

# Öğrenilmiş İyimserlik Psiko-eğitim Uygulamasının Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akılcı Olmayan İnançlar Üzerindeki Etkisi\*

Yağmur ULUSOY<sup>a</sup>  
İnönü Üniversitesi

Baki DUY<sup>b</sup>  
Anadolu Üniversitesi

## Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrenilmiş iyimserlik psiko-eğitim uygulamasının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma; deney, kontrol ve plasebo gruplu ön test-son test modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Çalışmaya 9'u deney, 9'u kontrol ve 9'u plasebo grubunda olmak üzere, 15'i erkek 12'si kız toplam 27 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mantık Dışı İnançlar Ölçeği (Bireysel Düşünceler Ölçeği) ve Çocuklar için Yükleme Biçimi Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda bulunan katılımcılarla, öğrenilmiş iyimserlik düzeylerini yükseltmek amacıyla araştırmacılar tarafından bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımı dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğrenilmiş İyimserlik Psiko-eğitim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubu ile ergenlik dönemi sorunları başlığı altında dört oturumluk bir grup rehberliği etkinliği uygulanırken, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneysel işlemin etkililiğini sınamak amacıyla, karışık desenler için iki faktörlü ANOVA (SPANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygulanan Öğrenilmiş İyimserlik Programının öğrenilmiş çaresizlik puanlarını azaltmada anlamlı bir etkisinin olmadığı, akılcı olmayan inançları azaltmada ise anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular mevcut alan yazındaki diğer araştırmalar çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

## Anahtar Kelimeler

Öğrenilmiş İyimserlik, Öğrenilmiş Çaresizlik, Akılcı Olmayan İnançlar, Psiko-eğitim.

Bilindiği gibi eğitim sistemi öğrencilerin sadece bilişsel değil, davranışsal ve duyuşsal yönleriyle de gelişmelerini desteklemeyi amaçlar. Bireyin tüm yönleri karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Örneğin, okullarda eğitimsel bir sorun olan akademik başarısızlık, düşük öz yeterlik inancına ve bazı davranış sorunlarına öncülük ettiği için, aynı zamanda

psikolojik bir sorun haline gelir (Clanton Harpine, 2008). Akademik başarısızlıkta payı olduğu düşünülen, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve davranışsal yönleri üzerinde de etkisi olan bir diğer psikolojik sorun öğrenilmiş çaresizliktir (Suttherland ve Singh, 2004). Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk kez Seligman tarafından öne sürülmüştür.

\* Bu çalışmanın özeti, XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde (3-5 Ekim 2011, Selçuk, İzmir) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

a **Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Yağmur ULUSOY** Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında öğretim görevlisidir. Doktora çalışmasına Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında devam etmektedir. Çalışma konuları arasında yakın ilişkilerde bağlanma ve bağımlılık, kişilerarası ilişkiler ve psikolojik danışma becerileri bulunmaktadır. İletişim: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı, B Blok Kat 1, 44280 Kampus, Malatya. Elektronik posta: yagmur.ulusoy@inonu.edu.tr Tel.: +90 422 377 4489.

b Dr. Baki DUY Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yardımcı doçenttir. İletişim: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eskişehir. Elektronik posta: bakiduy@gmail.com.

Öğrenilmiş çaresizlik kuramı, köpekler üzerinde yapılan deneyler sonucunda ortaya çıkmıştır. Seligman ve Maier'in (1967) deneylerinde öğrenilmiş çaresizlik kavramı, köpeklere verilen şok karşısında köpeklerin şoktan kaçma karşısında neden başarısız olduklarını açıklamaktadır. Bu deneyler sonucunda Seligman (1972), öğrenilmiş çaresizliği köpeklerin kaçınılmaz şok tepkileri karşısında geliştirdikleri tepkiler olarak tanımlamıştır. Seligman (1975) öğrenilmiş çaresizliği harekete geçme ya da güdülenme eksikliğine karşı gösterilen bir tepki olarak tanımlamaktadır. Seligman'a göre, insanlar davranışlarının olay ya da durumların sonuçları üzerinde hiçbir etkisi olmadığına inandıklarında, öğrenilmiş çaresizlik ortaya çıkmaktadır. Seligman, öğrenilmiş çaresizlik duygusu, bireyin harekete geçmektense boş vermesine, bir işi öğrenmeyi ertelemesine ve depresyon ya da kaygı gibi duygusal sorunlar yaşamasına yol açarak bireye zarar verdiğini belirtmektedir (akt., Sutherland ve Singh, 2004).

Öğrenilmiş çaresizlik kuramı yeniden gözden geçirilmiş ve Weiner'in yüklem kuramı üzerine temellendirilmiştir. Weiner'in nedenselleştirme (içsel-dışsal) ve değişmezlik (kalıcı-geçici) kavramları, Seligman'ın evrensellik (genel-özel) kavramına eklenmiştir (Canino, 1981). Kolayca pes eden insanlar, başarılarına gelen kötü olayların nedenlerinin kalıcı olduğuna inanırken, çaresizliğe karşı direnen insanlar ise kötü olayların nedenlerinin geçici olduğunu inanırlar. Başarısızlıkları için evrensel açıklamalar yapan insanlar, bir alanda başarısız oldukları zaman her şeyden vazgeçerler, özgül açıklamalar yapan insanlar ise yaşamlarının o alanında çaresiz kalırken, diğer alanlarında yollarına devam ederler. Başarısız oldukları zaman kendilerini suçlayan insanlar, kötü olaylar karşısında kendilerini değersiz, beceriksiz bulurlar ya da sevmeye değer olmadıklarını düşünürler (Seligman, 2007). Diğer taraftan öğrenilmiş çaresizlik kuramı, yüklem kuramından üç açıdan farklılaşmaktadır. Birincisi, bir insanın tek bir başarısızlık için yaptığı tek bir açıklamayla değil, açıklama alışkanlığı üzerinde durulmaktadır. İkincisi, Weiner değişmezlik ve nedenselleştirme olmak üzere iki boyuta vurgu yaparken, Seligman evrensellik boyutunu ekleyerek kuramı üç boyutlu olarak açıklamıştır. Üçüncüsü, Weiner başarı ile ilgilenirken, Seligman ruh sağlığı ve tedavisi üzerine odaklanmıştır (Seligman, 2007).

Akademik başarıya yönelik geleneksel görüş, yetenek ve güdülenme olmak üzere iki özelliğin belirleyici olduğunu ileri sürerken, günümüzde bir şeyi başarmaya yönelik kötümserlikten iyimserliğe doğru değişen beklenti ise başarıyı belirleyici üçüncü

boyut olarak yerini almıştır (Schulman, 1999). Öğrenciler için başarı kavramının öneminin her geçen gün arttığı dikkate alındığında, bazı öğrencilerin başarısızlık deneyimi sonrasında bir daha başarılı olamayacağı inancı geliştirebilme olasılığı önem kazanmaktadır. Kılıç ve Oral (2006) öğrenilmiş çaresizlik yönelimi olan çocukların olumsuz kendilik bilişleri sergileyip görevden kolayca vazgeçtiklerini, içsel ve değişmez nedenlere, özellikle de yeteneğe yüklemeler yaptıklarını belirtmektedirler. Bu çocuklar, ana babaları ve öğretmenlerinin belirli bir durumdaki başarısızlıktan çok, genel yetersizlikleri/kötülükleri üzerinde odaklanacaklarını, cezalandırıcı ve eleştirel olacaklarını düşünmektedirler. Sutherland ve Singh'e (2004) göre, tekrarlayan akademik başarısızlıklar, çocukların zihinsel yeteneklerinden kuşku duymalarına ve zorlukların üstesinden gelmelerine yardım edecek hiçbir şeyi yapamayacakları şüphesi taşımalarına neden olabilmektedir. Zorluklarla yüz yüze geldiklerinde, derslerinde başarılı olmak için gösterdikleri çaba sürekli başarısızlığa dönüşecek ve çocuklar zorlukların üstesinden gelemediklerine dair güçlü bir inanç geliştireceklerdir.

Kuşkusuz ki okullarda öğrencilerin başarılı olmaları istenilen bir durumdur. Bar-Tal (1978) başarı ve başarısızlığa ilişkin nedensel açıklamaların yetenek, çaba, görevin zorluğu ve şans olmak üzere dört boyutta toplandığını şematize etmiştir. Yani başarı ve başarısızlığa ilişkin nedensel açıklamalar içsel ve dışsal yüklemeleri içermektedir. İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin başarılarının nedenlerini açıklamada kendileri ile ilgili nedenleri daha az ifade ettikleri, yani içsel yüklemeleri daha az yaptıkları ortaya çıkmıştır (Aydemir, 2007). Kaya (2005) öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarısızlıklarının nedeni olarak kendilerini gördüklerini, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi düşük olan öğrencilerin ise başarısızlıklarının nedeni olarak diğerlerini gördüklerini belirtmektedir. Sutherland ve Singh (2004), duygusal ve davranış sorunlarına sahip öğrenciler tarafından yaşanan okul başarısızlığında öğrenilmiş çaresizliğin payı olduğunu inanmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik, yeteneğe ya da kişiliğe yönelik kalıcı ve genellenmiş olumsuz yüklemeleri içinde barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akılca-duygusal davranışçı terapiyi geliştiren Ellis'e (2005) göre, bir olay sonrasında ortaya çıktığı varsayılan duygusal tepkilerin, yaşanan olay tarafından değil olaya anlam yükleyen insanların bireysel inançları tarafından ortaya çıkmaktadır. İstenilmeyen ya da rahatsız edici duygusal tepkiler

ortaya çıktığında, güçlü bir kaygı da olduğu gibi, bu duygusal tepkiler genellikle kişinin akılcı olmayan inançlarını içermektedir. Ellis'e (2000) göre inanç sistemi, olumsuz bir olay/durum sonrasında ortaya çıkan işlevsel olmayan sonuçları (duygu/davranış) açıklamaktadır. Ellis (2005) insanların akılcı (gerçekçi) davranma (kendine olumlu davranabilme) potansiyeli yanında, aynı zamanda akılcı olmayan davranma (kendine zarar verebilme) potansiyeli ile dünyaya geldiklerini savunmaktadır. Ellis'e göre insanlar kendilerini koruma, düşünceleri hakkında düşünme, yaratıcı olma, zevk alma, diğer insanlarla ilgilenme, hatalarını öğrenme, yaşamları ve gelişimleri için kendi potansiyellerini gerçekleştirilmeye yatkınlardır. İnsanlar aynı zamanda kendine zarar verme, kısa süreli zevk alma, bir şeyleri bütünüyle düşünmeden kaçınma, erteleme, aynı hataları tekrarlama, batıl inançlara sahip olma, hoşgörüsüz, mükemmeliyetçi olma, gelişimi için kendi potansiyelini gerçekleştirmekten kaçınma yönelimlidir.

Schulman (1999), Ellis'in görüşlerini doğrular biçimde bireylerin harekete geçmede kendi kendilerini engelleyen inançlarının birçoğunun kötümser inançlardan; diğerlerinin ise akılcı olmayan varsayımlar ve hatalarından (kişiselleştirme gibi) kaynaklandığını ileri sürmektedir. Erdoğan'ın (2006) yapmış olduğu bir çalışmada, öğrenilmiş çaresizlik yaşayan çocukların yaklaşık olarak %60'ı, öğrenilmiş çaresizlik yaşamayan çocukların ise %10'u başarısızlık nedenleri olarak kendilerini görmekte olduklarını, yani öğrenilmiş çaresizlik yaşayan çocukların çoğunun başarısızlıklarına ilişkin içsel yüklemeye yaptıklarını göstermektedir. Güloğlu ve Aydın'ın (2007) yapmış oldukları çalışma, öğrenilmiş çaresizliğin tam zıttı olan öğrenilmiş güçlülük düzeyi yükseldikçe, bireylerin kendilerine ve dünyaya dair bakış açılarının daha olumlu olduğunu, öğrenilmiş güçlülük düzeyi düştükçe kendilerine ve dünyaya dair bakış açılarının daha olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Gillham, Shatte, Reivich ve Seligman (2001), bireylerin geleceğe yönelik farklı beklentilerinin bireylerin iyimser ya da kötümser olmalarında belirleyici olduğunu belirtmektedirler. Olumsuz bir olayı kalıcı ya da değişmez nedenlerle açıklayan bireyler, geleceğin kontrol edilemeyeceğine yönelik bir beklenti taşırsen, olumsuz bir olayı değişebilir ve geçici nedenlerle açıklayan bireyler geleceğin kontrol edilebileceği beklentisi taşırlar. Ayrıca erkeklerin kadınlara göre öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin daha yüksek çıkması öğrenilmiş çaresizliğin cinsiyete göre farklılaştığını da göstermektedir (Erdoğan, 2006). Erkekler bir başarısızlıkla yüz yüze geldiklerinde, bu başarısızlığı bireysel kapasiteleri ile ilişkilendirerek açıklarken, kadınlar ise çevresel faktörlerin yetenekleri üzerinde

daha az etkili olduğu inancı taşımaktadırlar (Leunes, Nation ve Turley, 1980).

Kişinin kendi potansiyellerini gerçekleştirmesine engel olan, kalıcı, sürekli ve değişmeyen bir örüntü sergileyen öğrenilmiş çaresizliğin altında, bir durum/olay karşısında yaşanan başarısızlığın bir sonraki başarısızlıkların habercisi olacağı yönündeki akılcı olmayan inancın yattığı görülmektedir. Kuşkusuz ki her durum karşısında iyimser olmanın da mantıklı ya da akılcı bir inanç olduğu söylenemez. Gerçekçi olmayan iyimserlik, insanların dayanıklı olduklarına ve kendilerine bir şey olmayacağına dair bir inanç içermektedir. Kendileri dışındaki insanların şanssız birer kurban oldukları, kendilerinin ise yüce bir varlık oldukları yönündeki düşünceleri, yaşama umutla bakmaktan öte, gerçekçi olmayan iyimserlik anlamını taşımaktadır. İnsanların olumsuz bir olayın ortalamadan daha az kendi başarılarına geleceğine dair inancı, onların gerçekçi olmayan iyimserlik hatası yapmalarına neden olmaktadır (Weinstein, 1980). Gerçekçi olmayan iyimserlik, bireylerin olumsuz durumlarla karşılaştığında gerçekçi olmayan yollarla başa çıkabileceklerine de işaret etmektedir. Ancak bu yaklaşım öğrenilmiş çaresizlikle işlevsel olarak baş etmenin ötesinde sonuçlar doğurabilir. Schulman (1999) gerçeği görmezden gelen ya da kör bir iyimserliğin değil, zarar ya da riskin yüksek olduğu durumlarda kötümserliğin, düşük olduğu durumlarda iyimserliğin tercih edilmesini öneren esnek iyimserliği savunmaktadır. Esnek iyimserlik ile gerçekçi olmayan iyimserliğin yaşanılan durumun taşıdığı risk ya da zararı değerlendirme ölçütlerinin farklılaştığı görülmektedir. Esnek iyimserlik, riskin ya da zararın boyutlarını değerlendirirken gerçekliği referans alırken; gerçekçi olmayan iyimserlik, her koşulda iyimserliği referans almaktadır.

Yapılan çalışmalar sahip olunan öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin süregelenlik gösterme eğilimde olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaokul 6. ve 8. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada, akademik başarı durumlarını düşük algılayan öğrencilerin, akademik başarı durumlarını yüksek algılayan öğrencilere göre daha yüksek öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur (Düzgün ve Hayalioğlu, 2006). Fincham, Hokoda ve Sanders (1989), 3. sınıf öğrencilerini 5. sınıfa kadar takip ettikleri boylamsal çalışmalarında, öğrencilerin 3. sınıftaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile 5. sınıftaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin doğru yönde ve yüksek olduğunu, başarısızlıklarını yeteneklerine yüklemeye ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ise doğru

yöndeki anlamlı ilişkisinin 3. sınıftan 5. sınıfa geçene kadar değişmediğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırma bulguları, sahip olunan öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin kendiliğinden azalmadığını, zaman içinde kararlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğrenilmiş çaresizlikle baş etmeye yönelik sunulacak psikolojik yardımın bu olumsuz gidişi önleyebileceği düşünülmektedir.

Hızla gelişen toplumsal yapıya uyum sağlamaya çalışan bireylere sunulan psikolojik yardıma yönelik yaklaşımlar da bu değişişime, gelişime uygun olarak değişişim göstermiştir. Bireysel olarak verilen psikolojik yardımın yanında, ortak sorunları paylaşan insanlara aynı anda ulaşma imkanı veren grup uygulamalarının önemi günümüzde daha da artmış durumdadır. Gruplara yönelik olarak sunulan psikolojik yardımlar kendi içinde bazı farklılar göstermektedir. Grupla psikolojik danışma, normal gelişimsel sorunlara; grup terapisi ise çeşitli psikolojik ya da psikiyatrik sorunlara odaklanmaktadır. Psiko-eğitim ve görev yönelimli gruplar ise oturumların gündeminin önceden belirlendiği, yapılandırıldığı ve sıklıkla beceri geliştirmeye üzere kullanılmaktadır (Ivey, Pedersen ve Ivey, 2001). Çocuklara yönelik gruplar ise çocukların ihtiyaçlarına cevap vermek ve önleyici olmak üzere iki çalışma alanı üzerinde yoğunlaşmaktadır. İhtiyaçlara cevap veren gruplar; saldırganlık gibi davranış değişişimi temelli ve alkoliklerin çocukları gibi tema odaklı ya da destek gruplarından oluşurken; önleyici gruplar gelişimsel, eğitsel, iletişim becerileri geliştirmeye odaklanan gruplardan oluşmaktadır (Brown, 1994).

Psiko-eğitim grupları esasında eğitseldir ve eğitimler de beceri geliştirmeye yöneliktir. Odak noktası çözüm bulma ya da önleme olabilen her yaştaki insanlara açık olan psiko-eğitim gruplarının temel amaçları; eğitim, beceri öğretme ya da kendini anlama/farkında olmayı içermektedir. Grup liderlerinin farklı yaşlardaki grupları yönetebilmeleri için temel bir hazırlığa sahip olması gerekmektedir (Brown, 1994). Etkili bir psiko-eğitim grubunun planlanması güçlü bir kuramsal temele dayanmaktadır. Planlama, çoğunlukla grup liderliği veya başarımından daha çok zaman ve enerjiye neden olur. Bu nedenle grup çalışmasının başarısı liderin her bir evreyi iyi planlamasına bağlıdır (Güçray, Çekici ve Çolakka-doğan, 2009). Daha çok okul ortamında kullanılan psiko-eğitim gruplarının içeriği genelde bilişsel-davranışçı stratejilerden oluşmaktadır (Güçray ve ark., 2009). Goldstein'e (1982) göre, psikolojik beceri geliştirme eğitimleri planlıdır, özgül davranışları sistematik olarak öğretir, bireylerden kasıtlı olarak etkili ve yeterli davranışları göstermeleri istenir, geniş

bir zaman dilimine yayılır, psikolojinin ve eğitimin çağdaş pedagojik ilke ve yöntemlerini yansıtır (akt., O'Donohue ve Krasner, 1995). Psiko-eğitim gruplarının becerileri geliştirmeye dönük ve eğitimsel içeriğe sahip olması, okullarda öğrencilerin psiko-eğitimden faydalanma olanaklarını artırmaktadır.

Bilişsel-davranışçı grup terapisinin öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olan bilişleri ve duyguları azaltmakta etkili olduğunu (Johnson, 1994), akılcı olmayan inançlar ile baş etmek için geliştirilen programlarının ise akılcı olmayan inançları azaltmakta etkili olduğunu (Çivitçi, 2005; Ortakale, 2008) gösteren araştırma sonuçları, hem öğrenilmiş çaresizliği hem de akılcı olmayan inançları azaltmak için geliştirilecek bir psiko-eğitimin etkili olup olmayacağı sorusunu akla getirmektedir. Öğrenilmiş çaresizliğin okul başarısını ve benlik algısını olumsuz etkilediği, ileriki yıllara taşınma olasılığı dikkate alındığında, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek öğrencilerin belirlenmesinin ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmaya yönelik gerek bireysel, gerekse grupla müdahale ve önleyici çalışmaların okul psikolojik danışmanları tarafından yapılmasının elzem olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, öğrenilmiş çaresizlikle ilgili kuramsal açıklamaların ışığında öğrenilmiş çaresizlikle baş etmek için özgün bir öğrenilmiş iyimserlik psiko-eğitim programı geliştirilmiş ve bu programın öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançları azaltmadaki etkisi incelenmiştir.

## Yöntem

### Model

Araştırma, ön test-son test deney, kontrol ve plasebo gruplu karışık deneysel desene dayalı, Öğrenilmiş İyimserlik psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançları azaltmadaki etkisinin araştırıldığı yarı deneysel bir çalışmadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmaya dahil edilecek katılımcıları belirlemek amacıyla, Malatya İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlköğretim Okullarından uygun örneklemeye yöntemi (Balci, 2007) ile belirlenen Kemal Özalper İlköğretim Okulu 8. sınıfa devam eden 66'sı erkek, 76'sı kız olmak üzere toplam 142 öğrenciye Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği uygulanmıştır. İlgili ölçeklerden ortalamann üzerinde puan alan öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak gruplara atanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği:** Çivitçi (2006) tarafından geliştirilen “Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” (EMİÖ) sekiz maddeden oluşan Başarı Talebi, yedi maddeden oluşan Rahatlık Talebi ve altı maddeden oluşan Saygı Talebi olmak üzere üç alt ölçeği ile toplam 21 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Beşli derecelendirmeye dayalı 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. Ölçeğin madde toplam korelasyonları Başarı Talebi alt ölçeği için .67 ile .28 arasında; Rahatlık talebi alt ölçeği için .63 ile .40 arasında ve Saygı Talebi alt ölçeği için ise .68 ile .47 arasında değişmektedir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması kapsamında ölçeğin toplam puanı ile Çocuklar için Depresyon Ölçeği arasında .32 ve Sınav Kaygısı Envanteri arasında .45 düzeyin anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin üç hafta arayla iki kez uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin toplam puanı için .82, Başarı Talebi alt ölçeği için .84, Rahatlık Talebi alt ölçeği için .75 ve Saygı Talebi alt ölçeği için .67 olarak hesaplanmıştır. 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. EMİÖ toplam puan ve alt ölçekleri ile Çocuklar için Depresyon Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri puanları arasında anlamlı korelasyon değerleri elde edildiği belirtilmektedir (Çivitçi, 2006).

**Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği:** Seligman ve arkadaşlarının (1984) geliştirmiş oldukları Çocuklar için Yükleme Biçimi Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve standardizasyonu Aydın (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçek öğrenilmiş çaresizliğe ve depresif yükleme biçimi olarak adlandırılan içsel, değişmez ve genel yükleme boyutlarını ölçecek biçimde hazırlanmıştır. Ölçeğin her bir maddesinde olumlu ya da olumsuz bir olay ve olaya ilişkin iki nedensel yükleme seçeneği sunulmaktadır. Ölçekte yer alan 48 maddeden 16’sı içsel-dışsal, 16’sı özel-genel ve 16’sı sabit-değişebilir boyutlarında yer almaktadır. Katılımcılardan her maddedeki olayı en iyi açıklayan iki seçenektan birini seçmeleri istenmektedir. Ölçeğin puanlanması, içsel, sabit ve genel yükleme boyutunu yansıtan seçeneğe 1 puan, dışsal, değişebilir ve özel seçeneğe ise 0 puan vermek suretiyle yapılır. Bu puanlar toplanarak tek bir çaresizlik puanı elde edilir. Puandaki artış, çaresizlik düzeyinin artmasını ifade

eder. Ölçeğin güvenilirlik çalışması ise test-tekrar test yöntemiyle yapılmıştır. Bu amaçla toplam 112 ilköğrencisine dört hafta ara ile ölçek iki kez uygulanmıştır. Deneklerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu tekniği ile bulunan güvenilirlik katsayısı .83 olmuştur. Böylece ölçeğin öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimi güvenilir olarak ölçtüğü sonucu çıkarılmıştır (Aydın, 1985).

### İşlem

Malatya İli Milli Eğitim Müdürlüğü’nden psiko-eğitim programının uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra, öğrencilere Mantık Dışı İnançlar (Ergenler İçin Bireysel Düşünceler) Ölçeği ve Çocuklar İçin Yükleme Biçimi ölçeği araştırmacılar tarafından gruplar halinde uygulanmıştır. Ortalama puanların üstünde puan alan 17’si erkek, 13’ü kız olmak üzere 30 öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Yürütülecek çalışmaya dair genel bilgiler (oturma süresi, sıklığı gibi) yanında, eğitimin gönüllük esasına dayandığı şeklinde ön bilgiler verilmiştir. Gönüllü olan 30 öğrenci eşleştirme yöntemiyle kız ve erkek katılımcı sayısı dikkate alınarak deney, plasebo ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deneysel işlem uygulanırken deney grubundan bir katılımcı gruptan ayrılma kararı alınmıştır. Ayrıca, plasebo ve kontrol grubundan birer öğrenci son ölçüm uygulamasına katılmamışlardır. Böylece deneysel işlem sona erdiğinde gruptaki tüm katılımcılar eşitlenmiştir. Psiko-eğitim gruplarında eğitsel doğası nedeniyle, diğer gruplara nazaran daha fazla sayıda katılımcıya yer verilebilmekte. Ancak oturumların bir ders saati (40 dk) kadar sürmesi ve olabildiğince her grup üyesinin yeter düzeyde grup etkinlerini yerine getirmelerini sağlamak amacıyla katılımcı sayısı sınırlı tutulmuştur.

Her bir üye olumlu davranışlar sergileyen başka üyelere de ihtiyaç duyar (Morganett, 2005). Bu nedenle gruba örnek olacak diğerlerinden daha olumlu davranışlar sergileyebilen iki üye de dahil edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin bu eğitime katılmalarına ilişkin velileri haberdar edilmiştir. Deney grubuna yapılan işlemler 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Kasım ve Ocak ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna psiko-eğitim, plasebo grubuna ergenlik dönemi sorunlarını içeren grup rehberliği uygulanırken, kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Oturumların süresi bir ders saati (40 dk) şeklinde planlanmış, ancak etkinliklere katılım düzeyinin değişmesi nedeniyle bazen biraz kısa (37 dk) bazen biraz uzun (57 dk) sürmüştür. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının oturumlar bittikten sonra son test ölçümleri yapılmıştır.

## Psiko-eğitim Süreci

Öğrenilmiş iyimserlik psiko-eğitim uygulamasının genel amacı, öğrenilmiş çaresizlikle baş etme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, grup oturumlarında bilişsel-davranışçı temelli etkinliklere yer verilmiştir. Grup uygulaması her oturum 40 dk. olmak üzere, 10 oturum olarak planlanmıştır İlk oturumda, grup üyeleri ve lider birbirlerini daha yakından tanımışlardır, grup amaçları ve kuralları belirlenmiştir. İkinci oturumda, grup üyeleri aynı olay/durum karşısında farklı davranmanın, altında yatan düşünceler ile bakış açılarını fark etmeleri amacıyla düşünceleri değiştirerek, duygu ve davranışların nasıl değişebileceği üzerinde çalışılmıştır. Üçüncü oturumda, otomatik düşünceleri ve bu düşüncelerin kötümser bakış açısını belirlediğini fark etmeleri amacıyla otomatik düşüncelerini yakalamaları üzerinde çalışılmıştır. Dördüncü oturumda, işe yaramayan ya da esnek olmayan kötümser düşüncelerin sahip olduğu özellikleri fark etmeleri amacıyla kalıcı, kişisel/işsel ve genel olmak üzere üç temel özellik üzerinde çalışılmıştır. Beşinci oturumda, işe yaramayan kötümser düşüncelerle nasıl baş edebileceklerini fark etmeleri amacıyla bu düşünceleri destekleyen ve desteklemeyen kanıtların olup olmadığı üzerinde çalışılmıştır. Altıncı oturumda, işe yaramayan kötümser düşüncelerin yanında işe yarar iyimser düşünceleri fark etmeleri amacıyla işe yarar iyimser düşünceleri geliştirmek üzerinde çalışılmıştır. Yedinci oturumda, işe yarar iyimser ve kötümser düşüncüyü ayırt etmeleri amacıyla işe yaramayan iyimser ve kötümser düşünceleri birbirinden ayıran kalıcılığa karşı geçici, genel karşı özel ve içsel/kişisele karşı dışsal yükleme tarzları alıştırmalar üzerinde çalışılarak ele alınmıştır. Sekizinci oturumda, hangi durumlarda işe yarayan iyimser ve kötümser düşünceleri kullanacaklarını pekiştirmeleri amacıyla bir sonraki oturuma kadar eylem planını uygulamak için işe yarayan iyimser ve kötümser düşünceleri günlük hayatlarında kullanmaları için motive edilmişlerdir. Dokuzuncu oturumda, işe yarayan iyimser ve kötümser düşüncelerine kullanmaya ilişkin inançları değerlendirilmiştir, işe yarayan iyimser ve kötümser düşünceleri alışkanlık haline getirmeleri için cesaretlendirilmiş ve sonlandırmaya hazırlanmışlardır. Son oturum olan onuncu oturumda ise oturumlar gözden geçirilmiş ve genel bir özetleme yapılmıştır. İlk oturum ile son oturum arasında kendilerindeki değişimleri açıklamışlardır. Sonlandırmaya dair duygularını paylaşmışlardır ve olumlu duygularla grup sonlandırılmıştır.

## Bulgular

Deney, kontrol ve plasebo grubu öğrencilerinin işlem öncesinde Bireysel Düşünceler Ölçeği ve Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde iki temel varsayım vardır. Bu varsayımlardan biri, her bir grubun normal dağılım sergilemesi iken diğeri, varyansların homojenliğidir. Grupların her iki ölçekten aldıkları puanları üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda dağılımın normal ve varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Deney, kontrol ve plasebo grubunun Bireysel Düşünceler Ölçeği ve Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği ön test ölçümleri üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda deney, kontrol ve plasebo gruplarının Bireysel Düşünceler Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $F_{(2,24)} = .21, p > .05$ ). Bireysel Düşünceler Ölçeği ön test puan ortalamalarına göre deney, kontrol ve plasebo grupları farklılaşmamaktadır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeğinden ( $F_{(2,24)} = .22, p > .05$ ) alınan ön test puanlarında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği ön test puan ortalamalarına göre deney, kontrol ve plasebo grupları farklılaşmamaktadır. Deney, kontrol ve plasebo grubunun Bireysel Düşünceler ve Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeklerine ait ön-test ve son-test ortalama puan ve standart sapma değerleri tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Bireysel Düşünceler Ölçeği ve Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği Ön-test ve Son-test Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları*

Ölçekler	Gruplar	N	Ön test		Son test	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Bireysel Düşünceler	Deney	9	73.88	11.93	59.00	9.4
	Kontrol	9	70.22	14.17	69.11	10.38
	Plasebo	9	70.33	14.52	66.89	10.92
Çocuklar için Yükleme Biçimi	Deney	9	23.55	2.60	21.44	3.00
	Kontrol	9	23.44	3.05	25.22	2.73
	Plasebo	9	24.44	4.63	23.00	2.00

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney grubunun bireysel düşünceler ölçeği son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 59.00$ ) ön test puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 73.88$ ) göre; plasebo grubunun son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 66.89$ ) ön test puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 70.33$ ) göre; kontrol grubu son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 69.11$ ) ön test puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 70.22$ ) göre düşmüştür. Deney grubunun çocuklar için

yükleme biçimi ölçeği son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 21.44$ ) ön test puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 23.55$ ) göre; plasebo grubunun son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 23.00$ ) ön test puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 24.44$ ) göre düşerken; kontrol grubunun son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 25.22$ ) ön test puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 23.44$ ) göre yükselmiştir.

Grupların ön-test ve son-test ölçümleri ile deney, kontrol ve plasebo gruplarının puan ortalamaları arasındaki karşılaştırmalar karışık ölçümler için iki faktörlü ANAVO (SPANOVA) ile incelenmiştir (Palant, 2007). Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Bireysel Düşünceler Ölçeği ön test ve son test ölçümlerine ilişkin varyans analizi bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**  
Bireysel Düşünceler Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	6062.333	26			
Grup (Birey/Grup)	92.333	2	46.167	.19	.835
Hata	5970.000	24	248.750		
Denekleriçi	2392.501	27			
Ölçüm (ön test-son test)	763.130	1	763.130	15.36	.001**
<b>Grup * Ölçüm</b>	432.704	2	216.352	6.62	.025*
Hata	1196.667	24	49.861		
Toplam	8454.838	53			

\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$

Tablo 2' de görüldüğü gibi deney, kontrol ve plasebo gruplarının bireysel düşünceler ölçeği ön-test ve son-test ölçümleri temel etkisi ( $F_{(1,24)} = 15.36$ ,  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .39$ ) anlamlı bulunmuştur. Deney, kontrol ve plasebo grubunun bireysel düşünceler ölçeği ortalama puanları ile ölçüm x grup ortak etkisi ( $F_{(2,24)} = 6.62$ ,  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .36$ ) yine anlamlı bulunmuştur. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının bireysel düşünceler ölçeği ortalama puanları ( $F_{(2,24)} = .19$ ,  $p > .05$ ) arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Çocuklar İçin Yüklem Biçimi Ölçeği ön-test ve son-test ölçümlerine ilişkin varyans analizi bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney, kontrol ve plasebo gruplarının çocuklar için yüklem biçimi ölçeği ön-test ve son-test ölçümleri temel etkisi ( $F_{(1,24)} = .60$ ,  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .02$ ) anlamlı bulunmamıştır. Deney, kontrol ve plasebo grubunun çocuklar için yüklem ölçeği ortalama puanları ile ön-test, son-test ölçüm x grup ortak etkisi de yine anlamlı bulunmamıştır ( $F_{(2,24)} = 2.47$ ,  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .01$ ). Deney, kontrol ve pla-

sebo gruplarının çocuklar için yüklem ölçeği puan ortalamaları ( $F_{(2,24)} = .35$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .08$ ) arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

**Tablo 3.**  
Yüklem Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	339.482	26			
Grup (Birey/Grup)	21.815	2	10.907	.358	.432
Hata	317.667	24	13.236		
Denekleriçi	176.478	27			
Ölçüm (ön test-son test)	5.478	1	5.478	.601	.331
<b>Grup * Ölçüm</b>	27.444	2	13.722	2.47	.127
Hata	146.556	24	6.106		
Toplam	515.960	53			

### Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğrenilmiş çaresizlikle baş etmek için geliştirilen psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizliği ve akılcı olmayan inançları azaltmadaki etkisi araştırılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda, deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının öğrenilmiş çaresizlik düzeyini anlamlı düzeyde azaltmada etkili olmadığı, ancak akılcı olmayan inançları azaltmada anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Yapılan çalışmalar öğrenilmiş çaresizlik, sahip olunan inançlar ve olumsuz duygu durumları arasında ilişkiler olduğunu göstermekte. Olumsuz bir olay/durum sürekli, kalıcı ve içsel nedenlere bağlı olarak açıklayan çocukların, bu tür açıklama stiline sahip olmayan çocuklara göre daha çok depresyona girdikleri ve başarı sorunları yaşadıkları görülmektedir (Nolen-Hoeksema, Seligman ve Girgus, 1986). Rueger ve Malecki (2007) 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında, öğrenilmiş çaresizlik ile durum/olaya yönelik genel olumsuz yüklem tarzları ile depresyon arasında pozitif yönde, yaşam yönelimleri (iyimser özellikleri içeren) arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Otomatik düşünceler ile öğrenilmiş güçlülük (Güloğlu, 2006; Güloğlu ve Aydın, 2007); akılcı olmayan inançlar ile umutsuzluk arasında (Göller, 2010) ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları ve bilişsel-davranışçı terapiye göre bireylerin çocukluktan başlayarak, kendi kendileri, dünyaları ve çevreleri hakkında geliştirdikleri temel inançların olduğu; çaresizim, beceriksizim, güçsüzüm, yetersizim, zayıfım, başarısızım şeklindeki inançların çaresizlik temel inancının altında yer aldığı bilgisi

(Beck, 1995) aynı zamanda öğrenilmiş çaresizlik ile akılcı olmayan inançlar arasında da bir ilişki olabileceğini akla getirmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireyler olumsuz olayları kendileri üzerinde açıkladıkları için bu açıklamaların sürekliliği akılcı olmayan inançlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Buradan hareketle, mevcut çalışmada uygulanan psiko-eğitim uygulaması yoluyla akılcı olmayan inançları azaltmak ve böylece öğrenilmiş çaresizlik düzeyini azaltmak amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular psiko-eğitim uygulamasının akılcı olmayan inançları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Johnson (1994) bilişsel-davranışçı grup terapisinin öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olan bilişler ve duygular üzerinde etkili olduğunu ve akılcı olmayan inançlar ile baş etme programlarının akılcı olmayan inançlar üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla (Çivitçi, 2005; Ortakale, 2008) mevcut bulgular benzerlik göstermektedir.

Araştırmada deney grubunda bulunan katılımcıların akılcı olmayan inançlarını azaltma, işlevsel iyimserlik düzeylerini artırma yoluyla öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri azaltılmaya çalışılmıştır. Ancak yapılan analizler bu amaca ulaşamadığını göstermektedir. Psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkili olmamasının bir nedeni, uygulamanın doğrudan yüklemeler tarzlarını değiştirmeye odaklanmasından çok, başarı veya başarısızlık durumlarına yönelik olarak daha akılcı ve gerçekçi inançlar geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşmuş olması olabilir. Alan yazında çocuk esirgeme kurumunda kalan çocuklarla yürütülen grupla psikolojik danışmanın (Kök, 1992) ve ortaöğretim öğrencileri ile yürütülen psiko-eğitimin (Avcı, 2009) öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkili olduğu; öğrenilmiş çaresizliği azaltmaya odaklanan yirmi oturum olarak planlanan bir psiko-eğitim uygulamasının öğrencilerin özgül başarısızlık görevine ilişkin öğrenilmiş çaresizlik algılarını değiştirmeyi başardığı (Kezele, 1985) görülmektedir. Ancak grupla psikolojik danışmanın ilköğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizliğin zıttı olan öğrenilmiş güçlülüğü üzerinde etkili olmadığı (Güloğlu, 2006), öğrenilmiş çaresizlik ve depresyonu azaltmak için uygulanan atılganlık eğitiminin depresyon üzerinde etkisi olmakla birlikte öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkili olmadığını (Houlihan, 1981) gösteren araştırma bulguları da mevcuttur.

Grup oturumlarının çok uzun sürmemesi, oturum sürelerinin sınırlı olması, her bir üyenin hedefine ulaşana kadar grubu devam ettirme olanağının olmaması, grup üyelerinin birbirlerinden öğrenmelerinin kısıtlı olması gibi etkenlerin psiko-eğitimin

amaçlarından biri olan öğrenilmiş çaresizliği azaltma yönündeki etkililiğini engellemiş olabileceği düşünülmektedir. Yalom (2002) sadece psiko-eğitimsel ya da bilişsel-davranışçı ilkelere çerçevesinde yürütülen grupların, grup terapisinin değişimi sağlayıcı bütün olanaklarından yararlanmadığını belirtmektedir. Ayrıca Morganett (2005), grup sona erdikten sonra son testi uygulamak için bir ya da iki haftadan fazla zaman beklenmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmanın birinci dönemin bitmesiyle sonlanması, araya iki haftalık tatilin girmesi ve sonlandırmadan üç hafta sonra son-test ölçümlerinin alınmış olması ile birlikte bu zaman dilimi içindeki öğrenmeler, psiko-eğitimin öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini bozmuş olabilir.

İyimserlik tek başına yeterli değildir, anlamlı amaçlar ve destekleyici davranışlarla birliktelik göstermelidir (Paulson, 2010). Psiko-eğitim grubuna katılan üyelerin grup dışındaki yaşantılarında da esnek bir iyimserlik göstermeleri beklenir. Ancak tek başına iyimserlik ya da olumlu düşünmek var olan gerçekliği değiştiririz. Başarısızlık varsa iyimser düşünmek tek başına onu ortadan kaldırmaz (Peale, 1989). Sonlandırmadan sonraki bu üç haftalık süreçte grup üyeleri grupta öğrendikleri ile aynı doğrultuda davranışlar göstermemiş ya da amaçlar oluşturmamış olabilirler. Bu faktörün psiko-eğitimin etkisini azaltmış olabileceği düşünülebilir. Ayrıca öğrenilmiş çaresizlik kuramı kontrol edilemeyen herhangi bir yaşantının (olumlu/olumsuz) çaresizliğe neden olduğunu belirtse de, kontrol edilemeyen olumsuz sonuçlar ya da cezalar kontrol edilemeyen olumlu pekiştiricilerden daha çok etkili olmaktadır (Saylor, Finch, Cassel, Saylor ve Penberthy, 1984). Grup üyelerinin grup dışında yaşadıkları kontrol edilemeyen olumsuz yaşantıları ya da maruz kaldıkları olumsuz pekiştiriciler, psiko-eğitimin etkisini azaltabilecek bir başka değişken olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Elde edilen bulgular deney grubunda bulunan katılımcıların akılcı olmayan inançlarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulama geliştirilirken katılımcıların başarı/başarısızlık durumlarına karşı daha akılcı, gerçekçi düşünme biçimi geliştirmeleri, daha gerçekçi yüklemeler yapmaları ve böylece başarı/başarısızlık durumlarında daha sağlıklı değerlendirmeler yapmaları varsayımı dikkate alınmıştır. Doğaldır ki uygulamanın akılcı olmayan inançları azaltmadaki olumlu etkisinin öğrenilmiş çaresizliğe yansımaları zaman alacaktır. Bunu dikkate alarak izleme ölçümü için uygulama yapılmış, ancak meydana gelen bir aksaklıktan dolayı izleme sonuçları araştırma



kapsamına alınamamıştır. İzleme sonuçları değerlendirmeye alınmış olsa idi, bu olumlu yansımayı görme şansı olabilirdi. Benzer çalışmayı yapacak araştırmacıların bu noktayı dikkate alması önemli faydalar sağlayacaktır. Diğer taraftan, öğrenilmiş çaresizlik salt bireysel, kişilik etmenlerine bağlı olarak gelişmemekte, ailevi ve okul ortamına dair değişkenler de öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkışına ve sürmesine etki edebilmekte. Uygulanan program salt kişisel etmenlerde değişim gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Dolayısıyla, ailedeki psikolojik iklimin ve sınıfta/okulda öğrencilerin maruz kaldıkları olumsuzlukların neden olabileceği katkıya müdahale edilememiştir. Buradan hareketle, öğrenilmiş çaresizliği azaltmaya yönelik çalışmalarda mümkün olduğunca aileyi ve öğretmeni/okulu katmanın daha etkili sonuçlar alma olasılığını artıracığı düşünülmektedir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları söz konusudur. En temel sınırlılık çalışılan gruptur. Öğrenilmiş çaresizliği azaltmaya yönelik olarak hazırlanan uygulama ve elde edilen bulgular erinlerle sınırlı olup, diğer yaş gruplarına genellenmesi uygun olmayacaktır. Araştırmanın diğer sınırlılığı ise geliştirilen uygulamanın temeli, etkililiği çeşitli ruhsal sorunlarda görgül olarak kanıtlanmış olan bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımına özgü stratejiler oluşturmuştur. Farklı içeriğe ve stratejilere sahip başka bir psiko-eğitim uygulaması daha istendik sonuçların alınmasını olanaklı kılabilir. Son olarak uygulama bir devlet okulunda yürütüldüğü için fiziki mekan yetersizliği dolayısıyla düzenli olarak aynı mekanda uygulamaları yapmak mümkün olmamıştır ve bazen grup oturumları kesintiye uğramıştır.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular; yürütülen psiko-eğitim uygulamasının akılcı olmayan inançları azaltmada etkili olduğu, ancak öğrenilmiş çaresizliği azaltmada etkili olmadığını göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenilmiş çaresizlik kendiliğinden değişmemektedir, çaresizlik öğrenilebildiği gibi esnek iyimserlik de öğrenilebilir. Bu nedenle esnek iyimserliğin öğrenilebilmesinde profesyonel psikolojik yardımların önemli bir payı olduğu, öğrenilmiş çaresizliğin özellikle çocuklarda okul başarısızlığını, umutsuzluk ve depresyonu tetiklediği dikkate alındığında okullarda görev yapan psikolojik danışmanların önleyici rollerinin önemi artmaktadır. Bu araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda; okullarda psikolojik danışmanların öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkili olan akılcı olmayan inançlara sahip öğrencilere yönelik olarak psiko-eğitim uygulamala-

rından yararlanmaları önerilebilir. Araştırmamızda psiko-eğitimin öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkili olmamasına rağmen, psikolojik danışmanlar tarafından öğrenilmiş çaresizlikle baş etmede tutarım sayısı, süreleri ve içerikleri artırılmış, depresyon ve umutsuzlukla ilişki olmasından dolayı bu değişkenlerin de dikkate alındığı yeni psiko-eğitim uygulamalarının etkililiği sinanabilir. Ayrıca rehberlik saatlerinde öğrenilmiş çaresizlikle baş etme ile ilgili etkinlikler düzenlenebilir. Son olarak, öğrenilmiş çaresizlikte çocukların kontrol edilemeyen olumsuz yaşantılara daha az maruz kalmalarında okul idaresi, öğretmen ve ailelerin desteğinin alınması önerilebilir.



# Effectiveness of a Psycho-education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs\*

Yağmur ULUSOY<sup>a</sup>  
Inonu University

Baki DUY<sup>b</sup>  
Anadolu University

## Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of a psycho-education program aimed at reducing learned helplessness and irrational beliefs of eight-grade elementary students. The study was an experimental study based on the pre-test-post-test model with control and placebo group. A total of 27 participants, 9 group members in each group, participated in the study. Irrational Beliefs Scale and Attribution Style Questionnaire for Children were used to gather data. The psycho-education program based on cognitive behavioral therapy developed by researchers had been carried out with the experimental group for ten weeks, while a group guidance program focusing on problems in adolescence was run with the placebo group for four weeks. No procedure was applied to the control group. Group comparisons were investigated by two-way ANOVA for repeated measures. According to the results of analysis, there were no significant differences among three groups regarding learned helplessness and irrational beliefs scores, while there was a significant difference between pre-test and post-test scores of the experimental group with regard to irrational scores. The results of the study exhibited that the psycho-education program was effective in decreasing irrational beliefs, but not effective in decreasing learned helplessness of the participants.

## Key Words

Learned Helplessness, Irrational Beliefs, Learned Optimism, Psycho-education.

Educational systems aim to support students' development in not only cognitive aspects, but behavioral and emotional aspects. Ones all aspects effect each other in a mutual way. For instance, academic failure may turn out to be a psychological problem leading to low self-efficacy beliefs and some behavioral problems (Clanton Harpine, 2008). Learned helplessness affecting students emotionally, cognitively, behaviorally and emotionally is one of the causes of academic failure

(Sutherland & Singh, 2004). Learned helplessness as a term was first introduced by M. E. P. Seligman to psychology literature after a series of experiments in which learned helplessness in dogs was induced by shock (Seligman, 1972; Seligman & Maier, 1967). Seligman (1975) identified learned helplessness as a reaction caused by lack of motivation or movement. According to Seligman, learned helplessness is brought about when individuals believe that their reaction have no influence on a happening or event.

\* This paper was revised after being presented at the XI<sup>th</sup> National Psychological Counseling & Guidance Congress, Izmir, Turkey, 3-5 October 2011.

- a** Yağmur ULUSOY, MS., is currently works at the department of Counseling and Guidance at Inonu University as a lecturer and holds a master's degree in Counseling and Guidance. She has also been pursuing a doctoral degree in the field of Counseling and Guidance at Cukurova University. Her research interests include attachment and dependency in close relationships, interpersonal relationships and counseling skills. *Correspondence:* Yağmur ULUSOY, Inonu University, Faculty of Education, Department of Counseling and Guidance, B Blok, Kat 1, 44280 Kampus, Malatya, Turkey. Email: yagmur.ulusoy@inonu.edu.tr Phone: +90 422 377 4489.
- b** Baki DUY, Ph.D., is an assistant professor of Counseling and Guidance. Contact: Anadolu University, Faculty of Education, Department of Counseling and Guidance, Eskisehir, Turkey. Email: bakiduy@gmail.com.

He states that learned helplessness causes damage to one by leading one to quit rather than trying hard, to procrastinate things and to experience some emotional problems such as depression or anxiety (cited in Sutherland & Singh, 2004).

In later years, learned helplessness theory of Seligman was revisited and combined with attribution theory of Weiner. Causality (internal/external) and stability (stable/unstable) dimensions of Weiner were added to Seligman's universality (general/specific) term (Canino, 1981). When an unfortunate event happened, individuals who give up easily tend to attribute to constant causes, whereas others who insist tend to attribute to unstable causes. Those who make universal explanations for their failures tend to quit everything when they face a failure in an area, while individuals who provide specific explanations for their failures may feel helpless in a specific area, but keep moving in other areas. Individuals blaming themselves as they fail feel themselves worthless, flawed or unlovable (Seligman, 2007). However, learned helplessness differs from attribution theory in three aspects. First, learned helplessness theory focuses on explanatory tendency rather than an explanation over a failure. Second, Seligman expanded the theory by adding universality dimension to stability and causality dimensions. Lastly, Seligman paid attention to emotional problems and their treatment while Weiner solely focused on success (Seligman, 2007).

Traditional view about academic achievement defined ability and motivation as two decisive dimensions of school success. Yet, there is a third dimension: optimistic expectation ranging from pessimism to optimism about achieving something (Schulman, 1999). Considering the fact that academic success becomes more and more important for today's students, it is important to take into account of possibility of developing pessimistic beliefs after a failure for future events. Numerous studies indicated causal link between attributions and pessimistic beliefs after a real or hypothetical failure situation. Students having a tendency for learned helplessness attribute their failures to internal and stable aspects leading to resign from the task. Therefore, they believe that their parents and teachers will generalize their failure to their personality, be coercive and critical toward them after a specific failure (Kılıç & Oral, 2006). Students failing in consecutive academic tasks tend to be cynical about their intellectual abilities and overcoming future failures (Sutherland & Singh,

2004). It was also reported that learned helplessness tend to be prolonged (Düzgün & Hayalioğlu, 2006; Fincham, Hokoda, & Sanders, 1989).

It is obvious that students are expected to perform well on academic tasks. Bar-Tal (1978) conceptualized causal attributions in success and failure situations as having four dimensions: ability, effort, difficulty of task and luck. Ability and effort are internal dimensions, and difficulty of task and luck are external dimension we use to explain a success or failure. In a study done with elementary school students, it was reported that students tend to attribute success less to internal aspects (Aydemir, 2007). Supporting this finding, Kaya (2005) reported that students with high learned helplessness attributed failure to internal aspects more comparing to those with low level of learned helplessness. Sutherland and Singh (2004) claim that learned helplessness makes considerable contribution to school failure in students who have emotional and behavior problem.

Ellis founder of Rational Emotive Behavior Therapy stated that people tend to attribute their negative feelings to the negative event they encountered. However, he asserted that negative feelings are triggered by the belief system of one rather the event itself. These beliefs resulting in anxiety, depressive or other distressed feelings tend to be irrational, because human beings have a potential to think both rationally and rationally, and mostly irrationally (Ellis, 2005). Thus, emotional or behavioral reactions one display are caused by one's belief system (Ellis, 2000). Supporting Ellis's assertions, Schulman (1999) claims that individuals retrain themselves from taking actions due to their pessimistic beliefs and irrational beliefs or assumptions. It was reported in a study that as learned resourcefulness levels of students increase, they tend to be have more positive beliefs about themselves and world as general (Güloğlu & Aydın, 2007). Supporting this finding, Erdoğan (2006) found that 60% of students experiencing learned helplessness and 10% of those not experiencing it ascribed failure to themselves. When individuals explain a negative event by stable and uncontrollable aspects, they have an expectation that consequences of a similar event in future cannot be changed (Gillham, Shatte, Reivich, & Seligman, 2001). It was, therefore, reported a significant relationship between irrational beliefs and hopelessness (Göller, 2010).

Some individuals may have an irrational optimism involving beliefs about being resilient. They hold

a belief that others are hopeless victims is about being irrationally optimistic rather than having a hope for life. Such irrational optimism may imply that these individuals may utilize irrational strategies when facing an upsetting event to cope with consequences of the event as a result of this irrational optimism (Weinstein, 1980). Schulman (1999) suggests being pessimistic when the sake and risk are high rather than an irrational optimism preventing one from taking realities into account, and being flexible, functional optimism when the sake and risk are low. Flexible optimism may lead to a flexible pessimism while irrational optimism may lead to an irrational pessimism.

As individuals have been trying to adapt to fast changes in the society, strategies or services in psychological help provided have been also varying in parallel to these changes in the society. Besides individual services, group approaches given to people of similar concerns are gaining greater importance. These group approaches may vary. While group counseling deals with more developmental problems, group therapy focuses on specific psychological or psychiatric problems. Psycho-educational or task groups having structured and a focus are mostly used to develop some skills in specific area (Ivey, Pederson, & Ivey, 2001). Groups for children or adolescents tend to be both preventive and intervening. Some groups that focus on behavior modification in violence or substance abuse are intervening in their very nature, whereas other groups concentrated on skill development like social skills are preventive (Brown, 1994).

Psycho-educational groups are educational and focused on skill development. Group leaders should have a fundamental training to conduct such groups with different ages (Brown, 1994). Planning an effective psycho-educational group requires a strong theoretical foundation which demands a considerable amount of time and energy. Thus, success of such groups lies in planning each stage very carefully (Güçray, Çekici, & Çolakkadıoğlu, 2009). Content of psycho-educational groups widely conducted in schools generally tend to have strategies of cognitive-behavior therapy. Goldstein (1982 cited in O'Donohue & Krasner, 1995) states that psychological skills development training is planned, teaches specific behaviors systematically, demands individuals to display behaviors effectively and sufficiently, run in extended period of time and represents contemporary principals and methods of psychology and education.

Regarding the fact that learned helplessness has a negative effect on school failure and self-concept and prolonging of it to advanced years, it becomes important to provide preventive and intervening services to students in schools both individually and in groups by school counselors. Therefore, the purpose of the present study was to investigate the effectiveness of a psycho-education program designed to cope with learned helplessness through learned optimism on learned helplessness and irrational beliefs.

## Method

### Participants

The participants of the study determined by means of convenience sampling method (Balci, 2007) was comprised of 142 (F= 76, M= 66) 8th grade students attending to a state elementary school. Participation to the study was voluntary. Measures of the study were applied to the participants and the students who scored over the mean on both measures were distributed to one of the groups.

### Measures

**Irrational Beliefs Scale for Adolescents:** Irrational Beliefs Scale for Adolescents was developed by Çivitçi (2006) to assess irrational beliefs of adolescents. The scale was answered on a 5-point Likert type scale and composed of 21 items yielding three subscales; demand for success, demand for comfort and demand for respect. Test-retest reliability coefficients were all satisfying; .84 for demand for success, .75 for demand for comfort and .67 for respect and .82 for the total of it. Internal reliability coefficients were also good enough; .62, .61, .57 and .71 respectively. Çivitçi (2006) also reported significant relationships between subscales of the scale and depression and test anxiety.

**Children's Attributional Style Questionnaire:** The scale was developed by Seligman et al. (1984) and adapted to Turkish by Aydın (1985). It is made up of 48 items each of which includes a hypothetical positive and negative events assessing children's causal explanations in given situation. Children are asked to pick one of two causes of a given event. The two causes contain two of three dimensions of attribution: locus of control, stability and global dimension. The scale is scored by assigning a 1 to each internal, stable, or global response (when that dimension is varied), and a 0 to each external, unstable or specific response. Learned helplessness

score is computed by summing up all points. The higher the score is the higher the learned helplessness level. Test-retest reliability of the test was sufficient: .83.

### Procedure

Having obtained permission from local branch of Ministry of National Education, the instruments of the study were administered to 8th grade students in state elementary school in groups. The authors made interviews with the students who scored above the mean score on both scales about participating to the study and provided information about it. Thirty of them accepted to participate to the study on a voluntary base, and then parental permissions were obtained for each participant. The participants were assigned to one of the groups by matching. While the groups were running, one member of the experimental group left the group. Yet, one member from placebo group and control group did not join in post-test measures. Thus, group process was finalized with 9 participants in each group and analyses were performed with the data obtained from these participants. Psycho-educational groups may have more participants for its educational nature comparing to other group approaches. However, the number of members in each group in the present research was decided to be small, because the group sessions had to be completed in about 40 minutes, and the authors aimed at maximizing the engagement of each participant to the strategies as much as possible. Each group had a member who seems to cope with learned helplessness as a role model (Morganett, 2005). The participants of the experimental group were exposed to didactic, structured and mostly cognitive-behavioral oriented strategies to overcome learned helplessness for 10 sessions, while the participants of the placebo group were given information about the developments in adolescence. The control group received no treatment. When the group sessions were ended, the instruments of the study were administered to the participants once more for post-test measures. No follow up measures were performed due to problem of reaching out the participants.

### Results

To investigate differences among pre-test scores of three groups, One-Way ANOVA was employed. Before employing One-Way ANOVA, statistical tests were performed to decide whether to use

parametric methods. Results indicated that normality values were in acceptable ranges and homogeneity of variance was obtained. ANOVA results demonstrated that participants of three groups did not differ regarding irrational beliefs and attributional styles prior to the group sessions ( $F_{(2,24)} = .21, p > .05$ ).

For the purpose of investigating the effectiveness of the psycho-educational program on irrational beliefs, a mixed between-within subjects of ANOVA for split-plot designs (Spanova) (Palant, 2007) was conducted. Results indicated a significant main effect for time ( $F_{(1,24)} = 15.36, p < .01; \eta^2 = .39$ ), and for interaction effect ( $F_{(2,24)} = 6.62, p < .05; \eta^2 = .36$ ). That is irrational scores of the experimental group decreased significantly at post-test, and the psycho-education program was effective in reducing irrational beliefs. Another mixed between-within subjects of ANOVA was conducted to test the effectiveness of the treatment on attributional styles. Results displayed that there was not any main effect for time ( $F_{(1,24)} = .60, p > .05; \eta^2 = .02$ ), group ( $F_{(2,24)} = .35, p > .05, \eta^2 = .08$ ) and for interaction between time and group ( $F_{(2,24)} = 2.47, p > .05; \eta^2 = .01$ ). That is the psycho-educational program was not effective on changing the attributional styles of the subjects in experimental group.

### Discussion

The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of a psycho-educational program on lessening irrational beliefs and changing attributional styles of the participants. Analyses indicated that the psycho-educational program was effective in lessening irrational beliefs, but not in changing attributional styles of the participants.

Numerous studies indicated significant relationships among learned helplessness, irrational beliefs and negative feelings. It was reported that children explaining negative events they encounter often by stable and internal causes tend to experience more depressive feelings and school failures than those who don't make same attributions (Nolen-Hoeksema, Seligman, & Girgus, 1986). In their research with 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> graders, Rueger and Malecki (2007) reported positive relationship between learned helplessness and negative attributions of an event and depression, and negative relationship with life orientations. Studies revealing relationship between learned resourcefulness and automatic thoughts (Güloğlu, 2006; Güloğlu & Aydın, 2007), and between irrational beliefs and hopelessness,

and claims of cognitive-behavioral therapy that we begin to develop core beliefs about ourselves, others and the world (Beck, 1995) may imply a relationship between learned helplessness and irrational beliefs. Thus, one purpose of this study was to alleviate learned helplessness through a psycho-educational program. Findings evidence the effectiveness of the program in lessening the use of irrational beliefs. Similar studies support this finding (Çivitçi, 2005; Johnson, 1994; Ortakale, 2008).

Major purpose of the study was to alleviate learned helplessness through increasing functional optimism in the participants, and teaching them how to identify and combat irrational beliefs they have specifically regarding success situations. However, findings did not prove the effectiveness of the program in alleviating learned helplessness. Focus of the psycho-educational program would be responsible for this finding. The program focused on implementing functional optimism and teaching how to identify and combat irrational beliefs rather than directly altering attributional styles. While some studies on lessening learned helplessness in different populations (Avcı, 2009; Kezele, 1985; Kök, 1992) evidenced the effectiveness of psycho-educational programs they employed, others reported opposite findings (Güloğlu, 2006; Houlihan, 1981).

Yalom (2002) claims that groups solely psycho-educational or cognitive-behavior therapy oriented do not provide whole resources of change that may easily found in group therapy. Morganett (2005) also state that post-test measures should be performed as soon as the completion of last session. Other possible explanations for ineffectiveness of the program on alleviating learned helplessness would be limited number of the sessions, limited time of the sessions, and problems faced during conducting the group sessions. Optimism itself may not be enough; it needs to be combined with meaningful purposes and supporting behaviors (Paulson, 2010). It was expected that the participants would display an adaptable optimism out the sessions. Nevertheless, being optimistic or thinking positively solely may change the reality. Being optimistic may not be enough if there is a failure (Peale, 1989). It is possible that the participants could not be able to carry on the learning or changes in the session to real life and to have meaningful purposes for themselves. It is also possible that some uncontrollable negative or coercive events considered more influential than reinforcing events (Saylor, Finch, Cassel, Saylor, & Penberthy, 1984) might have been occurred in their lives that might have hindered the effect of the program.

As it happens in any research, the present study also has some limitations. One of them is the study group. The program was carried out with 8<sup>th</sup> grade students. Similar studies with different age groups may bring out different findings. Another major limitation of the study was focus of the program. Strategies and techniques of cognitive-behavior therapy were implemented in the sessions. Different strategies and approaches may yield different results. Last limitation is about some problems faced during the implementation of the sessions. They were carried out in state elementary school. The physical conditions of the room where the sessions were held were not good enough. Besides, some unexpected interruptions occurred at some sessions due to the conditions at the school.

The present study aimed at lessening learned helplessness and irrational beliefs through escalating functional optimism and teaching strategies to combat irrational beliefs. A psycho-education program was designed to actualize the purpose. Analysis indicated the effectiveness of the program on lessening use of irrational beliefs, but not on learned helplessness. Various studies evidenced relationship between learned helplessness and emotional, psychological problems and school failure related problems. Thus, it seems paramount to identify students who have a high level of learned helplessness level and to provide both intervening and preventive services be it individual or group to overcome learned helplessness. School counselors working with students in high risk of school failure or drop-out need be aware of including parents and other school personnel.

## References/Kaynakça

- Avcı, D. (2009). *Öğrenilmiş iyimsellik eğitim programının 9. ve 10. sınıf öğrencileri iyimsellik düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Aydın, A. G. (1985). *Sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (6. bs). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48(2), 259-271.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford Press
- Brown, N. (1994). *Group counseling for elementary and middle school children*. Westport, CT: Praeger
- Canino, F. J. (1981). Learned-helplessness theory: Implications for research in learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 15, 471-484.
- Clanton Harpine, E. (2008). *Group interventions in schools: promoting mental health for at-risk children and youth*. New York: Springer.
- Çivıtcı, A. (2006). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 69-81.
- Çivıtcı, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Eğitim Dergisi*, 6, 59-80.
- Düzgün, Ş. ve Hayalioğlu, H. (2006). Öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 404-413.
- Ellis, A. (2000). Rational emotive behavior therapy. In F. Dumont & R. J. Corsini (Eds.), *Six therapists and one client* (pp. 85-143). New York: Springer.
- Ellis, A. (2005). Rational emotive behavior therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (7th ed.), pp. 166-201). Canada: Thomson Brooks/Cole.
- Erdođu, M. Y. (2006). Ana-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(3), 98-105.
- Fincham, F. D., Hokoda, A., & Sanders, R. Jr. (1989). Learned helplessness, test anxiety and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development*, 60, 138-145.
- Gillham, J. E., Shatte, A. J., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. (2001). Optimism, pessimism and explanatory style. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism, implications for theory, research and practice* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Güloğlu, B. (2006). *The effect of a cognitive behavioral group counseling program on the learned resourcefulness level and automatic thought patterns of elementary school students*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Dođu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 157-168.
- Houlihan, M. W. (1981). *Treatment of learned helplessness and depression with assertiveness training*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York. Retrieved 10.23.2011 from <http://search.proquest.com/pqdft/docview/303118633/fulltextPDF>.
- Ivey, A. E., Pedersen, P. B., & Ivey, M. B. (2001). *Intentional group counseling: A micro-skills approach*. Pacific Grove: Brooks Cole.
- Johnson, D. A. (1994). *Cognitive behavior therapy with fibrositis patients*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Los Angeles, USA. Retrieved 10.23.2011 from <http://search.proquest.com/pqdft/docview/304084293/fulltextPDF>.
- Kaya, S. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri düşük ve yüksek olan ilköğretim öğrencilerinin öğrenme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kezele, G. L. (1985). *Psycho-educational intervention with learned helplessness: An analysis of attributional factors of learning disabled adolescents in conjunction with composing written language tasks in the academic setting*. Unpublished doctoral dissertation, Marquette University, Milwaukee, USA. Retrieved 10.23.2011 from <http://search.proquest.com/pqdft/docview/303360009/fulltextPDF>.
- Kılıç, B. G. ve Oral, N. (2006). Çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik üzerine bir gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 76-86.
- Kök, M. (1992). *Psikolojik danışmanın dezavantajlı çocukların öğrenilmiş çaresizlik, benlik tasarımı ve genel kaygı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Leunes, A. D., Nation, J. R., & Turley, N. M. (1980). Male-female performance in learned helplessness. *The Journal of Psychology*, 104, 255-258.
- Morganett, R. S. (2005). *Yaşam becerileri: Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları* (çev. S. Güçray, A. Kaya ve M. Saçkes). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Nolen-Hoeksema, S., Seligman, M. E., & Gırgus, J. S. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 435-442.
- O'Donohue, W., & Krasner, L. (1995). Psychological skills training. In W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 1-19). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Ortakale, Y. (2008). *Akılcı davranış eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Palant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Open University Press.

- Paulson, T. L. (2010). *The optimism advantage: 50 simple truths to transform your attitudes and actions into results*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Peale, N. V. (1989). *The amazing results of positive thinking*. New York: Fireside.
- Rueger, S. Y., & Malecki, C. K. (2007). Group administration of the children's attributional style interview. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 476-482.
- Saylor, C. F., Finch, A. J., Jr., Cassel, S. C., Saylor, C. B., & Penberthy, A. R. (1984). Learned helplessness: Effects of non-contingent reinforcement and response-cost with emotionally disturbed children. *Journal of Psychology*, 117, 189-196.
- Schulman, P. (1999). Applying learned optimism to increase sales productivity. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 19(1), 31-37.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407-412.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik* (çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9.
- Seligman, M. E. P., Peterson, C. R., Kaslow, N. J., Tanenbaum, R. L., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93(2), 235-238.
- Sutherland, S. K., & Singh, N. N. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29(2), 169-181.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 806-820.
- Yalom, I. (2002). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği* (çev. A. Tangör ve Ö. Karaçam). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.