

T.C
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

**SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN
ERGENLERİN KİŞİLERARASI İLİŞKİ
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

97340

Fatma UZAMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA-2000

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
KOMÜNİKASYON MERKEZİ

T.C
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

**SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN
ERGENLERİN KİŞİLERARASI İLİŞKİ
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Fatma UZAMAZ

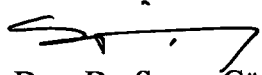
DANIŞMAN: Doç. Dr. Sonay GÜÇRAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

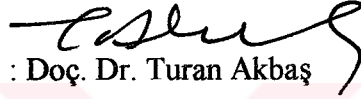
ADANA-2000

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

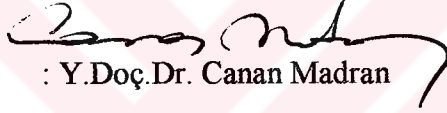
Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Başkan: Doç. Dr. Sonay Güçray
(Danışman)



Üye : Doç. Dr. Turan Akbaş

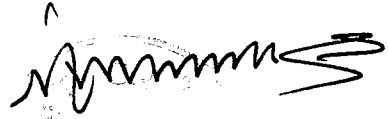


Üye : Y.Doç.Dr. Canan Madran

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını
onaylıyorum.

28/01/2000



Prof. Dr. Mahir FİSUNOĞLU

Enstitü Müdürü



ÖZET
SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNİN ERGENLERİN KİŞİLERARASI İLİŞKİ
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Fatma UZAMAZ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Sonay GÜÇRAY

Ocak 2000,108 sayfa

Bu çalışma, 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.

Öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyi, Şahin, Durak ve Yasak (1994) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından ergenlerden oluşan 279 kişilik bir grupta geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Kişilerarası İlişkiler Ölçeği ile belirlenmiştir. Deney grubuna 9 haftalık sosyal becerilerin; iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutlarını içeren bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde tekrarlanmış ölçümler için varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

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.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Beceri Eğitimi, Ergenler, Kişilerarası İlişkiler

ABSTRACT

THE EFFECTS OF SOCIAL SKILL TRAINING ON ADOLESCENCE INTERPERSONAL RELATIONSHIP LEVEL

Fatma UZAMAZ

MA Thesis, Department of Education Sciences

Supervisor: Doç.Dr.Sonay GÜÇRAY

January 2000,108 pages

The purpose of this study was to investigate the effect of social skill training on adolescence interpersonal relationship level. This research was designed as an experimental research involving pre test and post test. Research group was consisted of 28 volunteer students who attend the 9th grade of Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi. Fourteen students participated in experimental group and 14 students participated in the control group.

Students interpersonal relationship level was measured by means of interpersonal relationship scale which was developed by Şahin, Durak and Yasak (1994). Researcher retested the validity and reliability of Interpersonal Relationship Scale with 279 students. Experiment group was attended to social skill training for nine weeks. Control group did not receive any training. In order to data analysis was used analysis of variance for repeated measurements.

The results showed that social skill training positively influences students interpersonal relationship level in general. In addition, this program has a positive effect on the level of nurturing relationship. But not on the poisoning relationship sub scale level.

Key Words: Social Skill Training, Adolescence, Interpersonal Relationship

ÖNSÖZ

Bu çalışmada sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde bir çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle çalışma süresince yardım ve desteğini esirgemeyen danışmanım Doç.Dr. Sonay GÜÇRAY'a, her zaman desteğini yanımda hissettiğim Eğitim Bilimleri Başkanı Prof.Dr.Banu İNANÇ'a, tezimin istatistik işlemleriyle ilgili yardımlarından dolayı Y.Doç.Dr Sabahattin ÇAM, Y.Doç.Dr. Ragıp ÖZYÜREK, Doç. Dr.Müfit GÖMLEKSİZ'e, sosyal beceri eğitimi ile ilgili programı düzenlemedeki yardımlarından dolayı Y.Doç.Dr Ahmet DOĞANAY'a, her zaman beni sabırla dinleyen ve tezimin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen oda arkadaşlarım Öğr.Gör.Zülal ERKAN'a ve Arş. Gör.İsmail GÖNÜLEĞLENDİREN'e, bilgisayarım ile ilgili sorunlarımda her zaman yardımına koşan Emre SEZGİN'e Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan bütün hocalarım ve arkadaşlarıma, her zaman yakın ilgi ve desteğini gördüğüm Sosyal Bilimler Enstitüsü sekreteri değerli hocam İbrahim AYKAN'a ve öğrenci işleri şefi Sibel KOÇAŞ'a, bu araştırmayı destekleyen Ç.Ü araştırma fonuna (SOSBE, YL. 99.4) ayrıca, çalışmamın uygulama aşamasında bana her türlü kolaylık sağlayan Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi müdürü Tahsin KOCABOĞA'ya ve sosyal beceri eğitimi programına katılan öğrencilere teşekkür ederim.

Bu çalışmam boyunca bana sabır ve anlayış gösteren sevgili eşim, kızım ve aileme teşekkür ederim.

Fatma UZAMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

| | |
|--|-----------|
| JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI..... | i |
| ÖZET..... | ii |
| ABSTRACT..... | iii |
| ÖNSÖZ..... | iv |
| İÇİNDEKİLER..... | v |
| TABLolar LİSTESİ..... | vi |
| | |
| BÖLÜM I: GİRİŞ | 1 |
| 1.1.Problem | 4 |
| 1.2.Araştırmanın Amacı..... | 6 |
| 1.2.1.Denenceler | 6 |
| 1.3.Araştırmanın Önemi..... | 6 |
| 1.4.Sayıtlılar..... | 8 |
| 1.5.Sınırlılıklar..... | 8 |
| 1.6.Tanımlar..... | 8 |
| 1.7.Kısaltmalar..... | 10 |
| | |
| BÖLÜM II: KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 11 |
| 2.1.Sosyal Becerilerle İlgili Kuramsal Açıklamalar | 12 |
| 2.2. Sosyal Beceri Eğitimi İlgili Kullanılan Teknikler | 22 |
| 2.3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması..... | 24 |
| 2.4. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi..... | 25 |
| 2.4. Kişilerarası İlişkiler Konusunda Kuramsal Açıklamalar | 26 |

| | |
|---|----|
| 2.6. Sosyal Beceri Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar..... | 28 |
| 2.7. Sosyal Beceri Eğitimi ile ilgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar..... | 37 |
| 2.8. Kişilerarası İlişkiler Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar..... | 41 |
| 2.9. Kişilerarası İlişkiler Konusunda Yurt İçindeYapılmış Araştırmalar..... | 43 |

BÖLÜM III: YÖNTEM

| | |
|--|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 45 |
| 3.2. Örneklem..... | 46 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 47 |
| 3.3.1. Kişilerarası İlişkiler Ölçeği..... | 47 |
| 3.3.1.1. KIÖ Güvenirlik Çalışması..... | 47 |
| 3.3.1.2. KIÖ Geçerlik Çalışması..... | 48 |
| 3.3.2. Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.... | 48 |
| 3.3.2.1. Geçerlik Çalışması..... | 48 |
| 3.3.2.2. Madde Ayırıcılık Güçleri..... | 50 |
| 3.3.2.3. KIÖ Benzer Ölçekler Geçerliği..... | 52 |
| 3.3.2.4. Bireylerarası Davranış Ölçeği..... | 52 |
| 3.3.3. KIÖ Güvenirlik Çalışması..... | 53 |
| 3.4.. Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin Puanlanması..... | 53 |
| 3.5. Uygulama..... | 53 |
| 3.5.1. SBE Programının İçeriği..... | 54 |
| 3.5.2. SBE Programının Amaç Hedef ve Kuralları..... | 55 |
| 3.5.3. Grup Oturumlarında Geçerli Olan Kurallar..... | 56 |
| 3.5.4. Grup Oturumlarında Kullanılan Teknikler..... | 56 |
| 3.6. Verilerin Toplanması ve Analizi..... | 57 |

| | |
|--|-----|
| BÖLÜM IV: BULGULAR..... | 59 |
| BÖLÜM V:TARTIŞMA VE YORUM..... | 65 |
| BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 68 |
| 6.1. Sonuçlar..... | 68 |
| 6.2. Öneriler..... | 69 |
| KAYNAKLAR..... | 71 |
| EKLER..... | 83 |
| EK1.Sosyal Beceri Eğitimi Programı..... | 83 |
| EK2. Sosyal Beceri Eğitimi Uygulaması..... | 89 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 108 |

TABLULAR LİSTESİ

| <u>Tablo No</u> | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| Tablo 3.1 . Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrenci Sayıları..... | 46 |
| Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının KIÖ Ön Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t değerleri..... | 47 |
| Tablo 3.3. KIÖ'nin Maddelerine İlişkin Ortalama , Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri..... | 49 |
| Tablo 3.4. KIÖ'nin Madde Ayırıcılık Güçleri..... | 50 |
| Tablo 3.5. KIÖ ve BDÖ Ölçeklerinin Birbirleriyle Korelasyonu..... | 52 |
| Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının KIÖ Ölçeği Ön test Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri..... | 59 |
| Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının KIÖ Ölçeği Ön Test Son Test Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları..... | 60 |
| Tablo 4.3 . Deney ve Kontrol Gruplarının KIÖ Ölçeği Besleyici İlişkiler Alt Ölçeği Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri..... | 61 |
| Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının KIÖ Ölçeği Besleyici İlişkiler Alt Ölçeği Ön Test Son Test Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları..... | 62 |
| Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının KIÖ Ölçeği Zehirleyici İlişkiler Alt Ölçeği Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri..... | 63 |
| Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının KIÖ Ölçeği Zehirleyici İlişkiler Alt Ölçeği Ön test Son Test Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları..... | 64 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sosyal yaşamın bir gereği olarak insanlar birbirleriyle sürekli etkileşim halindedirler. Bu etkileşimler insan hayatının önemli bir parçasıdır. Bu yolla insanlar birbirlerine duygularını, düşüncelerini ve isteklerini aktarabilmektedirler. Kişilerarası olumlu ilişkilerin kurulabilmesi, sürdürülmesi ve bu ilişkiden doyum sağlanabilmesi için bireylerin birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini iletebilmeleri beklenir. Bütün bunların sağlanabilmesi için bireylerin bir takım becerilere sahip olması gerekir. İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlanan sosyal beceriler, doyum verici kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli bir rol oynar (Sorias,1986).

Kişinin diğer insanlarla karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için bir takım beceriler gereklidir. Bu becerilere kısaca sosyal beceriler denilmektedir. Bu yüzden sosyal beceriler toplumsal bir varlık olan insanın en önemli becerilerindendir. İnsanlar bu becerileri sayesinde bir arada yaşarlar. Toplumsal düzen insanların sosyal becerileri sayesinde işler. Toplumsal düzen bir yana, birey olarak insanın da ruh sağlığı onun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olduğu için sosyal beceriler bireyin ruh sağlığı açısından önemlidir. Sosyal beceriler, başkalarıyla başarılı etkileşimde bulunulmasına olanak sağlayan davranışlardır. Bu davranışları göstererek kişi, kişilerarası durumlarda çevrelerinden pekiştirme elde eder veya hali hazırdaki pekiştirmeleri sürdürür. Sosyal beceriler davranış şeklinde ortaya çıkarlar; kişilerarası bir nitelik taşırlar; çevredeki kişiler tarafından beğenilen davranışlardır; iletişim ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktir; tekrarlanabilir ve belirlenebilirler. Kişilerarası ilişkiler başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceriler kapsamında değerlendirilebilir (Bacanlı,1999a).

Duygu ve düşünceleri açıkça söyleyememek, yaşlılarıyla ya da mevki olarak kendinden büyüklerle rahat konuşamamak, arkadaş edinememek, gruplara girememek iletişim sorunları arasında yer almaktadır (Çulha ve Dereli,1997). Sosyal becerilerin yeterliği durumunda birey duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa rahatlıkla aktarabilmektedir. Aynı zamanda başkalarının haklarına sahip çıkarken kendi haklarını

da savunabilme becerisine sahiptir. Diğer durumda, yani sosyal becerilerin eksikliği durumunda ise, bireyler karşı tarafla ilişkiler kurmakta ve sürdürmekte güçlükler yaşayabilmektedirler.

Bu kişiler ya çekingen olarak; kendi haklarının ihlal edilmesine göz yumarak seçme hakkını başkalarına bırakır. “Karşımdakinin duygu, düşünceleri benimkinden daha önemli “diye düşünürler; ya da saldırgan olup istedikleri amaçlara başkalarını kırarak ve onların haklarını ihlal ederek ulaşırlar.”Karşımdakinin duygu, düşünce ve istekleri benimkilerin yanında değersiz ve önemsiz diye düşünürler”(Çulha ve Dereli,1987). Her iki durum da bireyin sağlıklı ilişkiler kurmasına engel olabilmektedir.

Ergenlik döneminde, çocukluktan farklı olarak günlük problemlerin çözülmesinin, kişisel ödev ve sorumlulukların yerine getirilmesi gerektiği ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesinin beklenildiği gelişimsel bir dönemdir. Değişik yaş ve cinsiyetten arkadaşlıklar kurmak, sosyal etkinliklere katılmak, kendisini arkadaş gruplarının bir parçası olarak görmek ergenin sosyal gelişimi için önemlidir. Bütün bu görevler kişilerarası ilişkiyi içerdiği için, sosyal beceriyi etkili bir şekilde kullanmak önem kazanmaktadır. Bununla birlikte bir çok ergen diğer ergenlerle ilişki kurmakta güçlük çekmekte ve sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır (Christof, Scott, Kelly, Schlundt, Baer, Kelly; 1985). Arkadaş ilişkileri kurmada güçlük, karşı cinsle ilişkide çekingenlik, duyguları ifade edememe gibi sorunlar ergenlik döneminde yoğun olarak yaşanabilmektedir.

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlik döneminde bireyin çevresinde ve iç dünyasında bir çok değişiklikler olmaktadır. Ergenlikte sosyal ilişkiler ve etkileşimler giderek karmaşıklaşmakta ve bu da daha çok sorumluluk almayı gerektirmektedir. Bu dönemde karşılaşılan bir çok durum veya problem bireyin hayatı boyunca ilk kez karşına çıkmaktadır. Yeni problemler yeni başa çıkma ya da problem çözme becerileri gerektirmektedir. Bu nedenle ergenlik dönemi kararsızlıkların ve kendini ifade etmede zorlukların yaşandığı bir dönem olmaktadır(Dikmeer,1997).

Ergenlik döneminde zaman içinde ani ve önemli oranda değişiklikler olur. Bu ani değişiklikler ergenin sosyal yaşamını da etkiler. Ergen için bu değişikliklere uyum sağlamak zor olabilmektedir. Bütün bu değişiklikler ergen ve ailesi için stres dolu zamanlardır. Bu dönemde okuldan soğuma, okuldan kaçma sigara, alkol ve ilaç kullanmaya başlama, kilo vermek için hiçbir şey yememe, erken yaşta gebelik gibi sorunlar başlayabilmektedir. Hamburg (1993) bütün bu sorunları önlemek için ergenleri bilgilendirmek ve kişilerarası ilişkilere dayalı beceriler öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eskin (1991) ergenlerde bireylerarası sosyal becerilerin oldukça önemli olduğunu ve depresyonla negatif bir ilişki gösterdiğini savunmaktadır. Ayrıca Jones, Hobbs ve Hockenbury (1982) bu dönemde ergenlerin çekingen olmaya, sosyal ilişkiler başlatmada yetersiz olmaya ve diğerleriyle tartışmada zorlanmaya eğilimlerinin olduğunu belirtmektedirler.

Ergen, kendindeki değişikliklere alışırken, başkalarıyla da çocukluktakinden değişik biçimde ilişkiler kurmaktadır. Ergenin başlıca ilişkileri arkadaşlarıyla olmaktadır. Ergenlik sarsıntıları kaybolduktan sonra konuşmak, içini dökmek gereksinimi delikanlıyı yeni dostlarla birlikte olmaya iter (Şemin, 1992). Arkadaşları tarafından kabul edilmeyen çocuklar olumlu arkadaşlık ilişkilerinin sağladığı deneyimden yoksun kalırlar. Atılğanlığın gelişmesinde arkadaşlık ilişkileri önemli rol oynar. Özgeci davranış, mantıklı düşünme ve diğer sosyal yeterlikler karşılıklı ilişkilerle ilgilidir (Hartup, 1978; Akt. Bierman ve Furman, 1984). Roff (1970) psikiyatrik sorun yaşayan ergenlerin çocukluk dönemlerinde zayıf sosyal ilişkiler yaşadıklarını belirtmektedir. Arkadaşlık ilişkileri kurabilenlerin, arkadaşları tarafından reddedilenlere göre sosyal beceri yönünden daha şanslı olduklarını savunmaktadır (Akt. Barret, 1985).

Ergenlik, karmaşık sosyal ilişkiler, yükselmiş stres ve depresyonu da içermektedir. Akranlara uymak için artan baskı ile uyuşmayan, kimlik oluşturmak için açığa çıkan istek bir arada bulunmaktadır. Atılğanlık eğitimi sosyal yönden kabul edilebilir yollarla kendini ifade etmeye yoğunlaşmıştır. Özellikle gençlik yıllarının başlangıcında gerektiği ve bu eğitimin gençler için kişisel gururun azaltılması, kişisel kontrolün sağlanması gibi bir çok yararları bulunduğu savunulmaktadır (Wise, Bundy, Bundy ve Wise, 1991).

Ergenlikte akran ilişkilerinin yanı sıra anne-baba ile olan ilişkiler de önemli olmaktadır. Ergen, hem ana-baba, hem de arkadaşlık ilişkileri açısından önemli olan bu

dönemde çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir. Gençler özellikle kendileriyle ilgili konularda kontrolü ele geçirmeyi istemekte, ele geçirdiklerinde de nasıl kullanacakları konusunda güçlükler çekmektedirler (Hortaçsu, 1991).

Kimlik oluşturma ve birtakım değerlere sahip olma, ergenlik döneminin gelişimsel özelliklerindedir. Erikson (1968) ergenliğe girişle birlikte ya kimlikle ya da rol karmaşası ile sonuçlanacak bir dizi kararın alınması gerektiği varsayımı geliştirmiştir. Doğru kararları alan ergenler, deneyimlerini açıkça tanımlanmış bir kimlikle bütünleştirmeye yetenekli olacaklardır. Doğru kararları alamayanlar ise ergenlik sona erdikçe ve yetişkinlik başladıkça geliştirilecek çeşitli kimliklerle ve oynanacak rollerle ilgili sorunlarla bunacaklardır (Akt;Onur, 1993). Bir yandan büyümenin getirdiği sorunlar diğer yandan rolünün belirsiz oluşu ile ilgilenmeye başlayan ergen kendi kimliğini bulma işine girişecektir. Bu amaçla genç için çeşitli araştırmalar başlar. "Başkalarının gözünde nasıl görüldüğü ile kendini nasıl hissettiğini" karşılaştırır. Bu araştırma sırasında yaşıt grupları ve grup liderleri genç için büyük önem kazanır. Gençler, kendilerini grupta tutmak için grup liderleri ile çoğu kez aşırı özdeşirler (Ekşi, 1990).

Ergen kimlik oluştururken bir takım ahlaki değerleri de birlikte geliştirmeye çalışmaktadır. Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisinin sosyal becerilerle ilgili olduğu ve ahlak gelişiminin son basamağı olan 11-12 yaş civarında bazı moral ilişkilerin önem kazandığı belirtilmektedir. Bu dönemde sosyal kurallar ve başkalarının haklarını koruma mekanizmaları daha da önem kazanmaktadır (Cartledge ve Milburn, 1995).

1.1.Problem

Günümüzde iletişim sorunları olarak da değerlendirilen duygu ve düşünceleri rahatlıkla anlatamamak, arkadaşlık ilişkileri kuramamak, karşı cinsle ilişkide çekingenlik, okul, iş, aile ve benzeri ortamlarda yaşanan sosyal iletişim ve etkileşim kısıtlılıkları, son yıllarda sosyal bilimcileri ve psikologları sosyal becerilerin önemi üzerinde durmaya yöneltmiştir (Tegin, 1990).

Sosyal becerilerle ilgili yapılan araştırmaların sonucunda çocukların gerçek yaşamdaki sosyal beceri eksikliklerinden dolayı, sosyal beceri eğitiminin gerekli bir öge

olduğu ancak her zaman yeterli olmadığı yönündedir. Çocuktaki kalıcı davranış değişikliğini sağlayabilmek için çocuğun sosyal çevresinin yeniden yapılandırılması ve ortama ilişkin faktörlerin mutlaka göz önünde bulundurulması bireylerin sosyal fonksiyonlarının geliştirilmesinde oldukça önemli olmaktadır. Formal eğitimde sosyal becerilerin gelişimsel bir süreç olduğu kabul edilmekte ve bunları geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu beceriler bir çok çocuk ve ergende kendi akranları ve yetişkinlerle ilişkilerinde yaşanan bir durum olmamakta, aynı zamanda öğrenme ortamına sağlayacakları yararlar üzerindeki önemi de vurgulamaktadır. Bunu destekleyen araştırmalara bakıldığında sosyal beceri eksikliğinin düşük akademik başarının ortaya çıkmasına neden olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte sosyal ve psikolojik fonksiyonların önemli belirleyicileri olduğunu ortaya koyan kanıtlar vardır. Okulu bırakma, düşük akademik başarı, antisosyal davranış, alkolizm ve yetişkinlik psikozu gibi sorunların sosyal beceri yetersizliği ile ilişkili olduğu yapılan araştırma sonuçlarından elde edilmiştir (Ogilvy, 1994).

Sözü edilen bu sorunların yanı sıra bazı ergenler arkadaşlıklar kurmada, sürdürmede, kendini ifade etmede, iletişim kurmada, saldırganlıkla başetmede zorluklar yaşamaktadırlar. Rehberlik servislerine başvuran öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerini ifade de zorluk çektiklerini, kızardıklarını, kekelediklerini ifade etmektedirler. Özellikle karşı cinsin bulunduğu ortamlarda konuşmak daha zor olmaktadır. Ayrıca öğrenciler, okulda veya çalıştıkları iş yerlerinde kişilerarası ilişkilerde güçlük yaşadıkları ve kişilerarası ilişkilerde güven kaybettikleri için danışmanlara başvurmaktadırlar. Yapılan bir çok çalışmada, kişisel güven için temel elementlerin olumlu benlik kavramı ve diğerleriyle doyurucu kişilerarası ilişkiler olduğu saptanmıştır (Mitchell, 1990).

İletişim becerileri duyguları anlama, ifade etme, atılganlık becerilerini içeren bir sosyal beceri eğitimi programının ergenlerin kişilerarası ilişkilerde yaşadığı bazı güçlüklerle başedebilmelerine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Sosyal beceriler; iletişim, duyguları anlama ve ifade etme, saldırganlıkla başedebilme, stresle başa çıkma, problem çözme becerilerini kapsamaktadır. Bu çalışmada ise iletişim becerileri, duyguları anlama ve ifade etme, atılganlık boyutları ile ilgili bir sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Böyle bir çalışmanın, Psikolojik Danışmanlara ergenlerle yapacakları grup etkinliklerinde yardımcı olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ergenler, kişilerarası ilişkilerini kolaylaştıracak, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacak, kendilerini tanımaları ve olumlu arkadaş ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olacak, aileleriyle olan ilişkilerini düzenleyecek sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu araştırmada sosyal beceri yetersizliği nedeniyle kişilerarası ilişkilerde güçlük yaşayan ergenlerde, sosyal beceri eğitiminin kişilerarası ilişkilerini geliştirmeleri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal becerilerin; iletişim, duyguları anlama ve ifade etme, atılganlık boyutları ile ilgili düzenlenen ergenlere yönelik Sosyal Beceri Eğitimi uygulamasının kişilerarası ilişkiler yönünden deney ve kontrol grupları arasında fark yaratıp yaratmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmıştır.

1.2.1 .Denenceler

1-Sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin kişilerarası ilişkileri üzerindeki etkisi anlamlıdır.

2- Sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin besleyici ilişki tarzları üzerindeki etkisi anlamlıdır.

3- Sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin zehirleyici ilişki tarzları üzerindeki etkisi anlamlıdır.

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşaması olan ergenlik döneminde kişilerarası olumlu ilişkiler kurmak daha da önem kazanmaktadır. Bu dönemdeki bireylerin kendi yaş grubundaki diğer bireylerle ilişkiler kurarak kendini bir gruba dahil etme çabası vardır. Bu nedenle kişilerarası ilişkiler kurmak ergenin hayatında önemli bir yer tutar. Bazı bireyler olumlu ilişkiler kurmayı başarabilirken bazıları da kişilerarası ilişkilerde güçlük yaşamaktadırlar. İçe dönük olarak adlandırılan bazı insanlar, sosyal ilişkiler süresince çekingen olarak tanınırlar. Bu bireyler az konuşurlar ve kendilerine benzeyen arkadaş

gruplarını tercih ederler. Çünkü diğerleri tarafından beceriksiz olarak adlandırılmak istemezler (Cheek ve Buss, 1981).

Bu çalışma ergenlerin olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olabilmesi açısından önemlidir. Ülkemizde ergenlerde sosyal beceri ve atılganlıkla ilgili çalışmaların geçmiş yıllara göre artmaya başlaması bu konuya verilen önemi yansıtmaktadır. Yapılan kaynak taraması sonucu ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ülkemizde ergenlere verilen sosyal beceri eğitiminin kişilerarası ilişkilere etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ergenlere sosyal beceri eğitimi verilerek kişilerarası ilişkilerinde olumlu gelişmeler sağlanması bakımından böyle bir çalışmaya gereksinim olduğu düşünülmüştür. Ayrıca ergenlere yönelik düzenlenen sosyal beceri eğitimi programları incelendiğinde sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri, başa çıkma ve atılganlık becerilerine yer verildiği görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılması ergenlerin kişilerarası ilişkilerini geliştirmeleri bakımından önemlidir(Foster, DeLawyer,Guevremont 1985). Bu çalışmada sosyal beceri eğitimi grup çalışmasının ergenlerin kişilerarası ilişkilerini geliştirmeleri bakımından yararlı olacağı düşünülmüştür.

Ergenlerde sosyal beceriler ve temel atılganlık becerilerinin geliştirilmesi için grup eğitimi ideal bir yoldur. Okul ve sınıf çevresi atılganlık ve sosyal beceri eğitiminde ideal fırsatlar sağlar. Psikoegitimsel model atılganlık ve sosyal beceriler konusunda bir yapı biçimi gibi gösterilebilir. Grup ortamı, öfkeyle başetme, diğerleriyle iyi geçinme, karşı cinsle ilgilenmek gibi benzer problemlerin paylaşılması ve çözümünde ergenleri cesaretlendirmektedir. Grup, atılganlık probleminin değerlendirilmesinde doğal bir laboratuvar ortamı sağlayarak çekingen ve saldırgan öğrencileri açıkça görme fırsatı sağlar. Ayrıca grup ortamı ergenin gerçek yaşam durumlarıyla başedebilmesini kolaylaştıracak bir ortamdır. Grup,yaratıcı atılgan cevap vermeyi ortaya çıkarır. Ergenler grupta rol oynama ile diğerlerini anlama fırsatı bulabilirler. Grup üyeleri nasıl destek ve pekiştireç verileceğini öğrenirler ve geribildirim alıp vermek için deneyim kazanırlar (Fodor, 1992).

Yukarıda sıralanan yararlılıklar bakımından ergenlere uygulanan sosyal beceri eğitimi grup çalışmasının ergenlerin kişilerarası ilişkilerini geliştirmelerinde yarar sağlayacağı düşünülmüştür.

1.4. Sayılılar

- 1) Öğrenciler oturumlara gönüllü olarak katılmıştır.
- 2) Öğrenciler, ölçekteki soruları objektif bir şekilde yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, kişilerarası ilişki düzeyini geliştirmeye yardımcı olacağı düşünülen Sosyal Beceri Eğitimi programıyla sınırlıdır.
- 2) Araştırma, Ticaret Odası Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- 3) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bireylerarası ilişkilerle ilgili beceri puanları Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinden aldıkları puanlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, kişilerarası ilişkilerde kullanılan, başkalarından olumlu pekiştireçler gelmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Kelly, 1982,3).

Sosyal beceriler, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla etkileşimi 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 öğrenilebilir davranışlardır (Cartledge ve Milburn ,1983; Akt;Yüksel,1997b,38).

Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi, sosyal işlevleri geliştirmek amacıyla başvurulan ve rol onama, model alma, ödev verme gibi bir takım spesifik tekniklerin kullanıldığı, ayrıca farkındalığı arttıracak egzersizlerin de yer aldığı bir eğitim sürecidir (Bulkeley ve Cramer, 1990, 451).

Kişilerarası İlişkiler

Bu çalışmada kişilerarası ilişkiler, kişilerarası iletişim olarak tanımlanmıştır. Kişilerarası iletişim, en az iki kişi arasında sosyal ilişkiler meydana getiren işlemdir (Fişher,Adams;1994,18).

Ergenlik: Akranların birbirleriyle ilgilendiği, sosyal, bilişsel ve biyolojik olarak ani ve hızlı değişikliklerin yaşandığı 12 yaş ve üzerini kapsayan bir dönemdir (Sroufe, Cooper ve DeHart,1996,503).



1.7. Kısaltmalar

SBE : Sosyal Beceri Eğitimi

KİÖ : Kişilerarası İlişkiler Ölçeği

BDÖ: Bireylerarası Davranış Ölçeği



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla, sosyal beceri kavramına yönelik yapılan açıklamalar ve sosyal beceriyle aynı anlamda kullanılan "sosyal yeterlik ve atılganlık" gibi kavramlara ilişkin açıklamalar yer almıştır. Ayrıca sosyal beceri eğitimiyle ilgili kuramsal açıklamalar, daha sonra ise sosyal yeterlik, atılganlık ve sosyal beceri eğitimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar özetlenmiştir. Ayrıca kişilerarası ilişkiler konusunda kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Beceriler ve Sosyal Beceri Eğitimi İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Sosyal Beceriler Konusunda Kuramsal Açıklamalar

Gerek toplumsal, gerekse bireysel yaşam için oldukça önemli olan sosyal becerilerin neler olduğu ve niteliği psikolojinin 1900'lü yılların başlarından beri üzerinde durduğu, ancak henüz cevaplayamadığı sorulardır. Bu becerilerle ilgili ilk bilimsel incelemeler William James'in Psikolojinin Prensipleri adlı eserine dayanır. Bu eserde insanların sosyal ilişkilerinde bir çok sosyal benliklerinin bulunduğu tezi öne sürülmüştür. Bu benliklerin sosyal ilişkilerimizde nasıl davrandığımızı gösteren kalıplar olduğu belirtilmektedir (Bacanlı, 1999a).

Sosyal beceri kavramının öncüsü sayılabilecek diğer bir kavram ise sosyal zeka kavramıdır. Sosyal beceriler ve sosyal yetenekler yönünden bireysel değişiklikleri ölçme girişiminin kökleri Thorndike ve diğerlerinin sosyal zeka ile ilgili olan çalışmalarına dayanmaktadır (Hunt, 1928; Thorndike, 1920 Akt; Riggio, 1986). Thorndike'tan önceki araştırmacılar sosyal zeka ve akademik zekayı ayırtmaya çalışmışlardır. Daha sonra Thorndike (1920) zekayı üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar sosyal, soyut ve mekanik zekadır (Brown ve Anthony, 1990). Thorndike, soyut zekayı; sayı ve kelime cinsinden sembollerini anlama mekanik zekayı ise çeşitli araç, gereç ve

makinaları anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Sosyal zeka ise insanları anlama, onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Toker ve Kuzgun, 1968). Sosyal zeka, kişilerarası yeterlik olarak da adlandırılmaktadır (Foote ve Cotrel,1955,Weinnstein,1969 Akt;Akkoyun,1994).

Sosyal Yeterlik (Social Competence)

Bu kavram çoğunlukla sosyal beceriler anlamında kullanılabilir. Halihazırda sosyal içeriğin etkili bir merkezi olarak anılan sosyal yeterlik kavramının çok çeşitli operasyonel tanımına rastlamak mümkündür. Sosyal yeterlik kavramı: Sosyal fonksiyonların bir sonucu, sosyal fonksiyonlar için gerekli beceriler, sosyal fonksiyonların kendisi olarak tanımlanmaktadır (Cavel, 1990, 112).

McFall (1982) sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olduğunu savunmuştur. Yeterlik, bir kişinin belirli bir ödevi yerine getirmedeki tüm performansının yeterliliği ve kalitesi olarak değerlendirilirken yeterlik, genel bir değerlendirme terimi olarak kullanılmaktadır. Sosyal beceriler ise bir görevi yeterli bir şekilde icra edebilmek için gerekli özel beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler doğuştan olabilir ya da eğitimle kazanılabilmektedir.

Sosyal yeterlik, bir kişinin bir takım sosyal ilişkileri yürütebilmesi için gerekli becerilerin kazanılmış olup olmadığını ifade eder. Bu anlamda kişinin değerlendirilmesini içerir. Bir kişiye sosyal yeterli demek bir takım ölçütleri karşılayabiliyor demektir (Mc Fall,1982,Akt; Bacanlı,1999b).

Başlangıçta sosyal beceriler sosyal zeka içerisinde ele alınmış, daha sonraki yıllarda ise atılganlık ve sosyal beceriler kavramları iç içe geçmiş kavramlar olarak incelenmiştir. Psikologlar ve araştırmacılar atılganlığı sosyal beceriler şemsiyesi altında ele almışlardır (Fodor, 1992).

Atılganlık (Assertiveness)

Atılganlık; kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmek, kariyer, ilişkiler, hayat tarzı, zaman programlama ile ilgili kararlar verebilme, sohbetler başlatma ve etkinlikler planlama, kendi düşüncesine güvenme, hedefler belirleme ve onlara ulaşmak için çaba gösterme, insanlardan yardım isteme ve sosyal etkinliklere katılma anlamına gelmektedir (Alberti ve Emmons, 1995, 42).

Atılganlık ve sosyal beceri eğitimi kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa sosyal beceri eğitiminin kapsamı daha geniştir. Sosyal beceri eğitimi, iletişim, etkili konuşma ve diğer yaşam becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra başkalarının haklarını da gözeterek rahatlıkla duygu ve düşünceler aktarabilme becerisi olan atılganlığı da kapsamaktadır (Dikmeer, 1997).

Sosyal Beceriler (Social Skills)

Sosyal beceriler kavramıyla ilgili bir çok tanım yapılmıştır .İlgili tanımlar birbirine içerik olarak benzemektedir. Hersen ve Eisler (1976) sosyal becerileri, bireylerin tabii çevrelerinde; okul, ev ve işte başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneği olarak tanımlamaktadırlar (Akt; Bacanlı,1999b,20).

Bornstein, Bellack ve Hersen (1977)sosyal becerileri, kişilerarası ilişkilerde etkili olabilmek için gerekli beceriler olarak tanımlamaktadırlar(Akt; Wise, Bundy,Bundy ve Wise,1991,232).

Sosyal beceriler, sosyal ortamlarda, sosyal olarak kabul edilebilir yollarla diğerleriyle etkileşimde bulunma yeteneğidir (Combs ve Slaby, 1977 Akt; Verduyn, Lord ve Forest, 1990,3).

McFall (1982) sosyal becerileri, bazı görevleri yerine getirmek için gerekli özel yetenekler olarak tanımlamaktadır (Akt;Elksnin,1995,4).

Sonuç olarak, sosyal beceri kavramının sınırlı bir tanım ve anlayışı yoktur. Kişilerin başkalarıyla ilişkilerinde onların davranışlarının anlamlarını kavrayarak uygun tepkiler

verebilmesi, genel olarak kabul edilen tanımsal öğelerdir. İlgili tüm kavramlarda başka birileri söz konusudur. İletişim ve etkileşim söz konusudur. Kişilerarası ilişkiler başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceri kapsamında değerlendirilebilir (Bacanlı,1999b).

Sosyal Beceri Modelleri

Motor Sosyal Beceri Modeli

Argyle (1967), sosyal becerilerin bir motor beceri olduğunu öne sürmektedir. Sosyal beceriler ve motor beceriler arasında benzerlikler olduğunu savunmaktadır. Her ikisinin de belli amaçları ve alt amaçları vardır. Her iki model de ipuçlarının seçici algılanmasına dayanmaktadır. Görme, işitme, kinestezi ve dokunma algıları kullanılır ve amaca uygun ipuçları değerlendirilir. Merkezi çeviri (translation) süreçleri; alıcı sistemler tarafından toplanan bilgiler, beynin merkezi bölgelerine aktarılır ve burada uygun bir eylem planına dönüştürülür. Bu planlar sosyal öğrenme süreçleriyle öğrenilmiştir. Motor tepkilerde ise beynin merkezi bölgesinde geliştirilen eylem planının davranışa dönüştürülmesi için kaslara komutlar gönderilir. Yapılan davranışlar geribildirim ve doğrulayıcı eylem ile pekiştirilir. Tepkiler belli zamanlarda uygun tepkiler olarak görülürler, başka bir zamanda uygunsuz olabilirler. Motor beceriler ve sosyal beceriler arasında benzerlikler olmasına rağmen bir takım farklı özellikler de vardır. Sosyal becerilerde diğerleriyle raport kurma ihtiyacından söz edilebilir. Bu ihtiyacın karşılanması için; A ile B arasında açık bir iletişim kanalı bulunmalıdır, birbirlerine bir miktar güven ve kabul duymalıdır ve her ikisinin de rahat olabilecekleri, düz bir etkileşim örüntüsü gerekmektedir. İlişkiyi sürdürebilmek için kişinin karşıdakini etkileşimde tutmayı başarabilmesi gerekir. Ayrıca karşıdakinin ilişkiyi sürdürmesi için güdülenmesi gerekir. Diğer motor becerilerde bu özellik ve ihtiyaçlar genellikle bulunmaz (Bacanlı,1999b).

Üç Sistem Yaklaşımı

McFall (1982), sosyal beceri modellerinin iki grupta toplanacağı belirtilmektedir. Bu modellerden birisi özellik (trait) modeli, bir diğeri ise moleküler model olarak adlandırılmaktadır. Trait model kuramsal olarak kişilik özelliklerini temsil etmektedir. Böylece sosyal beceriler direk olarak gözlenemezler; aksine kişinin gözlenebilen

davranışı sadece kişinin sosyal becerisinin bir kısmıdır. Bireyin sosyal durumlar içinde daha fazla performans göstererek sosyal becerilerini geliştirebileceği belirtilmektedir. Bu modelde sosyal becerileri belirlemek için kağıt kalemle kendini değerlendirme, davranışsal rol oynama testleri, yarı doğal performansın gözlenmesi, başkalarının değerlendirmeleri gibi değerlendirme yöntemlerine başvurulmaktadır (McFall,1982).

Sosyal beceri modellerinden bir diğeri ise moleküler modeldir. Bu modele göre sosyal beceriler; gözlenebilir davranış üniteleridir ve her bir kişisel durum içinde bireyin tüm performansı için gerekli yapı taşlarını oluşturur. Karşılıklı etkileşimde; konuşma ,göz kontağı kurma, gülümsemeyi devam ettirme düzeyi ve bazı sözel içerikli becerileri kullanma gibi davranışsal üniteler kullanılmaktadır. Moleküler modelde sosyal becerilere durum ve zaman içinde davranışa etki eden varsayımlı tek etken olarak bakılmaktan çok özel durumlarda öğrenilen davranışlar olarak bakılmaktadır. Böylece, zaman içindeki değişimden gelen durum ile performans arasında pozitif bir bağlantı olmasına rağmen bu gün belli bir durumda yeterli performans gösteren birey yarın aynı performansı gösteremeyebilir. Daha da önemlisi, bireyin bir durumda nasıl performans göstereceği hakkındaki bilgi başka durumda nasıl performans göstereceği hakkında yeterli bilgiyi vermez. Moleküler modelde özel beceriler ve durumlar üzerinde durulmaktadır. Ayrıca davranışsal hedefler, davranışsal sonuçlar, davranışı gösteren kişi dikkate alınmak zorundadır. Bu nedenle sosyal beceriler genellenebilir ölçümlere dönüştürülmesi güçtür (McFall,1982).

Yukarıda sözü edilen iki yaklaşımı ölçme açısından eleştiren McFall, kendi yaklaşımını daha çok ölçülebilirlik ve analiz ölçütlerine dayandırmaktadır. Modele adını veren üç sistem fizyolojik, bilişsel ve açık motor davranış sistemleridir. Performans bu üç sistem açısından incelenebilmektedir. Fizyolojik beceriler algısal süreçleri ve otonom düzenleme ve kontrolleri içerir. Bu açıdan becerikli kişiler fizyolojik etkinliklerini düzenleyebilen bireyler demektir. Bu bireyler fizyolojik becerileri sayesinde kişilerle olan ilişkilerinde başkalarının onlar hakkındaki izlenimleri ve yargılarını etkileyebilirler. Bilişsel beceriler bilgi işleme açısından kavramsallaştırılmış ve gelen uyarıcı bilgilerin davranışsal programlara dönüştürülmesini ifade eder. Motor beceriler ise sözel ve sözel olmayan davranışlarla ilgilidir (Bacanlı,1999b).

Kendini Ortaya Koyma Yaklaşımı

Sosyal kaygı için geliştirilmiş olmasına rağmen, sosyal beceriler için kullanılan ve kullanışlı olan bir diğer model Leary ve arkadaşlarının modelidir (Bacanlı,1999b). Schlenker ve Leary (1982) sosyal kaygıyı, gerçek ya da hayali sosyal ortamlardaki kişisel değerlendirmenin görünüş ve hazır bulunuşun sonucu oluşan bir kaygı olarak tanımlamaktadırlar. Bu kaygı; flört kaygısı , utangaçlık, konuşma kaygısı, iletişim kaygısı gibi durumları içermektedir. Schlenker ve Leary , insanların başka insanlar tarafından nasıl algılandıkları ve nasıl değerlendirildikleri ile ilgilendikleri zaman sosyal kaygı yaşadıklarını ortaya atmışlardır. Kendini ortaya koyma teorisine göre sosyal kaygı, insanların başkaları üzerinde özel izlenimler yaratmaya çalıştıklarında fakat bunda başarılı olup olamayacakları ile ilgili şüphe duydukları zaman daha da artmaktadır (Leary,1985).

Hemen hemen herkes toplumsal karşılaştırmalarda kendini huzursuz hisseder ancak sosyal kaygılı bireylerde diğer insanlara göre bireysel farklılıklar görülür. Bazı insanlar toplum içinde daha az kaygı yaşarken diğerleri çok yüksek oranda kaygı yaşamaktadır. Kendini sunma yaklaşımına göre, sosyal kaygı eğilimi olanlar, kaygısı az olanlara göre, çevrelerindeki insanların onlara nasıl davranacaklarının endişesini taşırlar. Buna göre; sosyal kaygılı bireyler insanlar üzerinde iyi etkiler bırakma çabası içerisindedirler. Ancak doğru ya da yanlış olsun aceleci davrandıklarını düşünerek iyi etki bırakmadıkları görüşüne sahiptirler ve bu durumun onların kişisel yetersizliklerinden kaynaklandığı savunulmaktadır(Greenberg,Pyszynski ve Stine 1985; Leary,1983b;1986 Akt; Leary,Kowalski, Campbell,1988)

Sosyal Beceri Eğitimi Konusunda Kuramsal Açıklamalar

Sosyal beceri eğitimi, sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik çoğunlukla davranışçı yöntemleri benimseyen, performansa dayalı, aktif bireysel ya da grup olarak uygulanan bir eğitim ve tedavi yöntemidir (Phepherd,1983, Akt;Dikmeer,1997).

Günlük yaşamdaki problemlerle başedebilme becerisi olarak da tanımlanan sosyal beceri eğitiminin öğrenme kuramı ve davranışçı yaklaşımla sıkı bir bağının olduğu belirtilmektedir (Priestley, McGuire, Flegg, Hemsley ve Welham, 1989). Sosyal öğrenme kuramcılarının göre birincil reflekslerimiz hariç hiçbir davranışımız doğuştan gelmez. Onları daha sonra öğreniriz. Yeni davranışlarımızı ya direk deneyimlerimiz sonucu öğreniriz ya da başkalarını gözleyerek, model alarak öğreniriz. Model alma diğerlerinin fonksiyonları hakkında bilgi almak için etkili bir yoldur. Bir çok insan davranışı diğer modellerin gözlenmesi sonucu oluşmaktadır (Bandura, 1977).

Sosyal öğrenme kuramcılarının davranışları sosyal çevre ile bağlantılı olarak inceler. Bireyin, çevresel ve sosyal değişimleri arasındaki ilişkileri üzerinde odaklanır. Davranışsal değişimler bireysel ifadeler ve etkileşimler içinde oluşur (Muuss, 1996). Sosyal öğrenme paradigmasındaki insan davranışları bilişsel davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasındaki sürekli karşılıklı etkileşimler olarak vurgulanmaktadır. Çevresel kontrol sürekli incelenirken kişisel kontrol gözardı edilebilmektedir. Ancak, çevrenin hem sonuç olup hem de neden olduğu bir gerçektir. Yani çevre davranışlarda etkilidir. Fakat insan davranışları, dışsal olaylar ile kişisel donanım gibi kişisel belirleyicilerin karşılıklı etkileşimlerinin bir sonucudur (Nelson-Jones, 1982).

Bilişsel Sosyal Öğrenme Modeli

Bilişsel sosyal öğrenme modeline göre sosyal beceriler, sosyal ya da kişisel hedeflere ulaşmak için bilişleri ve davranışları organize etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ladd ve Mizz, 1983). Sosyal bilişler ise, insanların diğerleri ve kendileri hakkındaki düşünceleri olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla ergenler bu yolla diğerlerinin duygularını, düşüncelerini, sosyal davranışlarını, inanç ve değerlerini öğrenirler. Sosyal bilişler, ergenlerin diğer insanları anlamasında temel yapı oluştururlar (Fodor, 1982). Bilişsel sosyal öğrenme modeli, bir modeli gözleyerek ya da dinleyerek sözel açıklamaları takip etme gibi bilişsel deneyimlerin davranışsal olarak yeniden sunulmasını içermektedir. Bilişsel sosyal öğrenme modelinde davranış değiştirme ve beceri öğrenme ilkeleri üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlar; a) beceri kavramını geliştirme, b) becerili performansı geliştirme, c) becerileri koruma ve devam ettirmedir. Sosyal beceri eğitimindeki hedeflerden birisi de sosyal beceri kavramının öğretilmesidir.

Özellikle öğretici sosyal beceri kavramı hakkında bilgi verirse, çocuklar için gelecekte karşılaşacakları sosyal durumlarda beceri stratejileri ile ilgili rehberlik etmiş olur. Sosyal bilişsel öğrenme yaklaşımında bilgi verme, davranış düzenleme ve geribildirim gibi teknikler kullanılmaktadır. Sözel açıklamalar sosyal beceriler konusunda bilgi sağlar. Açıklamalar sözel olarak yapılabileceği gibi model gösterilerek de yapılabilir. Davranışsal düzenlemeler, bireylere kendi gösterdikleri becerilerle standart becerileri karşılaştırma fırsatı sağlamaktadır. Geribildirimler ise bireyin kendi becerilerini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Ladd ve Mizz,1983).

Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı psikologlara göre bütün insan davranışları öğrenilmiştir. İnsan davranışları kalıtımla getirilen yapının çevre ile etkileşiminden doğar. İnsanı anlamak için onun gözlenebilir davranışlarını inceleyerek davranışı belirleyen nedenleri bulmak mümkündür. Davranışların mekanizması anlaşıldıktan sonra kontrol edilebileceği savunulmaktadır (Kuzgun, 1991).

İnsanın davranış özelliklerinin nedeni onların öğrenme tarihçesinde yatar. Örneğin bir insan saldırgan davranıyorsa bunun nedenini onun geçmiş deneyimlerinde aramak gerekir. Bu kişi değişik durumlarda saldırganlığı sayesinde istediğini elde etmiş ve bu nedenle saldırgan davranış pekiştirilmiştir. Büyük bir olasılıkla bu kişi saldırgan davranışına devam edecektir. Aynı mantığı kullanarak diyebiliriz ki, kişi konuşkansa onun geçmişinde ya konuşmak ödüllendirilmiş, yada sessiz kalmak cezalandırılmıştır (Cüceloğlu, 1991).

Davranışçı anlayışa göre, sosyal beceri eksikliği davranışın kazanılmamış olması demektir. Başka bir deyişle uygun davranış gösterilmemiş veya gösterildiğinde pekiştirilmemiştir. Bu yüzden şu anda kişinin davranış repertuarında uygun sosyal davranış bulunmamaktadır. Bu anlayış kabul edildiğinde bireyin davranış göstermesi sağlanmalı ve gösterdiği zaman pekiştirilmelidir (Bacanlı,1999a).

Sosyal beceri eğitiminde davranışçı ve bilişsel davranışçı teknikler kullanılmaktadır. Sosyal beceri eğitiminde davranışsal yaklaşımların etkili olduğu ve özellikle kişilerarası

davranışlarda yetersizlik gösteren çocuklarda, davranışçı yaklaşımın başvurulabilecek önemli bir yaklaşım olduğu savunulmaktadır (Barret, 1985).

Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşıma göre sosyal beceri eğitiminin bir boyutu da iç düşünme ve duygusal durumla ilgili olanıdır. Çevresel uyarıcıların sunumu ve bireyin bu uyarıcılara gösterdiği tepki arasında oluşan düşünce davranışları yönlendirir ve bu nedenle sosyal beceri eğitimine oldukça uygun olan yöntemlerden biridir. Sosyal karşılaşmayla ilgili düşünceler sosyal ortamın yorumlanma biçimine göre belirlenir. Bu nedenle sosyal algılamayı geliştirme yönünde yapılan müdahalelerin göz önüne alınması gerekir. İç veya dış olaylardan etkilenebilen duygular da sosyal tepkileri etkiler. Düşünceler ve duygular birbirleriyle etkileşim halindedirler ve kolayca ayrılmazlar (Cartledge ve Milburn, 1995).

Bilişsel yaklaşım, sosyal becerilerin öncelikli olarak bilişsel bir beceri olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre sosyal beceri eksikliği çeken kişiler aslında bilişsel yetersizlikleri nedeniyle bu durumdadırlar. Başka bir ifadeyle onlar sosyal ortamlarda ne yapacaklarını bilememektedirler. İnsanların zihinlerinde bilişsel senaryolar vardır. Bu senaryolar onların olayları anlamalarına ve uygun davranışları göstermelerine yardımcı olacaktır. Bu anlayışa göre verilecek eğitim daha çok kişinin bilişsel yeterliğini arttırmaya yönelik olmalıdır (Bacanlı, 1999a).

Sosyal beceri eğitiminde amaç, bireyin duygularının ve düşüncelerinin farkında olmasını ve pozitif sosyal etkileşime olanak veren türde davranışlar geliştirmesini sağlamaktır. Bunu başarabilmek için, bireylerin sosyal olayları yorumlayabilmeleri kendi duygularının ve karşısındakilerin duygularının farkında olabilmeleri ve gerekli olduğunda değişik bilişsel stratejileri uygulayabilmeleri gerekir (Cartledge ve Milburn, 1995).

Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik modele göre, insan davranışlarını anlamak için içsel işlemleri analiz etmek gerektiği belirtilmekte ve fiziksel aktivitelerin bilinçaltının bir sonucu olduğu savunulmaktadır. Benlik saygısının gelişmesi çocukluk ilişkileri ve erken oral kimlik kazanmayla ilgilidir. Olumlu denge aile ve çocuk arasındaki odipus karmaşası gibi kritik

evrelerin sağlıklı atlatılmasıyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Sosyal yeterlik sağlıklı enerji ve başarılı bütünleşme olarak açıklanmaktadır. Sosyal yetersizlik ise semptomatik durumların altında, gelişimsel dönemlerde yaşanan travmalarda yatmaktadır. Uyarıcı ve kontrol arasındaki dengesizlik, çocuğun aileye bağımlı olması, sevilme korkusu ve kaygısı yaşama, yer edinmek için kimlik çatışması ve antisosyal eğilim olarak belirtilmektedir (Alter ve Gottlieb, 1987).

Hümanistik Yaklaşım

Hümanistik modele göre ise sosyal yeterlik; birey olarak kendini anlama, iyi vatandaş olma, sorumluluk sahibi olma, duygusal iyilik ve değişikliklere uyum sağlama, diğerlerinin ilgisini kaybetmeden hedefleri yakalayabilme ve insanları sevebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Alter ve Gottlieb, 1987).

Sosyal beceriler farklı kuramlar açısından ele alınsa bile kuramsal bakış açısından belirli bir tutarlılık vardır. Çoğu sosyal beceri araştırmacısı, temel bilgiyi gönderme ve alma becerilerinin sosyal becerilerde anahtar rolü olduğu konusunda anlaşmaya varmışlardır. Son çalışmalarda sosyal beceriler için temel teşkil edecek iletişim becerileri ve kişilerarası beceriler üzerinde durulmuştur. Sosyal ve kişilerarası ilişkilerle ilgili disiplinler arası çalışmalarda bu yapı temel oluşturmuştur. Araştırmacılar sözel olmayan iletişim becerilerini de ölçmeye çalışmışlar ve sözsüz mesajlarla iletişimin sözsüz sosyal becerilerde önemli olduğunu vurgulamışlardır (Riggio, 1986).

Sosyal becerilerde sözel olmayan davranışlar yelpazesi önemli bir faktördür, fakat sözel davranışların ölçülebilme ihtimali daha yüksektir. Sosyal beceriler davranışsal bileşenler arasında anlam bulabilir. Örneğin akıcı konuşma, sonuç ve başlangıç düzeyindeki ilişkiler sosyal beceriler içinde önemli bir yer tutar. Sesin kalitesi, kaygılı duruş gibi sözel olmayan bazı davranışlar dikkate değer olarak gösterilirken, bunlara sözel davranışlar kadar önem verilmediği vurgulanmaktadır (Butow ve Holman, 1986).

Riggio ve Friedman (1986) kişilerin bize söyledikleriyle ilgili gözlemlerimiz, izlenimlerimiz ve kişisel beklentilerimiz olduğunu belirtmektedirler. Genellikle kişilerin hoşlanılabilirliği ya da kabul edilebilirliği konusunda çabuk karar verildiği oysa hareketlerin, konuşmanın ve duygusal anlamın gözlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu izlenimlerin sosyal ilişkiler etrafında dönen izlenimlerden ortaya çıktığını belirtmektedirler.

Sözel ve sözel olmayan ipuçlarının birlikte ele alınması, sosyal değerlendirmenin bir boyutudur. Sosyal değerlendirmede sözel olmayan ipuçları tek başına yeterli olmayabilir. Buna rağmen son çalışmalarda sözel olmayan ipuçlarının sosyal değerlendirme için çok gerekli bir yol olmasının tam olarak anlaşılmadığını belirtilmektedir (Archer ve Akert, 1977).

Riggio, (1986) sözel olmayan mesajlarla iletişim konusuyla ilgilenmiş ve duyuşsal mesaj gönderme ve alma üzerinde durmuştur. Duyuşsal mesaj gönderme – alma yeteneğinin sözel olmayan sosyal becerilerle ilgili olduğunu belirtmiş ve duyuşsal ifade etme, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal ifade etme, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol gibi bileşenlere ayırmıştır.

Duyuşsal ifade etme: Sözel olmayan mesajların gönderilmesindeki genel beceri boyutudur. Duyuşsal ifade etmede başarılı bireyler diğer insanları duygusal yönden tahrik edebilir ya da cesaretlendirebilirler. Çünkü hissettikleri duygusal durumları aktarma yetenekleri vardır.

Duyuşsal Duyarlılık: Başkalarıyla olan sözsüz iletişimi çözümleyebilme becerisi olarak tanımlanabilir.

Duygusal Kontrol: Duyuşsal durumu ve sözel olmayan iletişimi düzenleme ve kontrol etme becerisi olarak tanımlanabilir.

Sosyal İfade Etme: Sözel iletişim konusunda akıcılık ve konuşmaya başlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Duyarlılık: Sözel iletişimi anlama, çözümleme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda sosyal kurallar ve sosyal normlarla da ilgili olma yeteneğidir.

Sosyal Kontrol: Sosyal olarak kendini ifade etme becerisi olarak tanımlanmakta ve rol oynama, tutum ve davranışlarını tartışabilme becerilerini de içermektedir. Sosyal kontrolü yüksek bireyler davranışlarını içinde buldukları duruma göre ayarlayabilirler. (Riggio, 1986).

Yukarıda açıklanan altı temel boyut sosyal becerilerin genel bir açıklaması olarak değerlendirilebilir. Bu altı temel sosyal beceriye sahip olan ve bu becerileri dengede tutabilen bireylerin sosyal beceriler yönünden yeterli olduğu belirtilmektedir (Riggio, 1986).

Bulkeley ve Cramer (1990) genç ergenlerle yapılan sosyal beceri eğitimi grup çalışmasının ergenlerdeki sosyal beceri güçlüğüne yardım edeceğini savunmakta ve ayrıca ön ergenlik döneminde verilen sosyal beceri eğitiminin, ergenlerin sosyal durumlarda deneyim kazanmalarında yarar sağlayacağını belirtmektedirler.

2.2. Sosyal Beceri Eğitimi İle İlgili Kullanılan Teknikler:

Sosyal beceri eğitimi, sosyal işlevler alanı olarak tanımlanan ve geliştirilen bazı spesifik tekniklerden oluşmaktadır. Bu teknikler rol oynama ve model almadır. Ayrıca ev ödevleri ve farkındalıkla ilgili egzersizlerden oluşmaktadır. Danışmanlar, bireylerin yeni sosyal ya da atılgan davranışları öğrenmesini ve atılgan davranışları korumasını cesaretlendirebilirler. Ayrıca sosyal ilişkileri başlatmak ya da arkadaş ilişkilerini sürdürmeleri konusunda desteklerler (Bulkeley ve Cramer, 1990).

1. Model Alma: Model alma, bireyin ya da grubun davranışlarını gözleyerek yapılan bir öğrenme işlemidir. Model gözleyenlerin düşünceleri, tutumları ve davranışları için bir uyarıcıdır. Kişiler model alma yoluyla bir çok şey öğrenebilmektedirler. Model alma işlemi atılganlık tekniklerinin bir parçası olmasının yanında tek başına da kaygıyı azaltmaya yardımcı olan davranışsal yaklaşımlarda kullanılan bir tekniktir (Cormier ve Cormier, 1985).

Bir birey başka bir insanın davranışlarını gözler ve o davranışları, aynı ortamlarda o kimseyle aynı tip davranışlar sergileyerek taklit eder. Sosyal model alma, özellikle çocukların gelişme çağlarında, çevrelerindeki anne, baba, öğretmenleri ve arkadaşlarının davranışlarını taklit etmeleri yoluyla sosyal davranışların öğrenilmesine olanak sağlar.

Model alma, tekniğini kullanarak gerçekleştirilen beceri eğitimi aşağıdaki prosedürleri içerir:

a) **Açıklama:** Sosyal becerinin rasyoneli, beceri performansı ile ilgili bilgi, sözel açıklamalar, sosyal model alma gibi bazı spesifik bileşenlerin tanımlanmasını içerir (Cartledge ve Milburn, 1995).

b) **Beceri Performansı:** Hedef alınan beceri ile ilgili öğrenen kişinin yaratıcılığı, eğitimcinin geribildirimi ve pekiştireçlerinden oluşur. Tüm öğrenmelerde olduğu gibi, geribildirim sosyal beceri gelişiminde önemlidir. Çünkü gösterdiği performansla ilgili olarak çocuk, becerileri geliştirmek için gerekli düzeltmeleri yapabilecek hale gelir. Geribildirim, pekiştirme sistemleri yolu ile de sağlanabilir. Olasılıklar sosyal davranışlara bağlandığında doğru performans beklenen pekiştireçle sonuçlanır (Cartledge ve Milburn, 1985).

c) **Pratik:** Gelecekte ve değişik koşullarda davranışın sürdürülebilmesi için pratik yapmayı içerir. Eğer öğrenen kişi düzenli bir şekilde tasarlanan davranışa yönelirse ve pratik yapmaları büyük ölçüde sağlanırsa, aynı zamanda pekiştireçler uygun olarak verilirse istenilen davranış o oranda ortaya çıkar (Cartledge ve Milburn, 1995).

2. Rol Oynama: Sosyal becerileri öğretmek için uygulanan temel metodlardan rol yapma ve sosyal model alma sosyal algılamayı öğretme konusunda büyük önem taşır. Rol kavramı, 1930'larda rol kuramlarının bilimsel olarak gelişmelerine kadar, yalnız tiyatro görüşü içinde ele alınıyordu. O dönemlerde filozoflar ve ozanlar dünyayı bir sahne, yaşamı da bir rol oyunu olarak düşünüyorlardı. Daha sonra Moreno rol kuramını antropolojik bir sistem olarak geliştirmiştir. Psikodramanın kurucusu Moreno gelişim psikolojisi hakkındaki düşüncelerinde, kişiliğin gelişiminde iki temel özelliğin varlığını kabul eder: Bunlardan birincisi kişilerarası ilişki yeteneğinin gelişmesi (Sosyo-emosyonel gelişim) ikincisi ise, rol öğrenimi sırasında edinilen deneyimlerdir. (Özbek ve Leutz, 1987). Moreno'ya göre rol, kişilerarası bir yaşantıdır ve sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır; hatta sosyal yaşamdan ibarettir. Sosyal etkileşme ve gelişme ortamında ortaya çıkmakta olan roller, sosyal etkileşimin gözlenebilir üniteleridir. (Moreno ve arkadaşları,1960;Moreno,1963 ; Akt.Dökmen,1995).

Rol alma konusundaki eğitim, katılımcılara insanlararası ortamlardaki farklı rolleri özümsemelerini öğretmeyi içerir. Bireyin çevresinde gelişen olayları doğru bir şekilde yorumlaması olarak tanımlanan sosyal algılamada önemli öğelerden birisi de empatidir. Empati, Greenspan (1981) tarafından "etkili rol alma" şeklinde ortaya konan rol almanın

bir uzantısı olarak görülebilir. Burada vurgu etkili davranış üzerindedir; yani, gözleyen kişinin karşısındakilerin duygularını tanımlayabilme ve anlayabilme, başkalarının bakış açısına saygı gösterme derecesi üzerindedir (Akt;Cartledge ve Milburn, 1995).

Erwin(1994) sosyal beceri eğitiminde üç temel teknikten söz etmiştir. Bunlar; rehberlik etme, model alma ve bilişsel problem çözmedir. Rehberlik etme direk olarak bilgi vermeye dayalı bir yöntem, model alma bir film yada diğer bir kişiyi gözlemleyerek öğrenme,bilişsel problem çözme ise sosyal durumlarla ilgili düşünme yollarının öğretilmesini içermektedir. Bu üç yöntemin birlikte kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

2.3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal beceriler konusunda çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Örneğin, Rinn ve Marhie (1979)'nin sınıflamasında dört temel sınıflamanın olduğu görülmektedir. Bunlar; kendini ifade etme becerileri, kendi değerini yükseltme becerileri, atılganlık ve iletişim becerileridir. Her bir grupta kendi içerisinde bölümlere ayrılmaktadır. Örneğin kendini ifade etme becerisinin içinde duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, birisi hakkında olumlu yönleri belirtme gibi konular yer almaktadır (Ogilvy, 1994).

Sosyal becerilerin; kişilerarası davranışlar, benlikle ilgili davranışlar, akademik başarı, atılganlık, akran ilişkileri ve iletişim becerilerini içerdiğini belirtilmektedir. Kişilerarası davranışlar; arkadaş edinme, kendini tanıtmaya, katılma, yardım için bir şeyler isteme, kompliman yapma, özür dileme gibi sosyal ilişkileri içermektedir. Benlikle ilgili davranışlar ise; sosyal ortamları değerlendirme, kendine özgü becerileri ayırma ve etkili olanları seçme, günlük stresle başa çıkma, başkalarının duygularını anlama ve kızgınlığın kontrol edilmesi becerilerini içermektedir .Akran kabulü; bilgi alma ve verme, bir etkinliğe katılma, diğer insanların duygularını anlamayı içermektedir. İletişim becerileri; iyi bir dinleyici olma, hoş sohbet olma, konuşmayı koruma, geri bildirim verme becerilerini içermektedir(Elksnin ve Elksnin,1995).

Bazı araştırmacılar, akademik başarı ile sosyal beceriler arasında ilişki olduğunu savunmaktadırlar. Örneğin öğretmeni dinleme, ödevleri en iyi şekilde yapma, okul

kurallarını takip etme, öğretmene soru sorma gibi öğretmeni hoşnut eden davranışların akademik başarıyla ilişkili olduğu savunulmaktadır(Elksnin ve Elksnin1995).

Ülkemizde ise Akkök (1996) sosyal becerileri şu şekilde sınıflamıştır: 1) İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri. Örneğin dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme becerilerini içermektedir. 2) Grupla bir işi yürütme becerileri ise grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma becerilerini içermektedir. 3) Duygulara yönelik beceriler; kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başetme, sevgi ile duyguları ifade etme, kendini ödüllendirme. 4) Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerileri; izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma gibi. 5) Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri; başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utarılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkmayı içerir. 6) Plan yapma ve problem çözme becerileri ise; ne yapacağına karar verme, sorunun nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma becerilerini kapsamaktadır.

2.4. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

McFall (1982) sosyal becerileri değerlendirmede dört büyük yöntemin olduğunu belirtmektedir. Bunlar; a) Kağıt–kalemle kendini değerlendirme b) Rol oynama testi c)Yarı doğal performansın gözlenmesi d) Başkalarının önemli değerlendirmeleri

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan en yaygın yöntem kişilere sorularak kağıt–kalem yöntemiyle kendini değerlendirme şeklinde elde edilmesidir. Bu yöntemde, doğru–yanlış cevaplar ve likert tipi dereceleme ölçekleri kullanılabilir. Davranışsal rol oynama testleri, sosyal becerileri ölçen ikinci derecede kullanımı yaygın olan yöntemdir. Rol oynama yönteminde, birey gerçek yaşama benzeyen durumlarda ortaya çıkardığını varsaydığı davranışlardan çıkarımlar yapar. Rol oynama performansı kayıt cihazına veya videoya kaydedilir. Gösterilen her bir beceri açısından ,biçeyler

uzman bir kişi tarafından değerlendirilir ve bir puan verilir. Yarı doğal yöntem, bireyin sosyal beceri düzeyini değerlendirmek için kullanılabilir. Fakat bu tarzın kullanımı çok nadirdir. Tek puan vermek için bu yöntemi kullanan araştırmacılar bireyin kişisel özelliğinin geçerli bir yansıması olduğuna inanırlar, bu özellik bütün kişilerarası ilişkilerde tutarlı ve tahmin edilebilir kişisel performansı gösterir. Sosyal becerilerin değerlendirilmesindeki diğer bir yöntem ise bireyin çevresindeki kişilere bireyin günlük davranışlarındaki sosyal becerilerini değerlendirmelerini istemektir (McFall,1982). Örneğin; sosyometrik ölçümlerde arkadaş ve ğretmen değerlendirmeleri bir kriter olarak ele alınabilir. Öğretmenlerin problem davranışları değerlendirmek için kullandıkları ölçekler ve problem tarama listeleri örnek verilebilir (Hughes ve Sullivan, 1988).Arkadaş temelli değerlendirmeler yoluyla sosyal beceriler hakkında bilgi toplamak yaygın olarak kullanılmamakta, fakat direk gözlem yapma kadar bilgi sağladığı savunulmaktadır(Dygdon,1988).

2.5.Kişilerarası İlişkiler Konusunda Kuramsal Açıklamalar

Kişilerarası ilişkilere yönelik ilk kavramsal girişimler, Freud ve onu izleyen psikanalitik kuramcılarla başlamıştır. Bu kuramcılar, obje ilişkileri olarak kavramsallaştırdıkları kişilerarası ilişkileri, kişiliğin gelişimi ve psikopatolojinin oluşumunda önemli bir boyut olarak ele almışlardır. Sullivan, kendinden önceki kuramcılardan farklı olarak kişiliğin, kişilerarası durumların örüntüsü olduğuna işaret ederek bireylerin diğer insanlarla olan ilişkisi dışında varolamayacağını belirtmiştir(Boyacıoğlu,1996).

Sullivan'ın kuramı insanlararası ilişkilere dayanır ve insanlararası ilişkilerdeki davranışlar vurgulanır. Sullivan davranış bozukluklarının temelini ilişkilerde bulur. Dolayısıyla tedavisi de insan ilişkilerini içerir. Yani insanlar diğer insanları hasta ettiğinde onları yine insanlar iyi edebilir. İnsan ilişkilerinde iletişim önemli bir rol oynar. İletişim sözlü ya da sözsüz olabilir. Sözlü iletişim insanlararası konuşmada alış verişte,sözsüz iletişim ise düşünce ve insanın kendisiyle kurduğu iletişimdir denmektedir. Sullivan çalışmalarında ilişkiler ve iletişim üzerinde odaklanmıştır. Ayrıca kişiliğin incelenmesinde insanlararası ilişkilere öncelik tanımış ve davranışların oluşumunda organizma dışında yer alan olayları önemle vurgulamıştır. Sullivan davranışların ilişkilerden kaynaklandığını ve

insan davranışlarının çevresinden ayrı ve tek başına ele alınarak yorumlanmasının doğru olmayacağını savunmuştur(Yanbaşı,1990).

Kişisel güveni geliştirmedeki temel basamağın kalıcı ve sağlıklı insan ilişkilerini geliştirmeye dayalı olduğu belirtilmektedir. Erikson'un yaklaşımındaki sekiz basamak güven ya da güvensizliğin oluşmasındaki aşamayla başlar ve çocuktaki güven diğerleriyle olan ilişkiyle gelişir(Mitchell,1990). Sullivan, çocuk gelişiminde sosyal gücün diğer insanların etkisine bağlı olduğunu belirtmekte ve etkili bir insanın kişilerarası ilişkilere ihtiyaç duyduğu için diğerleriyle ilişkilerini sürdürdüğünü, ender durumlarda diğerleriyle ilişkisini kesebildiğini savunmaktadır. Sullivan'ın kişilerarası ilişkiler tanımı psikopatolojileri içerse bile, bireylerin bellekleri ve hayalleri diğerleriyle ilişkilidir. Bu nedenle insanlar kişilerarası durumlardan oldukça etkilenmektedirler(Ewen,1988). Sullivan, kişiliğin normal ya da patolojik olarak gelişmesinde diğer insanlarla olan ilişkinin çok önemli olduğunu belirtmekte ve olumlu kişilerarası ilişkiler kurmanın mutlu ve doyum verici bir yaşam için gerekli olduğunu savunmaktadır (Muuss,1996).

Safran(1990) problem durumların sürdürülmesi ve değiştirilmesinde kişilerarası bilişsel yöntemlerden söz etmiştir. Bilişsel kişilerarası döngü ve kişilerarası şema kavramlarının terapötik ilişki ve bilişsel terapilerdeki önemini vurgulamıştır. Safran, kişilerarası şemayı kişilerarası geçmiş deneyimlerin seçilerek yeniden düzenlenmesi olarak tanımlamakta ve kişilerarası ilişkiyi sürdürmeyle bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Bilişsel kişilerarası döngü ise,uyumsuz ve fonksiyonel olmayan davranışların devam ettirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

İnsanlar, diğerleriyle ilişki kurarken besleyici ya da zehirleyici tarzlar kullanırlar. Besleyici ve zehirleyici ilişki tarzları kişilerarası ilişkilerin dinamik birer parçasıdır. Kişi ilişkilerinde kullandığı tarzın farkında ise ilişkilerini ona göre düzenleyebilir. İki insan başlangıçta birbirlerine besleyici görünebilirler. Örneğin bir aşk ilişkisinde genellikle besleyici ilişki daha yoğun olarak kullanılmaktadır. İlişkinin bozulduğunda ise zehirleyici ilişki tarzında artma olabilmektedir. Zehirleyici ilişkiler rakipler arasında kullanılan bir ilişki tarzıdır. Bu ilişki tarzında oyunlar ağırlık kazanır ve bu durum ilişkilerin gittikçe kötüleşmesine yol açmaktadır. Zehirleyici tarz kullanıldığında karşı taraf kendini incinmiş ve kötü hisseder. Eğer iki insan ilişkiyi sağlıklı bir şekilde paylaşıyorsa o ilişki gelişmekte ve devam etmesi için yollar aranmaktadır. Sağlıklı bir ilişkide asla oyunlara yer verilmez.

Besleyici ilişkilerde açıklık ve doğallık vardır, konuşmalar dolaysız ve dürüsttür. Zehirleyici ilişkiler ise doğal değildir ve bu tarz diğerlerini geliştirme çabası içermemektedir (Grenwald,1973).

2.6. Sosyal Beceriler Ve Sosyal Beceri Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Sosyal beceri eğitimiyle ilgili literatür gözden geçirildiğinde, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan sosyal beceri araştırmalarında; ergenlerde madde bağımlılığı (Horan ve Williams, 1982), davranım bozukluğu (Jamison, Lambert, McCloud,1986), yalnızlık(Jones,Hobbs,Hockenbury,1982), çekingenlik (Clements ve Avery, 1984), empati (Rigio Tucker,Coffaro,1989), stres (Elliot ve Gramling,1990), benlik saygısı (Rigio,Trackmorton,Depaola,1990) gibi bir çok alanda sosyal beceri eğitimi kullanıldığı saptanmıştır. Ayrıca özürlü çocuklarda ve ergenlerde sosyal yeterlikle ilgili davranışlardaki yetersizlikleri anlamak ve tedavi etmek amacıyla bir çok çalışma yapılmıştır. Klinikçiler bu alanda yapılan çalışmalarını sosyal yeterlikle ilgili problemlerin tedavisinde bir araç olarak görmüşlerdir (Cipani,1988). Ülkemizde ve yurt dışında sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sosyal Becerilerle İlgili Araştırmalar

Jones, Hobbs, Hockenbury (1982) sosyal beceriler ve yalnızlık ilişkisinin ele alındığı iki çalışma yapmışlardır. Birinci çalışmada yalnızlık düzeyi yüksek ve düşük lise öğrencileri kısa süreli heteroseksüel ilişki süresince karşılaştırıldılar. Sonuç olarak her iki grubun kısa süreli olarak partnere yoğunlaşabilme becerilerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Yalnızlık düzeyi yüksek olanlarla yalnızlık düzeyi düşük olanların partnerlerine yoğunlaşmaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İkinci çalışmada ise yalnızlık ve sosyal beceri ilişkisi değerlendirildi. Uygulanan grup eğitiminde yalnızlık düzeyi yüksek olan deney grubunun partnerlerine yoğunlaşmaları sağlandı. Partnere yoğunlaşmanın kullanılmasıyla birlikte ilişkide önemli artışlar ve yalnızlıkta büyük değişiklikler bulunmuştur. Yalnızlıkla ilgili yapılan çalışmalarda sosyal beceri eğitiminin yalnızlığı azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

Rigio, Tucker, Coffaro (1989) lise mezunu 171 öğrenciyle yaptığı araştırmada sosyal beceri ve empati arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Empati ölçeğinin kullanıldığı araştırmanın bulgularında sosyal beceri ve empati arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur; kadınların erkeklere göre duyuşsal empati boyutunun daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Elliot ve Gramling (1990), sosyal destek ve kişisel atılganlıkla ilgili yapmış oldukları bir çalışmada, 141 öğrenciye ilk olarak stresle başa çıkma ölçeği verilmiş daha sonra da kişisel atılganlıkla ilgili bağımsız değişkenleri ölçmek amacıyla atılganlık ölçeği verilmiştir. Ayrıca sosyal destek ölçeği kullanmıştır. Araştırma bulgularında stresli koşullarda atılgan kişiler atılgan olmayan bireylere göre insanlarla olan ilişkilerinde daha fazla sosyal destek gördükleri ortaya koyulmuştur. Sosyal destek, atılganlık ve depresyon arasındaki ilişki değerlendirilmiş. Sonuç olarak atılgan kişilerin stresli durumlarda daha az depresyon belirtisi gösterdikleri saptanmıştır.

Riggio, Trackmorton, Depaola, (1990) 121 gönüllü lise mezunu öğrenciden oluşan bir grupta benlik saygısı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Benlik saygısı ölçeği, sosyal anksiyete ölçeği ve yalnızlık ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmada sosyal beceri ile benlik saygısı arasında pozitif bir ilişki bulunurken, sosyal anksiyete, yalnızlık ve sosyal beceriler arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Parish ve Parish (1991), çocukluk süresince ailedeki sosyal destek sistemlerinin ergenlerdeki benlik kavramı ve sosyal beceriye etkisini araştırmışlardır. Toplam 356 lise öğrencisinin gönüllü olarak seçildiği araştırmada benlik kavramı ve sosyal becerilerle sosyal destek sistemi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Marton, Connolly, Kutcher, Korenblum (1993) 15–19 yaş grubundan 38 depresif ergenle (14 erkek, 24 kız) , bilişsel sosyal beceriler ve sosyal olarak değer biçme yönünden depresif olmayan 31 ergenle (17 erkek ve 14 kız) karşılaştırmışlar. Araştırma bulgularında depresif ergenlerin negatif benlik imajına sahip oldukları, kendine güven ve sosyal yönden karşılaştırma grubuna göre daha yetersiz olduklarını ortaya koymuşlardır.

Sosyal becerileri kapsayan sosyal davranışlar ile fiziksel çekicilik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Hope ve Mindel (1994) bir araştırma yapmışlardır. Çekingenliği

yenmek amacıyla geliştirilen bir kursa katılan 36 kız ve 28 erkekten oluşan 64 hazırlık öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada ; karşı cinsle etkileşimi belirlemek için 8 videoteyp kullanılmıştır. Kayıt cihazlarından 4'ü karşı cinsle etkileşimi belirlemede diğer 4'ü ise atılgan davranışı belirlemede kullanılmıştır. Ayrıca fiziksel çekicilik ve sosyal beceriler ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan kayıtlar incelendiğinde aynı cinsin bulunduğu ortamlarda kızların sözel ve sözel olmayan mesajları değerlendirildiğinde daha az çekici bulunmuştur. Karşı cinsin bulunduğu ortamlarda ve sinema gibi sosyal ortamlardan elde edilen kayıtlar karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda fiziksel çekiciliğin sosyal becerileri yüksek olan grupta etkili olduğu fakat düşük sosyal becerili deneklerde ise etkili olmadığı bulunmuştur.

Sosyal Beceri Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Horan ve Williams (1982) atılgan olmayan ve tesadüfi olarak atılganlık eğitim grubuna seçilen 72 lise öğrencisiyle çalışmışlardır (bu öğrencilerden ilk 30'u arkadaş etkisiyle ilaç kullanan öğrencilerden oluşmaktaydı). Deney grubu ve plesebo kontrol grubundan oluşan iki gruptan deney grubuna atılganlık eğitimi verilmiş ve 3 yıl izleme çalışması yapılmıştır. Verilen eğitim sonunda plesebo kontrol grubuna göre madde kullanımında azalma ve atılganlık seviyelerinde artma görülmüştür. Bu çalışmanın sonunda atılganlık eğitimi ergenlerde ilaç kötüye kullanımı, önleme stratejisi olarak görülmüştür. Verilen eğitim sonunda uzun dönemde alkol ve marijuna kullanmada azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin arkadaş baskısından kurtulmalarına da yardımcı olduğu savunulmaktadır.

Waksman(1984) ergenlerde atılganlık eğitimiyle ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 46 ergen katılmıştır. Bunlardan 14 erkek ve 9 kızdan oluşan ergenler birinci gruba, diğer 13 erkek ve 10 kızdan oluşan grup ise diğer gruba seçilmiştir. Gruplardan birisi eğitim grubu diğeri ise kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Ölçme aracı olarak Piers-Haris Benlik Kavramı Ölçeği , Bilişsel Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri kullanılmıştır. Ek olarak öğretmen değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna sözel açıklama, rol oyunları, grup komplimanları, model alma ve ev ödevlerini içeren haftada birer saatlik 7 oturumdan oluşan bir program uygulanmıştır. Araştırma sonunda, kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde bir değişiklik olmazken deney grubunda anlamlı gelişmeler saptanmıştır.

Clements ve Avery (1984) çekingen bireyler için sosyal beceri eğitim programı geliştirmişler. Bu programı 12 kişilik bir grupta (6 kız, 6 erkek) 9 hafta süresince uygulamışlardır. 12 kişilik diğer bir grup ise kontrol grubuna seçilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında sosyal kaygı, bilişsel kendini değerlendirme ve sosyal ortamlarda kendini algılama ölçekleri verilmiştir. Araştırma bulgularında, deney grubunun kontrol grubuna göre olumlu yönde önemli derecede farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Eğitim sonunda a) sosyal kaygıda azalma b) negatif değerlendirmede azalma c) sosyal ortamlarda kendini aktif olarak algılamada ise artma görülmüştür.

Jupp ve Griffiths (1990), çekingen ergenlerde iki sosyal beceri eğitimi programını karşılaştırdıkları çalışmada sosyal beceri eğitiminin benlik saygısına etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu çalışmada eğitim yüksek okuluna devam eden öğrenciler arasından kız ve erkek öğrencilerden oluşan 30 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerden 20'si sosyometrik seçim ve öğretmen değerlendirmesine göre seçilmiştir. Diğer 10 öğrenci ise sosyal yönden oldukça yetersiz öğrenciler arasından seçilmiştir. Ayrıca benlik saygısını ölçmek amacıyla Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Seçilen bu öğrenciler tesadüfi olarak 2 deney ve 1 kontrol grubundan oluşan 10'ar kişilik gruplara ayrılmışlardır. Birinci gruba sosyal becerilerle ilgili grup tartışmalarının yer aldığı geleneksel grup tartışması, ikinci gruba ise sosyal yetersizlik hissedilen durumlarla ilgili rol oyunlarını içeren bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Haftada 1,5 saatten oluşan 13 haftalık uygulama sonunda tekrar öğretmen gözlemleri ve benlik saygısı puanları değerlendirilmiştir. Tek yönlü varyans analizinin kullanıldığı araştırmanın bulgularında; rol oyununu içeren uygulamanın yapıldığı grupta ve geleneksel tartışma grubunda sosyal davranışlarda gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın sonunda rol oyunu grubundaki öğrencilerin benlik saygılarında olumlu yönde bir değişim olduğu saptanmıştır.

Vaughn ve Lancelotta (1990) az kabul gören öğrencilere kişilerarası sosyal beceri eğitimi programı uygulamışlardır. Programa katılan öğrencileri değerlendirmek amacıyla arkadaş değerlendirmesi, sınıf davranış envanteri kullanılmıştır. Bütün öğrenciler toplam (248 öğrenci) kişilerarası sosyal beceriler yönünden ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara ayrılmıştır. Arkadaş kabulü ile ilgili sosyometrik değerlendirmeye göre 35 öğrenci düşük sosyal becerili ,9 öğrenci ise yüksek sosyal becerili olarak değerlendirilmiştir. Düşük

statüdeki öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Birinci grup kontrol grubu olarak alınmış, ikinci gruba yüksek sosyal becerili grupla birlikte sosyal beceri eğitimi verilmiş, üçüncü gruba ise yüksek sosyal becerili olmayan öğrencilerle birlikte işbirlikli oyun aktiviteleri verilmiştir. Grup oturumları 25 dakikadan oluşan ve haftada iki kez uygulanan 18 oturumdan oluşmuştur. Uygulanan program sonunda sosyal beceri eğitiminin etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Chung ve Watkins(1995) Hong Kong'lu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarladıkları sosyal beceri eğitim programını ilkökula devam eden 60 öğrenciye 8 oturumluk bir süre boyunca uygulamışlardır. Sözel ve sözel olmayan becerileri, düşünceyi aktarma becerileri, davranışsal metodlar, problem çözme becerileri, gevşeme becerileri ve atılganlık becerilerinin kullanıldığı eğitim sonunda verilen eğitimin yararlı olduğu, öğrencilerin benlik saygılarını geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim verilen öğrencilerin sosyal ilişkilerinde olumlu değişimler olduğu gözlenmiştir.

Thompson, Bundy, Broncheau (1995) tarafından ergenler için problem odaklı ve arkadaşlık ilişkilerini temel alan atılganlık eğitimi programı geliştirmiştir. Thompson geliştirilen bu programı bir ilköğretim okulunda 52 öğrenciden oluşan gruba uygulamıştır. Kontrol grubu 11 erkek ve 13 kız, deney grubu ise 12 erkek, 16 kız öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna 12 haftalık rol oynama, model alma gibi tekniklerin de kullanıldığı atılganlık eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinin kontrol grubuna göre önemli derecede arttığı ortaya konulmuştur.

Jordan (1997) işbirlikli (Cooperative Learning) öğrenmenin okulda her yaş grubundaki öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için etkili bir yol olduğunu savunmaktadır. Jordan, işbirlikli eğitim programının etkililiğini ortaya koymak amacıyla 10–12 yaşlarındaki öğrencilerden oluşan bir gruba 10 haftalık bir süre boyunca işbirlikli eğitim programı uygulamıştır. Sosyal becerileri tanımlamak amacıyla monitör kullanılan ve sınıf aktivitelerinde özel becerilerin kullanıldığı programda, ayrıca paylaşma ve zaman yönetimi gibi konularda ödevler verilmiştir. Araştırma bulgularına göre işbirlikli eğitim programının sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Yazışma eğitimi kullanarak ergenlerde akran ilişkilerinde sosyal yeterliği geliştirmek amacıyla Ralp ve Hogan (1998) bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada arkadaşlık ilişkilerinde güçlük yaşayan yaşları 11-16 arasında olan ,13 erkek ve 5 kızdan oluşan 18 ergen deney grubuna seçilmiştir. Deney grubuna seçilen bu denekler, Murdoch Üniversitesi psikoloji bölümüne arkadaşlık ilişkilerinde güçlük nedeniyle baş vuran ergenlerden oluşmaktadır. Diğer 11 erkek ve 7 kızdan oluşan sosyal yeterliğe sahip grup ise aynı okula devam eden ve benzer sosyodemografik çevreden seçilmiştir. Ölçme aracı olarak benlik kavramı ölçeği, sosyal kaçınma ölçeği, problem çözme becerisi ölçekleri kullanılmıştır. Arkadaş ilişkileri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla değişik ortamlarda günlük gözlemler ve video kayıt kullanılmıştır. Arkadaş ilişkilerinde güçlük yaşayan ergenlerin sosyal etkileşime girme profillerine göre belirlenmiştir. Ayrıca bu ergenlere bir hafta boyunca her bir gün için evde, okulda, dışarıda kimlerle etkileşimde olduklarını yazmaları istendi. Kimlerle olan ilişkilerden hoşlandıklarını sıfır ve üç puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Her bir etkileşim yüz yüze beş dakika içinde değerlendirilmiş ve her bir değerlendirme puanlanarak toplam etkileşim skoru belirlenmiştir. Deney grubuna haftada 1'er saatten oluşan 10 oturumluk arkadaşlık ilişkilerinde sosyal yeterliği geliştirmek amaçlı bir program uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan program sonunda arkadaşlık ilişkilerinde olumlu gelişmeler saptanmış ve benlik saygısı problem çözme beceri puanlarında artış saptanmıştır.

Jamison, Lambert, McCloud, (1986)'da Lakeshore Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Enstitüsünde tedavi gören yaşları 15-17 arasında olan 12 ergene sosyal beceri eğitimi vermişlerdir. Ergenlerden 9'u davranım bozukluğu, 3'ü ise yargılama güçlüğü tanısı almışlardır. Hastalardan 7'si eğitim verilmek üzere deney grubuna 5'i ise kontrol grubuna seçilmiştir. Sosyal beceri eğitimi haftada birer saatlik oturumlardan oluşturulmuş ve içeriğinde ise; sözel olarak cevap verme, göz iletişimi kurabilme, model alma ve rol oynamadan oluşturulmuştur. Verilen eğitim sonunda sosyal beceriler yönünden olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.

Van Dam-Baggen ve Kraaimaat (1986) psikiyatri kliniğine sosyal kaygı nedeniyle yatarak ya da ayakta tedavi gören 131 hasta arasından yaşları 17-50 yaş arasında olan 96 hasta deney grubuna seçilmiştir. Denekleri seçmek amacıyla 131 hastaya Sosyal Kaygı Ölçeği, Atılganlık Ölçeği, Denetim Odağı Ölçekleri uygulanmıştır. Deney grubuna haftada bir kez 1,5 saatten oluşan 17 oturumluk bir sosyal beceri eğitimi programı

uygulanmıştır. Programın içeriğinde ;gözleme, dinleme, geri bildirim alma verme ve göz teması kurma gibi sosyal becerilere yer verilmiştir. Ayrıca; istekte bulunma ve isteği geri çevirme, iltifat etme ve alma, fikrini açıklayabilme, kendini yönetme becerileri örneğin, kendini gözleme, gerçekçi hedefler belirleyebilme, kendi standartlarını belirleyebilme, kendini ödüllendirme becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Yinelenmiş ölçümler için varyans analizinin kullanıldığı çalışmanın bulgularında deney grubunun sosyal kaygı puanlarının kontrol grubuna göre azaldığı, sosyal beceri ve denetim odağı puanlarında da artış olduğu saptanmıştır.

Wlazlo, Schroeder-Hartwig, Hand, Kaiser, Münchau (1990) yaptıkları çalışmada iki grup hastada uzun dönemde sosyal beceri eğitiminin etkililiğini incelemişlerdir. Bu amaçla grup ya da bireysel olarak maruz bırakma tekniği kullanılmıştır. Sosyal beceri programına ayaktan tedavi gören 78 hasta alınmıştır. DSM III tanı kriteri, Sosyal Kaygı, Sosyal Yeterlik Ölçekleriyle hastalar değerlendirilmiştir. Hastalar haftada iki kez 90 dakikalık oturumlardan oluşan sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. 32 hastaya dört haftalık grup içinde maruz bırakma tekniği uygulanmış, 17 hastaya ise bireysel olarak maruz bırakma tekniği uygulanmış, diğer 29 kişilik gruba ise sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Ön test ve son test değerlendirmeleri yapılmış, 3 ay sonra ve 2,5 yıl sonra izleme çalışması yapılmıştır. Her üç yöntemin de klinik olarak etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca sosyal beceri eğitiminin etkililiğinin devam ettiği görülmüştür.

Whittenberg (1995) sosyal kaygılı çocuklarda kendini kontrol ve sosyal beceri eğitiminin etkililiğini karşılaştırmıştır. Çalışmaya 4. sınıf öğrencileri arasından 14 erkek ve 8 kız öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 8'i kontrol grubu için, 9 öğrenci ise sosyal beceri eğitimi için seçilmiştir. Çocukları değerlendirmek amacıyla La Greca ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen (SASC) Sosyal Kaygı Ölçeği, Çocuklarda Akran İletişiminde Yeterlik Ölçeği (CPSIS ; Wheeler ve Ladd,1982) ve Davranış Dereceleme Ölçeği (BBRS;Bruks ,1983) kullanılmıştır. Deney öncesi ve sonrası değerlendirmeler yapılan çalışmada; deney gruplarındaki deneklere haftada birer saatten oluşan 10 haftalık bir program uygulanmış ve sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda; sosyal beceri eğitimine katılan çocukların kaygı ve çekingenlik düzeylerinde anlamlı düzeyde azalma olduğu saptanmıştır. Her iki işlemin de çekingenlik ve kaygıyla ilgili aile değerlendirmelerinde olumlu gelişmeler yaratığı gözlenmiştir.

Sosyal fobinin ilaçsız tedavi edilmesi ile ilgili yapılan bir çalışmada Dyck(1996) sosyal fobinin tedavisinde kullanılan sosyal beceri eğitiminde maruz bırakma tekniği ve bilişsel terapi yöntemlerini gözden geçirmiştir. Maruz bırakma ve bilişsel terapilerin birlikte kullanılmasının en etkili yöntem olduğu ortaya konulmuştur. Grup terapi ve bireysel terapilerin etkililiğinin ise hastaların özelliklerine göre değiştiği saptanmıştır.

Marder, Wirshing, Mintz, McKenzie, Johenston, Ekman, Lebell, Zimmerman, Liberman (1996) ayaktan tedavi gören şizofrenik hastalarda sosyal beceri eğitiminin etkililiğini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda ayakta tedavi gören ve ilaç tedavisi alan 80 şizofrenik erkek hasta ile çalışmışlardır. Hastalar DSM-3 tanı kriterine göre seçilmiştir. Ayrıca Sosyal Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Hastalar rastlantısal olarak üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruba ilaçla birlikte davranışsal temelli sosyal beceri eğitimi ikinci gruba plesebo ve sosyal beceri eğitimi ,üçüncü gruba ise ilaçsız ve plesebosuz sosyal beceri eğitimi vermişlerdir. Veriler yinelenmiş ölçümler için çok boyutlu varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularında sosyal beceri eğitiminin etkili olduğu ortaya konulmuştur. En etkili yöntemin ise ilaç ve sosyal beceri eğitiminin birlikte kullanıldığı yöntem olduğu saptanmıştır.

Kopelowicz, Liberman, Mintz ve Zarate(1997) negatif semptom gösteren ve göstermeyen şizofrenik hastalarda sosyal beceri eğitiminin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Klinikte bulunan ve negatif belirti gösteren 30-40 yaşlarındaki erkek hastalardan oluşan gruba 12 hafta boyunca haftada 1'er saatlik oturumlardan oluşan sosyal beceri eğitimi vermişlerdir. Hastaların değerlendirmesi DSM-4 tanı kriterine göre yapılmıştır. Ayrıca negatif belirtileri saptamak için negatif belirtiler listesi kullanılmıştır. Sosyal beceri eğitiminden 6 ay önce ve sonra hastalar değerlendirilmiştir. Veriler yinelenmiş ölçümler için varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularında SBE'nin şizofrenik hastalarda negatif belirtilerin azaltılmasında etkili olduğu saptanmış ve izleme çalışması sonunda da negatif belirtilerde azalma olduğu görülmüştür.

Verduyn, Lord, Forrest (1990) davranış problemleri olan çocuklar için sosyal beceri eğitim programı geliştirmişlerdir. Yaşları 10-15 arası olan 365 öğrenci arasından öğretmen ve arkadaş raporları ve gözlemleri sonucu davranış problemi veya sosyal ilişkilerde güçlük yaşayan öğrenciler seçilmiştir. 17 deney, 17 kontrol grubundan oluşan öğrencilere 8 oturumluk sosyal beceri eğitimi verilmiştir. 6 ay sonra da izleme çalışması

yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış. Eğitim sonrası da deney grubundaki öğrencilerin benlik saygısı puanları ve sosyal aktivite puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca davranış problemi olan çocukların aile değerlendirmeleri sonucunda problem davranışlarda azalma olduğu kaydedilmiştir.

Misener (1995) çocuklarda davranışsal problemleri düzenlemek için aktivite uyumlu bir sosyal beceri programı geliştirmiştir. Programın etkililiğini değerlendirmek için 19'u erkek 7'si kızıdan oluşan 26 çocuk ve kontrol grubunda ise 20 çocuktan oluşan iki grubu karşılaştırmıştır. Aile ve öğretmen değerlendirmelerine de başvuru olan bu çalışmada sosyal beceri eğitim programının çocukların olumsuz davranışlarını değiştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Fine, Forth, Gilbert, Haley (1991) depresif ergenlerde sosyal beceriler ve terapötik destek karşılaştırmayı kullandıkları grup terapisinde, her iki yöntemin de klinik depresif ergenlerin tedavisinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Toplam 10 terapi grubunun (5 grup sosyal beceri eğitimi, 5 grup terapötik destek) karşılaştırılmış ve 9 ay sonra izleme çalışması yapılmıştır. Depresyonun tedavisinde bu iki grup terapi yöntemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki yöntemin de depresyonun tedavisinde etkili olduğu saptanmıştır.

Alkolizmde sosyal beceri eğitiminin etkililiğinin gözden geçirildiği bir çalışmada Monti, Gulliver, Myers (1994) sosyal beceri eğitiminin alkolizmde kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır. Davranışsal temelli sosyal beceri eğitiminin alkolik bireylerde başvuru yöntemlerden birisi olduğu belirtilmektedir. Alkolik bireylerde sosyal beceri eğitiminin kişisel stresle baş etme, sosyal ilişkileri geliştirme ve içki kullanımını azaltmada etkili olduğu saptanmıştır.

Foxx, McMorow, Bittle ve Ness (1986) zihinsel özürlü 6 yetişkinle yaptıkları çalışmada; deney ve kontrol grubuna üçer kişi almışlardır. Sosyal beceri eğitimi öncesinde ve sonrasında genel durumdaki aktiviteleri değerlendirmişlerdir. Deney grubuna iltifat etme-alma, sosyal etkileşim, kibarlık, eleştirme ve eleştiri kabul etme ve eleştirme, soru sorma ve cevap verme becerilerini içeren bir sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulanan program sonunda deney grubundaki bireylerin kontrol grubundakilere göre olumlu gelişmeler gösterdikleri saptanmıştır.

Pasnecker (1994) okul çağı çocuklarının sınıflandırılması ve yerleştirilmesi amacıyla okul temelli kişiler arası becerilerin kriter olarak alındığı bir araştırma yapmıştır. Sosyalizasyon yapısının geçerliği için genel eğitim alan ve özürlü çocuklar arasındaki fark sosyal beceri ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ayrıca akademik ve sınıf ilişkileriyle ilgili beceriler öğretmen dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularında öğretmen derecelendirmeleri anlamlı olarak öğrenme güçlüğü, zihinsel engelli, duygusal ve davranışsal sorunlu öğrencileri düzenli eğitim alan öğrencilerden ayırmıştır.

Margalit (1995) 114 erkek öğrenciden oluşan; 52'si öğrenme güçlüğü olan (yaş ortalaması 12.23), 62'si ise davranış problemi olan (yaş ortalaması 12.53) öğrencileri iki gruba ayırmıştır. Öğrencilere özel eğitim grupları için geliştirilmiş ve bilgisayar değerlendirmeli bir paket program uygulanmıştır. Verilen eğitim sonunda her iki grubun da son testleri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin eğitim sonunda kendilerini daha az yalnız hissettikleri ve arkadaşları tarafından kabul edildiklerini hissettikleri saptanmıştır.

Pfifner ve McBurnet (1997) dikkat eksikliği olan çocuklarda sosyal beceri eğitimiyle ilgili bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmaya 27 denek katılmıştır. Birinci gruba 3 kız ve 6 erkek, ikinci gruba 2 kız ve 7 erkek çocuk katılmıştır. Üçüncü grup ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Çalışmaya katılan deneklere SBE öncesinde ve sonrasında Sosyal Beceri Ölçeği verilmiştir. Haftada bir 90 dakikadan oluşan SBE programı iki terapist tarafından uygulanmıştır. Programın içeriğinde açıklamaları izleme, sportmence davranabilme, sonuçları kabul etme, atılganlık, sözel ve sözel olmayan mesajları atılınca kullanabilme ve problem çözme becerilerine yer verilmiştir. Uygulanan program sonunda aile değerlendirmeleri ve elde edilen sosyal beceri puanları bakımından deney gruplarının kontrol grubuna göre sosyal beceriler yönünden gelişmeler gösterdiği saptanmıştır.

2.7. Sosyal Beceriler Ve Sosyal Beceri Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ülkemizde sosyal beceriler ve sosyal beceri eğitimi ile ilgili çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde, atılganlık eğitimiyle ilgili araştırmalara da yer verilmiştir.

Tegin (1990) Hacettepe Üniversitesinin dört ayrı fakültesinde okuyan 265 kız ve 346 erkek olmak üzere toplam 611 öğrenciyle yapmış olduğu bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin atılgan davranış ve eğilimlerinin cinsiyet, fakülte değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre kızlar ve erkeklerin atılganlık davranışları açısından farklılık göstermedikleri ortaya konulmuştur.

Eskin (1994) İstanbul'da bir lisede 100 kız ve 100 erkek lise öğrencisinden oluşan ve yaş ortalamaları 16 olan öğrencilerle yaptığı bir çalışmada Türk kültüründeki öğrencilerin atılganlıkla ilgili bakış açılarını değerlendirmiştir. Kişilerarası Davranışlar Ölçeğinin kullanıldığı araştırmanın bulgularında atılgan bireylerin atılgan olmayanlara göre daha zeki, ılımlı, arkadaşları arasında daha sevilen, daha çekici olarak algılandıkları ve ayrıca sosyal kabulün daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şahiner (1994) Atılganlık düzeyi ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi ve cinsiyetin atılganlık düzeyine etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada; bir üniversitenin hazırlık sınıfına devam eden 278 öğrenciye Kolej Kendini Anlatma Ölçeği ve Benlik Kavramı Ölçeği uygulamıştır. Çalışmanın bulgularında atılganlık ve benlik kavramı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca atılganlıkla başatlık, depresyon, açıklık ve sosyal güç arasında negatif bir ilişki görülmüştür. Kontrollü olma ile atılganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrenciler arasında atılganlık düzeyi açısından cinsiyet farkı olmadığı görülmüştür.

Uğurlu (1994)'de yaptığı bir çalışmada yetiştirme yurdunda kalan 114 erkek öğrenci ve ailesinin yanında kalan 114 toplam 228 erkek öğrencinin "özsaygı" ve "atılganlık" düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin "atılganlık" düzeyleri aileleriyle birlikte yaşayan ergenlerin "atılganlık" düzeylerinden daha düşük bulunmuştur. Ayrıca yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin özsaygı düzeyleri aileleri ile birlikte yaşayan ergenlerin öz saygı düzeylerinden daha düşük olduğu saptanmıştır.

Güçray (1998) yaptığı bir çalışmada, bazı sosyo-demografik değişkenlerle aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Değişik liselerden seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 290 kız, 510 erkek olmak üzere toplam 800 öğrenci ile yürütülen araştırmanın bulgularında, karar verme

stilleri ile sosyal destek, atılganlık ve ele alınan sosyo–demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Voltan (1980)'de grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmmanın denekleri, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Koleji hemşirelik bölümünde okuyan yaşları 17–19 arasında olan ve 30'u deney grubuna, 30'u ise kontrol grubuna seçilen 60 öğrenciden oluşmaktadır. Dokuz oturumluk atılganlık eğitimi programının uygulandığı çalışmanın bulgularında deney grubunun son test atılganlık puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupla atılganlık eğitiminin orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin olumlu kişilerarası iletişim becerilerini kazanmalarına yardım ededeği sonucu ortaya konulmuştur.

Aydın (1985), sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmadan çeşitli ilkokulların 4 ve 5. sınıflarında okuyan 233 kız ve 239 erkek öğrenciden oluşan toplam 472 deneye öğrenilmiş çaresizlik ölçeği ve sosyometrik test uygulanmıştır. 472 denek arasından çaresizlik puanı yüksek (çaresiz), sosyometrik puanı düşük (başarısız) 30 (15 kız, 15 erkek) denek puan sırasına göre seçilmiştir. Seçilen bu 30 denek, beceri eğitimi, başarı eğitimi ve kontrol grubu olmak üzere 10 kişiden oluşan üç gruba ayrılmıştır. On oturumluk eğitim sonunda son test uygulanmış ve sonuçlar, sosyal beceri eğitiminin öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklemeye biçimini ortadan kaldırmada ve arkadaş ilişkilerinde başarıyı arttırmada, sosyal başarı eğitiminden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Çulha ve Dereli (1987) grupla atılganlık eğitiminin etkililiğini incelemek amacıyla ilköğretim 8. sınıfa devam eden 24 öğrenciye (12 öğrenci deney grubu, 12 öğrenciyi kontrol grubu) 7 oturumluk atılganlık eğitimi vermişlerdir. Araştırma bulgularında deney grubunun atılganlık düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede arttığı gözlenmiştir.

Bilgin (1996) grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 1994-1995 öğretim yılında Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu 6. ve 7. Sınıf öğrencileri arasından 20 deney grubu ve 20 kontrol grubuna olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Sosyal yetkinlik beklentisini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Düşük sosyal yetkinlik beklentisine sahip 20 öğrenciden oluşan deney grubuna haftada 1 ve 1,5 saatten oluşan 8 oturumluk sosyal yetkinlik beklentisini arttırmaya yönelik grup rehberliği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında, grup rehberliğinin öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentilerini arttırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Dikmeer (1997)'de sosyal içedönük ergenlere verilen grupla sosyal beceri eğitiminin içedönüklük düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla SSK Ankara Eğitim Hastanesi Psikiyatri Kliniği Gençlik Ünitesi'ne çekingenlik, arkadaş edinememe veya arkadaş grupları içinde yer alamama, kendini ortaya koyamama gibi yakınmalarla başvuran 14 ergenden başvuru sırasına göre ilk 7 kişi deney grubuna, ikinci 7 kişi ise kontrol grubuna seçilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceri eğitimi programının 12 hafta süreyle uygulaması sonunda deney grubundaki ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu saptanmıştır.

Yüksel (1997) 66 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Riggio tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Envanteri "Social Skills Inventory" kullanılmıştır. Öğrenciler 33 kişi deney grubuna, 33 kişi kontrol grubuna seçilmiş ve deney grubuna 9 haftalık, bir sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Verilen eğitim sonunda öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin olumlu yönde arttığı görülmüştür.

Bilbay ve Köseoğlu (1999) arkadaşlarınca düşük kabul gören 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin akran ilişkilerini güçlendirmek için SBE'nin etkililiğini sınımışlardır. Sosyal becerileri değerlendirmek amacıyla, sosyometrik derecelendirme, sınıf oyununun Türkçe formu, Sosyal Beceriler Bilgisi Ölçeği ve açık uçlu öğretmen değerlendirmeleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler iki devlet okulundan seçilmiştir. Öğrencilerden 62'si 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Sosyometrik derecelemede düşük kabul gören 39 öğrenci ise 4. sınıflardan seçilmiştir. Öğrenciler iki ayrı deney grubu ,ilgi kontrol grubu ve olağan kontrol grubu olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Deney gruplarına 10 oturumluk bir sosyal beceri eğitimi programı uygulanmış, ilgi kontrol grubuna ise sosyal becerilerle doğrudan ilişkisi olmayan yaratıcılığın geliştirilmesi için bir program uygulanmıştır. Olağan kontrol grubuna ise herhangi bir işlem

yapılmamıştır. Çoklu varyans analizi ile incelenen araştırmanın bulgularında ,deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri bilgisinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır. Fakat diğer bağımlı değişkenlerde hiçbir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kaf (1999) hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemek amacıyla; ilköğretim üçünü sınıf öğrencilerinden oluşan 50 öğrenci ile çalışmıştır. Deney grubuna 19 öğrenci, düz anlatım yönteminin kullanıldığı gruba 17 öğrenci ve kontrol grubuna da 15 öğrenci alınmıştır. Deney grubuna hayat bilgisi dersi kapsamında “Köyü Tanıyalım” ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında drama yöntemiyle ilgili bir program uygulamıştır. Diğer gruba düz anlatım yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceriler gözlem formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Hayat Bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma işbirliği becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkisinin olmadığı saptanmıştır.

2.8. Kişilerarası İlişkiler Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Kişilerarası ilişkilerle ilgili araştırmalar incelendiğinde kişilerarası iletişim, arkadaşlık ilişkileri konusunda yapılan araştırmalara rastlanmaktadır.

Gard, Trone, Devlin (1985) davranış problemi olan ve olmayan 48 ergenle çalışmışlardır. Yaşları 6-11 arasında olan erkek ergenlerin sosyal etkileşimlerini, kişisel mesafelerini incelemişlerdir. Her iki grubun üyeleri altmış dakikalık dört oturum süresince videoteyp kullanarak kaydedilmiştir. Daha sonra davranış problemi olan ve olmayan çocuklar sosyal etkileşimler açısından karşılaştırılmışlardır. Çalışmanın sonunda davranış problemlerinin saptanmasında sosyal etkileşimlerin belirlenmesinin önemli olduğu bulunmuştur.

Diğer insanları algılamaya aracılık eden bilişsel şema mekanizmasının doğasını incelemeye yönelik yapılan bir araştırmada Safran ve Segal (1987), psikoloji bölümü hazırlık öğrencilerinden oluşan 100 kişilik bir örnekleme kişilerarası özelliklerden

beklentilerle ilgili çalışmışlardır. Bu amaçla 69 kız ve 31 erkek öğrenciden oluşan ve tesadüfi olarak seçilen örnekleme, yaklaşık olarak 10 dakika süren ve karı koca etkileşimini içeren video kasetler uyarıcı olarak verilmiştir. Ayrıca Bellek Tanıma Testi (memory recognition test), Kişilerarası Sıfatlar Ölçeği kullanılmıştır. Daha sonra deneysel desene uygun olarak 5 er kişilik gruplar oluşturulmuş; deneklere araştırmacıyla konuşmanın ardından izlenen filmle ilgili seçilen hedef aktörü seçtiklerinde düğmeye basmaları söylenmiştir. Verilerin analizi sonunda seçilen hedef aktörle ilgili eğilimin şemalarla tutarlı olduğu saptanmıştır.

Aynı cins ve karşı cins arkadaşlık ilişkilerinin incelendiği araştırmada McBride ve Field (1997) 24 kız 24 erkek öğrenciden oluşan toplam 48 lise öğrencisiyle çalışmışlardır. Aynı cins ve karşı cinsten en iyi arkadaşı belirlemek amacıyla 10 dakika boyunca yüz yüze etkileşimler videoya kaydedilmiş, ayrıca en iyi arkadaşı belirlemek için “tanıdığım en iyi arkadaş” gibi açık uçlu sorular sorulmuştur. Duygular Ölçeği, Eş Değerlendirme Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeğinin de kullanıldığı araştırmada verilerin analizinde yinelenmiş ölçümler için varvans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında kızların aynı cinsle ilişkilerinde karşı cinse göre daha rahat oldukları belirlenmiş, erkeklerin ise karşı cinsle ilişkilerinde daha rahat oldukları saptanmıştır.

Anderson, Reis ve Stephens (1997) kız ve erkek ergenlerde kişilerarası iletişim becerilerine göre cinsel baskının etkisini araştırmışlardır. İki grup ergenin katıldığı bu çalışmada özel aile planlama kliniğine başvuran 18 yaşlarında 61 kız ergen ve ikinci grupta ise kırsal kesimdeki bir liseye devam eden 183 öğrenci arasından seçilen öğrencilerin günlük ilişkileri , cinsel iletişimleri ve psikolojik statüleri incelenmiştir. Veri toplamak amacıyla günlük ilişkileri içeren sorular hazırlanmıştır. Araştırmanın bulgularında ergenler genelde gebelik konusunda kendilerini güvenli olduklarını belirtmişlerdir. Lisedeki bir grup kız öğrenci kendi yaşamlarında cinsel zorlamayla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yirmi kişilik bu grup partnerleriyle güvenli cinsel ilişki konusunda konuşmanın güç olduğunu belirtmişler ve daha çok partnerlerini dinlediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada saptanan kişilerarası iletişim problemleri ile cinsel baskının tahmin edilebileceği savunulmaktadır.

Frohlich, Fournier (1997) sokakta yaşayan örnekleme kişilerarası ilişkilerle ilgili bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu amaçla erkeklerin yaşadığı bölgeden görüşmeyi kabul eden

166 kişiye Kişilerarası İlişkiler Ölçeği uygulanmıştır. Diğer yandan Montreal Üniversitesine devam eden 39 erkek öğrenciye de aynı ölçek uygulanmıştır. Her iki gruptan elde edilen veriler varyans analiziyle karşılaştırılmış ve iki grup arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış, Cronbach Alfa güvenilirliği hesaplanmış. Yapılan analizler sonunda kişilerarası ilişkiler ölçeğini öğrenci ve evsiz grupta geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

2.9. Kişilerarası İlişkiler Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şahin, Durak ve Yasak (1994) kişilerarası tarzların, yalnızlık ve depresyonla ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışma, 434'ü kız ve 278'i erkek olmak üzere toplam 712 ergen ve yetişkin bireyle yapılmıştır. Ölçme aracı olarak; Kişilerarası İlişkiler Ölçeği, UCLA-Yalnızlık Ölçeği, Offer Yalnızlık Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında psikolojik belirtiler ve kişilerarası ilişkiler arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca zehirleyici ilişki tarzları ile yalnızlık düzeyi, depresyon, negatif benlik algısı ve kaygı ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yalnızlık ve depresyon düzeyi yüksek olan bireylerin ise besleyici ilişki puanlarının düşük olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada, çeşitli terapötik görüşmelerin kişilerarası ilişkilerde geliştirici bir faktör olduğu belirtilmekte ve sosyal beceri eğitiminin olumlu benlik kavramını geliştirmede etkili olabileceği savunulmaktadır.

Türk ergenlerin aileleriyle ve hemcinsleriyle ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada Hortaçsu ve Oral (1991) ergenlerin aileleriyle arkadaşlarıyla ilişkilerindeki farklılıkları sunmayı çalışmışlardır. Bu amaçla, Ortadoğu Teknik Üniversitesinin değişik bölümlerine devam eden 70 erkek ve 60 kız öğrenciye aile geçmişleriyle ilgili bir anket, arkadaşlardan beklentiler, dolaylı ve dolaysız arkadaşlıklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar, Armsden ve Greenberg'in geliştirdiği anne-baba ve Arkadaş Bağlanma Ölçeği vermişlerdir. Araştırmanın bulgularında ergenlik döneminde aileyle olan yakın ilişki düzeyinde kendi yaşlılarıyla olan ilişkiye göre azalma bulunmuştur. Buna rağmen duygusal bağ ve yakınlığın, anne-babayla olan ilişkilerin bu dönemde önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada, aile ve kendi yaşlılarıyla yakın ilişki kurma açısından aralarında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Altıntaş (1991) bir grup üniversite öğrencisinin, kendini ayarlama düzeylerinin arkadaşlık ilişkilerine etkisini, nedensel karşılaştırmalı bir modelle incelemiştir. Araştırma grubu Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Bölümü son sınıf öğrencilerinden 38 erkek ve 54 kız olmak üzere toplam 92 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Kendini Ayarlama Ölçeği ve arkadaş ilişkilerini belirlemek için sosyometrik bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında bireylerin halihazırdaki arkadaşlarıyla arkadaş olmak istedikleri kişiler arasında tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Kendini ayarlama düzeyi ile farklı cinsten arkadaşlar arasında ise anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Korkut (1996) iletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisini incelemiştir. Bu amaçla Çankaya lisesi süper kısmına devam eden 32 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrencilerden 16'sı deney grubuna, 16'sı ise kontrol grubuna seçilmiştir. Veri toplamak amacıyla İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Deney grubuna 10 hafta süreyle iletişim becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmede olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Çam (1997) iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının, öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden 14 öğrenci deney grubuna, 16'sı ise kontrol grubuna seçilmiştir. Ölçme aracı olarak sıfat tarama listesi ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere haftada 1,5-2 saatten oluşan 12 haftalık bir süreyle iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir program uygulanmıştır. Sonuçta iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamanın öğretmen adaylarının Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin Uygulu çocuk ego durumu puanları ve problem çözme becerisi algısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu bulunmuştur. Ancak ; programın Doğal Çocuk ego durumu puanları üzerinde ise etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca; deney grubu egogramının kontrol grubunun egogramına göre daha uygun olduğu gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulanan sosyal beceri eğitim programı, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada sosyal becerilerin iletişim becerileri, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutlarına yönelik düzenlenen grup uygulamasının, öğrencilerin kişilerarası ilişkilerdeki beceri düzeylerine etkisi sınanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, sosyal becerilerin farklı boyutlarını dikkate alarak düzenlenmiş sosyal beceri eğitim uygulamasıdır. Bağımlı değişken ise öğrencilerin Kişilerarası İlişkiler Ölçeği ile belirlenen kişilerarası ilişkiler düzeyidir.

Araştırmada, deneysel araştırma modellerinden birisi olan ön test–son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test–son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Kerlinger,1986; Karasar, 1994). Araştırma modeli simgesel olarak aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Araştırma modeli

| | | | | |
|----|---|----|---|----|
| G1 | R | O1 | x | O2 |
| G2 | R | O3 | | O4 |

G1: Deney grubu (Sosyal beceri eğitimi verilen grup)

G2: Kontrol grubu

R : Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

X : Bağımsız değişken (Deneysel İşlem)

O1, O3: Ön test

O2, O4: Son test

3.2. Örneklem

Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi 9. sınıfa devam eden 124 öğrenciden seçilen 28 öğrenci araştırmanın örnekleminde yer almıştır. Öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyini belirlemek için Kişilerarası İlişkiler Ölçeği araştırmacı tarafından 124 öğrenciye uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturmak için uygulama sonunda elde edilen puanlar en yüksekten en düşüğe göre sıralanmıştır. Sıralamaya göre Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin ön uygulamasından en düşük puan alan ilk 28 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen bu öğrencilerden 14'ü deney grubuna, 14'ü ise kontrol grubuna seçilmiştir. Deneklerin seçimi tesadüfi olarak, cinsiyet oranları dikkate alınarak yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayıları Tablo 3.1 'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrenci Sayıları

| Gruplar | Cinsiyet | | Toplam |
|---------------|----------|-------|--------|
| | Kız | Erkek | |
| Deney Grubu | 8 | 6 | 14 |
| Kontrol Grubu | 8 | 6 | 14 |
| Toplam | 16 | 12 | 28 |

Deney ve kontrol gruplarının Kişilerarası İlişkiler Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “ t” testi ile araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.2. de verilmiştir.

Tablo 3.2.
Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan KIÖ Ön Test puanlarının
Ortalama, Standart Sapma ve “t” Değerleri

| Gruplar | N | \bar{X} | S | t |
|-------------------------|----|-----------|------|------|
| Deney Grubu Öntest | 14 | 61.35 | 8.08 | 1.03 |
| Kontrol Grubu Öntest | 14 | 58.64 | 5.49 | |

t : 1.70 Sd:26 p>.05

Deney ve kontrol grupları arasında kişilerarası ilişkiler yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (t : 1.70, Sd :26). Bu sonucun her iki grubun kişilerarası ilişki düzeyleri yönünden birbirine denk gruplar olduğunu gösterdiği kabul edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişilerarası İlişkiler Ölçeği (KIÖ)

Şahin, Durak ve Yasak(1994) tarafından kişilerarası ilişkileri ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek "Stress Management: A Positive Strategy" isimli bir video paket programının el kitabında bulunan 53 maddelik davranışlar listesinden esinlenerek hazırlanmıştır. Ölçekte amaca uygun olarak 53 maddelik davranışlar listesinden 34 madde seçilmiş ve kendi kültürümüze uygun olduğu düşünülen 16 farklı madde eklenerek, liste 50 maddelik bir ölçek haline dönüştürülmüştür. Her madde 0–3 arası değişen likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Toplam puan ranjı 0–150'dir. Yüksek puanlar kişilerarası ilişkilerde olumlu bir tarzın göstergesidir.

3.3.1.1. KIÖ'nin Güvenirlik Çalışması

Kişilerarası ilişkiler Ölçeğinin iç tutarlığına bakılmış, Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı $\cdot 79$ olarak bulunmuştur. Tek ve çift maddelerden elde edilen iki yarım test

güvenirligi (Split –half) $r=0.63$ ($p < 0,001$) dir. Ayrıca ölçeğin her bir maddesinden alınan puanlar ile tüm ölçekten alınan puanlar arasındaki madde–test korelasyonları hesaplanmış ve elde edilen en düşük korelasyon katsayısı $r=0.10$ ($p < 0.01$), en yüksek korelasyon katsayısı $r=0.48$ ($p<0,001$) olarak bulunmuştur.

3.3.1.2. KİÖ' nin Geçerlik Çalışması

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla veriler üzerinde ana bileşenler (principal components) yöntemi ve varimax dönüştürmesine göre maddeler düzeyinde faktör analizi uygulanmış ve öz değeri 1'in üzerinde olan 8 faktör bulunmuştur. Ancak "scree test" uygulaması sonucunda ve yorumlanabilme durumuna göre bunların iki faktöre indirgenebileceği görülmüştür. Bulunan ilk faktör 15 maddeden oluşmuştur ve toplam varyansın %15,7'sini açıklamaktadır. Bu faktörü oluşturan maddelerin (13, 14, 15, 21, 25, 28, 30, 34, 35, 37, 39, 44, 47, 48 ve 49) anlamlarına bakılınca kişilerarası ilişkilerde olumsuz bir takım tarzların ifadesi olarak görülmektedir. Bu nedenle bu faktör "Zehirleyici İlişki Tarzları" olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör ise 16 maddeden (8, 11, 12, 16, 17, 19, 22, 23, 26, 31, 32, 38, 42, 43, 45 ve 50) oluşmaktadır ve kişilerarası ilişkilerde olumlu bir takım tarzların ifadesi olduklarından "Besleyici İlişki Tarzları" adı verilmiştir. Bu faktör ise toplam varyansın %13,1'ini açıklamaktadır. Bu iki alt ölçeğin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış, bu değerler Zehirleyici İlişki Tarzları alt ölçeği için 0.81, Besleyici İlişki Tarzları alt ölçeği için 0.80 olarak bulunmuştur.

3.3.2. KİÖ'nin Araştırma Kapsamında Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla 279 lise 1. sınıf öğrencisine KİÖ ve BDÖ Ölçekleri birlikte uygulanmıştır.

3.3.2.1 Geçerlik Çalışması

KİÖ' nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla üç farklı devlet lisesine (Paksoy Lisesi, Beş Ocak Lisesi ve Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi) devam eden 279 lise 1. sınıf öğrencisine KİÖ araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçekteki her maddenin toplam puanla korelasyonlarına bakılmıştır. KİÖ'nin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri hesaplanmış sonuçları Tablo 3.3 'te verilmiştir.

Tablo 3.3.

KIÖ Maddelerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

| Madde No | \bar{x} | Ss | r |
|----------|-----------|------|-------|
| 1 | 1.31 | .80 | .20** |
| 2 | 2.10 | .84 | .33** |
| 3 | 2.30 | .78 | .43** |
| 4 | 1.40 | .89 | .09 |
| 5 | 1.83 | .86 | .15** |
| 6 | 2.00 | .94 | .33** |
| 7 | 2.17 | .87 | .43** |
| 8 | 2.59 | .64 | .39** |
| 9 | 1.50 | 1.03 | .22** |
| 10 | 2.48 | .79 | .29** |
| 11 | 2.34 | .72 | .46** |
| 12 | 2.41 | .62 | .37** |
| 13 | 2.23 | .83 | .28** |
| 14 | 1.91 | .95 | .28** |
| 15 | 2.55 | .88 | .36** |
| 16 | 2.68 | .61 | .48** |
| 17 | 1.85 | .87 | .27** |
| 18 | 2.61 | .64 | .31** |
| 19 | 2.17 | .73 | .40** |
| 20 | 2.35 | .83 | .39** |
| 21 | 1.99 | .85 | .29* |
| 22 | 2.60 | .60 | .21** |
| 23 | 2.11 | .84 | .33** |
| 24 | 2.72 | .58 | .36** |
| 25 | 2.31 | .79 | .46** |
| 26 | 1.79 | .90 | .12* |
| 27 | 2.25 | .81 | .43** |
| 28 | 1.06 | .86 | .15** |
| 29 | 1.91 | .97 | .36** |
| 30 | 2.73 | .59 | .47** |
| 31 | 2.17 | .86 | .40** |

N: 279

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi KIÖ'nin her bir maddenin toplam puanla korelasyonlarına bakıldığında en yüksek .47 ve en düşük .09 arasında değişen ilişkiler gözlenmiştir. Dördüncü maddenin madde-test korelasyon değeri .09 ($p > .05$ 'e) göre anlamlı bulunmamıştır. Fakat ölçeğin orijinallliğini bozmamak için bu madde ölçekten çıkarılmamıştır. Şahin ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada madde-test korelasyonlarına bakıldığında elde edilen en düşük korelasyon kat sayısı .10 ($p < .01$) ve en yüksek korelasyon katsayısı ise .48 olarak ($p < .001$) bulunmuştur.

3.3.2.2. Madde Ayrıcılık Güçleri

Öğrencilerin KIÖ den aldıkları puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada alt üst %27'lik gruplara 75 er kişi alınmıştır. Alt ve üst gruplar arasındaki farka bağımsız gruplar t testi ile bakılmıştır. Bulgular Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4
KIÖ'nin Madde Ayrıcılık Güçleri

| Madde No | Gruplar | n | x | S | t | p |
|----------|---------|----|------|------|------|------|
| 1 | 1 | 75 | 1.62 | .88 | 3.51 | .001 |
| | 2 | 75 | 1.17 | .68 | | |
| 2 | 1 | 75 | 2.49 | .72 | 5.28 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.84 | .78 | | |
| 3 | 1 | 75 | 2.70 | .48 | 7.08 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.88 | .88 | | |
| 4 | 1 | 75 | 1.41 | .88 | 0.71 | .447 |
| | 2 | 75 | 1.30 | .94 | | |
| 5 | 1 | 75 | 1.97 | .86 | 2.23 | .027 |
| | 2 | 75 | 1.66 | .81 | | |
| 6 | 1 | 75 | 2.37 | .83 | 5.14 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.61 | .97 | | |
| 7 | 1 | 75 | 2.57 | .80 | 7.14 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.61 | .83 | | |
| 8 | 1 | 75 | 2.82 | .41 | 5.17 | .000 |
| | 2 | 75 | 2.28 | .81 | | |
| 9 | 1 | 75 | 1.76 | 1.06 | 2.98 | .003 |
| | 2 | 75 | 1.25 | 1.01 | | |
| 10 | 1 | 75 | 2.70 | .71 | 3.67 | .000 |
| | 2 | 75 | 2.22 | .87 | | |
| 11 | 1 | 75 | 2.70 | .51 | 7.53 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.89 | .78 | | |
| 12 | 1 | 75 | 2.65 | .50 | 4.93 | .000 |
| | 2 | 75 | 2.13 | .75 | | |
| 13 | 1 | 75 | 2.53 | .68 | 4.65 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.90 | .94 | | |
| 14 | 1 | 75 | 2.26 | .68 | 5.08 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.54 | 1.01 | | |
| 15 | 1 | 75 | 2.88 | .43 | 5.56 | .000 |
| | 2 | 75 | 2.10 | 1.12 | | |
| 16 | 1 | 75 | 2.93 | .25 | 6.29 | .000 |
| | 2 | 75 | 2.28 | .86 | | |
| 17 | 1 | 75 | 2.26 | .82 | 4.76 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.61 | .85 | | |
| 18 | 1 | 75 | 2.77 | .53 | 6.54 | .000 |
| | 2 | 75 | 2.29 | .81 | | |

| Madde No | Gruplar | n | x | S | t | p |
|----------|---------|----|------|-----|------|------|
| 19 | 1 | 75 | 2.58 | .61 | 6.77 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.84 | .77 | | |
| 20 | 1 | 75 | 2.76 | .54 | 4.87 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.89 | .96 | | |
| 21 | 1 | 75 | 2.24 | .80 | 4.87 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.58 | .83 | | |
| 22 | 1 | 75 | 2.77 | .53 | 3.67 | .000 |
| | 2 | 75 | 2.41 | .65 | | |
| 23 | 1 | 75 | 2.46 | .77 | 5.62 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.74 | .79 | | |
| 24 | 1 | 75 | 2.88 | .32 | 4.42 | .000 |
| | 2 | 75 | 2.42 | .82 | | |
| 25 | 1 | 75 | 2.77 | .45 | 7.85 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.90 | .84 | | |
| 26 | 1 | 75 | 1.92 | .92 | 1.21 | .225 |
| | 2 | 75 | 1.73 | .94 | | |
| 27 | 1 | 75 | 2.65 | .58 | 7.50 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.76 | .85 | | |
| 28 | 1 | 75 | 1.30 | .86 | 3.26 | .001 |
| | 2 | 75 | .85 | .83 | | |
| 29 | 1 | 75 | 2.40 | .82 | 6.34 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.48 | .94 | | |
| 30 | 1 | 75 | 2.97 | .16 | 5.89 | .000 |
| | 2 | 75 | 2.37 | .86 | | |
| 31 | 1 | 75 | 2.61 | .65 | 6.46 | .000 |
| | 2 | 75 | 1.80 | .86 | | |

(Tablo 3.4'ün devamı)

Tablo 3.4 de görüldüğü gibi üç maddeye (4. 5. ve 26. maddeler) ilişkin t değerleri anlamlı bulunmazken 28 maddeye ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin orijinalliğini bozmamak için bu maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

3.3.2.3. KIÖ'nün Benzer Ölçekler Geçerliği

KIÖ'nün birlikte geçerliğini incelemek için Arrindel ve Vander Ende (1985) tarafından geliştirilen Eskin (1993) ve Güçray (1996) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan BDÖ Bireyler Arası Davranış Ölçeği 279 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5
KIÖ Kişilerarası İlişkiler Ölçeği ve
BDÖ Bireylerarası Davranış Ölçeğinin Birbirleriyle Korelasyonları

| | Besleyici İlişkiler | Zehirleyici İlişkiler | ND Negatif duyguları ifade etme | KSA Kişisel Sınırlılıkları Açıklama | ATE Atılganlığı Teşvik Etme | OA Olumlu Atılganlık |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|---------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Besleyici İlişkiler | – | -.07 | .29** | .48** | .29** | .26** |
| Zehirleyici İlişkiler | -.07 | – | -.26** | -.019 | -.16** | -.16** |

** P < 0.01

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi KIÖ besleyici ilişkiler alt boyutu ve BDÖ'nün alt boyutları arasında .26 ve .48 arasında değişen anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Zehirleyici ilişkiler alt boyutu ile BDÖ'nün alt boyutları arasında ise -.019 ve -.26 arasında değişen negatif yönde ilişkiler bulunmuştur. Yalnız KSA Kişisel Sınırlılıkları Açıklama alt boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

3.3.2.4. BDÖ: Bireylerarası Davranış Ölçeği

Arrindel ve Vander Ende (1985) tarafından atılğan davranışın derecesini belirlemek amacıyla geliştirilen çok boyutlu bir ölçektir. Ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. 46 madde faktöriyel olarak ayrılan dört kategoriye dağıtılmıştır. Dört madde dolgu olarak yer almaktadır. Ölçek kategorileri 1) Negatif Duyguları İfade Etme (Display of Negative Feelings) (15 madde); 2) Kişisel Sınırlılıkları Açıklama (Expression

of Dealing With Personal Limitations) (14 madde); 3) Atılganlığı Teşvik Etme (Initiating Assertiveness) (9 madde) ve 4) Olumlu Atılganlık (Positive Assertion) (7 madde).

Her madde belirli bir atılgan davranışla ilgili sıklığı ifade etmek için “asla” dan “daima”ya kadar değişen 5 dereceli bir ölçek üzerinde puanlanmaktadır.

3.3.3. KIÖ'nün Güvenirlik Çalışması

KIÖ'nün Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve toplam KIÖ Cronbach Alpha değeri .70 olarak bulunmuştur. Besleyici ilişkiler alt ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha değeri .71 ve zehirleyici ilişkiler alt ölçeği ise .69 olarak bulunmuştur. Bu değerler KIÖ'nün araştırmada kullanılabilirlik güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4. Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin Puanlanması

Kişilerarası İlişkiler Ölçeği gruplar halinde ya da tek tek kişilere uygulanan likert tipi bir ölçektir. Ortalama yanıtlama süresi 15–20 dakika olduğu gözlenmiştir. Toplam 31 maddelik Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin 16 maddesi Besleyici İlişki Tarzları, diğer 15 maddesi ise Zehirleyici İlişki tarzları alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçmede üç ayrı puan elde edilir. Bunlar besleyici ilişki tarzları puanı, zehirleyici ilişki tarzları puanı ve her ikisinin birleşimi olan toplam puandır.

3.5. Uygulama

Sosyal beceri eğitimi programı 9 haftadan oluşan ve haftada 1.5 saatlik uygulamalardan oluşmaktadır. Bu programda sosyal becerilerin iletişim, atılganlık ve duyguları anlama ve ifade etme alt boyutlarıyla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Oturumlara 6 kız ve 8 erkek öğrenciden oluşan toplam 14 lise birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubuna katılan öğrenciler A ve C şubelerinden seçilmiştir. Kontrol grubu ise etkilenme olmaması için B şubesinden seçilmiştir. Ayrıca oturumlarda gizlilik ilkesinin önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerin seçiminde Kişilerarası İlişkiler Ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları KIÖ'den düşük puan alan öğrenciler arasında uygulamaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden oluşmuştur.

Deney grubundaki öğrencilere haftada 90 dakikadan oluşan 9 haftalık sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Son beş oturum grup üyelerinin de izni alınarak kasete kaydedilmiştir. Kayıtlar tez danışmanı tarafından değerlendirilmiş ve araştırmacıya geri bildirimler verilmiştir. Dokuz haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına Kişilerarası İlişkiler Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

3.5.1. Deney Grubuna Uygulanan Sosyal Beceri Eğitimi Programının İçeriği

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeylerini arttırmaya yönelik sosyal beceri eğitiminin etkililiğini incelemektir. Sosyal beceri eğitimi programı hazırlanırken ; sosyal becerilerin iletişim becerileri, duyguları anlama ve ifade etme ve atılganlık beceri boyutlarıyla ilgili bir program hazırlanmıştır (Ek-I).

Programın geliştirilme aşamasında sosyal becerilerle ilgili daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Voltan (1980), Çulha ve Dereli (1987), Morganett (1990), Carrel (1993), Dikmeer (1997), Erkan (1997) ve Yüksel (1997)'in programlarından yararlanılmıştır. Sosyal becerilerle ilgili bu programların içeriğinde; sosyal becerilerin iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme gibi sosyal becerilere yere verildiği görülmüştür. İncelenen sosyal beceri eğitimi programlarında iletişim becerilerinin yoğun olarak kullanıldığı saptanmış ve dinleme becerileri, sözel olmayan mesajları anlama becerileriyle ilgili etkinliklere yer verildiği görülmüştür.

Bu çalışmada; kişilerarası ilişkilerde güçlük yaşayan ergenlerin sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanarak, atılgan bir şekilde duygularını ifade edebilmelerine yardımcı olacak sosyal beceriler kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kişilerarası ilişkilerde önemli olan iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme becerileri ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Program içinde geliştirilmesi hedeflenen beceriler şunlardır:

Göz iletişimi, yüz ifadesi, vücut duruşu gibi sözel olmayan mesajlara dikkat etme ve anlama becerileri, etkin dinleme, iletişimde ben dilini etkin olarak kullanma, konuşmaya

başlama gibi iletişim becerileri. Kendini atılganca ortaya koyabilme, bir şey isteme, isteği geri çevirme, hayır deme gibi atılganlık becerileri. Duyguları anlama ve ifade etme, kızgınlık duygusunu tanıma ve ifade etme becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Ayrıca etkinlikler hazırlanırken Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin alt boyutları gözönünde bulundurulmuştur. KIÖ'nin alt boyutlarını etkileyeceği düşünülen etkinliklere yer verilmiştir.

3.5.2. Sosyal Beceri Eğitimi Programının Amaç Hedef ve Kuralları

Genel Amaç: Sosyal becerilerin iletişim, duyguları anlama ve ifade etme, atılganlık boyutları ile ilgili düzenlenen sosyal beceri eğitimi uygulamasıyla öğrencilerin kişilerarası ilişki düzeylerini geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Hedefler: Dokuz haftalık sosyal beceri eğitimi sonunda, bu eğitime katılan öğrenciler:

1. Sosyal beceriler konusunda verilen eğitimin niteliğini kavrarlar.
2. Kişilerarası ilişkilerde kullandıkları ilişki tarzlarını farkedebilirler.
3. Duygularını anlayabilir ve ifade edebilirler.
4. Başkalarının duygularını anlayabilir ve başkalarının duygularına saygı konusunda anlayış geliştirirler.
5. Kızgınlık duygusunu anlayabilir ve ifade edebilirler.
6. Arkadaşlık ilişkilerinde negatif duygularını ifade edebilirler.
7. Kişilerarası ilişkilerde kullandıkları iletişim engellerini farkedebilirler.
8. Kişilerarası ilişkilerde dinleme becerilerini kullanabilirler.
9. İletişimde sözel olmayan mesajlara dikkat ederler.
10. Hayır diyebilmeyi, birisinden bir şey istemeyi öğrenirler.
11. Üyeler; atılgan, atılgan olmayan ve saldırgan iletişim tarzları arasında ayırım yapabilirler.

12. Belli durumlarda atılgan davranışlar gösterebilirler.

13. Kişisel hakların önemini kavrayabilirler.

14. İletişimde sen dili ve ben dili arasında ayırım yapabilirler.

Süre: Grup oturumları haftada 1.5 saatlik 9 oturumdan oluşmaktadır.

3.5.3. Grup Oturumlarında Geçerli Olan Kurallar

1. Grup üyelerinin birbirlerine karşı koşulsuz saygılı olmaları esastır.
2. Grup oturumlarında düşüncelerden çok, duyguların ifadesine yer verilir.
3. Grup içinde konuşulanlar grupta kalır, kesinlikle dışarı çıkmaz. Gizlilik esastır.
4. "Biz" – "Sen" ya da "İnsanlar"la başlayan cümleler yerine "Ben" ile başlayan cümleler tercih edilir. Grupta konuşurken "Ben" dili kullanmak önemlidir.
5. Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini grupta paylaşmaları desteklenir ve geribildirimlerle paylaşımda bulunulur. Bir üye konuştuğu zaman diğerleri onu dinlemelidir.
6. Üyelere verilen ev ödevlerini yerine getirmeleri verilen eğitimin etkililiği için önemlidir.
7. Verilen Sosyal Beceri Eğitiminin etkililiği açısından üyelerin oturumlara katılmaları önemlidir. Üyelerden biri herhangi bir nedenden dolayı oturuma katılamayacaksa önceden bildirmelidir.
8. Üyeler gruptaki aktivite ya da aktivitenin bir kısmına katılmama hakkına sahiptir.

3.5.4. Grup Oturumlarında Kullanılan Teknikler

Sosyal beceri eğitiminin etkililiğine yardım edeceği düşünülen bazı teknikler kullanılmıştır. Bunlar:

1. **Rol oynama:** Rol oynamanın öğrenilen sosyal becerilerin gerçek yaşama transfer edilmesi konusunda etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan düzenlenmiş durumlarla ilgili rol oyunu oynanmıştır. Grup oturumlarının akış içerisinde yapılandırılmış rol oyunları kullanılmıştır.
2. **Geribildirim:** Grup oturumları boyunca grup lideri ve üyeler birbirlerine geribildirimler vermişlerdir. Ayrıca her rol oyunundan sonra üyelerden rol ve özdeşim geribildirimi vermeleri istenmiştir. Önce baş aktörün rolüne ilişkin görüşleri sorulmuş ve daha sonra da üyelerin role ilişkin neler hissettikleri paylaşılmıştır.
3. **Bilgi verme:** Grup üyelerine sosyal beceri eğitiminin tanıtılması, amaçlar, teknikler ve üyelerden beklenenler konusunda bilgi verme.
4. **Model alma:** Grup lideri uygulanan egzersizlerde model olmuştur.

5. Ev ödevi: Verilen eğitimin devamlılığı ve pratiğini sağlamak aynı zamanda etkililiğini arttırmak için her bir oturum sonunda o günkü oturumla ilgili ödevler verilmiştir.

3.6. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki 9. sınıf öğrencilerine ön ölçüm ve son ölçüm olarak Kişilerarası İlişkiler Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin Yönergesi araştırmacı tarafından okunmuş ve anlaşılmayan herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Soruların yanıtlanmasıyla ilgili herhangi bir soru ile karşılaşılmamıştır. Öğrencilerin ölçekteki soruları 20 dakika içinde yanıtladıkları gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının KIÖ 'nin ön ölçümlerinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığı "t" testi ile araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test Kişilerarası İlişkiler puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grubun da kişilerarası ilişki düzeyleri yönünden birbirine denk gruplar olduğu saptanmıştır.

İlk ölçümden sonra deney grubundaki 14 öğrenciye haftada bir 90 dakikalık oturumlardan oluşan 9 haftalık sosyal beceri eğitimi programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Dokuz haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına Kişilerarası İlişkiler Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Son test uygulaması 9. oturumdan sonra yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığına yinelenmiş ölçümler için varyans analizi ile bakılmıştır. Dökmen (1986)'in iki parçalı desen olarak ifade ettiği bu desende tesadüfi olarak seçilen gruplar üzerinde iki kez ölçüm yapılmaktadır. Marascuilo ve Serlin (1988) yinelenmiş ölçümler deseninin (repeated-measures designs) aynı gruplar üzerinde ön ve son ölçümler yapılan çalışmalarda kullanılabileceğini belirtmiştir. Balcı (1995) ön test son test kontrol gruplu modelde tekrar ölçümler için iki boyutlu varyans analizinin kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizinde farklı koşullarda tekrarlanmış ölçümlerin tümü aynı anda işleme alınır. Sonuçta üç ayrı F değerine ulaşılır. Satır etkisi, sütun etkisi ve satır-sütun ortak etkisine ilişkin etkiye bakılır. Bu çalışmada,

satırı oluşturan iki düzeyden birincisi deney grubunu, ikincisi ise kontrol grubunu göstermektedir. Sütunda ise iki ayrı ölçümleri gösteren ön test son test ölçümleri bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarında farklılaşma olup olmadığı ise gruplar ve ölçüm etkileşiminin birlikte kullanılmasıyla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde SPSS,WINDOWS 8.0 istatistik paket programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada yer alan denencelerin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Denence 1. Sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin kişilerarası ilişkileri üzerindeki etkisi anlamlıdır.

Bu denencenin istatistik incelemesi için Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin ön test son test uygulamalarından elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.1 'de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası İlişkiler Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Gruplar | Uygulama | n | \bar{X} | S |
|---------------|----------|----|-----------|------|
| Deney grubu | Ön test | 14 | 61.35 | 8.08 |
| | Son test | 14 | 72.21 | 8.24 |
| Kontrol grubu | Ön test | 14 | 58.64 | 5.49 |
| | Son test | 14 | 59.50 | 5.25 |

Tablo 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön ölçümlerinden aldıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubu ($X=61.35$) ve kontrol grubu ($X=58.64$). Deney grubunun Kişilerarası İlişkiler Ölçeği son test puan ortalamasının ($X:72.21$), kontrol grubu son test puan ortalamasından ($X:59.50$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının Kişilerarası İlişkiler

Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlar tekrarlanmış ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analizlere ilişkin değerler Tablo 4.2 'de verilmiştir.

Tablo 4.2
Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası İlişkiler Ölçeği Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|---------------------------|-----------------|-----------|--------------------|--------|------|
| Gruplar (deney-kontrol) | 833.143 | 1 | 833.143 | 11.925 | .002 |
| Hata | 1816.571 | 26 | 69.868 | | |
| Ölçümler (öntest-sontest) | 480.286 | 1 | 480.286 | 18.146 | .000 |
| GruplarXÖlçüm | 350.000 | 1 | 350.000 | 13.588 | .000 |
| Hata | 669.714 | 26 | 25.758 | | |
| Toplam | 2323.143 | 27 | 1733.297 | | |

Tablo 4.2 'de Kişilerarası İlişkiler Ölçeği ön test son test puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grupları arasında ($F=11.93$, $P<.01$) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ön test ve son testler arasında ($F=18.15$, $P<.01$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aynı zamanda Deney-Kontrol grupları ile ön test-son test etkileşimleri (ortak etki) de ($F:13.59$, $P<.01$) anlamlıdır. Deney ve kontrol grubu arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarında deney grubu ($P<.0001$, $t=4.86$) ile kontrol grubunun ($P>.01$ $t=1.04$) son testleri arasında deney grubu lehine bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Denence 2. Sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin besleyici ilişki tarzları üzerindeki etkisi anlamlıdır.

Deney ve kontrol gruplarının Kişilerarası İlişkiler Ölçeği Besleyici İlişkiler Alt Boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3

Deney ve Kontrol Gruplarının Besleyici İlişkiler Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Gruplar | Uygulama | n | \bar{X} | S |
|---------------|----------|----|-----------|------|
| Deney grubu | Ön test | 14 | 31.42 | 4.01 |
| | Son test | 14 | 38.50 | 4.83 |
| Kontrol grubu | Ön test | 14 | 30.64 | 3.87 |
| | Son test | 14 | 30.64 | 3.54 |

Tablo 4.3 incelendiğinde deney grubunun Besleyici İlişkiler Alt Ölçeği son test puan ortalamasının (X:38.50) kontrol grubu son test puan ortalamasından (X:30.64) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları değişmezken, deney grubunun son test ortalaması ön test ortalamasına göre daha yüksek bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının Besleyici İlişkiler Alt Ölçeği toplam puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla tekrarlanmış ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

**Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası İlişkiler Ölçeği Besleyici İlişkiler
Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|---------------------------|-----------------|-----------|--------------------|--------|------|
| Gruplar (deney-kontrol) | 261.446 | 1 | 261.446 | 11.427 | .002 |
| Hata | 594.893 | 26 | 22.880 | | |
| Ölçümler (öntest-sontest) | 175.018 | 1 | 175.018 | 16.460 | .000 |
| GruplarXÖlçüm | 175.018 | 1 | 175.018 | 16.460 | .000 |
| Hata | 276.464 | 26 | 10.633 | | |
| Toplam | 1481.739 | 27 | 544.995 | | |

Tablo 4.4 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında ($F=11.43$, $P<.001$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ön test ve son test ölçümleri arasındaki farkların ($F=16.460$, $P<.001$) anlamlı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda deney ve kontrol grupları ile ön test son test etkileşimi (ortak etki) de ($F:16.46$, $P<.001$) anlamlı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu arasındaki farkın kaynağını belirlemek için t testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda deney grubu ($P<.001$, $t=4.90$) ile kontrol grubu ($P>.01$ $t=.52$) son testleri arasında deney grubu lehine bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Denence 3. Sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin zehirleyici ilişki tarzları üzerindeki etkisi anlamlıdır.

Deney kontrol gruplarının Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin Zehirleyici İlişkiler Alt Boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.5 'de sunulmuştur.

Tablo 4.5

Deney ve Kontrol Gruplarının Zehirleyici İlişkiler Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Gruplar | Uygulama | n | \bar{X} | S |
|---------------|----------|----|-----------|------|
| Deney grubu | Ön test | 14 | 29.92 | 6.21 |
| | Son test | 14 | 33.71 | 5.96 |
| Kontrol grubu | Ön test | 14 | 28.00 | 5.29 |
| | Son test | 14 | 28.85 | 4.97 |

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi kontrol grubunun son test ortalaması ($X=28.85$) deney grubunun son test ortalamasından ($X=33.71$)daha düşük bulunmuştur. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına tekrarlanmış ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6

**Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası İlişkiler Ölçeği Zehirleyici İlişkiler
Alt ölçeği Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|---------------------------|-----------------|-----------|--------------------|-------|------|
| Gruplar (deney-kontrol) | 161.161 | 1 | 161.161 | 3.293 | .081 |
| Hata | 1272.464 | 26 | 48.941 | | |
| Ölçümler (öntest-sontest) | 75.446 | 1 | 75.446 | 8.071 | .009 |
| GruplarXÖlçüm | 30.018 | 1 | 30.018 | 3.211 | .085 |
| Hata | 243.036 | 26 | 9.348 | | |
| Toplam | 178.2125 | 27 | 324.914 | | |

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları arasında ($F=3.29$, $P>.01$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ön test ve son testler arasındaki farklar ise ($F=8.071$, $P<.01$) anlamlıdır. Verilen eğitimin deney grubundaki öğrencilerin Zehirleyici İlişkiler Boyutunu etkilediği görülmektedir. Ancak, deney ve kontrol grupları ile ön test-son test etkileşimi (ortak etki) ($F=3.211$, $P>.01$) anlamlı bulunmamıştır. Deney grubunun son test puanı ve ön test puanı arasındaki fark anlamlı bulunmasına rağmen, ortak etkiye ilişkin F değeri önemli bulunmamıştır. Bu bulguyu anlamlı sayabilmemiz için ortak etkinin de anlamlı bulunması gerekmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, ergenlerde kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla sosyal becerilerin; iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutları ile ilgili uygulanan sosyal beceri eğitiminin sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde yer verilen istatistiksel analizler ışığında sonuçlar yorumlanmakta ve tartışılmaktadır.

Bu çalışmanın bulgular bölümünde belirtildiği gibi deney ve kontrol gruplarının kişilerarası ilişkiler düzeyleri dikkate alındığında, verilen sosyal beceri eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu gelişmeler yarattığı anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin kişilerarası ilişki düzeylerinde ise bir değişme saptanmamıştır. Bu sonuç, sosyal beceri eğitiminin kişilerarası ilişkilerde olumlu gelişmeler sağladığını göstermektedir.

Sosyal beceri eğitiminin içeriğinde; iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme becerileri ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Riggio(1986) iletişim becerilerinin sosyal becerilerde temel yapı oluşturduğunu savunmaktadır. Fodor(1982) ergenlerin doyum verici ilişkiler kurabilmesi için sosyal becerilerin önemli olduğunu belirtmekte ve olumlu kişilerarası ilişkiler kurmanın ise iletişim becerilerini yeterli olarak kullanmaya bağlı olduğunu savunmaktadır. Elksnin ve Elksnin(1995) sosyal becerilerin atılganlık ve iletişim becerilerini içerdiğini belirtmekte ve ergenlere yönelik hazırlanan beceri programlarında atılganlık becerilerinin önemli bir yer tuttuğunu savunmaktadırlar. Çulha ve Dereli(1987) atılganlık becerilerinin bireylerin sağlıklı ilişkiler kurabilmesinde önemli olduğunu ifade etmektedirler. Çekingen ve saldırgan olmanın ise bireylerin sağlıklı ilişkiler kurmasına engel olduğunu savunmaktadırlar.

Bu çalışmada, kişilerarası ilişkilerde olumlu gelişmeler sağlayacağı düşünülen etkinliklere yer verilmesinin öğrencilerin kişilerarası ilişki düzeylerini geliştirmede olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir. Programda; göz iletişimi, yüz ifadesi, vücut duruşu gibi sözel olmayan iletişim becerileri, etkin dinleme, konuşmaya başlama gibi sözel iletişim becerileri, kendini atılganca ortaya koyma, bir şey isteme ve isteği geri çevirme , hayır deme gibi atılganlık becerileri, duyguları anlama ve ifade etme, kızgınlık duygusunu

tanıma ve uygun bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler sırasında rol oyunlarının kullanılması öğrenilen becerileri deneme fırsatı sağlamıştır. Bu durumun öğrenilen becerilerin hayata transfer edilmesini kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

İletişim becerileri ağırlıklı sosyal beceri eğitimi uygulamalarının ergenler üzerinde etkili sonuçlar vermesi benzer çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır. Clements ve Avery (1984), Jupp ve Griffiths (1990) çekingen bireyler için sosyal beceri eğitiminin etkililiğini incelemiştir. Sonuçta SBE etkili olduğunu saptamışlardır. Vaughn ve Lancelotta az kabul gören öğrencilerde SBE 'nin etkililiğini ortaya koymuşlardır. Ülkemizde ise Dikmeer (1997) sosyal içe dönük ergenlerde sosyal beceri eğitiminin etkililiğini ortaya koymuştur. Yüksel (1997) üniversite öğrencilerinde sosyal becerileri geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada SBE' nin etkili olduğunu saptamıştır.

Araştırmanın ikinci denencesi, sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin besleyici ilişki tarzları üzerindeki etkisi anlamlıdır şeklinde ifade edilmişti. Sosyal beceri eğitimi uygulamasından sonra, kişilerarası ilişkilerin bir alt boyutu olan besleyici ilişkilerle ilgili bulgular dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin besleyici ilişkiler düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun besleyici ilişkiler düzeyinde ise bir değişiklik olmamıştır. Bu sonuç, SBE'nin öğrencilerin besleyici ilişkiler dediğimiz olumlu kişilerarası ilişkiler kurma becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Sosyal beceri eğitimi programında olumlu kişilerarası ilişkileri geliştireceği düşünülen iletişim becerileri ile ilgili etkinlikler kullanılmıştır. Grup oturumları sırasında öğrenciler olumlu iletişim becerileri kurduklarında örneğin, ben dili kullandıklarında bu davranışları pekiştirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre sosyal beceriler doğrudan pekiştirme yoluyla, geribildirimler yoluyla veya davranışların gözlenmesi sonucu öğrenilmektedir (Kelly,1982). İletişim becerilerine yönelik bu uygulamaların besleyici ilişkilerde olumlu gelişmeler sağladığı söylenebilir. Ayrıca, öğrenciler olumlu iletişim becerisini kullandıklarında olumlu geri bildirimler verilerek desteklenmişlerdir. Böylece öğrencilerini devam ettirmelerine olanak sağlayacak ortam oluşturulmuştur. Model alma, bireyin yada grubun davranışlarını gözleyerek yapılan bir öğrenme işlemidir (Cormier,1985). Sosyal beceri eğitimi uygulaması sırasında grup lideri oturumlar süresince bir çok uygulamada model olmuştur. Örneğin, ifadelerinde ben dilini kullanmaya dikkat etmiş ve öğrencilerin olumlu ifadelerini ise pekiştirmiştir.

Araştırmanın üçüncü denencesi ise sosyal beceri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin zehirleyici ilişki tarzları üzerindeki etkisi anlamlıdır şeklinde ifade edilmişti. Araştırmadan elde edilen bulgular bu denenceyi desteklememektedir. Yani, sosyal beceri eğitiminin zehirleyici ilişkiler olarak ifade edilen kişilerarası ilişkilerde kullanılan olumsuz iletişim tarzları üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Sosyal beceri eğitiminin zehirleyici ilişkiler üzerinde etkili olmaması, eğitim programı içerisinde yer alan etkinliklerin kişilerarası ilişkilerdeki olumsuz tarzların değiştirilmesinde yeterli olmamasıyla açıklanabilir. Ayrıca bu ergenler kişilerarası ilişkilerdeki olumsuz tarzlar yerine olumlu tarzlar kullanmayı öğrenmemiş olabilirler. Davranışçı anlayışa göre sosyal beceri eksikliği, davranışın kazanılmamış olması demektir. Başka bir ifadeyle daha önce uygun davranış gösterilmemiş veya gösterildiğinde pekiştirilmemiştir. Bu yüzden kişinin şu anda davranış repertuarında uygun sosyal davranış bulunmamaktadır (Bacanlı,1999a).Bu anlayışa göre insanın davranış özelliklerinin nedeni onların öğrenme tarihçelerinde yatar Örneğin bir insan saldırgan davranıyorsa bunun nedenini onun geçmiş deneyimlerinde aramak gerekir. Bu kişi değişik durumlarda saldırganlığı sayesinde istediğini elde etmiş ve bu nedenle saldırgan davranışı pekiştirilmiştir (Cüceloğlu,1991). Olumsuz davranışın değiştirilip yerine daha olumlularının yerleştirilmesi daha uzun bir zaman gerektirdiği kanısındayız. Dokuz oturumluk bir sürenin olumsuz bir takım tarzların değiştirilmesi için yeterli bir süre olarak görülmediği düşünülmektedir. Buna ek olarak, olumsuz davranışların yerine olumlu davranışların yerleştirilmesine yönelik bilişsel tekniklere yer verilmemiştir. Eğer oturum sayısı arttırılırsa ve kişilerarası ilişkilerde olumsuz tarzları azaltmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilirse idi zehirleyici ilişkiler düzeyinde anlamlı gelişmeler olabilirdi.

Ergenlerde kişilerarası ilişkileri geliştirmek amacıyla düzenlenen sosyal beceri eğitimi uygulaması sonunda, programa katılan ergenlerin genel olarak kişilerarası ilişki düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin kişilerarası ilişki düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerini geliştirmede olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin besleyici ilişkiler düzeyinde gelişmelere yol açtığı saptanmıştır. Ancak kişilerarası ilişkilerin alt boyutlarından birisi olan zehirleyici ilişki tarzı üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Sosyal becerilerin iletişim ,atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutları ile ilgili düzenlenen sosyal beceri eğitimi uygulamasının öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyini geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır. Yapılan uygulamanın ergenlerin kişilerarası ilişkilerde olumlu tarzların geliştirilmesini sağladığı yolundadır. Sosyal beceri eğitimi yoluyla öğrencilere göz kontağı, beden duruşu gibi sözel olmayan mesajları anlama, konuşmaya başlama, iletişimde ben dilini kullanma, iletişim engellerini tanıma ve daha az iletişim engeli kullanma, kendi istek ve ihtiyaçlarını ifade etme, kendi duygularını tanıma ve ifade etme, olumsuz duyguları tanıma ve atılganca ifade edebilme, atılganca bir istekte bulunma ve isteğı geri çevirme, hayır deme, kişisel haklarını koruma ve başkalarının haklarına saygı gösterme gibi kişilerarası ilişkilerde önemli olan sosyal beceriler kazandırmak hedeflenmiştir. Bu amaçla, sosyal beceri eğitimi programının içeriğinde kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen tekniklere yer verilmiştir. Model alma, rol oynama, bilgi verme,geribildirim verme, ev ödevi gibi teknikler kullanılmıştır. Rol oyunları ile öğrenciler etkinliklere sıkılmadan katılmışlardır. Rol oyunları sonrasında bütün grubun role ilişkin paylaşımlarına yer verilmesi nedeniyle izleyici grup üyeleri de rol oyunlarını aktif bir şekilde izlemişlerdir. Verilen ev ödevleri bir önceki oturumda yapılan etkinliklerin devamlılığını sağlamıştır. Ayrıca verilen olumlu geribildirimler öğrenilen becerinin devam etmesine yardımcı olmuştur. Kullanılan tekniklerin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyini arttırmaya katkı sağladığı düşünülmektedir.

Ancak, sosyal beceri eğitiminin kişilerarası ilişkilerde olumsuz bir takım tarzlar olan zehirleyici ilişkiler üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Sosyal beceri eğitimi programının zehirleyici ilişkiler üzerinde etkili olmaması oturum sayısının az olması ve yer verilen etkinliklerde zehirleyici ilişki tarzlarını azaltmaya yönelik etkinliklerin yetersiz olmasıyla açıklanmıştır.

6.2 Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarının eğitim kurumlarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamaları çerçevesinde kullanımı ve bu konuda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmaktadır.

1-Kişilerarası iletişimde beceri sahibi olabilmede, bireyin kendini daha iyi ifade etmesi ve karşısındakileri daha iyi anlayabilmesi için uygun dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmış olması önemlidir. Bir öğretmenin de başarılı olabilmesi, öncelikle öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesine bağlıdır. Okullardaki psikolojik danışmanlar aracılığıyla ya da hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere sosyal beceri eğitimi konusunda grup uygulamaları yapılabilir. Böylece öğretmenler öğrencilere olumlu kişilerarası ilişkiler kazandırmada ve devamını sağlamada etkili olabilirler.

2-Psikolojik danışmanlık öğrencileri ve öğretmen adaylarına lisans ve yüksek lisans programlarında sosyal becerilerle ilgili derslerin yararlı olacağı düşünülmektedir.

3-Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında sosyal beceri eğitime ilişkin uygulamalara yer verilmelidir. Bu yolla öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve olumlu kişilerarası ilişkiler kurmalarına yardımcı olunabilir.

4-Okullardaki rehberlik uygulamaları sırasında SBE küçük grup uygulamaları ya da sınıf rehberliği şeklinde verilebilir. Uygulamanın şekli tamamen grubun ihtiyaçlarına bağlı olarak farklılaşabilir. Örneğin bir selamlaşma becerisi, kendini tanıtmaya gibi sosyal beceriler sınıf ortamında verilebilir.

Bundan sonra yapılacak araştırmalar için şu öneriler verilebilir.

1-Bu çalışma lise birinci sınıf öğrencileriyle yürütölmüştür. Lise 2 ve 3. sınıflarla da yapılabilir. Ayrıca ilköğretim ve yükseköğretim gören öğrencilerle de sosyal beceri eğitimi için grup çalışmaları yapılabilir.

2-İlköğretimde rehberlik uygulamaları yoluyla ya da ders programlarında sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilebilir.

3-Anadolu lisesinde yürütölen bu araştırma diğer liseler ve özel okullarda da yapılabilir.

4-Bu çalışmada sosyal becerilerin; iletişim, duyguları anlama ve ifade etme, atılganlık boyutları ile ilgili bir program hazırlanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda sosyal becerilerin saldırganlıkla başetme becerileri, stres durumlarıyla başaıkma, plan yapma ve problem çözme becerileri boyutlarıyla ilgili programlar hazırlanarak grup çalışmaları yapılabilir.

5-Zehirleyici ilişki tarzları kapsamında kazanılmış olumsuz ilişki tarzlarını düzeltme amaçlı bilişsel ve davranışsal yönelimli uygulamaların yer aldığı eğitim programları ile araştırmalar yapılabilir.

6-Grup oturumlarının sayısı arttırılarak ve birden fazla gruba sosyal beceri eğitimi verilerek gruplar üzerindeki etkililiği incelenebilir.

7-Sosyal becerilerle ilgili değişik yaş grupları için geçerliği ve güvenirliliği olan ölçekler geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akkök, F.(1996) *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen Elkitabı*: MEB Yayını.
- Alberti, R. ve Emmons, M. (1995), *Atılganlık Hakkınızı Kullanın*. (Çev. S. Katlan), (7. Basım), Ankara, 1998, HYB Yayıncılık
- Altıntaş,M.(1991),*Kendini Ayarlama Becerisi ve Arkadaşlık İlişkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Alter, M ve Gottlieb, J.(1987), "Educating for social skills" *Advances in Special Education*, 6, 1-61
- Anderson,V., Reis,J. ve Stephens,Y. (1997), "Male and female adolescents perceived interpersonal communication skills according to history of sexual coercion," *Adolescence*, 32(126),419-427
- Archer, D ve Akert, R.M. (1977), "Words and everything else: Verbal and nonverbal cues in social interpretation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(6), 443-449
- Aydın, A.G (1985), *Sosyal Başarı Eğitimi ile Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara
- Bacanlı, H.(1999a) Sosyal Beceri Eğitimi,*İlköğretimde Rehberlik*, Editör: Yıldız Kuzgun, Ankara
- Bacanlı, H. (1999b) *Sosyal Beceri Eğitimi*,Ankara ,Nobel Yayın Dağıtım
- Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall Series in Social Learning Theory U.S.A.

- Balcı,A(1995), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*, Ankara, 72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık
- Barret, T.E. (1985), "Clinical application of behavioral social skills training with children", *Psychological Reports* 57, 1183–1186.
- Bierman,K ve Furman,W.(1984), "The effects of social skills training peer involvement on the social adjustment of preadolescents", *Child Development* 55, 151–162.
- Bilbay-Alpa, A ve Köseoğlu F. (1999), *Arkadaşlarınca Düşük Kabul Gören 4. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkilerini Güçlendirmek İçin Geliştirilen Sosyal Beceriler Programının Etkinliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul
- Bilgin, M. (1999) *Grup Rehberliğinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi üzerindeki Etkisine Yönelik Deneysel bir Çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Bishop, S. (1997), *Kişisel Güveni Geliştirmek* (Çev.G.Günay),(1. Basım) İstanbul Rota Yayınları
- Brown, L.T ve Anthony, G.R. (1996), Continuing the search for social intelligence, *Personal Individual Differences* 11(5), 463–470.
- Bulkeley, R. ve Cramer, D. (1990), "Social skills training with young adolescents", *Journal of Youth and Adolescence* 19,5. 451-463
- Butow, P ve Holman, J. (1986), "Issue in the assesment of social skill", *Australian Journal of Psychology* 38(1), 69–80.
- Carrel, S. (1993), *Group Exercises For Adolescents*, International Educational and Professional Publisher ,Newburg Park London New Delhi

- Cartledge, G.F. ve Milburn, J. (1995), *Teaching Social Skills to Children and Youth*, U.S.A, Allyn and Bacon Massachusetts.
- Cavel, T. (1990), Social adjustment, social performance and social skills: A tri component model of social competence, *Journal of Clinical Child Psychology* 19(2), 111–112.
- Cheek, J.M ve Buss, A.H (1981), "Shyness and sociability" *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (2), 330–339.
- Chung,C.H. ve Watkins, D. (1995), Evaluating a social skills training program for Hong Kong students, *Journal of Social Psychology* 135(4), 527–528.
- Christoff, K.A.,Scott, W.O, Kelly, M.L, Schlundt, D., Baer, G, Kelly, J.A.(1985), "Social skills and social problem solving training for shy young adolescence", *Association Advancement of Behavior Therapy*, 16, 468–477.
- Cipani, E(1988), *Transitioning Exceptional Children and Youth into the Community*, Stockton, The Haworth Press, Inc
- Clements–Haynes, L.A. ve Avery, A.W. (1984), "A cognitive behavioral approach to social skills training with shy persons", *Journal of Clinical Psychology*, 40(3), 710–719).
- Cormier, W.H. ve Cormier, L.S. (1985), *Interviewing Strategies for Helpers*, California, Brooks Cole Publishing Company.
- Cüceloğlu, D. (1991), *İnsan ve Davranış*, İstanbul, Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (1994), *Yeniden İnsan İnsana* (8. Basım), İstanbul, Remzi Kitabevi

- Çam, S. (1997) *İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algularına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çulha, M. ve Dereli, A.A. (1987), "Atılganlık eğitimi programı", *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 124-127.
- Dikmeer, D.İ. (1997), *Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçerik Dönük Ergenlerin İçerik Dönüklük Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Dökmen, Ü. (1986) *Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Dökmen, Ü. (1995), *Sosyometri Psikodrama* (2. Baskı) İstanbul Sistem Yayıncılık
- Dyck, R. (1996)," Non drug treatment for social phobia", *International Clinical Psychopharmacology*, 11(3), 65-70
- Dygdon, J.A .(1988) "Peer-baset assessment in the study of children's social competence and social skills"*Progress in Behaviour Modification*. 23, 165-207
- Ewen, R.B. (1988) *An Introduction to Theories of Personality*, Third Edition London, Hillsdale
- Ekşi, A. (1990), *Çocuk Genç Ana Babalar*, (1. Basım), İstanbul, Bilgi Yayınevi
- Elksnin, K.L ve Elksnin, N. (1995), *Assessment and Instruction of Social Skills*, Second Edition, London, Singular Publishing Group, INC

- Elliot, T.R. ve Gramling, S.E. (1996), "Personal assertiveness and the effects of social support among college students", *Journal of Counselling Psychology* 37(4), 427–436.
- Egan, G. (1994) *The Skilled Helper: A Model for Systematic Helping and Interpersonal relating* (Çev. F. Akkoyun, V. Duyan, Be. Eylem, Korkut, F) California, Brooks / Cole Publishing Company
- Erwin, P.(1994) "Effectiveness of social skills training with children: A meta – analitic study" *Counseling Psychology Quarterly* 7,(3), 305-311
- Erkan, S.(1997), *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*, (2. basım), Ankara, Önder Matbaacılık.
- Eskin,M. (1994), *Social Perception of Assertion Versus Non Assertion Among Turkish Adolescents: The Role of Gender*, Department of Psychology, Stockholm University, Sweden.
- Eskin, M. (1994), *Suicidal Behavior as Related of Social Support and Assertiveness Among Swedish and Turkish High School Students. A cross-cultural Investigation*, Stockholm University, Sweden.
- Fine, S. Forth, A., Gilbert, M., Haley, G. (1991), "Group therapy for adolescent depressive disorder: A comparison of social skills and therapeutic support", *Child Adolecence Psychiatry* 30, (1), 79–85
- Fisher, B.A., Adams, K.L. (1994), *Interpersonal Communication, Pragmatics of Human Relationships*,(Second Edition) ,(Interpersonal Editions),New York, McGraw – Hill, INC
- Fodor, I.G.(1992), *A Clinical Handbook*, New York, Springer Publishing Company.

- Foster, S.L; Delawyer, D.D, Guevremont, D.C. (1985), "Selecting targets for social skills training with children and adolescents", *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* 4,77-132
- Foxx, R.M; McMorrow, J.M; Bittle, R.G ve Ness.J (1986), "An analysis of social skills generalization in two natural settings", *Journal of Applied Behaviour Analysis* 19, 299-305
- Frohlich, K.L ve Fournier, L. (1997) "Psychometric properties of interpersonal relationship inventory with a homeless sample", *Psychological Reports*, 80, 883-898
- Gard,G.C., Turone,R., Devlin,B. (1985),"Social interaction and interpersonal distance in normal and behaviorally disturbed boys",*The Journal of Genetic Psychology*,146(2),189-196
- Greenwald, J. (1973),*Be The Person You Were Meant to Be Antidotes To Toxic Living* , New York, Dell Publishing CO. INC.
- Gresham, F.M. (1985), "Utility of cognitive behavioral procedures for social skills training with children: A critical review," *Journal of Abnormal Child Psychology* 13(3), 411–423.
- Güçray,S.S. (1998), "Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılğanlığın karar verme stilleri ile ilişkisi" *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2,(9), 7–16.
- Hamburg, D. (1993), "The opportunities of early adolescence", *Teacher College Record* 24(3), 5–8.
- Hope,D.A ve Mindell,J.A. (1994),"Global social skills ratings: Measures of social behavior or physical attractiveness", *Behavior Research Therapy*, 32(4),463-469

- Horan, J.J. ve Williams, J.M. (1982), "Longitudinal study of assertion training as a drug abuse prevention strategy", *American Educational Research Journal* 19(3), 341–351.
- Hortaçsu, N ve Oral, A. (1991), "Factors affecting relationships of Turkish adolescents with parents and same- sex friends", *Journal of Social Psychology*, 131(3), 13-14
- Hortaçsu, N. (1991), *İnsan İlişkileri*, (1.Baskı), Ankara , İmge Kitabevi Yayınları .
- Hughes, J.N. ve Sullivan, K.A. (1988), "Outcome assesment in social skills training with children: Critical revius", *Journal of Psychology* 26, 167–183.
- Jamison, R.N., Lambert, E.W, McCloud, D.J. (1986), "Social skills training in hospitalized adolescents and evaluative experiment", *Adolescence* 21 (81), 55-65
- Jones, W.H., ve Hobbs, J. (1982), "Personality processes and individual differences loneliness and social skill deficits", *Journal of Personality and Social Psychology* 42 (4), 682–689.
- Jupp, J.J ve Griffiths, M.D. (1990), "Self-concept changes in shy, socialy isolated adolescents following social skills training emphasis role plays", *Australian Psychologist* 25(2), 165-177
- Jordan, D.W. (1997), "Social skilling through cooperative learning", *Educational Research*, 39 (1), 3–21.
- Kaf, Ö. (1999), *Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Karasar, N. (1994), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (7. Basım), Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık

Kelly, J.A.(1982), *Social Skills Training A Practical Guide For Interventions*, New York, Springer Publishing Company.

Kerlinger,F.N. (1986), *Foundations of Behavioral Research*, Third Edition, Orlando. Holt,Rinehart and Winston, Inc.

Kopelowicz, A, Liberman, R.R., Mintz, J ve Zarate, R. (1997), "Comparison of efficacy of social skills training for deficit and non deficit negative symptom in schizoprenia", *American Journal of Psychiatry*, 154, 424-425

Korkut, F. (1996) "İletişim becerileri eğitiminin, lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi", *3P (Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji)* 4(3), 191-198

Kuzgun, Y. (1995), *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (2. Baskı) , Ankara, ÖSYM Yayınları

Ladd,G.W ve Mizz, J. (1983), "A cognitive social learning model of social skill training",*Psychological Review*, 90(2),127-157

Leary,M.R. (1986), "The impact of interactional impediments on social anxiety and self presentation", *Journal of Experimental Social Psychology*, 22,122-135

Leary,M.R; Kowalski,R.M; Campbell,C.D (1988) ,"Self presentationnal concerns and social anxiety: The role of generalized impresion expectancies", *Journal of Research in Personality* 22,308-321

Marascuilo,L.A ve Serlin,R.C. (1988) *Statistical Methods For The Social and Behavioral Sciences*, New York, W.H. Freeman and Company

Margalit, M. (1995), "Social skills learning for students with learning disabilities and students with behavior disorder", *Educational Psychology*, 15(4), 445.

- Marder, S.R, Wirshing, W.C, Mintz, J, McKenue, J, Johnstan K, Eckman, A.T, Lebell,M, Zimmerman, K ve Liberman, R.P. (1996), "Two-year outcome of social skills training and group psychoterapy for outpatients with schizophrenia", *American Journal of Psychiatry*, 153, 1585-1592
- Marton,P., Connolly, J., Kutcher, S., Korenblum, M. (1993), "Cognitive social skills and social self appraisal in depressed adolescents", *Child Adolescent Psychiatry*, 32(4), 15-19.
- Mc Bride, C.K ve Field, T. (1997), "Adolescent same-sex and opposite-sex best friend interaction,"*Adolescence* 32(127) 515-522
- Mc Fall, M. R. (1982), "A review and reformulation of the concept of social skills ", *Behavioral Assesment* 4, 1-33.
- Misener, D.B. (1995), "An evaluation of secondary prevention social skills training Program for children", *Dissertation Abstracts*, University of Toronto, Canada.
- Mitchell, C.E. (1990), "Development or restoration of trust in interpersonal relationship", *Adolescence*, 25(100), 847-855
- Monti, P.M; Gulliver, B.S; Myers, M.G. (1994) "Social skills training for alcoholics : assessment and treatmen", *Alcohol and Alcoholism*, 29(6), 627-637
- Morganett, S. R. (1990), *Skills for Living Group Counselling Activities For Young Adolescents*, Research Press, Illinois.
- Muuse, R.E. (1996), *Theories of Adolescence*, New York, Sixth Edition, Mc Graw Hill, Inc.
- Nelson-Jones R. (1982), *Danışma Psikolojisi Kuramları*, (Çev. F. Akkoyun) Cassel Educational United, Ankara ,1995.

Ogilvy,C.M. (1994), "Social skills training with children and adolescent: A review of the evidence on effectiveness", *Educational Psychology*, 14(1), 73–83.

Onur,B. (1993), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

Özbek, A.ve Leutz, G. (1987), *Psikodrama Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim*, Ankara, Grup Psikoterapileri Derneği Yayınları .

Parish, T.S. ve Parish,J.G. (1991), "The effects of family configuration and support system failures during childhood and adolescence on college students, self concepts and social skills", *Adolecence* 26(102), 441-447

Pasnecker,F.J. (1994), "Interpersonal skill in the classroom as a criterion for the clasification and placement of school-aged children",*Disseration abstracts International*,54(10),3705-A

Pfiffner, L.J ve McBurnett, K. (1997), " Social skills training with parent generalization: Treatment effects for children with attention deficit disorder", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), 749-757

Priestly, P; McGuire, J; Flegg, D; Hensley, V; Welham, D. (1989) *Social Skills and Personal Problem Solving* ,A Handbook of Methods. Tavistock/Routledge

Ralph, A ve Hogan, Stephen, j. (1998), "Improving adolescent social competence in peer interactions", *Education and Treatment of Children*, 21(2), 171-195

Riggio,R.E. (1986), "Assesment of basic social skills", *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649–660.

Riggio,R.E. ve Fredman, H.S. (1986), "Impression formation: The role of expressive behavior", *Journal of Personality and Social Psychology*,50(2),421-427

- Riggio,R.E., Coffaro,D. ve Tucker,J. (1989),”Social skills and empathy,”*Personality and Individual Differences*, 12(7),695-702
- Safran J.D ve Segal, Z.U (1987),” An intvestigation of the processes mediating schematic effects an acquisition of social knowlede”, *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 19(2), 137-150
- Safran j.D (1990),” Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory”, *Clinical Psychological Review*, 10, 87-105.
- Savaşır, I. Boyacıoğlu, G. Kabakçı, E. (1996) ,*Bilişsel Davranışçı Terapiler*, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Sorias,D.(1986), “Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri”, *Psikoloji Dergisi* 5(20), 25–26.
- Sroufe,L.A, Cooper,R.G, DeHart,G.B. (1996), *Child Development Its Nature and Course*, New York,Third Edition, McGraw-Hill Inc.
- Şahin, N. Durak, Yasak, Y. (1994),”Interpersonal style loneliness and depression”, *23rd International Congress of Applied Psychology*, Madrid, SPAIN
- Şahin, N. Durak, Yasak, Y. (1994), "Kişilerarası İlişkiler Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması" *8. Ulusal Psikoloji Kongresi*, İZMİR
- Şahiner,B.(1994),*The Relationship Between Assertiveness and Self – Concept*, Unpublishing Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Tegin, B.(1990),” Üniversite öğrencilerinin atılganlık davranış ve eğilimlerinin cinsiyet ve fakülte değişkenleri açısından incelenmesi”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(25); 21–32.

Thompson, K. L. Bundy, K.A., Broncheau, C. (1995), "Social skills training for young adolescent: Symbolic and behavioral components", *Adolescence*, 31 (123), 505–521.

Toker F. ve Kuzgun, Y.(1968), *Zeka Kuramlar*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu, Ankara.

Uğurlu.(1994), *Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenler ile Ailesiyle Birlikte Yaşayan Ergenlerin Özsaygı ve Atılganlık Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Uğurel Şemin,R. (1992) *Gençlik Psikolojisi* (3.Basım), İstanbul, Remzi Kitabevi

Waksman, S.A. (1984), "Assertion training with adolescents", *Adolescence*, 19(73), 123-130

Whittenberg,T.L. (1995),” A comparison of the effect of self-control versus social skills training with socially anxious children”, *Dissertation Abstracts International*, 55(7),1884-A

Wise, K. L., Bundy, K.A, Bundy, E.A, Wise, L.A. (1991), "Social skills training for young adolescents", *Adolescence*, 26 (101), 232–239.

Wlazlo, Z; Schroeder-Hartwig, K., Hand, I; Kaiser, G ve Münchau, N. (1990), "Exposure in vivo vs social skills training for social phobia: Long-term outcome and differential effects", *Behavior Research Therapy*, 28(3) 181-193

Van Dam, R.B ve Kraaimaat, F. (1985) ,”A group social skills training program with psychiatric patients: Outome, drop-out rate and prediction.”, *Behavioral Research Therapy*, 24(2), 161-169

Vaughn, S ve Lancelotta, G. (1990),” Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students: Peer-paining versus non-peer painning”, *Journal of School Psychology*, 28, 191-188.

Verduyn, C.M. Lord, W., Forrest, G.C. (1990), "Social skills training in schools", *Journal of Adolescence* 13(3), S.No: 4-16.

Voltan(Acar), N. (1980), *Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yanbaşı, G. (1990), *Kişilik Kuramları*, İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi.

Yüksel, G. (1997a), *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, G. (1997b), "Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2(11), 39-48

EK I**SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI****BİRİNCİ OTURUM**

Bu oturum sonunda öğrenciler:

Hedef 1: Sosyal beceriler konusunda verilecek eğitimin niteliğini kavrarlar.

Davranışlar:

1. Sosyal beceri eğitiminin amacını açıklama.
2. Sosyal beceri eğitiminin içeriğini açıklama.
3. Sosyal beceri eğitiminde geçerli olacak kuralları açıklama.

Hedef 2: Birbirleriyle tanışır.

Davranışlar:

1. Kendini tanıtmak.
2. Grup sürecinden beklentileri tanımlama.
3. Grubun diğer üyelerine güven oluşturma.

Etkinlikler:

1. Üyelerle tanışma.
2. Grubun ve oturumun genel amaçlarının, kuralların kısaca tanımlanması.
3. Üyelerin gruba katılma amaçları gibi konuları birbirleriyle paylaşmaları.
4. Grupta kendilerini güvende hissetmeyle ilgili egzersiz yapılması.
5. Uygulamadan sonra her üyenin ne yaşadığını gruba ifade etmesi.
6. Grup lideri tarafından oturumun özetinin yapılması.

İKİNCİ OTURUM

Bu oturum sonunda öğrenciler:

Hedef 1: İletişimde sözel olmayan mesajlara dikkat ederler.

Davranışlar:

1. Sözel olmayan mesajların anlamlarını açıklama.
2. Sözel olmayan mesajlara uygun tepkiler verme.

Hedef 2: Kişilerarası ilişkilerde dinleme becerilerini kullanabilirler.

Davranışlar:

1. Sözel mesajlara uygun tepkiler verme.
2. Sözel olmayan mesajlara uygun tepkiler verme.

Etkinlikler:

1. Geçen oturumun özeti.
2. Göz iletişimi, yüz ifadesi, baş sallama, beden hareketi, vücut duruşu gibi sözel olmayan mesajlar üzerinde durulur ve danışman model olarak sözsüz mesajların iletişim kurmadaki önemini vurgular.
3. Sözsüz konuşmayla ilgili egzersizlere yer verilir.
4. Dinleme becerileri ile ilgili etkin dinleme ve dinlememeyle ilgili egzersiz yapılması.
5. Kişilerarası iletişimde kullanılan sözsüz mesajlara dikkat etmeleri konusunda ev ödevinin verilmesi.

ÜÇÜNCÜ OTURUM

Bu oturum sonunda öğrenciler:

Hedef 1: Kişilerarası ilişkilerdeki iletişim engellerini farkedelerler.

Davranışlar: 1. Kişilerarası ilişkilerde kullanılan iletişim engellerini açıklama.

2. Kişilerarası ilişkilerde iletişim engellerinden kaçınma.

Hedef 2: Kendileriyle ilgili saldırgan ve çekingenlik rollerini farkedelerler.

Davranışlar: 1. Saldırganlığın anlamını açıklama.

2. Çekingenliğin anlamını açıklama.

3. Verilen bir davranışın çekingen ya da saldırgan olduğunu belirtme.

Etkinlikler:

1. Ödev geri bildirim.
2. İletişim engelleri konusunda egzersiz ve değerlendirme.
3. Üyelerin kendileriyle ilgili iki aşırı uçtaki rollerini farketmeleri için rol oyunları kullanılması.
4. Üyelerin çekingenlik ya da liderlik özelliklerinin farkına varmaları için egzersizlerin yapılması (el aynası gibi).
5. Günlük yaşamda iki aşırı uçtaki rollerden (saldırgan olma-çekingen olma ile ilgili) daha çok hangisini kullandıklarına dikkat etmelerinin istenmesi.
6. Oturumun özetlenmesi
7. Günlük ilişkilerde kullanılan iletişim engellerine dikkat etmeleri ile ilgili ev ödevinin verilmesi.

DÖRDÜNCÜ OTURUM

Bu oturum sonunda öğrenciler:

Hedef: 1. Atılgan, atılgan olmayan ve saldırgan iletişim tarzları arasında ayırım yapabilirler.

Davranışlar:

1. Atılgan davranışı tanımlama.
2. Atılgan olmayan davranışı tanımlama.
3. Saldırgan davranışı tanımlama.
4. Karşılaşılan bir davranışın atılgan, çekingen ya da saldırgan davranış olup olmadığını ayırma.

Hedef: 2. Belli durumlarda atılgan davranışlar gösterebilmek.

Davranışlar: 1. Saldırgan davranış gösterilen bir durumda, saldırganlık yerine atılgan davranış gösterme.

2. Çekingen davranış gösterilen bir durumda çekingen davranış yerine atılgan davranış gösterme.

Etkinlikler:

1. Geçen oturumun özetlenmesi ve ödev geribildirimi.
2. Atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlar hakkında bilgi verilmesi.
3. Atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarla ilgili çizelge dağıtılması, verilen durumlarla ilgili nasıl davranacaklarını çizelgede işaretlemelerinin istenmesi.
4. Kişilerarası ilişkilerde daha çok hangi davranış stillerini kullandıklarını fark etmeleri amacıyla örnek olarak verilen durumlarda hangi davranış şeklini kullandıklarını yazmalarının istenmesi. Belirlenen bu durumlarla ilgili rol oynanması.
5. Geribildirim verilmesi.
6. Oturumun özetinin yapılması
7. Günlük ilişkilerde atılgan saldırgan ve çekingen davranışlara dikkat etmeleri konusunda ödev verilmesi.

BEŞİNCİ OTURUM

Bu oturum sonunda öğrenciler:

Hedef: 1. Kişisel haklar ve girişken olmanın kişisel hakları korumadaki önemi kavrayabilirler.

Davranışlar: 1. Kişisel hakları açıklama.

2. Girişken olmanın kişisel hakları korumadaki önemini açıklama.

Etkinlikleri:

1. Geçen oturumun özeti ve ödev geribildirimi
2. Kullanılan iletişim biçimleri üzerinde grup paylaşımı.
3. İnsanların insan olmalarından dolayı belli haklarının olduğu fikri tartışılarak, kişisel haklar çizelgesinin dağıtılması.
4. Oturumun özetinin yapılması.

ALTINCI OTURUM

Bu oturum sonunda öğrenciler ;

Hedef : 1. İletişimde "ben" dili ve "sen" dili arasında ayırım yapabilirler.

Davranışlar: 1. İletişimde "ben" diliyle ilgili ifadeler kullanma.

2. İletişimde "sen" diliyle ilgili ifadeleri daha az kullanma.

Etkinlikler:

1. Geçen oturumun özetlenmesi
2. Sen dili ve ben diliyle ilgili bilgi verilmesi
3. Sen dili ve ben diliyle ilgili önceden belirlenen senaryolarla ilgili rol oynanması.
4. İletişimde kullanılan sen dili ve ben dili ile ilgili mesajlara dikkat etmeleri istenmesi.
5. Oturumun özetinin yapılması.
6. Kendi iletişimlerinde ve başkalarının iletişimlerinde sen dili ve ben diline dikkat etmeleri konusunda ödev verilmesi.

YEDİNCİ OTURUM

Bu oturum sonunda öğrenciler:

Hedef : 1. Bazı istekler karşısında hayır diyebilirler ve birinden bir şey istemeyi öğrenirler.

Davranışlar: 1. Hayır denmesi gereken istekler karşısında hayır diyebilme.
2. İsteklerini çekinmeden ifade etme.

Etkinlikler:

1. Geçen oturumun özeti ve ödev geri bildirim.
2. Hayır deme alıştırmalarının yapılması.
3. Hayır diyebilmenin yolları açıklanması
4. Hangi tür isteklere hayır demekte zorlandıklarını, hangi durum ve hangi kişilere hayır demekte zorlandıklarını yazmalarının istenmesi.
5. Oturumun özetinin yapılması.

SEKİZİNCİ OTURUM

Bu oturum sonunda öğrenciler:

Hedef 1: Kendi duygularını anlayabilir ve ifade edebilirler.

Davranışlar: 1. Bazı durumlarla ilgili yaşanan duyguyu tanımlayabilme.
2. Bazı durumlarda yaşadıkları duyguları ifade edebilme.

Hedef 2: Kızgınlık duygusunu anlayabilir ve ifade edebilirler.

Davranışlar: 1. Kızgınlık duygusunu tanıma.
2. Kızgınlık duygusunu ifade etme.

Etkinlikler:

1. Geçen oturumun özetlenmesi.
2. Üyelerin duygularıyla ilgili farkındalıklarını arttırmak için "Bir tabak duygu" adlı etkinliğin yapılması.
3. Kızgınlık duygusunu tanıma.
4. İnsanlarla olan ilişkilerinde yaşadıkları kızgınlık duygularına dikkat etmeleri konusunda ödev verilmesi.
5. Oturumun özetinin yapılması.

DOKUZUNCU OTURUM

Bu oturum sonunda öğrenciler:

Hedef :Grup sürecini değerlendirme.

Davranışlar: 1. Grup sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etme.

2. Üyelerin gösterdikleri değişim konusunda birbirlerine geribildirim verebilme.

3. Grup eğitimi süresince kazanılan davranışları belirtme.

Etkinlikler:

1. Geçen oturumun özetinin yapılması

2. Ödev geribildirimi.

3. Oturumlarda neler yapıldığının hatırlanması.

4. Sevgi bombardımanı egzersizinin yapılması.

5. Üyelerin olumlu geribildirim aldıklarında neler hissettiklerinin paylaşılması.

6. Üyelerle vedalaşma.

EK-II

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ UYGULAMASI

Sosyal beceri eğitimi uygulaması her biri 90 dakikadan oluşan 9 oturumluk bir sürede gerçekleştirilmiştir. Oturumların kasete alınması konusunda başlangıçta öğrencilerden izin alınamamıştır. Fakat dördüncü oturumdan sonra gruba güven oluşmasıyla birlikte üyeler oturumların kasete alınmasına izin vermişlerdir. Kayıtlar tez danışmanı tarafından değerlendirilmiş ve araştırmacıya geribildirimler verilmiştir. Aşağıda grup oturumlarının süresi, kullanılan materyaller ve grup süreci hakkında bilgiler verilmiştir.

GRUP OTURUMLARI

BİRİNCİ OTURUM

Süre: 90 dakika

Materyal: Üye sayısı kadar yaka kartı.

Süreç: Oturuma 14 üye katılmıştır.

1. Tanışma: Grup lideri kendini tanıttı. (ad, soyad, işi ve hoşlandığı şeyleri açıkladı)

Üyelerden grupta dolaşmaları ve kendilerine bir eş seçmeleri istendi. İsimlerini birbirlerine söylemeleri ve hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyleri birbirlerine anlatmaları istendi. Daha sonra eşlerden birbirlerini gruba tanıtmaları istendi. Dağıtılan yaka kartlarına isimlerini yazmaları söylendi.

2. Grup kuralları açıklandı. Grup kuralları şöyledir:

- a. Grup üyelerinin birbirlerine karşı koşulsuz saygılı olmaları esastır.
- b. Grup oturumlarında düşüncelerden çok, duyguların ifadesine ve çeşitli durumlarda bireylerin ne hissettiklerine ve üyelerin etkileşimlerine ağırlık verilir.
- c. Grup içinde konuşulanlar grupta kalır , kesinlikle dışarı çıkmaz. Gizlilik esastır.
- d. "Biz" – "Sen" ya da "İnsanlar"la başlayan cümleler yerine "Ben" ile başlayan cümleler tercih edilir. Grupta konuşurken "ben" dili kullanmak önemlidir.

e. Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları desteklenir ve geribildirimlerle paylaşımda bulunulur. Bir üye konuştuğu zaman diğerleri onu dinlemelidir.

f. Üyelere verilen ev ödevlerini yerine getirmeleri verilen eğitimin etkililiği için önemlidir.

g. Verilen Sosyal Beceri Eğitiminin etkililiği açısından üyelerin oturumlara katılmaları önemlidir. Üyelerden biri herhangi bir nedenden dolayı oturuma katılamayacaksa önceden bildirmelidir.

h. Üyeler gruptaki aktivite ya da aktivitenin bir kısmına katılmama hakkına sahiptir.

3. Gruptan istek ve beklentilerin paylaşılması

Bu gruptan ne istiyorum ve bu isteğime nasıl ulaşmayı planlıyorum, gibi herkesin kendi amaçlarını paylaşmaları istendi. Bu amaçla üçlü gruplar oluşturuldu ve herkes kendi öğrenme amaçlarını o grupla paylaştı. Daha sonra herkes kendi öğrenme amaçlarını, grupla paylaştı. Gruptan beklentilerin daha çok çekingenliğini yenmek, arkadaş ilişkilerini geliştirmek ve saldırganlıkla başedebilme gibi konularda olduğu gözlemlendi. Grup lideri sosyal beceri eğitiminin amacını ve içeriğini açıkladı:

4. Gruba güven oluşturma:Güven egzersizi yapıldı.

Grup üyeleri daire şeklinde yan yana sıralandılar. Gönüllü olan bir üye grubun ortasına geçerek, kollar ve bacaklar sabit durumda iken (bal mumu duruşu) kendini gruba bıraktı. Etrafındakiler düşmesini engellemeye çalıştılar. Sırasıyla bütün üyeler bunu denedi. Daha sonra üyelerin, ortaya geçtikleri durumda ve dışarıda kaldıkları durumda neler hissettikleri paylaşıldı. Üyelerin bu çalışmayı rahatlıkla yaptıkları gözlemlendi. Üyeler yapılan bu çalışmayı çok eğlenceli bulduklarını ifade ettiler.Grup lideri tarafından oturumun özeti yapıldı. Gruba geldikleri için ve katılımlarından dolayı teşekkür edilerek grup sonlandırıldı.

İKİNCİ OTURUM

Süre: 90 dakika

Süreç:

1. Grup lideri tarafından birinci oturumun özeti yapıldı. Oturuma 14 üye katılmıştır. Üyelere geçen oturumla ilgili neleri hatırladıkları soruldu. Üyelerden çoğunun grup kurallarını hatırladığı ve gruba katılma amaçlarıyla ilgili konuşulanları hatırladıkları gözlemlendi.

2. Sözel olmayan mesajları anlama:

1. Alıştırma:

İkişerli gruplar oluşturuldu. Üyeler, beş dakika içinde hiç konuşmadan söylemek istediklerini el, yüz ifadeleri ile anlatmaya çalıştılar. Söylenilmek istenilenler dokunarak ve yüz ifadesiyle anlatılmaya çalışıldı. Karşıdaki kişinin anlatmak istediği şeyin anlaşılıp anlaşılmaması üzerinde duruldu. Üyelerden geri bildirimler alındı. Üyelerden bir kaçını anlaşılmama karşısında rahatsızlık yaşadıklarını ifade edip kendi yaşantılarından örnekler getirmişlerdir. Bazı üyelere karşıdakinin anlatmak istediklerini anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

2. Alıştırma

- İkişerli gruplar oluşturuldu. Grup sayısı kadar tek kişi ayakta kaldı. Grup lideri üye sayısı eksik kalan gruba katıldı ve çalışmayı model olarak diğer gruplara gösterdi.
- İki arkadaş kendilerini ilgilendiren bir konuyu konuşurken üçüncü kişi gelip onlara katılmaya çalıştı.
- İki kişi bu kişiyi görmüş olmaktan memnun değildir, ancak ona kaba davranmak istemezler.
- Üçüncü kişi omuzlarının üzerinden onlarla konuşmak için çabalar.
- Üçüncü kişiye beden duruşu kullanılarak duygular belli edilmeye çalışılır.
- Üyeler yer değiştirerek bu çalışmayı devam ettirdiler (Cüceloğlu, 1994).

- Etkinlik tamamlandıktan sonra yaşananlar paylaşıldı. Üyelerden çoğu günlük yaşamlarında buna benzer durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bazı üyeler arkadaş gruplarına alınmak istememeye ilgili yaşantılarını dile getirirken, bazıları da kendilerinin vücut mesajlarıyla bazı arkadaşlarını aralarına almak istemediklerini belirttiklerini ifade etmişlerdir. Üyelerden çoğu her iki durumda da rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir.

3. Dinleme Becerileri:

Etkin dinleme ve dinlememe egzersizi yapıldı. Grupta çok travmatik olmayan bir yaşantının paylaşılacağı söylendi. Gönüllü üye seçildikten sonra grup lideri yaşantısını anlatan üyeyi etkin olmayan bir şekilde dinledi. Konuşurken göz iletişimi kurmadı, neden niçin gibi sorular sordu. Fakat getirilen yaşantının üyeyi çok rahatsız eden bir yaşantı olması nedeniyle grup lideri etkin dinlememeyi uzun sürdürememiştir. Bu nedenle göz iletişimi kuruldu, vücut mesajı olarak ilgili bir vücut duruşuyla üye etkin bir şekilde dinlenildi. Yaşantısını anlatan üyenin ve grup üyelerinin neler hissettikleri paylaşıldı. Yaşadıklarını anlatan üye daha yeni yaşadığı ve çok etkilendiği bir olayı anlatırken dinlenilmediğini hissettiğinde kızgınlık duyduğunu ifade etmiştir. Diğer üyeler de benzer duygular yaşadıklarını söylemişlerdir. Etkin olarak dinlendiği durumda ise, üyenin yaşantısını paylaşmayı sürdürebileceğini düşündüğünü ve kendini rahat hissettiğini aktarmıştır.

4. Grup üyeleriyle birlikte oturumun özeti yapıldı.

5. Ev ödevi: Günlük yaşamda sözel olmayan mesajlara dikkat etmeleri istendi.

ÜÇÜNCÜ OTURUM

Süre: 90 dakika

Materyal: İletişim engellerinin yazıldığı kartlar

Süreç:

1. Kişilerarası ilişkilerde kullanılan iletişim engelleri.

Bu oturuma 12 üye katılmıştır. İki üye 19 Mayıs çalışmalarından dolayı bu oturuma katılamadı. Bir önceki oturumda verilen ödev paylaşımı yapıldı. Üyelerden 5'i

günlük yaşamda sözel olmayan mesajlarla ilgili gözlem yaptıklarını ve gözledikleri kişilerin sözel olmayan mesajlarını anlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Ödevle ilgili paylaşımdan sonra, iletişim engeller ile ilgili sözler üyelere gösterilmeden yakalarına iliştilirdi. Her üyenin yakasındaki ifade ile ilgili diğer üyeler geribildirim verdiler. Üyeler herhangi bir konuda konuşarak diğerleriyle iletişim kurmaya çalıştılar. Yakalarındaki ifadeyle ilgili mesajlar aldılar. İletişim engelleriyle karşılaşan üyelerin konuşmayı devam ettirmekte zorlandıkları gözlemlendi. İlgile dinlenen üye kendini iyi hissettiğini ve konuşmayı sürdürmek istediğini söyledi. Diğer üyeler de neler yaşadıklarını paylaştılar.

2. Aktif ve pasif roller

1. Alıştırma

İkişerli gruplar oluşturuldu; üyelere biri aktif konumda (istediklerini yaptıran), diğer üye ise pasif konumda (her istenilene yapan). Üyeler yer değiştirerek bu etkinliğe devam ettiler. Daha sonra üyelerin aktif ve pasif rolleri oynarken neler hissettikleri ve hangi konumda kendilerini daha rahat hissettikleri soruldu. Üyelerden çoğu her iki roldeyken de rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Bazı üyelere aktif konumda olmayı yöneten olarak adlandırmışlardır ve bu konumda kendilerini iyi hissettiklerini belirtmişlerdir.

2. Alıştırma: El aynası: (Acar, 1980) İkişerli gruplar oluşturuldu, üyeler birbirlerinin karşısında ellerini açıp hareket ettirerek birbirlerini izlediler. 5 dakika boyunca üyeler birbirlerinin ellerini izlediler. Daha sonra üyelere daha çok kimlerin izleyici olduğu kimlerin hareketi yönettiği soruldu. Bazı üyeler karşılıklı olarak izleyici ve yöneten olduklarını, bazıları ise hep izleyen konumda olduklarını belirttiler.

Grup üyeleri ile birlikte oturumun özeti yapıldı. Günlük ilişkilerdeki iletişim engellerine dikkat etmeleri konusunda ödev verildi.

DÖRDÜNCÜ OTURUM

Süre: 90 dakika

Materyal: Atılgan, saldırgan ve çekingen davranış örnekleri ile ilgili formlar.

Süreç:

1. Geçen oturumda yapılan etkinlikler hatırlanarak ödevle ilgili paylaşım yapıldı. Üyelerden çoğu günlük ilişkilerde iletişim engelleriyle karşılaştıklarını ve kendi iletişimlerinde de iletişim engeli kullandıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir.

2. Öğretmen –öğrenci ilişkileri ile ilgili sosyodrama çalışması yapıldı. Gruba öğretmen öğrenci ilişkileri nasıl olmalıdır? Sorusu soruldu ve değişik fikirler ortaya atıldı. Üyelerin çoğu öğretmenin anlayışlı ve ilgili olması gerektiğini söylediler. Bir üye öğretmen ve öğrenciler arasında mesafe olmalıdır. Öğretmenin otoriter olması gerektiğini belirtti. Gruba öğretmen öğrenci ilişkileriyle ilgili savunulan fikirlerle ilgili rol oynanacağı söylendi. Öğretmen otoriter olmalıdır fikrini ortaya atan öğrenci öğretmen rolünü aldı ve diğerleri de öğrenci rolünü aldılar. Öğretmen rolünde olan üyeye şu anda otoriter bir öğretmensin sınıfında ders veriyorsun nasıl davranırsın yönergesi verildi. Sınıfta öğrenciler konuştuğu zaman kızdı katı bir yüz ifadesi takındı. Daha sonra grupça geribildirim verildi. Öğretmen rolü alan öğrenci kendini iyi hissettiğini bu rolden hoşlandığını ifade ederken grup üyeleri rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen anlayışlıdır rolünü oynayan üye kendini bu rolde iyi hissettiğini belirtti ve kendi yaşamında da anlayışlı birisi olduğunu söyledi. Diğer üyeler de kendilerini iyi hissettiklerini belirtmişlerdir.

3. Atılgan saldırgan ve çekingen davranışın karşılaştırılması.

Form 1

Atılgan, Atılgan Olmayan ve Saldırgan Davranışın Karşılaştırılması

| Atılgan olmayan | Atılgan | Saldırgan |
|--|---------------------------|---|
| Kendini inkar eder | Duygularını tanır. | Başkalarını kıırarak hiçe sayarak kendini geliştirmeye çalışır. |
| Duygularına karşı dürüst değildir | Dürüsttür | Duygularını tanımaz |
| İstediği amaçlara ulaşamaz | İstediği amaca ulaşır | İstediği amaçlara başkalarını kıırarak ulaşır |
| Başkalarının kendisi adına seçim yapmalarına izin verir. | Kendisi adına seçim yapar | Başkaları adına seçim yapar |
| Öfke duyar, kaygılıdır | Kendine güvenir | Kendini haklı görür |

(Voltan, 1980)

Atılgan, atılgan olmayan ve saldırgan davranışın karşılaştırıldığı formlar üyelere dağıtıldı. Grup lideri atılgan, atılgan olmayan ve saldırgan davranışlar hakkında bilgi verdi. Atılgan, atılgan olmayan ve saldırgan davranış örneklerinin yer aldığı formlar (form 2 ve 3) üyelere dağıtıldı. Hangi davranışın atılgan, hangi davranışın çekingen ve hangi davranışın saldırgan olduğu örneğe bakılarak birlikte yanıtlandırıldı. Daha sonra üyelere form 3'ü yanıtlanmaları istendi. Bu davranışlar karşısında hangi duyguyu hissedecekleri ve karşısındaki hangi duyguyu yaşayabileceğini tahmin etmeleri istendi.

Form 2

| | Çekingen | Girişken | Saldırgan | Sizin duygularınız | Karşınızdaki insanın duyguları |
|---|----------|----------|-----------|-------------------------------|--------------------------------|
| 1. Bu şimdiye kadar yediğim en kötü pide derhal paramı geri verin. | | | X | Düşmanca kızgınlık Öfke | Kızgınlık |
| 2. Pidem oldukça soğuk. Lütfen bunu değiştirin | | X | | Rahatlık | Sorumluluk |
| 3. Bu pide istediğim gibi değil ama her neyse yine de onu yiyeceğim | X | | | Rahatsızlık | Rahatlık |

Form 3

| | Çekingen | Girişken | Saldırgan | Sizin duygularınız | Karşınzdaki insanın duyguları |
|---|----------|----------|-----------|--------------------|-------------------------------|
| 1. Ben zayıf beklemiyordum. Sınavım iyi geçmişti. Siz hakkımı yiyorsunuz, sizi müdüre şikayet edeceğim | | | | | |
| 2. Sizinle daha sonra sınav kağıdımla ilgili olarak görüşebilir miyim. | | | | | |
| 3. Anne sınavdan daha yüksek not bekliyordum, niçin zayıf aldım anlamıyorum. Ama öğretmene de söylemeye korkuyorum. | | | | | |

Erkan,1997

Üyeler formu doldurduktan sonra bu durumlarla ilgili neler hissettikleri ve karşıdaki insanın duygularıyla ilgili tahminleri tartışıldı. Üyelerin davranış örneklerinin atılgan, çekingen ve saldırgan davranışlardan hangisine örnek olduğunu rahatlıkla tahmin edebildikleri fakat hissedilen duygularla ilgili tahminde zorlandıkları gözlemlendi.

4. Atılganlık alıştırmaları için belirlenen bazı durumlarla ilgili rol oynandı. Rol oyunlarıyla ilgili bir sahne çalışıldı. Önce senaryolar okundu ve üyelerden öncelikle hangi durumla ilgili rol oynamak istedikleri soruldu. Berberde saç kestirme sahnesi

canlandırıldı. Günlük yaşamında benzer bir sorunla karşılaşan bir üye saç kestiren kişi rolünü oynamak istedi. Üyeler başlangıçta rol oynamaya çekindiler fakat gönüllü bir üye çıktıktan sonra diğer bir üye berber olmak istediğini ifade etti, başka bir üye ben ayna olmak istiyorum dedi. Berber salonu düzenlendi ve saç kestiren üye çekingen, saldırgan ve atılgan tepkiler verdi. Rol oyunu sonunda rol oynayan baş oyuncu ve diğer oyuncuların neler hissettikleri paylaşıldı. Daha sonra izleyici konumundaki üyelerin neler yaşadıkları paylaşıldı. Bazı üyeler rol oynayanların vücut mesajlarına da dikkat ettiklerini baş oyuncu ve diğer oyuncuların saldırgan tepkiler sırasında gergin bir ifade takındıklarını ifade etmişlerdir. Atılgan tepki durumunda ise oyuncuların rahat olduklarını belirtmişlerdir. Grup geribildiriminin ardından üyelerle birlikte oturumun özeti yapıldı. Günlük yaşamlarında atılgan, çekingen ve saldırgan davranışlara dikkat etmeleri istenerek oturum sonlandırıldı.

BEŞİNCİ OTURUM

Süre: 90 dakika

Materyal: Kişisel haklar çizelgesi

Süreç:

1. Geçen oturum üyelerle birlikte özetlendi ve ödev geribildirimi alındı. Öğrenciler, atılgan, çekingen ve saldırgan davranışlarla ilgili gözlemlerini paylaştılar ve kendi yaşantılarından örnekler getirdiler.

2. Atılgan, çekingen ve saldırgan davranışlarla ilgili rol oyunlarına devam edildi. A) Sırada beklemek b) Randevu istemek gibi sahnelerle ilgili rol oynandı. Rol oyunları sırasında öğrenciler; atılgan, çekingen ve saldırgan tepkiler vermeyi denediler. Daha sonra rol alan öğrencilerin roldeyken neler hissettikleri paylaşıldı. Daha sonra grup üyeleri rollerle ilgili geribildirimler verdiler ve yaşantılarını paylaştılar.

3. Kişisel haklar ve girişken olmanın kişisel hakları korumadaki önemi.

Kişisel haklar çizelgesi dağıtıldı. Üyelerin listede yer alan hakları incelemeleri istendi.

Kişisel Haklar Çizelgesi

Bunlara sahipsiniz

1. Saygı duyulma hakkı
2. Hayır deme ve suçlu hissetmeme hakkı
3. Deneyim ve duygularımı ifade etme hakkı
4. Zaman isteme hakkı
5. Fikrini değiştirme hakkı
6. Ne istediğini söyleme hakkı
7. Bilgi isteme hakkı
8. Hata yapma hakkı
9. Kendini iyi hissetme hakkı

Morganett, (1990)

İnsan olmalarından dolayı yukarıda açıklanan haklara sahip oldukları söylendi ve bu haklar konusunda üyelerin fikirleri soruldu. Bu listede sahip olmadığınızı düşündüğünüz haklar var mı ? Sorusu soruldu. Üyelerden bazıları ne istediğini söyleme haklarının günlük yaşamda engellendiğini belirtirken, bazı üyeler ise hayır deme ve suçlu hissetmeme hakkına sahip olmadıklarını ifade ettiler, kendi yaşamlarından örnekler verdiler.

4. Aşağıda verilen bazı durumlar için hangi haklarının olduğu ve bunları nasıl kontrol edecekleri soruldu. Öğrenciler her bir durum için sahip oldukları hakları söylediler. Bu durumlardan birinci senaryo ile ilgili rol oynandı. Üyelerden birisi korku filmine gitmesi için zorlanan fakat aslında gitmek istemeyen kişi rolünü aldı. Diğer öğrenciler de arkadaşlarını korku filmine gitmesi için ikna etmeye çalıştılar. İkna edilmeye çalışılan üye önce çekingen davranarak arkadaşlarının teklifini kabul etti. Daha sonra ise saldırganca bir ifade kullanarak “gidin başımdan gitmek istemiyorum” ifadesini kullandı. Son durumda ise onlarla birlikte korku filmine gelemeyeceğini ve korku filmi izlemekten hoşlanmadığını söyledi.

Rol oyunundan sonra baş oyuncu ve diğer üyelerin neler hissettikleri paylaşıldı. Baş oyuncu rol geribildiriminden sonra kendi yaşamında benzer durumlarla karşılaştığını ve çoğu zaman arkadaşlarını kırmamak için hayır diyemediğini belirtti. Diğer üyeler ise birisini isteği dışında zorladıkları, ısrarcı davrandıkları için rahatsızlık duyduklarını

belirttiler. Grup paylaşımı ve oturumun özeti yapılarak, kendi haklarınızı harekete geçirin ve en az başkalarının hakları kadar kendi haklarınıza saygı gösterin. Fakat başkalarının da haklarını çiğnemeyin. Açıklaması yapıldı ve oturum sonlandırıldı.

ALTINCI OTURUM

Süre: 90 dakika

Materyal: Kişisel haklar çizelgesi

Süreç: Bu oturum 14 kişiyle iki hafta aradan sonra yapılabildi. 19 Mayıs gösterilerine hazırlık çalışmaları nedeniyle bazı öğrenciler oturuma katılamayacaklarını bildirdiler. Bu nedenle iki hafta ara verilmiştir.

1. Geçen oturumun özeti yapıldı. Geçen oturumu hatırlatmak amacıyla kişisel haklar çizelgesi tekrar dağıtıldı. Önceden belirlenen sahnelerle ilgili rol oyunlarına devam edildi. Sahnede geçen durum okundu ve rol oynamak isteyen gönüllü olup olmadığı soruldu. Üyelerden biri baş oyuncu olarak seçildi diğerleri de arkadaşlarını nehir kenarında bir şeyler içmeye gitmek için zorlayan arkadaş rollerini aldılar. Baş oyuncu arkadaşları tarafından nehir kenarına gitme konusuna önce evet diyor fakat daha sonra ise gitmek istemiyor. Baş oyuncusuna burada hangi hakka sahip olduğu sorusu soruldu. O da fikrini değiştirme hakkına sahip olduğunu söyledi. Arkadaşları onu zorladılar fakat baş oyuncu fikrini değiştirdiğini ve onlarla gelemeyeceğini belirtti. Rol geri bildirim ve yaşantı paylaşımı yapıldı.

- Öğretmeniniz size anlamadığınız ve nasıl yapacağını bilmediğiniz bir konuda ödev verdi. Yönergesi verildi ve burada hangi hakka sahip oldukları soruldu. Öğrenciler bilgi isteme hakkına sahip olduklarını belirttiler. Fakat her zaman bu haklarını koruyamadıklarıyla ilgili örnekler verdiler. Kendi yaşantılarını paylaştılar.
- Bir arkadaşınız sizin wolkmeninizi aldı ve bozulmuş bir biçimde geri getirdi. Kızgın ve incinmişsiniz yönergesi verildi ve sahip oldukları hakkın ne olduğu sorulduğunda üyelerden çoğu duyguları ifade etme haklarının olduğunu söylediler. Bu konuda rol oynamak isteyen var mı sorusu yöneltildi. Üyelerden birisi benzer bir yaşantının kendi başına geldiğini ve arkadaşını kaybetmemek için hiçbir şey söyleyemediğini belirtti. Rol oynamak istedi. Diğer bir üye ise wolkmeni kırılmış olarak getiren kişi rolünü oynayabileceğini söyledi. Sırasıyla

önce çekingen, sonra saldırgan ve en sonra da atılgan ifadelerle ilgili canlandırma yapıldı. Rol geribildirimi sırasında baş oyuncu günlük yaşamında başkalarını kırım endişesiyle duygularını ifade edemediğini, saldırganca davranan ise bu rolün kendisine hiç uymadığını belirtmiştir. Atılganca ifade etmede ise zorlandığını fakat daha sonra kendini iyi hissettiğini söyledi. Rol alan diğer üyelerin ve grup üyelerinin neler hissettiğiyle ilgili paylaşımda bulunuldu.

2. Ben Dili ve Sen Dili

Öğrencilerin ben dili ve sen dili kavramları örnekler verilerek açıklandı. Ben dili ve sen dili ile ilgili cümlelerin yazıldığı kağıtlar dağıtıldı ve üyelere bu ifadelerin sen dili mi, yoksa ben dili ile mi ifade edildikleri soruldu ve bu ifadeler hakkında tartışıldı.

Üzüldüm

Ban isim takman **beni** kırdı.

Şu anda **kendimi** aşağılanmış hissediyorum.

Sen hep böyle yapıyorsun.

Sinirlerimi bozuyorsun.

Kendini çok büyük görüyorsun.

(Erkan,1997)

Sen dilini kullandıklarında karşılarındaki insanın suçlandığını hissederek savunmaya geçebileceği, buna karşılık ben dili kullanıldığında tam tersi sonuç elde edilebileceği açıklandı. Aşağıdaki senaryolarla ilgili rol oynandı.

Yerde bir kalem var. İki öğrenci onu almak için çabalyorlar ve kalemin kime ait olduğuna ilişkin tartışmaya başlıyorlar.

Halil ve Nazmiye birlikte hazırlamaları gereken bir ödev için kütüphaneye giderler. Halil getirmesi gereken bazı malzemeleri evde unutmuş. Bu yüzden ödevlerini yetiştiremeyebilirler (Erkan, 1997).

Rol oyunu için önceden belirlenen durumlar öğrencilere okundu. Bu konularla ilgili rol oynamak isteyen olup olmadığı soruldu. Bu durumlarla ilgili rol oynandı ve önce rol alan kişilerin sen dili ve ben dilini kullanırken neler hissettikleri soruldu. Daha sonra grup üyeleri role ilişkin geri bildirimler verdiler. Grup üyeleri ile birlikte oturumun özeti yapıldı. İletişimde ben dili ve sen diline dikkat etmeleri konusunda ödev verilerek oturum sonlandırıldı.

YEDİNCİ OTURUM

Süre: 90 dakika

Materyal: Birisinden bir şey istemekle ilgili formlar.

Süreç: Oturuma 13 üye katılmıştır. Arkadaşları oturuma gelmeyen üyenin rahatsız olması nedeniyle o gün okula gelmediğini belirtmişlerdir.

1. Üyelerle birlikte geçen oturumun özeti yapıldı. Ben dili ve sen dili ile ilgili ödev hakkında öğrencilerin gözlemleri paylaşıldı. Üyelerden çoğu kendi iletişimlerinde sen dilini kullandıklarını farkettiklerini ifade ederken, bazı üyeler de iletişimlerinde ben dilini kullandıklarını belirtmişlerdir.

2. Bir şeyler istemek

Atılınca bir istekte bulunabilme becerisiyle ilgili çalışmaya başlamak için üyelere, bir şeyler istemekle ilgili formlar dağıtıldı. Bu formlarda yer alan ifadeleri atılınca istekler şeklinde yeniden yazmaları istendi.

Bir Şey İstemek ve İsteği Geri Çevirmek

Güvenli olmayan bir biçimde kullanılan ifadeleri güvenli istekler biçiminde yeniden yazınız.

1. "Sen böyle etrafımda dolaştıkça nasıl çalışabilirim: Rahat bırak beni!"

.....

2. "Salı günü sınıf nöbetimi sen tutar mısın?"

.....

3. "Ahmet şu ödevleri öğretmene vermeden önce kontrol etseydi, bu kadar zaman kaybetmemiş olurduk."



.....

4. “Görüyorsun ki ben konuşuyorum!”

.....

5. “Bu düzenleme pek hoşuma gitmedi.

.....

Her üye çalışma formunu doldurduktan sonra sırasıyla yazdıkları ifadeleri okudular. Daha sonra, aynı ifadelerin atılınca ifade edildiği formlar dağıtıldı ve üyelerin kendi yanıtlarıyla karşılaştırmaları istendi.

Birisinden bir şey istemek

Şunları deneyin

1. Çalışabilmek için yalnız kalmaya ve sessizliğe ihtiyacım var.
2. Salı günü sınıf nöbetimi tutabilir misin lütfen?
3. Ahmet ödevleri öğretmene vermeden önce lütfen kontrol eder misin?
4. Sözümü bitirmeme izin ver.
5. Grup çalışmasıyla ilgili düzenlemeyi daha erken bir saate almanızı tercih ederim.

Gönüllü üyeler kendi listelerini grupla paylaştılar ve grup olarak geri bildirim verildi.

Siz bir şey istemek gibi temel bir hakka sahipsiniz ama unutmayın ki karşı tarafın da sizi reddetme hakkı var. İstek veya duygularınızı güvenli bir şekilde ifade etmekle en azından durumunuzu olumlu bir biçimde ortaya koyacak güçlü bir kişiliğe sahip olduğunuzu gösterirsiniz. Diğerleri de sizin ne hissettiğinizi ve kendi konumlarını anlamış olurlar. (Bishop, 1997).

3. Hayır diyebilme

Herkes yanında oturan üyeden bir istekte bulundu ve istekte bulunulan kişi “hayır” tepkisi verdi. Hayır tepkisi veren kişi grupça alkışlandı. Daha sonra istekte bulunan ve hayır tepkisi veren kişiler yer değiştirdi. Alıştırma yapıldıktan sonra grup paylaşımı yapıldı. Bazı üyeler hayır demekte zorlandıklarını belirtirken, bazı üyeler de istekte

bulunmanın daha zor geldiğini belirtmişlerdir. Üyeler bulunulan isteğe göre hayır demenin zor ya da kolay olacağı sonucunu çıkardılar.

Üyelere hangi tür isteklere ve hangi tür durumlarda zorlandıkları soruldu. Bir çok üye daha çok kendilerinden büyük ve otorite konumundaki kişilere hayır demekte zorlandıklarını ifade ettiler. Üyeler kendi yaşamlarından örnekler verdiler. Grup geri bildiriminin ardından oturum üyelerle birlikte özetlendi.

SEKİZİNCİ OTURUM

Süre: 90 dakika

Materyal: 1. Öğrenci sayısı kadar kağıt tabak.

2. Kızgınlık hakkındaki yanlış inanışlar formu.

Süreç:

1. Grup üyeleriyle birlikte geçen oturumun özeti yapıldı. Oturuma 12 üye katıldı.
2. Üyelerin duygularla ilgili farkındalıklarını arttırmak için “Bir Tabak Duygu” adlı etkinlik yapıldı. Bu etkinlikte üyelere kağıt tabaklar dağıtıldı ve birine mutlu bir yüz, diğerine canı sıkılmış bir yüz, diğerine de kızgın bir yüz çizmeleri istendi. Çeşitli durumlar verilerek bu durumda yaşadıkları duyguyu gösteren tabağı havaya kaldırmaları istendi.

. Uzun zamandır görmediğiniz bir arkadaşınızı göreceksiniz.

. Öğretmeniniz ev ödevinizi yapmadığınız için size kızmış.

. Kardeşiniz hastalanmış.

Erkan(1997)

Öğrencilerden çoğunun benzer durumlarda benzer duyguyla ilgili tabakları havaya kaldırdıkları gözlenmiştir. Duyguların tahmin edilmesi konusunda paylaşımda bulunuldu ve geribildirimler verildi.

2. Kızgınlık duygusunu tanıma

Bizi kızdıran şeyler

Öğrencilerden kendilerini çok kızdıran şeyleri ve bu durumlarla ilgili yaşadıkları duyguyu ifade etme yollarını yazmaları istendi. Kızgınlık duygusunu ifade etmede olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülen ifadeleri yuvarlak içine almaları söylendi. Daha sonra gönüllülük esasına göre yazılanlar grupta paylaşıldı. Kızgınlık duygusunu ifade etmede

olumlu bulunan atılganca ifade etme ile ilgili grup paylaşımı yapıldı (Carrell.,Erkan,1997). Üyelere kendilerini çok kızdıran bir durumla ilgili rol oynamak isteyip istemediği soruldu. Üyelerden birisi kendisini kızdıran bir durumla ilgili rol oynadı. Rol oyunu sırasında negatif duyguların atılganca ifade edilmesi üzerinde duruldu ve gönüllü öğrencilerin pratik yapmaları sağlandı.

Kızgınlık duygusuyla ilgili yanlış inanışların yer aldığı formlar üyelere dağıtıldı.

Kızgınlık Hakkındaki Yanlış İnanışlar

1. Kızgınlık iyi bir duygu değildir.
5. Kızgınlık zaman ve enerjiyi boşa harcamaktır.
6. İyi insanlar kızgınlık hissetmezler.
7. İnsanlar kızdıklarında diğerlerinden uzaklaşmalı.
8. Diğer insanlar bize karşı asla kızgınlık hissetmemeli.
9. Kızdığımızda kontrolümüzü kaybedebilir ya da çıldırabiliriz.
10. Eğer birisine kızmışsak kendimizi rahatlatmak için onu cezalandırmalıyız.
11. Kızdığımızda birine vurmali ve ya bir şeyler kırmalıyız.
12. Kızdığımız zaman bağırmalı ya da çığlık atmamız.

(Carrell,1993)

Üyeler formları incelediler ; kızgınlığın ifade edilmesiyle ilgili yanlış inanışların çoğuna katılmadıklarını, kızgınlığın da atılganca ifade edilebileceği sonucuna vardılar. Grup paylaşımının ardından oturum özetlendi ve üyelere günlük ilişkilerinde yaşadıkları kızgınlık duygusuna dikkat etmeleri ödev verildi.

DOKUZUNCU OTURUM

Süre: 90 dakika

Süreç:

1. Oturuma 14 üye katıldı. Geçen oturumun özeti yapıldı. Kızgınlık duygusuyla ilgili ödev üzerinde duruldu. Bazı üyeler kızgınlık duyduklarında ben dili kullanarak duygularını ifade etmeyi denediklerini ifade etmişlerdir. Üyelerden birisi ise kendi yaşamında kızgınlık duygusu yaşadığında ortamı terk etmenin en iyi yol olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda grup olarak geribildirimler verildi ve

yaşantılar paylaşıldı. Kızgınlık duygusunu gizlemek yerine atılganca ifade edilmesinin daha rahatlatıcı olduğu sonucuna varıldı.

2. Oturumların genel değerlendirmesi yapıldı.

Üyelere, birinci oturumda belirttikleri amaçlara ne kadar ulaşıp ulaşmadıkları, kendileriyle ilgili neleri fark ettikleri soruldu. Bütün üyeler oturumları değerlendirdiler. Bazı üyeler insanlarla ilişkilerinde hayır demeyele ilgili ve ben dilini etkin bir şekilde kullanma konusunda yararlandıklarını ifade ederken bazı üyeler de duyguları anlama ve ifade etmede yararlandıklarını belirtmişlerdir. Üyelerden birisi bu çalışmanın kendi yaşamında herhangi bir değişiklik yaratmadığını fakat insanlarla ilişkilerinde çoğunlukla olumsuz tarzlar kullandığını fark etmesini sağladığını belirtmiştir.

3. Sevgi bombardımanı çalışması yapıldı.

Üyeler U şeklinde oturdular ve herbir üye sırasıyla gruba sırtı dönük olarak oturdu. Diğer üyeler de sırtı gruba dönük oturan üyeyle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ettiler. Daha sonra grup paylaşımı yapıldı. Gruba katılımlarından dolayı üyelere teşekkür edildi.

4. Son test uygulaması yapıldı.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı soyadı : Fatma Uzamaz

Doğum Yeri ve Yılı : Karaisalı, 01.04.1969

Medeni Durumu : Evli

Adres : Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Tel : 0.322.3386060-2095

ÖĞRENİM DURUMU

YÜKSEK LİSANS

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 1996-2000

LİSANS

Çukurova Üniversite Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 1991-1995

LİSE

Çukurova Üniversitesi Sağlık Meslek Lisesi Laboratuvar Bölümü 1984-1988

ORTA OKUL

Adana Atatürk Ortaokulu 1981-1983

İLKOKUL

Döşekevi Köyü İlkokulu 1975-1980

ÇALIŞMA HAYATI

Çukurova Üniversitesi Balcalı Hastanesi Kan Merkezi, Sağlık Teknisyeni 1988-1996

Balcalı Hastanesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık 1996-1998

Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Uzman 1998-2000

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
DOKÜMAN YERİ