

**GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN
İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDEKİ
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Mesud ÜNLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Eylül, 2010

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN İLKÖĞRETİM
İKİNCİ KADEMEDEKİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Hazırlayan

Mesud ÜNLÜ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

AFYONKARAHİSAR 2010

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Grupla Psikolojik Danışmanın İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26.07.2010

Mesud ÜNLÜ

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı :Yrd.Doç.Dr. Şenay YAPICI

Jüri Üyeleri :Prof.Dr. Mustafa ERGÜN

:Yrd.Doç.Dr. Huriye TEKİN ÖNÜR

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Mesud ÜNLÜ'nün "**Grupla Psikolojik Danışmanın İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi**" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 26.08.2010 günü saat 10:00'de Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

Doç.Dr.Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDEKİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Mesud ÜNLÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2010

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Araştırmanın amacı Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini araştırmaktır.

Araştırmada Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni (ÖSKD) kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda, tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri, 2009-2010 öğretim yılında Denizli Çameli Atatürk İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmada toplam 63 öğrenciye Riggo (1986,1989) tarafından geliştirilen Yüksel (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Beceri Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren; soyso ekonomik durumları, aile eğitim durumunu ölçen Bilgi Formu uygulanmıştır. Ön uygulama verilerine dayanarak 63 kişilik gruptan 10 kişi deney, 10 kişi de kontrol grubu olmak üzere toplam 20 kişi seçilmiştir. Araştırmada deney grubu ADDT odaklı 10 haftalık bir grupla psikolojik danışma eğitimine tabii tutulmuştur. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin öntest sontest karşılaştırmalarından elde edilen bulgulara göre, sosyal beceri eğitiminin, sosyal beceri düzeyini .05 anlamlılık düzeyinde etkilediği ortaya çıkmıştır

Daha küçük yaş grupları için sosyal beceri envanterleri oluşturulup bu anlamda eğitimler hazırlanabileceği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri Eğitimi. Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi, Grupla Psikolojik Danışma

ABSTRACT

THE EFFECT OF GROUP COUNSELING TO THE SOCIAL SKILL LEVEL OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Mesud ÜNLÜ

DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCES
AFYON KOCATEPE UNIVERSITY, THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

August 2010

ADVISER: Ass. Prof. Dr Şenay YAPICI

The purpose of the research is to search the effect of rational emotive behaviour therapy (rebt) centred group counselling to the social skill level of secondary school students.

In the research, experiment design with pre post test control group (ÖSKD) was used. The split plot design ANOVA was administered for comparison.

In the research, Social Skill Inventory developed by Riggio in an effort to scale the social skills and adapted to Turkish culture by Yüksel and the Personal Sheet prepared by the researcher were administered simultaneously to 63 8th grade students of Denizli Çameli Atatürk Primary School. This Personal Sheet includes students's personal information and evaluates their parents' socio economic situations and educational background. On the basis of pre-application data, 20 students 10 experimental 10 control group were selected from these 63 students. In the research, rational emotive behaviour therapy (REBT) centred group counselling was administered to experimental group during 10 weeks. On the other hand, control group were not taken any application.

It has been seen that in the result of the comparison of the pre-post test of experimental and control group, there is a significant differentiation in the level of .05. According to these datas, it can be alleged that social skill education affects social skill level.

Preparing social skill inventors for younger age groups and arranging educational courses according to these inventors can be suggested.

Key words: Social Skill Education, Rational Emotive Behavior Therapy, Group Counselling.

ÖNSÖZ

Eğitim alanında sosyal beceri eğitimi çok önemli bir yer teşkil etmektedir. (Meyer, 1999) e göre ergenlik dönemi, olumlu davranışları kazandırmak için kritik bir dönemdir (Akt: Korkut,2004). O nedenle olumlu davranışları kazandırmayı amaçlayan sosyal beceri eğitimlerinin okullarda düzenlenmesi çok anlamlıdır (Korkut,2005). Sosyal beceri eğitimi gençlerde genel sosyal ve duygusal işlevleri artırmada, psiko-sosyal nitelikleri güçlendirmede etkilidir ve böylece anti sosyal davranışların oluşmasını ve uyumsuzlukları azaltıcıdır (Timbarlake,2000).

Önleme çalışmaları için temel yerler olmaları nedeniyle okullardaki rehberlik servislerinde sosyal ve iletişim becerileri eğitimleri rahatlıkla verilebilmektedir (Korkut,2005).

Bu çalışmada da Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

Çalışmanın her aşamasında büyük bir sabır ve özveri ile bilgi birikimini benimle paylaşarak bana destekte bulunan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI'ya, hocam Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e, Sosyal Beceri Envanterini Türkçeye uyarlayıp tezimde kullanmam için bana izin veren Doç Dr. Galip YÜKSEL'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca manevi desteği için aileme, ihtiyacım olduğunda yardımına koşan Emine AYDIN'a, uygulama sırasında okul imkânlarını bana sonuna kadar açan Denizli Çameli Atatürk İlköğretim okulu müdürü Salim ÖZEL ve Md. Yardımcısı Nami UZUN'a teşekkürlerimi sunarım.

Mesud ÜNLÜ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	iii
TEZ JÜRİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR.....	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU VE AMAÇ

1. TEZİN AMACI.....	5
2. PROBLEM	5
3. ALT PROBLEMLER.....	5
4. DENENCELER.....	6
5. TEZİN ÖNEMİ.....	7
6. SAYILTI.....	8
7. SINIRLILIKLAR.....	9
8. TANIMLAR.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. AKILCI DUYGULANIMCI DAVRANIŞ TERAPİSİ.....	10
1.1 AKILCI DUYGULANIMCI DAVRANIŞ TERAPİSİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	10
1.2. AKILCI DUYGULANIMCI DAVRANIŞ TERAPİSİNİN İNSAN DOĞASINA VE DUYGUSAL BOZUKLUKLARA BAKIŞ AÇISI.....	11
1.3. KİŞİLİĞİN ABC TEORİSİ.....	12
1.4. TERAPÖTİK AMAÇLAR VE AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞ TERAPİSİNİN GRUPLA DANIŞANLARA UYGULANMASI.....	13
1.5. ADDT KURAMININ İLKELERİ.....	14
1.6. TERAPÖTİK TEKNİKLER VE PROSEDÜR.....	15
1.6. 1. Bilişsel Teknikler.....	15
1.6.1.1. Mantık Dışı İnanışları Durdurma.....	16
1.6.1.2. Bilişsel Ödev.....	16
1.6.1.3. Dili Değiştirmek.....	17
1.6.1.4. Mizahın Kullanımı	17
1.6.2. Duygusal Teknikler.....	17
1.6.2.1 Düşünsel Duygulanımcı Betimleme	18
1.6.2.2. Rol Oynama.....	18
1.6.2.3 Utangaçlığa- Utanmaya Karşı Egzersizler.....	18
1.6.2.4 Güç ve Enerjinin Kullanımı.....	19
1.6.3 Davranışsal Teknikler.....	19

2. SOSYAL BECERİ	19
2.1. SOSYAL BECERİ VE TARİHSEL GELİŞİMİ.....	19
2.2. SOSYAL BECERİLERİN ÖNEMİ VE YETERSİZLİĞİ.....	23
2.3 SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ.....	24
2.3.1 Psikolojik Danışma ve Psikoterapi.....	24
2.3.2 Aile ve Evlilik Danışması.....	24
2.3.3.Yöneticilik ve Liderlik Eğitim Programlar.....	24
2.3.4 Personel Seçimi.....	25
2.3.5 Sağlık Psikolojisi.....	25
3. OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE	
REHBERLİK HİZMETLERİ.....	25
3. 1. REHBERLİK ÇALIŞMALARININ TARİHÇESİ.....	25
3.2 REHBERLİĞİN AMACI VE KAPSAMI.....	26
3.3 İLKÖĞRETİMDE REHBERLİK HİZMETLERİNİN	
GEREKÇESİ VE ÖNEMİ.....	28
4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
4.1. ADDT ALANINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	28
4.2. SOSYAL BECERİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	
1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	33
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	34
3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	36
3.1.SOSYAL BECERİ ENVANTERİ.....	36

3.1.1 Sosyal Beceri Envanteri'nin Güvenirlilik Çalışmaları.....	39
3.1.1.1. Testin tekrarı yöntemi.....	39
3.1.1.2. Alfa katsayısı yöntemi ile iç tutarlılığın hesaplanması.....	39
3.1.2. Sosyal Beceri Envanteri'nin Geçerlilik Çalışmaları.....	39
3.1.2.1. Kapsam geçerliliği.....	39
3.1.2.2. Benzer ölçekler geçerliliği.....	39
3.1.3.Araştırmada Sosyal Beceri Envanteri'nin Güvenirlilik ve Geçerliliği.	40
3.2.KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	42
4. VERİLERİN TOPLANMASI VE UYGULAMA SÜRECİ.....	42
5. UYGULANAN EĞİTİM.....	43
6. VERİLERİN ANALİZİ.....	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖNTEST – SONTEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	45
2. ALT BOYUTLARA YÖNELİK İSTATİSTİKİ İŞLEMLER.....	48
SONUÇ	64
ÖNERİLER.....	65
KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	70
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	70
Ek 2: Sosyal Beceri Envanteri.....	73
Ek 3: Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Oturumları.....	78
Ek 4: MEM'den Onaylı İzin Belgesi.....	113

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öntest- Sontest Kontrol Grulu Modelin Simgesel Görünümü.....	33
Tablo 2. Grupların Sosyo Ekonomik Durumları.....	35
Tablo3. Türkiye’deki öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Beceri Envanteri alt ölçekleri ile toplam puan ortalamaları, standart sapmaları ve yüksek puan alt sınırları ile düşük puan üst sınırları.....	38
Tablo4. Sosyal beceri Envanterinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik ve Geçerliliği.....	41
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	45
Tablo 6. Gruplar İçi Etkileşim.....	46
Tablo 7. Gruplar Arası Etkileşim.....	46
Tablo 8. Duyuşsal Anlatımcılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma.....	48
Tablo9. Gruplar İçi Etkileşim.....	49
Tablo10. Gruplar Arası Etkileşim.....	49
Tablo11. Duyuşsal Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma.....	50
Tablo12. Gruplar İçi Etkileşim.....	51
Tablo13. Gruplar Arası Etkileşim.....	51
Tablo14. Duyuşsal Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma.....	52
Tablo15. Gruplar İçi Etkileşim.....	53

Tablo16. Gruplar Arası Etkileşim.....	53
Tablo17. Sosyal Anlatımcılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma.....	54
Tablo18. Gruplar İçi Etkileşim.....	55
Tablo19. Gruplar Arası Etkileşim.....	55
Tablo20. Sosyal Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma.....	56
Tablo21. Gruplar İçi Etkileşim.....	57
Tablo22. Gruplar Arası Etkileşim.....	57
Tablo23. Sosyal Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma	58
Tablo24. Gruplar İçi Etkileşim.....	59
Tablo25. Gruplar Arası Etkileşim.....	59

KISALTMALAR

ADDT: Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼

Bknz: Bakınız

Akt: Aktaran

s: Sayfa

vb: Ve Benzer

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanın bu özelliğinden dolayı kişiler diğer insanlar ile etkileşim içinde yaşama ihtiyacındadır. Sosyal varlık olan insanın en büyük ihtiyacı; herhangi bir etkiye uygun tepkiler verebilme ve bu tepkilerini düzenleyerek sosyal çevreden kabul görebilmektir. Sosyal beceriler ne kadar erken kazandırılır ise kişinin bu ihtiyaçlarını o denli başarılı gerçekleştirebileceği düşünülmektedir.

Sosyal beceri; başkaları ile iletişimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilir(Yüksel, 2001). Kişi sosyal ilişkiler kurarak çevresiyle etkileşim içinde bulunur. Bu etkileşim sürecinde sağlıklı ilişkiler kurabilmek ancak yeterli sosyal becerileri kazanmakla gerçekleşebilir. Combs ve Slaby (1977), sosyal becerileri başkalarıyla toplumsal olarak kabul edilebilir, kişisel olarak yararlı ve aynı zamanda öncelikle başkalarına yararlı olan sosyal bağlamda etkileşim kurma yeteneği şeklinde tanımlamışlardır.

Sosyal beceriler, bireyin yaşam kalitesini artırır, hedeflerine ulaştırır ve yaşam boyu yararlanabileceği bir hizmet olarak kabul edilir (Yüksel; 1999). Bireyin aile okul ve iş yaşamındaki başarısında da sosyal beceriler önemli bir etkidir. Rubin ve Graham'ın yaptıkları bir araştırmada görülmüştür ki; kişilerarası iletişimde yeterlilik ile okul başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Çünkü okuldaki başarı; arkadaşlar ile iletişim, soru sorma, yanıtlama vb ile etkileşime dayanmaktadır(Akt: Yüksel,1997).

Akkök (1999) e göre; çocuklarda sosyal davranışları geliştirebilmek için uygun davranışlarının ödüllendirilmesi son derece önemlidir. Çocuklara, sosyal becerilerini tesadüfî öğrenme ve bilişsel olgunlukla geliştirmelerine izin verilmelidir. Bu beceriler sosyal yeterlik dediğimiz gelişmelerle iç içedir. Bunlar; kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşlarca kabul görme, aile fertleri ve diğer bireyler tarafından kabul görme, sosyal bağımsızlık, destekleyici sosyal çevre olarak özetlenebilir.

Riggio (1986), ise sosyal beceriyi altı alt boyutta açıklamıştır (Akt: Yüksel, 1998.a, S.41-42; Riggio,H.1999).

1.Duyuşsal Anlatımcılık (Emotional Expressivity): Duyuşsal anlatımcılık bireyin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçer. Duyuşsal anlatımcı birey, canlı ve neşelidir bu becerileri ile diğer insanları etkileyebilirler. Örnek: ‘Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.’

2.Duyuşsal Duyarlık (Emotional Sensitivity): Duyuşsal duyarlık başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma ve yorumlama becerileridir. Duyuşsal yönden duyarlı bireyler, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlarlar. Örnek: ‘Çok insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.’

3.Duyuşsal Kontrol (Emotional Control): Duyuşsal kontrol bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerileridir. Bu yapı ayrıca, belli başlı duyguları yetenekle birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme becerilerini kapsar. Örnek: ‘Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.’

4.Sosyal Anlatımcılık (Social Expressivity): Sosyal anlatımcılık, bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerileridir. Sosyal anlatımcı bireyler, cana yakın, sosyal ya da herhangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahiptirler. Örnek: ‘İnsanların beni iyice anlamaları çok zaman alır.’

5. Sosyal Duyarlık(Social Sensitivity): Sosyal duyarlık başkalarının sözel iletişimlerini yorumlama becerileridir. Sosyal duyarlı bireyler, sosyal davranışlarını sergilerken sosyal normlara özen gösterirler ve ortama uygun hareket etme bilincindedirler. Örnek: ‘Çevremdeki karamsar ruha sahip olanlardan büyük ölçüde etkilenirim.’

6. Sosyal Kontrol (Social Control): Sosyal kontrol sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerileridir. Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir. Örnek: ‘Grup tartışmalarını yönetmede çok başarılıyım.’

İlköğretim düzeyi, çocukların kişilik ve sosyal özelliklerinin gelişiminin önem kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar başkalarının farkına varırlar. Daha önceki

dönemlerde çocuk henüz dünya ile başa çıkabilmek için gerekli altyapıyı oluşturma ve geliştirme çabası içindedir. Hatta Piaget'nin terimiyle benmerkezcidir, sadece kendini düşünebilmektedir. Başkasının perspektifini alabilecek durumda değildir, onların ne yaşadıklarını anlayamamaktadır. İlköğretim dönemi benmerkezcilikten çıkma dönemidir, başka bir deyişle benmerkezciliğin dağılma dönemidir. Bunun diğer bir anlamı çocuğun artık başkalarının, başkaları olduğunun fark etmesi ve onların da kendisi gibi bir “ben” olduklarını kavrayabilmesi demektir. Bu özelliğin uzantıları oyunda ve sosyal ilişkilerde görülür. Çocuklar artık birlikte oynamaya başlarlar. İşbirliği yapabilir hale gelirler. Kısacası, ilköğretim dönemi başkalarının keşfedildiği dönemdir (Akkök,1996).

Başkalarının keşfedilmesi kişinin kendisinin dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi demektir. Böyle ilişkilerin kurulabilmesi için birtakım beceriler gereklidir. İşte bu becerilere kısaca sosyal beceriler denir. Bu yüzden sosyal beceriler toplumsal bir canlı olduğu düşünülen insanın en önemli becerileridir. İnsanlar bu becerileri sayesinde bir arada yaşarlar. Toplumsal düzen insanların sosyal becerileri sayesinde işler. Toplumsal düzen bir yana, birey olarak insanın ruh sağlığı onun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olduğundan sosyal beceriler bireyin ruh sağlığı için yararlıdır.

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı sosyal becerilerin öğretilmesi çok önemli bir konudur. Bireylerin daha sağlıklı bir yaşam sürdürmeleri için bazı programlar sürdürülmektedir. Bunlardan bir tanesi de “Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi” (ADDT-Rational Emotive Behavior Therapy-REBT) dir. Bu terapi bilişsel-duygusal ve davranışsal bir tedavi yöntemidir. Bu terapinin temel amacı, bireylere düşünceler ile duyguların etkileşim halinde olduğunu ve düşüncelerin değiştirilmesi ile duygularında değişeceğini öğretmektir. Ayrıca, “ insanlar olaylardan rahatsız olmazlar onlar olaylarla ilgili düşüncelerinden rahatsız olurlar” (Ellis, 1984).

Akılcı duygusal terapide bilişler, davranışlar, stresle ilgili düşünce biçimleri, karar verme, yargılama ve analiz biçiminde daha yönlendiricidir. Bilişler, duygular ve davranışlar birbirlerini önemli derecede etkilerler (Ellis, 1979 a, 1979 c, 1987 a, 1989).

ADDT'ye göre, herhangi bir durum karşısında olumsuz tepki geliştirilmesinin nedeni doğrudan olayın kendisi olmayıp, kişinin akılcı olmayan inanç sistemi olarak

değerlendirilmektedir(Ellis, 1977; Abrams ve Ellis, 1994). Bu akılcı olmayan düşünceler, insanlarla veya olaylarla ilgili gerçekçi olmayan ve mutlakıyetçi beklentiler, durumun olumsuz sonuçlarını aşırı şekilde abartma, herhangi bir sıkıntıya, huzursuzluğa dayanıksızlık ve insanların değerliliğine ilişkin toptan yargılara ulaşmayı içeren ve insanları yaptığı davranışlara göre ya değerli ya da değersiz olarak görme şekillerinde olabilmektedir(Abrams and Ellis, 1994; Corey, 2001).

Bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada “ADDT” odaklı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU VE AMAÇ

1. TEZİN AMACI

Araştırmanın amacı Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini araştırmaktır.

Kişinin topluluk içersindeki varlığını devam ettirebilmesi için sosyal bakımdan biraz olsun uyumlu olmayı öğrenmesi lazımdır. Genel olarak bakıldığında ilköğretim çağındaki öğrencilerin sosyal beceri konusunda eksiklik yaşadıkları gözlenmektedir.

Öğrencilerin sosyal hayatlarındaki başarıları ile sosyal beceri düzeyleri arasında doğru orantı olduğu da göz önüne alındığında, erken yaşta sosyal beceri eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada öğrencilere sosyal beceri eğitimi verilmiş ve bu eğitim ADDT odaklı grupla psikolojik danışma ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde artış beklenirken ADDT'nin de etkililiği araştırılmıştır.

2. PROBLEM

Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi var mıdır?

3. ALT PROBLEMLER

1. Deney grubunun öntest başarı puanı ile sontest başarı puanı arasında, .05 anlamlılık düzeyinde bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubunun öntest başarı puanı ile sontest başarı puanı arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir fark var mıdır?

3. Deney grubunun sontest başarı puanı ile kontrol grubunun sontest başarı puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık var mıdır?

Sosyal beceri eğitimi programına katılan (deney) ve katılmayan (kontrol) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerinin alt boyutları olarak;

- 1) duyuşsal anlatımcılık
- 2) duyuşsal duyarlık
- 3) duyuşsal kontrol
- 4) sosyal anlatımcılık
- 5) sosyal duyarlık
- 6) sosyal kontrol düzeyleri arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir fark var mıdır?

4. DENENCELER

1. Deney grubunun öntest başarı puanı ile sontest başarı puanı arasında son test lehine .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık vardır.

2. Kontrol grubunun öntest başarı puanı ile sontest başarı puanı arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir fark var mıdır?

3. Deney grubunun sontest başarı puanı ile kontrol grubunun sontest başarı puanları arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık vardır.

4. AkılcıDuygulanımcı Davranış Terapi odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal becerinin bir alt boyutu olan duyuşsal anlatımcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık vardır.

5. AkılcıDuygulanımcı Davranış Terapi odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal becerinin bir alt boyu olan duyuşsal duyarlık düzeyleri arasında deney grubu lehine .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık vardır.

6. AkılcıDuygulanımcı Davranış Terapi odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal becerinin bir alt boyu

olan duyuşsal anlatımcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık vardır.

7. Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapi odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal becerinin bir alt boyu olan duyuşsal kontrol düzeyleri arasında deney grubu lehine .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık vardır.

8. Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapi odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal becerinin bir alt boyu olan sosyal anlatımcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık vardır.

9. Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapi odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal becerinin bir alt boyu olan sosyal duyarlılık düzeyleri arasında deney grubu lehine .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık vardır.

10. Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapi odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin sosyal becerinin bir alt boyu olan sosyal kontrol düzeyleri arasında deney grubu lehine .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık vardır.

5. TEZİN ÖNEMİ

Albert Aliis'in Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi odaklı grupla psikolojik danışma çalışması ile ilgili ilköğretim düzeyinde çok fazla bir çalışmaya rastlanmamış olması nedeni ile bu çalışmanın önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Üniversite düzeyinde yapılan nadir çalışmalardan birisi ise 2006 yılında Mersin Üniversitesinde yüksek lisans tezi düzeyinde bulunmaktadır. Araştırmanın, ülkemizde ilköğretimin ikinci kademesi düzeyinde sosyal beceri anlamında nadir yapılan çalışmalardan olacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında Sosyal beceri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çok fazla çalışma yapılmış ve bu konu üzerine çok durulmuştur. Yapılan bu çalışmalar sosyal

becerinin, bireyin hayatı üzerinde çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu yüzden bu programa katılan bireyler, sosyal beceri ve bu beceriye ait tüm alt becerileri kazanma ve bunu hayatlarına uygulama anlamında, en azından adım atmış olacaklardır. Sosyal beceri alanındaki çalışmaların alanı çok geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Bu çalışmalar bize göstermiştir ki hayatımızda sosyal beceri eksikliği yaşayan birçok kişi vardır ve bu kişiler sadece öğrenciler değil toplumun her kesiminde her pozisyonda bulunabilmektedir. Bu sebeple toplumda birçok kesime mal olmuş bireylerin de sosyal beceriden yoksun olması kalitesiz iletişim becerisini, gergin çalışma ortamlarını, empatiden yoksun duygusal zayıflıkları beraberinde getirmektedir. Bilindiği üzere çalışma hayatındaki doyum, işveren ve çalışan arasındaki olumlu iletişimle doğrudan ilgilidir. Bu sebeptendir ki sosyal beceri eğitimi çalışmaları literatürde önemli bir yer teşkil etmektedir.

Ülkemizde sınırlı olan ama yurt dışında çok fazla olan sosyal beceri eğitimine yönelik çalışmalardan bazıları şöyledir; grupta atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi (Acar, 1980), Kelly (1982), Pepler ve arkadaşları (1991), Walker ve arkadaşları (1988); vb sayılabilir.

Grupla yapılan psikolojik danışma sürecinin çok önemli olduğu da çeşitli kaynaklarca vurgulanmıştır. (Corey, 1987) ve (Gazda 1989)'ya göre grupta psikolojik danışmanın ergenler üzerinde yararlı etkisinin olacağını vurgulanmıştır. Ancak ADDT ile sosyal becerinin çalışıldığı ilköğretim düzeyinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple okullarda rehberlik servislerinin benzer çalışmalar yapabileceği yönünde bir örnek çalışma olması açısından önemli bir çalışmadır. Bu tür bir çalışma özellikle bulunduğu yerde, yeterli düzeyde sosyal imkânı olmayan ve aile ortamı olarak da sosyal becerisini geliştirmesine yardımcı olacak ortama sahip olamayan çocuklar için oldukça olumlu sonuçlar elde edilebileceğinden örnek bir çalışma olması beklenmektedir.

6. SAYILTI

Araştırmada, aşağıdaki durum sayıltı olarak kabul edilmiştir.

1. Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grupları öğrencilerinde deney süresince deney koşulları dışında olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu varsayılmıştır.

7. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri, Sosyal Beceri Envanteri'nden elde edilen puanlar ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın örneklemi, Denizli Çameli Atatürk İlköğretim Okuluna devam eden 8. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubunu oluşturan 63 öğrenci ile sınırlıdır. Grupla psikolojik danışma 10 oturum ile sınırlıdır.
3. Araştırma Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ile sınırlıdır.

8. TANIMLAR

Grupla Psikolojik Danışma: Kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesini hedefleyen, üyelerin duygu, değer ve tutumlarının üzerinde durulduğu, ayrıca her bir üyenin önceden belirlediği davranışsal amacının gerçekeştirilmesinin sağlanmaya çabalandığı, bu alanda eğitim görmüş bir psikolojik danışman tarafından yürütölen profesyonel terapötik bir yardım etme sürecidir (Voltan, Acar, 1993).

Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi: (ADDT- Rational Emotive Behavioral Therapy-REBT): Albert Ellis tarafından geliştirilmiş bilişsel, duygusal, davranışçı bir terapi yaklaşımı olup, bir kişilik teorisi ve bir psikoterapi yöntemidir (Corey, 2001).

Sosyal Beceri: Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır olarak tanımlamaktadır(Yüksel,1997).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. AKILCI DUYGULANIMCI DAVRANIŞ TERAPİSİ

1.1. AKILCI DUYGULANIMCI DAVRANIŞ TERAPİSİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Başlangıç olarak psikanalitik kuramı seçen Ellis 1955 yılında ADDT yi geliştirmiştir. ADDT bilişsel ve duygusal bir terapi yaklaşımıdır. Bu terapi yaklaşımında, İsa'dan sonra birinci yüzyılda yaşamış olan Stoacı düşünür Epiktetos'un bir deyişi temel alınmıştır; “insanlara rahatsızlık veren, olayların kendisi değil, bu olaylara getirdiği bakış açılarıdır.” Burada sözü edilen “rahatsızlıklar”, bizim algılarımızın, bizim değerlendirmelerimizin ve bizim değer yargılarımızın; kısacası bizim yaşam felsefemizin birer ürünüdürler. (Köroğlu, 2005)

ADDT, bir kişilik teorisi ve bir psikoterapi yöntemidir. Ellis bir anlamda ADDT'nin babası ve bilişsel davranışçı terapinin temel kuramcılarında birisi olarak kabul edilmektedir (Corey, 2001).

Ellis, metodunu ilk zamanlar düşünsel terapi (Rational Therapy) olarak isimlendirmiştir. Bu isim, genel olarak düşünsel terapinin sadece düşünceler, inançlar üzerinde durduğu varsayılması nedeniyle problemlere yol açmıştır. Ancak en başından itibaren Ellis, duygu, düşünce ve davranışın birbiriyle ilişkili psikolojik süreçler olduğu görüşünü savunmuştur (Dryden, 1992; Dryden ve Gordon, 1990).

ADDT bakış açısına göre, kendimiz, başkaları ve dünya hakkında bilgi edinmek için bilimsel yöntemlere başvurmamız gerekir. ADDT, bilimsel düşünmeyi ve deneysel yaklaşımı savunur (Köroğlu, 2005).

ADDT kuramı iki tür ruhsal rahatsızlıktan söz eder. Bunlar benlik (ego) rahatsızlığı ve erinç rahatsızlığıdır. Benlik rahatsızlığı kişinin kendine bakış açısı ile ilişkili ruhsal sorunları kapsar. Erinç rahatsızlığı ise kişinin içinde duyumsadığı rahatlık duygusu, iç rahatlığı, baş dinçliği, dinginlik algısı ile ilişkili ruhsal sorunları kapsar. Adından da anlaşılacağı gibi, erinç rahatsızlığı, kişinin iç rahatlığının bozulmasını kaldıramayacağına ilişkin algısı ile ilintilidir.

ADDT yaklaşımına göre yaşam iki temel değer üzerine kuruludur. Bunlardan biri sağ kalma, diğeri zevk almadır. Bu değerleri temel alan bu psikoterapi yaklaşımı, insanların daha uzun yaşamalarının yanı sıra ruhsal sıkıntılarını ve kendilerine zarar verici davranışlarını en aza indirmelerine daha doyumlu ve daha mutlu birer varlık olarak kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur (Koroğlu, 2005).

Ellis, psikanalist olarak çalışmanın danışanlar ile ilgilenmekte yetersiz kaldığını bulduktan sonra RET i geliştirdi. RET danışanların felsefi ve davranış tarzlarını yeniden şekillendirecek araçlar ile donatmayı amaçlayan genel bir psikoterapi okulu haline geldi (Corey,2001).

ADDT nin ana felsefesi duygularımızın; inançlarımız, değerlerimiz, yorumlarımız ve hayat koşullarına karşı tepkilerimizden türediğidir. ADDT sürecinde danışanlar kendi kendilerine ürettikleri mantıkdışı inanışları tanımlayacak ve bunları önleyecek araçları öğrenirler (Corey, 2001).

Terapi eğitsel bir süreç olarak görülür; terapist, özellikle ödevler vermesi ve doğru düşünme için stratejiler öğretmesi ile bir öğretmen gibi iş görür. Danışan ise terapi ile edinilen becerileri günlük yaşamda uygulayan bir öğrencidir (Corey 2001).

1.2. AKILCI DUYGULANIMCI DAVRANIŞ TERAPİSİNİN İNSAN DOĞASINA VE DUYGUSAL BOZUKLUKLARA BAKIŞ AÇISI

ADDT insanların hem mantıklı ve doğru hem de mantık dışı ve yanlış düşünme potansiyeli ile doğdukları varsayımına dayanır. İnsanların yanılabilir olduklarını dikkate alarak, ADDT danışanlara hatalarına rağmen kendileri ile daha barışık yaşamayı öğrenmelerine yardım eder. Ellis insanların kendi kendilerine konuşan, öz değerlendirme yapan ve kendi kendilerini koruyabilen varlıklar olduğu sonucuna varmıştır. İnsanlar basit tercihler (aşk, onay ve başarı arzusu) yaptıklarında ve bunların temel ihtiyaçlar olduğunu düşünme hatasına düştüklerinde duygusal ve davranışsal sorunlar geliştirirler (Corey 2001).

ADDT suçlamanın duygusal bozuklukların özü olduğunu savunur. Bu yüzden; eğer nevrotik veya kişilik bozukluklarını tedavi edeceksek, kendimizi ve diğerlerini

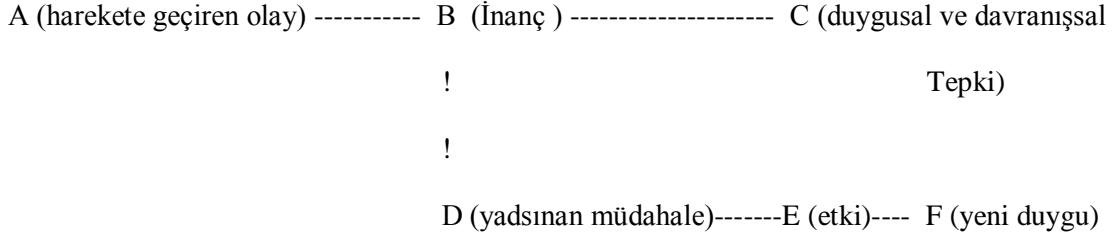
suçlamayı kesmeliyiz. Bunun yerine kusurlarımıza rağmen kendimizi kabul etmeyi öğrenmemiz önemlidir (Corey 2001).

ADDT, çok istenilir olmasına rağmen insanların kabul edilme ve sevmeye ihtiyaçları olmadığını iddia eder. Terapist danışana diğerleri tarafından kabul edilmediği ve sevilmediği zamanlarda bile depresif hissetmemeyi öğretir. Terapi insanları kabul edilmediklerinde üzüntüyü yaşamaları için cesaretlendirse de, onlara depresyon, endişe, incinme, kendine değer kaybı ve kin gibi duygularla başa çıkma yolları bulmaya çalışır.

1.3. KİŞİLİĞİN ABC TEORİSİ

ADDT’de, ruhsal rahatsızlıklarda düşünme sürecinin önemini gösteren ve ADDT’nin ABC’si olarak adlandırılan bir taslak kullanılır. Ellis teorisini ABC modeliyle açıklamaktadır (Dryden, 1990; Ellis, 1979; Ellis, 1989; Knaus, 1986).

Aşağıdaki diyagram ABC teorisinin bileşenleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir.



ADDT teorisinin merkezinde kişiliğin ABC teorisi vardır. A bir gerçeğin, olayın veya kişinin tutum ve davranışının varlığıdır. C duygusal veya davranışsal sonuç veya kişinin reaksiyonudur; reaksiyon uygun veya uygunsuz olabilir. A (harekete geçiren olay) C ye (duygusal sonuç) neden olmaz bunun yerine; insanların A hakkındaki inanışları olan B, duygusal reaksiyon olan C ye çoğunlukla neden olur.

ABC den sonra uyuşmazlık olan D gelir. Aslında D danışanların mantık dışı inanışlarına karşı çıkmalarına yardım eden bilimsel metodun uygulamasıdır. Mantığın prensipleri öğretilmediği için, bunlar gerçek dışı veya değiştirilemez hipotezlerin yok edilmesinde kullanılabilir.

Ellis ve Bernard (1986), bu uyuşmazlık sürecinin üç bileşenini ortaya çıkarma, tartışma ve ayırt etme olarak tanımlar. İlk olarak, danışanlar mantık dışı inanışlarını nasıl ortaya çıkaracaklarını öğrenirler. Daha sonra işlevsiz inançlarını mantıklı olarak nasıl sorgulayacaklarını ve bunlara inanmaya karşı nasıl hareket edeceklerini öğrenerek bu işlevsiz inançları tartışır. Son olarak mantıkdışı inançları mantıklı inançlardan ayırt etmeyi öğrenirler.

Ellis (1979) rahatsızlık veren hemen hemen her duygunun aşağıda belirtilen 3 temel mantıksız inançlardan bir ya da birden çoğu ile yakından bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir:

1. “En iyisini yapmalıyım, kesin kabul görmeliyim ve tüm başarılarım takdir edilmeli, aksi halde işe yaramaz biri olacağım, kabul görmezsem bu benim değersiz biri olduğum anlamına gelir.”

2. “Bana karşı iyi, dostça, nazik davranmalısın ve düşünceli, adaletli olmalısın; aksi halde sen kaybedersin, böyle davranmazsan aşağılık biri olduğun anlaşılır.”

3. “Yaşama koşullarım iyi ve rahat olmalı, böylece istediğim her şeyi çok fazla çaba sarf etmeden ve rahatsızlık duymadan elde edebilmeliyim aksi takdirde bu lanet bir dünyadır ve hayat yaşamaya değmez, korkunç bir hayat olur.”

1.4. TERAPÖTİK AMAÇLAR VE AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞ TERAPİSİNİN GRUPLA DANIŞANLARA UYGULANMASI

ADDT de seçilen birçok yol, danışanları daha gerçekçi bir hayat felsefesi edinerek duygusal bozukluklarını ve kendilerini yenilgiye uğratan davranışlarının en aza indirgeme hedefine götürür. Diğer önemli terapatik amaçlar hayatta ters giden durumlarda kendini ve başkalarını suçlama eğilimini azaltmayı ve gelecek zorluklar ile etkili bir şekilde baş etme yollarını öğrenmeyi içerir.

Kendi ile ilgilenme, sosyal ilgi, kendine yön verme, tolerans, esneklik, kararsızlığın kabulü, sorumluluk, bilimsel düşünce, kendini kabul, risk alma, aşırı hayal kırıklığı ve rahatsızlık için sorumluluk alma ADDT terapistlerinin danışanları ile çalıştığı belli amaçlardır.

ADDT teknikleri ile çalışılan konulardan bazıları, endişe, düşmanlık, karakter bozuklukları, psikotik bozukluklar ve depresyon tedavisi, sex, aşk, ve evlilik problemleri; çocuk yetiştirme ve ergenlik sorunları; ve sosyal beceri eksiklikleri ve eğitimidir (Ellis, 1979).

Uygulamanın bazı ana alanları: 1. Bireysel terapi 2. Grup terapisi 3. Kısa süreli terapi 4. Evlilik terapisi 5. Aile terapisi (Ellis, 1989).

Bütün grup üyelerine ADDT prensiplerine uygun, grup düzenindeki bir diğer üyeye uygulama öğretildiği için, ADDT grup terapisine çok uygundur. Üyeler risk almayı da içeren yeni davranışları uygulama ve ödevleri yerine getirme şanslarını elde eder. Üyeler rol oynama ve çeşitli risk alma aktivitelerini deneme şansına da sahiptir. Danışanlar, sosyal becerileri öğrenebilir ve grup sonrası seanslarda diğerleri ile etkileşime girmeyi tecrübe edebilirler. Hem diğer grup üyeleri hem de grup lideri onların davranışlarını gözlemleyebilir ve dönüt verebilir. Bireysel terapide danışan genellikle olay sonrası raporu verir; fakat bir grup düzeninde danışanlar radikal ve felsefi bir değişimi teşvik etmek için tasarlanmış görüşmeleri yapabilirler. Ellis bir çok ADDT danışanlarına bireysel terapi gibi grup terapisini de bir şekilde tecrübe etmelerini tavsiye eder.

1.5. ADDT KURAMININ İLKELERİ

Akılcı duygulanımcı davranışçı terapinin ilkeleri şunlardır (Köroğlu, 2005);

1. Akılcı duygulanımcı davranışçı kuramın temel ilkesi, insanların duygularının en önemli belirleyicisinin biliş, diğer bir deyişle düşünce olduğunu savunur. Yalın bir deyişle “Ne düşünüyorsak onu hissederiz”. Bireyin kendisini iyi veya kötü hissetmesini belirleyen, olaylar ya da diğer insanlar değildir; birey öyle düşündüğü için öyle hisseder. Ne olup bitiyorsa bu bireyin bilişsel dünyasında olup bitmektedir. Gösterilen duygusal tepkilerin doğrudan sorumlusu bireyin algılarına ilişkin kendi değerlendirmeleridir. Dünya bir aynadır, birey ne düşünüyor dışarıda da onu görür, onu yaşar.

2. Ruhsal rahatsızlıkların başlıca belirleyicisi, bireyin işlevsel olmayan düşünce biçimidir. İşlevsel olmayan düşünce biçimi, abartma, aşırı yalına indirgeme, aşırı

genelleme, mantıksız, geçersiz varsayımlarda bulunma, yanlış çıkarımlar yapma, salt iyi ya da salt kötü, salt doğru ya da salt yanlış gibi saltçı düşünce ile kendini gösterir.

3. Yaşanan sıkıntı, akılcı olmayan düşünce biçiminden kaynaklanıyorsa, bu sıkıntıyla başa çıkmanın başlıca yolu da düşünce biçimini değiştirmektir.

4. Hem genetik, hem de çevresel etkenleri kapsayan birçok etken, bireyin akılcı olmayan bir biçimde düşünmesine yol açabilir. Akılcı olmayan yerleşik düşüncelerin böylesine yaygın olmasından anlaşılacağı gibi, bu tür düşüncelere kolaylıkla inanma eğilimi vardır, öte yandan içinde yaşanılan kültür de çoğu zaman bu yerleşik düşüncelerin özgün içeriğini destekliyor gibi görünmektedir.

5. Akılcı duygulanımcı davranışçı kuram, davranışlar üzerinde geçmişin etkilerinden çok bugünün etkilerinin olduğu üzerinde durur. Bir psikopatolojinin ortaya çıkmasında kalıtsal ve çevresel etkenler önemli oluyorsa da bunların neden süregidiyor olduğunun anlaşılmasını sağlayacak olan bu etkenler değildir. Genellikle insanlar, sürekli olarak kendi kendilerini Akılcı olarak “zehirleyerek” psikopatolojilerinin sürmesini sağlarlar. Her nasıl elde edilmiş olursa olsun, akılcı olmayan düşüncelere bağlanıp kalmak, ruhsal rahatsızlıkların başlıca nedenidir. Dolayısıyla insanlar geçmişteki düşüncelerini yeniden değerlendirirlerse ve bugün bunlardan kurtulurlarsa, bugünkü işlevsellikleri çok daha değişik olacaktır. Yaşam yalnızca geriye dönük olarak anlaşılır, ancak ileriye dönük olarak yaşanır.

6. Akılcı duygulanımcı davranışçı kuramın diğer bir ilkesi, hiç kolay olmasa da, yerleşik düşüncelerin değiştirilebilir olduğu ilkesidir. Akılcı olmayan düşüncelerin değiştirilmesi, bunları tanımayı, üzerine gitmeyi ve bakış açısını değiştirmek için etkin ve sürekli bir çaba göstermeyi gerektirir; böylece yaşanan ruhsal sıkıntı azalacaktır.

1.6. TERAPÖTİK TEKNİKLER VE PROSEDÜR

1.6.1. Bilişsel Teknikler

Cognitive methods (bilişsel metotlar) ile terapi, danışanlara kendi kendilerine söylemeye devam ettikleri şeyleri hızlı ve direkt bir şekilde gösterir. Daha sonra bu kişisel ifadelerle nasıl başa çıkacaklarını öğretir. Terapi, danışanları gerçekliğe dayanan

bir felsefe edinmesi için cesaretlendirir. Terapi, düşünmeye, tartışmaya, çekişmeye, sorgulamaya, yorumlamaya açıklamaya ve öğretmeye dayanır. Başlıca amaç, danışanın yeni bir yaşam felsefesi edinmesine ve bunu tam olarak içselleştirmesine yardımcı olmaktır (Ellis, 1990).

Terapistlerin uyguladıkları bilişsel tekniklerden bazıları şunlardır;

1.6.1.1. Mantık Dışı İnanışları Durdurma

Terapinin en yaygın bilişsel metodu terapistlerin, danışanların mantıkdışı inanışlarını aktif bir şekilde tartışmalarından ve bu sorgulamayı kendi kendilerine nasıl yapacaklarını onlara öğretmekten oluşur. Terapist, danışanlarına onların belli bir olay veya durum yüzünden rahatsız olduklarını gösterir. Danışanlar sistematik bir şekilde büyük bir mantıkdışılık üzerine çalışır (Corey, 2001).

1.6.1.2. Bilişsel Ödev

Terapi danışanlarından, problemlerin listelerini yapmaları, kesin inanışlarını aramaları ve bu inanışları tartışmaları, sorgulamaları beklenir. Danışanlara içselleştirdikleri mesajların bir parçası olan mutlakıyetçi “gereklik” ve “zorunluluklar”ını bulmalarını sağlayan ödevler verilir (Corey, 2001).

Ödevin bir bölümü ADDT in A-B-C teorisini günlük hayatta karşılaştıkları problemlere uygulamaktan oluşur.

Terapi, eğitici bir süreç olarak görüldüğü için; danışanlar, *Ellis in How to Stubbornly Refuse to Make Yourself Misereble about Anything-Yes, Anything!* (1988) kitabı gibi özyardım kitaplarını okumaları için teşvik edilir. Ayrıca kendi terapi seanslarının kayıtlarını dinlerler ve eleştirirler. Değişiklikler yapmak zor bir iştir ve bunu seanslar dışında yapmak kişinin kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yeniden gözden geçirmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Corey, 2001).

1.6.1.3. Dili Değiştirmek

Terapi belirsiz dilin, hastalıklı düşünme sürecinin nedenlerinden biri olduğunu iddia eder. Dilin düşünceleri, düşüncelerin de dili şekillendirmesine dayanarak uygulayıcılar, danışanlarının dili kullanma biçimlerine özel bir dikkat harcar.

1.6.1.4. Mizahın Kullanımı

Bir araştırma mizahın ADDT terapistleri için en popüler tekniklerden biri olduğunu göstermiştir. Warren, McLellarn, (1987) Ellis de danışanları tehlikeye götüren abartılmış düşüncelerle mücadele etmenin bir yolu olarak mizahı kullanma eğilimindedir. ADDT duygusal rahatsızlıkların genellikle kişinin kendisini çok fazla ciddiye almasından ve hayata mizahla bakma anlayışını kaybetmesinden kaynaklandığını iddia eder. Sonuç olarak danışmanlar mizahı bireylerin aşırı ciddi taraflarına karşı saldırı için kullanır(Akt: Corey, 2001).

1.6.2. Duygusal Teknikler

ADDT uygulayıcıları koşulsuz kabul, düşünsel-duygusal rol oynama, model alma, düşünsel duygulanımcı betimleme ve utangaçlığa karşı egzersizleri içeren bir çok prosedür kullanılır. Terapistlerin danışanlara kendilerini kabul etmelerini öğretmek için kullandıkları ana tekniklerden biri model olmadır.

Terapistler seanslarda kendileri gibi olmayı başarmalıdır. Danışanların onayını kazanma çabasından “gereklilik “ve “zorunluluklar” a göre yaşamaktan ve danışanlarını sorgularken kendilerini riske atmaya istekli olmaktan kaçınmalıdırlar. Ayrıca model olmalı ve huysuz kavgacı alingan danışanlara çok fazla kabul göstermelidir.

ADDT, birçok duygusal ve etkili terapötik strateji kullansa da bunu çok seçici ve ayırt edici bir biçimde yapar. Bu stratejiler hem terapi seansları boyunca hem de günlük yaşamda ödevler olarak kullanılır. Bu tekniklerin kullanım amacı sadece deneyim kazandırmak değil aynı zamanda danışanları bazı düşünce duygu ve davranışlarını değiştirmektir(Ellis&Yeager 1989).

1.6.2.1 Düşünsel Duygulanımcı Betimleme

Teknik yeni duygusal kalıplar oluşturmak için tasarlanmış yoğun zihinsel uygulamaların bir çeşididir. Danışanlar kendilerini gerçek yaşamda düşünmek, hissetmek ve davranmak istedikleri şekilde düşünürken hissederken ve davranırken hayal ederler.

Ayrıca onlara olabilecek en kötü şey olduğunda nasıl düşünecekleri, bu durum hakkında nasıl üzgün hissedecekleri, duygularını ne kadar yoğun yaşayacakları ve sonra bu deneyimi uygun bir duyguya nasıl çevirecekleri onlara gösterilebilir (Ellis&Yeager,1989). Duygularını uygun olanlara dönüştürebildikleri zaman bu durumda davranışlarını değiştirmek için daha iyi bir şans elde ederler(Akt: Corey, 2001).

1.6.2.2. Rol Oynama

Rol oynamada hem duygusal hem de davranışsal bileşenler vardır. Terapist, danışanların rahatsızlıklarını yaratmak için kendilerini söyledikleri şeyleri ve uygunsuz duygularını uygun olanlara dönüştürmede yapabileceklerini göstermek için genellikle danışanlarının sözünü keser. Danışanlar belki bu durumda ne hissedeceklerini ortaya çıkarmak için belirli davranışların provasını yapabilirler. Hoş olmayan duygular ile ilgili olan mantık dışı insanları vurgulayarak çalışmak odak noktadır.

1.6.2.3 Utangaçlığa- Utanmaya Karşı Egzersizler

Ellis (1988), insanların belirli şekillerde davranmadan dolayı oluşan mantıkdışı utanmadan ya da çekingenlikten kurtulmalarına yardım etmek için egzersizler geliştirmiştir. Ellis, eğer birisi bizim aptal olduğumuzu düşünürse bunun yıkıcı bir şey olmadığını kendimize söyleyerek utanmayı inatla reddedebileceğimizi düşünür. Bu egzersizin ana noktası, diğerleri açık bir şekilde danışanları onaylamadığı zamanlarda bile danışanların utanmamaya çalışmasıdır. Bu prosedür hem duygusal hem de davranışsal bileşenleri belirli bir şekilde içerir. Danışanlara başkaları ne düşünür diye genellikle yapmaktan korktukları şeyleri yapma riskini almalarını sağlayacak ödevler verilebilir.

1.6.2.4 Güç ve Enerjinin Kullanımı

Ellis danışana yardım etme yolu olarak güç ve enerjinin kullanımının zihinselden duygusal anlayışa gittiğini belirtir. Ayrıca danışanlara, mantıkdışı inanışlarını ifade ettikleri ikna edici diyalogları nasıl yönetecekleri ve sonra bunları etkili bir şekilde nasıl tartışacakları gösterilir.

1.6.3 Davranışsal Teknikler

ADDT terapistleri genellikle operant şartlanma tekniklerinden olan özyönetim prensipleri, rahatlama teknikleri, model alma gibi teknikleri kullanırlar. Özellikle günlük yaşam durumlarında uygulanan davranışsal ödevler çok önemlidir. Bu ödevler sistematik bir şekilde yapılır ve bir form üzerine kaydedilir ve analiz edilir. Birçoğu desansitizasyon, yetenek eğitimi, kendine güvenme eğitimi içerir. ADDT danışanları desansitizasyon ve yapmaya korktukları şeyleri gerçekleştirmeleri için cesaretlendirilir. Örneğin asansör korkusu olan birisi günde 20 veya 30 kez asansörle inip çıkarsa bu korkusunu yenebilir (Corey, 2001).

2. SOSYAL BECERİ

2.1. SOSYAL BECERİ VE TARİHSEL GELİŞİMİ

Sosyal beceri alanındaki araştırmalar 1920 li yıllara kadar dayanmaktadır. 1920 yılında Thorndike tarafından sosyal zekânın tanımlanması ve ölçülmesi çalışmaları ile başlamıştır. Sosyal zekâ insanları anlama ve onlar ile iyi ilişkiler kurabilmek olarak tanımlanmıştır(Özgüven, 2002).

Mc Fall'a göre sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri/rolleri yerine getirebilmeleri için sergilemesi gereken belirli davranışlardır.

Cole, Morgan'a göre Kişinin topluluk içersindeki varlığını devam ettirebilmesi için sosyal bakımdan biraz olsun uymayı öğrenmesi lazımdır. Diğer çocukların canını yakmamasını, mülkiyetlerine saygı göstermesini, onlar ile açıktan açığa çarpışmalardan kendini uzak tutmasını öğrenmelidir. Bu sosyal uygarlığın olumsuz cephesi olmak ile

beraber birçok hallerde sosyal alışveriše dair çocuklara öğretilen her şeyi içine almaktadır(Akt: Yüksel, 1997).

Sosyal beceriler üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişiler arası davranışlar; kendiyle ve görevleri ile ilişkili davranışlardır. Kişiler arası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarını içermektedir(Gresham, Reschyl, 1981). Kendiyle ilişkili davranışlar; duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışlardan oluşmaktadır. Görevle ilişkili davranışlar ise uyarılara dikkat eme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır.

Sosyal beceriler; bireyin kişiler arası ilişkilerinde hem olumlu hem de olumsuz duygularını, sosyal ödül kaybetme endişesi çekmeksizin ifade edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır(Bates, Harvey 1979).

Westwood (1993), sosyal becerileri, kişilerin başkaları ile olumlu etkileşimleri başlatma ve sürdürme için önemli olan davranış elemanları olarak tanımlamaktadır (Akt: Yüksel, 1997). Ayrıca, içinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, doyum verici kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleşmesinde çok önemli rol oynarlar.

Combs, Slaby (1977), sosyal becerileri başkalarıyla toplumsal olarak kabul edilebilir, kişisel olarak yararlı ve aynı zamanda öncelikle başkalarına yararlı olan sosyal bağlamda etkileşim kurma yeteneği şeklinde tanımlamışlardır.

Sosyal beceriyi Yüksel (1997); başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır olarak tanımlamaktadır.

Cartledge ve Milburn (1988) tarafından, kişilerin başkaları ile beraberken kullandıkları, olumlu tepkiler aldıkları, olumsuz tepkilerden kaçınmalarına yarayan ve

yaptıklarında sosyal olarak kabul gördükleri, öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Johnson ve Johnson (1997) ise sosyal becerileri, kişilerarası ya da küçük gruplarda diğer insanlar ile etkili olarak etkileşim kurabilmek için gerekli beceriler olarak tanımlanmaktadır (Akt: Yüksel, 1997).

Trapani ve Gettinger (1989) sosyal becerileri, sosyal etkinliklere katılma, konuşmayı başlatma ve sürdürme, uygun konuları algılayabilme, durumla ilgili konuşmaların zamanını, uzunluğunu ayarlayabilme ve başkalarına empati göstermek olarak tanımlamaktadır (Akt: Korkut, 2004).

Watkins (1995) sosyal becerileri iletişim, etkili davranma problem çözme ve rahatlama becerileri olarak ele almaktadır (Akt: Korkut, 2004).

Sergin (2001), sosyal becerileri diğer insanlarla uygun ve etkili ilişkilerde bulunabilme yeteneğini kullanmayı içerdiğini belirtmektedir. Bunun yanında yeterli sosyal becerilere sahip insanlar; kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilirler, diğerlerini anlayabilir ve önem verebilirler, diğer insanlar tarafından olumlu olarak izlenen iletişim davranışları sergileyebileceklerini ifade etmiştir.

Sosyal beceri, belli bir ortamda, toplumsal olarak kabul görecektir ve hem kişinin kendisi hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisidir (Dowrick, 1986).

Sosyal beceriler, bir çocuğun diğer çocuklara yönelik davranışlarını da kapsar. İyi ilişkiler kurabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı, gruba katılabilme, alayla baş edebilme, bir konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma düzeyindeki beceriler aynı zamanda çocuğun istediklerini elde etmesini de sağlar (Spence, 1995).

Riggio (1986), ise sosyal beceriyi altı alt boyutta açıklamıştır (Akt: Yüksel, 1998.a, S.41-42; Riggio,H.1999):

i.Duyuşsal Anlatımcılık

Duyuşsal anlatımcılık bireyin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçer. Duyuşsal anlatımcı birey, canlı ve

neşelidir bu becerileri ile diğer insanları etkileyebilirler. Örnek: ‘Sıklıkla yüksek sesle gülerim’.

ii. Duyuşsal Duyarlık

Duyuşsal duyarlık başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma ve yorumlama becerileridir. Duyuşsal yönden duyarlı bireyler, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlarlar. Örnek: ‘İnsanları neyin mutlu ettiğini bilmekle ilgiliyim’.

iii. Duyuşsal Kontrol

Duyuşsal kontrol bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerileridir. Bu yapı ayrıca, belli başlı duyguları yetenekle birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme becerilerini kapsar. Örnek: ‘Gerçek duygularımı herhangi birisinden saklayabilirim’.

iv. Sosyal Anlatımcılık

Sosyal anlatımcılık sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerileridir. Sosyal anlatımcı birey, cana yakın, sosyal ya da herhangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahiptirler. Örnek: ‘Genellikle diyalogları ilk başlatan ben olurum’.

v. Sosyal Duyarlık

Sosyal duyarlık başkalarının sözel iletişimlerini yorumlama becerileridir. Sosyal duyarlı bireyler, sosyal davranışlarını sergilerken sosyal normlara özen gösterirler ve ortama uygun hareket etme bilincindedirler. Örnek: ‘Çevremdeki karamsar ruha sahip olanlardan büyük ölçüde etkilenirim’.

vi. Sosyal Kontrol

Sosyal kontrol sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerileridir. Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir. Örnek: ‘Her türlü insanla rahat ederim’.

Gresham (1986) ise sosyal beceriye sahip olmakla bireyin bazı avantajlar elde edeceklerini belirtmiştir. Bu avantajları Gresham şöyle sıralamaktadır;(1) akranları tarafından kabul görme (2) önemli diğer insanların değerlendirmesi (3) akademik açıdan başarı (4) benlik kavramı ve (5) okula uyumdur.

Kişiler arası ilişkilerde önemli bir yeri olan bu becerileri sergilemede her birey yeterli değildir. Bireylerin yeterli sosyal becerileri kazanmaması, kişiler arası ilişkilerinde ve çevreye uyum sağlamada başarısızlıklara yol açabilir. Bu durum aslında bir sosyal beceri yetersizliğidir.

2.2. SOSYAL BECERİLERİN ÖNEMİ VE YETERSİZLİĞİ

Çocuklar ana babalar, kardeşler, akrabalar, öğretmenler ve akranları içeren bütünleşmiş bir sosyal ağ içinde büyürler. Başarılı kişilerarası ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi için gerekli olana becerilerin gelişimi, çocukluğun kritik başarılarından (Korkut, 2004).

Sosyal beceri alanındaki becerileri öğrenmedeki veya uygulamadaki eksiklikler düzeltilmeden sürerse, bu çocuklar sonradan yaşanabilecek sorunlar için risk altındadır. Zayıf sosyal becerilerin, psikososyal problemlerin oluşmasında yol açıcı olduğu vurgulanmaktadır (Sergin, Flora, 2000).

Giblin'e göre (1995) insanların, diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurabilmeyi öğrenmesi durumunda, tüm iş kollarında, kariyerde ve uğraş alanlarında işin % 85'i ve kişisel mutluluk yolunda da işin % 99'u halledilmiş olacaktır.

Sosyal beceriler daha öncede belirtildiği gibi belkide çocuk ve ergenlerdeki duygusal ve davranışsal sorunlar için en önemli ve en işlevsel davranışları içermektedir. Çünkü yetişkinlikteki duygusal sorunların çoğunu, çocukluk ve ergenlik dönemindeki akran reddine yormayabilmekteyiz (Korkut, 2004).

Thompson, Bundy ve Broncheau (1995), sosyal beceri eğitimi, çocuklarda ve gençlerde kendilik değerinin, problem çözme becerilerinin, uyuşturucuya ve erken ve uygun olmayan cinselliğe hayır diyebilmenin artması gibi olumlu sonuçlarla ilişkilidir (Aktın: Korkut, 2004).

Buhs, (2000) sosyal beceri eğitimlerini strese karşı koruyucu etkisi olduğunu kendilik değerini artmasına ve depresyonun azalmasına yaradığını gösteren araştırma sonuçları vardır (Akt: Korkut, 2004).

Wagner ve Rutherford (1996) okula gelen çocukların bu sosyal becerilere sahip olmadıklarından söz etmekte ve temel sosyal beceri, dinleme, yönergeleri izleme, uygun soru sorma, materyalleri paylaşma, sırasını bekleme ve uygun biçimde yardım arama olarak özetlemektedirler.

Bütün bu araştırmalar sosyal becerilerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Pek çok istenmeyen davranışın bu becerilerin öğretilmesi ile önlenebileceği fikri son yıllarda bu konudaki çalışmalarda artışa neden olmuştur.

2.3. SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ

Sosyal beceri eğitimi çok farklı alanlarda etkin olarak kullanılmaktadır. Sosyal beceri eğitiminin çeşitli klinik, endüstri ve örgütsel ortamlarda kullanılabileceğini belirtmiştir(Riggio, 1986).

Sosyal beceri eğitiminin verildiği bazı alanlar aşağıda verilmiştir (Yüksel,2004)

2.3.1 Psikolojik Danışma ve Psikoterapi

Psikolojik danışmanlara ya da terapistlere başvuran çoğu danışanın, belirli sosyal becerilerden yoksun olduklarından dolayı, karşılaştıkları çeşitli sorunlar ve güçlükler vardır(Yüksel,2004). Bu sorunlardan bazıları; utangaçlık, yalnızlık, sosyal yönden başarısızlık korkusu, pasiflik ya da arkadaşlık ve ilişki kurmadaki başarısızlıktır.

2.3.2 Aile ve Evlilik Danışması

Evlilik çatışmalarının önemli bir bölümü iletişimle ilgilidir. Kişilerarası ilişkilerin devam ettirilmesinde ve kurulmasında iletişim kurma becerisinin büyük payı vardır. Danışmalarda genel olarak iletişimin iyileştirilmesi çalışması yapılmaktadır. De Paola ve Riggio tarafından 1988 yılında Sosyal Beceri Envanteri kullanılarak yapılan bir araştırmada, kısa süreli ve uzun süreli (50 yıldan fazla) evlilere uygulanan Sosyal Beceri

Envanteri puanları ile birlikteliğin süresi ve eşlerin ilişkilerinden mutlu olmaları arasında ilişki görülmüştür(Akt: Yüksel,2004).

2.3.3 Yöneticilik ve Liderlik Eğitim Programları

Örgütlerde bireyin etkili alanlara yönlendirilmesinde envanter sonuçlarından yararlanılabilir. Örneğin duyuşsal kontrol puanı düşük bir çalışanın “müşteri temsilcisi” olarak görevlendirilmesi sorun olabilir. Ya da sosyal anlatımcılık puanı düşük birinin ürün tanıtıcısı olarak görevlendirilmesi yapılan çalışmaların verimsiz olarak sonuçlanmasına neden olabilir.

2.3.4 Personel Seçimi

Çeşitli çalışma gruplarının sosyal beceri çizelgeleri incelendiğinde, belli başlı beceri boyutları ile farklı meslek grupları arasında olumlu ilişkilerin olduğu saptanmıştır (Yüksel,2004). Örneğin, satış elemanları anlatımcılık, aktörlerin ise sosyal kontrol becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi, başarılı yöneticilerin sahip olmaları gereken önemli özelliklerden bir tanesi de çok geniş bir iletişim becerilerine sahip olmasıdır (Yüksel,2004).

2.3.5 Sağlık Psikolojisi

Sosyal becerilerin kaynağı ne olursa olsun stresle baş etmede büyük rol oynadığı konusunda görüşler bulunmaktadır (Yüksel,2004). İyi gelişmiş sosyal becerilere sahip olmak, sosyal çevreye uyum sağlayabilme ve psikolojik sağlığı sürdürebilme ile ilişkilidir. Sosyal beceri eğitimi sağlık personelinin iletişim becerilerinin artırılmasında da kullanılmaktadır.

3. OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ

3. 1. REHBERLİK ÇALIŞMALARININ TARİHÇESİ

Ülkemizde rehberlik çalışmaları 1950’li yıllarda Türk-Amerikan işbirliği anlaşması kapsamında ülkemize davet edilmiş olan Amerikalı uzmanların öncülüğünde başlatılmıştır(Yeşilyaprak, 2002).

9. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar gereğince 1974-1975 öğretim yılında bütün orta dereceli okullarda “yaygın” olarak rehberlik çalışmaları başlatılmıştır. Okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için MEB’e bağlı Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur (1983).

1970 ve 1981 yılları arasında okullarda psikolojik danışma servislerinin oluşturulması başlamıştır. 1981 ve 82 yılında yapılan 10. ve 11. MEB Şuralarında eğitim ortamlarında danışman eğitiminin önemi vurgulandı (Korkut,2005).

1995’ten günümüze kadar yapılan çalışmalara bakıldığında ise okullarda psikolojik danışman ve atanması standartlaşma ile ilgili ilk yayınların ve dernek çabalarının başladığı görülmektedir (Korkut,2005).

3.2 REHBERLİĞİN AMACI VE KAPSAMI

“Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir” (Kuzgun 1992), şeklinde tanımlanan rehberliğin asıl amacı öğrencinin gelişmesine ve uyumuna yardımcı olup bireyin kendini gerçekleştirmesidir (Yeşilyaprak, 2002).

“Rehberliğin anlamı ilke ve kavramları, bütünü ile rehberliğin amacını yansıtırlar. Ancak, ayrı bir başlık altında rehberliğin amacını özetlemek gerektiğinde buna rehberlik kuram ve uygulamaları ile ulaşılmak istenen bir sonuç olarak, rehberliğin amacı bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Günümüzde kendini gerçekleştirme, genel olarak psikolojik danışma ve rehberlik altında tüm hizmetlerin amacı olarak kabul edilmektedir.”(Kepçeoğlu; 1992, s.13).

Eğitim süreci içerisinde rehberlik hizmetleri, bahsedilen bu amacı gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır.

İlköğretimde Rehberliğin Amaçları;

Daha önce de vurgulandığı üzere rehberliğin genel amacı bireyin her gelişim döneminde sağlıklı ve uyumlu bir gelişim sürdürebilmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda ilköğretim düzeyinde

rehberlik hizmetleri hangi amaçlara yöneliktir? Bunu aşağıdaki biçimde sıralamak mümkündür.

1. Çocuğun kendini tanımasını ve anlamasını sağlamak. Kendi ilgileri, yetenekleri, özellikleri ile çevresindeki fırsat ve olanaklar arasındaki ilişki konusundaki anlayışını arttırmak.
2. Sağlıklı bir toplumsallaşmayı gerçekleştirmek. Sosyal ilgi ve ait olma duygusunu geliştirmek. Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma, sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak.
3. Çocuğun sorumlu ve amaçları olan bir birey olmasına yardım etmek. Çocuğun akademik başarı için gerekli olan içsel bir öğrenme güdüsü geliştirmesini sağlamak. Eğitimsel ve mesleki hedefler oluşturmaya yardım etmek.
4. Çocuğun öz yönetim, öz denetim, problem çözme ve karar verme konularında gelişmelerine yardım etmek. Eğitimsel süreçlere daha fazla katılmaya teşvik etmek.
5. Çocuğun kendisi hakkında olumlu kavramlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini arttırmasına yardım etmek. Gelişim görevlerini yerine getirme konusunda cesaretlendirmek.
6. İnsan davranışının doğasını anlamalarına ve insan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardım etmek.
7. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, kişisel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için ders içi ve dışı tüm eğitim programlarına yardımcı olmak.
8. Öğrenimin bireyselleştirilmesini desteklemek, bireyin kişisel özellikleri ile eğitim programlarını bağdaştırmak, rehberlik ilke ve yöntemlerinin öğretmenler, yöneticiler ve tüm çalışanlar tarafından kullanılmasına yardımcı olmak ve desteklemek.
9. Ana babalara; aile ortamında, insan ilişkileri ve çocukla olan ilişkilerde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak yardımcı olmak.

Rehberlik hizmetleri, öğrencinin her yönü ile tüm olanak gelişmesini ve böylece onun kendini gerçekleştirmesini açamlayan psikolojik yardım hizmetlerini kapsadığı için bu hizmetlerin bir bütünlük içerisinde verilmesi gereği önem taşır (Yeşilyaprak, 2002).

3.3 İLKÖĞRETİMDE REHBERLİK HİZMETLERİNİN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin gerekliliği 1974 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanununda vurgulanmıştır. Ancak somut olarak bu konuda girişimler son yıllarda 8 yıllık temel eğitime geçiş ile başlamıştır.

Temel eğitim yılları, çocuğun kişilik gelişimi, kendini kabul, benlik tasarımı, içsel denetimin gelişmesi gibi boyutlar açısından bu dönemin en iyi şekilde yaşanmasının gereğini ortaya koymaktadır (Dinkmeyer 1973).

Çocuğun ev ortamından çıkarak ilk kez yeni bir sosyal ortam olarak okul ortamına girmesi onun kendini “toplumsal bir varlık” olarak kabul etmesini sağlama açısından bu ortamın insancıl, demokratik, sağlıklı olması son derece önemlidir. Kuşkusuz rehberlik anlayışının benimsediği bir okul iklimi çocuğa bu ortamı sağlayabilir (Ersever, 1992).

İlköğretim, bireyin tüm yaşamındaki eğitsel başarısını etkileyecek temel davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı yıllardır. Bu dönemde eğitsel rehberlik etkinlikleri içinde kazandırılacak zamanı iyi kullanma, planlama, verimli ders çalışma gibi alışkanlıklar bireyin sonraki eğitim kademelerindeki başarı düzeyini önemli ölçüde etkileyecektir (Yeşilyaprak,2002).

Özetle; çocuğun kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimi açısından ilköğretim döneminde rehberlik hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Kuşkusuz temel eğitim zorunlu olduğu için bu dönemde sağlanan hizmetlerin ulaşılabildiği hedef kitle de büyük olacaktır (Yeşilyaprak,2002).

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1. ADDT ALANINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Oğurlu (2006), tarafından yapılan araştırmada Albert Ellis'in geliştirdiği Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisinin (ADDT) grupla psikolojik danışmada uygulanması ile ergenlerin benlik saygısını yükseltmedeki etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi odaklı grupla psikolojik danışma alan bireylerin deney sonrası Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden elde ettikleri puanlarda

bir artış olduğu gözlenmiştir. Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi odaklı grupla psikolojik danışma almayan kontrol grubundaki deneklerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden elde ettikleri puanların deney süresince değişiklik göstermediği görülmüştür. Deney uygulamasının sonunda Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi olarak deney grubu deneklerde gözlenen benlik saygısındaki artışın, izleme çalışmasının yapıldığı bir ay sonra da sürdüğü gözlenmiştir.

Çapri, Gökçakan (2008), tarafından yapılan araştırmada Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2005-2006 öğretim yılında Mersin Üniversitesi'nde öğrenimini sürdüren ve grup çalışmasına katılmaya gönüllü olan öğrenciler arasından seçilen 22 kişiden oluşturulmuştur. Öğrencilerden 11'i deney grubuna 11'i ise kontrol grubuna Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nden aldıkları puanlar doğrultusunda yansız olarak atanmışlardır. Deney grubuna 8 haftalık ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma bulguları; üniversite öğrencilerine uygulanan ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın, grup üyelerinin problem çözme becerisi algılarını yükseltmede etkili olduğunu göstermiştir (Akt: Oğurlu, 2006).

Hooper ve Layne (1985) beşinci sınıftan yedinci sınıfa kadar olan 586 öğrenciye 6 hafta süresince her hafta 1 saat olmak üzere ADDT programı uygulamıştır. Elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre akılcı düşünceye daha eğilimli olduklarını göstermiştir.

Omizo ve arkadaşları (1987) ise, 9. ve 12. sınıfta okuyan 14-18 yaşları arasında benlik saygısı düşük olan 50 çocuğa haftada bir oturum olmak üzere, 12 oturumluk ADDT uygulamışlardır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. ADDT'nin benlik saygısını yükselttiğini ve içsel odaklanmaya yönelimi arttırdığı görülmüştür.

Jacobs (1971) kolej öğrencilerinde kaygıyı azaltmada ADDT'nin etkililiğini araştırmıştır. Tedavi bir saatlik 5 oturumda gerçekleştirilmiş, iki kontrol grubu ve bir

deney grubundan oluşmaktadır. Tedaviden sonra deney grubundaki kolej öğrencileriyle kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır (Akt: Yüksel, 1997).

4.2. SOSYAL BECERİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Sosyal beceri alanında yapılan çalışmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. Bu alandaki ilk çalışma literatürde Thorndike tarafından Sosyal Zekâ'nın tanımlanmasına kadar dayanır. Thorndike 1920 yılında üç tip zekâ olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâdır. Sosyal zekâyı da insanları anlama ve idare etme, insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Bacanlı'ya (1994) göre 1960'lı yıllarda Guilford ve arkadaşları “davranışsal yetenek” ile ilgili çalışmaları ve Hogan'nın empati ile ilgili çalışmaları yetersiz olan sosyal zeka çalışmalarını yeniden canlandırmıştır.

Altınoğlu, Dikmeer (1996) sosyal içe dönük olan ergenlerden oluşan bir gruba sosyal beceriler öğretmiş; öğretim programına katılan gençlerin içe dönüklük düzeylerinin azalıp azalmadığını incelemiştir. 12'şer kişiden oluşan deney ve kontrol grupları ile yürütülen çalışma sonunda, sosyal beceri öğretim programına katılan ergenlerin, sosyal içe dönüklük düzeylerinde anlamlı azalma sağlandığı görülmüştür (Akt: Çifci, Sucuoğlu, 2005).

Akkök (1999), normal gelişim gösteren ilköğretim çağındaki öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hem anne baba, hem de öğretmen el kitabı hazırlamıştır. Kitaplarda; ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumu ile başa çıkma, plan yapma ve problem çözme becerileri başlıkları altında yer alan sosyal becerilerin nasıl öğretilbileceği açıklanmış, anne baba ve öğretmenlere rehberlik edebilecek örnek etkinliklere yer verilmiştir.

Çifci, Sucuoğlu (2001), zihinsel engelli çocukların, okul ve sınıf ortamında akademik başarılarını, arkadaşları ve öğretmenleri ilişkilerini olumlu yönde etkileyecek

okul ve sınıf için gerekli olan sosyal becerilerini hedef alarak, öğretmenlere ve anne babalara sosyal beceri öğretimini adım adım açıklamışlardır.

Çifci, Sucuoğlu (2005), zihinsel engelli bireylere sosyal beceri öğretimi sürecinde bilişsel süreç yöntemi ile bir program hazırlanmıştır. Bu yaklaşımla, sosyal becerilerin tek tek öğretimi yerine, bireylere sosyal problem çözme sürecinde izlenen basamaklar öğretilmekte; böylece zihinsel engelli bireylerin karşılaştıkları farklı sosyal durumlarda, gerekli olan sosyal becerileri sergileyebilmesi sağlanmaktadır.

Oden ve Asher (1977) tarafından yapılan bir çalışmada yakınları tarafından izole edilmiş çocuklara arkadaş edinebilmeleri için sosyal beceri eğitimi verilmiştir. La Greca ve Santogrossi (1980), çocukların psikososyal gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla, yakınları ile ilişkilerini geliştirmeye yönelik sosyal beceri eğitimi uygulamışlardır. Uygulama sonucu verilen eğitimin etkili olduğu görülmüştür (Akt: Yüksel, 1997).

Rahael ve Sipps (1981), sosyal beceri oluşturma grup, bilişsel değişme grubu ve her ikisinin ortak kullanıldığı karma grupları kontrol grubu ile etkililik yönünden karşılaştırmıştır. Her üç grup üyeleri atılganlığı yükseltme ve sosyal kaygıyı azaltmada kontrol grubuna göre gelişme sağlamıştır (Akt: Yüksel, 1997).

Uzamaz (2000), bu çalışmada sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test, son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeline göre düzenlenmiştir. Çalışma grubu Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesine devam eden 9. Sınıf öğrencileri arasından 28 kişilik gönüllü bir gruptan oluşmaktadır. Öğrencilerin 14'ü deney grubuna, 14'ü ise kontrol grubuna alınmıştır. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı yönündedir. Aynı zamanda, sosyal beceri eğitiminin Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin bir alt boyutu olan Besleyici İlişkiler üzerinde etkili olduğu fakat Zehirleyici İlişkiler alt boyutunda etkili olmadığı saptanmıştır.

Yüksel, (1997) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerine sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Araştırma 1995-1996 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi'nin

çeşitli bölümlerinde okuyan 66 kişilik gönüllü bir grup üzerinde yapılmıştır. Elde edilen bulgular genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği şeklindedir. Benzer şekilde, sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerinin bir alt boyutu olarak, duyuşsal duyarlılık düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak sosyal beceri eğitimi, sosyal becerinin diğerk alt boyutlarında etkili olmadığını göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu desen uygulanmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmayla sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin simgesel görünümü ve simgelerin anlamı şöyledir:

Tablo1: Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü

G_1 Deney grubu

G_2 Kontrol grubu

R Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (randomness)

X Bağımsız değişken düzeyi

O Ölçme, gözlem

1

G_1 R $O_{1.1}$ X $O_{1.2}$

G_2 R $O_{2.1}$ $O_{2.2}$

(Karasar,2004: 97)

Bu araştırmada deney grubundaki bireylere ilişkin iki ölçüm (öntest-sontest) ve kontrol grubundaki bireylere iki ölçüm (öntest-sontest) bulunmaktadır. Araştırmada uygulanan bu desende, deneysel işlemde önce deney ve kontrol gruplarını bir öntest yardımıyla karşılaştırma olanağı vermesi, başlangıçta grupların benzer olması

durumunda, iki grubun, sontest ölçümleri arasında gözlenme ihtimali olan farkın deneysel işlemden kaynaklandığının öne sürülmesine olanak sağlamaktadır.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini, Denizli ilinin Çameli ilçesindeki Atatürk İlköğretim Okulu'na 2009-2010 eğitim öğretim yılında 8. sınıf devam eden 63 öğrenci oluşturmaktadır

8.sınıf öğrencilerinden bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Desenin oluşturulması için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

Araştırmaya katılacak olan tüm bireylere Sosyal Beceri Envanteri ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu seçilirken; Sosyal Beceri Envanterinden; Tablo 4' te verilen düşük ve orta düzey puanları ölçüt alınmıştır. Ölçüt alınan puan aralığındaki öğrenciler arasından, farklı şubede yer alan öğrenciler karıştırılarak, 10 ar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Grupta yer alan bireylerin; Envanterden aldıkları puanların yanında kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerinin de denk olmasına dikkat edilmiş ve sosyo ekonomik düzeyleri orta düzey olan ve ailesiyle ilçe merkezde yaşayan bireylerden oluşturulmuştur (Tablo, 2). Araştırmanın örneklemini; deney grubunda 10, kontrol grubunda da 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan tüm bireyler gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Araştırmaya katılan bireylerin hiç birine deney ya da kontrol grubunda olduklarına dair bilgi verilmemiştir.

Deney grubundaki bireylere araştırmacı tarafından 10 oturumluk ADDT odaklı grupla psikolojik danışma yapılmış, kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney grubunun uygulamaların sonunda Sosyal Beceri Envanteri hem deney hem de kontrol grubuna uygulanarak son test ölçümleri elde edilmiştir.

Tablo2: Grupların Sosyo Ekonomik Durumları

Cinsiyet	Yaşadığı Yer	Baba Öğ. Durumu	Anne Öğ. Durumu	Aile Tipi	Aylık Ort. Gelir	Aile Sağlık durumu
D1e	1	3	2	1	2	1
D2k	1	3	3	1	3	1
D3k	1	3	2	1	2	1
D4k	1	3	2	1	3	1
D5e	1	3	3	1	2	1
D6e	1	3	3	1	3	1
D7k	1	3	2	1	3	1
D8k	1	3	3	1	3	1
D9k	1	3	3	1	2	1
D10e	1	3	2	1	2	1
K1e	1	3	3	1	3	1
K2e	1	3	2	1	3	1
K3k	1	3	3	1	3	1
K4k	1	3	3	1	2	1
K5e	1	3	3	1	2	1
K6e	1	3	3	1	3	1
K7e	1	3	2	1	3	1
K8e	1	3	2	1	2	1
K9e	1	3	2	1	2	1
K10k	1	3	2	1	2	1
Toplam	20					
Açıklama						
Cinsiyet	D: Deney Grubu K: Kontrol Grubu			k ;kız e : erkek		
Yaşadığı Yer	1: ilçe merkez			2: köy ya da mahalle		
Öğrenim Durumu	1: Yüksek okul mezunu 2. ilkokul mezunu			3: ortaokul veya lise mezunu 4: yüksek okul mezunu		
Aile Tipi	1: Çekirdek aile			2: Geniş aile		
Aylık Toplam Gelir	1: 400 ytl den düşük 2: 400-800 Arası			3: 800-1200 aralığı 4: 1200 den fazla		
Sağlık Durumu	1: Anne baba sağ 3: Baba yok anne sağ			2: Anne sağ baba yok		

3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada veriler iki araç ile toplanmıştır. Bunlardan birincisi Riggio tarafından geliştirilen (1986) ve Yüksel tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Beceri Envanteri'dir. İkincisi ise araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formudur. Bu form ile bireylerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve buna benzer özelliklerin eşdeğer olması sağlanmıştır (bkz EK-1).

3.1 SOSYAL BECERİ ENVANTERİ

Bireylerin sosyal beceri düzeyleri hakkında bilgi toplamaya yardımcı olan Sosyal Beceri Envanteri küçük çapta olmasına rağmen geniş kapsamlı bir ölçü aracıdır. Sosyal becerileri altı ayrı alanda ölçmektedir. Ayrıca, sosyal becerilerin tümünü kapsayan küresel sosyal beceri seviyesini toplam olarak hesaplamaktadır (Yüksel, 2004).

Alt ölçekler:

1. Duygusal Anlatımcılık
2. Duyuşsal Anlatımcılık
3. Duyuşsal Kontrol
4. Sosyal Anlatımcılık
5. Sosyal Duyarlık
6. Sosyal Kontrol

Yukarıdaki ölçeklerden her biri 15 maddeden oluşmaktadır. Envanterdeki maddelere beşli likert tipi bir cevaplama anahtarı hazırlanmıştır. Anahtarda en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'dir. Bir kişi envanterin tümünden toplam puan olarak en düşük 90, en yüksek 450 puan alabilir. Alt ölçeklerden ise en az 15, en fazla 75 puan alabilir.

Sosyal Beceri Envanteri, 14 yaş ve üzerindeki herkes için uygulanabilen bir envanterdir. Uygulama süresi bireysel ve grup olarak yaklaşık 30-45 dakika süre içinde

uygulanabilir. Puanlama ise oldukça kolaydır. Genellikle puanlar ne kadar yüksek ise bireyin sosyal beceri düzeyi o kadar yüksektir.

Testin değerlendirilmesinde ise;

Puanlama; genellikle puanlar ne kadar yüksek ise sosyal becerinin düzeyi de o kadar yüksektir (Yüksel, 2004).

Sosyal Beceri Envanterinde toplam 90 madde bulunmakta, bu maddelerden 32 tanesi tersten puanlanmaktadır. Tersinden puanlanan madde sayısı, alt ölçeklere göre sırası ile şu şekildedir: Duyuşsal anlatımcılıkta sekiz, duyuşsal duyarlılıkta bir, duyuşsal kontrolde yedi, sosyal anlatımcılıkta üç, sosyal duyarlılıkta üç ve sosyal kontrolde ondur (bkz EK-2).

Her bir alt ölçekteki normal ve tersinden puanlanan maddeler birlikte toplanarak Sosyal Beceri Envanteri Cevap Kağıdında ilgili alt ölçek puanı olarak “ham puan” yazılı bölümün karşısına yazılır. Böylece her bir alt ölçğe ait ham puanlar tespit edilmiş olur.

Toplam puan ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar “yüksek”, “orta”, “düşük”, olarak gruplanmaktadır. Tablo 3’teki veriler için 146 kız ve 191 erkek üniversite öğrencisine uygulama yapılmıştır. Daha sonra Sosyal Beceri Envanteri toplam puanlarının ve alt ölçek puanlarının ortalama ve standart sapmaları alınmıştır. Elde edilen standart sapmanın ortalama ile toplanması öğrencinin “yüksek” puan sınırını vermektedir. Bu değer “yüksek” puan alt sınırındır. “düşük” puanın elde edilışinde ise öğrencinin ortalama puanından standart sapma çıkarılmaktadır. Bu puan “düşük” puanın üst sınırındır. Örneğin duyuşsal duyarlılık için ortalama kızlar için 46.34, ve standart sapma 7.82’dir.

Tablo3: Türkiye deki öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Beceri Envanteri alt ölçekleri ile toplam puan ortalamaları, standart sapmaları ve yüksek puan alt sınırları ile düşük puan üst sınırları

Kız (N=146)					Erkek (N=191)			
Alt ölçek	Aritmetik Ortalama	SS	Yüksek	Düşük	Aritmetik Ortalama	SS	Yüksek	Düşük
DA	46.34	7.82	54.16	38.51	44.90	7.36	54.26	39.53
DD	50.92	8.56	59.48	42.36	48.49	9.29	57.79	39.19
DK	40.00	10.05	50.05	29.95	41.74	9.09	50.83	41.73
SA	43.44	9.67	53.11	33.77	44.37	9.84	54.21	34.52
SD	48.60	8.63	57.23	39.96	47.38	8.52	55.90	38.85
SK	53.49	8.47	61.96	45.01	51.88	9.34	61.22	42.53
Toplam puan	282.78	28.98	311.76	253.79	280.74	29.58	310.34	251.16

(Yüksel, 2004)

Kızlar için Duyuşsal Duyarlılık “yüksek” puan alt sınırı = Aritmetik ortalama (46.34) + Standart Sapma (7.82)= 54.16 dir.

Aynı grup için “düşük” puan grubunun üst sınırı = aritmetik ortalama (46,34)- Standart sapma (7.82) = 38.51 dir (Yüksel.2004).

3.1.1 Sosyal Beceri Envanteri'nin Güvenirlilik Çalışmaları

Sosyal Beceri Envanterinin güvenirliliği testin tekrarı ve iç tutarlılık yöntemleri ile ayrı ayrı hesaplanmıştır.

3.1.1.1. Testin tekrarı yöntemi

Sosyal Beceri Envanteri araştırmacı tarafından 53 üniversite öğrencisine dört hafta ara ile iki kez verilmiş ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan toplam puana ilişkin güvenirlilik katsayısı tüm ölçek için $r_x = .92$ olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlilik katsayıları ise $r_x = .80$ ile $r_x = .89$ arasında değişmektedir.

3.1.1.2. Alfa katsayısı yöntemi ile iç tutarlılığın hesaplanması

182 öğrenciye uygulanan Sosyal Beceri Envanteri'nin toplam puana ilişkin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlılık katsayıları ise .56 ile .82 arasında değişmektedir (Yüksel, 2004).

3.1.2. Sosyal Beceri Envanteri'nin Geçerlilik Çalışmaları

Sosyal Beceri Envanteri'nin geçerlilik çalışması olarak kapsam ve benzer ölçekler geçerliliği olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır.

3.1.2.1. Kapsam geçerliliği

Kapsam geçerliliği ile ilgili çalışmada uzman kanısına başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler Sosyal Beceri Envanteri'nin bütünü ile ilgili incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

3.1.2.2. Benzer ölçekler geçerliliği

Bu çalışmada benzer ölçekler geçerliliği için 1974 yılında Synder tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği kullanılmıştır. İngilizce ve Tarih bölümü öğrencilerine iki ölçek birlikte uygulanmıştır.

Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında. 63 (n=37) korelasyon bulunmuştur. Sosyal Beceri Envanteri'nin alt ölçekleri ile Kendini Ayarlama Ölçeği puanları arasındaki korelasyon katsayıları ise $r = -.21$ ile $r = .57$ arasında değişmektedir.

3.1.3. Araştırmada Sosyal Beceri Envanteri'nin Güvenirlilik ve Geçerliliği

Sosyal beceri envanterinin deney ve kontrol grubunun tamamının sınıt test verileri üzerinde güvenirlilik testi yapılmış ve eksi değeri 16 madde çıkarılmıştır. 74 madde üzerinden Crombach's Alpha katsayısı .901 olarak bulunmuştur. İki yarı güvenirlilik testinin sonunda Spearman-Brown katsayısı .895 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlilik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2007). Bulunan bu güvenirlilik katsayılarına göre hesaplanan Crombach's Alpha güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ayrıca alt boyutlara ilişkin güvenirlilik katsayısı ve madde-toplam korelasyonu ile ayırt edicilik gücü (geçerliliği) hesaplanmıştır ve aşağıda tablo 4 da verilmektedir.

Tablo4: Sosyal Beceri Envanterinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik ve Geçerliliği

Alt Boyut	Madde	Ayırt edicilik İtem-Toplam		Güveni Alpha	Alt Boyut	Madde	Ayırt edicilik İtem-Toplam		
		Pearson	Sig.				Pearson	Sig.	
Duyuşsal Anlatımcılık	1	,426	,061	.684	Sosyal Anlatımcılık	4	,324	,164	.747
	7	,669	,001			10	,120	,615	
	13	,267	,256			16	,541	,014	
	19	,340	,142			22	,506	,023	
	25	,152	,523			28	,563	,010	
	31	,442	,051			34	,727	,000	
	37	,093	,698			40	,691	,001	
	43	,541	,014			46	,682	,001	
	55	,481	,032			52	,623	,003	
	61	,509	,022			58	,851	,000	
	67	,480	,005			64	,701	,001	
	79	,597	,032			70	,931	,000	
						76	,610	,004	
			82	,293	,210				
			88	,474	,035				
Duyuşsal Duyarlılık	2	,183	,440	.728	Sosyal Duyarlılık	11	,713	,000	.670
	8	,538	,014			17	-,280	,232	
	14	,670	,001			41	,278	,236	
	20	,615	,004			53	-,030	,899	
	26	,840	,000			59	,762	,000	
	32	,666	,001			71	,312	,181	
	38	,488	,029			83	,753	,000	
	44	,620	,004			89	,666	,001	
	50	,538	,014						
	56	,142	,550						
	62	,555	,011						
	68	,508	,022						
	80	,494	,027						
86	,220	,352							
Duyuşsal Kontrol	3	,478	,033	.709	Sosyal Kontrol	6	,650	,002	.747
	9	,469	,037			12	,403	,078	
	21	,539	,014			18	,559	,010	
	27	,620	,004			24	,524	,018	
	39	,398	,082			30	,814	,000	
	45	,606	,005			36	,646	,002	
	51	,358	,121			42	,413	,070	
	57	,573	,008			48	,622	,003	
	63	,380	,098			54	,708	,000	
	69	,564	,010			60	,580	,007	
	75	,447	,048			66	,250	,288	
	87	,172	,469			78	,625	,003	
						84	,702	,001	
			90	,580	,007				

Alt boyutlara uygulanan güvenilirlik çalışmaları sonucunda 6 alt boyutun Cronbach alfa katsayılarının .670 ile .747 arasında değiştiğini ve alt boyutların güvenilir olduğunu söyleyebiliriz. Madde toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin içtutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Likert tipi derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı bir testte madde-toplam korelasyonu Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanır (Büyüköztürk, 2007). Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2007).

3.2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Araştırmada kullanılan bir başka veri toplama aracı ise öğrencilere uygulanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen ve benzerleri de benzer çalışmalarda kullanılan kişisel bilgi formudur. Bu form ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları hakkında bilgi toplanmıştır(bkz EK-1).

4. VERİLERİN TOPLANMASI VE UYGULAMA SÜRECİ

Atatürk ilköğretim okulu 8.sınıf öğrencilerinin tamamına Sosyal Beceri Envanteri sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce her öğrenciye envanterin nasıl cevaplanacağı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Uygulamanın sonunda her öğrencinin puanları hesaplanmıştır. Yine sınıf ortamında tüm öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Hesaplama sonucunda sosyal beceri düzeyi düşük ve orta düzey olan öğrencilerden 10 deney 10 kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci seçilmiştir. Seçilen bu öğrencilerin kişisel bilgi formları sonuçlarının da denk olmasına dikkat edilmiştir.

Sosyal Beceri Envanteri'nden elde edilen puanlar ön test puanı olarak değerlendirilmiş ve uygulamadan hemen sonra envanter yeniden uygulanmış buradaki puanlarda son test puanı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma modelinde ön testin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2004).

5. UYGULANAN EĞİTİM

Araştırmada deney grubuna 10 hafta süre ile haftada 1.5 saat süren ADDT odaklı oturumlar ile “sosyal beceri eğitimi” verilmiştir. Oturumların genel amacı öğrencilerin sosyal becerilerini arttırmaktır. Eğitimin temel amacı iyi bir güven ilişkisinin kurulması olmuştur. Yapılan oturumların merkezinde ADDT olmuştur. Oturumlar genel itibari ile rehberlik servisinde okul saatinden sonra saat 3’te başlamıştır. Ama bazı oturumların, oturumun içeriğine göre farklı mekanlarda ve farklı saatlerde yapıldığı da olmuştur (bkz EK-3).

Oturumlar haftada bir kez yapılmış ve toplam 10 hafta süre ile devam etmiştir.

ADDT uygulaması sürecinde iki varsayım dikkate alınmıştır. Bunlardan birincisi öğrenci “mantık dışı” düşüncelere sahip olduğundan sosyal becerilerini kullanamamakta, ikincisi ise öğrenci sosyal beceriyi öğrenmemiş olabilir. Bu eğitim ile; öğrencilerin mantık dışı düşüncelerinin yerine mantıklı olanlarını koymalarına yardımcı olmak, ABC modeli ile mantıklı düşünceler geliştirmelerine katkı sağlamak, kendilerini ifade etmeleri için yardımcı olmak, sosyal beceriyi oluşturan diğer alt becerileri öğretmek ve uygulamak, gibi önceden hazırlanmış uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Sosyal beceri eğitimi programı hazırlanırken gerekli araştırma ve tarama yapılmış ve daha önce yapılmış olan sosyal beceri eğitimi kaynaklarından faydalanılmıştır. Deney grubuna verilen eğitimin program geliştirme aşamasında ise program geliştirme tekniklerinden yararlanılmıştır. Buna göre eğitimin belli hedefleri ve davranışları mevcuttur. Eğitim programının

Hedefleri

1. Mantıkdışı düşüncelerin farkına varabilme
2. Mantıkdışı düşüncelerinin yerine mantıklı olanları koyabilme
3. Sosyal beceri için gerekli alt becerilerin farkına varabilme
4. Duygu ve düşüncelerini ifade etme deneyimi kazanabilme

Davranışlar

1. Sosyal beceri, sosyal beceri yetersizliği terimlerini kavrayabilme,
Sosyal becerileri ve sosyal beceri eksikliklerini söyleyebilme,
Sosyal beceri öğelerini tanıyabilme
2. Mantık dışı düşünce biçimlerini fark etmek ve bunlarla baş etmenin yollarını geliştirebilme
3. Aşırı genellemelerin ve akılcı olmayan düşüncelerin etkilerini fark edebilme
4. Sen dili ben dili konusunda beceri kazandırabilme
5. Sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürebilme
6. Empatik olma ve etkin dinleme becerilerinin önemini kavrayabilme
7. Üyelerin destek olma konusunda beden dillerini kullanmasını sağlama, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme
8. Üyelerin hayır diyebilme becerisini tanıması, olaylar karşısında ne istediğini açıklayabilme, yapmak istediklerini uygun bir biçimde söylemek

6. VERİLERİN ANALİZİ

Deney ve kontrol grubunda yapılan ölçümler tekrarlı olduğundan, verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizinde, bir gruptaki ön test son test puanları arasındaki fark diğer grubun ön test son test puanları arasındaki farkla karşılaştırılarak, deneysel işlemin etkililiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmanın desenine göre, deney ve kontrol grubunun öntest son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖNTEST-SONTEST PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde araştırmanın ilk üç alt problemine ilişkin bulgular verilmektedir. Deney grubundaki deneklerin Sosyal Beceri Envanterinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları arasındaki farkın, kontrol grubundaki deneklerin Sosyal Beceri Envanterinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları arasındaki fark ile karşılaştırılması amacıyla verilere istatistikî işlem uygulanmış ve sonuçlar tablo 6 da verilmiştir.

Tablo5: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar		Aritmetik Ort.	Standart Sapma	N
Öntest toplam	deney grubu	219,30	25,97	10
	kontrol grubu	215,30	18,71	10
	Toplam	217,30	22,13	20
Sontest toplam	deney grubu	257,00	30,25	10
	kontrol grubu	217,00	24,96	10
	Toplam	237,00	33,91	20

Tablo 5 te görüldüğü gibi kontrol grubunun; öntest aritmetik ortalaması 215,30 standart sapması 18,71 son test aritmetik ortalaması 217,00 standart sapması 24.96 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest aritmetik ortalaması 219,30 standart sapması ise 25,97 sontest aritmetik ortalaması 257,00 standart sapması ise 30,25 olarak bulunmuştur. Daha sonra varyansların eşitliğini test etmek için öntest sontest puanlarına levene testi uygulanmış ve varyansların benzer olduğu görülmüştür.

Tablo6: Gruplar İçi Etkileşim

Kaynak		Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Factor1	Sphericity Assumed	3880,90	1	3880,90	6,04	,024
	Greenhouse-Geisser	3880,90	1,00	3880,90	6,04	,024
	Huynh-Feldt	3880,90	1,00	3880,90	6,04	,024
	Lower-bound	3880,90	1,00	3880,90	6,04	,024
factor1 * gruplar	Sphericity Assumed	3240,00	1	3240,00	5,04	,038
	Greenhouse-Geisser	3240,00	1,00	3240,00	5,04	,038
	Huynh-Feldt	3240,00	1,00	3240,00	5,04	,038
	Lower-bound	3240,00	1,00	3240,00	5,04	,038

Tablo7: Gruplar Arası Etkileşim

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Intercept	2063884,90	1	2063884,90	3232,93	,000
Gruplar	4840,00	1	4840,00	7,58	,013
Error	11491,10	18	638,39		

Tablo 6 da görüldüğü gibi deney grubunun öntest ve sontest karşılaştırmalarının sonucunda, .05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunun öntest-sontest karşılaştırmalarının sonucunda ise, yine .05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde gruplar arası etkileşimde öntest sontest arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, kontrol ve deney grubu açısından da karşılaştırmada .013 düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farklılık istatistikî açıdan anlamlıdır (P=0.013, P=0.000, P<0.05).

Bu çalışmada, Akılcı Duygulanımcı Davranış Terapisinin (ADDT) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Bu bölümde ADDT'nin sosyal beceri düzeyine etkisine ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Çalışmanın

temel denencesini de “sosyal beceri eğitimine katılan deney grubu öğrencileri ile eğitime katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin öntest sontestlerinin karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine .05 anlamlılık düzeyinde farklılık vardır.” oluşturmaktadır.

Yapılan istatistikî değerlendirmelerin sonucunda ADDT odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan deney grubunun ve katılmayan kontrol grubunun, sontest sosyal beceri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yöntem bölümünde de belirtildiği gibi deney grubuna yapılandırılmış 10 oturumluk ADDT odaklı grupla psikolojik danışma hizmeti verilmiştir. Kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olması, uygulanan ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir (Tablo 6).

Tablo 6 ve 7’de görüldüğü gibi gruplar (deney-kontrol) arasındaki farklar .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna ek olarak ölçümler arasındaki fark da .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ama bunların anlamlı olması programın etkili olduğunu tam olarak göstermez. Uygulanan eğitimin tam olatacak etkili olduğunu anlamamız için ana etkiye bakmamız, yani etkileşime ilişkin farklarda farklılık olması gerekir. (Büyüköztürk, 2007) e göre bu durum şu şekilde açıklanmıştır; desende AB ortak etki testinin anlamlı çıkması A ve B nin birlikte uygulanması durumunda, deneysel işlemin etkisine bağlı olarak deneklerin davranışlarında anlamlı bir değişimin olacağını gösterir. Buradan hareketle bulunan ana etkinin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu yani programın etkin olduğunu göstermektedir (Tablo 6).

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri sergilemesindeki engeller; öğrenme eksikliği ve akılcı olmayan bilişsel değerlendirmelerin sonucu olarak alınmıştır. Bu varsayım doğrultusunda sosyal beceri eğitim programı hazırlanmıştır. Tüm süreç içinde bireylerin ilgi gösterdiği konulara da bakıldığında bu varsayımın doğru olduğu anlaşılmaktadır.

2. ALT BOYUTLARA YÖNELİK İSTATİSTİKİ İŞLEMLER

Programın genel etkililiğinin tespitinden sonra bu bölümde ise, programın genel etkililiğinin alt boyutlarda hangi oranda olduğunu tespit etmek için her bir alt boyuta istatistikî işlemler uygulanmış ve sonuçlar sırası ile aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın 4. denencesi içerisinde yer alan ve aynı zamanda birinci alt boyut olan duyuşsal anlatımcılık alt boyut için yapılan temel istatistik ve diğer ölçümler ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

i. Duyuşsal Anlatımcılık

Sosyal beceri eğitimi programına katılan (deney) ve katılmayan (kontrol) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerinin birinci alt boyutu olan duyuşsal anlatımcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo8: Duyuşsal Anlatımcılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Gruplar		Art. Ort.	Standart Sapma	N
Duyussal Anlatımcılık(öntest)	Deney grubu	34,20	7,64	10
	Kontrol grubu	32,00	4,64	10
	Toplam	33,10	6,26	20
Duyussal Anlatımcılık(sontest)	Deney grubu	39,60	7,35	10
	Kontrol grubu	33,60	4,67	10
	Toplam	36,60	6,74	20

Tablo 8 da görüldüğü gibi kontrol grubunun öntest duyuşsal anlatımcılık aritmetik ortalaması 32.00 standart sapması 4.64 iken deney grubunun öntest duyuşsal anlatımcılık aritmetik ortalaması 34.20 standart sapması 7.64 olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak kontrol grubun sontest duyuşsal anlatımcılık aritmetik ortalaması 33.60 standart sapması. 4.67 iken deney grubun sontest duyuşsal anlatımcılık aritmetik ortalaması 39.60 standart sapması. 7.35 olarak gözlenmiştir.

Varyansların eşitliğinin incelenmesi için ise levne testi uygulanmış ve bu testin sonucuna göre varyansların benzer olduğu gözlenmiştir.

Gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek içinse Gruplar İçi ve Gruplar Arası Etkileşim tablolarının incelenmesi gerekir. Bu tablolara ilişkin ölçüm ve değerler aşağıda verilmiştir.

Tablo9: Gruplar İçi Etkileşim

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi	
Factor1	Sphericity Assumed	122,50	1	122,50	2,73	,116
	Greenhouse-Geisser	122,50	1,00	122,50	2,73	,116
	Huynh-Feldt	122,50	1,00	122,50	2,73	,116
	Lower-bound	122,50	1,00	122,50	2,73	,116
Factor1 * gruplar	Sphericity Assumed	36,10	1	36,10	,81	,381
	Greenhouse-Geisser	36,10	1,00	36,10	,81	,381
	Huynh-Feldt	36,10	1,00	36,10	,81	,381
	Lower-bound	36,10	1,00	36,10	,81	,381

Tablo10: Gruplar Arası Etkileşim

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Intercept	48580,90	1	48580,90	1467,29	,000
Gruplar	168,10	1	168,10	5,08	,037
Error	596,00	18	33,11		

Tablo10 Gruplar İçi Etkileşim tablosundan da anlaşılacağı gibi öntest sonest karşılaştırmalarının sonucunda .05 düzeyinde bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol grubunun öntest sonest karşılaştırmalarının sonucunda da .05 düzeyinde bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Gruplar Arası Etkileşim değerlerine göre öntest sonest arasında, 05 düzeyinde farklılık olduğu, kontrol ve deney grubu açısından karşılaştırmada da yani gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Gözlenen bu farklılık istatistiki açıdan anlamlıdır (P= 0,000, P=0,037, P<0,05).

Birinci alt boyuta yani duyuşsal anlatımcılığa yönelik uygulanan istatistikî işlemlerin sonucunda genel aritmetik ortalamalarının arttığını, ölçümler arasındaki farkın ve etkileşime ilişkin (ana etki-programın alt boyut bazında etkililiğini) farkın ise anlamsız çıktığı görülmüştür. Buna ek olarak gruplar (deney-kontrol) arasındaki farkın .037 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo: 8,9,10).

ii. Duyuşsal Duyarlılık

Araştırmanın 5. denencesi içerisinde yer alan ve aynı zamanda ikinci alt boyut olan duyuşsal duyarlılık alt boyut için yapılan temel istatistik ve diğer ölçümler ile ilgili sonuçlar (Tablo, 11,12,13,) te verilmiştir.

Sosyal beceri eğitimi programına katılan (deney) ve katılmayan (kontrol) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerinin alt boyutu olan duyuşsal duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo11: Duyuşsal Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Gruplar		Aritmetik Ort.	Standart Sapma	N
Duyusal Duyarlılık(öntest)	deney grubu	43,10	8,17	10
	kontrol grubu	42,40	9,22	10
	Toplam	42,75	8,48	20
Duyusal Duyarlılık(sontest)	deney grubu	50,80	8,65	10
	kontrol grubu	45,40	7,60	10
	Toplam	48,10	8,40	20

İkinci alt boyut olan duyuşsal duyarlılık becerisindeki temel istatistik ölçümlerine dair tablo 11'deki değerlere bakıldığında deney grubu öntest ortalamasının 43,10 standart sapmasının ise 8,17 olduğu gözlenirken; kontrol grubu öntest ortalamasının 42,40 standart sapmasının ise 9,22 olduğu gözlenmiştir. Deney grubu sontest ortalamasının 50,80'e yükseldiğini standart sapmasının ise 8.65'e çıktığını gözlemlerken, kontrol grubu son test aritmetik ortalamasının 45.40 standart sapmasının ise 7,60 civarında olduğu gözlenmektedir.

Varyansların eşitliğinin incelenmesi için ise levene testi uygulanmış ve varyansların benzer olduğu gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın anlamlılık düzeyini ölçmek için ise Gruplar İçi ve Gruplar Arası Etkileşim ölçümleri yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo12: Gruplar İçi Etkileşim

Kaynak		Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Factor1	Sphericity Assumed	286,23	1	286,23	3,59	,074
	Greenhouse-Geisser	286,23	1,00	286,23	3,59	,074
	Huynh-Feldt	286,22	1,00	286,23	3,59	,074
	Lower-bound	286,23	1,00	286,23	3,59	,074
factor1 * gruplar	Sphericity Assumed	55,23	1	55,23	,69	,416
	Greenhouse-Geisser	55,23	1,00	55,23	,69	,416
	Huynh-Feldt	55,23	1,00	55,23	,69	,416
	Lower-bound	55,23	1,00	55,23	,69	,416

Tablo13: Gruplar Arası Etkileşim

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Intercept	82537,23	1	82537,23	1323,83	,000
Gruplar	93,03	1	93,03	1,49	,238
Error	1122,25	18	62,35		

Tablo12 Gruplar İçi Etkileşim testinden de anlaşılacağı gibi öntest sontest karşılaştırmalarının sonunda .05 düzeyinde bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol grubunun öntest sontest karşılaştırmalarının sonucunda da .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 13 e göre öntest sontest arasında, 05 düzeyinde anlamlı ($P=0.000$, $P<0.05$) farklılık olduğu, kontrol ve deney grubu açısından karşılaştırmada ise farklılık olmadığı görülmektedir.

İkinci alt boyuta olan duyuşsal duyarlılığa yönelik uygulanan istatistiki işlemlerin sonucunda ise genel aritmetik ortalamanın arttığını, ölçümler arasındaki farkın ve etkileşime ilişkin (ana etki-programın alt boyut bazında etkililiğini) farkın da anlamsız çıktığı görülmüştür. Buna ek olarak gruplar (deney-kontrol) arasındaki farkın da anlamsız olduğu görülmüştür.

iii. Duyuşsal Kontrol

Araştırmanın 6. denecesi içerisinde yer alan ve aynı zamanda üçüncü alt boyut olan duyuşsal kontrol alt boyut için yapılan temel istatistik ve diğer ölçümler ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Sosyal beceri eğitimi programına katılan (deney) ve katılmayan (kontrol) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerinin alt boyutu olan duyuşsal kontrol düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo14: Duyuşsal Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Gruplar		Aritmetik Ort.	Standart Sapma	N
Duyussal Kontrol(öntest)	Deney grubu	34,10	5,86	10
	kontrol grubu	31,70	6,78	10
	Toplam	32,90	6,29	20
Duyussal Kontrol(sontest)	Deney grubu	37,00	6,88	10
	kontrol grubu	31,50	7,82	10
	Toplam	34,25	7,70	20

Üçüncü alt boyut olan duyuşsal kontrol becerisindeki temel istatistik ölçümlerine dair tablo 14'deki değerlere bakıldığında deney grubu öntest ortalamasının 34,10 standart sapmasının ise 5,86 olduğu gözlenirken; kontrol grubu öntest ortalamasının 31,70 standart sapmasının ise 6,78 olduğu gözlenmiştir. Deney grubu sontest

ortalamasının 37,00 a yükseldiğini standart sapmasının ise 6,88 olduğunu gözlemlerken; kontrol grubu son test aritmetik ortalamasının 31.50 standart sapmasının ise 7,82 olduğu gözlenmektedir.

Varyansların eşitliğinin incelenmesi için ise levne testi uygulanmış ve varyansların benzer olduğu gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın anlamlılık düzeyini ölçmek için ise Gruplar İçi ve Gruplar Arası Etkileşim ölçümleri yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo15: Gruplar İçi Etkileşim

Kaynak		Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Factor1	Sphericity Assumed	18,23	1	18,23	,56	,465
	Greenhouse-Geisser	18,23	1,00	18,23	,56	,465
	Huynh-Feldt	18,23	1,00	18,23	,56	,465
	Lower-bound	18,23	1,00	18,23	,56	,465
Factor1 * gruplar	Sphericity Assumed	24,03	1	24,03	,74	,402
	Greenhouse-Geisser	24,03	1,00	24,03	,734	,402
	Huynh-Feldt	24,03	1,00	24,03	,74	,402
	Lower-bound	24,03	1,00	24,03	,74	,402

Tablo16: Gruplar Arası Etkileşim

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Intercept	45091,23	1	45091,23	730,39	,000
Gruplar	156,03	1	156,03	2,53	,129
Error	1111,25	18	61,74		

Tablo15 Gruplar İçi Etkileşim testinden de anlaşılacağı gibi öntest sontest karşılaştırmalarının sonucunda .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol grubunun öntest sontest karşılaştırmalarının

sonucunda da benzer şekilde .05 düzeyinde bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Gözlenen bu farklılık istatistikî açıdan anlamlı değildir.

Tablo 16 e göre öntest sontest arasında, 05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, kontrol ve deney grubu açısından karşılaştırmada ise farklılık olmadığı görülmektedir.

Üçüncü alt boyut olan duyuşsal kontrol becerisine yönelik istatistikî işlemlerin sonucunda, ölçümler arası farkın, etkileşime ilişkin farkın ve gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmüştür. Ancak aritmetik ortalamasının ise diğer bulguların aksine arttığı görülmüştür.

iv. Sosyal Anlatımcılık

Araştırmanın 7. denencesi içerisinde yer alan ve aynı zamanda dördüncü alt boyut olan sosyal anlatımcılık alt boyutu için yapılan temel istatistik ve diğer ölçümler ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Sosyal beceri eğitimi programına katılan (deney) ve katılmayan (kontrol) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerinin alt boyutu olan sosyal anlatımcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo17: Sosyal Anlatımcılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Gruplar		Aritmetik Ort.	Standart Sapma	N
Sosyal Anlatımcılık(öntest)	deney grubu	41,60	8,55	10
	kontrol grubu	43,30	6,00	10
	Toplam	42,45	7,24	20
Sosyal Anlatımcılık(sontest)	deney grubu	54,50	9,73	10
	kontrol grubu	41,00	9,45	10
	Toplam	47,75	11,63	20

Dördüncü alt boyut olan Sosyal Anlatımcılık becerisindeki temel istatistik ölçümlerine dair tablo 23 deki değerlere bakıldığında deney grubu öntest ortalamasının 41,60 standart sapmasının ise 8,55 olduğu gözlenirken; kontrol grubu öntest ortalamasının 43,30 standart sapmasının ise 6,00 olduğu gözlenmiştir. Deney grubu

son test ortalamasının 54,50 a yükseldiğini standart sapmasının ise 9.73'e çıktığını gözlemlerken, kontrol grubu son test aritmetik ortalamasının 41.00 standart sapmasının ise 9,45 olduğu gözlenmektedir.

Varyansların eşitliğinin incelenmesi için ise levene testi uygulanmış ve varyansların benzer olduğu gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın anlamlılık düzeyini ölçmek için ise Gruplar İçi ve Gruplar Arası Etkileşim ölçümleri yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo18: Gruplar İçi Etkileşim

Kaynak		Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Factor1	Sphericity Assumed	280,90	1	280,90	5,25	,034
	Greenhouse-Geisser	280,90	1,00	280,90	5,25	,034
	Huynh-Feldt	280,90	1,00	280,90	5,25	,034
	Lower-bound	280,90	1,00	280,90	5,25	,034
Factor1 * gruplar	Sphericity Assumed	577,60	1	577,60	10,79	,004
	Greenhouse-Geisser	577,60	1,00	577,60	10,79	,004
	Huynh-Feldt	577,60	1,00	577,60	10,79	,004
	Lower-bound	577,60	1,00	577,60	10,79	,004

Tablo19: Gruplar Arası Etkileşim

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Intercept	81360,40	1	81360,40	874,06	,000
Gruplar	348,10	1	348,10	3,74	,069
Error	1675,50	18	93,08		

Tablo19 Gruplar İçi Etkileşim testinden de anlaşılacağı gibi öntest son test karşılaştırmalarının sonucunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol grubunun öntest son test karşılaştırmalarının

sonucunda .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılık gözlenmiştir. Gözlenen bu farklılık istatistikî açıdan anlamlıdır (P=0.034, P=0.004, P<0.05).

Tablo 19'ye göre öntest sontest arasında, 05 düzeyinde farklılık olduğu, kontrol ve deney grubu açısından karşılaştırmada ise farklılık olmadığı görülmektedir.

Dördüncü alt boyuta (sosyal anlatımcılık) yönelik uygulanan işlemlerin sonucunda, gruplar arasındaki (deney-kontrol) farklar önemli bulunmamıştır. Ölçümler arasındaki farklar ise anlamlı çıkmıştır. Benzer şekilde etkileşime ilişkin farklar da .004 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın 7. denencesini destekleyici bir kanıt olduğu söylenebilir. Yani sosyal beceri eğitimi programına katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerinin alt boyutu olan sosyal anlatımcılık düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin duyuşsal duyarlık düzeylerinden daha yüksek olarak görülmüştür.

v. Sosyal Duyarlılık

Araştırmanın 8. denencesi içerisinde yer alan ve aynı zamanda beşinci alt boyut olan sosyal duyarlılık alt boyutu için yapılan temel istatistik ve diğer ölçümler ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Sosyal beceri eğitimi programına katılan (deney) ve katılmayan (kontrol) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerinin alt boyutu olan sosyal duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo20: Sosyal Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Gruplar		Aritmetik Ort.	Standart Sapma	N
Sosyal Duyarlılık(öntest)	deney grubu	26,20	3,19	10
	kontrol grubu	27,70	4,99	10
	Toplam	26,95	4,15	20
Sosyal Duyarlılık(sontest)	deney grubu	29,10	4,93	10
	kontrol grubu	28,80	3,85	10
	Toplam	28,95	4,31	20

Beşinci alt boyut olan sosyal duyarlılık becerisindeki temel istatistik ölçümlerine dair tablo 20 deki değerlere bakıldığında deney grubu öntest ortalamasının 26,20 standart sapmasının ise 3,19 olduğu gözlenirken; kontrol grubu öntest ortalamasının 27,70 standart sapmasının ise 4,99 olduğu gözlenmiştir. Deney grubu sontest ortalamasının 29,10'a yükseldiğini standart sapmasının ise 4,93 olduğu gözlemlerken, kontrol grubu son test aritmetik ortalamasının 28.80 standart sapmasının ise 3,85 olduğu gözlenmektedir.

Varyansların eşitliğinin incelenmesi için ise levene testi uygulanmış ve varyansların benzer olduğu gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın anlamlılık düzeyini ölçmek için ise Gruplar İçi ve Gruplar Arası Etkileşim ölçümleri yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo21: Gruplar İçi Etkileşim

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi	
Factor1	Sphericity Assumed	40,00	1	40,00	1,89	,187
	Greenhouse-Geisser	40,00	1,00	40,00	1,89	,187
	Huynh-Feldt	40,00	1,00	40,00	1,89	,187
	Lower-bound	40,00	1,00	40,00	1,89	,187
factor1 * gruplar	Sphericity Assumed	8,10	1	8,10	,38	,544
	Greenhouse-Geisser	8,10	1,00	8,10	,38	,544
	Huynh-Feldt	8,10	1,00	8,10	,38	,544
	Lower-bound	8,10	1,00	8,10	,38	,544

Tablo22: Gruplar Arası Etkileşim

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Intercept	31248,10	1	31248,10	1964,60	,000
gruplar	3,60	1	3,60	,23	,640
Error	286,30	18	15,91		

Tablo21 Gruplar İçi Etkileşim testinden de anlaşılacağı gibi öntest sontest karşılaştırmalarının sonucunda anlamlılık düzeyinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol grubunun öntest sontest karşılaştırmalarının sonucunda .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Gözlenen bu farklılık istatistikî açıdan anlamlı değildir. (P=0.187, P=0.544.P>0.05)

Tablo 22 e göre öntest sontest arasında, 05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, kontrol ve deney grubu açısından karşılaştırmada ise farklılık olmadığı görülmektedir.

vi. Sosyal Kontrol

Araştırmanın 9. denecesi içerisinde yer alan ve aynı zamanda altıncı alt boyut olan sosyal kontrol alt boyutu için yapılan temel istatistik ve diğer ölçümler ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Sosyal beceri eğitimi programına katılan (deney) ve katılmayan (kontrol) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerinin alt boyutu olan sosyal kontrol düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo23: Sosyal Kontrol Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

	Gruplar	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	N
Sosyal Kontrol(öntest)	deney grubu	40,10	9,69	10
	kontrol grubu	38,20	6,14	10
	Toplam	39,15	7,96	20
Sosyal Kontrol(sontest)	deney grubu	46,00	10,48	10
	kontrol grubu	36,70	10,52	10
	Toplam	41,35	11,28	20

Son alt boyut olan sosyal kontrol becerisindeki temel istatistik ölçümlerine dair tablo 23 deki değerlere bakıldığında deney grubu öntest ortalamasının 40,10 standart

sapmasının ise 9,69 olduğu gözlenirken; kontrol grubu öntest ortalamasının 38,20 standart sapmasının ise 6,14 olduğu gözlenmiştir. Deney grubu sontest ortalamasının 46,00'a yükseldiğini standart sapmasının ise 10,48 olduğu gözlemlerken; kontrol grubu son test aritmetik ortalamasının 36.70 standart sapmasının ise 10,52 olduğu gözlenmektedir.

Varyansların eşitliğinin incelenmesi için ise levene testi uygulanmış ve varyansların benzer olduğu gözlenmiştir.

Gözlenen farklılığın anlamlılık düzeyini ölçmek için ise Gruplar İçi ve Gruplar Arası Etkileşim ölçümleri yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo24: Gruplar İçi Etkileşim

Kaynak		Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
Factor1	Sphericity Assumed	48,40	1	48,40	,62	,442
	Greenhouse-Geisser	48,40	1,00	48,40	,62	,442
	Huynh-Feldt	48,40	1,00	48,40	,62	,442
	Lower-bound	48,40	1,00	48,40	,62	,442
factor1 * gruplar	Sphericity Assumed	136,90	1	136,90	1,75	,202
	Greenhouse-Geisser	136,90	1,00	136,90	1,75	,202
	Huynh-Feldt	136,90	1,00	136,90	1,75	,202
	Lower-bound	136,90	1,00	136,90	1,75	,202

Tablo25: Gruplar Arası Etkileşim

Kaynak	Tip III Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Art. Ort.	F	Anlamlılık Düzeyi
İntercept	64802,50	1	64802,50	662,04	,000
Gruplar	313,60	1	313,60	3,20	,090
Error	1761,90	18	97,88		

Tablo 24 Gruplar İçi Etkileşim testinden de anlaşılacağı gibi öntest sontest karşılaştırmalarının sonucunda anlamlılık düzeyinin .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol grubunun öntest sontest karşılaştırmalarının sonucunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Ancak gözlenen bu farklılık istatistikî açıdan anlamlı değildir.

Tablo 25’ya göre öntest sontest arasında, 05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, kontrol ve deney grubu açısından karşılaştırmada ise farklılık olmadığı görülmektedir.

Beşinci alt boyut olan sosyal duyarlılık ve son alt boyut olan sosyal kontrol ile ilgili yapılan analizlerde ise aritmetik ortalamanın arttığı ancak diğer farklılıkların ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

Çalışmanın diğer denencesi ise “sosyal beceri eğitimi programına katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, sosyal becerinin alt boyutları olan; duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol düzeyleri bu programa katılmayan yani kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir” olarak ifade edilmiştir. Ancak araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında sonuçların bu ikinci denenceyi tam olarak desteklemediği ortaya çıkmıştır. Çünkü uygulanan istatistikî işlemlerin sonucunda alt boyutlardan sadece dördüncü alt boyut olan sosyal anlatımcılık alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer beş alt boyutta ise farklılığın ana etki olarak anlamlı çıkmadığı görülmüştür.

İkinci denenceyi kurarken sosyal beceri eğitimi içerisinde verilen alıştırmaların bu alt boyutlardaki artışı anlamlı düzeyde çıkaracağı beklenmekteydi. Ancak bu beklenti sadece dördüncü alt boyut olan sosyal anlatımcılık alt boyutunda gözlenmiştir. Bunun sebebi ise öğrencilerin birbirleri ile sosyal iletişim kurma ve etkileşime katılma becerilerini arttırmaya daha istekli olmaları ile açıklanabilir. Çünkü bu alt ölçek sözel konuşmadaki beceri ve başkaları ile sosyal yakınlaşmaya girme becerilerini ölçmektedir (Yüksel, 2004). Buna ek olarak uygulanan 10 haftalık eğitim sürecinde uygulamaların ve paylaşımların da öğrencilerin bu alt boyuta yönelik olumlu tutum gösterdiklerinin bir göstergesi olabilmektedir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin grup süreci içerisinde sohbeti başlatma ve sürdürme becerilerini kullanmaları için uygun biçimde

cesaretlendirilmeleri de bu alt boyutun yüksek çıkmasında başka bir etken olarak görülebilir. Bu artışın tüm alt boyutlarda anlamlı olmamasının bir takım sebepleri olabilir. Bu sebeplerden bir tanesi oturumlar sonrasında, yapılan alıştırmaların veya uygulamaların yetersiz olabileceği ile açıklanabilir. Ayrıca bu durum çalışmanın yapıldığı ilçenin imkânsızlıkları ile eğitim sistemimizdeki geleneksel yapının bir sonucu olarak da görülebilir. Çünkü çalışmanın yapıldığı ilçe, sosyal imkânlarının olmaması ve okulumuzda sosyal beceri alt ölçeklerinin tümüne hitap edecek şekilde davranışların kazandırılmasının sadece kuramsal boyutta kalması söz konusu olabilmektedir. Bir başka neden de çalışmanın yapıldığı tarihlerde öğrencilerin SBS stresine girebilmiş olmaları, bahar ile birlikte duygusal anlamda bir takım değişikliklerin ortaya çıkmış olması da etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın bu sonuçları daha önce yapılan bazı çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Bunlardan en önemlisi Yüksel, (1997) tarafından yapılan çalışmadır. Üniversite öğrencilerine sosyal beceri eğitimi verilen çalışmanın sonuçlarında da elde edilen bulgular genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği ancak alt boyutlar bazında ise sadece bir tek alt boyutta etkili olması ile tarafımdan yapılan araştırma ile benzerlik arz etmektedir.

Genel itibari ile bakıldığında ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yapılan sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal becerilerini artırmakta olumlu etki yaptığı görülmüştür. Buna ek olarak eğitimin Sosyal Beceri Envanteri alt boyutlarından dördüncüsü olan sosyal anlatımcılık alt boyutunda da olumlu etki yaptığı görülmüştür. Ancak diğer alt boyutlarda programın istatistikî açıdan çok anlamlı düzeyde olduğu görülmemiştir.

Lecory (1982), tarafından yapılan bir çalışmada genç ergenlerin problemlerine yönelik yapılan çalışmalarda sosyal beceri eğitiminin olumlu katkıları olduğu görülmüştür.

Riggio ve arkadaşları (1989), tarafından yapılan bir çalışmada, empati ile sosyal beceriler arasında olumlu ilişki rapor edilmiştir. Bu çalışmada özellikle duyuşsal ve sosyal duyarlık alt ölçekleri ile empati arasında olumlu ilişkiler görülmüştür.

Bulkeley ve arkadaşları (1990), genç ergenlerle sosyal beceri eğitimi çalışmaları yürütmüştür. Sosyal beceri eksikliği olan 12-13 yaşları arasında 18 öğrenciyi deney ve kontrol grubu olarak ele alarak uygulama yapılmıştır. Deney grubuna sosyal beceri eğitimi verilirken kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulama sonucu ve izleme çalışmaları sonucunda her iki gruba verilen envanterler, deney grubu öğrencilerinin lehine yüksek puanlara işaret etmiştir. Yani sosyal beceri eğitimi etkili olmuştur.

Stravynski ve arkadaşları (1994), tarafından yapılan bir çalışma da sosyal ortamlardan kaçınan bireylere klinik ve klinik dışında verilen sosyal beceri eğitiminin etkisi incelenmiştir. 14 klinik ve 17 gerçek yaşam ortamında bulunun kişilere sekiz oturumluk bir sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada başlangıçta, ortada, sonunda ve üç ay sonra olmak üzere dört ayrı ölçüm yapılmıştır. Elde edilen bulgular sosyal beceri eğitiminin her iki ortamda da başarılı olduğu yönündedir.

Sosyal becerilerin bir alt boyutu olan duyuşsal ve sosyal duyarlılık ile ilgili görülen bir çalışmada Dökmen (1986), tarafından yapılmıştır. Dökmen, bir grup deneğe sözel olmayan iletişim odaklı ve yüz ifadelerini teşhis becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim vermiştir. Yüz ifadeleri konusunda eğitim alan deneklerin kişilerarası iletişim çatışmasına girme eğilimlerinde belli bir azalma görüşmüştür.

Hooper ve Layne (1985), beşinci sınıftan yedinci sınıfa kadar olan 585 öğrenciyi 6 hafta süresince her hafta bir saat olmak üzere ADDT programı uygulamıştır. Elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre akılcı düşünceye daha eğilimli olduklarını göstermiştir.

ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın, deney grubundaki üyelerin sosyal becerilerini artırmasında olumlu katkılar sağladığı programdan sonra yapılan ölçüm ile tespit edilmiştir. Deney grubundaki bu anlamlı artışın, bireylerin oturumlar sırasında sürece etkin katılımlarından, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerinden, yapılan çalışmalara aktif katılmalarından, verilen ev ödevlerini zamanında ve istekli yapmalarından, akılcı olmayan düşünceler yerine akılcı olanlarını koyabilme becerileri kazanabilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Grup süreci üyeler için daha önce hiç katılmadıkları bir ortamda bulunma şansı vermiştir. Bununla birlikte grup çalışmaları esnasında kendilerine olan güvenlerini tazelerken diğer arkadaşlarına olan güvenlerini de arttırmışlardır. Gruba katılan bireylerde ikinci oturumdan sonra grup psikolojisi oluşmuş ve grup ilk oturuma göre daha güvenli ve işlevsel hale gelmiştir.

Grup içerisinde sosyal becerisi diğerlerine göre daha düşük olan ve grup sürecine katılım için diğer üyelere oranla daha az cesaretsiz olan üyelere süreç boyunca olumlu geribildirimler verilmiş ve sürece dahil olmaları sağlanmıştır. Bu bireylere yapılan destekleme ve cesaretlendirme çalışmaları genel anlamda olumlu sonuç vermiştir.

ADDT kuramından yola çıkılarak grup içinde en çok önem verilen şey ise olumlu ilişki kurulması ve gerekli güven ortamının oluşturulmasıydı. Buna ek olarak olumlu geri bildirim verme, herkesi olduğu gibi kabul etme gibi önemli noktalara vurgu yapılmış ve bu konuda lider tarafından üyelere model olunmuştur.

Üyeler ikinci oturumdaki sosyal beceri, sosyal beceri yetersizliği terimlerini ve sosyal beceri eksikliklerini kavradıktan sonra konuya daha fazla ilgi göstereceklerini belirtmişlerdir. Daha sonraki oturumlarda üyeler ABC modelini öğrenmişler ve bu modeli hayatlarında uygulamaya çalışacaklarını belirtmişlerdir. Verilen ödevler ise bu becerinin uygulanmasına yönelik olmuştur. Daha sonraki oturumlarda bireylere sosyal beceri alt becerilerinden olan sen-ben dili- etkili iletişim-empati-hayır diyebilme gibi beceriler öğretilmiştir. Bu becerilerin kazandırılması sırasında örnek olay canlandırma ve anlatım gibi tekniklerin yanında uygulamaya yönelik çalışmalar da yapılmıştır.

Özetlemek gerekirse, sosyal beceri eğitimi programına katılan 8. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri bu programa katılmayan yani kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu da gösteriyor ki, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine olumlu etkisi vardır. Ancak sosyal becerinin alt boyutlarından sadece sosyal anlatımcılık alt boyutunda etkili olduğu diğer beş alt boyutta ise etkili olmadığı görülmüştür.

SONUÇ

Bu araştırmada, ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı bu çalışmayla bireylerin sosyal beceri düzeylerini yükseltmedeki etkisini ortaya koymak ve ADDT'nin etkililik düzeyi araştırılarak grupla uygulamanın yararlı olup olmadığı incelenerek sonraki çalışmalara zemin hazırlamaya çalışmaktır. Bu bağlamda elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

❖ ADDT odaklı grupla psikolojik danışmaya katılan deney grubu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinde kontrol grubu öğrencilerine nazaran daha yüksek çıktığı ve bu yükselişin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da gösteriyor ki sosyal beceri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine olumlu yönde etkisi vardır.

❖ Sosyal becerilerin alt boyutlarından olan sosyal anlatımcılık hariç diğer beş alt boyutun, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol ortalama puanı ve aritmetik ortalamasında yükseliş görölürken bu farklılığın deney ve kontrol grubu arasında anlamlı olmadığı görölmüştür. Ancak dördüncü alt boyut olan sosyal anlatımcılık alt boyutunda ise tüm değerler anlamlı çıkmış yani programın etkililiği bu alt boyut bazında da anlamlı çıkmıştır.

❖ ADDT odaklı grupla psikolojik danışma alan bireylerin sosyal becerilerinde bir artış olduğu, danışma sürecine katılmayan kontrol grubu bireylerinde ise fazla bir artış olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler yapılabilir:

❖ Özellikle ilköğretim okulları rehberlik servisleri sadece bireysel danışma ya da grup rehberliği çalışmaları değil bunun yanında grupla psikolojik danışma çalışmalarına ağırlık verilebilir.

❖ Sosyal beceri eğitimi içerdiği alt başlıklardan ötürü sadece öğrencilere yönelik değil diğer alanlarda özellikle yönetici konumunda olanlar ve halk ile iç içe olanlar ile de çalışılabilir.

❖ Bünyesinde PDR lisans bölümü bulunan üniversitelerin ADDT uygulamaları ile ilgili daha detaylı çalışmalar yapmaları önerilebilir.

❖ Okullarda genel sorun hale gelen sosyal beceri eksikliklerine daha fazla eğilim gösterilebilir.

❖ Yapılan çalışmanın etkililiği izlenebilir. Yapılan çalışmadan bir yıl ya da 6 ay sonra yeni ölçümler yapılabilir.

❖ Araştırma daha geniş bir örneklem grubu ile daha uzun süreli çalışılabilir.

❖ Daha küçük yaş grupları için sosyal beceri envanterleri oluşturulup bu anlamda eğitimler hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, Öğretmen El Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınevi
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, S. ve Kalkan, M. (2001) *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 11, 76-92.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cartledge, G., Milburn, J.F. (1983). Social Skills Assessment and Teaching in the Schools. *Advances in School Psychology*. (Ed. T.R.Kratochwili) London Lawrence 3, 175-235
- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz kavramı Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Combs, M.L., Slaby, D.A (1977). *Social Skills Training With Children*. In advances in Clinical Child Psychology. Newyork
- Corey, M. & S, Corey, G. (2005). *Groups Process and Practice*. Pasific Grove: Brooks / Cole.
- Corey, G. (2001). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Pasific Grove, CA: Brooks / Cole.

- Çakıl, N. (1998). *Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyine Etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çivitçi, A., Türküm, A.S., Duy, B. ve Hamamcı, Z. (2009). *Okullarda Akılcı –Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çifçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1986). *Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dryden, W. & Gordon, J. (1990). *What is Rational Emotive Therapy? A Personal and Practical Guide*. Loughton, Essex, Gale Centre Publications.
- Ellis, A. (1997). Rational-Emotive Therapy: Research Data Supports the Clinical And Personality Hypothesis of RET and Other Models of Cognitive-Behavior Therapy, *The Counseling, Psychologist*, 7 (1), 2-20
- Ellis, A. (1997). *A Guide Rational Living*, Albert Ellis Institute, New York.
- Ellis, A. (1992). Group Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Therapy, *International Journal of Group Psychotherapy*, Number 42, pp. 65-69.
- Ellis, A. (1979). *Theoretical And Empirical Foundations of Rational-Emotive Therapy*. Brooks / Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Giblin, L. (1995). *İnsan İlişkilerinde Kendine Güven ve Güç Elde Etmenin Yolları*. (çvr: İdil Güpgüpoğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Gormally, J., VarvilWeld, D., Raphael, R. Sipps, G.(1988). Treatment of Social Anxious College Men Using Cognitive Counseling And Skill Training. *Journal of Counseling Psychology*. 28, 177-187

- Gresham, F.M. & Nagle, R.J.(1992). Social Skills Training With Children: Responsiveness to Modeling and Coaching as a Function of Peer Orientation. *Journal Of Consulting and ClinicalPsychology*. 48, 781-729.
- Hooper, S. R. Ve Layne, C. C. (1985). The Common Belief Inventory For Students: A Measure Of Rationality In Children. *Journal of Personality Assesment*, 47 (1), 75-85
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kelly, J.A. (1982). *Social Skills Training: A Practical Guide For Interventions*. Newyork. Springer Publishing Company
- Knaus, W. J. (1986). *Rational Emotive Education. A Manual For Elementary School Teachers*. Fiurth Edition. New York, Institute for Rationale Emotive Therapy
- Korkut, F. (2004). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla Baş Edebilme Sosyal Beceri Eğitim Programının Ergenlerin Utangaçlık Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Köroğlu, E. (2005). *Akılci Duygulanımcı Davranış Terapisi*. Ankara: HYB yayıncılık.
- Lecroy, C.W.(1982). Social Skills Training with Adolescents: A Review Child and Youth Services (5), 3-4 91-116
- Oden, E.ř., Asher, S.R. (1977). Coaching Children in Social Skills for Friendship Making. *Child Development*. 48, 495-506.
- Oğurlu, U. (2006). *Akılci Duygulanımcı Davranış Terapisi (ADDT) Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerdeki Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Pepler, D.J, Rubin, N.H.(1991). A social-cognitively based social skills training program for aggressive children. *The Development and treatment of childhood aggression*. 361-379
- Riggio, R.E. (1990). *Social Skilss and Self Esteem. Personality and Individual Differeces*. 11. (8), 799-804.
- Riggio, R.E., (1989). *Social Skils Inventory Manual*. (R. Edition) Palo Alto, CA: Counsulting Psychologists Pres. USA.
- Riggio, R.E., (1986). The Assessment of Basic Social Skilss. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51, 649-660.
- Stravynski, A. Ve diğerleri (1994). The treatment of Avoidant Personality Disorder By Social Skills Training in The Clinic or in Real life Settings. *Canadian Journal of Psychiatry*. (39) 8, 377-383
- Uzamaz, F. (2000). *Akılclı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algısına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Voltan-Acar, N. (2005). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksel, G (2004).*Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Yüksel, G. (1997). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2. (9), 39-48.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Walker, H.M.,(1998) *The Walker Social Skills Curriculum: The Access Program*.
Virginia, Pro-Ed

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Kişisel Bilgi Formu ve ekte Sosyal Beceri Envanteri bulunmaktadır. Bu envanter, bireylerin sosyal beceri düzeyini ölçmeye yönelik olup, bir bilimsel araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçeğin her sorusuna doğru, içten, açık cevap vermeniz önemlidir. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. İstedığınız takdirde sonuçlar sadece kendinize açıklanacak ve psikolojik danışma grubu oluşturulacaktır. Teşekkürler.

BİLGİ FORMU

1- Ad- Soyadınız:

2- Yaş

3- Cinsiyet:

4- Babanızın öğrenim durumu

- 1.Hiçbir okul mezunu değil
- 2. ilkokul mezunu
- 3. ortaokul/lise mezunu
- 4. yüksek okul mezunu
- 5. ileri eğitim görmüş

6- Annenizin öğrenim durumu

- 1.Hiçbir okul mezunu değil
- 2. ilkokul mezunu
- 3. ortaokul/lise mezunu
- 4. yüksek okul mezunu
- 5. ileri eğitim görmüş

7- Şu anda aynı evde yaşayan kaç kişisiniz?

- 8 ve daha fazla
- 6-7
- 5-4
- 3-2
- 1

8- Ailenizin aylık geliri:

- 400 YTL'den düşük O
- 400-800 YTL O
- 800-1200 YTL O

1200-1500 YTL O

1.500 YTL üstü O

9- Anne babanızın hayatta olup olmama durumu

- her ikisi de hayatta
- annem hayatta babam değil
- babam hayatta annem değil
- her ikisi de hayatta değil

10- Yaşadığı yer:

Yurt O

Evde O

Ailesinin yanında O

11. Ailenizin oturduğu yer:

Köy O

Belde O

İlçe O

İL O

EK2

SOSYAL BECERİ ENVANTERİ

1. Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.
2. İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırırım.
3. Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.
4. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.
5. Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.
6. Genç-yaşlı-zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissedirim.
7. Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.
8. Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır
9. Komik bir hikâye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.
10. İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.
11. Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.
12. Bir grup arkadaşım ile birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum.
13. Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.
14. Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen fark edebilirim.
15. İnsanlar sıkıldığımı yüz ifademden her zaman fark edebilirler.
16. Sosyal olmaktan hoşlanırım.
17. Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerinin analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.
18. Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.
19. Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.

20. İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.
21. Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.
22. Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.
23. Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.
24. Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta pek başarılı değilim.
25. Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.
26. Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.
27. Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.
28. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.
29. Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.
30. Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.
31. Sık sık yüksek sesle gülerim.
32. Ne kadar saklamaya çalışsalar da, insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.
33. Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.
34. Kendimi yabancılara tanıtırken ilk adımı ben atarım.
35. Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak alıyorum.
36. Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.
37. Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.
38. Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.
39. Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.
40. Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.
41. Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için çok fazla önem

taşımaz.

42. Grup tartışmalarını yönetmede genellikle çok başarılıyım.
43. Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.
44. Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri, diğer insanlarla birlikte olmaktır.
45. Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.
46. Bir hikâye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el-kol hareketi yaparım.
47. Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.
48. Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.
49. Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.
50. Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit edebilirim.
51. Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi gruba adapte ederim.
52. Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim.
53. Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.
54. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.
55. Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.
56. Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.
57. Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.
58. Toplantılarda çok çeşitli insanla konuşmaktan hoşlanırım.
59. Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.
60. Birçok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissederim.
61. Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.
62. Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım.

63. Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.
64. Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.
65. Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.
66. Farklı öz geçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.
67. İlgi odağı olmaktan nefret ederim.
68. Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.
69. Güçlü bir duygumu, pek saklayamam.
70. Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.
71. Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.
72. Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.
73. Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.
74. Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.
75. Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.
76. Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.
77. Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum.
78. Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.
79. Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.
80. Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.
81. Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.
82. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.
83. Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.
84. Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.
85. Kızgın olduğum zaman asla bağırp çağırmam.

86. Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.
87. Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.
88. Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.
89. Sık sık başkalarının benim hakkımda ne düşündükleriyle meşgul olurum.
90. Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.

EK 3

OTURUMLAR

I. OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer: Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Oturumun Amacı

Gruba katılan öğrencilerin ve grup liderinin tanışması, kaynaşması, yapılacak olan çalışmanın amacının ve kurallarının belirlenip grupta paylaşılması, grup içerisinde güven ilişkisinin kurulması

Süreç:

İlk olarak oturumu yönetecek olan kişi gruba kendini detaylı bir biçimde tanıtır. Lider mesleğinin öneminden bahseder.

Grup sorumlusu her üyeyi kendisini tanıtmayı için davet eder ve tek tek her üye kendisini gruba tanıtır. Bu tanıtmayı yaparken üyeler isimlerinin ne anlama geldiğini de söylerler. Daha sonra kısaca her üye solunda oturan üyenin hangi şubeden katıldığını ismini ve hatırlar ise isminin ne anlama geldiğini söyler. Böylece üyeler arasında kaynaşma ve güven oluşumuna katkı sağlanmış olur.

Grup lideri tarafından grubun neden bir araya toplandığı grubun amacının ne olduğu ve süreç hakkında bilgi verilir. Yapılacak olan grup çalışmasının önemi, neden seçildiğini ve programdan beklentiler anlatılır.

Grupla psikolojik danışmanın amaçları ve beklentileri ve grup kurallarından şu şekilde bahsedilir;

1. Grupta gönüllülük esastır ancak çok önemli bir durum olmadığı sürece gruba katılım grubun işlevselliği ve verimliliği açısından çok önemlidir.

2. Grup içerisinde konuşulan ve yaşanan her şeyin grup içinde kalması gerektiği gizliliğin çok önemli bir konu olduğu belirtilir, ne olursa olsun grupta konuşulanlar grup dışında konuşulmayacak denilir.

3. Oturumların günü, süresi ve saati konusunda bilgi verilir.

4. Gruba katılan her üyenin aynı hakka sahip olduğu ve eşitlik ilkesinin öneminden bahsedilir.

5. Her üyenin fikrini özgürce ortaya koyma hakkı vardır. Diğer üyeler de kesinlikle gruptaki tüm üyelere saygı gösterecek, dinleyecek ve sabırlı olacaktır

6. Üyelerin fikirleri sizlere yanlış gelse bile saygı gösterilip dinlenecektir. Farklı düşüncelerimiz olsa bile bu düşünceler uygun zamanda uygun bir biçimde dile getirilecektir.

6. Tüm oturumlar içerisinde sizden beklenen bazı davranış ve ödevler olabilecektir. Bu durumlar zamanında ve eksiksiz yapılmalıdır.

Grupla psikolojik danışmanın amaçları;

1. Üyelerin sosyal beceri düzeylerini yükseltebilmek için duygu düşünce ve davranışlarında daha akılcı ve olumlu tutum sergilemelerini sağlamak
2. Her bir üyenin diğer insanlar ile olan ilişkilerini geliştirmek
3. Kendini gerçekleştirme çabası içinde olmak
4. Diğer üyelerin sorunlarına duyarlı olmak ve onları etkin dinleyebilmek
5. ADDT yöntemlerinin etkin biçimde kullanmaya çalışmak
6. Her bir üyenin kendisini yeterli önemli ve başarılı bulmasını sağlamak
7. Her bir üyenin kendisini ve olanları olduğu gibi açık net bir biçimde anlatabilmek

Lider kurallar ve amaçlardan bahsettikten sonra üyelere neler düşündükleri ve neler hissettiklerini sorar. Her üyeye kendisini ifade etmesi olanağı verilir. Daha sonra lider oturumu sonlandırmaya geçer ve ilk oturum sonunda üyelerin duyguları ve düşünceleri üzerine durulur, sıra ile her üyeye söz verilir. Daha sonra lider bir özetleme yapar ve bundan sonraki oturumda üyelere sosyal beceriler üzerinde durulacağı söylenerek oturum sonlandırılır.

II. OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer: Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Materyal: Yazı tahtası, üye sayısı kadar sosyal beceri yetersizliği şeması, sosyal beceri tanım ve açıklamaları formu, kağıt, kalem

Oturumun Amacı

Sosyal beceri, sosyal beceri yetersizliği terimlerini kavrayabilme,
Sosyal becerileri ve sosyal beceri eksikliklerini söyleyebilme,
Sosyal beceri öğelerini tanıyabilme

Ekler

Ek.1. Sosyal beceri tanımları çalışma kağıdı

Ek.2. Sosyal beceri yetersizliği için çalışma kağıdı

Ek.3. Ev ödevi çalışma kağıdı

Süreç:

Grup lideri daha önceden hazırlanmış olan sosyal beceri ve sosyal beceri yetersizliğini açıklayan çalışma kâğıtlarını üyelere dağıtır. Üyelerin önce bir göz gezdirmesi istenir. Daha sonra lider gruba sosyal becerilerden ve sosyal beceri yetersizliğinden bahseder. Sonra lider tarafından tahtaya bazı sosyal beceriler yazılır. Bu becerilerden bazıları; Beden duruşu (Williamson ve diğerleri, 1983), kendini ifade etme, kendine güven, kişiler arası ilişkileri başlatma, geliştirme ve sürdürme, genel sosyal etkileşim becerileri (Beck ve Diğerleri, (1982) gibi becerilerdir.

Daha sonra üyelere tartışma yöntemi ile çalışma kâğıtlarından ve liderin anlattıklarından neler öğrendiklerini konuşmaları istenir. Yapılan tartışma içerik soruları ve kişiselleştirme soruları ile 20-25 dk derinlemesine devam eder.

Yapılan tartışmanın ardından örnek olay uygulamasına geçildi ve bu uygulamada üyeler 3 gruba ayrıldı ve mevcut olan sosyal beceri eksikliğinin tespit edilmesi konusunda üyeler yönlendirildi ve bunun üzerine tartışma yapılması sağlandı. Tartışmanın ardından ev ödevi verilip özetleme yapılarak grup sonlandırıldı.

İnsanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneğidir

Bireyin okul, ev ve iş yaşamında Başkaları ile başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneğidir.



Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkaları ile etkileşimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlardır.

Öğrenme yolu ile kazanılır, sözel ve sözel olmayan davranışları içerir, etkili ve uygun etkileşim başlatma ve etkileşime tepki vermeyi sağlamaktadır

Kişinin olumlu ya da Olumsuz duygularını uygun bir biçimde anlatabilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi, kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesi sağlayan becerilerdir

SOSYAL BECERİ YETERSİZLİĞİ

Günlük yaşamada sosyal becerilerin ortaya konması oldukça önemlidir. Bu beceriler, bireyin hedeflerine ulaşmasında ve başarılı olmasında oldukça önemlidir. Ancak bazen kişi bu becerileri sergilemekte güçlük çekebilir. Bu durumu iki ana başlık altında toplayalım

- ❖ Bireyler çeşitli sosyal becerilere sahip olmadıkları için sosyal beceri eksikliği yaşarlar.
- ❖ Bireyler sosyal becerilere sahip oldukları halde, becerileri uygun ortam ya da durumlarda kullanmadıkları şekildedir (Strain ve Odom, 1986).

Örnek Olay

8.Sınıf öğrencisi Rasim matematik yazılısına çok çalışmıştır. Sınav esnasında tüm soruları yaptığından emindir. Rasim çok iyi bir puan almayı beklerken sonuçlar açıklandığında sınıfın en düşük puanını aldığını görür ve bir yanlışlık olduğunu düşünür. Rasim durumu öğretmeni ile konuşmak ister ancak nasıl başlayacağını bilemez. Her defasında konuşmak için öğretmenin yanına gittiğinde sorununu söyleyemeden geri gelir ve bunun için hiçbir şeyi anlatamayacağını düşünmeye başlar ve kaderine razı olur.

Size Rasim bu durumda hangi sosyal becerileri yerine getirememiştir?

Ev Ödevi Çalışma Kâğıdı

Ev Ödevi

Adı – Soyadı

Sosyal beceri ile ilgili kendinizde en çok neyi veya neleri başarmak istediğinizi listeleyin



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

III. OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer: Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Materyal: Örnek olay çalışma kağıdı, mantık dışı düşünce çalışma kağıdı.

Oturumun Amacı

Mantık dışı düşünce biçimlerini fark etmek ve bunlarla baş etmenin yollarını geliştirmek

Süreç

Oturuma daha önceki oturumun bir özeti yapılarak başlanır. Başlangıç yapıldıktan sonra bir önceki oturumda verilen ev ödevi üzerine konuşulur. Üyelerin kendilerinde geliştirmek istedikleri sosyal becerileri ve beceri yetersizliğinin nelerden kaynaklanabileceği üzerine tartışma başlatılır. Yapılan ödevlerden örnekler verilir bu örneklerde ortaya çıkan mantık dışı düşünce kalıpları belirlenir. Daha sonra mantık dışı düşünce biçimleri çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve birkaç dakika incelemeleri istenir. Lider, üyelere bu çalışma kâğıdından ne anladıklarını sorarak beyin fırtınası yapılmasını ister. Lider daha sonra çalışma kâğıdından yola çıkarak abartma, aşırı basite indirgeme, geçersiz ve mantıklı olmayan varsayımlarda bulunma, aşırı genelleme, yanlış çıkarımlar yapma gibi düşüncelerin mantık dışı düşünceler olduğunu gösterir. Bu tartışmadan sonra örnek olay çalışma kâğıdı öğrencilere okunur ve bu olaydaki mantık dışı düşünceleri öğrencilerin bulup çalışma kâğıdının altına yazmaları istenir. Daha sonra sosyal becerilerde yaşadığımız sıkıntıların birçoğunun bu akılcı olmayan düşünce biçimlerinden kaynaklandığını, bu düşünce biçimlerini kontrol ettiğimizde sosyal becerilerimize engel olan sıkıntılarımızı yenebileceğimizden bahseder.

Oturumun sonlandırılması konusunda önce oturumun özeti yaptırılır ve oturumla ilgili duygu ve düşünceler paylaşılır. Bir sonraki oturumda ABC modelinin öğretileceği söylenir. Üyelere bir sonraki oturuma kadar verilen ev ödevini nasıl yapacakları anlatılıp ödevi yapıp getirmeleri istenerek oturum kapatılır.

“Mantık Dışı Düşünce” Çalışma Kâğıdı

Abartma

**Aşırı
basite
indirgeme**



**Yanlış
çıkarımlar
yapma**

**Geçersiz ve
mantıklı olmayan
varsayımlarda
bulunma**

Örnek Olay

Kardeşi ile odasını paylaşmak istemeyen Ali kardeşi ile tartışır ve konu akşam olduğunda babaya anlatılmak üzere ertelenir. Akşam olduğunda Ali kendisinden daha küçük olan kardeşi ile aynı odada kalmak istemediğini babasına anlatır. Ali'yi dinleyen babası evlerinin küçük olduğunu ve aynı odayı paylaşmak zorunda olduğunu ve ayrı bir odanın daha masraflı olacağını bunun için uygun durumlarının olmadığını anlatır. Babasından istediği cevabı alamayan Ali, babası gittiğinde annesi ile şöyle bir konuşma yapar

Ali: Her şeyde olduğu gibi bu konuda da benim istediklerimi yapmadınız.

Anne: Sadece bunun için uygun olmadığımızı baban sana anlattı.

Ali: Hayır daha önce birçok şey istedim yapmadığınız. Siz zaten beni kardeşim kadar sevmiyorsunuz da. Eğer beni sevseydiniz her istediğimi yapardınız.

Anne: Bu doğru değil biz her ikinizi de çok seviyoruz.

Ali: Sana inanmıyorum; böyle giderse yakında beni evde bile istemeyeceksiniz. Beni kimse sevmiyor. Hiç iyi bir şeyim yok çok mutsuzum.

Sizce bu konuşmada hangi mantık dışı düşünceler ortaya çıkmıştır.

Ev ödevi

Adı Soyadı:

1. İyi bir arkadaş verdiği sözleri her zaman tutmalıdır.
2. Herkes benden nefret eder.
3. Bazen hata yapabilirim.
4. Sınavdan kötü not almak çok küçük düşürücüdür.
5. Ailem bana her zaman nazik davranmalıdır.
6. Oyunlarda yenilmek çok küçük düşürücüdür.
7. Beni seven herkes bana hep güzel şeyler söylemelidir.
8. Öğretmene anlamadığın bir konu hakkında soru sormak çok kötü bir şeydir.
9. Alay edilmek felaket bir durumdur.
10. İstemediği bir şeye HAYIR demek her insanın doğal hakkıdır.
11. Konuşmaya başlarken çok utanıp konuşamamak çok normal bir durumdur.
12. Konuşan birini dikkatli dinlemek çok yanlış bir davranıştır.
13. Her insanın bazen sinirli, gergin veya üzgün olduğu bazı durumlar olabilir. Hemen olumsuz düşünmemek daha iyi olabilir.
14. Birinden yardım istemek kendini küçültmek demektir.
15. Hiçbir zaman hata yapmamak gerekir.
16. Oyuna almamaları arkadaşlarımın beni sevmediği anlamına gelmez.

IV. OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer: Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Oturumun Amacı

ABC modelini kavrayabilme

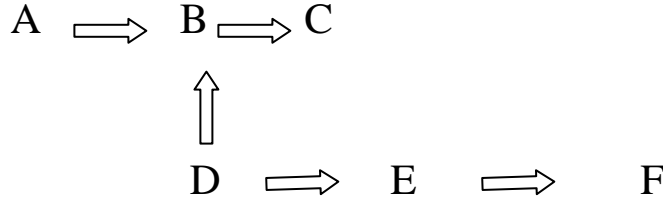
Süreç:

Bir önceki oturumun özetini yaparak oturuma başlanır. Daha sonra verilen ödev ile ilgili cevapların konuşulmasına geçilir. Daha sonra doğru cevaplar üyelere verilir ve bunun üzerine akılcı ve akılcı olmayan davranışların tespiti yapıp üyelerin kısaca kendi cevaplarını değerlendirmeleri istenir. Daha sonra lider, akılcı ve akılcı olmayan düşünceler ile ilgili olarak kısa bir tekrar yapar.

Lider üyelere Albert Ellis adında bir bilim adamı olduğunu ve bu bilim adamının mantık dışı düşünceleri değiştirmek için bir yöntemi olduğunu ve bu yöntem sayesinde mantık dışı düşüncelerden kurtulabileceğimizi öngördüğünü paylaşır. Lider, bu paylaşımdan sonra üyelere bu yöntemlerden birisi ve en önemlisi olan ABC modeli adı verilen tekniği öğreneceklerini söyler. ABC modelindeki kullanılan bu harflerin anahtar kelimelerin baş harfleri olduğunu söyler ve modeli anlatmaya geçer.

A(olay) bir gerçeğin olayın veya kişinin tutum ve davranışının varlığıdır. C duygusal veya davranışsal sonuç ve ya kişinin reaksiyonudur; reaksiyon uygun veya uygunsuz olabilir. A (harekete geçiren olay) C ye (duygusal sonuç) neden olmaz bunun yerine; insanların A hakkındaki inanışları olan B, duygusal reaksiyon olan C ye çoğunlukla neden olur.

ABC den sonra uyuşmazlık olan D gelir. Aslında D kişilerin mantık dışı inanışlarına karşı çıkmalarına yardım eden bilimsel metodun uygulamasıdır. D yi öğrendikten sonra biz mantıklı düşüncelere sahip yeni E olacağız bunun sonucunda da yeni sağlıklı duygular hissedeceğiz bu da F olacak.



Üyelerin modeli daha iyi anlamsı için örnek olay çalışmasına geçilir.

Örnek Olay

“Yasin çok sevdiği arkadaşı Mehmet’i akşam telefonla aradı. Mehmet telefonu açmadı. Belli bir süre sonra yeniden aradı ve Mehmet yine telefonu açmadı. Yasin üçüncü kez aradığında Mehmet telefonu açtı ama kendisini iyi hissetmediğini ve daha sonra konuşmak istediğini söyledi. Yasin çok sevdiği arkadaşı Mehmet’in böyle davranmasının sebebini anlamamış ve sabaha kadar uyuyamamıştı”

A= Rahatsızlık veren olay

Mehmet’in telefonu açmayıp daha sonra konuşmak istemesi

B= Olaya ait mantık dışı yani akılcı olmayan düşünce biçimimiz, inanışımız

Mehmet artık beni sevmiyor, benimle arkadaş olmak istemiyor, benden sıkıldı, zaten ben sevilecek kadar iyi biri değilim

C= Olaya karşı hissettiğimiz sağlıksız ve yanlış duygu ve düşünceler

Aşırı üzülmeye, abartılı düşünce, gece uyuyamama

D= Mantıklı olmayan düşüncelerimizle baş etme

“Bu olaydan, bu kadar olumsuz çıkarımlarda bulunmama gerek yok. Çünkü Mehmet’in gerçekten böyle düşündüğüne dair elimde kesin bir bilgi yok. Ayrıca Mehmet gerçekten rahatsız olabilir ve benim bilmediğim bir olay yüzünden kendini kötü hissediyor olabilir. Bekli de uyuyup kaldığı için ya da banyoda olduğu için telefonumu geç açmış olabilir.”

E= Yeni farklı düşüncelere sahip olma

“Mehmet’in telefonumu geç açması ya da benimle sonra konuşmak istemesi beni sevmediği benimle arkadaş olmak istemediği anlamına gelmez. Ayrıca bu olay benim sevilmeyecek biri olduğumu da göstermez.”

F= Sağlıklı duygular

Mehmet’in gerçekten arkadaşı olduğunu bildiği için Yasin bu durumu fazla önemsemez.

Örnek olaydan sonra oturumun özeti yapılıp ev ödevi verilip varsa sorular cevaplanır ve oturum sonlandırılır.

Ev ödevi

Adı Soyadı

Sosyal becerilerinizi geliştirmenizi engelleyen hangi akılcı olmayan düşüncelere sahiptiriniz?

1. Yeni tanıştığım kişiler benim hakkımda olumsuz düşünür.
2. Başkaları ile konuşurken karşımdakinin gözlerine bakarsam komik duruma düşerim.
3. Başkaları ile konuşurken genelde saçmalar ve komik duruma düşerim.
4. Yardıma ihtiyacı olan birine o yardım istemese bile yardım etmeyi mantıksız bulurum.
5. Birisine zarar verdikten sonra özür dilemek gereksizdir.
6. Arkadaşlarım oyun oynarken oyuna girmek için teklifte bulunmak çok geç kalmış ve gereksiz bir davranıştır.
7. Başkaları ile sebepsiz konuşmaya başlarsam benim hakkımda yanlış düşünebilirler.
8. Başkalarına karşı olumsuz duygumu ifade edersem benden uzaklaşıp benim saçmaladığımı düşünürler.
9. Birisi benden bir şey istediğinde ona HAYIR dersem o kişi çok üzülüp benden uzaklaşmak isteyebilir.
10. Birisi benimle alay ettiğinde ona zarar vermek normal bir davranıştır.
11. Herhangi bir konu ile ilgili yaptığım araştırmayı sınıfta paylaşırsam arkadaşlarım benimle alay ederler.
12. Öğretmene sık soru sorarsam öğretmen bana kızıp bana düşük not verebilir.

Bunların dışında;

.....
.....

V. OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer: Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Oturumun Amacı

Aşırı genellemelerin ve akılcı olmayan düşüncelerin etkilerini fark edebilme

Akılcı olmayan düşüncelerin yerine akılcı düşünceleri koyabilme

Süreç

Lider ile birlikte üyeler önce bir önceki oturumun özetini yapar. Bir önceki oturumda verilen ev ödevi üzerine oturumun sonunda konuşulacağı bilgisi lider tarafından üyelere söylenir

Lider aşağıdaki cümleleri okuyup üyelerin katılıp katılmadıklarını sorar ve katılan öğrenciler ellerini kaldırır

- ❖ Yaşlı olan herkes mutsuzdur.
- ❖ Bütün kızlar tembeldir.
- ❖ Tüm erkekler güçlüdür.
- ❖ Tüm zayıf insanlar iyi spor yapar.

Lider üyelere aşırı genellemenin ne demek olduğu hakkında bilgi verir. Genellediğimiz o insanların tamamının belkide o özelliği taşımayacağını belirtir. Buna ek olarak tartışma da başlatılır.

- ❖ Yukarıdaki cümleler birer aşırı genelleme örneği midir?
- ❖ Aşırı genellemenin ne gibi olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir?
- ❖ Aşırı genelleme nasıl bir düşünce biçimidir
- ❖ Hayatınızda aşırı genelleme yaptığınız oluyor mu? En son yaptığınız bir aşırı genelleme var mı?

- ❖ Bu günden itibaren aşırı genelleme yaptığınızı fark ettiğinizde bunun yerine ne yapabilirsiniz?

Üyelere pembe gözlük çalışma kâğıdını verip doldurmaları istenir.

- ❖ Sizce hangi düşünme biçiminin etkisi daha fazladır?
- ❖ Akılcı ve akılcı olmayan düşünce biçimleri arasında herhangi bir fark görüyor musunuz?
- ❖ Sizler genelde hangi düşünce biçimini kullanıyorsunuz?
- ❖ Akılcı olamayan düşünce biçimin hayatımıza etkileri ile ilgili örnekler veriniz.

Lider daha sonra geçen oturumdaki ödev çalışmasına döner ve sosyal becerilerini etkileyen akılcı olmayan düşünce biçimleri hakkında konuşmalarını ister. Bu düşünce biçimlerinin, onların sosyal becerilerini nasıl etkilediği hakkında küçük bir tartışma yapıp yerlerine akılcı düşünce biçimi koymaları konusunda cesaretlendirir.

Lider oturumun özetini yapar ve otururumu sonlandırır.

VI. OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Materyal: SEN - BEN dili örnek çalışma kâğıdı, İlişkiyi Başlatma Becerileri Çalışma Kâğıdı

Oturumun Amacı

Sen dili, ben dili konusunda beceri kazandırabilme.

Sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme.

Süreç:

Lider bir önceki oturumun özetini yaptıktan sonra bu hafta neler yapılacağı ile ilgili bir ön bilgi verip üyeleri oturuma hazırlar. Bu haftan sen- ben dili ve sosyal ilişkileri başlatma sürdürme konusunda görüşeceklerini söyledikten sonra sen – ben dili hakkında ne bildikleri sorulup kısa bir tartışma yapılır.

Lider tartışmanın ardından üyelere sen ve ben dili hakkında şu şekilde bilgi verir;

Sen Dili

"Sen ne kadar dağınık bir insansın!", "Sen beni hiç düşünmüyorsun.", "Bana daha önceden haber verseydin, her şey daha başka olurdu." "Sen aptalsın" "Senin hiç terbiyen yok mu?" Öfkemiz karşımızdakinin bir davranışıyla ilgiliyse kullandığımız yukarıdaki ifadeler gerçekte "sen dili" adı verilen ve saldırganlık niteliği taşıyan ifadelerdir. Bu tür ifadeler insan ilişkilerini örseler, sarsar, karşı tarafı sinirlendirir, kızdırır ve güvensizlik yaratır.

Kızgınlık içinde hareket eden insanlar genellikle ne hissettiğini söylemeden doğrudan karşısındakini suçlarlar. Karşısındaki kişide suçlandığını anlayınca savunma geliştirecek ve suçlayan kişiyi dinlemeyecek ve bu şekilde iletişim kopabilecektir.

Ben Dili

Ben dili, bireyin karşılaştığı durum ya da davranış karşısında bireysel tepkisini duygu ve düşüncelerle açıklayan ifade biçimidir, yani duygu ve düşüncelerimizi karşıdakini örselemeden içtenlik belirten sözcüklerle ifade eder. Ben dili bireyin kendisi ile ilgili mesajlardan oluşur. Gerçek düşünce ve duygularımızla ilgilidir. Başkaları hakkındaki değerlendirme ve yorumlarımızı değil, kendi duygularımızı açıklar. Ben diliyle konuşmak, duygu ve düşünceleri iletmediği için kullanan kişiyi rahatlatarak öfkenin birikmesini önler. Duyguların ifade edilmesi çok önemlidir. İnançlar, düşünceler ve değerler insanlar arasında farklılık gösterir, ama duygular herkeste benzerdir. Duyguların sen dili yerine ben diliyle ifade edilmesi karşıdaki kişinin sorumluluğunu fark etmesine ve kendini ifade edenin daha iyi anlaşılmasına yardım eder. Özetle ben dili kişinin kendini rahatsız eden davranışın kendisinde nasıl bir duygu uyandırdığını ifade eden söyleyiş biçimine verilen addır (Yüksel, G. 1997).

Aralarındaki farkı lider şöyle özetler;

Ben dili ile kişi duygularını karşısındakini suçlamadan ifade eder ve böylece atılınca sosyal etkileşimi başlatan ve sürdüren bir yol çizmiş olur. Sen dilinde ise suçlama, yargılama ve saldırganca bir tutum vardır. Sosyal ilişkiyi örseler, durdurur.

Lider, daha sonra sen dili yazılı kağıtları öğrencilere dağıtır ve onları rol playing ile ben diline çevirmelerini ister.

Örnek çalışma sözcükleri;

Sen Dili: Beni incitmekten zevk alıyorsun.

Ben Dili: Bu davranışın beni çok incitti.

Sen Dili: Zaten bana hiç zaman ayırmazsın, hep çok işin vardır.

Ben Dili: Bana daha çok zaman ayırırsan mutlu olurum.

Sen Dili: Her zaman beni oyundan dışlıyorsun, beni sevmiyorsun.

Ben Dili: Beni oyuna almaman beni çok kırıyor; oysa ben seninle oynamak isterdim.

Sen Dili: Sen beni çok sinirlendiriyorsun.

Ben Dili: Bu gün çok sinirliyim.

Lider daha başka örnekler varsa üyelerin bunları paylaşabileceğini söyler ve ben dilinin iletişimdeki önemini vurgulayarak sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme konusuna bağlantı kurar. Üyelere sosyal ilişkileri başlatmak için neyin gerekli olduğu konusunda tartışmalarını ister. Sonra üyelere sosyal ilişkiyi başlatma becerileri çalışma kâğıdını dağıtır ve doldurmalarını ister. Lider, daha sonra üyelere bu çalışma ile ilgili ne düşündüklerini sorar ve sosyal ilişkiyi başlatmalarına engel olan durumlar üzerine konuşarak bu durum ve düşüncelerin ne kadarının mantıklı, ne kadarının mantık dışı düşünceler ve davranışlar oldu konusunda tartışma ortamını sağlayarak şu soruları sorar;

- ❖ Sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerisinin sosyal becerilerdeki önemi ne olabilir?
- ❖ Sizce sosyal ilişkiyi başlatma becerisi bize ne sağlar?
- ❖ En son ne zaman tanımadığımız birisi ile sosyal bir ilişkiyi başlattınız?
- ❖ En son kullandığımız sosyal ilişkiyi başlatma becerisi hangisidir?
- ❖ Sosyal ilişkiyi uygun şekilde başlatabilirsek hayatımızda ne değişir?

Lider tartışmayı topladıktan sonra sosyal ilişkiyi başlatmanın öneminden ve sosyal becerilerdeki yerinden özetle bahsederek oturumu sonlandırır.

Ek 1. İlişkiyi Başlatma Becerileri Çalışma Kâğıdı

	Hiçbir zaman yapmam	Az yaparım	Genellikle yaparım	Çok sık yaparım	Her zaman yaparım
1. İlk tanıştığım kişilere kendimi tanıtırım.	()	()	()	()	()
2. Tanıdığım kişileri başkalarına tanıtabilirim.	()	()	()	()	()
3. Tanıdığım kişilerle karşılaşınca onlara bakar gülümserim.	()	()	()	()	()
4. Tanıdığım kişiler ile karşılaşınca onlara selam veririm (sözlü ya da başımla).	()	()	()	()	()
5. Benden farklı olan kişiler ile de arkadaşlık kurabilirim.	()	()	()	()	()
6. Yardıma ihtiyacım olduğunda başkalarından yardım isterim.	()	()	()	()	()
7. Yardıma ihtiyacı olan birini gördüğümde onlar yardım istemese de ben yardım ederim.	()	()	()	()	()
8. İhtiyacım olduğunda rahatlıkla izin isteyebilirim.	()	()	()	()	()
9. Birisi bana yardım ettiğinde teşekkür ederim.	()	()	()	()	()
10. Birisine zarar verirsem özür dilerim.	()	()	()	()	()
11. Bir şey isterken her zaman “lütfen” sözcüğünü kullanırım.	()	()	()	()	()

VII. OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer: Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Materyal: Yazı tahtası, kağıt kalem

Oturumun Amacı

Empatik olma ve etkin dinleme becerilerinin önemini kavrayabilme, kendisini başkasının yerine koyma onu anlamaya çalışma, empati ve etkin dinleme becerisini günlük yaşamında uygulayabilme.

Süreç : Lider bir önceki oturumun özetini yaptıktan sonra geçen haftadan bu yana düşüncelerinde değişen bir şeyler var mı diye üyelerine sorar. Kısa bir paylaşım sağlandıktan sonra lider dikkat çekerek yeni bir konuya giriş yapar. Lider üyelerin dikkatini çekmek için şöyle başlar: “Bu sabah okuldan içeri girerken kendimi hizmetlinin yerine koydum da nasılda dikkatsizce çamurlu ayakkabılarımızla içeri giriyor, hatta yerlere çöp atıyoruz. Kim bilir bunlar onun işini nasıl da zorlaştırıyordur?” diye sorar ve konuya giriş yapar

Lider bu konuda öğrencilerin ne düşündüklerini sorar.

“Empatiyi hiç duydunuz mu?”

“Empati hakkında neler biliyorsunuz?”

“Daha önce hiç empatiyi kullanan oldu mu?”

Soruları ile başlanarak zihinsel egzersiz yaptırılır. Böylece etkinlik için gerekli ortam hazırlanmış olur. Daha sonra lider bir etkinlik yapacaklarını ve bu etkinliğin adının da “Geç Yerime Geçeyim Yerine” olduğunu söyler.

Lider tahtaya bazı durumlar yazar ve üyelerin bunlardan birisini seçmesini ister. Üyelerin kendilerini seçtiği durumun ve kişinin yerine koymalarını ister ve bu durumu iki kez canlandırmalarını ister. Bu durumu canlandırırken de diğer bir öğrencinin

canlandırmayı önce dikkatli sonra dikkatsizce dinlemesini ister. Lider sonra üyelere buna benzer başlarından geçen herhangi bir olay var ise anlatmalarını ister.

Tahtaya yazılan durumlar;

- ❖ Sakat bir çocuk
- ❖ Arkadaşı ile kavga etmiş bir öğrenci
- ❖ Deneme sınavından çok kötü not almış bir çocuk
- ❖ Ailesi ile sorunu olan bir çocuk
- ❖ Bahçede sürekli yalnız kalan bir öğrenci
- ❖ Kimse ile konuşmayan bir çocuk
- ❖ Sınıftan dışlanan bir öğrenci

Lider üyelere tek tek neden bu durumu seçtiğini sorar ve canlandırmayı yaparken neler hissettiğini ve empati kurmanın önemli olup olmadığını sorar. Sonra lider canlandırma yapan üyelere kendilerini dinleyen diğer üyenin davranışını sorar.

- ❖ Sence ilkinde mi daha dikkatli dinledi yoksa ikinci de mi?
- ❖ Sence hangi dinleme durumu sana daha iyi geldi?
- ❖ Sen birisi ile konuşurken karşıdakini nasıl dinlersin?

Gibi sorular sorularak etkili dinlemenin de önemine dikkat çekildi.

Sonra etkinlik ile duygu ve düşünceler paylaşılır ve empati ve etkin dinleme ile ilgili bilgiler paylaşılır. Üyelerin konu ile ilgili doğru bilgileri pekiştirilir. Yanlış bilgiler düzeltilir. Empati ve etkin dinlemenin sosyal becerilerdeki yeri ve önemi paylaşılır.

Üye böylece sosyal becerilerde empati ve etkin dinlemenin önemini, ilişki kurmada ve anlayışlı olabilmede, daha mutlu bireyler olarak yaşayabilmede anlamış olur.

Üyelerden haftaya kadar bu gün öğrendikleri beceriler konusunda birkaç deneyim yaşamaları ve bu deneyimlerin boş bir kağıda yazarak haftaya getirmeleri istenir ve haftaya bunun üzerine biraz durabilecekleri anlatılır. Ve oturum kapatılır.

VIII. OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer: Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Materyal: Boş bir alan, boş bir sandalye, destek olma çalışma kâğıdı ve destek olma örnek resmi

Oturumun Amacı

Üyelerin destek olma konusunda beden dillerini kullanmasını sağlama, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, destek olma konusunda kendi beden dilini kullanma, destek olmanın sosyal becerilerdeki önemini özümseme.

Süreç

Bir hafta önceki oturum değerlendirilir ve verilen ödev üzerine 15 dk kadar konuşulur. Bu hafta “Destek Olma” ile ilgili konuşulacağı söylenir ve “Destek Olma” ile ilgili beyin fırtınası yaptırılır.

Destek olma size neyi anımsatıyor?

Daha önce hiç destek olma ihtiyacı duydunuz mu?

Daha önce hiç kimseye destekte bulundun mu?

İnsanlar neden desteğe ihtiyaç duyarlar?

Soruları etkinliğe katkı sağlar.

Etkinlikte sözlü ifade kullanmadan, jest ve mimikler ile destek olma ifadesinin geliştirilmesi amaçlanır.

Grubu bir çember şeklinde lider ayarlar. Ortaya öğrencilerden biri alınır ve çok üzgün bir kişiyi canlandırması istenir yüz ifadesi de bunu göstermelidir.

Diğer öğrencilerin sıra ile ortadaki öğrencinin yanına gidip el kol veya yüz ifadesi ile ona destek olduklarını anlatmalarını ister.

Lider, önce kendisi bir örnekle ve model olarak başlar. Çemberin ortasına gidip üyenin omzuna kendi sağ elini koyar ve hafifçe dokunur. Sonra tüm üyelere bunu yaptırır. Herkesin hareketinin kendine özgü olmasına dikkat eder. Bu etkinlikle öğrencilerin o anda destek olmayı yaşamaları sağlanır ve bu konudaki beklentileri ortaya çıkar.

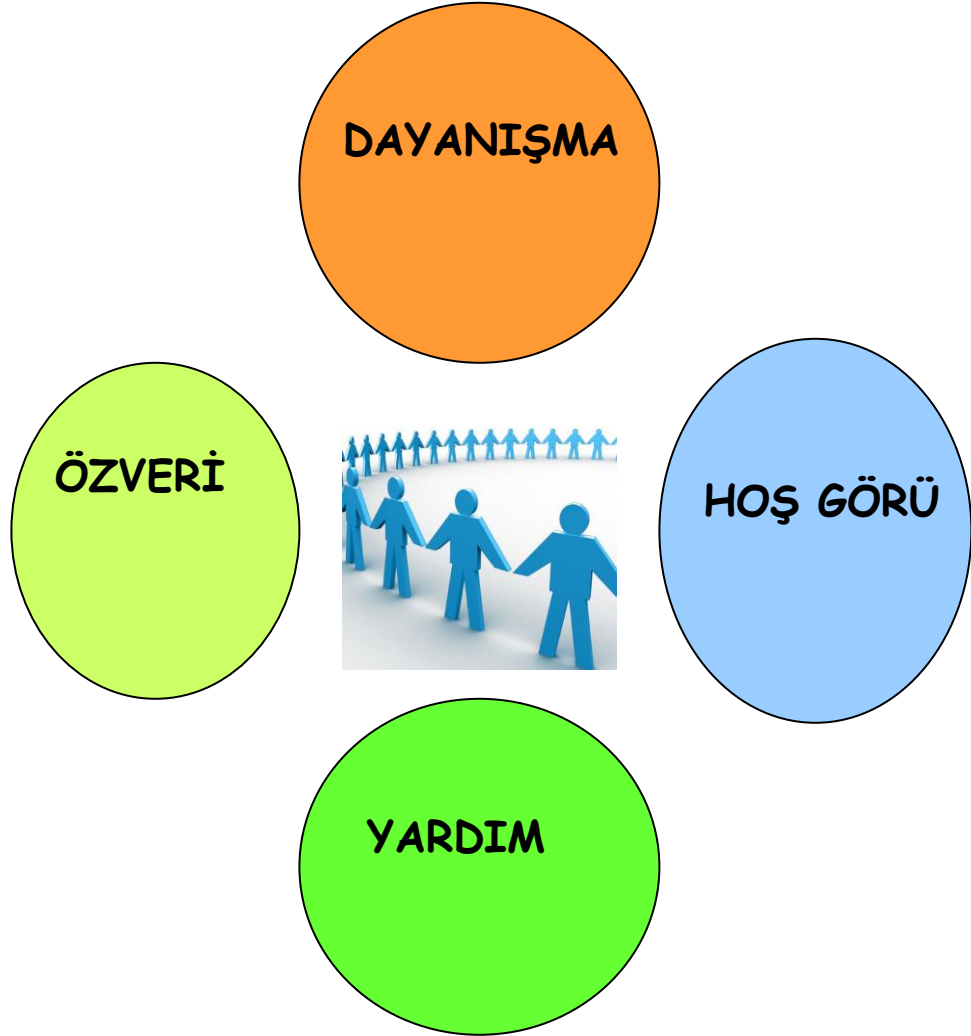
Etkinliğin sonunda ortadaki öğrenciye bu hareketlerin tatmin edici olup olmadığını sorar. Diğer öğrencilere de destek olurken neler hissettikleri sorulur. Cevaplar üzerinden bir değerlendirme yapılır.

Lider destek olmanın yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü olduğunu ve toplumda sağlıklı ilişkiler kurmak için destek olmanın çok önemli olduğunu vurgular.

Lider oturumu öğrencilerin fikrini alarak toparlar. Üyelerin hafta boyunca hangi durumlarda desteğe ihtiyaç duyduğunu ve bu durumda neler hissettiklerini, kullanılan becerileri ne derece yaşama geçirdiklerini not etmesini tavsiye eder.

Son olarak lider destek olmanın koşulsuz olmadığını ve bazı durumlarda sınırlanması gerektiğini ve bu konuda istismara açık olma pasifliğini engellemek için gerekli olan hayır diyebilme becerisinin diğer oturumun konusu olduğunu söyler ve oturumu sonlandırır.

Destek Olma Çalışma Kâğıdı



IX OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer: Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Oturumun Amacı

Üyelerin hayır diyebilme becerisini tanınması, olaylar karşısında ne istediğini açıklayabilme, yapmak istediklerini uygun bir biçimde söylemek.

Süreç:

Bir önceki oturumun kısa bir değerlendirmesi yapılır. Daha sonra üyeler sonlandırmaya hazırlık olması açısından haftaya son oturum yapılacağı konusunda bilgilendirilirler. Daha sonra lider, bu hafta geçen haftada söylediğimiz gibi hayır diyebilme becerisi üzerine konuşacaklarını üyelere söyler ve şu sorular ile etkinliği başlatır;

- ❖ Kişisel değerlerinize, inançlarınıza ve tutumlarınıza uygun olmayan isteklerle karşılaştınız mı?
- ❖ Uygun olmayan istekle karşılaştığınızda ne yaptınız, ne hissettiniz?
- ❖ Karşılaştıysanız nasıl karşı koydunuz?
- ❖ Kişisel değerlerinize, tutumlarınıza ve inançlarınıza uygun olmayan bir isteğe hayır dediğinizde ne gibi kazançlar elde ettiniz?
- ❖ Hangi iletişim becerilerini kullanarak karşı koydunuz?
- ❖ Karşı koyamadığınız durumlar oldu mu?
- ❖ Neden karşı koyamadınız?
- ❖ İnsan hangi durumlarda hayır diyebilmelidir?"
- ❖ Hayır diyebilmek bize neler kazandırır?"

Lider üyelerden günlük hayatlarında hayır diyemedikleri bir durumu grupla paylaşımlarını ister ve karşı koyamamalarının nedenlerini sorar. Üyelerin verdikleri cevaplara ek olarak “hayır” demeyi engelleyen noktalar belirtilir:

- ❖ Zor olduğu için,
- ❖ Utanıp çekindiğiniz için,
- ❖ Korktuğunuz için,
- ❖ Nasıl hayır diyebileceğinizi bilmediğiniz için,
- ❖ Uyumsuz görünmemek için,
- ❖ Arkadaşlarınızı kırmamak, üzmemek için,
- ❖ Sorun çıkarmamak veya tartışmamak için,
- ❖ Önemsememek veya geçiştirmek için,
- ❖ Yalnız kalmamak için,

Lider üyelere Form 1’i (Hayır Diyebilme Becerileri) verir ve birlikte okunur. Üyelerden etkinliğin başında paylaştıkları hayır diyemedikleri bir durumu “Hayır Diyebilme Becerilerine” göre tekrar gözden geçirmeleri ve grupla paylaşımları istenir.

Kişisel değerlerine, inançlarına ve tutumlarına uygun olmayan isteklere, iletişim becerilerini kullanarak karşı koymanın önemi vurgulanarak başka bir etkinliğe geçilir. Yeni etkinliğin isminin “ ne yapmak istiyorsun” olduğunu söyler ve üyeleri 3 erli gruplara ayırır ve her gruba bir senaryo vererek canlandırmalarını ister hazırlık olması açısından üyelere 5 dk zaman verir. Daha sonra lider her grubun senaryoları canlandırmalarını ister.

Senaryo 1.

Arkadaşları ile sınıfta oturan bir öğrencinin zil çaldığında arkadaşları ısrar etmesine rağmen dışarı çıkmak istemediğini söylemesi

Senaryo 2

Arkadaşları okul voleybol takımına girmek istemesine rağmen takıma girmek istemeyen ama arkadaşlarını da kırmak istemeyen bir öğrenci...

Senaryo 3

Ailesi ile hafta sonu pikniğe gitmek istemediğini ailesine söylemesi,

Lider bu soruların genel olarak karşılaşılabilecek hayır diyebilme zorlukları ile belirlendiğini söyler. Her grubun senaryoyu canlandırmasından sonra öğrencilere şu soruları sorarak pekiştirilmesini sağlar.

Her zaman birlikte olduğunuz grubun kararlarına dâhil olmak zorunda mısınız?

Onlarla olmak istemediğinizi nasıl anlatırsınız?

Hayır diyebilmekte zorlandınız mı?

Hayır diyebildiğiniz zamanlara kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Bunların üzerinden yapılan tartışmalardan sonra sonlandırma kısmına geçilir ama yeteri kadar zaman kalır ise, pasta dilimi tekniğine geçilir. Lider daha önceden hazırladığı pasta diliminde kullanılacak olan bütün daireleri, her bir üye için dağıtır ve üyelere bu daireyi pasta dilimi şeklinde bölerek hayatlarında yüzde kaç oranında karşılaştıkları durumlarda hayır diyemediklerini yazmalarını ister. Model olması açısından ilk olarak bunu lider yapar. Daha sonra lider pasta diliminin hayır denilebilen kısmına odaklanır ve istersek hayır diyebiliriz şeklinde yönlendirmede bulunur. ADDT nin temel tekniklerinden biri olan pasta dilimi tekniğini bu şekilde kullanarak üyelerinin sosyal becerilerde önemli bir yeri olan gerektiğinde hayır diyebilme becerilerini arttırmayı sağlar. Sonra üyelere sosyal berilerime dair değişen düşüncelerim isimli ev ödevi verilir ve nasıl yapacakları konusunda bilgi aktarılıp oturum soru yoksa kapatılır.

HAYIR, DİYEBİLME BECERİLERİ

- Doğrudan hayır diyebilmek; karşı tarafı kırmadan, kibar bir şekilde kendi, düşünce, istek, duygu ve kararlarımızı yansıtan, kendimizi olduğu gibi doğrudan ve yalın bir şekilde ifade edebilmenin yoludur. Bu şekilde hayır diyebilme; en güçlü, en etkili ve arzu edilen gerçekten çekinmeden hayır diyebilmenin doğrudan yoludur. Burada yapılan teklif karşısında önce niyetimizin ne olduğundan emin olmak, söz konusu teklifi kabul edip etmeyeceğimizi belirlemek gerekir.
- Bir sonraki adım olarak nedeninizi belirtmek etkili olur.

HAYIR, DİYEBİLME YOLLARI:

- Doğrudan hayır demek, geçiştirmek, nedenler bulmak, duymamazlıktan gelmek, ortamdaki uzaklaşmak, yürüyüp gitmek ve hayır tekrarı gibi yolları kullanarak hayır denilebilir.

- **Doğrudan Hayır**

“Hayır teşekkürler. Hayır olmaz. Şimdi internet kafeye gitmek istemiyorum”

- **Konuyu Değiştirmek**

“Hayır olmaz!” “Dünkü maçı kim kazandı?” gibi konuyu değiştirmek.

- **Nedenini açıklamak**

“Hayır! Teşekkürler, bugün matematik yazılım var” gibi bizim için gerçek ve doğru olan nedenlerimizi belirtebiliriz.

- **Duymazlıktan gelmek**

“Şarkı yarışmasını kim kazandı?” gibi duymazlıktan gelebiliriz.

- **Ortamdan Uzaklaşmak**

“Hayır deyip, ortamdan uzaklaşabiliriz.”

- **Geçiştirmek**

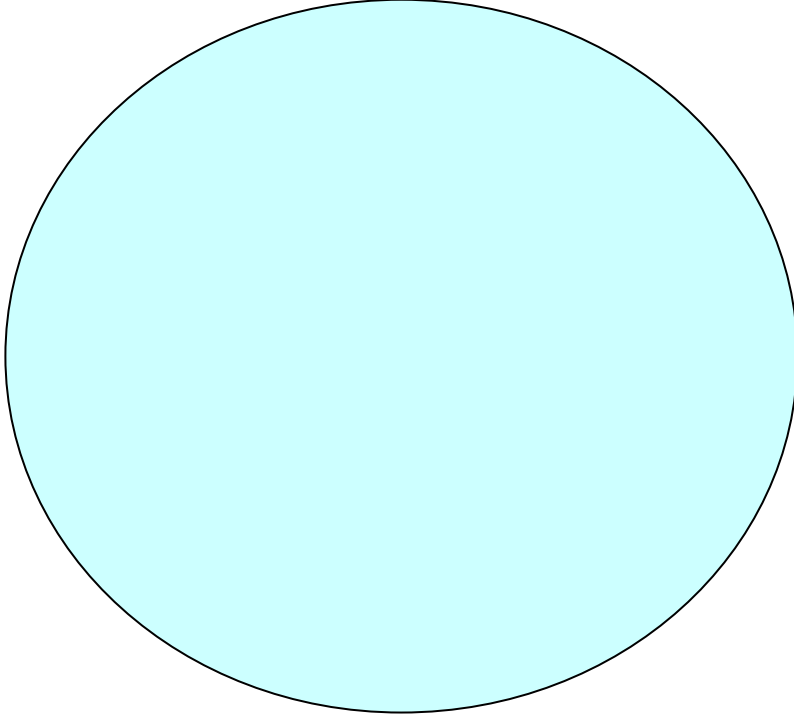
“ Belki sonra gidebiliriz. Şimdi okula gitmem gerekiyor” gibi geçiştirebiliriz.

- **Hayır Tekrarı**

“Hayır! Hayır!. Şimdi internet kafeye gitmek istemiyorum.” gibi “hayır”ı tekrarlı bir şekilde söyleyebiliriz.

Pasta Dilimi

Aşağıdaki bütün pastayı dilime ayırarak günlük hayatta hayır diyebildiğiniz ve diyemediğiniz zamanlar olarak belirtiniz



Ev ödevi

Sosyal Berilerime Dair Değişen Düşüncelerim

Ad Soyad:

Sosyal beceri eksikliğiyle ilgili daha önce yaşadığımız sıkıntı durumunu akılcı bir şekilde nasıl çözeceğinizin planını yapınız.

Daha önceki problemim

.....
.....
.....

Problem ile ilgili düşüncelerim

.....
.....
.....

Problem ile ilgili duygularım

.....
.....
.....

Problem ile ilgili tüm çözüm yollarım

.....
.....
.....

Problem ile ilgili akılcı-en olabilir çözüm yollarım

.....
.....
.....

Uygulama basamaklarım

1.....
2.....
3.....
4.....

X. OTURUM

Katılımcı Sayısı: 10

Yer: Çameli Atatürk İlköğretim Okulu Psk. Dan. Ve Rehberlik Servisi Odası

Süre: 90 dk

Materyal: İltifat yağmuru için bir kutu, küçük kâğıtlar, “Yapılan Çalışmalarla İlgili Düşüncelerim” formu

Oturumun Amacı

Üyelerin program süresince öğrendiği bilgi ve becerileri özetleyebilmesi, grup sürecinin günlük yaşamındaki etkinliklerini paylaşabilmesi, gruptan olumlu duygular ile ayrılabilmesi

Süreç:

Lider V. Oturumun kısa bir özetini yaparak oturumu açar ve bir önceki oturumda verilen ev ödevlerine döner. Gönüllü öğrencilerden ev ödevlerini paylaşmalarını ister. Lider üyelere sosyal becerilerini geliştirme konusunda başarılı oldukları ve geliştirmeleri gereken konular hakkında geri bildirim verir. Daha sonra üyelere “Yapılan Çalışmalarla İlgili Düşüncelerim” formunu dağıtır. Lider üyelere grup sürecinde neler öğrendiklerini sorup eksikliklerini tamamlar. Daha sonra lider üyelere gruptan öğrendikleri bilgi ve

becerilerin günlük hayatlarına etki edip etmediği ile ilgili yaşantılarından örnekler vermelerini ister.

Lider daha sonra “ İltifat Yağmuru” etkinliğine gezer.

Bir kutuya gruptaki herkesin ismi yazılı olan kâğıtlar atılır.

Üyeler sırayla bu kâğıtlardan çekerler her üye çektiği isim ile ilgili 2 tane özellik düşünür

Gönüllü olan üyelere başlanır. Ayağa kalkıp kendisine çıkan kişinin adını söyler ve bulduğu olumlu özellikleri sıralar. Kendisi hakkında konuşulan üye ise sessizce dinler ve teşekkür eder.

Oyunun sonunda başkaları ile ilgili olumlu şeyler söylemenin insanı nasıl hissettirdiği ve birisinden kendi hakkında olumlu bir şey duymanın insanı nasıl hissettirdiği konuşulur. Daha sonra üyeler ile vedalaşarak oturum sonlandırılır.

YAPILAN ÇALIŞMALAR İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİM

Aşağıda sosyal becerilerinizi geliştirmek için yaptığımız çalışmalar ile ilgili bazı sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız.

1. Sosyal becerilerinizi geliştirmek için birlikte yaptığımız çalışmalar sine yardımcı oldu mu? Açıklayarak yazınız.

.....
.....
.....
.....

2. Bu çalışmaların en çok hangi yönlerini sevdiniz?

.....
.....
.....
.....

3. Bu çalışmaların en az hangi yönlerini sevdiniz?

.....
.....
.....
.....

4. Başka kişilerin de bizim yaptığımız gibi çalışma yapmasını ister misiniz? Neden?

.....
.....
.....
.....

5. Yapılan çalışmalar ile ilgili fikirleriniz ve önerileriniz varsa lütfen yazınız.

.....
.....

Ek 4

İZİN BELGESİ

T.C.
ÇAMELİ KAYMAKAMLIĞI
Atatürk İlköğretim Okulu Müdürlüğü
(Kurum K.:458602)

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.10.00- 243/254

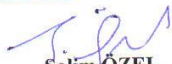
01/09/2010

Konu : Mesud ÜNLÜ

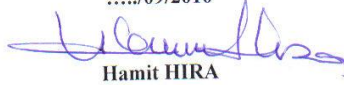
İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Okulumuz Rehber Öğretmeni Mesud ÜNLÜ; 01/03/2010-15/06/2010 tarihleri arasında II.Kademe 8.Sınıf öğrencilerine yönelik olarak "Grupla Psikolojik Danışmanın İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi" isimli Yüksek Lisans Tezi kapsamında öğrencilere: Sosyal Beceri Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu uygulanıp öğrencilere yönelik Grupla Psikolojik Danışma çalışmaları müdürlüğümüzce uygun görülerek uygulanmıştır.

Makamlarınızca da, yapılan çalışmaların uygunluğuna dair olurlarınızı arz ederim.


Salim ÖZEL
Okul Müdürü

OLUR
...../09/2010


Hamit HIRA
İlçe Milli Eğitim Müdürü