denence 6: Kontrol grubunun "Sınav Kaygısı Envanteri" son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 10. Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Envanteri Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4.50	22.50	.00	1.00
Pozitif Sıra	4	5.63	22.50		
Eşit	0				

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol grubunun sınav kaygısı envanterinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (z= .00, p>.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

4.1.7. Denence 7: "Problem çözme becerisi" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 11. İşlem Sonrası Deney ve Kontrol gruplarının Problem Çözme Envanteri Ön Test-Son test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Problem Çözme Envanteri	Deney	9	13,44	121,00	5.000	**.002***
	Kontrol	9	5,56	50,00		

Tablo 11'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun Problem Çözme Envanteri ön test-son test fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır (U=5.00, p<0.5, Sig= .002). Bu sonuçlardan yola çıkarak problem çözme becerileri eğitim programının, problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu ve denenceyi desteklediğini söyleyebiliriz.

4.1.8. Denence 8: "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 12. İşlem Sonrası Deney ve Kontrol gruplarının Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Ön Test-Son test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği	Deney	9	5,72	51,50	6.500	**.003***
	Kontrol	9	13,28	119,50		

Tablo 12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği ön test-son test fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır (U= 6.50, p<0.5, Sig= .003).

Bu sonuçlardan yola çıkarak problem çözme becerileri eğitim programının, akılcı olmayan inançlar puanları üzerinde etkili olduğunu ve denenceyi desteklediğini söyleyebiliriz.

4.1.9. Denence 9: "Sınav kaygısı" ön test son test fark puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 13. İşlem Sonrası Deney ve Kontrol gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Ön Test-Son test Fark Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınav Kaygısı Envanteri	Deney	9	5,33	48,00	3.000	**.001***
	Kontrol	9	13,67	123,00		

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun Sınav Kaygısı Envanteri ön test-son test fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır (U=3.00, p<0.5, Sig= .001). Bu sonuçlardan yola çıkarak problem çözme becerileri eğitim programının, sınav kaygı puanları üzerinde etkili olduğunu ve denenceyi desteklediğini söyleyebiliriz.

4.1.10. Denence 10: Deney grubunun "Problem Çözme Becerileri" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 14. Deney Grubu Problem Çözme Becerileri Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme Test -Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4,50	18,00	-,535	.593
Pozitif Sıra	5	5,40	27,00		
Eşit	0				

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubunun problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları izleme test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (z=-.535, p>.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

4.1.11. Denence 11: Deney grubunun "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 15. Deney Grubu Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme Test -Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	5,90	29,50	-.831	.406
Pozitif Sıra	4	3,88	15,50		
Eşit	0				

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubunun ergenler için mantık dışı inançlar ölçeğinden aldıkları izleme test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (z=.831, p>.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

4.1.12. Denence 12: Deney grubunun "Sınav Kaygısı Envanteri" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 16. Deney Grubu Sınav Kaygısı Envanteri Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme Test -Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4,83	14,50	-.952	.341
Pozitif Sıra	6	5,08	30,50		
Eşit	0				

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubunun sınav kaygısı envanterinden aldıkları izleme test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (z=-.952, p>.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

4.1.13. Denence 13: Kontrol grubunun "Problem Çözme Becerileri" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 17. Kontrol Grubu Problem Çözme Becerileri Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme Test -Son Test	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	3	2,83	8,50	-1,660	.097
Pozitif Sıra	6	6,08	36,50		
Eşit	0				

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol grubunun problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları izleme test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (z=-1.660, p>.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

4.1.14. Denence 14: Kontrol grubunun "Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 18. Kontrol Grubu Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme Test -Son Test	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	3	5,00	15,00	-.172	.863
Pozitif Sıra	4	3,25	13,00		
Eşit	2				

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol grubunun ergenler için mantık dışı inançlar ölçeğinden aldıkları izleme test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı (z=-.172, p>.05) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

4.1.15. Denence 15: Kontrol grubunun "Sınav Kaygısı Envanteri" izleme testi puanları son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 19. Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Envanteri Son Test İzleme Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme Test -Son Test	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	4	6,00	24,00	-.178	.858
Pozitif Sıra	5	4,20	21,00		
Eşit	0				

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan kontrol grubunun sınav kaygısı envanterinden aldıkları izleme test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı ($z=-.178$, $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, denence desteklenmektedir.

BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmaya katılan öğrencilerin araştırma bulguları özetlenerek sonuçlar yansıtılmaktadır. Problem çözme becerileri eğitimin, problem çözme becerileri, akılcı olmayan inançları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisine ilişkin tartışma, sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

5.1 TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde problem çözme becerileri eğitim programının ortaokul öğrencileri üzerinde, problem çözme, akılcı olmayan inançlar ve sınav kaygısı üzerindeki etkisi adlı çalışmaya ilişkin sonuçlar ve literatürde bu alanla ilgili sonuçlar tartışılacaktır.

Problem çözme becerileri eğitim programının, ortaokul öğrencileri üzerinde problem çözme becerilerinin deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, (Coşkun,2016; Yıldız, 2003; Kaya,2018; Çapri ve Gökçakan,2008; Özkök, 2005; Çetinkaya, 2013; Söylenmez, 2002; Bulut, 2010; Özdil, 2008; Totan, 2011; Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011; Koruklu ve Yılmaz, 2010; Coşkun, 2016; Kaya, 2018; Kınık, 2018; Karabulut, 2018; Çekici, 2009) yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı, uygulanan deneysel işlemlerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztaş (2020) tarafından yapılan araştırmada, çalışma grubuna öğrencilerin annelerini de dahil ederek problem çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçlarında annelerin problem çözme becerilerinin arttığı fakat öğrenciler üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan eğitim programının içeriğinde yer alan problemi tanımlama, problem çözme aşamalarını kavrama, problemi açıklama, olası çözüm yolları üretme, bir probleme ilişkin farklı bakış açıları üretme vb. uygulamaların bu sonucun elde edilmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Problem çözme becerilerinin öğretilmesi, öğrencilerin sorunları çözülemez bir tehdit olarak algılamamaları konusunda önemli katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada problem çözme becerileri eğitim programının, problem çözme becerilerinin deney ve kontrol grupları üzerinde son test-izleme testi puanlarının istatiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda uygulanan eğitim programının kalıcı olduğunu söyleyebiliriz. Alan yazın incelendiğinde izleme testi yapılan araştırmalarda (Totan,2011; Karabulut, 2018) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmalarda yapılan izleme testinin, uygulanan deneysel işlemin güvenirliğini test etmek amacıyla önemli olduğu düşünülmektedir. Uygulanan deneysel işlemden sonra test sonuçlarının aynı kalıp kalmadığını, eğitimin uzun ömürlü olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Fakat çoğu araştırmalarda izleme testine, araştırma süresini uzattığı vb. sebeplerden çok az rastlanmaktadır.

Problem çözme becerileri eğitim programının, ortaokul öğrencileri üzerinde akılcı olmayan inançlar puanını deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, yapılan deneysel çalışmalarda psikoeğitim programlarının bireylerin akılcı olmayan inançlarını azaltmada (Çivitci, 2005; Çivitçi, 2003; Şahan-Yılmaz ve Duy, 2013; Ulusoy ve Duy, 2013; Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011; Türk ve Katmer, 2019; Bedel, Ercan ve Şahan, 2020) etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Eğitim programının içerisinde yer verilen tekniklerin bu sonucun elde edilmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Eğitim programı uygulanma esnasında A-B-C modelinin kavranması üzerinde durulmuş ve olumsuz düşünceyi olumluya çevirme gibi etkinliklerle akılcı olmayan inançlar kavramının anlaşılması ve buna bağlı olarak gerçek hayatta uygulamaya geçirilmesi hedeflenmiştir. Akılcı olmayan inançların beraberinde, sınav kaygısını, akademik başarılarını olumsuz yönde nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Grup esnasında etkinliklere katılmada öğrencilerin birbirlerinden etkilendiği, daha verimli bir ortama dönüştüğü, olumsuz düşünceleri olumlu düşünce ile yer değiştirmede birbirlerinden olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin olumsuz düşüncelerden uzaklaşmasının sınav kaygılarının azalmasında, sınavlara daha iyi hazırlanmalarına ve akademik performanslarına katkı sağlamaktadır.

Problem çözme becerileri eğitim programının, ortaokul öğrencileri üzerinde sınav kaygısı puanını deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, kontrol grubunda ise anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, yapılan deneysel çalışmalarda psikoeğitim programlarının bireylerin sınav kaygısını azaltmada (Bedel, Ercan ve Şahan, 2020; Yurdabakan,1999; Gençtürk, 2019; Kral, 2019; Bilici, Tankız ve Özçelik, 2020; Koruklu, Öner ve Oktaylar, 2006; Bozanoğlu 2005; Genç ve Kutlu, 2018; Erkan, 1994) etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bu sonuçların, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Eğitim programının içeriğinde yer alan gevşeme egzersizleri, kaygı sonucu bedende meydana gelen değişiklikleri kavrayabilme, hayat amaçlarına yönelik hedef belirleme vb. uygulamaların bu sonuç

üzerinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sınav kaygısıyla baş etme tekniklerinin öğretilmesinin, öğrencilerin sınavları tehdit olarak görmemesine bununla beraber akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

5.2 SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, problem çözme beceri eğitim programının ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, akılcı olmayan inançları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Amasya ili Taşova ilçesinde bağlı bir köy okulundaki 8. Sınıf öğrencileri deney grubunu, Amasya ili Taşova ilçesindeki bir ortaokulun 8. Sınıf öğrencileri ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. 8. Sınıf öğrencilerine Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmış olup problem çözme becerileri eğitim programı için, aralarından gönüllü olan 9 öğrenci deney grubunu, 9 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Seçilen öğrencilerle oluşturulan gruplarda deney grubuna 10 haftalık problem çözme becerileri eğitim programı uygulanmış olup kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Problem çözme becerileri eğitim programı uygulamasından üç ay sonra işlemin kalıcılığını test etmek amacıyla izleme ölçümleri yapılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme becerileri ölçeği, ergenler için mantık dışı inançlar ölçeği ve sınav kaygısı envanterinden aldıkları ön test-son test puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerde problem çözme becerileri ölçeği ergenler için mantık dışı inançlar ölçeği ve sınav kaygısı envanteri ön test-son test puan ortalamalarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerileri ölçeği, akılcı olmayan inançlar ölçeği ve sınav kaygısı envanteri son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir.

"Problem çözme becerileri eğitim programının" deney ve kontrol grubunun ön test-son test fark puanlarına yönelik yapılan analizler sonucunda, problem çözme becerileri ön test son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Uygulanan eğitim programının kalıcılığını test etmek amacıyla yapılan son test-izleme

testi fark puanlarının deney ve kontrol grubu üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar uygulanan problem çözme becerileri eğitim programının problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu söyleyebiliriz.

Mantık Dışı İnançlar Ölçeği ön test son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla birlikte problem çözme becerileri eğitim programının akılcı olmayan inançlar üzerinde etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Uygulanan problem çözme becerileri eğitim programının akılcı olmayan inançlar üzerindeki kalıcılığını test etmek amacıyla yapılan son test-izleme testi fark puanlarının deney ve kontrol grubu üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar uygulanan problem çözme becerileri eğitim programının akılcı olmayan inançlar üzerinde de etkisinin kalıcı olduğunu söyleyebiliriz.

Sınav Kaygısı Envanteri ön test son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla birlikte problem çözme becerileri eğitim programının sınav kaygısını azaltmada etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Uygulanan problem çözme becerileri eğitim programının sınav kaygısı üzerindeki kalıcılığını test etmek amacıyla yapılan son test-izleme testi fark puanlarının deney ve kontrol grubu üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar uygulanan problem çözme becerileri eğitim programının sınav kaygısı üzerinde de etkisinin kalıcı olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde problem çözme becerileri eğitim programının, problem çözme, akılcı olmayan inançlar ve sınav kaygısı puanları üzerinde etkisinin olduğunu, ayrıca izleme testi sonuçlarına problem çözme, akılcı olmayan inançlar ve sınav kaygısı üzerinde de kalıcılık sağladığını söyleyebiliriz. Problem çözme becerileri eğitim programının grup kazanımlarına baktığımızda problem kavramını tanıyan, problem çözme aşamalarını bilen ve bunu iyi bir şekilde uygulayan, akılcı olmayan inanç kavramlarını bilen ve bu düşüncelerin sonuçlarını görebilen öğrencilerin, bir sorunla karşılaştıklarında onu çözebileceklerine olan inancı olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte kaygı, sınav kaygısı kavramlarını bilen, gevşeme egzersizlerini iyi bir şekilde uygulayan öğrencilerin sınava bakış açılarının olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca daha önce rehberlik hizmetleri almamaları, yetersiz ders materyalleri vb. olumsuzluklara rağmen öğrencilerin eğitim programına yönelik

ilgilerinin, araştırma sonuçlarına olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bölge özelliklerinden dolayı hayatlarında birçok problemle karşılaşan köy okulundaki öğrencilerinin, bu becerileri kazanmasının önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

5.3 ÖNERİLER

5.3.1 Uygulama Önerileri

Uygulama esnasında öğrencilerin bazı oturumlarda dikkatlerinin dağıldığı görülmüştür. Uygulamaları dikkat çekici ve etkili yapmak üzere oturumların içeriğine kısa filmler veya görsel uyaranların eklenmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamı üzerinde birçok etkiye sebep olan problem çözme becerileri, sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar üzerine okul rehberlik hizmetlerinin öğrencilere seminerler düzenlemesi önerilebilir.

Araştırmanın saha çalışması esnasında köy okullarında rehber öğretmenin olmadığını ve öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden daha önce haberleri olmadığı keşfedilmiştir. Bu bağlamda köy okullarındaki öğrencilerin rehberlik hizmetleriyle buluşma konusunda gerekli çalışmaları ilgililer tarafından yapılması önerilmektedir.

Mevcut araştırmanın uygulandığı bölgedeki velilerin, rehberlik çalışmalarından haberdar olmadıkları, bu konularda çocuklarının yaşadığı sorunlar karşısında ne yapacaklarını bilmemektedir. Problem çözme becerilerinin, akılcı olmayan inançların ve sınav kaygısının önemine dair milli eğitim müdürlükleri ilgilileri görevlendirerek, velilere yönelik grup rehberlik çalışması yapılabilir veya aileler üzerine uygulanabilecek eğitim programları geliştirilebilir.

Araştırma sonuçlarına baktığımızda uygulanan problem çözme eğitim programının, problem çözme becerileri, sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlar üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda uygulanan eğitim programının okul rehberlik programlarına eklenmesi önerilebilir.

5.3.2 Araştırma Önerileri

Bu araştırmanın çalışma grubunu Amasya ili Taşova ilçesinde bir köy okulundaki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Farklı çalışma gruplarıyla bu araştırma sınanabilir.

Bu araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından hem nicel hem nitel veriler toplanarak karma yöntem deseniyle çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçlarında problem çözme becerileri eğitim programı yalnızca bir gruba uygulanmıştır. Bu programın tek bir grup üzerinden alınan sonuçlara göre genelleme yapmak doğru değildir. Bu bağlamda farklı araştırmacılar tarafından da sınanması programın geçerliliğini belirlemede etkili olacağı önerilmektedir.

EK-1 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

PÇE

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözünü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek** vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?".

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. Hep böyle davranırım
2. Çoğunlukla böyle davranırım
3. Sıklıkla böyle davranırım
4. Arada sırada böyle davranırım
5. Ender olarak böyle davranırım
6. Hiç böyle davranmam

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız? **Hep** **Hiç**

Örnek maddeler:

Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. Ω	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

SINAV TUTUMU ENVANTERİ

Örnek maddeler:

YÖNERGE: Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade verilmiştir. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.	Hemen hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Hemen her zaman
Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasında başarılarımı olumsuz yönde etkiler	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli sınavlarda donup kalırım	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli ve rahatsız hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır	(1)	(2)	(3)	(4)
Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce huzursuz olurum	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	(1)	(2)	(3)	(4)

Örnek maddeler:

ERGENLER İÇİN MANTIK DIŞI İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

DÜŞÜNCELER	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla	Tamamen Katılıyorum
Herhangi bir oyunda yenilmeyi kesinlikle hazmedemem.	( )	( )	( )	( )	( )
Bir öğrencinin derslerinde başarısız olması, onun yetersiz bir insan olduğunu gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
Evde ve okulda kurallarla yaşamak, bana çok zor geliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
Diğer insanların önünde bir hata yaparsam, küçük duruma düşeceğime inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Bir öğrenci öğretmenlerinin takdirini kazanmak istiyorsa, mutlaka derslerde başarılı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencileri arasında ayrım yapan bir kişinin kesinlikle öğretmenlik yapmaması gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
Arkadaşlarımın gözünde önemli birisi olmak için, derslerimde mutlaka başarılı olmam gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
Sorunlarla uğraşmaktansa, onları ertelemek daha iyidir.	( )	( )	( )	( )	( )
Derste öğretmenin sorduğu soruyu bilemeyen bir öğrenci, arkadaşlarının önünde küçük düşmüş demektir.	( )	( )	( )	( )	( )
İyi bir arkadaş verdiği sözleri mutlaka tutmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
Yapmam gereken şeyleri benim yerime başkalarının yapmasını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

EK-2 ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-3 ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-3 ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-3 ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-3 ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-4 VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "**Problem Çözme Becerileri Eğitiminin, Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Akılcı Olmayan İnançları ve Sınav Kaygıları Üzerindeki Etkisi**" adıyla, Ekim-Ocak 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğrencilere problem çözme becerileri kazandırma, sınav kaygı düzeylerinde azalma.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Psk. Dan. Ahmet Burak Ercan

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../...../.....

Veli Adı-Soyadı İmza:

Telefon numarası:

KAYNAKÇA

Acar, N.V. (2019). *Grupla psikolojik danışmada alıştırmalar-deneyler (Sekizinci baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ackerman, K. A. (1991). *Irrational beliefs and parenting stress*. (Doktora Tezi, Alberta Üniversitesi, Kanada). Erişim adresi: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5774374

Adana, F., Kaya, N. (2005). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi üzerine sınav kaygısı ile başa çıkma eğitiminin etkisi. *Kriz Dergisi, 13(*2), 35-42.

Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akça, F, Şahin, G, Vazgeçer, B. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kendilik Algıları, Gestalt Temas Biçimleri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,7* (1), 18-28.

Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 93.

Aracı, U. (2007). *Sufi Hikayelerinin Kullanıldığı, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Biblioterapinin İşlevsel Olmayan Düşünceler ve Kendini Gerçekleştirme Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Argaw, A. S., Haile, B. B., Ayalew, B. T., & Kuma, S. G. (2017). The Effect of Problem Based Learning (PBL) Instruction on Students' Motivation and Problem Solving Skills of Physics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(3), 857-871.

Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Arslan, G., & Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin problem çözme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-Sosyal Bilimler, 8*(6), *33-42.*

Atak, M. (2004). *Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Aydın, O. (2015). Sınav Kaygısı Nasıl Giderilir? Motivasyon Nasıl Sağlanır? http://www.khas.edu.tr/uploads/panoramakhas/sayi2/17.inav_kaygisi_nasil_giderilir.pdf, (Erişim Tarihi: 22.04.2015).

Aysan F. ve Bozkurt N. (2004). *Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örneklemi.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya

Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. *45*, 7-35.

Bacanlı, H. (2018). *Eğitim Psikolojisi (25. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Baltaş, A. (2016). *Üstün başarı (25. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1993). *Stres ve Başa Çıkma Yolları.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş, A., Baltaş, Z. (2016). *Stres ve başa çıkma yolları (19.Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Batıgün, A.D., Şahin, N.H. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi, 18*(51): 37-52.

Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde matematik öğretimi: 6.-8. sınıflar için*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baytemir, K. (2019). Ebeveyn Sınav Kaygısının Yordayıcıları Olarak Mükemmelliyetçilik, Akılcı Olmayan İnançlar, Sosyal Onay İhtiyacı ve Cinsiyet. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 161-178.

Bedel, A, Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme becerilerine ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4).

Bedel, A. (2011). *Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bedel, A., Ercan, A.B., Şahan, B. (2020). Sınav kaygısı psikoeğitim programının sınav kaygısı ve akılcı olmayan inançlara etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi,45*(203),275-286.

Benjamin, M. N. (2001). A comparision of training program sintended for different types of test anxious students: Further support for an information processing model. *Journal of Education Psychology (83),* 134-139.

Bernard, M. E. (2008). Albert Ellis and the world of children. *43rd Annual Conference of the Australian Psychological Society*. Tasmania.

Bernard, M. E. ve Cronan F. (1999). The child and adolescent scale of irrationality: Validation data and mental health correlates. *Journal of Cognitive Psychotherapy*,13(2),121-132.

Bernard M.E., Ellis A., Terjesen M. (2006) Rational-Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: History, Theory, Practice and Research. In: Ellis A., Bernard M.E. (eds) Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/0-387-26375-6_1

Bilici, B., Tankız, K.D. ve Özçelik, S. (2020). Flüt eğitiminde aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin öğrencilerin sınav kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(3),1295-1317.

Bingham, A. (2004). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (çev: A. Ferhan Oğuzkan). İstanbul: MEB Yayınları.

Boyacıoğlu, N.E. (2010). *Ergenlerde mantıkdışı inançlar ve sınav kaygısı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Boyacıoğlu, N.E., Küçük, L. (2011). Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2*(1), 40-45.

Boyacıoğlu, N.E. ve Küçük, L. (2011). "Irrational Beliefs and Test Anxiety in Turkish School Adolescents". *The Journal of School Nursing. 27*(6), pp.447-454.

Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 17- 42.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü.* (Birinci Baskı), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, S.S. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Oradalıkların Sağaltılması Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *20*(2), 325-356.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi. 3*(4), ss.453-464.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (25.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cassady, J.C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270-295.

Chapell, M.S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of educational Psychology*, *97*(2), 268.

Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Cengage Learning.

Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. Ergene, T.). Ankara: Mentis yayıncılık.

Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2016). *Başarıya götüren aile (13.Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Çağlayan, H.S., Taşğın, Ö., & Yıldız, Ö. (2008). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açisindan İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 62-77.

Çam, S. (1999). İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 2*(12), 16-27.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2): 1-17.

Çekici, F. (2009). *Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniveriste Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri, Öfkeyle İlişkili Davranış ve Düşünceler ile Sürekli Kaygılar Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çenesiz, G.Z. (2015). Kaygı Durumlarında Gevşeme Egzersizleri ve Sistematik Duyarsızlaştırma Kullanımı: Bir Vaka Örneği. *Ayna Psikoloji Dergisi*, *2*(1):40-48

Çetinkaya, Ş (2013). *Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Aydın.

Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıklı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *6*(2), 59-80.

Çivitci, A. (2006). "Ergenlerde Mantık Dışı İnanç ve Sürekli Kaygı İlişkisi". *İnönü ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi, 7*(12), s.27-39.

Çivitçi, A. (2003). *Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdısı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çivitçi, A. (2006). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(25), 69-81.

Çolakkadıoğlu, O., Cenkseven Önder, F., & Avcı, R. (2011). Ergenlerde kontrol odağını yordamada karar verme ve problem çözmenin rolü. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(2), 317- 330.

Çulha M, Dereli A.A. (1987). Atılganlık eğitimi programı. *Psikoloji Dergisi, 6*(21), 124-127

D' Zurilla, T. J., Nezu, A.M. (2007). *Problem- Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention*, Third Edition. Springer Publishing Company.

Dağ, İ. (1999). Psikolojinin Işığında Kaygı. Özmen, C. Ö. (Ed.), *Kaygı.* Ankara: *Doğu Batı Düşünce Dergileri. 2*(6), ss.181-189.

Daş, C. (2006). *Büyümek ve Gelişmek: Geştalt Terapi Yaklaşımı.* Ankara: HYB.

David W. Putwain & Nathaniel P. von der Embse (2021). Cognitive–behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety, *Anxiety, Stress & Coping*, 34:1, 22-36

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Develioğlu, M. (2006). *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)**.** Hacettepe Üniversitesi, Ankara

DiLorenzo, T. A., David, D., & Montgomery, G. H. (2007). The interrelations between irrational cognitive processes and distress in stressful academic settings. *Personality and individual differences, 42*(4), 765-776.

Dilorenzo, T., David, D., & Montgomery, G. H. (2011). The impact of general and specific rational and irrational beliefs on exam distress; a further investigation of the binary model of distress as an emotional regulation model. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 11*(2), 121.

Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dryden, W. (2011). Understanding psychological health: The REBT perspective. London, UK: Routledge.

Dryden, W. (2011). *First steps in using REBT in life coaching.* New York: Albert Ellis Institute.

Dryden, W. (2012). *Understanding emotional problems: The REBT perspective*. Routledge.

Dryden, W. (2021). *Rational emotive behaviour therapy: Distinctive features*. Routledge.

Dryden, W. ve David, D. (2008). Rational emotive behavior therapy: Current status. *Journal of Cognitive Psychotherapy,* 22(3), 195-209

Dryden, W., & Neenan, M. (2020). *Rational emotive behaviour therapy: 100 key points and techniques*. Routledge.

Dündar, B. (2018). *Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Aile Tutumu ve Gelecek Beklentisinin Okul Tükenmişliği İle İlişkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dündar, S., Yapici, Ş., & Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(1), 171-186.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social Problem Solving: Theory and Assessment.* In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (p. 11–27). American Psychological Association.

Ejei, J., & Lavasani, M. G. (2011). The effectiveness of coping strategies training with irrational beliefs (cognitive approach) on test anxiety of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 2165-2168.

Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne – baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ellis, A. (1973). Humanistic Psychotherapy: The Rational-Emotive Approach. *New York: The Julian Press. 8(1), 20-28.*

Ellis, A. (1976). "The Biological Basis of Human Irrationality", *Journal of Individual Psychology*. 32, s.159–166.

Ellis, A. (1991). The ABCs of ret*. The Humanist,* 51(1), 19.

Ellis, A. (1995). Thinking processes involved in irrational beliefs and their disturbed

Ellis, A. (2002). *Overcoming resistance.* New York: Springer Publishing Company

Ellis, A. (2003). Early theories and practices of rational emotive behavior and how theyhow been augmented and revised during the last three decades. *Journal of Rational- Emotive & Cognitive- Behavior Therapy,* 21(3-4), 219-243.

Ellis, A. ve Harper, R. A. (2017). Akılcı Yaşam Kılavuzu (2. Baskı, Çev: Semra Kunt Akbaş). Ankara: Eksi Kitaplar

Ellis, A., & Bernard, M. E. (Eds.). (2006). *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research*. Springer Science & Business Media.

Ellis, A., David, D ve Lynn, J. S. (2010). Rational and irrational beliefs: A historical

Erkan, S. (2001). *Sınav Kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkan, Z. (1994). Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başaçıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Bahar (12), 13-38.

Eskin, M. (2009). Sorun çözme terapisi. Ankara: HYB Basım Yayın.

Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*(2), 167-178.

Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Genç, H., & Kutlu, M. (2018). Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bir Psikoeğitim Programının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 19-30.

Gençtürk, M. (2019). *Sınav Kaygısı Yaşayan Lise Öğrencilerinde EMDR Terapinin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (çev. Aksay, E.; Özkan, B.) YA-PA Yayınları, İstanbul,

Gök, T. & Sılay, İ. (2008). Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(34), 116-126.

Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2013). Öğrencilerin problem çözme sürecinde anlam bilgisini kullanma düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(2), 469-488.

Gölgeleyen, Y. (2011). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(8), 106-121.

Güçray, S. S., Çolakkadıoğlu, O., Çekici, F. (2009). Grup uygulamalarında aktiviteler/egzersizler: amaçları, çeşitleri ve uygulama örnekleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 18*(2),194-208

Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Güler, D., ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4(39), 82-94.

Gürlen, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 40,* 221-232.

Hall, C. S., & Lindzey, G. (1979). *Theorien der Persönlichkeit/2*. Beck.

Heppner, P. (1988). *The problem solving inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Heppner, P. P., Reeder, B. L. & Larson, L. M. (1983). "Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling", *Journal of Counseling Psychology,* 30: 537-545.

İskender, M., Yaman, E., & Albayrak, G. (2004). İlköğretim Okullarında Etkin Yöneticiler İçin Bir Gösterge: Problem Çözme Becerisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *20*(20), 73-84.

İşmen, A.E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13* (13), 111-124.

Kabalcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Karabulut, O. E., & Kuru, E. (2009). Ahi Evran Üniversitesi beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bililmleri Dergisi, 3(3), 272-279.*

Karabulut, R. (2018). *İlkokula Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Problem Çözme Becerilerine Eğitimin Etkisinin İncelenmesi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, *2*(2), 75-79.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler ve Teknikler (33.Baskı).* İstanbul: Nobel Yayınevi

Karslı, T. A. (2019). Lise öğrencilerinde üstbilişsel farkindalik düzeyi ile problem çözme becerileri arasindaki ilişkinin yaş ve ebeveyn eğitim durumu bağlamında incelenmesi. *Ekev Akedemi Dergisi*, *23*(77), *347-362.*

Kaya, G.S. (2018). *Etkili Düşünme Eğitim Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kayılı, G. (2015). *Sosyal Beceri Eğitimi Programı ile Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi.* Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kınık, B. (2018). *Montessori Temelli Bireysel Eğitim Programının Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kiper, C. (2015). *Cinsel Bozuklukların Tedavisinde Hipnoz Kullanımı,* http://www.hipnoz.com/kategori/hipnoz/page/7, (Erişim Tarihi: 28.04.2015).

Konyalıoğlu A.P. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekalı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koray, Ö., & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(1), 125-136.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 177-184

Korkut-Owen, F. (2017). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma (5.Baskı)*. Ankara: Anı yayıncılık

Koruklu, N. Ö., Öner, H. ve Oktaylar, H. C. (2006). "Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 19*, s.5-11.

Koruklu, N., Yılmaz, N. (2010). Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 1*(1), 1-20.

Köroğlu, E. (2013). *Akılcı yaşam felsefesi ile ruh sağlığını koruma*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Kral, T. (2019). *Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerde Sınav Kaygısı Yönetimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuloğlu, A., & Arı, Ü. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İincelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(8), 94-109.

Leana, M. Z. (2012). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *2*(2):118-136.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology*, 33(3), 265.

Lufi, D., & Darliuk, L. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly (27), 176- 195.*

Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*. 5(9), ss.201-211.

Mertol, İ.Ş. (1996). *Sınav Kaygısıyla Verimli Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlığının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Montgomery, G. H., David, D., DiLorenzo, T. A., & Schnur, J. B. (2007). Response expectancies and irrational beliefs predict exam-related distress. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 25*(1), 17-34.

Murdock, L. N. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları.* (F. Akkoyun, New York: Routledge Publishing.

Nezu, A.M., Nezu, C.M., D' Zurilla, T.J. (2007). *Solving Life' s Problems: A 5 Step Guide To Enhanced Well-Being,* Springer Publishing Company.

Onuigbo, L. N., Eseadi, C., Ugwoke, S. C., Nwobi, A. U., Anyanwu, J. I., Okeke, F. C., Agu, P.U., Oboegbulem, A.I., Chinweuba, N.H., Agundu, U.V., Ololo, K.O., Okpoko, C., Nwankwor, P.P, Eze, U.N. & Eze, P. (2018). Effect of rational emotive behavior therapy on stress management and irrational beliefs of special education teachers in Nigerian elementary schools. *Medicine*, *97*(37).

Ortakale, Y. (2008). *Akılcı Davranış Eğitimi.* (Yayımlanmamış doktora tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi (3.Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret Vakfı Yayınları.

Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 28(28), 159-167.

Öztaş, D. (2020). *Annelere Verilen Problem Çözme Eğitiminin Anneler ile Çocukların Problem Çözme Becerileri ve Çocukların Aile İçi İlişkileri Algılarına Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Piaget, J. (2016). *Çocuğun gözüyle dünya*. (İsmail Erguz, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.

points and techniques. New York: Routledge Publishing.

Sağkal, A.S. (2015). *Barış Eğitimi Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi.* Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sahin. N., Sahin. N. H. ve Happner, P. P. (1993). Psychometric propeties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4), 379–396.

Savaşır, I., ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Schotte, D. E., & Clum, G. A. (1987). Social problem solving skills in suicidal psychiatric patients. *Journal of Clinical and Consulting Psychology, 55, 49-54.*

Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Spielberger, C. D. (1966). Theory and Research on Anxiety. C. D. Spielberger içinde, Anxiety and Behavior (s. 3-19). New York: Academic Press.

Spielberger, C. D., Anton, W. D. ve Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. M. Zuckerman ve C. D. Spielberger (Ed.), *Emotions and Anxiety: New Concepts, Methods, and Applications* içinde (s. 317-344). Londra: Psychology Press.

Steinberg, L. (2017). *Ergenlik (3.baskı, F. Çok, Çev.).* Ankara: İmge Kitabevi

Steinhardt, M. ve Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience ıntervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of Amerıcan College Health*, *56*(4), 445-453.

Sungur, N. (1997). Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Szentagotai, A. ve Jones J. (2010). The behavioral consequences of irrational beliefs. *Rational and irrational beliefs.* (s.99-112). New York: Oxford University Press.

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

Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *15* (6), 107-113.

Tanrıkulu, T. (2002). *Yetiştirme yurtlarında ve aile ortamında yaşayan ergenlerin bilişsel yapıları (olumsuz otomatik düşünceler) ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tok, M., Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 67-82.

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi.* Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(6),143-158.

Türk, F. ve Katmer, A. N. (2019). A study on the effectiveness of coping with test anxiety program based on cognitive-behavioral approach. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(4), 666-675.

Türkçapar, H., Sungur, M. ve Sargın, E. (2009). "*Bilişsel Davranışçı Terapiler", Psikoterapi Yöntemleri Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri*. HYB Basım Yayın, Ankara.

Türkiye Psikiyatri Dergisi (2019). http://www.psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/13/sinav-kaygisi

Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3),107-123.

Ulusoy, Y. ve Duy, B. (2013). Öğrenilmiş iyimserlik psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3).

Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin liseler arası ilişkiler düzeyi üzerine etkisi.* (Yayınlamamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi.* Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Weinrach, G. S., Ellis, A., MacLaren, C., Wolfe, J., DiGiuseppe, R., Vernon, A., Malkinson, R. ve Backx, W. (2006). Rational emotive behavior therapy successes and failures: Eight personal perspectives. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24(4), 233-255

Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi (28.Basım).* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, T. (2013). Problem çözme becerisinin müzik eğitimine etkisi. *VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi.* 3-5 Ekim 2013, Trabzon.

Yeşilyaprak, B. (2019). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım.* Nobel yayıncılık

Yıkılmaz, M., Hamamcı, Z. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4(35), 54-65.

Yıldırım, B., Özkahraman, Ş. (2011). Hemşirelikte problem çözme. *Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(3), 155-159.

Yıldırım, F. B. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Kendini Sabotaj: Cinsiyet, Öz-saygı, Erteleme, Sınav Kaygısı ve Öz- anlayışın Rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin sorun çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yokuş, T., Yokuş, H. ve Kalaycıoğlu, Ş. G. (2013). Müzik Öğretmeni Aday Adaylarının Sürekli-Durumluk Kaygı Düzeyleri ve Müzik Özel Yetenek Sınavı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, E-*Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts, 8(*1), 153-163.

Yurdabakan, İ. (1999). *Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.